

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Christian Bernhard-Skala,
Ricarda Bolten-Bühler,
Julia Koller,
Matthias Rohs,
Johannes Wahl (Hg.)

ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE DIGITALISIERUNGSFORSCHUNG

Impulse – Befunde – Perspektiven



EB 
 LBL

Christian Bernhard-Skala,
Ricarda Bolten-Bühler,
Julia Koller,
Matthias Rohs,
Johannes Wahl (Hg.)

ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE DIGITALISIERUNGSFORSCHUNG

Impulse – Befunde – Perspektiven

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjekt-wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 37

Bastian Hodapp

Emotionale Professionalität

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004597

ISBN 978-3-7639-5835-1

Band 38

Susanne Umbach, Erik Haberbeth, Hanna Böving, Elise Glaß

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004593

ISBN 978-3-7639-5827-6

Band 39

Gaby Filzmoser

Bildungshäuser im digitalen Wandel

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9

Band 40

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004790

ISBN 978-3-7639-6172-6

Band 41

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811

ISBN 978-3-7639-6217-4

Christian Bernhard-Skala,
Ricarda Bolten-Bühler,
Julia Koller,
Matthias Rohs,
Johannes Wahl (Hg.)

**ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE
DIGITALISIERUNGSFORSCHUNG**

Impulse – Befunde – Perspektiven



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

Best.-Nr. 6004789
ISBN 978-3-7639-6055-2 (Print)
DOI: 10.3278/6004789w

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**.
Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Printed in Germany

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberger** Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Vorwort	9
Editorial	11
I Einordnung	17
<i>Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl</i>	
Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung	19
II Lehren und Lernen	37
<i>Ulla Klingovsky</i>	
Empirie im Kursraum – (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität	39
<i>Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann, Christopher Stammer</i>	
Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen von Datenkapitalismus	55
<i>Veronika Thalhammer</i>	
Medienbezogene Lernaktivitäten in der Familie: Perspektiven und Potenziale für die Erwachsenenbildungsforschung	71
<i>Katja Buntins, Michael Kerres & Anna Heinemann</i>	
Messverfahren zur Erhebung der Nutzung digitaler Medien in der Erwachsenenbildung	87
III Programme und Angebote	115
<i>Bernhard Schmidt-Hertha & Karin Julia Rott</i>	
Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen	117
<i>Stephanie Freide, Christian Kühn, Jessica Preuß, Marina Rieckhoff</i>	
Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung	133

<i>Matthias Rohs, Philipp König, Jonathan Kohl, Jan Hellriegel</i> Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittunter- suchung der vh Ulm	149
IV Pädagogisch Tätige	171
<i>Ricarda Boltzen-Bühler</i> Der mediale Habitus als Ermöglichungsraum und Begrenzung medienpäda- gogischer Professionalisierung	173
<i>Tim Stanik, Karin Julia Rott</i> Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explora- tiven Studie	189
<i>Lukas Dehmel</i> Zur Entgrenzung der Arbeit des medienpädagogischen Weiterbildungs- personals im Kontext tiefgreifender Mediatisierung	205
<i>Gianna Scharnberg</i> Lernen im Ehrenamt: Vernetzung und Reflexion mit digitalen Medien	221
V Organisationen	241
<i>Matthias Alke & Laura Uhl</i> Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht	243
<i>Maike Altenrath, Christian Helbig, Sandra Hofhues</i> Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungs- forschung	267
<i>Martina Engels & Marc Egloffstein</i> Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung	283

Vorwort

Gibt es eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung und wenn ja, wodurch zeichnet sie sich aus? Die Herausgebenden des vorliegenden Bandes unternehmen den Versuch einer Verhältnisbestimmung und stellen diese Frage in den Mittelpunkt, indem sie mögliche Gegenstandsbereiche in ihrer systematischen Verschränkung – historisch, theoretisch, (inter-)disziplinär – aufzeigen und zur Diskussion stellen. Ist Digitalisierungsforschung, auch unter erwachsenenpädagogischen Aspekten, nicht viel eher ein Querschnittsthema, das (früher oder später) nahezu alle Forschungsfelder gerade im Bereich von Erziehung und Bildung zwangsläufig tangiert? Und wie verbinden sich genuine Anliegen der erwachsenenpädagogischen Praxis mit den Anforderungen an eine explizit erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung? Oder anders gefragt: Was könnte das besondere Alleinstellungsmerkmal einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung sein und wie gelingt es, die unterschiedlichen Forschungsvorhaben zu systematisieren?

In insgesamt 14 Beiträgen von 35 Autor:innen lassen sich mögliche Antworten auf die gestellten Fragen aufspüren. Die große Bandbreite des Forschungsfeldes und das konstitutive Moment von Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung spiegelt sich in den vier Themenschwerpunkten wider: „Lehren und Lernen“, „Programme und Angebote“, „Pädagogisch Tätige“ und „Organisationen“. Nämlich die bereits im Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000) formulierte Feststellung, dass die „Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, von Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten“ (S. 6) grundlegend für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind. Während im Memorandum noch die Frage nach dem Umgang und der Gestaltung digitaler Medien vor allem im Bereich des professionellen Handelns zentral thematisiert wird, zeigt sich in diesen aktuellen Beiträgen, dass Digitalisierung inzwischen nahezu alle Lebensbereiche und Lebenslagen durchdrungen hat und dementsprechend zu denken respektive zu erforschen ist. Besonders interessant erscheinen darüber hinaus, auch die Konsequenzen für die eigene, forschende Praxis zu sein: Wie beeinflusst Digitalisierung die Erwachsenenbildungsforschung selbst?

Eine Conclusio aus den Beiträgen zu ziehen und die Frage zu beantworten, ob es eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung denn nun gäbe, ist gar nicht so einfach. Jedenfalls wird in den vielfältigen Beiträgen sichtbar, dass die Einflüsse, Ausmaße und Veränderungen, die die Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hervorruft, gleichzeitig Forschungsanreize provozieren. Auf allen Ebenen der erwachsenenbildnerischen Praxis und der wissenschaftlichen Disziplin, innerhalb und außerhalb der Organisationen macht sich die digitale Transformation bemerkbar. Es gibt gewissermaßen kein Entkommen.

Nicht erst durch die Covid-19-Pandemie hat die digitale Transformation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung grundlegend an Fahrt aufgenommen. Der Einsatz und die Reflexion digitaler Medien wird schon seit Jahrzehnten in der erwachsenenbildnerischen Praxis praktiziert und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bearbeitet. Trotzdem teile ich die Diagnose der Herausgebenden, die im Kollektiv Teil des im September 2019 gegründeten Netzwerkes erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (NED) sind, dass die Auseinandersetzung mit Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung bisher eher fragmentarisch ist. Die Herausgebenden möchten mit diesem editierten Sammelband einen Impuls geben, um zur Formierung eines gebündelten Forschungsfeldes innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beizutragen. Und gleichzeitig sind die Beiträge mit einem Appell versehen, nämlich: die Erwachsenenbildungsforschung in ihren spezifischen Themen immer auch in Bezug auf Digitalisierung zu denken und zu entwickeln, damit sich eine theoretische Basis für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung vollständig entfalten kann. Die Zeichen dafür, dass dies gelingt, stehen in dieser Zeit, die eine gesellschaftliche Zäsur bezeichnet, tatsächlich gut. Und so zeigt sich das dialektische Prinzip auch in der Corona-Krise, und damit zumindest als ein kleiner Trost: kein Schaden, ohne Nutzen – hoffentlich nicht nur für die Systematisierung einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung.

Hamburg und Hagen im Mai 2021

Prof.in Dr.in Julia Schütz

Editorial

Digitalisierung ist mit der nahezu ubiquitären Verbreitung digitaler Endgeräte, der hohen politischen Erwartungen an das Potenzial digitaler Technologie für Bildung sowie vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie zu einem virulenten Thema der Erwachsenenbildungs-Weiterbildungspraxis und auch -forschung geworden. Die Notwendigkeit, das Angebot in kurzer Zeit zu virtualisieren, hat dabei nicht nur Fragen der Finanzierung und der Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden aufgeworfen, sondern stellt darüber hinaus grundlegende Fragen der Rolle digitaler Medien für das Lernen von Erwachsenen und die Rolle von Einrichtungen in diesem Bildungsbereich. Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung ist gefordert, Antworten bereitzustellen, welche zur fundierten und nachhaltigen Entscheidungsfindung auf Ebene der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, der Angebotsgestaltung und der Steuerung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beitragen. Gleichzeitig ist eine grundlagenorientierte Forschung und Theorieentwicklung als Basis der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Digitalen notwendig.

Die bisher fragmentarische Auseinandersetzung mit Digitalisierung im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie die oft beklagte zögerliche, teils widerständige Begegnung der Praxis mit digitalen Medien führen aktuell zu einem erhöhten Bedarf an Forschungsergebnissen und Praxiskonzepten. Auch wenn die Pandemie und ihre Folgen für die ad-hoc-Digitalisierung nicht abzusehen waren, zeigte sich doch schon längere Zeit die Notwendigkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit Fragen der Digitalisierung. Daher ist im Herbst 2019 ein Netzwerk zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung entstanden, welches laufende Forschungsvorhaben sichtbar machen und Forschende vernetzen möchte, um damit auch einen Anstoß für eine intensivere Beschäftigung mit der Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie mit angrenzenden Diskursen zu liefern. Aus dieser Initiative heraus ist dieses Buch entstanden, welches neben einem einführenden Beitrag einen Ausschnitt aus aktuellen Forschungsprojekten und Gegenstandsbereichen zur Digitalisierungsforschung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt. Ausgangspunkt war dabei der Wunsch, einen Impuls für die Formierung eines Forschungsfeldes zu leisten, der durch die Covid-19-Pandemie einen zusätzlichen und unerwarteten Schub erfahren hat. Aus der Idee eines Impulspapiers ist ein einordnender Beitrag entstanden, welcher wiederum durch den gesamten Sammelband neue Anregungen erhalten hat.

Der Impulsbeitrag ist dabei nicht als Meinung des Netzwerks zu verstehen, sondern als Ergebnis eines mehrmonatigen Diskussionsprozesses im Herausgeber:innenteam. Dabei ist es uns wichtig, dass wir keine fertigen Antworten geben, sondern Fragen formulieren, die unseres Erachtens in der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung in Bezug auf die Digitalisierung aufgeworfen sind. Gleichzeitig ist es unser Anliegen, das Forschungsfeld Digitalisierung in die Forschungslandschaft der Erwach-

senenbildung/Weiterbildung einzuordnen bzw. die Frage nach dem Profil dieses Forschungsfeldes zu stellen. Der Beitrag ist damit als Impuls für die weitere Auseinandersetzung um eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung gedacht, verbunden mit genuinen Forschungsfragen und/oder forschungsmethodischen Vorgehensweisen.

Die nachfolgenden Beiträge zeigen eine große Breite des Forschungsfeldes auf. Diese Breite fächert sich auf über die Ebenen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – angefangen beim Lehren und Lernen, über Programme und Angebote sowie die pädagogisch Tätigen bis hin zu den Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unberührt bleibt das Thema Politik. Da hierzu keine Beiträge eingereicht wurden, scheint dies ein bisher brachliegendes Forschungsfeld darzustellen.

Lehren und Lernen

Die Vielfalt an Phänomenen des Lehrens und Lernens stellt einen Kernbereich der Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar. Bereits in ausschließlich analogen Kontexten lässt sich eine enorme Bandbreite an lebensalter- und lebenslagebezogenen Lehr- und Lernaktivitäten, ihrer Gelingensbedingungen, Kontexte und Folgen identifizieren. Mit der Erweiterung der Infosphäre im Zuge der Digitalisierung haben sich Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens weiter ausdifferenziert, wobei durch die entsprechenden Entwicklungen sowohl zusätzliche Potenziale der individuellen Entfaltung als auch der heteronomen Kontrolle gegeben sind.

Ulla Klingovsky thematisiert den Schwerpunkt Lehren und Lernen mit dem Fokus auf sozio-materielle (An-)Ordnungen unter den Bedingungen von Digitalität. Dazu zieht sie empirische Ergebnisse einer Situationsanalyse von digitalen Lehr- und Lernveranstaltungen heran und verdeutlicht, wie spezifische sozio-materielle Ordnungen diese prozessieren. Darüber hinaus zeigt der Beitrag über den Bezug zum Mapping-Verfahren instruktiv auf, inwiefern digitale Artefakte und Teilnehmende so angeordnet sind bzw. werden, dass – trotz anderweitiger Absichten – möglichst genormte Wissensordnungen entstehen können. Es gelingt der Autorin damit, aus einer praxeologischen Perspektive die Komplexität von sozio-materiellen Kursrealitäten aufzuzeigen, eine neue Perspektive auf das prozessuale Geschehen darin herauszuarbeiten und damit weiteren Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufzudecken.

Klaus Buddeberg, Gregor Dutz, Lisanne Heilmann und Christopher Stammer beleuchten die Bedarfe an kritisch-reflexiven Kompetenzen in der Digitalisierung. Angesichts einer zunehmenden Informationsdichte zeigen die Autor:innen auf Basis der LEO-Daten, dass Literalität einen zentralen Prädiktor für den kritisch-reflexiven Umgang mit Online-Informationen darstellt. Angesichts dieses Befundes leisten sie einen Beitrag für eine breite Debatte um Kompetenzen und Kompetenzbedarfe Erwachsener im digitalen Zeitalter und eine Etablierung entsprechender Lehrstrukturen.

Veronika Thalhammer bezieht sich auf den innerfamiliären Medienkompetenz-erwerb Erwachsener. Die in Familien bedeutsamen Impulse zu medienbezogenen Lern- und Aneignungsprozessen beleuchtet die Autorin als informelle Lernkontexte für Erwachsene. Dazu stellt sie ein Desiderat heraus, in Hinblick auf die Erforschung medienbezogener Lernaktivitäten für die Erwachsenen als intergenerationales Lernen in der Familie. Die Autorin trägt zur Diskussion im Zusammenhang von informellen Lernanlässen bei und eröffnet ein relevantes Forschungsfeld erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung. Dabei gibt sie Impulse zu den Möglichkeiten und Herausforderungen forschungsmethodischer Zugänge zu informellem medienbezogenen Lernen in der Familie.

Wie lassen sich die vielfältigen Phänomene des Lernens mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung möglichst präzise durch ein Messinstrument erfassen? Mit dieser Frage setzen sich *Katja Buntins*, *Michael Kerres* und *Anna Heinemann* auseinander. Sie verdeutlichen den Lesenden anhand eines mediendidaktischen Modells, welches Lernaktivitäten entlang einer Informations- und Kommunikationskomponente unterscheidet, den Schritt der Konzeptspezifikation und gehen auch auf die konkrete Vorgehensweise bei der Instrumentenkonstruktion ein. Zudem arbeiten sie sehr plastisch die empirischen Ergebnisse heraus, die im *Adult Education Survey 2018* auf dieser Basis erzielt wurden. Es gelingt ihnen, sowohl zentrale Herausforderungen als auch eine instruktive Möglichkeit zur empirischen Erfassung der facettenreichen Phänomene des Lernens mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufzuzeigen.

Programme und Angebote

Programm- und Angebotsplanung sind erwachsenenbildungsspezifische Handlungs- und Forschungsfelder. In Bezug auf eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung finden sich entsprechend ausdifferenzierte und ausdifferenzierende Zugänge zum Thema. Diese beziehen sowohl den Prozess von Programm- und Angebotsplanung als auch die Inhalte von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein.

In ihrem Beitrag zur Nachfrage digital gestützter Weiterbildung beziehen sich *Bernhard Schmidt-Hertha* und *Karin Julia Rott* auf die Daten des *Adult Education Survey 2018* und zeigen dabei Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen auf. Sie zeigen auf, dass 2018 fast 80 Prozent der besuchten Weiterbildungskurse Präsenzveranstaltungen waren und digitale Medien eher begleitend in diesem Rahmen eingesetzt wurden. Der Autor und die Autorin werfen die Frage auf, wie sich dies durch die Corona-Pandemie verändert hat, und verweisen hier auf einen weiteren Forschungsbedarf.

Stephanie Freide, *Christian Kühn*, *Jessica Preuß* und *Marina Rieckhoff* zeigen auf, wie sich Digitalisierung als kultureller Transformationsprozess auf die Programmplanung im Bereich der kulturellen Erwachsenenbildung auswirkt. Dabei wird deutlich, wie auf vielfältige Weise kulturelle Teilhabe- und Gestaltungsprozesse in technologi-

schen Umwelten thematisiert werden. Der Beitrag zeigt auf, dass sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit der Angebots- und Programmplanung an den gesellschaftlichen Strukturformungen der Digitalisierung aktiv beteiligen kann.

Matthias Rohs, Philipp König, Jonathan Kohl und Jan Hellriegel betrachten im Rahmen einer längsschnittlichen Programmanalyse die Thematisierung von Digitalisierung in Weiterbildungsangeboten am Beispiel der Volkshochschule Ulm. Die Untersuchung identifiziert dabei über den gesamten relevanten Zeitraum von fast 50 Jahren inhaltliche Schwerpunktsetzungen, welche in fünf Phasen unterteilt werden können. Vorliegende Querschnittsuntersuchungen in dem Themenfeld bestätigen die Befunde und verweisen damit auf eine mögliche Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Es handelt sich damit um ein Beispiel für den historischen Nachvollzug der Entwicklung von Digitalisierung als Themenfeld von Weiterbildungsangeboten und damit eine Grundlage für die Reflexion und Einordnung aktueller Entwicklung.

Pädagogisch Tätige

Praktiker:innen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurden und werden als zentraler Faktor digitaler Transformation adressiert. Ihre medienpädagogischen Kompetenzen, aber auch ihre Einstellungen zur Digitalisierung, sind entscheidend für den praktischen Einsatz digitaler Medien in diesem Bildungsbereich. Veränderungen, welche durch die Digitalisierung bedingt werden, zeigen sich auch in der Veränderung der Anforderungen an pädagogisch Tätige.

Ricarda Bolten-Bühler beschäftigt sich mit der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie geht der Frage nach, welchen Einfluss der mediale Habitus der Lehrenden auf ihre medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen hat. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurden zehn Fallportraits entwickelt. Die Ergebnisse werden beispielhaft vorgestellt und zusammenfassend beschrieben. Der Beitrag zeigt auf, dass medienpädagogische Professionalisierungsangebote allein nicht dazu beitragen werden, ein Defizit in diesem Bereich auszugleichen, sondern Angebote so gestaltet sein müssen, dass Lehrende mit ihren medialen Habitusstrukturen ihren medienpädagogischen Professionalisierungsweg gestalten können.

Tim Stanik und Karin Julia Rott beschäftigen sich mit Kompetenzen für Bildungsberatung im digitalen Raum. Sie stellen die Ergebnisse einer explorativen Studie vor. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es neben formatübergreifenden und -spezifischen Anforderungen sowie technischen Fähigkeiten vor allem auch auf Einstellungen und Haltungen der Beratenden gegenüber der Online-Beratung ankommt. Der Beitrag verweist damit auf breite Kompetenzanforderungen, denen pädagogisches Personal gegenübersteht, und darauf, dass diese stark mit motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten zusammenhängen.

Den pädagogisch Tätigen im Rahmen von medienpädagogischen Lehrkräftefort- und -weiterbildungen widmet sich *Lukas Dehmel*. Im Zentrum steht die Frage nach

zeitlichen Entgrenzungsprozessen von Arbeit und Privatheit im Kontext von tiefgreifender Mediatisierung. Nach der beispielhaften Darstellung von Ergebnissen aus narrativen Interviews werden die Resultate der Analyse in den Diskurs der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingeordnet. Damit verweist der Autor auf das genuine Spannungsfeld von Arbeit und Privatheit im Kontext von professionellem pädagogischen Handeln.

Gianna Scharnberg widmet sich den im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ehrenamtlich Tätigen. Sie beschreibt Ergebnisse aus einem Projekt, das sich mit dem *vhs-Ehrenamtsportal* als informellem Lernraum beschäftigt. Die Autorin macht deutlich, dass es ein großes Interesse am Austausch mit anderen Ehrenamtlichen und auch Expert:innen gibt, das durch digitale Medien und Angebote im digitalen Raum unterstützt werden kann. Der Beitrag widmet sich damit einer großen Gruppe von in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen, die durch informelle Lernangebote im Online-Raum eine große Unterstützung bei ihrer Arbeit erhalten können.

Organisationen

Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsorganisationen werden in der Digitalisierung wichtige Aufgaben in der Gestaltung von Kontexten und in der Koordination von pädagogischem Personal, IT-Infrastruktur sowie Adressat:innen zugeschrieben. Sie stellen damit eine enorm wichtige Support- und Infrastruktur des Lernens Erwachsener in der Digitalisierung dar. Doch obwohl sie diese zentralen Funktionen übernehmen und es einen großen Wissensbedarf zu ihrer Rolle in der digitalen Transformation gibt, werden die Organisationen und Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung selten zum Forschungsgegenstand.

Matthias Alke und *Laura Uhl* analysieren organisationale Bezüge über Stellenanzeigen aus dem Zeitraum von 2013 bis 2020. Die Ergebnisse zeigen Einblicke in sich verändernde Anforderungen und Tätigkeitsfelder, welche sich im Zusammenhang mit der Digitalisierung ergeben. Dabei wurden neben additiv formulierten Anforderungen und Tätigkeiten auch neue organisationale Funktions- und Fachbereichsprofile deutlich. Der Beitrag zeichnet damit auf empirischer Basis nicht nur den Einfluss der Digitalisierung auf die Tätigkeitsfelder nach, sondern macht auch deutlich, wie unterschiedlich die neuen Anforderungen auch personell in den Einrichtungen verankert werden. Die Ergebnisse sind damit sowohl für Fragen der Professionalisierung als auch der Organisationsentwicklung von Interesse.

Maike Althenrath, *Christian Helbig* und *Sandra Hofhues* nehmen die randständige Bedeutung der Organisation im erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsdiskurs zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und konkretisieren einen vom Neo-Institutionalismus geleiteten Organisationsbegriff. Auf der Basis einer Studie zu Deutungs- und Umwelthoheiten der Digitalisierung in politischen Dokumenten wird Digitalisierung als Umwelterwartung umrissen. Die Ergebnisse der Studie werden für diesen Beitrag auf der

Grundlage des Neo-Institutionalismus eingeordnet und in Hinblick auf Facetten einer organisationsspezifischen Betrachtung von Digitalisierung analysiert. Der Beitrag liefert damit eine Heuristik, mit der Effekte der Digitalisierung in Organisationen eingeordnet und betrachtet werden können und so zu einer organisationssensiblen erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung beitragen.

Martina Engels und *Marc Egloffstein* zeigen in einer Evaluationsstudie, die in der Katholischen Erwachsenen- und Familienbildung NRW durchgeführt wurde, den Stand der Digitalisierung u. a. anhand der Einstellungen des leitenden und planenden Personals, dessen Qualifizierung wie auch der vorhandenen IT-Infrastruktur auf. Sie plädieren damit dafür, Digitalisierung in der mehrperspektivischen Verschränkung von Organisation, Technik und Personal zu betrachten und entsprechende Organisationsstrategien zu entwickeln. Anhand des Beitrags zeigen sich die vielfältigen Ansätze zur Bearbeitung der digitalen Transformation, die aus der Praxis heraus entstehen.

Als Herausgeber:innen möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren bedanken, welche durch ihre Ergebnisse dieses Buch bereichert und damit zum Gelingen einer gewinnbringenden, produktiven und konstruktiven Diskussion innerhalb dieses Bandes und darüber hinaus beigetragen haben.

Abschließend möchten wir alle Interessierten dazu einladen, sich am *Netzwerk erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* zu beteiligen. Hierzu können Sie sich gerne an die Herausgebenden wenden. Dabei möchten wir insbesondere Nachwuchswissenschaftler:innen ansprechen, welche sich für dieses Themenfeld interessieren und/oder in diesem Feld promovieren oder forschen. Wir freuen uns darüber hinaus insbesondere auf Rückmeldungen zu unserem Impulsbeitrag, sei es direkt an die Herausgeber:innen oder in Form von Publikationen.

Christian Bernhard-Skala

Ricarda Bolten-Bühler

Julia Koller

Matthias Rohs

Johannes Wahl

I Einordnung

Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

CHRISTIAN BERNHARD-SKALA, RICARDA BOLTEN-BÜHLER, JULIA KOLLER,
MATTHIAS ROHS, JOHANNES WAHL

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt einen Diskussionsimpuls, indem er eine Systematisierung und Verhältnisbestimmung „erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung“ vorschlägt. Dazu werden Gegenstandsbereiche, historische, theoretische, disziplinäre und interdisziplinäre Bezüge aufgezeigt. Außerdem werden Ansätze und Herausforderungen der Forschung unter digitalen Vorzeichen thematisiert, indem Infrastrukturen, Anwendungen und Ansätze der Forschung diskutiert werden. Der Beitrag lädt ausdrücklich zur Kontroverse ein und dazu, Impulse zu setzen für eine explizit erwachsenenpädagogische Forschung zu Phänomenen des Digitalen.

Schlagerworte: Medien, Weiterbildung, Methodologie, Transformation, Forschungsprogramm

Abstract

The article aims at launching a scientific discussion, by systematizing and defining the context of research of digitization in adult education. For this purpose, the topics, historical, theoretical, disciplinary and interdisciplinary references will be pointed out. In addition, approaches and challenges of research under digital conditions will be addressed by discussing infrastructures, applications and approaches of research. The article explicitly invites controversy and invites to set impulses for an explicit adult education research on digital phenomena.

Keywords: media, adult education, methodology, transformation, research agenda

Motivation

Phänomene des Digitalen – bspw. Datafizierung des menschlichen Lebens, Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion in der Infosphäre, disruptive Effekte in der Arbeitswelt, politische Artikulation über social media oder Veränderungen kultureller Praktiken – sind unbestritten von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung. Sie basieren auf der lebensweltlichen Mediatisierung, deren weitreichende sozialen Auswirkungen mit gesamtgesellschaftlichen Diagnosen wie „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2017) oder Phänomenen der Post Digitalisierung (vgl. Cramer 2014) beschrieben werden.

Den oben beschriebenen Phänomenen werden einerseits vielfältige Potenziale bspw. im Bereich der Nachhaltigkeit oder der Teilhabemöglichkeiten an demokratischen Prozessen zugeschrieben. Andererseits werden Herausforderungen erkennbar, die sich in Form von Fragen sozialer Selektivität im Bereich der Bildungsbeteiligung, datenschutzrechtlichen Unsicherheiten oder neuen Kontroll- und Steuerungsmechanismen zeigen. Angesichts der Allgegenwart digitaler Technik, der Durchdringung der Lebenswelten, der damit verbundenen verdeckten sozialen Mechanismen sowie den daraus resultierenden, aber in ihrer Tragweite aktuell nicht abschätzbaren, Folgen werden zunehmend auch technologiekritische Positionen im Bildungsbereich deutlich (vgl. Bulfin, Johnson & Bigum 2015).

Die vielfältigen Veränderungen, die mit digitalen Phänomenen verbunden sind, stellen sowohl die Weiterbildungspraxis als auch die erwachsenenpädagogische Forschung vor Herausforderungen. Für die Praxis sind es u. a. die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen mithilfe digitaler Technologien, die Erstellung digitaler Lehr-/Lernmaterialien, die Professionalisierung der Akteure im Bereich digitaler Phänomene und ihrer vielfältigen Konsequenzen, die Selbstdarstellung im Internet und durch die Digitalisierung induzierte Organisations- und Strukturentwicklungsprozesse. Die Forschung ist gefragt, die Folgen der Digitalisierung für den Weiterbildungsbereich auf allen Ebenen zu analysieren, Erkenntnisse für die Bildungssteuerung zur Verfügung zu stellen und wissenschaftliche Grundlagen sowohl zur Theorieentwicklung als auch zur Gestaltung der Praxis bereitzustellen. Darüber hinaus muss sie sich auch in einer reflexiven Perspektive mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die eigene Forschungspraxis auseinandersetzen.

Die Erwachsenenbildungsforschung hat sich schon früh mit dem Phänomen der Digitalisierung und der Rolle „neuer“ bzw. „digitaler“ Medien (vgl. z. B. Bohn 1984; Troesser 1985; Faulstich 1985; Hüther & Terlinden 1986) auseinandergesetzt. Trotz dieser Historie wurden die vereinzelt Forschungsarbeiten bisher kaum systematisch in Bezug zueinander gebracht. Aus der zunehmenden Verbreitung digitaler Phänomene und ihrer Relevanz für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung resultierte eine entsprechende Ausweitung der Forschung zur Digitalisierung in diesem Bereich. Damit stellen sich die Fragen nach (gemeinsamen) Grundlagen und Bezugspunkten für die Forschung, zentralen Fragestellungen, methodischen Ansätzen und Instrumenten sowie Positionierungen im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung:

- Handelt es sich bei der erwachsenenpädagogischen Forschung zur Digitalisierung um einen Querschnittsbereich, welcher für alle Forschungsfelder Relevanz entwickeln kann, oder sind mit der Forschung spezifische Theorien, Ansätze und Methoden sowie Fragestellungen verbunden, welche für eine (Ab-)Trennung von anderen Forschungsfeldern sprechen?
- An welchen Stellen verweisen aktuelle Diskursstränge auf bestehende Ansätze der Erwachsenenbildungsforschung?
- Welche neuen Herausforderungen gehen mit der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung einher, die mit dem Bedarf nach einer spezifischen

wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung unter der erwachsenenpädagogischen Perspektive verbunden sind?

- Aus welchen Verbindungen zur Informatik, den Kommunikations- und Medienwissenschaften und zur Medienpädagogik ergeben sich welche Anbindungen zu anderen erwachsenenpädagogischen Forschungsfeldern bzw. Bezüge zu anderen Disziplinen?

Das vorliegende Impulspapier möchte zur Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Fragen anregen und zu Vernetzung und Austausch der Forschenden beitragen, welche sich mit Fragen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschäftigen. Es soll orientierend zum Diskurs beitragen, indem es mögliche Anschlussstellen und Bezüge sowie Betrachtungsebenen vorschlägt, welche strukturierend wirken können.

Dazu werden zunächst historische, theoretische und disziplinäre Bezugspunkte umrissen und systematisiert, um bestimmte, für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung relevante Phänomene, Zugänge und theoretische Rahmungen zu kennzeichnen. Im Anschluss werden einzelne Entwicklungslinien markanter Gegenstandsbereiche erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung illustriert: Mediatisierung der Lebenswelten Erwachsener, Lernen mit und über digitale Medien sowie Medienbildung und Medienkompetenz.

Im nächsten Abschnitt wendet sich der Beitrag der reflexiven Betrachtung von Forschung unter digitalen Vorzeichen zu, indem es Infrastrukturen, Anwendungen und Ansätze der Forschung diskutiert. Den Abschluss bildet ein Ausblick, der insbesondere dazu dient, Fragen aufzuwerfen und Potenziale kenntlich zu machen.

Historische, theoretische und disziplinäre Bezugspunkte

Analoge wie digitale Medien stellen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung seit vielen Jahren ein Forschungsthema dar. Ihr Stellenwert zeigt sich bspw. anhand der medienbezogenen Elemente des Forschungsmemorandums für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Arnold et al. 2000):

- „Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation“
- „Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten“
- „Medienumgang und Mediengestaltung sowie Bildungsplanung und Bildungsberatung im Kontext professionellen Handelns“
- „Ausdifferenzierung von Anbieter- und Angebotsstrukturen durch den unterschiedlichen Einsatz von Medien“ sowie
- „Zugang zu und Recht auf Weiterbildung mit Blick auf Einflussgrößen sozialer Ungleichheit“ im Hinblick auf digitale Zugangswege und -barrieren.

Mit dem Themenkatalog des Forschungsmemorandums ist ein bildungstheoretischer Blick verbunden, der über Fragen des Lernens und des professionellen Lehrens, Pla-

nens und Disponierens hinaus auch anthropologische Fragen in Bezug auf die Entwicklung, das Aufkommen und die Nutzung digitaler Medien aufwirft. Angesprochen sind damit disziplinäre Frage- und Problemstellungen, die nicht nur auf Lernprozesse Erwachsener bezogen sind. Mit dem Bezug auf sozialen Wandel und dessen Konsequenzen für die Weiterbildung, die im Forschungsmemorandum mit „Transformation“ angesprochen sind (Arnold et al. 2000), rückt die Bedeutung des Lernens für den produktiven und selbstreflexiven Umgang z. B. mit Informationen, welche dynamischer und unsicherer werden, in den Vordergrund. Gleichzeitig umfasst der bildungstheoretische Blick Fragen von Fremd- und Selbstbestimmung in einer von Medien geprägten Wissensgesellschaft (vgl. Projektgruppe Neue Medien 2001). Exemplarisch für die bildungstheoretische und anthropologische Aufladung „neuer“ Medien steht die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen, die mit der technologischen Entwicklung seit den 2000er-Jahren fest verbunden ist. Gleichzeitig werden auch die klassischen Fragen des Lehrens, Beratens und Ermöglichens von Bildungs- und Lernprozessen in der organisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung angesprochen.

Insgesamt lassen sich in einer frühen Phase der Beschäftigung mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits seit den 1980er-Jahren einige Arbeiten festmachen. Dazu gehören in einer weiteren Perspektive empirische Untersuchungen zur Mediennutzung in der beruflichen Weiterbildung (vgl. z. B. Sommer 1987; Petermandl 1991), in informellen Lernkontexten (vgl. z. B. Baacke et al. 1990; Holm 2003) und im intergenerationellen Vergleich (vgl. z. B. Schäffer 2003), zu Auswirkungen der Digitalisierung auf organisationale Prozesse und Strukturen (vgl. z. B. Stang 2003), zur Medienkompetenz von Erwachsenen (vgl. z. B. Treumann et al. 2002; Grotlüschen & Brauchle 2004), zur medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner (vgl. z. B. Hippel 2007) sowie zu digitalen Medien als Inhalt von Weiterbildungsangeboten (vgl. z. B. Mader 1998).

Ein Überblick über diese frühen und facettenreichen Forschungsarbeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Bezug zur Digitalisierung liegt nur in Ansätzen vor (vgl. Faulstich & Zeuner 2009; Grotlüschen 2012; Hippel & Freide 2018).

Angesichts der Tatsache, dass der Zugang zur Welt stets medial vermittelt ist und war (vgl. Rosa 2016) sowie angesichts der rasanten technischen und medialen Entwicklungen weitet sich der Gegenstand der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in der aktuellen Betrachtung und bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Forschung. Diese Vielfalt der Gegenstandsbereiche kann mithilfe des Mehrebenensystems der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) systematisiert werden.

Diese sind u. a. betreffend der Lehr-Lern-Interaktion:

- Mediennutzung und Medienakzeptanz von Erwachsenen
- Medienbildung und Medienkompetenzentwicklung von Erwachsenen
- Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen mittels digitaler Technologien und deren Wirkung
- Professionalisierung von erwachsenenpädagogisch Tätigen

Bezogen auf Organisationen von Weiterbildung und deren Umwelt:

- Auswirkungen der Digitalisierung auf Angebote und Programmgestaltung sowie Teilhabe an organisierter Weiterbildung
- Auswirkungen der Digitalisierung auf organisationale Prozesse, Strukturen, aber auch Strategien, Geschäftsmodelle, Arbeitsfelder und Kooperationen u. a.

Und die Ebene der Politik betreffend:

- Politische Steuerungs- und Strukturforschung zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Jenseits dieser thematischen Pluralität existieren ebenso vielfältige Schnittstellen zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen und Subdisziplinen. So sind insbesondere grundagentheoretische Anleihen zu Bezugswissenschaften auch jenseits der Erziehungswissenschaft relevant. Daher stützt sich auch der Medienbegriff der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung auf die jeweiligen interdisziplinären theoretischen Zugriffe und entwickelt ihn weiter. Zur Bestimmung der disziplinären Konturen erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung gilt es, das Verhältnis zu diesen zu kennzeichnen. Dies beinhaltet, sowohl im Sinne der Abgrenzung Alleinstellungsmerkmale zu identifizieren als auch transdisziplinäre Potenziale aufzudecken. Hier bieten sich bspw. folgende Bezüge an:

- Soziologie: Internetsoziologie (vgl. DiMaggio et al. 2001), Soziologie des Digitalen (vgl. Massen & Passoth 2020), Mediensoziologie (vgl. Jäckel 2010), Techniksoziologie (vgl. Häußling 2010) u. a.
- Philosophie: pädagogische Ethik (vgl. Bernhardsson-Laros 2020; Moore & Ellsworth 2014; Slade & Prinsloo 2013), Maschinenethik (vgl. Bendel 2019), Medienethik (vgl. Funiok 2005) u. a.
- Informatik: KI (vgl. Sesink 1993), Big Data (vgl. Williamson 2017) u. a.
- Kommunikationswissenschaften: Mediatisierung (vgl. Krotz 2001; Hepp 2011) u. a.
- Pädagogische Psychologie: Kognition und Lernen (vgl. Kollar & Fischer 2018) u. a.
- Medienpädagogik: Medienbildung (vgl. Jörissen & Marotzki 2009), Medienkompetenz (vgl. Tulodziecki 2015) u. a.
- Interdisziplinäre Ansätze: Critical Code Studies (vgl. Jörissen & Verständig 2017; Marino 2020) u. a.

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung beschäftigt sich, neben dem zentralen Fokus auf Lernen und Bildung Erwachsener, auch mit veränderten Vorgehens- und Arbeitsweisen innerhalb der Forschung. Dabei sind auch die durch die Digitalisierung erweiterten Möglichkeiten der Erhebung von Forschungsdaten sowie Formen der Herstellung und Kommunikation wissenschaftlichen Wissens in der erwachsenenpädagogischen Forschung zu reflektieren. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn mit ihnen zusätzliche Möglichkeiten und Herausforderungen in der erwachsenenpädagogischen Forschung verbunden sind, wie dies bspw. für den

Bereich der Programmanalysen der Fall sein kann. Allgemein sind vor allem folgende Aspekte adressiert:

- Digitale Instrumente und Erhebungsformen der erwachsenenpädagogischen Forschung (digitale Ethnographie, Videographie, Statistik- und QDA-Software u. a.)
- Infrastrukturen der erwachsenenpädagogischen Forschung (z. B. digitale Archive, Forschungsdatenmanagement u. a.)
- Forschungsethische Implikationen der Datafizierung und Datennutzung in der erwachsenenpädagogischen Forschung (Big Data-Analytics, Learning-Analytics u. a.)
- Kommunikation von Wissenschaftsbefunden in der erwachsenenpädagogischen Forschung (Visualisierungen, Social Media, Open Access, research data repositories u. a.)

In diesem Rahmen ist zu prüfen, welche Implikationen die Digitalisierung für die Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung hat, welche neuen Ansätze und Methoden gewinnbringend aufgegriffen werden können und welche Impulse die Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung aus ihren spezifischen Gegenstandsbereichen heraus setzen kann.

Gegenstandsbereiche

Gesellschaftliche Entwicklungen, seien sie technisch oder auf andere Art ausgelöst, hinterlassen in der wissenschaftlichen Rezeption nicht nur dadurch ihre Spuren, dass sie von Wissenschaftler:innen empirisch und/oder theoretisch erforscht werden. Die Produktion und Modifikation von Erkenntnissen über diese Entwicklungen zeigt sich darüber hinaus in der Differenzierung und/oder Anpassung einschlägiger Termini aus den jeweiligen Diskursen. Diese Doppelfigur wird zudem deutlich, wenn nach zentralen Entwicklungslinien der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung gefragt wird. Angesichts des begrenzten Umfangs des *Impulspapiers* erfolgt die Exploration ihres Forschungsstandes anhand dreier zentraler Termini.

A. Mediatisierung der Lebenswelten von Erwachsenen

Mediatisierung, verstanden als die mediale Durchdringung von Lebenswelten (vgl. Krotz 2001), kann als Grundlage für menschliche Erfahrungen unter der Prämisse einer konstitutiven medialen Vermitteltheit von Kommunikation und des kontinuierlichen Medienwandels angesehen werden (vgl. Krotz 2017). Dieser fortlaufende Wandlungsprozess und die damit verbundenen Aneignungsweisen durch sowie Artikulationsformen von Erwachsenen dokumentieren sich bereits auf der Ebene der Mediennutzung. Hier verweisen Studienergebnisse bspw. auf eine Verdichtung des Mediengebrauchs bei gleichzeitig steigender Parallelnutzung (vgl. Breunig, Handel & Kessler 2020) sowie die Verbreitung mobiler Internetnutzung (vgl. Beisch & Schäfer 2020). Darüber hinaus lassen sich die Auswirkungen der Mediatisierung auch anhand der

Entstehung unterschiedlicher Mediengenerationen im Erwachsenenalter identifizieren (vgl. Schäffer 2005). Diese sind durch Modi der Medienaneignung in einem spezifischen Erfahrungsraum von Mediatisierung sowie einem generationell gelagerten, sich auf die eigene Medienbiografie stützenden Selbstverständnis geprägt (vgl. Hepp, Berg & Roitsch 2017). Die Folgen der Mediatisierung zeigen sich sowohl im nicht-beruflichen Alltag von Erwachsenen als auch mit Blick auf berufliche Anforderungen. Hier werden angesichts des oben beschriebenen Medienwandels entsprechende individuelle Wissensbestände und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien vonnöten (vgl. Helbig & Hofhues 2018; Rohs & Seufert 2020).

Die beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen berühren nicht nur die Lebenswelten Erwachsener, sondern auch die institutionalisierte Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Rohs 2020). In diesem Kontext diagnostizieren bspw. Kerres und Buntins (vgl. 2020) unter dem Label der digitalen Transformation einerseits die Zentralität des Themenfeldes Digitalisierung unter der Perspektive des lebenslangen Lernens. Andererseits verweisen sie auf die Durchdringung ihrer sogenannten Handlungsebenen wie der Angebotsgestaltung, Bildungsorganisation, Programmplanung sowie bildungspolitischen Positionierungen. Die technologisch vereinfachten Möglichkeiten der Herstellung und Verbreitung von digitalen Informations- und Lernangeboten im Internet führen dabei zu einer Betonung der Randbereiche organisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie informeller Lernprozesse. Dies wirkt sich auf die Angebote, Dienstleistungen und Geschäftsmodelle aus und führt zu neuen Kooperationen und veränderten Tätigkeitsfeldern in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Da die Folgen dieser Entwicklung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht unmittelbar absehbar sind, erfordern sie in besonderem Maße die wissenschaftliche Begleitung, Durchdringung und Reflexion.

Diese Ausführungen zur Mediatisierung der Lebenswelten Erwachsener und der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bilden die Grundlage zur Einordnung digitaler Medien im Kontext von Bildungs- und Lernprozessen und der darin thematisierten Phänomene des Digitalen.

B. Lernen mit und über digitale Medien

Wurden elektronifizierte und vernetzungsfähige Medien bis zum Übergang ins aktuelle Jahrhundert noch als so genannte „Neue Medien“ konzipiert (vgl. bspw. Bohn 1984; Kolfhaus & Großklaus-Seidel 1990; Stang 2001), hat sich in den letzten Jahren die Deklaration als digitale Medien sukzessive durchgesetzt. Die erstgenannte Begrifflichkeit erscheint vor allem angesichts ihrer Kontextgebundenheit in Zeithorizonten nicht geeignet, wohingegen der Terminus der digitalen Medien nicht mit den Schwierigkeiten einer Alt-neu-Binarität konfrontiert ist. Im Hinblick auf das Medienverständnis wird eine weite Definition angelegt, nach der Medien bzw. Medialität als konstitutive Grundlage sämtlicher denkbarer Bildungs- und Lernprozesse verstanden wird (vgl. Meder 2007).

Parallel dazu gab und gibt es im Diskurs eine große Fülle von Begrifflichkeiten, welche insbesondere die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen über digitale Medien

beschreiben und teilweise aus dem englischsprachigen Diskurs übernommen bzw. übersetzt wurden. Diese fokussierten sich dabei auf die Distinktionsmerkmale, wie die genutzte Technologie (Computer Assisted Instruction/Learning, Computer Based Learning, computerunterstütztes Lernen usw.) oder Darstellungs- und Nutzungsformen (multi-, hyper- oder telemediales Lernen) und wurden seit der Jahrtausendwende verstärkt unter dem Terminus des E-Learning (*electronic learning*) zusammengefasst. Semantisch impliziert „elektronisches Lernen“ ebenso wie „digitale Bildung“ dabei ein verkürztes Verständnis von Technik und Bildung bzw. Lernen, welches zumeist auch auf formale Kontexte begrenzt ist. Vor diesem Hintergrund wird hier die Umschreibung eines Lernens über oder mit digitalen Medien präferiert.

Digitale Medien können idealtypisch in zweifacher Weise im Kontext innerhalb von Bildungs- und Lernprozessen zum Einsatz kommen (vgl. Hippel & Freide 2018):

Erstens – einem instrumentellen Verständnis folgend – als Vehikel pädagogischer Intentionen in konkreten pädagogischen Situationen. Hier wird ein breites Spektrum an digitalen Medien zur Konzeption und Planung, Durchführung, Begleitung und Evaluation von konkreten Bildungs- und Lernkontexten, im Sinn der Erstellung von *Open Educational Resources*, im Kontext von Beratungsangeboten sowie zur Konzeption und Realisierung mediengestützter Lehrangebote und Lernumgebungen erkennbar (vgl. Geißler & Metz 2012; Rohs 2017). Bereits seit Anfang des neuen Jahrtausends intensivierte sich die Auseinandersetzung mit den Potenzialen digitaler Medien. So bestanden in der Steigerung der Lernmotivation, des Lernerfolgs, der Effizienz und zudem der Einsparung von Zeit und Kosten teils erhebliche Erwartungen an den Einsatz digitaler Medien in Bildungs- und Lernkontexten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. an onlinegestützte Formate (vgl. Kerres 2020; Kraft 2003). Dabei wurde auch deutlich, dass für die Einbindung digitaler Medien in Bildungs- und Lernkontexten zusätzliche Herausforderungen im didaktischen wie methodischen Bereich der pädagogisch Tätigen zu bewältigen sind. Welche Kompetenzen dabei von Bedeutung sind, wurde in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung früh thematisiert (vgl. Ziep 1989) und findet aktuell auch Eingang in spezifische Kompetenzmodelle für die Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020). Dabei wurde auch deutlich, dass für die Einbindung digitaler Architekturen in Bildungs- und Lernkontexten zusätzliche Herausforderungen im didaktischen wie methodischen Bereich der pädagogisch Tätigen zu bewältigen sind (vgl. Forneck 2006). Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Nutzung digitaler Lehr-/Lernmedien auch zusätzliche Anforderungen an die Medienkompetenz der Teilnehmer:innen mit sich bringen und zu neuen Formen von Ungleichheit (*digital inequality*) führen kann (vgl. Gensicke & Schrader 2017; Iske, Klein & Verständig 2016).

Zweitens lassen sich digitale Medien auch als Lerngegenstand konzipieren. Hierbei werden zum einen Chancen wie potenziell weitreichende Artikulations- und Beteiligungsmöglichkeiten durch das Internet, die Verfügbarkeit von frei zugänglichen Informationen (z. B. Open Educational Resources) sowie die Nutzung von digitalen Räumen zur Selbstverwirklichung betont. Die Thematisierung von digitalen Medien wäre zum anderen aber unvollständig ohne die Beachtung kontraproduktiver Folgen

der Mediatisierung. In diesem Kontext bilden zunehmende Überwachungsmöglichkeiten staatlicher wie nicht-staatlicher Akteure, Manipulationsmöglichkeiten in der digitalen Sphäre bei ausreichenden Medienkompetenzen sowie die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch die vergleichsweise intransparente Erfassung, Speicherung, Auswertung und datensatzübergreifende Verknüpfung von personenbezogenen Daten (vgl. Selwyn et al. 2019).

C. Medienbildung und Medienkompetenz

Zur Beschreibung von Zielvorstellungen, wie ein adäquater Umgang mit digitalen Medien bzw. Phänomenen des Digitalen praktisch zu gestalten und theoretisch zu rahmen ist, kann die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung auf Adaptionen des Bildungs- und Kompetenzbegriffs zurückgreifen. Andockend an die spätestens seit 1997 in der Medienpädagogik geführten Debatte um das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz (vgl. Iske 2015) lassen sich für die Erforschung von Phänomenen des Digitalen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die beiden Termini komplementär nutzbar machen (vgl. Helbig & Hofhues 2018).

Medienbildung mit dem Fokus auf Potenziale „komplexer medialer Architekturen im Hinblick auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse“ (Fromme & Jörissen 2010, S. 53) zeigt sich hierbei besonders geeignet, um spezifische Selbst- und Weltverhältnisse zu adressieren (vgl. Jörissen & Marotzki 2009; Pietraß 2011). Die hierbei potenziell auftretenden identitätsrelevanten Phänomene zeigen sich bspw. in Studien, die vor dem Hintergrund der individuellen Mediennutzung auf die Komplexität einer kontextspezifischen Relationierung von Selbst, Technik und Umwelt verweisen (vgl. Tulodziecki 2020; Zorn 2014). Die bisherigen Forschungen beziehen sich in großem Ausmaß auf die Medienbildung im Jugendalter. Medienbildungsprozesse im Erwachsenenalter und deren Erforschung stellen weiterhin ein Desiderat dar.

Die Ergebnisse verdeutlichen exemplarisch die Bandbreite an möglichen Forschungsgegenständen mit Bezug zur Medienbildung. Im Sinn von Lenzen (1997) bietet sich zur Strukturierung dieser Vielfalt an Bildungsprozessen in mediatisierten Lebenswelten Erwachsener eine fünffache Differenzierung an:

- Bildung als individueller Bestand (materiale Bildung),
- Bildung als individuelles Vermögen (formale Bildung),
- Bildung als individueller Prozess (Bildsamkeit),
- Bildung als individuelle Selbstoptimierung und Verbesserung der Gattung Mensch (Transhumanismus, Human Enhancement),
- Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen (organisierte Bildungsangebote und Lerngelegenheiten).

Über einen breiteren semantischen Gehalt verfügt die Medienkompetenz (vgl. Jarren & Wassmer 2010; Dewe & Sander 1996), die als ebenso zentral für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung angesehen werden kann. Diese Einschätzung basiert einerseits auf ihrer Relevanz als zentrale Kompetenz in der Wissens-

gesellschaft (vgl. Hippel & Freide 2018) und andererseits auf der Möglichkeit, Leistungen im Umgang mit Medien mehrdimensional „gezielt bestimmen, messen und vermitteln“ (Pietraß 2011, S. 123) zu können. Je nach Kontext existieren unterschiedlichste Kompetenzmodelle, welche sich zum einen auf eine allgemeine Bürgerkompetenz (*Digital Citizenship*) beziehen, deren Zielvorstellung darin besteht, „dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (Tulodziecki 2011, S. 23). Exemplarisch dafür steht das europäische DIGCOMP-Modell (vgl. Ferrari 2013; kritisch Swertz 2019). Zum anderen sind die Kompetenzmodelle auf berufliche Anforderungen bezogen und damit auch auf die Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Rohs, Bolten & Kohl 2017).

Forschungsmethoden, Infrastrukturen und Anwendungen

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeichnet sich nicht durch spezifische Forschungsmethoden aus, sondern bedient sich im breiten Repertoire etablierter quantitativer und qualitativer empirischer Zugänge zum Gegenstandsbereich (vgl. z. B. Schäffer & Dörner 2012; Schmidt-Hertha & Tippelt 2015). Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Weiterentwicklung von Infrastrukturen, Anwendungen und Ansätzen der Forschung sind somit auf der einen Seite als allgemeine Fragen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu betrachten. Auf der anderen Seite müssen diese Entwicklungen in die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung transferiert werden bzw. können auch aus diesem Bereich Impulse für Methodenentwicklung gesetzt werden.

Als „einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“ (Nuissl 2010, S. 173) der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird allenfalls die Programmforschung gesehen (vgl. z. B. Nolda 2018). An diesem Beispiel lassen sich die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenen-/ Weiterbildungsforschung besonders gut zeigen: Zum einen wurde mit dem digitalen Programmarchiv am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Heuer 2008) die Zugänglichkeit zu den Daten der VHS-Programmbeschreibungen enorm vereinfacht. Zum anderen eröffnen sich durch neuere technologische Möglichkeiten (z. B. Datamining) erweiterte Möglichkeiten der Analyse von Programmdateien.

Der Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf Infrastrukturen, methodische Verfahren der Datengewinnung, -aufbereitung und -auswertung sowie Anforderungen an das Datenmanagement ist bisher kaum ausgeprägt (vgl. Molzberger & Rautenstrauch 2005). Dazu stellen sich u. a. folgende Fragen:

- Welche Potenziale ließen sich durch technologische Entwicklungen im method(olog)ischen Vorgehen erschließen?
- Welcher spezifischer digitaler Infrastrukturen für die Speicherung und den Austausch von Daten und Forschungsergebnissen bedarf es in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung?

- Welche zielführenden Ansätze kommen in einer spezifisch erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zum Einsatz?
- Was kann die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zum übergreifenden Diskurs beitragen?

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Auswirkungen sich bezüglich der einzelnen Forschungsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben (vgl. Schmidt-Hertha & Tippelt 2015, S. 182 f.). Dabei ist nicht nur von den technologisch-methodischen Fragen auszugehen, sondern auch von den veränderten digitalisierten Praktiken in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Wenn sich Organisationen virtualisieren und Kommunikation und Lernen im Netz stattfinden, ergeben sich Fragen, wie die damit verbundenen Praktiken erfasst und analysiert werden können und wie eine diesbezügliche handlungs- und anwendungsbezogene Wissenschaft aussehen kann bzw. wie sie sich verändert? Wenn z. B. Programme nur noch dynamisch auf Webseiten der Anbieter veröffentlicht werden, bedarf es neuer Praktiken der Dokumentation, damit diese für eine Analyse zur Verfügung stehen.

Es stellen sich u. U. auch neue Fragen einer (pädagogischen?) Forschungsethik und des Datenschutzes. Dabei wäre u. a. zu klären, welche Daten für die Forschung genutzt und welche kombiniert werden dürfen. Durch die Analyse unserer „digital traces“ in einem entgrenzten digitalen Bildungs- und Lernraum werden neue Möglichkeiten, aber auch Risiken erzeugt, welche für die Forschung kritisch zu reflektieren sind.

Perspektiven

Prozesse der digitalen Transformation sind systemisch im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu betrachten. Ebenso sind Technologien, auch digitale, in ihren Wirkungen nicht losgelöst von bestehenden Strukturen zu betrachten. Diese Wechselwirkungen zu analysieren, um mögliche Potenziale und Risiken der Digitalisierung für das Lernen Erwachsener sowie die bestehenden Strukturen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu identifizieren, kann aus einer praxisorientierten Perspektive als eine Aufgabe erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung betrachtet werden. Das erfordert auch eine normative Positionierung zum beabsichtigten Nutzen und zu den Wirkungen der Digitalisierung, welche sich im heterogenen Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oftmals als vielfältig, mitunter auch divergent darstellen. Wird die Digitalisierung nicht als deterministischer, sondern sozial formbarer Transformationsprozess verstanden, ist es Aufgabe einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung, das gesicherte Wissen bereitzustellen, nicht nur Fragen nach den Gelingensbedingungen der Kompetenzentwicklung zu beantworten, sondern sich auch auf die Suche nach den nicht unmittelbar sichtbaren aber grundlegenden Veränderungen von Möglichkeitsräumen des Lernens und der Bildung Erwachsener zu begeben.

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung nimmt damit nicht nur die Gegenwart in den Blick, sondern betrachtet im Sinne einer Technikfolgenabschätzung prospektiv mögliche Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenen-/Weiterbildung und bedient sich dabei auch historischer Analysen der Erwachsenen-/Weiterbildung, um Transformationsprozesse beschreiben und verstehen zu können.

Da die Digitalisierung auch die Erwachsenenbildungsforschung selbst betrifft, ist neben einer kritischen Haltung auch eine Reflexivität gegenüber der eigenen Ansätze zur Erforschung von Digitalisierung notwendig. Diesbezüglich lässt sich fragen: Welche Veränderungen ergeben sich bezüglich des Gegenstands und methodischen Vorgehens? Wie verändern sich Themenfelder und Fragestellungen und welche müssen ergänzt werden? Welche Ergebnisse werden in der Forschung produziert und welche Relevanz und Auswirkungen haben diese auf die Praxis?

Das Spektrum der Fragestellungen der Weiterbildungsforschung in Bezug auf Digitalisierung müsste im Rahmen bestehender Themenfelder spezifiziert und ggf. aus der vorliegenden Forschung heraus um weitere Perspektiven, Themen und Fragestellungen ergänzt werden. Insofern wird neben der Analyse des Status quo ein wichtiger Schritt darin gesehen, Indizien für genuine Perspektiven der Weiterbildungsforschung auf das Themenfeld der Digitalisierung (weiter) nachzugehen, diese zu strukturieren und die theoretische Basis für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung (weiter) zu entwickeln.

Zur Realisierung dieses Vorhabens soll ein Diskurs angeregt werden, welcher Akteurinnen und Akteure und Aktivitäten vernetzt. Dafür wurde das Netzwerk *erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* ins Leben gerufen¹. Es versteht sich als ein Netzwerk, das offen gegenüber Forscherinnen und Forschern aus Disziplinen ist, die Facetten der Digitalisierung im Hinblick auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrachten oder Erkenntnisse der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung für die eigene Forschung nutzen möchten.

Literatur

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Baacke, D., Schäfer, E., Treumann, K. P. & Volkmer, I. (1990). *Neue Medien und Erwachsenenbildung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Beisch, N. & Schäfer, C. (2020). Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media. *Media Perspektiven*, 9(50), 462–481.
- Bendel, O. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Maschinenethik*. Wiesbaden: Springer VS.

1 Netzwerk erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung – NED <https://tinyurl.com/ned-zwerk>.

- Bernhardsson-Laros, N. (2020). Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1(43), 13–30. doi: 10.1007/s40955-020-00152-5.
- Bohn, H. (1984). Neue Medien - Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung. *Außerschulische Bildung*, 4(25), B103–B108.
- Breunig, C., Handel, M. & Kessler, B. (2020). Massenkommunikation 1964–2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich. *MediaPerspektiven*, 7–8(50), 410–432.
- Bulfin, S., Johnson, N. F. & Bigum, C. (Hrsg.). (2015). *Critical Perspectives on Technology and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cramer, F. (2014). What is 'post-digital'?. *A Peer-Reviewed Journal About*, 3, 10–24.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, 125–142. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R. & Robinson, J. P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307–336.
- Faulstich, P. (1985). Roboterutopie und Computerkultur. Perspektiven der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 35(4), 301–306.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Verfügbar unter <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167> (12.01.2021).
- Forneck, H. J. (2006). *Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fromme, J. & Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. *medien + erziehung (merz)*, 54(5), 46–54.
- Funiok, R. d. (2005). Medienethik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (4., vollst. neu konzipierte Aufl.), 243–251. München: kopaed.
- Geißler, H. & Metz, M. (Hrsg.). (2012). *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gensicke, M. & Schrader, J. (2017). Digitale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, 241–251. Bielefeld: wbv.
- Grotlüschen, A. (2012). Gegenstand und Grundlagentheorien in der qualitativen Forschung zum E-Learning. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, 554–565. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Grotlüschen, A. & Brauchle, B. (2004). *Bildung als Brücke für Benachteiligte*. Münster: LIT.
- Häußling, R. (2010). Techniksoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*, 623–643. Wiesbaden: Springer VS.

- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik*, 30, 2–17. doi: 10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X.
- Hepp, A. (2011). *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. Wiesbaden: Springer VS
- Hepp, A., Berg, M. & Roitsch, C. (2017). Mediengeneration als Prozess: Zur Mediatisierung der Vergemeinschaftungshorizonte von jüngeren, mittelalten und älteren Menschen. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess*, 81–111. Wiesbaden: Springer VS.
- Heuer, K., Hülsmann, K. & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4(15), 46–47.
- Hippel, A. v. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/publikationen-prof.-dr.-aiga-von-hippel/avonhippel_medienpaedagogische_eb.pdf (12.01.2021).
- Hippel, A. v. & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 973–999. Wiesbaden: Springer VS.
- Holm, U. (2003). *Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen. Zur Rolle massenmedialen Hintergrundwissens in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hüther, J. & Terlinden, R. (Hrsg.). (1986). *Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Handbuch für Praktiker*. München: Max Hueber.
- Iske, S. (2015). Medienbildung. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – Ein Überblick*, 247–272. Weinheim: Beltz.
- Iske, S., Klein, A. & Verständig, D. (2016). Informelles Lernen und digitale Spaltung. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen*, 567–584. Wiesbaden: Springer VS.
- Jäckel, M. (2010). Mediensoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*, 277–294. Wiesbaden: Springer VS.
- Jarren, O. & Wassmer, C. (2010). Medienkompetenz - Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. *Medien und Erziehung*, 53(3), 46–51. doi: 10.5167/uzh-20055.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, B. & Verständig, D. (2017). Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis „digitaler Bildung“. In-collection. In R. Biermann & D. Verständig (Hrsg.): *Das umkämpfte Netz*, 37–50. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 1–32. doi: 10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X.

- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3(70), 11–23.
- Kolfhaus, S. & Großklaus-Seidel, M. (Hrsg.) (1990). *Neue Medien und außerschulische Bildung: Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik?* Ehningen bei Böblingen: expert.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2018). Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 1553–1567. Wiesbaden: Springer VS.
- Kraft, S. (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *REPORT Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*, 2(26), 43–53.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2017). Mediatisierung: Ein Forschungskonzept. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess*, 13–32. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 949–968.
- Maasen, S. & Passoth, J.-H. (2020). Editorial: Digitale Soziologie/ Soziologie des Digitalen. *Soziale Welt*, 23, 9–16.
- Mader, A. (1998). Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In A. Nispel, R. Stang & F. Hagedorn (Hrsg.), *Pädagogische Innovation mit Multimedia*, 51–76. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Marino, M. C. (2020). *Critical Code Studies*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meder, N. (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, 55–73. Wiesbaden: Springer VS.
- Molzberger, G. & Rautenstrauch, C. (2005). Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. Erfahrungen mit MAXqda 2 und Atlas.ti. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28(2), 20–28.
- Moore, S. L. & Ellsworth, J. B. (2014). Ethics of Educational Technology. In J. M. Spector, D. M. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4. Aufl.), 113–127. New York: Springer.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 433–449. Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, E. (2010). Trends der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010*, 171–181. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Petermandl, M. (1991). *Optimierung des Einsatzes von Medien in der beruflichen Weiterbildung*. Berlin: Schmidt.
- Pietraß, M. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung – zwei unterschiedliche theoretische Positionen und ihre Deutungskraft. *Medienpädagogik*, 20, 121–135.

- Projektgruppe Neue Medien (2001). *Neue Medien in der Erwachsenenbildung, Positionspapier des DIE*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01_01.pdf (12.01.2021).
- Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In H. Siebert (Hrsg.), *Lernen und Bildung Erwachsener*, 3. Aufl., 203–242. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rohs, M. (2020). Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten*, 155–164. Opladen: Barbara Budrich.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). *Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen*. Beiträge zur Erwachsenenbildung (5). Technische Universität Kaiserslautern. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-46905> (12.01.2021).
- Rohs, M. & Seufert, S. (2020). Berufliche Medienkompetenz. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl.), 339–363. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2005). Generationenspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 5, 193–216. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 313–329. doi: 10.1007/s40955-020-00165-0.
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2015). Weiterbildungsforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*, 179–191. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. doi: Learning, Media and Technology, 45(1), 1–6. doi: 10.1080/17439884.2020.1694945.
- Sesink, W. (1993). *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Slade, S. & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1509–1528.
- Sommer, W. (1987). *Neue Medien in der Aus- und Weiterbildung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Stalder (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stang, R. (2001). Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In R. Stang (Hrsg.), *Lernsoftware in der Erwachsenenbildung*, 13–22. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Stang, R. (2003). *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Swertz, C. (2019). DigComp 2.2 AT. Hintergründe und Kontexte. *medienimpulse-online*, 57(1). doi: <https://doi.org/10.21243/mi-01-19-14>.
- Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K.-U. & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern* (Vol. 39). Wiesbaden: Springer VS.
- Troesser, M. (1985). Neue Medien und Weiterbildung. In H.-G. Rolff & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neue Medien und Lernen: Herausforderungen, Chancen und Gefahren*, 108–117. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik*, 20, 11–39.
- Tulodziecki, G. (2015). Medienkompetenz. In F. v. Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick*, 194–228. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. (2020). Künstliche Intelligenz und Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 74(4), 363–378.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Ziep, K.-D. (1989). Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In K. W. Döring & K.-D. Ziep (Hrsg.), *Mediendidaktik in der Weiterbildung*, 41–70. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zorn, I. (2014). Selbst-, Welt- und Technologieverhältnisse im Umgang mit Digitalen Medien. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung*, 91–120. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen und Autoren

Dr. Christian Bernhard-Skala ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Organisation und Programmplanung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. in Bonn. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Digitalisierungsstrategien von Weiterbildungsorganisationen, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, subjektorientierte Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Erwachsenenbildung und Raum.

Dr.in Ricarda Bolten-Bühler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozialwissenschaften, Fachgebiet Pädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern. Ihre Forschungsschwerpunkte sind digitalen Medien in der Erwachsenenbildung, medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung sowie die medialen Habitus Lehrender in der Erwachsenenbildung.

Dr.in Julia Koller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des NRW Forschungsnetzwerk Alphabetisierung und Grundbildung an der Universität zu Köln, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind digitale Medien in der Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Grundbildung, Innovationsforschung und pädagogische Organisationsforschung.

Dr. Matthias Rohs ist Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern. Seine Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenpädagogik und Digitalisierung, medienpädagogische Professionalisierung, informelles Lernen, berufliche Weiterbildung.

Dr. Johannes Wahl ist wissenschaftlicher Assistent an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lernen Erwachsener im Zeitalter der Digitalität, komparative pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung, Lebenslanges Lernen, Methodologische Grundlagen und Methoden der empirischen Sozialforschung.

II Lehren und Lernen

Empirie im Kursraum – (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität

ULLA KLINGOVSKY

Schlachworte: Kursforschung und Diskursanalyse, Macht und Lehr- und Lernpraktiken, Digitalität und Digitalisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert das poststrukturalistisch und praxeologisch informierte Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum*, in dessen Rahmen die (Neu-)Anordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität (vgl. Stalder 2016) empirisch erforscht werden. Gegenstand der Empirie im Kursraum ist die diskursive Praxis in Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung, in der sozio-materielle (An-)Ordnungen (vgl. Kalthoff, Cress & Röhl 2016) des Lehrens und Lernens performativ hervorgebracht werden. Die Datenerhebung erfolgt mithilfe von Situationsanalysen (vgl. Clarke 2012) konkreter digitalisierter Lehr- und Lernveranstaltungen. In diesem Beitrag werden hierzu erste Ergebnisse des aktuellen Forschungsprojekts *DigiProf: Situationsanalysen in digital unterstützten Vermittlungssequenzen als datenbasierte Grundlagen für Professionalisierungsprozesse von Hochschuldozierenden* skizziert.

Abstract

The article outlines the poststructuralist and praxeologically informed research program *Empirie im Kursraum* (Empiricism in the Course Room), which empirically explores the (re)arrangements of teaching and learning under the conditions of digitality (vgl. Stalder 2016). The object of the empirical research is the discursive practice in course room situations of adult education, in which socio-material arrangements of teaching and learning (cf. Kalthoff, Cress & Röhl 2016) are produced performatively. The data collection is based on situation analyses (vgl. Clarke 2012) of concrete digitized teaching and learning events. This article outlines the initial results of the current research project *DigiProf: Situational analyses in digitally supported teaching sequences as a data-based basis for professionalization processes of university lecturers*.

1 Fokusverschiebungen¹

Im Zusammenhang mit den bildungstheoretisch bedeutsamen Fragen, wie das Digitale Lern- und Bildungsprozesse (um)formt und was in den Blick genommen werden muss, um der Dynamik dieser Veränderungsprozesse auf die Spur zu kommen, wird in der Medienpädagogik seit einiger Zeit empfohlen, eine rein instrumentelle Sicht auf die Mediennutzung und Medienkompetenzen aufzugeben und demgegenüber die mannigfaltigen Verstrickungen von Mensch, digitalen Technologien und sozialen Verhältnissen eingehend zu analysieren (vgl. Allert, Asmussen & Richter 2017; Jörissen, Kröner & Unterberg 2019).²

Der geforderte Perspektivwechsel stellt für die Erwachsenen- und Weiterbildung in dreierlei Hinsicht eine überaus interessante Offerte dar: Zum Ersten klingt darin an, dass sich das Phänomen Digitalisierung in Bezug auf Bildung nicht allein auf digitale Medien als Werkzeug für oder Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen beschränkt. Eine rein instrumentelle Verständigung über die Nutzung resp. den gekonnten Umgang mit digitalen Medien verkennt die bildungstheoretisch zu reflektierende Herausforderung, die mit ‚der Digitalisierung‘ als kulturhistorischem Transformationsprozess (vgl. Jörissen & Unterberg 2019, S. 12) und als politischem Programm (vgl. Dander 2020, S. 29) verbunden sind.

Zum Zweiten verweist der Begriff der Verstrickung auf die Politizität des Digitalen. Versteht man die Digitalisierung weder als einen unaufhaltsamen Prozess resp. eine unumkehrbare, quasi naturalisierte Gewalt noch als neutrale technologische Entwicklung, werden die machtvollen Bedingungen und Effekte interessant, die mit der Vermischung, Ergänzung oder Überschreitung real-materieller Lehr- und Lernsituationen durch digitale Technologien, softwarebasierte Kommunikationsumgebungen und virtuelle Infrastrukturen einhergehen. In diesen machtvollen Wirkungsverhältnissen gerät auch in den Blick, welche Akteurskonstellationen sich mit welcher Intentionalität an der Beschleunigung der Digitalisierung beteiligen und dabei zugleich eine umfassende (und kostenintensive) Virtualisierung des institutionalisierten pädagogischen Raums und der dort etablierten Praxen fordern und befördern – von der Schaffung technischer Infrastrukturen (Schulen ans Netz), über neue Ungleichheiten verschärfende Selbstaktivierungen (bring your own device) bis hin zu einer radikalen Ersetzung bestehender Institutionen (Virtuelle Hochschulen) (vgl. Unger 2009, S. 9 f.).

1 Dieser Beitrag ist das Ergebnis einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Team des Projekts *DigiProf*. Er wäre ohne die bedeutungstiftende Mitarbeit von Claudia Zimmerli, die als Projektkoordinatorin für die erfolgreiche Durchführung des Projekts verantwortlich war und maßgebliche inhaltliche Aspekte beigesteuert hat, nicht entstanden. Ebenso sei Jana Wälchli und Sarah-Mee Filep gedankt, die mit Denk- und Handlungsanstößen ebenfalls zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben.

2 Diese Empfehlung schließt an den Paradigmenwechsel in der Medientheorie seit den 1960er-Jahren an, in der die Frage nach einer schädlichen Medienwirkung resp. dem sog. Technikdeterminismus hin zu Fragen der Mediennutzung verschob. Umfangreiche, pädagogisch und bildungstheoretisch relevante Literatur zum Verhältnis von Bildung und Technik vgl. z. B. Käte Meyer Drawe 1996 (Menschen im Spiegel ihrer Maschinen); Werner Sesink 1993 (Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied); Peter Euler 1999 (Technologie und Urteilskraft) oder Michael Wimmer 2014 (Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende). Für die Erwachsenenbildung ist folgende Forschungsstradition von Interesse: Tietgens 1978; Nolda 2002; Faulstich 1999.

Zum Dritten impliziert die Fokusverschiebung die Anforderung, bei der empirisch fundierten Theoretisierung der Bildung Erwachsener die Praxis des Lernens als *Tatsache* selbst ins Zentrum zu stellen. Das Lernen und die Bildung Erwachsener sind in dieser Sicht nicht als individuelle und vornehmlich kognitive Vorgänge gefasst, sondern als eine vielschichtige soziale Praxis, die sich zwischen disparaten, menschlichen wie nichtmenschlichen Akteurinnen und Akteuren vollzieht. Lern- und Bildungsprozesse entfalten sich aus dieser Perspektive als von ganz unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren getragenes, materiell eingebettetes und lokal situiertes Geschehen unter den Bedingungen der Digitalität. Wird die Perspektive nicht allein auf technische Artefakte und deren individuelle Nutzung gerichtet, gerät das Digitale als eine sozio-materielle Dimension von Kultur und Gesellschaft in den Blick – mithin als eine spezifisch neuartige soziomaterielle Dimension des Lernens und der Bildung Erwachsener.³

Die genannten Fokusverschiebungen stellen den Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen dar. Diese verfolgen das Ziel, die Umrisse einer poststrukturalistisch und praxeologisch informierten Empirie im Kursraum zu konturieren, in deren Rahmen die (Neu)Anordnungen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Digitalität empirisch erkundet und theoretisch befragt werden sollen. Von hier aus werden in diesem Beitrag in einem ersten Schritt Elemente eines praxeologischen Verständnisses des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erörtert und insbesondere deren soziomaterielle Einbettung und lokale Situietheit veranschaulicht (2). In einem zweiten Schritt wird die Situationsanalyse als methodisches Instrumentarium einer poststrukturalistisch informierten Bildungsforschung vorgestellt. Mithilfe der Situationsanalyse wird die diskursive Praxis im Kursraum *in actu* untersucht. Eine Praxis, in der die soziomateriellen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens im Kursraum performativ hervorgebracht werden und sich mithin jene Muster neu strukturieren, in denen sich die Verhältnisse des Bildungssubjekts zu sich selbst, zu seinem Gegenüber und zur Welt insgesamt organisieren (3). Schließlich wird das methodologische und methodische Instrumentarium an konkretem Material aus dem aktuellen Forschungsprojekt *DigiProf* skizziert (4) und abschließend der heuristische Wert des Forschungsprogramms *Empirie im Kursraum* für eine datenbasierte Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung angezeigt (5).

3 Das Digitale erscheint im Anschluss an Felix Stalder als eine kulturelle Form der Kommunikation, die neben die kommunikativen Handlungsformen der Oralität, Literalität und Medialität tritt, sie umfasst und transformiert. Die Verschränkung von gedruckten, gesprochenen und audiovisuellen Medien führt zu einer Hybridisierung von Lebens- und Medienwelten, in der real-materielle, real-soziale und virtuelle Räume zu „virtuellen Räumen“ oszillieren. Digitale Technologien gewinnen für Stalder allerdings erst vor dem Hintergrund sozialer und kultureller Transformationsprozesse an Bedeutung, in der immer mehr Menschen sich an kulturellen Aushandlungsprozessen beteiligen (können) und Kultur schließlich in diesem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt wird (vgl. Stalder 2016, S. 22).

2 Die Praxis des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität

Die hier zu diskutierende Empirie im Kursraum sucht Anschluss an eine relativ junge Spielart empirischer Bildungsforschung (vgl. Alkemeyer, Kalthoff & Rieger-Ladich 2015), die sich an praxistheoretischen Konzepten des Sozialen orientiert und den konkreten praktischen Vollzug des Lehrens und Lernens ins Zentrum rückt.⁴ In diesem Kontext sind in den vergangenen Jahren eine ganze Reihe interessanter ethnografischer Studien praxeologischer Unterrichtsforschung entstanden (vgl. z. B. Breidenstein 2009; Kolbe et al. 2008; Rabenstein & Reh 2008; Reh & Rabenstein 2012; Reh et al. 2015; Berdelmann et al. 2019) sowie Studien, die ethnografische Forschungsansätze und diskursanalytische Perspektiven kombinieren (vgl. Macgilchrist, Ott & Langer 2014).⁵

Praxeologischer Ausgangspunkt einer Empirie im Kursraum, wie sie hier konzeptualisiert werden soll, ist die Annahme, wonach Lehr-Lernsituationen unter den Bedingungen von Digitalität eine gesellschaftliche Praxis darstellen, die sich materiell eingebettet in die „Infrastruktur digitaler Netzwerke“ (Stalder 2016, S. 18) und lokal situiert zwischen verschiedenen menschlichen wie nichtmenschlichen Teilnehmenden entfaltet. Jede menschliche Situation besitzt in praxistheoretischer Perspektive eine materielle Rahmung und ist zugleich auf kollektiv geteiltes Wissen verwiesen. Im situativen Vollzug konstituieren unterschiedliche wissensbasierte Aktivitäten ebenso wie Körperbewegungen und Sprechhandlungen sog. Praktiken.

„Praktiken sind dabei sich in Raum und Zeit entfaltende Zusammenhänge körperlicher Bewegungen und Sprechakte, die über bestimmte Organisationsprinzipien miteinander verbunden sind“ (Kalthoff et al. 2016, S. 20).

Für die Analyse der Lehr-Lernsituationen ist entscheidend, dass die eine Praktik konstituierenden Aktivitäten körperlicher, sprachlicher und zugleich dinglicher Natur sind. Alle menschlichen Aktivitäten – und demzufolge auch die Lehr- und Lerntätigkeiten in der kursorischer Praxis der Erwachsenenbildung – sind aus dieser Perspektive mit Dingen und Artefakten verbunden und verflochten, stützen sich auf sie oder sind auf sie gerichtet, werden durch sie beeinflusst, mitgeformt, stabilisiert und teils auch bedingt. Aus praxeologischer Perspektive sind Aktivitäten in diesem Sinne stets „eingebettet in eine materielle Umwelt, inmitten derer sie sich vollziehen und mit der sie sich auseinandersetzen“ (ebd.).

Die Frage, auf welche Weise sich in diesen komplexen Arrangements das spezifische Verhältnis von „menschlichem Handeln und Erkennen einerseits und den mate-

4 Die Praxistheorien bilden gleichsam eine Theoriefamilie, in der sich durchaus heterogene Theorieansätze sammeln. Hier von sind insbesondere die folgenden Ansätze für die Bildungsforschung bedeutsam: der strukturalistische Konstruktivismus (Pierre Bourdieu), die Mikrosoziologie (Erving Goffman), die Ethnomethodologie (Harold Garfinkel) und der Site-of-the-Social-Ansatz (Theodore Schatzki). Darüber hinaus sind es – in den Worten von Theodore Schatzki (vgl. 2002, S. xii) – Theorien von Anordnungen („theories of arrangements“), auf die sich ebenfalls viele Studien der qualitativen Bildungsforschung beziehen. Hier sind insbesondere die Akteur-Netzwerk-Theorie (Bruno Latour) und die Mikrophysik der Macht (Michel Foucault) zu nennen.

5 Der Begriff Praxeologie bezeichnet eine wissenschaftliche Erkenntnisweise, eine Methodologie, die die in Praxistheorien analysierte Logik der Praxis auf sich selbst und die eigene Produktion von Erkenntnissen anwendet.

riellen Voraussetzungen und Folgen dieses Handelns und Erkennens andererseits gestaltet und formt“ (Kalthoff et al. 2016, S. 11), ist in den Kultur- und Sozialwissenschaften bislang unterschiedlich akzentuiert worden. Während die sozialkonstruktivistische Theorieperspektive die handelnden Akteure in den Vordergrund stellt und dabei das Handeln *mit* Objekten fokussiert, antwortet eine strukturtheoretische Theorieperspektive, indem sie demgegenüber die wirkmächtige Rahmung sozialen Handelns *durch* Objekte akzentuiert.

Praxistheoretische Theorieentwürfe eröffnen eine dritte Perspektive: Sie fokussieren die Relationalität von Materialität und Sozialität und eröffnen damit den Blick auf die vielschichtigen Verschränkungen von Medien- und Lebenswelten. Gegenstand der Analyse sind demnach die wechselseitigen Verflechtungen zwischen diskursiver Aktivität und materieller Infrastruktur resp. die soziomateriellen (An-)Ordnungen, die durch die diskursive Praxis und in ihr hervorgebracht werden.

Auch hierbei sind zwei Perspektiven zu unterscheiden: Die von Bruno Latour geprägte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) nimmt die Analyse der (An-)Ordnung von ihrem Ergebnis her vor und fragt, welche Entitäten in welcher Weise an ihrem Zustandekommen beteiligt sind. Menschliche und nichtmenschliche Akteurinnen und Akteure (technische Artefakte, Schriftstücke, Gebäude, etc.) werden in dieser Forschungsperspektive gleichermaßen als intentional Handelnde berücksichtigt. Dabei wird den technischen Artefakten eine intentionale Eigenständigkeit zugestanden, da sie – auch weil ihr spezifischer Gebrauch bereits in sie eingeschrieben ist – die Nutzer:innen auf eine definierte Verwendung hin einstellen und damit eine spezifische soziale Praxis ermöglichen und zugleich beschränken. (vgl. Latour 2001, S. 237 f.)

Etwas anders wird die Figur der (An-)Ordnung in der hier eingenommenen Perspektive konzipiert. Im Anschluss an Schatzki wird die (An-)Ordnung als Figuration verstanden, d. h. als „eine Menge wechselseitig miteinander verbundener materieller Entitäten“ (Schatzki 2016, S. 69). Theodore R. Schatzki prägte für diese Figurationen der wechselseitigen Verflechtungen von Praktiken und materiellen Arrangements den Begriff des „practice-arrangement bundles“ (Schatzki 2012, S. 21). Analytisch lässt sich die soziale Praxis des Lehrens und Lernens in erwachsenenpädagogische Situationen als ein derart situatives Arrangement untersuchen.

In dieser Argumentationslogik lässt sich zum einen danach fragen, auf welche Weise das Materielle menschliche Aktivitäten anregt und adressiert, ermöglicht und beschränkt sowie in bestimmte Bahnen lenkt und stabilisiert. Zugleich lässt sich umgekehrt auch danach fragen, wie über diskursive Praktiken das Materielle gezielt einbezogen, nutzbar und verfügbar gemacht resp. transformiert und mit (neuer) Bedeutung aufgeladen wird. Bildlich gesprochen kreuzen sich zwei Achsen: die Achse der Sozialität und die Achse der Materialität. Es wird deutlich, dass die (An-)Ordnung dieser sozio-materiellen Arrangements zugleich nicht unabhängig von sozialen Praktiken existiert. Schatzki betont: „social orders are not self-standing or self-propagating configurations, [...] they instead exist and evolve only in some context encompassing them. [...] this context is a nexus of social practices“ (Schatzki 2002, S. 59).

Für eine Empirie im Kursraum, die die diskursive (An-)Ordnungspraxis des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erforscht, folgt hieraus, dass die soziomateriellen Arrangements in Lehr-/Lernsituationen nicht nur als Fundament, sondern eben auch als Medium resp. als Resultat oder Effekt konkreter Lehr- und Lernpraktiken betrachtet werden. Anders formuliert: In Lehr- und Lernsituationen entstehen durch Produktion und diskursive Gebrauchsweise der soziomateriellen Infrastruktur (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens, die spezifische, nicht selten widersprüchliche Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse produzieren. Zugleich entsteht die praktische Bedeutung der soziomateriellen Infrastruktur für das Lehren und Lernen erst in und durch die spezifischen Gebrauchsweisen im Vollzug konkreter Situationen. Die Situationsanalyse fragt folglich nicht, welche vorgängigen und machtvollen Ordnungen und Verhältnisse in Lehr-Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität reproduziert werden, sondern untersucht erwachsenenpädagogische Lehr- und Lernsituationen als Strukturierungspraxis, in der die soziomateriellen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens und spezifische Muster von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse performativ hervorgebracht werden.

Obwohl in erwachsenenpädagogischen Interaktionsstudien immer wieder auch machttheoretische Überlegungen thematisch und erwachsenenpädagogische Situationen didaktisch ganz bewusst als Gegen-, Förderungs- und Entfaltungsräume konzipiert werden, wird Macht nicht eben selten lediglich als Fremdbestimmung begriffen, der gegenüber es die Selbstbestimmung zu fördern gelte (vgl. Nolda 2010, S. 405 ff.; Klingovsky 2009, S. 127 ff.). Eine machttheoretische Analyse der performativ hervorgebrachten (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens in erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität kann hieran anschließen und zugleich Instrumente entwickeln, um insbesondere die produktiven Effekte der Macht für Bildungsverhältnisse in die Analyse einzubeziehen. Im Anschluss an Foucaults Gouvernementalitätsstudien soll der formierenden Kraft der performativ hervorgebrachten (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens nachgespürt sowie deren Bedeutung bei der Etablierung spezifischer Muster von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen analysiert werden. (vgl. Rieger-Ladich & Ricken 2009, S. 197)

3 Situationsanalyse als Diskursforschung

Vor diesem nur angedeuteten methodologischen Hintergrund fokussiert die hier konturierte Konzeption erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung die Konstruktionslogiken erwachsenenpädagogischer Lehr- und Lernsituationen unter den Bedingungen der Digitalität. Sie greift dabei auf auf das methodische Instrumentarium der „Situationsanalyse“ (vgl. Clarke 2012) zurück und schließt zugleich an eine lange Tradition von Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung an.

Seit den 1970er-Jahren werden hier auf der Basis von Protokollen, Transkriptionen und Bildern bzw. filmischen Bildfolgen (Video) die durch die beteiligten Akteure

konstruierten Wirklichkeiten im Kursraum analysiert.⁶ Diese auf der mikrodidaktischen Ebene der Lehr- und Lernsituation angesetzten Studien beziehen sich auf das erwachsenenpädagogische Pendant zum Unterricht, nämlich den Kurs, als prototypische Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung. Gegenstand von Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung waren zunächst diffus wahrgenommene Lern- und Verständnisbarrieren (v. a. bildungsgewohnter) Kursteilnehmer:innen (vgl. Kejcz, Monshausen & Nuißl 1979), etwas später der Zusammenhang von Wissen und Interaktion (vgl. Nolda 1996) und in den letzten Jahren – auf der Grundlage videobasierter Aufnahmetechniken – das Untersuchungsobjekt „Kurs“ als verbales und nonverbales Kommunikationssystem (vgl. Nolda 2007; Dinkelaker & Herrle 2012). Während Interaktionen in letztgenannten Studien im Anschluss an Luhmann als „einfache Sozialsysteme“ (Luhmann 1975, S. 105) verstanden werden, die sich durch die wechselseitige Wahrnehmung und „Kommunikation unter Anwesenden“ (Kieserling 1999) von ihrer Umwelt abgrenzen, entgrenzen sich pädagogische Situationen in dieser Optik zunehmend. Als pädagogisch erscheinen Situationen dann prinzipiell überall dort, wo sie von den an der Situation Beteiligten als solche gedeutet werden (vgl. Kade et al. 2014). Der systemtheoretisch informierte Interaktionsbegriff zielt darauf ab, die Vielgestaltigkeit der Kursempirie zu rekonstruieren und die Frage zu klären, was pädagogische Situationen als solche kennzeichnet.

Die im Kontext erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung ausgearbeiteten Situationsanalysen interessieren sich demgegenüber weniger für interagierende Individuen und deren subjektive Theorien oder sinnstiftende Handlungsgründe als vielmehr für die Operationsweise der diskursiven Praxis selbst, d. h. für die Regeln und Mechanismen, in denen die sozio-materielle (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens in konkreten Situationen performativ hervorgebracht wird. In diskurspragmatischer Öffnung des Situationsbegriffs im Anschluss an Butlers Performativitätskonzept wird die Situation als Schauplatz einer performativ hervorgebrachten diskursiven Praxis interessant (vgl. Butler 1995, S. 22).

Im Fokus steht die Frage, über welche (implizit normativen) Regeln und Mechanismen sich die situativen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens im erwachsenenpädagogischen Kursraum unter den Bedingungen der Digitalität organisieren. Mit Hilfe von Situationsanalysen werden die Konstruktionslogiken der performativen Hervorbringung von Situationen sowie deren machtvolle Effekte dargestellt. Das Ziel einer derartigen Analyse ist es, die in den diskursiv produzierten (An-)Ordnungen fixierten Muster von Lehr- und Lernpraktiken und hierdurch immer verengten Bildungsverhältnisse zu dekonstruieren und die mit der jeweiligen (An-)Ordnung notwendig verbundene Auslassungen, (Un)Möglichkeiten, Brüche und Widersprüche in Sichtbarkeit und Sprache zu bringen. Die Situationsanalyse als Diskursforschung anzulegen, eröffnet der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung die Möglichkeit, den performativen Gebrauch und die Transformation von Regelhaftem in diskursiven Praktiken reflexiv zu distanzieren und sehen zu lernen, auf welche stets

6 Für einen anschaulichen Überblick der Aufmerksamkeit für Machtverhältnisse in diesen Interaktionsstudien siehe Nolda 2010.

unvollständige Weise sich die (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität organisiert. Damit kann auch deutlich werden, dass die vorgestellten (An-)Ordnungen in Lehr-Lernsituationen das Ergebnis einer machtvollen Reduktion der Komplexität möglicher Ordnungsverhältnisse darstellen.

Das methodische Instrumentarium der „Situationsanalyse“ wurde von Adele Clarke grundgelegt. In ihrem 2012 erschienenen gleichnamigen Band unternimmt die Autorin den Versuch, die „Grounded theory durch den Postmodern Turn zu steuern“ (Clarke 2012, S. 23) und die für die Sozialwissenschaften bedeutsamen Theoriebewegungen des Pragmatismus und Sozialkonstruktivismus auf der einen sowie des Poststrukturalismus und der Diskursanalyse auf der anderen Seite miteinander zu verbinden. Insbesondere die Reaktualisierung der sozialökologischen Analyse sozialer Welten und der Rückgriff auf die in der frühen Chicago School ausgearbeiteten Strategien der Visualisierung mithilfe von Maps resp. Karten bieten einen produktiven Anknüpfungspunkt für die Untersuchung der performativen Herstellungspraxis, in der die soziomaterielle (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens performativ hervorgebracht werden (vgl. Clarke 2012, S. 126).⁷

Erwachsenenpädagogische Situationen zu kartografieren bedeutet in diesem Verständnis, auf Basis teilnehmender Beobachtungen eine Abfolge von Situationen aufzuzeichnen, in denen sich (An-)Ordnungen abbilden und alle relevanten menschlichen und nicht-menschlichen Dimensionen der Situation – mithin das soziomaterielle Arrangement – enthalten sind. Das komplexe Zusammenspiel der einzelnen Interaktions- bzw. Handlungssequenzen, die von besonderem Interesse sind, werden möglichst vielschichtig kartographiert. Kartieren ist dabei als ein Zeichen (er)findendes Verfahren zu verstehen. Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen müssen in einen Zusammenhang gebracht, abstrahiert und dabei gewichtet werden. Bei der Erstellung dieser Karten von Situationen sind die folgenden Fragen orientierend: (a) welche Verhältnisse erstellen sich durch diese situativen (An-)Ordnungen, (b) welche Diskursgegenstände (das, worüber gesprochen wird), welche Äußerungsmodalitäten (Positionen, von denen aus gesprochen werden kann) und welche Subjektpositionen (Adressierungen, durch die Akteure in bestimmter Weise handlungsfähig werden) werden in ihnen hervorgebracht und (c) welche spezifischen Materialitäten von Äußerungen in ihrer Textualität und Medialität erscheinen durch ihre situative Aktualisierung als emergente Effekte der diskursiven Praxis?

Das Ziel der Kartographie von Lehr-Lernsituationen ist es, die sich darstellende diskursive (An-)Ordnungspraxis derart zu sezieren und zu zerlegen, dass die Anatomie der Strukturierungspraxis und damit die Möglichkeitsbedingungen der gegebenen Sinnproduktion (der räumlichen Gestaltung, der didaktischen Optionen, der verwendeten Begriffe, etc.) offen zutage tritt. Insgesamt soll sich hier ein Forschungsstil kultivieren, der sich von den erstellten Karten immer wieder ansprechen lässt und aus

7 Clarke hat insgesamt drei Mapping-Strategien vorgelegt: „1. Situations-Maps als Strategien für die Verdeutlichung der Elemente in der Situation und zur Erforschung der Beziehungen zwischen ihnen; 2. Maps von sozialen Welten/Arenen als Kartographien der kollektiven Verpflichtungen, Beziehungen und Handlungsschauplätze; 3. Positions-Maps als Vereinfachungsstrategien zur graphischen Darstellung von in Diskursen zur Sprache gebrachten und nicht zur Sprache gebrachten Positionen“ (Clarke 2012, S. 126).

dem engen Wechselspiel von Theorie und Empirie neue Perspektiven generiert. Die Theoretisierung wird daher nicht unabhängig von der Arbeit an den Karten betrieben, sondern verdankt sich dieser. Umgekehrt büßt die Lehr-Lernsituation den Nimbus der schlichten Gegebenheit ein und erweist sich selbst als komplexe normativ aufgeladene *Tatsache*. Die Theoretisierung der Empirie (vgl. Kalthoff 2008) legt in diesem Sinne offen, dass eine gegebene (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens nicht so evident ist, wie sie in einer spezifischen Lehr- und Lernsituation erscheint. Sie ist demgegenüber stets auf die Grenzen des Diskurses resp. die Muster des Sagbaren verwiesen. Die dekonstruktive Analytik zielt darauf, die Regelmäßigkeit, mit der all das hervorgebracht wird, was in der konkreten diskursiven Praxis als wahr/wirklich/sinnvoll bzw., was nicht als wahr/wirklich/sinnvoll gelten kann, über die Karten wieder zum Ereignis und damit erfahrbar zu machen.

4 Erwachsenenpädagogische Ordnung des Lehrens und Lernens: exemplarische Theoretisierung der Empirie

Aus dem größeren Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum* soll in diesem Beitrag nun Material aus dem durch die Corona-Pandemie einer besonderen Dynamik ausgesetzten Forschungsprojekt *DigiProf-Situationsanalyse in digital unterstützten Vermittlungssequenzen als datenbasierte Grundlage für Professionalisierungsprozesse von Hochschuldozierenden* vorgestellt werden.⁸ Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden Lehr- und Lernsituationen an der Hochschule, in denen das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität als Strukturierungspraxis untersucht wird. Das Projekt ist von der Fragestellung geleitet, über welche Regeln und Mechanismen sich die situativen (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernen organisieren. Dabei geraten die spezifischen Gebrauchsweisen in den Blick, mit denen in konkreten Lehr-Lernsituationen und auf Basis digitaler Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebungen und virtueller Infrastrukturen sozio-materielle (An-)Ordnungen des Lehrens und Lernens hervorgebracht werden.

Der Datenkorpus ist aus fünf Lehrveranstaltungen des Frühjahrssemesters 2020 zusammengestellt, die an fünf unterschiedlichen Fachbereichen der insgesamt fünf teilnehmenden Hochschulen der Fachhochschulen Nordwestschweiz (FHNW) entwickelt, gestaltet und durchgeführt wurden. Er speist sich dabei aus unterschiedlichen Quellen: Neben leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden, schriftlich vorliegenden Seminarkonzeptionen und Modulbeschreibungen liegen eine große Anzahl systematisch erhobener Kartographien von Seminarsitzungen vor. Da die Untersuchung in diesem Projekt als datenbasiertes Professionalisierungsangebot für Hochschuldozierende angelegt war, existieren darüber hinaus Transkriptionen der auf die

⁸ Der Lockdown im März 2020 holte die Hochschulen in der Schweiz inmitten des gerade begonnenen sog. Frühjahrssemesters ein. Die an dem Projekt beteiligten Lehrveranstaltungen standen vor der Aufgabe, die Konzeption von einem Tag auf den anderen ausschließlich auf distance learning umzustellen.

erstellten Karten referierenden Rückmeldegespräche mit den beteiligten Dozierenden.⁹

Im Folgenden sollen die über teilnehmende Beobachtungen angefertigten Karten einen ersten Einblick in die (An-)Ordnungspraxen der Hochschullehre im Frühjahrssemester 2020 eröffnen. Für den hier zu diskutierenden Zusammenhang wurden zwei Karten von Situationen aus einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang und einem Studiengang für Soziale Arbeit gewählt. Beide Lehrveranstaltungen artikulierten sich im Rahmen des Konzepts des Flipped Classroom, d. h. explizit in Kontrast zu einem dozierend-zentrierten Frontalsetting. Die Studierenden sollten die Gelegenheit erhalten, sich weitestgehend selbstständig mit digital übermittelten Aufgabenstellungen, Handreichungen, Materialsammlungen etc. auseinanderzusetzen, um anschließend spezifische Inhaltsdimensionen in synchronen und asynchronen Kommunikationssituationen kollektiv vertieft zu bearbeiten.

Anhand dieser kartografierten Lehr-/Lernsituationen kann die diskursive Produktion der soziomateriellen (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität nun exemplarisch veranschaulicht werden. Darüber hinaus wird der hegemoniale Diskurs um das selbstorganisierte Lernen und die darin enthaltenen Prämissen des Selbstlernens resp. der Selbstbildung über die dokumentierten Interviews zugänglich. Hierin zeigt sich die Figur des individualisierten Selbstlernens nahezu ungebrochen als zu realisierender Anforderungshorizont an die Produktion von Lehr-/Lernsituationen, und zwar vorrangig mit Bezug auf die Selbstverantwortung und Responsibilisierung in individualisierten, zeitlich und räumlich flexibilisierten Lernverhältnissen.

Für die Theoretisierung der erstellten Karten wurde zunächst auf die didaktischen Analysewerkzeuge „Entwicklungslogik“ und „Artikulationsschema“ zurückgegriffen (vgl. Klingovsky & Kossack 2007, S. 79 ff.). Mit Blick auf die erstellten Karten zeigt sich, dass die diskursive Produktion und situative (An-)Ordnung von digitalen Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebung und virtueller Infrastruktur mit einer spezifischen didaktischen Entwicklungslogik und einem formelhaften Artikulationsschema verflochten sind, die sich in den Situationen als soziomaterielle Infrastruktur unter den Bedingungen der Digitalität aktualisieren und stabilisieren. Es zeigt sich, dass sich die didaktische Entwicklungslogik in einem Höchstmaß kleinschrittig und minutiös an curricularen Vorgaben und klar definierten Lernzielen orientiert. Entgegen der vor dem Hintergrund des Diskurses um das Selbstlernen geforderten Individualisierung und Flexibilisierung möglicher Lernwege orientiert sich die geplante Abfolge von nacheinander zu bearbeitenden Lernaktivitäten an einer inhaltlich und zeitlich einheitlich strukturierten sowie einer methodisch komprimierten Ausrichtung. Darüber hinaus verfährt die wenig variantenreiche Figur der dechiffrierten Artikulationsschemata nahezu ausschließlich über die Formel „Theoretische Einführung – praktischer Nachvollzug – Kompetenzaufbau“. Diese

9 Im Rahmen sog. datenbasierter Lehrhospitationen (Klingovsky 2019) bestand die Möglichkeit, an der Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Handlungsoptionen zu arbeiten, in dem die subjektiven Bedeutungs- und Begründungsfolien mit datenbasierten Gegenhorizonten relationiert wurden.

Reduktion der Komplexität erstaunt vor dem Hintergrund einer nahezu unübersehbaren Vielfalt an Artikulationsmöglichkeiten auf dem didaktischen Tableau professioneller Kursgestaltung.

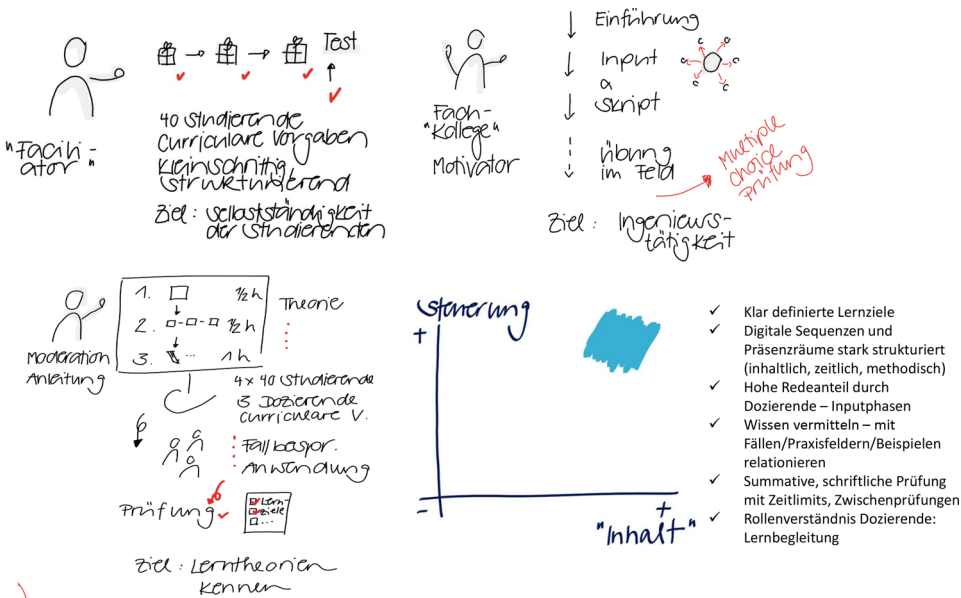


Abbildung 1: Illustration einer Karte aus dem Projekt DigiProf

Die kartografierte didaktische Entwicklungslogik und das dechiffrierte Artikulationschema geben Hinweise auf deren Ausgangspunkt in kognitionspsychologischen Instruktionstheorien: Mit dem Terminus „sinnhaftes Lernen“ wird hier der aktiv informationsverarbeitende Prozess eines Individuums verstanden, der die Aufnahme von Informationen in einer je individuellen kognitiven Struktur ermöglicht. Eine derart eingefügte Information würde demgemäß als sinnvoll erfahren und somit verstanden (vgl. Ausubel 1974, S. 41). Kognitivistische Instruktionstheorien favorisieren eine didaktische Entwicklungslogik, welche die zu lernenden Gegenstände entsprechend ihrer hierarchischen Bedeutungsstrukturen in sequenzieller Folge so anordnet, dass ein planvoller Aufbau kognitiver Wissensstrukturen gewährleistet scheint. Die (An-) Ordnung von digitalen Technologien, softwarebasierter Kommunikationsumgebung und virtueller Infrastruktur scheint den Einsatz und die Rationalität derart produzierter Lernverhältnisse mindestens zu begünstigen, denn genannte didaktische Entwicklungslogik lässt sich in den meisten der erstellten Karten rekonstruieren. Auf der Ebene der didaktischen Artikulation entfalten sich Lernpraktiken kognitionspsychologisch in einem Kontinuum von einfachen inhaltlichen Wissensformen und Übungen zu immer weiter verzweigten logischen Strukturen und Kompetenzen. Aus dieser Perspektive soll in digitalisierten Lehr-/Lernsituationen die Rekombination produzier-

ter Wissensordnungen und damit der Nachvollzug ‚gewünschter‘ Lesarten einer Wissensdomäne evoziert werden.

Ein zweites Konzept, mit dem die Theoretisierung der kartographierten Situationen erfolgt, ist eine für die pragmatische Diskurstheorie konstitutive Differenz von Produktion und Konsumtion (vgl. Wrana 2012, S. 234). Aus dieser Perspektive wirft die auf Basis kognitionspsychologischer Instruktionstheorie prozessierte soziomaterielle Infrastruktur digitalisierter Lehr-/Lernsituationen unmittelbar die Frage der Macht in Bildungskontexten auf. Das von Stuart Hall entwickelte Konzept des „encoding/decoding“ (Hall 1980) ist geeignet, diesen Zusammenhang zu erhellen. Eine zentrale Analyseperspektive von Halls Arbeiten ist auf die Produktion medialer Artefakte gerichtet und auf die Frage, auf welche Weise sie der Durchsetzung hegemonialer Machtverhältnisse dienen (encoding). Hall weist darauf hin, dass bereits die Produktion medialer Artefakte als Gebrauchsweisen diskursiver Strukturen betrachtet werden sollte, die der Herstellung und Aufrechterhaltung hegemonialer Diskurse diene. Zugleich werden bestehende Machtverhältnisse mittels der ebenfalls durch diskursive Strukturen präfigurierten Prozesse der Decodierung (decoding) stabilisiert und legitimiert. Auch bei Michel de Certeau besitzt die Unterscheidung von Produktion und Konsumtion eine heuristische Funktion. In Analogie zur Sprechakttheorie wird das Konsumhandeln bei de Certeau zu einem performativen Akt der Aneignung von Produkten, die nicht die eigenen, sondern die von einer herrschenden ökonomischen Ordnung aufgezwungenen sind (vgl. de Certeau 1988, S. 13). Die Konsumtion birgt bei de Certeau allerdings durchaus das Potenzial, auf ‚andere‘ als die intendierten und machstabilisierenden Gebrauchsweisen zu reagieren. Es wäre dies eine Form von Widerständigkeit, die die hegemonialen Wissensformen durchaus adaptiert, aber zugleich und darüber hinausweisend in eine (andere) performative Verwendung bringt (vgl. Füssel 2013, S. 28). In der hier eingenommenen Perspektive enthält die theoretische Differenzierung von Produktion und Konsumtion ein für die Untersuchung relevantes bildungstheoretisches Potenzial: Wenn es stimmt, dass die Kontingenz, Fragilität und Machtförmigkeit bestehender Wissensordnungen die Möglichkeit bietet, Genesis und Geltung, hegemoniale Entstehungs- und Verwendungskontexte sowie genormte Zielperspektiven des gewussten Wissens zu extrapolieren, könnte der Horizont der Gestaltung selbstorganisierten Lernens in digitalisierten Bildungsarrangement entgegen der analysierten Möglichkeitsbeschränkungen zukünftig auch an seinem Potenzial gemessen werden, inwiefern hierin Verschiebungen und Dezentrierungen machtvoller respektive gewünschter Lesarten evoziert und befördert werden.

5 Analytische Potenziale einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung

Das Forschungsprogramm *Empirie im Kursraum* versteht sich als poststrukturalistisch und praxeologisch informierte Diskursforschung, die mit dem analytischen Instrumentarium der Situationsanalyse die diskursive Praxis der (An-)Ordnung des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität erforscht. Auf Grundlage eines praxeologischen Verständnisses des Lehrens und Lernens als soziomaterielle Strukturierungspraxis wurde in diesem Beitrag die Mapping-Strategie im Anschluss an Adele Clarke und damit das analytische Potenzial einer derartigen Theoretisierung von Lehr-/Lernsituationen exemplarisch veranschaulicht. Die Analyse zeigt, dass die in der Produktionsweise didaktischer Entwicklungslogik hervorgebrachten soziomateriellen Arrangements – trotz oder gerade aufgrund der allgegenwärtigen bezeugten Intention der zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung und damit einhergehenden Individualisierung des Lernens – einen genau gegenteiligen Effekt zeigen: Die teilnehmenden Akteurinnen und Akteure und Artefakte werden unter den Bedingungen der Digitalität dezidiert so angeordnet, dass die Produktion genormter Wissensordnungen möglichst sichergestellt ist. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden werden in den sozio-materiellen Arrangements als aktive, prozessierende und produzierende Individuen platziert, zugleich wird die Differenz von Produktion und Konsumption in den analysierten Lehr- und Lernpraktiken allerdings tendenziell negiert resp. ausgeblendet. „Gute Lehre“ unter den Bedingungen von Digitalität hat in dieser Entwicklungslogik eine glatte und unproblematische Vermittlung der Differenz von Produktion und Konsumption zu gewährleisten und sicherzustellen, dass die Lernenden die Strukturierung des Wissens einer Domäne in sich repräsentieren und damit ‚gewünschte‘ Lesarten produzieren.

Diese performativ hervorgebrachte (An-)Ordnung ist den Beteiligten nicht notwendigerweise bewusst. Zugleich reproduziert die diskursive Praxis des Lehrens und Lernens auch nicht schlicht eine vorgängige Ordnungsstruktur. Vor dem Hintergrund dieser Analyse ist vielmehr davon auszugehen, dass die performative (An-)Ordnungspraxis diese Spielarten des Lehrens und Lernens sowie ihre materielle Einbettung selbst produziert. Die digitale Infrastruktur wird folglich weder als eine Determinante der diskursiven Praktiken betrachtet, noch ist sie beliebig durch Lehr- und Lerntätigkeiten konstruierbar. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die reflexiv-distanzierenden Einsichten in die Bedingungen, Strukturen und Effekte der soziomateriellen Kursrealität eine datenbasierte Selbstverständigung über die diskursive Praxis in Lehr-Lernsituationen ermöglichen und damit das professionelle Entscheidungs- und Begründungswissen in der Erwachsenen- und Weiterbildung erweitern – nicht nur, aber auch unter den besonderen Bedingungen der Digitalität (vgl. Klingovsky 2019).

Literatur

- Alkemeyer, T., Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (2015). Bildungspraxis – eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*, S. 9–36. Weilerswist: Velbrück.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (Hrsg.) (2017). Digitalität und Selbst - Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Ausubel, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts* (Band 1). Weinheim: Beltz.
- Berdelmann, K., Fritzsche, B., Rabenstein, K. & Scholz, J. (2019). *Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9, 201–218.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Certeau, M. de (1988). *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden Springer VS.
- Dander, V. (2020). Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung. In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber & K. Rummler (Hrsg.), *Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*, S. 19–37. Opladen: Barbara Budrich.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, P. (1999). *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. In *Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, 15, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faulstich, P. (1999). Weiterbildung und Technik. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 257–277. Opladen: Leske + Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2010). Pädagogische Ordnungen. Praxistheoretische beobachtet. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*, S. 97–116. Luxemburg: Université du Luxembourg, INSIDE/ECEC.
- Füssel, M. (2013). Tote Orte und gelebte Räume: Zur Raumtheorie von Michel de Certeau S. J. *Historical Social Research*, 38(3), 22–39.
- Idel, T.-S., Kolbe, F.-U., & Neto-Carvalho, I. (2010). Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. Ein Werkstattbericht. *Sozialer Sinn*, 1/2010, 181–198.
- Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (Hrsg.) (2019). *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed.
- Jörissen, B. & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In a.a.O., S. 11–24.
- Kade, J., Nolda, S., Dinkelaker, J. & Herrle, M. (Hrsg.) (2014). *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie – Zur Relevanz qualitativer Forschung*, S. 8–34. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In Dies. (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaft*, S. 11–44. Paderborn: Schöningh.
- Kejcz, Y., Monshausen, K.-H. & Nuissl, E. (1979). *Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht* (8 Bde.). Heidelberg: esprint.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2019). Datenbasierte Professionalisierung für Kursleitende und Weiterbildungseinrichtungen, *Education Permanente*, 1, 48–49.
- Klingovsky, U. & Kossack, P. (2007). *Selbstsorgendes Lernen gestalten*. Bern: hep.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Theorie der Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/2008, 125–143.
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11/2001, 237–252.
- Luhmann, N. (1975). *Theorie der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Macgilchrist, F., Ott, M. & Langer, A. (2014). Der praktische Vollzug von „Bologna“: Eine ethnographische Diskursanalyse. In M. Nonhoff, E. Herschinger, J. Angermüller, F. Macgilchrist, M., Reisl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Band II*, S. 37–57. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, K. (1996). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Wilhelm Fink.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Nolda, S. (2002). *Pädagogik und Medien. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Nolda, S. (2007). Videobasierte Kursforschung. Mögliche Erträge von interpretativen Videoanalysen für die Erforschung des organisierten Lernens Erwachsener. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4/2007, 478–492.
- Nolda, S. (2010). Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. Machtfeststellungen in Interaktionsanalysen von Lehr-Lernsituationen der Erwachsenenbildung in Abhängigkeit von Machtkonzepten und Datentypen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13/2010, 405–419.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In H.-C. Koller & J. Lüders (Hrsg.), *Sinn und Bildungszugang*, S. 137–156. Opladen: Barbara Budrich.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*, S. 225–246. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (2009). Macht und Raum: Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrisen und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, S. 186–203. Wiesbaden: Springer VS.
- Schatzki, T. R. (1996). *The Site of the Social*. University Park: Pennsylvania University Press.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. In J. Higgs (Hrsg.), *Practice-based education. Perspectives and strategies*, S. 13–26. Rotterdam/Boston: SensePublishers.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, S. 29–44. Bielefeld: transcript.
- Sesink, W. (1993). *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied*. Stuttgart: Hanser.
- Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung: über methodisch kontrolliertes Verstehen. In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, S. 28–54. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung*, S. 98–174. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Unger, A. (2009). *Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Lernumgebungen und die neue Kultur des Lernens*. Berlin: Lit Verlag.
- Wimmer, M. (2014). Antihumanismus, Transhumanismus, Posthumanismus: Bildung nach ihrem Ende. In S. Kluge, G. Steffens & I. Lohmann (Hrsg.), *Menschenverbesserung – Transhumanismus*, S. 237–265. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wrana, D. (2012). Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, S. 229–245. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Illustration einer Karte aus dem Projekt *DigiProf* 49

Autorin

Dr.in Ulla Klingovsky ist Professorin für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Empirie von Lern- und Bildungsprozessen, praxeologisch-diskursanalytische Bildungsforschung, Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns, Machtanalysen in der Weiterbildung, Digitalisierung und Diversität.

Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen von Datenkapitalismus

KLAUS BUDDEBERG, GREGOR DUTZ, LISANNE HEILMANN, CHRISTOPHER STAMMER

Schlagnworte: Digitale Kompetenzen, Literalität, digitale Ungleichheit, Glaubwürdigkeit von Online-Informationen

Zusammenfassung

Digitale Technologien durchdringen fortschreitend die allermeisten Lebensbereiche. Neben der Frage nach den Zugängen ergeben sich auch Fragen nach möglichen Risiken. Daten werden zur Ware und befeuern damit einen Überwachungs- oder Datenkapitalismus. Die Glaubwürdigkeit von Informationen entzieht sich dabei zunehmend einer kritischen Überprüfung. Daher sind in der Auseinandersetzung mit Digitalisierung kritisch hinterfragende Kompetenzen erforderlich. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Kompetenzen eines kritischen Umgangs mit digitalen Umwelten sich Erwachsene selbst zuschreiben. Auf Basis der *LEO-Studie 2018* werden neben soziodemografischen und sozioökonomischen Faktoren auch die Lese- und Schreibkompetenz mit einbezogen. Die Ergebnisse bezogen auf soziodemografische Einflüsse erweisen sich als weitgehend forschungsstandkonform. Ein signifikanter und eigenständiger Einfluss lässt sich aber auch für die Lese- und Schreibkompetenz berichten.

Abstract

Digital technologies are progressively penetrating most areas of life. In addition to the question of access, there are also questions about possible risks. Data is becoming a commodity, fuelling a surveillance or data capitalism. The credibility of information increasingly eludes critical scrutiny. This is why critical skills are required when dealing with digitization. This article explores the question of which competencies of a critical approach to digital environments adults attribute to themselves. To this end, we draw on the results of the *LEO Study 2018* and include not only socio-demographic and socio-economic factors but also reading and writing skills. The results relating to socio-demographic influences prove to be largely in line with current research. However, a significant and independent influence can also be reported for reading and writing competence.

1 Einleitung

Es gibt mittlerweile nur noch wenige Lebensbereiche, die nicht in der einen oder anderen Form durch digitalen Wandel gekennzeichnet wären. Der Einfluss digitaler Technologien und digitaler Vergesellschaftung ist mittlerweile so umfassend, dass bereits die Frage gestellt wurde, ob der „digitale Wandel auf dem Wege [ist], vom Objekt der Geschichte zu deren Subjekt zu werden“ (Reichl 2020, S. 16). Für die Bildungswissenschaften ergeben sich daraus mannigfache Bildungsbedarfe. Dieser Beitrag befasst sich mit Bildungsbedarfen von Erwachsenen, die sich aus der Desinformation im Internet, dem Verschwimmen der Grenzen zwischen Information und Werbung im Internet und problematischen Aspekten des Datenkapitalismus ergeben.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung knüpfen Beiträge vielfach an bestehende empirische Forschung an, die sich mit der Online-Aktivität verschiedener Bevölkerungsgruppen befasst, und gemeinhin als digitale Ungleichheit im Sinne des Zugangs zum und der Nutzung des Internets diskutiert wird (vgl. Friemel 2016; Zillien & Haufs-Brusberg 2014). Zunächst weniger Beachtung fanden die ungleiche Verteilung von Chancen und Risiken der Nutzung (vgl. van Dijk 2020). Im Fokus von Kompetenzstudien stehen eher funktional-pragmatische Kompetenzkonstrukte, die sich auf die kompetente Nutzung von Technologie beziehen. Kritisch-hinterfragende Kompetenzen von Erwachsenen sind seltener Gegenstand von Kompetenzstudien, obwohl der Begriff der *critical media literacy* bereits eine lange Diskurstradition aufweist (vgl. Irving 2020; Tisdell 2007).

Dieser Beitrag geht auf Basis des Datensatzes der Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*¹ (im Folgenden: *LEO 2018*) der Frage nach, wie sich ausgewählte Kompetenzen des kritischen und reflektierenden Umgangs mit digitaler Technologie innerhalb der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland verteilen. Die Studie ermöglicht dabei auch die Betrachtung der Lese- und Schreibkompetenz (im Folgenden: Literalität) von Erwachsenen. Während in den ersten Veröffentlichungen der Studienergebnisse die Kompetenzvariablen bivariat bezogen auf Literalität ausgewertet wurden (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020), erfolgen die Analysen für diesen Beitrag multivariat.

2 Ausgangspunkte aus bestehender Forschung

Forschung zu *digitaler Ungleichheit* hat eine längere Tradition. In der Diskussion ging es zunächst primär um die Frage des Zugangs zu digitaler Technologie bzw. zum Internet (vgl. Norris 2001). Der bloße Zugang stellte jedoch bei gleichsam ubiquitärer Nutzung des Internets zumindest in den Industrienationen schon bald keine relevante Bezugsgröße mehr dar. Vielmehr trat die Art der Internetnutzung als Analyse-

¹ Die Studie wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W142900 finanziert. Der Datensatz wird im Laufe des Jahres 2021 unter <https://www.forschungsdaten-bildung.de/> für Sekundäranalysen zur Verfügung stehen.

kategorie hinzu (vgl. Hargittai 2002), die sich anhand soziodemografischer Faktoren differenziert analysieren lässt (vgl. Millard 2015). Van Dijk stellte jüngst die Analysekategorie der *outcomes* der Internetnutzung heraus – hierunter sowohl die positiven Erträge der Nutzung als auch mögliche negative Folgen (vgl. 2020, S. 96). Diese Perspektive wurde zwar bereits zu Beginn der Diskussion um digitale Ungleichheit herausgearbeitet (vgl. DiMaggio & Hargittai 2001), hat aber in den letzten Jahren durch Fragen der Datensicherheit, Glaubwürdigkeit von Informationen und Big Data Analytics deutlich an Bedeutung gewonnen. In Anlehnung an Reichl lässt sich die Bedeutung der zuvor referierten Perspektiven relativieren gegenüber einer noch grundsätzlicheren „Spaltung in die elitäre Gruppe derer, die IT gestalten, und dem Gros der reinen Anwender“ (Reichl 2020, S. 20).

In der Kompetenzforschung durch Large-Scale Assessments kommt auch die Untersuchung von Computerkompetenz zum Tragen. Bezogen auf Jugendliche lieferte die ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) 2019 aktualisierte Befunde, nach denen auch unter Jugendlichen sehr ungleich verteilte Kompetenzen vorliegen (vgl. Fraillon et al. 2019, S. 242). Von einer weitgehend homogenen Kohorte von *digital natives* kann demnach nicht gesprochen werden. Das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) hat bezogen auf Erwachsene die technologiebasierte Problemlösekompetenz untersucht. Demnach haben höher gebildete und jüngere Erwachsene ausgeprägtere Kenntnisse über Informations- und Kommunikationstechnologie, während die Unterschiede zwischen Frauen und Männern gering sind (vgl. OECD 2019, S. 69, 76–77 und 79–80).

Die *intransparente Datensammlung durch Internetunternehmen* ist ein potenziell kritischer Aspekt (*negative outcome*) der Digitalisierung, der gegenwärtig unter verschiedenen begrifflichen Zugängen diskutiert wird. Der Prozess der Sammlung von Nutzerdaten ermöglicht es, Daten in wirtschaftliches Kapital zu überführen. Kritik wird etwa an der Nutzung und Speicherung sensibler finanzieller Angaben und an der fehlenden Transparenz dieser Vorgänge geübt (vgl. O’Neil 2017, S. 144; Staab 2019, S. 229). Diese Diskussion bezieht sich im Kern auf Wirkungszusammenhänge eines Daten- (Staab 2019) oder Überwachungskapitalismus (vgl. Zuboff 2019). Der für diesen Prozess grundlegende Einsatz algorithmischer Verfahren zur Analyse großer Datenmengen (*Big Data Analytics*, vgl. Aßmann et al. 2017) wirkt sich auf die Bereitstellung personalisierter Werbung aus, aber auch auf das Personalrecruitment (vgl. Smythe 2018), auf die Kriminalitätsprävention oder die Kreditvergabe (vgl. Zweig 2019). O’Neil (vgl. 2017, S. 116 ff.) betont unter anderem, dass in vielen Fällen marginalisierte Gruppen diejenigen sind, die am stärksten von der Macht algorithmisierter Systeme bedroht sind.

Bezogen auf die *Glaubwürdigkeit von Online-Informationen* in Zeiten globaler Informationsströme stellen McGrew et al. die Notwendigkeit kritischer Überprüfung fest: „If citizens are not prepared to critically evaluate the information that bombards them online, they are apt to be duped by false claims and misleading arguments“ (McGrew et al. 2018, S. 165). Information und Werbung können zudem nicht immer bzw. nicht von allen Internetnutzerinnen und -nutzern präzise und zuverlässig unter-

schieden werden. Nygren und Guath berichten basierend auf einer schwedischen Studie unter Jugendlichen über unerwartet geringe Kompetenzen bei der Überprüfung von Informationen und der Unterscheidung zwischen Information und Werbung (vgl. 2019).

In Deutschland nutzt eine Minderheit von 34 Prozent Social-Media-Plattformen als Informationsquelle (vgl. Hölzig et al. 2019). Ein Blick auf die USA, wo der Anteil mehr als doppelt so hoch liegt, lässt eine steigende Anzahl vermuten (vgl. Shearer & Gottfried 2017, S. 2). Dabei ist – ebenfalls bezogen auf die USA – das Vertrauen in Informationen aus sozialen Netzwerken verglichen mit nationalen oder lokalen Nachrichtenorganisationen eher gering (vgl. Allcott & Gentzkow 2017, S. 223). Dieser Befund wird durch die Mainzer Langzeitstudie *Medienvertrauen* bestätigt und auch als Reaktion auf Datenskandale, Fake News und Hate Speech im Internet interpretiert (vgl. Jakob et al. 2019, S. 211).

Glaubwürdigkeit von Informationen hängt partiell mit dem Phänomen der sogenannten *Fake News* zusammen (vgl. Humprecht 2018). Ein Bericht der Europäischen Kommission hebt vor allem auf die durch Fake News transportierten Desinformationen ab (vgl. European Commission 2018). Die Intentionen und Auswirkungen von Fake News reichen von der Verwirrung der Rezipientinnen und Rezipienten bis zur gezielten Beeinflussung von Wahlergebnissen (vgl. Tandoc et al. 2018, S. 138). Websites, die Desinformationen enthalten, werden häufig über Social-Media-Websites aufgerufen (vgl. Allcott & Gentzkow 2017, S. 222) und Social-Media-Plattformen scheinen aufgrund eines *confirmation bias* ein besonders wirksames Vehikel für Fehlinformationen zu sein (vgl. Tandoc 2019, S. 4). Grundsätzlich kann die Unsicherheit im Umgang mit Informationen „zu Einordnungsschwierigkeiten führen und die eigene Medienkompetenz überfordern“ (Grimm et al. 2019, S. 114). Obwohl hierzulande die Information über soziale Netzwerke im internationalen Vergleich noch eine nachgeordnete Rolle spielt, dürften die skizzierten Problemlagen dennoch einen *emerging topic* beschreiben.

Durch die beschriebenen Herausforderungen lässt sich ein erwachsenenpädagogischer Bezug mit Blick auf *kritische Medienkompetenz* ableiten. Laut Peissl „ist es dringend an der Zeit, kritische Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung als Schlüsselkompetenz zu begreifen und die Basis für eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Herausforderungen der Mediatisierung in der Erwachsenenbildung zu legen“ (Peissl 2018, S. 3). Als Voraussetzung dafür lässt sich auf den Aspekt kritischer Reflexion Bezug nehmen, häufig in Verbindung mit Baackes Konzept der Medienkompetenz (vgl. Baacke 1998), der Medienkritik als fundamentalen Teil von Medienkompetenz definierte, die in der Folge im medienpädagogischen Diskurs ausführlich diskutiert wurde (vgl. Ganguin & Sander 2018; Ganguin, Gemkow & Haubold 2020) und die auch als existenzieller Teil der Ausbildung von Lehrkräften angesehen wird (vgl. Schiefner-Rohs 2012). Zur Ebene der Medienkritik lassen sich im Kontext der Digitalisierung bis dato nicht thematisierte Aspekte ergänzen, wie etwa Fragen der Privatsphäre, der Verfügungsgewalt über persönliche Daten und Fragen der Glaubwürdigkeit (vgl. Peissl 2018, S. 6–7). Robak schlägt eine anschauliche Diffe-

renzung verschiedener Ebenen digitaler Kompetenz vor, die von den grundlegenden Kompetenzen des Bedienens von Technik bis zu hohen Kompetenzen im Sinne einer kritischen „Einschätzung bezüglich der Nutzung von Daten und damit Folgenabschätzungen“ reichen (2020, S. 45–46).

Die Kompetenzkonstrukte, auf denen Assessment-Studien basieren, rekurren zumeist auf funktional-pragmatische Ansätze (vgl. Klieme & Hartig 2008). Der Fokus liegt darauf, ob Praktiken kompetent ausgeübt werden. *LEO 2018* ist in den Kompetenzkonstrukten nicht auf funktional-pragmatische Aspekte begrenzt, sondern umfasst auch kritisch hinterfragende Kompetenzen (angelehnt an Negt 1990). Hier liegt der Fokus darauf, ob eine Person in der Lage ist, die jeweiligen Sachverhalte zu beurteilen. Digitale Ungleichheit ist hier spezifisch als unterschiedliche Ausprägung kritisch-hinterfragender Kompetenzen operationalisiert (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 18–19). Risiken, die sich im Umgang mit digitaler Technologie ergeben, wurden in *LEO 2018* durch Fragen untersucht, die sich auf die Kompetenzen beziehen, die Motive für Datensammlung von Internetunternehmen, die Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet bzw. die Unterscheidbarkeit von Information und Werbung beurteilen zu können. Die publizierten Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich gering literalisierte Erwachsene selbst signifikant geringere Kompetenzen zuschreiben (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 215).

Kritisch hinterfragende Grundkompetenzen von Erwachsenen sind in einen Kanon von Grundkompetenzen eingebettet, die sich inhaltlich der Diskussion um *Grundbildung* (vgl. Mania & Tröster 2018) zuordnen lassen. Dabei ist die *Literalitätsforschung* seit Jahren besonders prominent. *LEO 2018* erfasst die Literalität von Erwachsenen und legt Zusammenhänge zwischen Literalität und anderen Facetten der Grundbildung offen. Literalität weist dabei Korrelationen zu Alltagspraktiken und zu domänenspezifischen Grundkompetenzen auf, die tendenziell eine erhöhte Vulnerabilität gering literalisierter Erwachsener gegenüber einem gesellschaftlichen Teilhabeausschluss nahelegen (vgl. Grotlüschen et al. 2020). Laut PIAAC korrelieren auch Literalität und Numerilität sowie Literalität und technologiebasierte Problemlösekompetenz (vgl. OECD 2013, S. 85).

Bisherige Untersuchungen belegen also unterschiedliche Nutzungsarten, Nutzungshäufigkeiten und unterschiedliche positive und negative Auswirkungen der Internetnutzung. Daher ist davon auszugehen – dies entspricht der Hypothese unseres Beitrags –, dass unterschiedliche Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichem Maße profitieren und *vice versa* auch in unterschiedlichem Maße von Risiken bedroht sind.

3 Datengrundlage und Methode

Die Studie *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* wurde 2018 in Deutschland erhoben. Befragt wurden 7.192 Erwachsene im Alter von 18–64 Jahren, die in Privathaushalten leben und über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um einem umfangreichen Interview auf Deutsch folgen zu können. *LEO 2018* ist für die zuvor beschriebene Bevölkerungsgruppe repräsentativ.

Das Interview erfolgte in Form eines *Computer Assisted Personal Interviews* mit einer anschließenden Kompetenzmessung im Lesen und Schreiben unter Verwendung eines Paper-and-Pencil-Tests. Die Berechnung der Kompetenzwerte erfolgte mittels Item-Response-Theorie und der Verwendung von zehn *Plausible Values* (vgl. Dutz & Hartig 2020, S. 66).

3.1 Sample

Von den insgesamt 7.192 Befragten wurden für die hier durchgeführten Analysen 429 Befragte ausgeschlossen, die nie einen Computer oder ein mobiles Gerät mit Internetzugang verwenden. Für diese Fälle liegen keine Informationen über die abhängigen Variablen der selbsteingeschätzten digitalen Grundkompetenzen vor. Fälle mit fehlenden Werten in den anderen relevanten Variablen wurden ebenfalls listenweise aus dem Datensatz entfernt. Die den Analysen zugrunde liegende Fallzahl lässt sich den Ergebnistabellen entnehmen.

3.2 Regressionsmodelle

Die durchgeführten Analysen sollen den Zusammenhang von selbsteingeschätzten kritisch-hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen und Literalität bei Kontrolle auf verschiedene sozioökonomische Variablen beschreiben. Dazu werden logistische Regressionen mit einer binären abhängigen Variablen durchgeführt. Zunächst wird der Zusammenhang zwischen digitalen Kompetenzen und Literalität ohne Kontrollvariablen betrachtet (Modell 1), danach werden die Kontrollvariablen hinzugefügt (Modell 2).

3.3 Abhängige Variablen

Der Themenbereich zu digitalen Praktiken und Grundkompetenzen umfasst in *LEO 2018* drei Fragen zu kritisch hinterfragenden Kompetenzen. Sie lauten:

Ist es für Sie einfach, eher einfach, eher schwierig oder schwierig,

- zu beurteilen, warum kostenlose Online-Dienste an den persönlichen Daten ihrer Nutzer:innen interessiert sind? (Variable dig029, in den Tabellen: Daten)
- zu beurteilen, ob Nachrichten im Internet glaubwürdig oder unglaubwürdig sind? (Variable dig030, in den Tabellen: Nachrichten)
- zu unterscheiden, ob es sich bei einem im Internet stehenden Text um eine Information oder Werbung handelt? (Variable dig032, in den Tabellen: Information oder Werbung)

Die Antwortmöglichkeiten wurden binär rekodiert. Die Ausprägungen „einfach“ und „eher einfach“ wurden zu „(eher) einfach“ und die Ausprägungen „eher schwierig“ und „schwierig“ zu „(eher) schwierig“ zusammengefasst. Die rekodierten Variablen haben die Ausprägung „1“ für die Kategorie „(eher) einfach“, die Ausprägung „0“ für die Kategorie „(eher) schwierig“. Die Regressionskoeffizienten geben die Wahrscheinlichkeit im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe an, mit „(eher) einfach“ zu antworten.

3.4 Unabhängige Variablen

Literalität

Die Kompetenzmessung im Lesen und Schreiben bildet einen Kern von *LEO 2018*. Sie erfolgt auf einer Skala, die in verschiedene Stufen unterteilt ist. Diese „Alpha-Levels“ genannten Stufen beschreiben die literalen Fähigkeiten. Die Alpha-Levels 1–3 markieren den Bereich geringer Literalität (vgl. Grotluschen et al. 2020). Um den Zusammenhang zwischen digitalen Grundkompetenzen und Literalität zu untersuchen, wurde eine binäre Variable generiert, die zwischen gering literalisierten Erwachsenen (Alpha-Levels 1–3) und jenen mit Fähigkeiten auf einem höheren Niveau (Alpha-Level 4 und darüber) unterscheidet. Die Referenzgruppe sind Erwachsene auf einem höheren Kompetenzniveau.

Kontrollvariablen

Während das erste Regressionsmodell ausschließlich die oben beschriebene Literalitätsvariable enthält, umfasst das zweite Modell eine Reihe weiterer Kontrollvariablen. Deren Auswahl begründet sich durch den Forschungsstand (allgemein: OECD 2019, van Dijk 2020; zu Fragen von Alltagspraktiken: Reder 1994, zu Genderaspekten: McElvany & Schwabe 2019; zu Fragen von Marginalisierung: O’Neil 2017).

In Klammern sind der Variablenname im Datensatz und die Referenzkategorie aufgeführt:

- Geschlecht (f001, weiblich),
- Altersgruppe (altgr5, 18–24 Jahre),
- Höchster Schulabschluss (schulab, hoch),
- Arbeitssituation (f006, beschäftigt),
- Nutzung Computer mit Internetzugang (dig002, regelmäßige Nutzung),
- Nutzung mobiles Gerät mit Internetzugang (dig003, regelmäßige Nutzung),
- Zurechtkommen mit dem Haushaltseinkommen (fin026, [eher] gutes Zurechtkommen),
- Herkunftssprache (erstspr, Herkunftssprache Deutsch).

4 Ergebnisse

Die Tabellen 1 und 2 zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen als *odds ratios* (vgl. Best & Wolf 2010). Jede Tabellenspalte steht für eine der drei kritisch-hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen. Regressionskoeffizienten größer als 1 zeigen eine höhere Wahrscheinlichkeit der angegebenen Gruppe im Vergleich zu Referenzgruppe an, die jeweilige kritisch-hinterfragende Kompetenz als „(eher) einfach“ einzuschätzen. Werte kleiner 1 sind als eine geringere Wahrscheinlichkeit zu interpretieren. Vereinfacht lässt sich also sagen, dass eine Gruppe mit einem Regressionskoeffizienten kleiner als 1 ihre Kompetenz im Durchschnitt niedriger einschätzt als die Referenzgruppe. Das Konfidenzintervall (KI) ist zum 95 %-Niveau angegeben; umfasst das KI den Wert 1, so ist der Regressionskoeffizient statistisch nicht signifikant.

4.1 Modelle ohne Kontrollvariablen

In Tabelle 1 werden die Ergebnisse der Regressionsanalyse mit der Literalitätsvariablen als unabhängiger Variable abgebildet. Dabei zeigt sich bei allen drei Grundkompetenzen ein höchst signifikanter Effekt der Literalitätsvariable. Im Durchschnitt schätzen Erwachsene mit geringer Literalität im Vergleich zu den Erwachsenen mit höherer Literalität ihre digitalen Grundkompetenzen mit einer geringen Wahrscheinlichkeit als eher hoch ein. Gering literalisierte Erwachsene antworten also häufiger mit „(eher) schwierig“. Andernorts publizierte deskriptiv statistische Analysen haben gezeigt, dass der Aspekt der Abwägung von Glaubwürdigkeit als der einfachste, der Aspekt der Datensammlung als der schwierigste Aspekt gelten kann, und zwar bevölkerungsweit als auch unter gering literalisierten Erwachsenen (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 215–216).

Tabelle 1: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen

	(dig029) Daten (KI 95 %)	(dig030) Nachrichten (KI 95 %)	(dig032) Werbung oder Information (KI 95 %)
Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)			
geringe Literalität	0,39 (0,30–0,52) ***	0,29 (0,21–0,37) ***	0,28 (0,21–0,36) ***
McFaddens Pseudo R²	0,01	0,01	0,01
N	6.561	6.606	6.538

Hinweise: Koeffizienten als odds ratio. Konfidenzintervall (95 %) in Klammern. Signifikanz: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$, ns: nicht signifikant.

4.2 Modelle mit Kontrollvariablen

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Regressionen mit Literalität und den oben erläuterten Kontrollvariablen als unabhängige Variablen. Insgesamt zeigen sich für alle drei der hier untersuchten kritisch hinterfragenden Kompetenzen ähnliche Ergebnisse, die sich aber im Detail unterscheiden.

Zunächst lässt sich erkennen, dass Literalität weiterhin ein wichtiger Prädiktor für digitale Grundkompetenzen ist. Gering literalisierte Erwachsene zeigen auch bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit, auf die untersuchten Fragen mit „(eher) einfach“ zu antworten.

Männer schätzen im Durchschnitt ihre digitalen Kompetenzen höher ein als Frauen. Da in Assessments die Unterschiede zwischen Frauen und Männern meist eher gering sind (vgl. OECD 2019, S. 79–80), lässt sich vermuten, dass Männer ihre Kompetenzen eher überschätzen bzw. Frauen eher unterschätzen (vgl. Edele et al. 2015).

Im Hinblick auf die Altersgruppen ist zu beobachten, dass bei den Fragen zur Datensammlung von kostenlosen Onlinediensten und der Beurteilung von Nachrichten im Internet die beiden Gruppen mit dem höchsten Altersdurchschnitt ihre Kompetenzen mit einer signifikant niedrigeren Wahrscheinlichkeit als eher hoch einschätzen. Dagegen lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen bei der Frage nach der Unterscheidung von Information und Werbung im Internet erkennen. Es lässt sich vermuten, dass die Unterscheidung von Werbung und Information auch bei analogen Medien eine relevante Kompetenz ist, die daher auch die älteren Befragten, auch wenn sie digitale Medien weniger nutzen, in ähnlichem Maße beherrschen.

Sehr ähnliche Ergebnisse zwischen den Kompetenzen zeigen sich wieder bei dem Effekt des Schulabschlusses. Es kann festgestellt werden, dass hinsichtlich der hier untersuchten Kompetenzen der Schulabschluss ein höchst signifikanter Prädiktor ist: Je niedriger der Schulabschluss, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, die eigenen digitalen Kompetenzen als eher gering zu beurteilen.

Dagegen bildet der Erwerbsstatus keinen signifikanten Prädiktor für die kritisch hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen. Ob eine Person erwerbstätig oder erwerbslos ist, ist für die Einschätzung der digitalen Kompetenz statistisch nicht relevant. Wie die beiden Variablen zum Nutzungsverhalten zeigen, ließe sich aber vermuten, dass die Frage nach der Nutzung eines Computers bei der Arbeit durchaus relevant für die digitale Kompetenz ist.

So zeigt sich bei Personen, die nie oder allenfalls unregelmäßig einen internetfähigen Computer nutzen, eine höhere Wahrscheinlichkeit, die digitalen Grundkompetenzen als eher niedrig einzuschätzen. Dies gilt für alle drei der hier untersuchten Fragen. Bei der Nutzung eines *mobilen* Gerätes mit Internetzugang schätzen nur diejenigen, die nie ein solches Gerät nutzen, die erfragten Grundkompetenzen mit höherer Wahrscheinlichkeit als „(eher) schwierig“ ein. Zwischen denjenigen, die ein mobiles Gerät regelmäßig bzw. unregelmäßig nutzen, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die seltene Nutzung digitaler Endgeräte kann neben anderen Gründen durch eine grundsätzlich technikkritische Haltung bedingt sein. In diesem Falle ginge Nicht-Nutzung mit hoher kritisch hinterfragender Kompetenz einher.

Bei der Variablen zum Auskommen mit dem Haushaltseinkommen als Indikator für die besondere Anfälligkeit für die oben dargestellten Risiken der benachteiligten Gruppen lässt sich erkennen, dass ein signifikanter Effekt nur bei der Frage nach der Datensammlung von Online-Diensten zu beobachten ist. Dies ist aber umso bedenklicher, da finanziell schlechter gestellte Gruppen eher auf kostenlose Online-Dienste und Bonus-Programme angewiesen sind.

Eine nichtdeutsche Herkunftssprache zeigt nur bei der Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Nachrichten im Internet einen signifikanten Effekt und damit eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, diese Kompetenz als „(eher) einfach“ einzuschätzen.

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen

	(dig029) Daten (KI 95 %)	(dig030) Nachrichten (KI 95 %)	(dig032) Information oder Werbung (KI 95 %)
Literalität (Referenz: Alpha-Level 4 und darüber)			
Geringe Literalität	0,60 (0,43–0,85) **	0,53 (0,38–0,73) ***	0,48 (0,35–0,67) ***
Geschlecht (Referenz: weiblich)			
männlich	1,24 (1,07–1,44) **	1,23 (1,02–1,47) *	1,49 (1,25–1,77) ***
Alter (Referenz: 18–24 Jahre)			
25–34 Jahre	0,75 (0,56–1,02) ns	1,00 (0,71–1,42) ns	1,06 (0,75–1,50) ns
35–44 Jahre	0,85 (0,62–1,16) ns	0,83 (0,57–1,20) ns	1,22 (0,85–1,78) ns
45–54 Jahre	0,52 (0,38–0,71) ***	0,55 (0,39–0,78) **	0,92 (0,65–1,30) ns
55–64 Jahre	0,58 (0,42–0,80) **	0,56 (0,39–0,80) **	1,06 (0,73–1,53) ns
Schulabschluss (Referenz: hoher Schulabschluss)			
kein	0,38 (0,25–0,59) ***	0,33 (0,22–0,48) ***	0,21 (0,14–0,32) ***
niedrig	0,52 (0,43–0,64) ***	0,41 (0,32–0,53) ***	0,32 (0,25–0,40) ***
mittel	0,70 (0,60–0,84) ***	0,63 (0,50–0,79) ***	0,49 (0,39–0,60) ***
Erwerbsstatus (Referenz: erwerbstätig)			
erwerbslos	0,95 (0,69–1,30) ns	0,79 (0,57–1,09) ns	0,89 (0,63–1,25) ns
Elternzeit	0,73 (0,51–1,05) ns	0,58 (0,37–0,91) *	0,80 (0,53–1,20) ns
in Ausbildung	0,98 (0,69–1,40) ns	0,96 (0,60–1,52) ns	0,89 (0,59–1,34) ns
im Ruhestand	1,25 (0,96–1,62) ns	1,13 (0,84–1,52) ns	0,99 (0,74–1,33) ns
sonstiger	0,92 (0,71–1,19) ns	1,00 (0,74–1,37) ns	1,11 (0,83–1,48) ns
Nutzung Computer mit Internetzugang (Referenz: regelmäßig)			
unregelmäßig	0,63 (0,46–0,85) **	0,57 (0,42–0,77) ***	0,40 (0,30–0,55) ***
nie	0,47 (0,35–0,64) ***	0,35 (0,26–0,47) ***	0,37 (0,27–0,49) ***
Nutzung mobiles Gerät mit Internetzugang (Referenz: regelmäßig)			
unregelmäßig	1,30 (0,80–2,11) ns	0,90 (0,52–1,55) ns	0,83 (0,51–1,35) ns
nie	0,70 (0,49–0,99) *	0,55 (0,38–0,80) **	0,65 (0,44–0,96) *
Auskommen mit dem Haushaltseinkommen (Referenz: gut/eher gut)			
schlecht/eher schlecht	0,72 (0,57–0,90) **	0,79 (0,62–1,01) ns	0,83 (0,65–1,05) ns
Herkunftssprache (Referenz: deutsche Herkunftssprache)			
andere Herkunftssprache	0,92 (0,70–1,21) ns	0,69 (0,51–0,93) *	0,96 (0,71–1,29) ns
McFaddens Pseudo R²	0,03	0,07	0,08
N	6.325	6.367	6.308

Hinweise: Koeffizienten als odds ratio. Konfidenzintervall (95 %) in Klammern. Signifikanz: * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$, *** = $p < 0.001$, ns: nicht signifikant.

Die Ergebnisse bestätigen die eingangs formulierte Hypothese, nach der Vulnerabilität gegenüber risikobehafteten Aspekten digitaler Technologie zwischen gesellschaftlichen Teilgruppen unterschiedlich verteilt ist. Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten zeigen in der Nutzung digitaler Technologien (Praktiken) unterschiedliche Muster im Vergleich zur erwachsenen Bevölkerung insgesamt (vgl. Buddeberg & Grotlüschen 2020). Dies unterstützt die Annahme der Anfälligkeit für digitale Exklusion. Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen nutzen soziale Medien jedoch nicht weniger, sind also trotz Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben Teil eines globalen Informationsflusses und damit auch entsprechenden Risiken gegenüber exponiert.

5 Schlussfolgerungen

Die Analyse kritisch hinterfragender Kompetenzen bei der Bewertung der Glaubwürdigkeit von Online-Informationen, bei der Unterscheidung zwischen Information und Werbung sowie bei dem Verständnis für grundlegende Mechanismen eines Datenkapitalismus bestätigen eine höhere Vulnerabilität gering literalisierter Erwachsener. Die hier anhand dreier Variablen vorgenommene multivariate Analyse zeigt, dass geringe Lese- und Schreibkompetenz selbst bei Kontrolle anderer Einflussgrößen ein statistisch signifikanter – und damit für Bildungspolitik und Bildungspraxis relevanter – Prädiktor bleibt. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse deuten zudem vor allem auf starke Korrelationen mit der formalen Bildung hin. Bildungsbedarfe lassen sich also nicht nur im engeren Feld der Grundbildung Erwachsener (wie sie in der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert wird), sondern ganz allgemein als aktuelles und künftiges Dauerthema von Schul- und Erwachsenenbildung ausmachen.

Dabei dürfte es nicht ausreichen, lediglich funktional-pragmatische digitale Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Robak 2020). Die Aspekte kritischer digitaler Kompetenzen (Bewertung bzw. Beurteilung dieser Technologien) bedürfen in der Erwachsenenbildung bzw. in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen größerer Aufmerksamkeit. Die Frage, wie sich Desinformation auf Erwachsene auswirkt, ist angesichts weitreichender Konsequenzen auf individueller Ebene aber auch im globalen Maßstab von hoher Bedeutung. Die Entwicklungen in Richtung eines Überwachungs- oder Datenkapitalismus können zwar erforscht, kritisch diskutiert und politisch in geringem Maße eingehegt werden, sie stellen jedoch für die kommenden Jahre eine konstante Herausforderung und somit ein bleibendes Thema für die Erwachsenenbildung dar.

Wenn auch die hier präsentierten Ergebnisse auf eine besondere Vulnerabilität formal gering gebildeter und gering literalisierter Erwachsener hinweisen, so stellen sich die bildungsbezogenen Anforderungen grundsätzlich auch im Hinblick auf die erwachsene Bevölkerung als Ganzes.

Literatur

- Allcott, H. & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives* 2/2017, 211–236. DOI: 10.1257/jep.31.2.211.
- Aßmann, S., Brüggem, N., Dander, V., Gapski, H., Sieben, G., Tillmann, A. & Zorn, I. (2017). Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft. Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics. In C. Trueltzsch-Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Band 1: Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung*, S. 183–192. Baden-Baden: Nomos.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek, H.-J. Braczyk & D. Klumpp (Hrsg.), *Lernort Multimedia*, S. 22–27. Heidelberg: v. Decker.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, S. 827–854. Wiesbaden: Springer VS.
- Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, S. 197–225. Bielefeld: wbv.
- Dijk, J. van (2020). *Digital Divide*. Cambridge, Medford: Polity Press.
- Dimaggio, P. J. & Hargittai, E. (2001). *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases*. Working Paper Series 15.
- Dutz, G., Hartig, J. (2020). Skalierung und Verlinkung der LEO-Studie 2018. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, S. 65–77. Bielefeld: wbv.
- Edele, A., Seuring, J., Kristen, C. & Stanat, P. (2015). Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social science research* 4/2015, 99–123. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- European Commission (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Luxembourg.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2019). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Friemel, T. N. (2016). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New Media & Society*, 2/2016, 313–331. DOI: 10.1177/1461444814538648
- Ganguin, S., Gemkow, J & Haubold, R. (2020). Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit. *Zeitschrift MedienPädagogik* 37, 51–66. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.0703.X>.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2018). Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, S. 139–150. München: kopaed.
- Grimm, P., Keber, T. O. & Zöllner, O. (2019). *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten*. Stuttgart: Reclam.

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, S. 13–64. Bielefeld: wbv.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 4/2002. DOI: 10.5210/fm.v7i4.942.
- Hölig, S., Hasebrink, U. & Behre, J. (2019). *Reuters Institute Digital News Report 2019 – Ergebnisse für Deutschland*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut für Medienforschung.
- Humprecht, E. (2018). Where 'fake news' flourishes: a comparison across four Western democracies. *Information, Communication & Society*, 1–16. DOI: 10.1080/1369118X.2018.1474241.
- Irving, C. J. (2020). Critical information literacy: Adult learning and community perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1/2020, 65–76. DOI: 10.3384/rela.2000–7426.rela9146.
- Jackob, N., Schultz, T., Jakobs, I., Ziegele, M., Quiring, O. & Schemer, C. (2019). Medienvertrauen im Zeitalter der Polarisierung. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2018. *Media Perspektiven* (5), 210–220.
- Klieme, E., Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 11–32. Wiesbaden: Springer VS/GWV Fachverlage.
- Mania, E., Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 12(33).
- McElvany, N., Schwabe, F. (2019). Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. In N. McElvany, M. M. Gebauer & C. Gräsel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung – eine Standortbestimmung*, S. 145–165. Münster: Waxmann.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 2/2018, 165–193. DOI: 10.1080/00933104.2017.1416320.
- Millard, J. (2015). The Digital Divide and the Global Post-2015 Development Debate. In K. Andreasson (Hrsg.), *Digital Divides. The New Challenges and Opportunities of e-Inclusion*, S. 3–26. Hoboken: Taylor and Francis.
- Negt, O. (1990). Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation. *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 4/1990, 11–19.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet world-wide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygren, T. & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 1/2019, 23–42. DOI: 10.2478/nor-2019-0002.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Paris. DOI: 10.1787/9789264258051-en.

- OECD (2019). *Skills Matter. Additional Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/23078731.
- O’Neil, C. (2017). *Weapons of math destruction. How big data increases inequality and threatens democracy*. First paperback edition. New York: B/D/W/Y Broadway Books.
- Peissl, H. (2018). Kritische Medienkompetenz. In H. Peissl, A. Sedlaczek, B. Eppensteiner & C. Stenitzer (Hrsg.), *Kritische Medienkompetenz und Community Medien*, S. 3–22. Graz (Dossier erwachsenenbildung.at).
- Reder, S. (1994). Practice-Engagement Theory: A Sociocultural Approach to Literacy Across Languages and Cultures. In B. M. Ferdman, R.-M. Weber & A. G. Ramirez (Hrsg.), *Literacy across languages and cultures*, S. 33–70. Albany: State University of New York Press.
- Reichl, P. (2020). Diesseits von Gut und Böse: Digitaler Humanismus und Philosophische Anthropologie. In J. Fritz & N. Tomaschek (Hrsg.), *University Society Industry: Digitaler Humanismus. Menschliche Werte in der virtuellen Welt*, S. 15–25. Münster/New York: Waxmann.
- Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 44–54.
- Shearer, E. & Gottfried, J. (2017). *News Use Across Social Media Platforms 2017*. Washington, D. C.: Pew Research Center.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Smythe, S. (2018). Adult Learning in the Control Society: Digital Era Governance, Literacies of Control, and the Work of Adult Educators. *Adult Education Quarterly*, 3/2018, 197–214. DOI: 10.1177/0741713618766645.
- Staab, P. (2019). *Digitaler Kapitalismus. Markt und Herrschaft in der Ökonomie der Unknappheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Tandoc, E. C. (2019). The facts of fake news: A research review. *Sociology Compass*, 9/2019, 1. DOI: 10.1111/soc4.12724.
- Tandoc, E. C., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining “Fake News”. *Digital Journalism* 2/2018, 137–153. DOI: 10.1080/21670811.2017.1360143.
- Tisdell, E. J. (2007). *Critical media literacy in adult education: teaching and research in a global context*. Paper presented at the 37th Annual SCUTREA Conference. Belfast: Queen’s University.
- Zillien, N., & Haufs-Brusberg, M. (2014). *Wissensklüft und Digital Divide*. Baden-Baden: Nomos.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. London: Profile Books.
- Zweig, K. A. (2019). *Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können*. München: Heyne.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen ohne Kontrollvariablen	62
Tab. 2	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse der kritisch-hinterfragenden digitalen Grundkompetenzen mit Kontrollvariablen	64

Autorin und Autoren

Dr. Klaus Buddeberg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen und Projektleiter der Studien *LEO 2108* und *LEO Transfer*. Seine Forschungsschwerpunkte sind Literalität und Numeralität, digitale Grundbildung, Large-Scale-Assessments und der Einfluss von Algorithmen und künstlicher Intelligenz auf den Bildungsbe- reich.

Gregor Dutz, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für Lebens- langes Lernen der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der politischen (Grund-)Bildung und der Weiterbildungsforschung sowie der Durch- führung von Large-Scale-Assessments. Er promoviert zur politischen Grundbildung gering literalisierter Erwachsener. Gregor Dutz begleitete die Studie *LEO – Leben mit geringer Literalität* als stellvertretender Projektleiter und arbeitet derzeit im Projekt *LEO-Transfer*.

Dr.in Lisanne Heilmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Ham- burg am Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen. Sie promovierte zur Konstruktion von Grundkompetenzen und Literalitäten in gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Im Rahmen der *LEO-Studie 2018* verantwortet sie die Bereiche der gesundheitsbezogenen Grundkompetenzen und der Literalität in Kontext von Mehrsprachigkeit und sie ist Projektkoordinator:in des Verbundprojekts *Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener*.

Christopher Stammer, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen im Rahmen der Studien *LEO 2018* und *LEO Transfer*. Forschungsschwerpunkte sind Literalitätsforschung, Digital Literacy, Workforce Literacy, Family Literacy, Large-Scale Assessment.

Medienbezogene Lernaktivitäten in der Familie: Perspektiven und Potenziale für die Erwachsenenbildungsforschung

VERONIKA THALHAMMER

Schlagworte: Informelles Lernen, Medienkompetenz, Lernort Familie, Intergenerationelles Lernen

Zusammenfassung

Die Familie ist als erste Sozialisationsinstanz ein zentraler Kontext für Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Medien. Im Beitrag wird die These aufgestellt, dass die Familie auch bei Erwachsenen bedeutsame Impulse zur Anregung von informellen medienbezogenen Lern- und Aneignungsprozessen liefert. Gezeigt wird zunächst, dass in der Erwachsenenbildungsforschung verhältnismäßig wenige empirische Studien zu Lernaktivitäten von Erwachsenen in der Familie vorliegen. Ziel des Beitrags ist es, anhand des spezifischen Lernortes „Familie“ zu zeigen, welche besonderen Herausforderungen sich bei der Erforschung informeller medienbezogener Lernprozesse ergeben. Mittels eines Überblicks über empirische Arbeiten, die sich dezidiert aus erwachsenenpädagogischer Perspektive dem medienbezogenen Kompetenzerwerb in der Familie widmen, wird gezeigt, wie sich die Erwachsenenbildungsforschung diesem Phänomen annähert.

Abstract

As the first instance of socialization, the family is a central context for learning experiences for children and work in dealing with media. The paper argues that the family also provides significant impulses for adults to stimulate informal media-related learning processes. First, it shows that there are relatively few empirical studies on adult learning activities in the family in adult education research. The aim of the paper is to use this specific learning context „family“ to show the particular challenges of researching informal media-related learning processed. An overview of empirical research that devote themselves decisively from an adult pedagogical perspective to the acquisition of media literacy in the family shows how the phenomenon in adult education is approached empirically.

1 Einleitung

Das im alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext stattfindende informelle Lernen gilt aufgrund des geringen Organisationsgrades als besonders geeignet, kurzfristige und situationsadäquate Anpassungsleistungen an sich stetig verändernde gesellschaftliche Anforderungen (wie bspw. Individualisierung, Globalisierung und Mediatisierung, Digitalisierung) vorzunehmen. So wird auch davon ausgegangen, dass Medienkompetenz häufig in solchen pädagogisch ungeplanten bzw. unstrukturierten und somit informellen Bereichen erworben wird (vgl. Gapski 2001; von Hippel 2010, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 15), da die Entwicklung von Medienkompetenz nie abgeschlossen ist und reagierend auf je neue Anforderungen über das gesamte Leben hinweg verläuft (vgl. von Hippel & Freide 2018).

Lernen als alltäglicher und lebensbegleitender Prozess gilt als Sammelbezeichnung für verschiedene, zum Teil recht unterschiedliche Formen des Wissenserwerbs bzw. Fähigkeitsentwicklung (vgl. Overwien 2005). Bezeichnet als „Informelles Lernen“ werden diese Lernaktivitäten vom formalen (organisiert und abschlussbezogen) und non-formalen (organisiert, aber ohne Abschluss) abgegrenzt. Auch wenn diese verschiedenen Formen des Lernens sich gegenseitig ergänzen, ineinander übergehen und nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, hat sich diese Differenzierung durchgesetzt und u. a. Eingang gefunden in die europäische Classification of Learning Activities (CLA) (vgl. European Commission und Eurostat 2006). In der Definition des informellen Lernens der CLA ist der zentrale Stellenwert des Lernkontextes der Familie verankert: „Informal learning activities are not institutionalised. They include a less structured set of single learning activities. They can take place almost anywhere: within the family, with friends, at work, etc.“ (ebd. S. 28).¹

Trotz des zentralen Stellenwertes der Familie für das informelle Lernen Erwachsener, wird dieser Kontext in der Erwachsenenbildungsforschung nur selten thematisiert, was in diesem Beitrag zunächst aufgezeigt wird (vgl. Kapitel 2). Anhand des Forschungsstandes zum Medienkompetenzerwerb von Erwachsenen in der Familie wird exemplarisch das Erkenntnispotenzial dieses Forschungsfeldes für die Erwachsenenbildungsforschung verdeutlicht (vgl. Kapitel 3).

2 Informelles Lernen in der Familie

Die Familie als Bildungsinstitution ist als Sonderfall zu betrachten (vgl. Büchner & Brake 2006, S. 210), da sie als „Bildungsort“ nicht eindeutig identifizierbar ist. Im Vergleich mit der Schule oder der Erwachsenenbildung bezeichnet sie keinen zeitlich-räumlich lokalisierbaren Angebotskontext, und auch die Zugehörigkeit der Beteiligten ist nicht immer klar abgrenzbar. Im Kontrast zu sog. „Lernwelten“, die durch das offene Setting gekennzeichnet sind (bspw. Gruppen von Gleichaltrigen oder Medien-

¹ Uneinigkeit besteht aber nach wie vor bzgl. der Intentionalität des informellen Lernens: In diesem Beitrag wird ein breites Begriffsverständnis zugrunde gelegt, wonach informelles Lernen zielgerichtet sein kann, in den meisten Fällen aber nicht-intentional bzw. beiläufig stattfindet (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2018).

welten), zeichnen sich Familien aber durch ihre klaren Strukturen und fest gefügten Ordnungen aus (vgl. Böhnisch 2018, S. 401). In dieser Form ist die Familie in der Forschung zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht wegzudenken (vgl. Kapitel 2.1) und dennoch sind Erwachsene in ihren familialen Bezügen in der Forschung eher ein Randthema (vgl. Kapitel 2.2).

2.1 Familie als Bildungswelt für Kinder, Jugendliche und Eltern

Die *Familie bildet als nicht institutionelle Bildungswelt* einen Ort, der nicht nur bildungsbedeutsame Anregungen für die Familienmitglieder liefert: Sie ist auch „eine sich selbst bildende Welt“ (Krinninger & Müller 2012, S. 247). Familien bilden jeweils eigene pädagogischen Praktiken aus, um auf die spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen ihrer jeweiligen Lage zu reagieren, und konturieren einen kulturellen Bildungsraum. Angesichts der Globalisierung, Individualisierung und Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) sowie des zunehmenden Grades der Digitalisierung der Gesellschaft (vgl. u. a. Initiative D21 e. V. 2013) stehen Familien vor besonderen Herausforderungen.

Erziehung und Bildung des Nachwuchses ist dabei nur eine unter vielen anderen komplexen Aufgaben und Funktionen (z. B. finanzielle Existenzsicherung; Fürsorgeleistungen im Hinblick auf Kinder, Kranke und Alte; Befriedigung von Bedürfnissen persönlicher Nähe, Emotionalität und Wertschätzung): Familie ist ein Ort individueller und kollektiver Kulturtätigkeit, deren innerfamiliale wie gesellschaftliche Anerkennung gewährt oder auch verweigert werden kann (vgl. Müller 2016). Aus interaktionstheoretischer Perspektive schaffen Familien als Gemeinschaft aktiv Gelegenheiten und entwickeln familiale Praktiken stetig neu, um Familie im Alltag lebbar zu machen und somit kontinuierlich herzustellen (Stichwort: „Familie als Herstellungsleistung“/„Doing Family“) (vgl. Jurczyk, Lange & Thiessen 2014).

Da Familien als primäre Sozialisationsinstanzen von Kindern und Jugendlichen gelten, werden sie in der Forschung zum informellen Lernen als besonders bedeutender Kontext für deren Entwicklungsprozesse berücksichtigt (exemplarisch dazu Düx und Rauschenbach 2010).² Die (gemeinsame) Mediennutzung (u. a. Fernsehen, Internet, Computer, Spielekonsolen) innerhalb der Familie wird dabei nicht nur kritisch, sondern auch als bildungsfördernde Aktivität hinsichtlich des Anregungspotenzials für Kinder betrachtet (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 78, 248 ff). Erwachsene werden in der Regel in ihren familiären Bezügen selten als Lernende betrachtet, sondern allenfalls angesichts ihrer Bedeutung für die Lernprozesse ihrer Kinder berücksichtigt: „als eine Art *informelles Lernen der Mütter und Väter*“ (ebd. Hervorhebung im Original) (Andresen 2018, S. 376).

2 Auch wenn die Familie als zentrale und primäre Erziehungsinstanz gilt, wurde sie lange Zeit nicht als gleichwertige Bildungsinstitution wahrgenommen (vgl. Euteneuer & Uhlendorff 2020, S. 14). Lediglich im Rahmen der Skandalisierung des Zusammenhangs von familialer Herkunft und Schulerfolg rückte die Familie phasenweise (v. a. in den 1970er- und 2000er-Jahren) verstärkt in den Fokus der Bildungsforschung. So wurden in Familien stattfindende informelle Bildungsprozesse überwiegend als Voraussetzung formeller Bildungsprozesse thematisiert und meist kritisch hervorgehoben, dass die Herkunft aus unterprivilegierten Familien ein Hindernis für formale Bildungserfolge darstellt. Kritisch erscheint diese enge Betrachtungsweise insofern, als „damit familiale Bildungspotenziale ignoriert werden, die nicht anschlussfähig an Anforderungen des Bildungssystems sind, aber gleichwohl bedeutsam für die individuelle Lebensführung“ (ebd., S. 14).

2.2 Familie als informeller Lernkontext für Erwachsene

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wird den informellen Lernaktivitäten, und somit auch dem Lernen in der Familie, ein beachtlicher Stellenwert zugesprochen. So belegen z. B. die Ergebnisse des Adult Education Surveys (AES) im Jahr 2016 (18- bis 64-Jährige), dass der empirisch erfasste Stellenwert der informellen Lernaktivitäten im Gesamten (mit 43 %) gegenüber der Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten (50 %) nur geringfügig niedriger ausfällt (vgl. Kaufmann-Kuchta & Kuper 2017, S. 187). Betrachtet man die informellen Lernaktivitäten differenziert in Bezug auf die jeweilige Form, dann fällt der vergleichsweise hohe Stellenwert des Lernens innerhalb des sozialen Umfeldes auf: So haben 18 Prozent der Befragten nach eigenen Angaben in den letzten zwölf Monaten von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen gelernt. Damit wird diese Form des Lernens im Alltag als ähnlich bedeutsam wahrgenommen wie die Nutzung von computer- und internetgestützten Lehrangeboten (21 %) (vgl. ebd., S. 190 f). Der Forschungsstand zum Lernen Erwachsener in der Nacherwerbsphase weist insgesamt darauf hin, dass mit steigendem Alter der kommunikative Austausch mit nahestehenden Personen für den Lernertrag zunehmend bedeutsamer eingeschätzt wird (vgl. Kuwan, Schmidt & Tippelt 2009).

In Bezug auf berufliche Aktivitäten wird das Potenzial der Teilhabe an informellen Lernaktivitäten in nicht beruflichen Kontexten (z. B. der Familie) auch für arbeitsrelevantes Lernen schon länger diskutiert (vgl. Overwien 2005). Zur Einschätzung und Weiterentwicklung von berufsrelevanten (Familien-)Kompetenzen haben sich v. a. die Instrumente des Assessment-Centers (Personalauswahl) und des Mitarbeiterentwicklungsgesprächs (Personalentwicklung) durchgesetzt (vgl. Erler und Nußhart 2000). Aber auch Instrumente wie Portfolioverfahren (z. B. „FamCompass“) und Kompetenzbilanzen werden zur Unterstützung der Selbst- und Fremdeinschätzung von sogenannten „Familienkompetenzen“ entwickelt und sollen z. B. beim beruflichen Wiedereinstieg unterstützen (vgl. Gerzer-Sass et al. 2001). Auch wenn über die Möglichkeiten und Grenzen der Feststellung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen mit solchen und ähnlichen Instrumenten nach wie vor kontrovers diskutiert wird, besteht zumindest Einigkeit darüber, dass der Familienalltag ein potenzielles Lernfeld (auch) für berufsrelevante Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen ist (vgl. Thiessen & Schuhegger 2009).

Neben diesen Beiträgen zur Kompetenzbilanzierung wird die Familie als spezifischer Lernkontext für Erwachsene in der erwachsenenpädagogischen Forschung jedoch selten berücksichtigt (vgl. Schmidt-Wenzel 2016). Anders ist dies bei der Forschungsarbeit³ von Schmidt-Wenzel (2010) zur empirischen Begründung der Theorie innerfamiliärer Lernkultur. Der durch diese empirische Forschung ermöglichte sinnverstehende Nachvollzug der je subjektiven Handlungsproblematiken der Mütter und Väter ermögliche eine von normativen Vorstellungen und Anleitungen losgelöste Praxis der Erwachsenenbildung. In der Praxis der Erwachsenenbildung wird damit

3 Basierend auf 20 problemzentrierten Leitfadeninterviews und dem Forschungsstil der Grounded Theory folgend wurde eine Theorie entwickelt, nach welcher das elterliche Lernhandeln durch das Kind als Lernimpuls angeregt wird und die Lernprozesse von den jeweiligen (sich ihrerseits wechselseitig beeinflussenden) Aspekten Kindkonzept und Selbstkonzept der Eltern interveniert werden (vgl. Schmidt-Wenzel 2010).

z. B. das direkte Anknüpfen an die Lebenswelt der Eltern erleichtert und für die Forschung wird ein Beitrag zur Verbindung der non-formalen und informellen Lernwelten geleistet. Diese Arbeit ist somit ein Beispiel dafür, welches Potenzial in der Erforschung der Familie als informelle Lerngelegenheit für Erwachsene auch für die erwachsenenpädagogische Praxis liegt (vgl. Schmidt-Wenzel 2010). Trotz allem stellt diese Arbeit nach Einschätzung der Autorin (Schmidt-Wenzel 2016) im Diskurs um Familie als informelle Lerngelegenheit aus der Perspektive der Erwachsenenbildung eine Ausnahme dar.

3 Empirische Annäherungen an den innerfamilialen Medienkompetenzerwerb Erwachsener

Als Zwischenfazit ist Folgendes festzuhalten: Beim Erwerb von Medienkompetenz ist davon auszugehen, dass informelle Lernprozesse von hoher Bedeutung sind. Gleichzeitig hat der Austausch mit dem familiären Umfeld bei Lernaktivitäten in informellen Kontexten im Erwachsenenalter eine hohe Bedeutung. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Digitalisierung und Durchdringung aller Lebensbereiche mit den digitalen Medien ist der Lernort Familie v. a. auch hinsichtlich des Potenzials zum Medienkompetenzerwerbes von Erwachsenen besonders interessant.

Es stellt sich somit die Frage, welche empirischen Erkenntnisse zum Stellenwert der im Kontext der Familie stattfindenden informellen medienbezogenen Lernprozesse von Erwachsenen vorliegen.

Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand soll das Erkenntnispotenzial und zugleich auch die sich aus den empirischen Herausforderungen ergebenden Grenzen in der Erforschung dieses Forschungsfeldes verdeutlichen. Obwohl die Familie als informelle Lerngelegenheit aus der Perspektive der Erwachsenenbildung eher selten in der Forschung berücksichtigt wird, werden exemplarische empirische Arbeiten zu dieser Thematik vorgestellt, die sich diesem Themenfeld mit einem dezidiert erwachsenenpädagogischen Zugang zumindest annähern.

3.1 Intergenerationelle Bildungsprozesse zwischen Medienpraxiskulturen

Burkhard Schäffer (2003) widmete sich der Erforschung von intergenerationellen Bildungsprozessen, die sich durch Differenzerfahrungen auf medientechnischem Gebiet zwischen Jugendlichen, berufstätigen Erwachsenen in der Lebensmitte und Senioren in der Nacherwerbsphase ergeben. Diese Arbeit leistet einen zentralen Beitrag zur erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte über Medien und Generation und ist auch in der erwachsenenpädagogischen Forschung ein zentraler Bezugspunkt, wie in diesem Beitrag noch deutlich werden wird.

Basierend auf sechs Gruppendiskussionen (mit insg. 35 Personen) und fünf biografischen Interviews mit Computernutzerinnen und -nutzer wurden Handlungs-

und Orientierungsmuster herausgearbeitet und zwischen den Altersgruppen unterschiedliche Medienpraxiskulturen (d. h. habitualisierte Formen des kollektiven Handelns mit Medientechnologien) abgeleitet. Durch intergenerationelle Begegnungen verschiedener konjunktiver Erfahrungsräume werden diese habituellen Wissensbestände der Medienpraxiskulturen infrage gestellt und Bildungsprozesse durch die Differenzenerfahrung angestoßen. Neue Medien bilden somit ein Medium, innerhalb dessen generationenspezifische Differenzenerfahrung exemplarisch artikuliert und bearbeitet werden können (vgl. ebd. S. 224).

Innerhalb des Kontextes der Familie werden im empirischen Material deutliche Unterschiede im habituellen Handeln zwischen den genealogischen Generationen ausgemacht. Dabei ist zu Personen aus der eigenen Familie tendenziell ein nachsichtiger Umgang der Jüngeren mit dem aus ihrer Sicht inadäquaten habituellen Handeln der Familienmitglieder auszumachen, nicht aber gegenüber unbekanntem Personen (vgl. ebd. 244). So wird die Differenzenerfahrung innerhalb der Familie durch den familiären konjunktiven Erfahrungsraum dominiert (Solidarität) und die innerfamiliären Praxen v. a. als intergenerationelle Unterstützung in medientechnischen Angelegenheiten beschrieben (vgl. ebd. S. 232). Hinsichtlich des unterstützenden Handelns der Jugendlichen wird hier auf ein zentrales Problem hingewiesen:

„Indem sie innerfamiliär die menschenmediale Position des ‚Lehrers‘ übernehmen, verunmöglichen sie den Eltern, ein eigenes Probedenken mit dem medientechnischen Zeug zu enactieren. [...] Im Endeffekt bearbeiten die Jugendlichen hier eine der grundlegenden pädagogischen Handlungsparadoxien, nämlich die, dass eine ‚Anleitung‘ zum ‚eigenständigen Handeln‘ einen Widerspruch in sich selbst darstellt“ (ebd. S. 237).

Schäffer weist dabei aber gleichzeitig auf die besondere Qualität der Familie hin, welche die intergenerationelle Begegnung im Medium der Praxis rahmt und damit gewissermaßen auch eine Pufferfunktion übernimmt und eine zu starke, auf intergenerationelle Konfrontation angelegte Verarbeitungsweise abmildert (ebd. S. 327). Die besondere Konstellation der Familie ermögliche somit überhaupt erst den intergenerationellen medienbezogenen Austausch. Letztendlich bestehe für die Familie die eigentliche ‚Bildungsaufgabe‘ dann aber schließlich darin, eine „innerfamiliäre Neurelationierung“ zu finden“ (ebd. S. 244).

3.2 Medien im multilokalen Familienverbund

Direkt aufbauend auf die Arbeiten von Burkhard Schäffer (2003) und explizit unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens stellt Andreas Lange (2009, 2012) einerseits die besondere Funktion der Medien für den multilokalen Generationenverband heraus und weist gleichzeitig auf das Potenzial von Medienrezeption und -gestaltung für einen intergenerativen Austausch in multilokalen Mehrgenerationenfamilien hin (vgl. Lange 2009, S. 67). Diese Forschungsarbeit ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil die über die Kernfamilie und den Haushalt hinausreichende multigenerationalen Bindungen berücksichtigt werden, was z. B. in der Familienforschung selten gemacht wird (vgl. Euteneuer & Uhlendorff 2020, S. 12).

Mit spezifischem Fokus auf die Multilokalität von Mehrgenerationenfamilien wurde, abgeleitet aus Individualdaten, ein heuristischer Rahmen zur Funktion von Medien für den intergenerationalen Austausch in Familien entwickelt. Dieser stellt drei Funktionen der Medien in den Fokus:

1. *Medieninhalte* stellen eine Ressource für intergenerationale Kommunikation (Weltbildabgleich, Familiengedächtnis und familiäre Geschmackskulturen) dar.
2. *Medienofferten*, im Sinne des Austauschs von Vorschlägen zur Nutzung und Anschaffung spezifischer Medien können als intergenerationale Lern- und Entwicklungsimpulse fungieren.
3. Im *Austausch über mediale Handlungspraktiken und Medienumgangsformen* als intergenerationales Tun und Ko-Konstruktion liege ein besonders großes Potenzial für den Medienkompetenzerwerb.

Das explorative heuristische Modell zeigt das besondere Potenzial der Rolle der Familie beim Eröffnen von neuen durch Medien geprägten Lebenswelten im alltäglichen intergenerationellen Austausch zwischen Kindern und Großeltern (vgl. Lange 2009).

3.3 Medien als Thema im intergenerationellen Austausch aus der Perspektive von älteren Erwachsenen (EdAge)

In Erweiterung der AES-Erhebung zum Weiterbildungsverhalten wurde (unter Bezugnahme auf die Diskussion zu Auswirkungen des demografischen Wandels auf die Erwachsenenbildung) in der EdAge-Studie das Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen von älteren Erwachsenen (EdAge Studie) (vgl. Tippelt et al. 2009) untersucht. Ergänzend zu den Repräsentativdaten wurden 16 Gruppendiskussionen (mit insg. 69 Probanden) und 73 Tiefeninterviews mit 45- bis 80-Jährigen durchgeführt. Erforscht wurde u. a. die Einflussgröße des familialen Netzwerks sowie des Freundes- und Bekanntenkreises auf das Lern- und Bildungsverhalten Älterer (vgl. Schnurr & Theisen 2009). Während bei Berufstätigen der informelle Austausch mit Kollegen am Arbeitsplatz eine besonders große Rolle spiele, sei bei Personen im Ruhestand die Relevanz der Partnerschaft, der Familie und des Austauschs mit Freunden und Bekannten für die individuelle Wissensaneignung besonders bedeutsam. Der Austausch innerhalb der Familie, insbesondere mit den eigenen Kindern, nehme besonders für ältere Erwachsene eine wichtige Funktion im Lern- und Bildungskontext ein und konnte somit als bedeutendes informelles Lernfeld identifiziert werden. Beim innerfamiliären intergenerationellen Austausch wurden Themen im Bereich moderner Kommunikationsmittel und Medien als besonders geeignet zum intergenerationellen Wissenserwerb hervorgehoben.

Damit wurde mit dieser Studie nicht nur ein (weiterer) empirischer Beleg aus erwachsenenpädagogischer Perspektive dafür vorgelegt, dass Interaktionen in der Familie als wesentliches informelles Lernfeld für ältere Erwachsene im Zusammenhang mit neuen Medien beschrieben werden. Es wird auch gezeigt, dass intergenerationale Lernprozesse in der Familie besonders bei diesem Themenfeld auch in Umkehrung zum traditionellem pädagogischen Generationsverhältnis verlaufen (vgl. u. a. Ecarius 1998).

3.4 Alters- und Generationsstereotype beim medienbezogenen intergenerativen Lernen (IGEL-Media)

An diese Befundlage knüpfte das Forschungsprojekt IGEL-Media an und stellte die Bedeutung informellen intergenerativen Lernens für die Internetnutzung und Medienkompetenz in den Mittelpunkt. Im ersten Schritt wurden hierzu 32 problemzentrierte qualitative Interviews mit nicht mehr erwerbstätigen Computernutzerinnen und -nutzern geführt (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015). Die Analyse der Perspektive der über 60-Jährigen wurde in einem Folgeprojekt (vgl. Schmidt-Hertha & Klein 2015, Klein 2017) kontrastierend erweitert und die Perspektive jüngerer Kohorten (20- bis 40-Jährige und 40- bis 60-Jährige) einbezogen (zusätzlich 20 problemzentrierte Interviews und 3 Gruppendiskussionen).

Die Analyse der Daten (Qualitative Inhaltsanalyse) gibt Hinweise darauf, dass die unterschiedliche Ressourcenausstattung (bezogen auf ökonomische, zeitliche, soziale und kulturelle Ressourcen) von Familienmitgliedern die medienbezogenen Austausch- und Unterstützungsprozesse in Mehrgenerationenfamilien strukturieren. Intergeneratives Lernen im Familienverbund zeigte sich dabei nur auf den ersten Blick als Ergebnis beiläufiger, in den Alltag integrierter Interaktionen. Stattdessen wurde deutlich, dass medienbezogener kommunikativer Austausch zwischen Familienmitgliedern auch auf komplexen, teilweise durchaus bewussten Entscheidungsprozessen basiert (u. a. auch im Hinblick auf Kompetenz- und Rollenzuschreibungen sowie der gewünschten und unerwünschten Nebeneffekte auf innerfamiliäre Beziehungsmuster) und mit expliziten Lernzielen von den älteren Erwachsenen herbeigeführt wird. Gleichzeitig initiieren die jüngeren Familienmitglieder u. a. auch ebenso explizite (materielle) Bildungstransferleistungen, die z. B. Nutzungsaufforderungen und Unterstützungsangebote an Schenkungen von Informations- und Kommunikationstechnologien zu feierlichen Anlässen binden (vgl. Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015).⁴

Die kontrastierenden Analysen aus der erweiterten IGEL-Media Studie zeigen aber auch, dass gerade die ersten Impulse zur Auseinandersetzung mit dem Computer über alle Generationen und über den gesamten Lebenslauf hinweg im familiären Umfeld (oder im Freundeskreis) verortet werden. In der Wahrnehmung der Befragten würde im beruflichen Kontext, durch neue und sich verändernde berufliche Anforderungen, eine Vertiefung der bereits im privaten Kontext erworbenen Wissensbestände stattfinden (vgl. Schmidt-Hertha & Klein 2015).

Die Studie zeigt auch, dass der intergenerationelle medienbezogene Austausch gleichzeitig von medienbezogenen Altersstereotypen und auch von Generationsstereotypen geprägt ist. Diese greifen ineinander und verstärken sich gegenseitig, wenn beispielsweise bei älteren Personen von einer generationsbedingten Distanziertheit zu digitalen Medien (durch fehlende Sozialisationsmöglichkeiten in der frühen Lebensphase) und einem gleichzeitig mit zunehmendem Alter nachlassenden Interesse an Medien ausgegangen wird. Dabei wird deutlich, dass hinsichtlich älterer Genera-

4 Hinsichtlich der Bedeutung von Familie als ökonomischer Ressource in Bildungsprozessen, kann diese Befundlage auch als Ergänzung des Forschungsstandes zur (Ko-)Finanzierung von formaler Weiterbildung gelesen werden. So zeigen die AES-Daten, dass Familienmitglieder sich auch bei (betrieblichen) Weiterbildungen (neben anderen) als Kofinanzierer an den Kosten von Weiterbildungen beteiligen (vgl. Schönfeld & Behringer 2017, S. 72).

tionen eher negative Stereotypisierungen überwiegen, weil diesen eine geringere Vertrautheit mit digitalen Medien und eine schlechtere Handhabungsweise zugeschrieben wird (vgl. Klein 2017).

3.5 Familie als Unterstützungsnetzwerk beim Medienhandeln älterer Erwachsener

Die innerfamiliären Praxen der intergenerationellen Unterstützung in medientechnischen Angelegenheiten (vgl. Schäffer 2003; Thalhammer & Schmidt-Hertha 2015) standen im Mittelpunkt meiner Dissertationsschrift (vgl. Thalhammer 2017). Mittels sozialer Netzwerkanalysen wurde anhand der Interviews mit den älteren Erwachsenen aus der IGEL-Media Studie ermittelt, welche Eigenschaften (u. a. zugeschriebene Medienkompetenz, Problemlösefähigkeit im Umgang mit neuen Medien, Fähigkeit, medienbezogene Themen erklären zu können) bei jüngeren Interaktionspartnerinnen und -partnern von älteren Erwachsenen im medienbezogenen Unterstützungsprozess geschätzt werden (vgl. ebd. S. 155 ff).

Die Datenbasis wurde erweitert durch die Erfassung der Perspektive der jüngeren Interaktionspartner. Damit wurden fünf ausgewählte Dyaden in den Mittelpunkt der weiteren Untersuchung gerückt und ermöglichten den kontrastiven Vergleich der jeweils subjektiven Wahrnehmung und Anerkennung der Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten. So zeigte sich auch, dass die Wahrnehmung des Unterstützungsbedarfs des älteren Erwachsenen zwischen den Interaktionspersonen variiert und dadurch z. B. Konflikte entstehen. Die persönliche Beziehung und das familiäre Vertrauen sowie die emotionale Anerkennung zeigen sich im Gegensatz dazu als besonders unterstützend und motivierend für die Entwicklung von medienbezogenen Fähigkeiten seitens der älteren Erwachsenen (ebd. S. 243 ff).

Insgesamt wird deutlich, dass Medien als Anstoß dienen können, damit unterschiedliche Generationen innerhalb der Familie zusammenfinden und sich trotz der wahrgenommenen mediengenerationellen Differenzen (*doing media generation*) miteinander und schließlich auch übereinander austauschen. Letztendlich wird dadurch, ähnlich wie bei Schäffer (2003), das in den medienbezogenen, intergenerationellen Unterstützungsinteraktionen liegende Potenzial der (Wieder-)Herstellung und Aufrechterhaltung von Familie (*doing family*) als Antrieb für den intergenerationellen innerfamiliären Austausch deutlich (vgl. Thalhammer 2017).

3.6 Medienkritikfähigkeit von Eltern

Gezeigt wurde mit diesen Studien, dass die Familie als Lern- und Bildungskontext für den Erwerb von Medienkompetenz nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene bedeutsam ist. Jedoch wird in keiner der bisher vorgestellten Studien die Medienkompetenz als Konstrukt explizit in den Mittelpunkt der Untersuchungen gerückt. Medienkompetenz(en) (und auch etwaige Kompetenzzuwächse) werden dabei annäherungsweise, höchstens basierend auf Selbsteinschätzungen der Befragten (in Interviews oder Gruppendiskussionen) thematisiert.

Mit einem anderen Zugang, widmet sich Karin Rott (2020) den medienbezogenen Fähigkeiten von Erwachsenen in der Familie. Eltern mit Kindern im Alter von 10 bis 15 Jahren werden in ihrer Untersuchung adressiert und deren Medienkritikfähigkeit als Teildimension der Medienkompetenz mittels eines eigens dafür entwickelten Erhebungsinstrumentes erfasst (neben den eng damit verbundenen Kompetenzfacetten „Medienwissen“, „Mediennutzung“ und „Mediengestaltung“) und deren Ausprägung und Verteilung analysiert. Damit wird zwar nicht der Erwerb von Medienkompetenz in der Familie in den Mittelpunkt gerückt, dennoch geben die identifizierten Einflussfaktoren Hinweise auf die Genese von Medienkritikfähigkeit (u. a. sozialer Hintergrund) (vgl. ebd., S. 224).

Mit der Entwicklung des Testinstrumentes wird mit dieser Arbeit eine Möglichkeit zur besseren Einschätzung der eigenen Medienkritikfähigkeit und damit auch zur Ableitung von individuellen Bildungs- und Lernbedarfen zur Verfügung gestellt. Dies ist vor dem Hintergrund des häufig fehlenden Bewusstseins über die eigene Medienkompetenz besonders interessant. So lassen sich auch Anknüpfungspunkte für die (hinsichtlich der ökonomischen Nutzbarmachung durchaus auch kritisch geführte) Diskussion zur Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in beruflichen Kontexten ableiten.

Dennoch wird in der explizit erwachsenenpädagogischen Arbeit, so wie dies in der familienbezogenen Forschung insgesamt recht häufig geschieht, der Fokus auf die Kernfamilie gelegt, und die Erwachsenen werden vor allem in ihrer Elternrolle adressiert. Die Medienkritikfähigkeit von Erwachsenen wird in ihrer besonderen Funktion im Rahmen der Erziehung von Kindern betrachtet. Offen bleibt somit, inwiefern sich Medienkritikfähigkeit auch in anderen medienbezogenen innerfamiliären Interaktionen und Vermittlungstätigkeiten niederschlägt (z. B. in Interaktionen in der Partnerschaft oder mit Familienmitgliedern im erweiterten Familiennetzwerk). Die Hinweise aus den explorativen Studien zum intergenerationellen Lernen in der Familie geben zumindest deutliche Hinweise darauf, dass die subjektive Selbst- und Fremdeinschätzung der Medienkritikfähigkeit als vertrauensbildende Grundlage medienbezogene Interaktionen prägt (vgl. Thalhammer 2017): Interessant wäre es, zu erfahren, ob sich diese zugeschriebenen Fähigkeiten auch in der erwarteten Ausprägung mittels Testverfahren nachweisen lassen.

4 Diskussion & Fazit

Auch wenn keine Zweifel darüber bestehen dürften, dass Medienkompetenz auch von Erwachsenen als Handlungskompetenz in authentischen Situationen (u. a. im Familienalltag) erworben wird, bieten die oben aufgeführten Studien wertvolle empirische Belege aus der Erwachsenenbildungsforschung zur einem besonders schwer zugänglichen Forschungsfeld: dem Kontext der Familie. Während informelle und außerinstitutionelle Bildungskontexte generell empirisch besonders schwer zu bearbeiten sind, gilt die Familie zudem als besonders schützenswerter privater Kontext und bedarf daher in der Bildungsforschung einer zusätzlichen Sensibilität.

Mit den ausgewählten (sicherlich nicht den gesamten Forschungsstand abbildenden) Arbeiten konnte gezeigt werden, dass auch in der Erwachsenenbildungsforschung die informellen Lernaktivitäten von Erwachsenen im Kontext der Familie Berücksichtigung finden. Anhand der empirischen Daten wurde das Potenzial der Medien zur Erforschung von innerfamiliären Lernaktivitäten im Erwachsenenalter aufgezeigt. Nicht zu leugnen ist aber auch, dass der Medienkompetenzerwerb dabei nur annäherungsweise beschrieben wird und i. d. R. empirische Zugänge gewählt werden, die diesen nur retrospektiv und in der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden selbst wiedergeben (i. d. R. durch Interviews und Gruppendiskussionen). Die Arbeit von Rott (2020) stellt hierzu eine Ausnahme dar und bietet mit dem entwickelten Selbsttest zumindest die Möglichkeit der Momentaufnahme bezüglich der Medienkritikfähigkeit als wichtige Facette der Medienkompetenz.

Festgehalten werden kann aus den hier vorgestellten empirischen Forschungsarbeiten aus erwachsenenpädagogischer Perspektive, dass Familienbeziehungen auch den informellen und intergenerationellen Medienkompetenzerwerb überlagern. Dies ist insofern nicht überraschend, als sich die Besonderheit des Lernortes Familie durch drei Merkmale bestimmen lässt (vgl. Andresen 2018): Beziehung, Alltag und Zeit. So prägen nicht nur die besonderen emotionalen und intimen Verhältnisse in der Familie den Lernort Familie und damit auch den dort stattfindenden Kompetenzerwerb, sondern auch die Eigenheiten des Alltags, die verbunden sind mit „dem teils Chaotischen oder Zufälligen“ (ebd., S. 366). Lernen in der Familie unterliegt damit auch eigenen Zeitstrukturen und vollzieht sich hinweg „über die Familiengeschichte [...] im Wechselspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und es kann im Prinzip zu jeder Zeit stattfinden“ (Andresen 2018, S. 366), und wird somit auch zukünftig stets von Relevanz sein.

Der Untersuchungsgegenstand des informellen Lernens ist dabei generell schwer zu fassen. Nicht zuletzt aufgrund des Fehlens einer allgemeingültigen, operationalisierbaren Definition zum Informellen Lernen ist die aktuelle Ergebnislage durch Heterogenität geprägt (vgl. Bilger 2016, S. 655). Zurückzuführen ist die Varianz der Ergebnisse auch auf die Unterschiede in Bezug auf die jeweils erfragten Kontexte, in denen eine Teilnahme an informellem Lernen ggf. erfolgte (vgl. Kaufmann 2016, S. 70). Beide Beobachtungen liegen auch beim hier in den Blick gerückten medienbezogenen Lernen von Erwachsenen im Kontext der Familie vor. Die hier vorgestellten Arbeiten widmen sich unterschiedlichen Facetten des Phänomens und liefern einen Beitrag zu seiner Annäherung und dichterem Beschreibung des Phänomens. Trotz aller Abgrenzungs- und Definitionsschwierigkeiten wird aber auch hier deutlich, dass gerade die Weite des Begriffs die Möglichkeit bietet, der Vielfalt des Phänomens des Informellen Lernens offen zu begegnen (vgl. Bilger 2016, S. 655).

Die Erfassung des informellen medienbezogenen Lernens kommt aber spätestens dann an die Grenzen, wenn nichtintentionale Lernaktivitäten erfasst werden sollen. Die zufälligen und nichtintentionalen Lernprozesse kennzeichnen sich dadurch, dass sie meist unbewusst ablaufen. Daher können sie nur schwer mit der auf Selbsteinschätzung basierend praktizierten Abfrage von erfolgten Lernaktivitäten erfasst

werden, wie dies z. B. im AES erfolgt (vgl. Bilger 2016, S. 655). Die gestützten Frageformate sollen aber durch den bewussten Einsatz von Stimuli (z. B. durch Nennung von bestimmten Lerntätigkeiten, Lernformen und Lernaktivitäten oder Aufzählen von potenziellen Hilfestellungen beim Lernen durch Material, Personen oder Medien) zu einer besseren Erinnerung beitragen. Erfasst werden dadurch aber lediglich die vom Fragebogendesigner erfassten Kategorien, wodurch kein Anspruch darauf erhoben werden kann, die informellen Lernaktivitäten in Gänze zu erfassen (vgl. Bilger S. 656) und auch nur indirekt Aussagen darüber getroffen werden können, wie relevant diese Kategorien für das informelle Lernen sind. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Forschungsbefunde scheint es umso bedeutsamer, dass die Familie (und ggf. weitere geeignete Stimuli aus dieser Lernwelt) bei der (quantitativen) Erfassung der Teilhabe an medienbezogenen Lernaktivitäten auch bei Erwachsenen Berücksichtigung findet.

Obwohl sehr wenige Forschungsbefunde zum medienbezogenen Lernen von Erwachsenen in der Familie aus der Weiterbildungsforschung selbst vorliegen, wird in der Erwachsenenbildung die zentrale Bedeutung des Lernkontextes der Familie für das Lernen von Erwachsenen betont. Der hohe Stellenwert des innerfamiliären Lernens in der Erwachsenenbildung zeigt sich z. B. dann, wenn hinsichtlich der Konzeption von Weiterbildungsangeboten dazu angeregt wird, innerfamiliäre Lernprozesse zu „kopieren“. So zeigt Franz (2011) z. B. die Bedeutung des intergenerationellen Lernens zwischen Großeltern und Enkelkindern auf und arbeitet heraus, wie das Aufeinandertreffen der genealogischen Generationen das Lernen aller Beteiligten unterstützen kann. Auch die hier vorgestellten Forschungsarbeiten bieten zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten und Anregungspotenziale für Bildungseinrichtungen zur (kritischen) Prüfung der Anschlussfähigkeit von pädagogischen und didaktischen Konzepten an (von Gelegenheitsstrukturen abhängigen) Nutzungsmuster und Vorerfahrungen der Bildungsteilnehmer:innen in der Familie.

Der Vergleich verschiedener Bildungsbeteiligungsformen zeigt, dass auch die Beteiligung am informellen Lernen bildungsselektiv ist. Dabei fällt allerdings auf, dass sich Formate kommunikativer Austauschprozesse mit Freunden, Familienmitgliedern oder Kollegen sowie Mentoring oder Unterweisung am Arbeitsplatz am wenigsten von sozialen oder qualifikatorischen Merkmalen beeinflusst erweisen. Dies wird auf die sehr geringen Anforderungen sowohl an individuelle (Lern-)Voraussetzungen als auch organisatorisch-strukturelle Rahmenbedingungen zurückgeführt (vgl. Kaufmann, K. 2016). Auch hinsichtlich interindividueller und milieuspezifischer Unterschiede oder in Bezug auf Gelegenheitsstrukturen, in Abhängigkeit von Familienformen und familialen Netzwerkgrößen, ist noch viel Forschungspotenzial zum medienbezogenen informellen Lernen in Familien vorhanden, das bisher noch lange nicht ausgeschöpft wurde.

Sowohl informelles Lernen, als auch die Nutzung digitaler Medien sind besonders bedeutsam für soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe. Daher ist es nicht erstaunlich, dass das informelle Lernen im Zusammenhang mit den sog. Neuen Medien ein stark expandierendes Forschungsfeld darstellt (vgl. u. a. Kaufmann 2016,

S. 68). Gerade weil nicht nur Medien, sondern auch Familien (als Kontext informeller Lernaktivitäten) dem stetigen gesellschaftlichen bzw. technologischen Wandel unterliegen, werden durch die Veränderungen und Entwicklungen ständig auch neue Forschungsfragen aufgeworfen. Die Familie, als spezifischer Kontext informeller Lernaktivitäten, bietet hierbei auch für Erwachsene (unabhängig davon, ob sie eigene Kinder haben) ein besonderes Potenzial für individuelle Aneignungsprozesse und eröffnet (wohl auch zukünftig) noch zahlreiche Forschungsperspektiven für die Digitalisierungsforschung, auch aus erwachsenenpädagogischer Perspektive.

Literatur

- Andresen, S. (2018). Familie und informelles Lernen (S. 366–380). In Harring, Witte & Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Bilger, F. (2016). Statistische Erfassung informellen LernenS. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 637–658). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 399–414). Wiesbaden: Springer VS.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, W. & Rauschenbach, T. (2010). Informelles Lernen im Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 53–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Ecarius, J. (1998): *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Erler, W. & Nußhart, C. (2000). *Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/familienkompetenzen/Erler-Nusshart.pdf [22.09.2020]
- European Commission & Eurostat (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723> [22.09.2020]
- Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2014). Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. Ein theoretisches Modell zur empirischen Untersuchung familienkonzeptbezogener Lern- und Bildungsprozesse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 723–742.
- Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2020). *Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Franz, J. (2011). Intergenerationelles Lernen zwischen (sozialen) Großeltern und Enkelkindern – Bildung in familiär orientierten Lebenswelten. *Forum Erwachsenenbildung*, 2, 34–37.

- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gerzer-Sass, A., Erler, W., Nußhart, C. & Sass, J. (2001). *Die Kompetenzbilanz. Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und zur beruflichen Entwicklung für berufstätige Mütter und Väter, an Weiterbildung Interessierte und BerufsrückkehrerInnen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/94782/e9cb4949341b1fbfbb335560a6bbcb62/prm-23846-broschure-familienkompetenzen-data.pdf> [22.09.2020]
- Hippel, A. von (2010). Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 347–364). Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973–1000). Wiesbaden: Springer VS.
- Initiative D21 e. V. (2013). *D21-Digital-Index 2014. Auf dem Weg in ein digitales Deutschland?!* Berlin: königsdruck. Verfügbar unter <https://initiated21.de/app/uploads/2017/02/d21-digital-index-2014.pdf> [22.09.2020].
- Jurczyk, K., Lange, A. & Thiessen, B. (2014). *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kaufmann, K. (2016). Beteiligung am informellen Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 65–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaufmann-Kuchta, K. & Kuper, H. (2017). Informelles Lernen und soziale Teilhabe. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 184–201). Bielefeld: wbv.
- Kaufmann-Kuchta, K. & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 202–224). Bielefeld: wbv.
- Klein, A. (2017). Der Weg ins digitale Netz – Eine Frage des Alters und der Generation? Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Bedeutung von Alters- und Generationsstereotypen für den Umgang mit digitalen Medien. In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 61–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Krinninger, D. & Müller, H.-R. (2012). Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (2012) 3, 233–249.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuwan, H., Schmidt, B. & Tippelt, R. (2009). Informelles Lernen. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel* (S. 59–70). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Lange, A. (2009). Mediennutzung im Kontext multilokaler Mehrgenerationenfamilien. In B. Schorb, A. Hartung & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis* (S. 60–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, A. (2012). „Doing“ und „Undoing Generation“ mit Medien in Familien. Eine heuristische Skizze. In A. Hartung, B. Schorb, & C. Kuttner (Hrsg.), *Generationen und Medienpädagogik: Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 109–128). GAM-Schriftenreihe Band 3. München: kopaed-Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017). *FIM-Studie 2016 Familie, Interaktion, Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart. Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/FIM/2016/FIM_2016_PDF_fuer_Website.pdf [22.09.2020]
- Müller, H.-R. (2016). Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*: <https://www.kubi-online.de/artikel/familie-kulturelles-erziehungsmilieu> [22.09.2020]
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Rott, K. (2020). *Medienkritikfähigkeit messbar machen. Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen*. Bielefeld: wbv.
- Schäffer, B. (2003). *Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt-Hertha, B. & Klein, A. (2015). Informelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik*. Linz: Trauner.
- Schmidt-Wenzel, A. (2010). Gelingende Elternschaft. Von der Spezifik innerfamiliärer Lernkultur zur subjektwissenschaftlich fundierten Elternbildungsarbeit. *Forum Erwachsenenbildung*, 2, 38–44.
- Schönfeld, G. & Behringer, F. (2017). Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 65–73). Bielefeld: wbv.
- Thalhammer, V. (2017). *Medienkompetenzerwerb intergenerationell. Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in informellen Unterstützungsnetzwerken*. München: kopaed-Verlag.
- Thiessen, B. & Schuhegger, L. (2009). Kompetent durch Familienarbeit? *Weiterbildung*, 2, 14–16.
- Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 827–844.
- Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildungsforschung zum informellen Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 947–966). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv.

Autorin

Dr.in Veronika Thalhammer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Department Pädagogik und Rehabilitation, Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind intergenerationelles Lernen, informelles Lernen, Drop-out in der Weiterbildung, Weiterbildungsentscheidungen.

Messverfahren zur Erhebung der Nutzung digitaler Medien in der Erwachsenenbildung

KATJA BUNTINS, MICHAEL KERRES & ANNA HEINEMANN

Schlagnorte: Erwachsenenbildung, digitales Lernen, Digitalisierung, Skalenbildung, Messinvarianz, Indexbildung, Adult Education Survey

Zusammenfassung

Digitale Medien werden in der Erwachsenenbildung zunehmend genutzt und die Forschung geht der Frage nach, welche Bedeutung diese Medien haben, wie sie genutzt werden, von wem und in welcher Weise. Der Beitrag stellt sich der Frage, wie bei der Erfassung und Erhebung von Digitalisierung in der Erwachsenenbildung methodisch adäquat vorgegangen werden kann. Bisherige Ansätze, etwa in Large-Scale-Studien, beruhen zumeist auf Zeitangaben, die erfassen, wie lange mit bestimmten Medien gelernt wurde. Dieses Vorgehen beinhaltet eine Reihe theoretischer wie messtheoretischer Schwierigkeiten. Es verkennt, dass sich die Digitalisierung zunehmend in lebenspraktische Abläufe einbettet, Technologie wird „unsichtbar“ und durchdringt die Bildungsarbeit. Die Grenze zwischen einer Bildungsaktivität mit analogen und digitalen Medien ist phänomenal für Lernende und Lehrende kaum mehr unterscheidbar (vgl. Kerres & Buntins 2020). Insofern ist es wenig angemessen, wenn in Erhebungen eine klare Grenze zwischen analogen und digitalen Lernformaten zugrunde gelegt wird und dazu aufgefördert wird, Zeitanteile entsprechend zuzuordnen. Interessant ist vielmehr, welche Arten von Lernaktivitäten in welchen Konstellationen mit welchen digitalen Werkzeugen stattfinden und welche Bedeutung diesen von den Akteuren zugeschrieben wird. Ausgehend von einem mediendidaktischen Modell, das Lernaktivitäten entlang einer Informations- und Kommunikationskomponente unterscheidet (vgl. Kerres 2000), wurde im Rahmen der Planung für die nationale Erhebung des Adult Education Survey 2018 ein Messinstrument entwickelt, das diesen Überlegungen folgt (vgl. BMBF 2020). Der Beitrag erläutert theoretische Hintergrundüberlegungen zur Konstruktion eines Messinstrumentes, das messinvariant, reliabel sowie konstrukt- und inhaltsvalide das Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung erhebt und die entsprechenden Befunde im „Adult Education Survey 2018“ einordnet.

Abstract

Digital media are increasingly used in adult education and, consequently, the importance of these media, how they are used, by whom and in what way. The article addresses the question of how to proceed methodically in recording and collecting data

on digitalisation in adult education. Previous approaches, for example in large scale studies, are mostly based on time data concerning the time spent for learning with digital media. This procedure contains several theoretical difficulties, also concerning measurement theory. It ignores the fact that digitalisation is increasingly embedded in practical life processes. Technology becomes „invisible“ and pervades educational work. The boundary between an educational activity using analogue and digital media is indistinguishable for learners and teachers (Kerres & Buntins, 2020). In this respect, it is hardly appropriate to establish a clear boundary between analogue and digital learning formats in research activities and to record time periods spent in an analogue or digital learning environment. Thus, the research question addressed in this article aims at the types of learning activities which take place in different constellations with different digital tools and what significance is attributed to them. Based on an educational technology model that differentiates learning activities along an information and communication component (Kerres, 2000), a measuring instrument that follows these considerations was developed for the national German survey of the „Adult Education Survey 2018“ (BMBF, 2020). This article presents the construction of a valid and invariant instrument that measures learning with digital media in adult education for classifying the corresponding findings in the „Adult Education Survey 2018“.

1 Einleitung

Mit der zunehmend selbstverständlichen Nutzung digitaler Medien im Alltag finden diese Medien auch in der Erwachsenenbildung Einzug. Dies liegt auch daran, dass es eine Reihe von politischen und gesellschaftlichen Initiativen mit entsprechenden Investitionen gibt, mit denen digitale Technik und ortsunabhängiges Lernen in der Erwachsenenbildung etabliert werden sollen. Um den Effekt solcher Maßnahmen bestimmen zu können, stellt sich die Frage, inwieweit sich die Bildungslandschaft und das lebenslange Lernen quantitativ und qualitativ verändert hat und wie sich hierdurch das gesellschaftliche Bildungsanliegen entwickelt. Hieraus ergeben sich eine Reihe von Forschungsfragen: Welche Bedeutung haben digitale Medien in der Erwachsenenbildung? Wie werden sie genutzt? Von wem? Wozu und in welcher Weise (vgl. Scharnberg et al. 2017)? Um diese Fragen zu beantworten, werden Messinstrumente benötigt, die reliabel, valide und messinvariant sind.

Entsprechende Messinstrumente versuchen die Intensität der Nutzung entweder über den Zugang und die Verfügbarkeit digitaler Geräte oder ihre zeitliche Nutzung zu erheben (vgl. Weinreich & Schulz-Zander 2000). Das Vorgehen findet sich ähnlich in den verschiedenen Bildungssektoren. So wird in den Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen nach dem Gebrauch spezifischer Endgeräte und verschiedener digitaler Werkzeuge gefragt (vgl. Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb 2016; Feierabend, Rathgeb & Reutter 2018; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017). Auch in Large-Scale-Assessments, wie z. B. PISA, in dem 2018 die ICT-Familiarity mittels eines Schülerfragebogens erfasst wurde, wird nach den verfügba-

ren digitalen Geräten zu Hause und in der Schule gefragt. Ebenso wird erfasst, wie viel Zeit die Schüler:innen im Internet und in digitalen Medien verbringen, getrennt nach Fächern und Ort. Außerdem werden verschiedene Tätigkeiten, die mit digitalen Medien getätigt werden (z. B. Chatten, Nutzung von Anwendungen) erhoben (vgl. Organisation de coopération et de développement économiques 2019). Im Nationalen Bildungspanel (NEPS) wird in der Startkohorte 6 (Erwachsene) lediglich gefragt, ob digitale Medien für das Lernen genutzt werden (vgl. Allmendinger et al. 2011; Artelt & NEPS, National Educational Panel Study 2019; Blossfeld, Roßbach & Maurice 2011; Ludwig-Mayerhofer et al. 2011). In der Startkohorte 5 (Studierende) wird a) nach der Nutzung von digitalen Informationen bei der Wahl von Universität und Studienfach gefragt, b) nach der Sprache, mit der bestimmte Funktionen im Internet genutzt werden und c) nach Zufriedenheit sowie Funktionalität von Learning Management Systemen und der Online-Bibliothek der Universität (vgl. Artelt & NEPS, National Educational Panel Study 2020; Blossfeld et al. 2011; Wagner et al. 2011). In dem „Monitor Bildung“ wird nach Bildungsangeboten, der genutzten Hardware und deren Einsatzhäufigkeit gefragt. Außerdem werden digitale Werkzeuge in Bezug auf ihren Bekanntheitsgrad abgefragt (vgl. Schmid et al. 2018).

Diese hier skizzierten, typischen Zugänge zur Erfassung des Lernens mit digitalen Medien beinhalten eine Reihe inhaltlicher und messtheoretischer Schwierigkeiten. Diese Erfassungsinstrumente gehen grundlegend davon aus, dass eine klare Trennung zwischen einer analogen und digitalen Welt beim Lernen identifiziert werden kann. Auf dem Hintergrund der kulturtheoretischen Diskussion über den Übergang der Gesellschaft zu einer digitalen Epoche, wird Digitalisierung dagegen nicht mehr additiv und in der Differenz zu vorhandenen Medien und Praktiken verstanden: Vielmehr „durchdringt“ Digitalisierung die Lebenswirklichkeit (vgl. Baecker 2007; Kerres 2020). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion stand lange die Frage im Raum, ob das Lernen mit digitalen Medien besser oder schlechter als das Lernen mit anderen Medien ist (vgl. Moser 2019). Sie ging von einer Alternative analoger vs. digitaler Medien aus, die sich in dieser Weise für die Lehrenden und Lernenden in ihrem Erleben nicht mehr stellt und damit eine solche Grenze zwischen Analogem und Digitalem kaum mehr begründet werden kann.

Wenn angenommen wird, dass das Digitale mit dem Analogen verschränkt ist, stellen sich andere Fragen: Wie sind Lernangebote aufgebaut und organisiert? Für welche Aktivitäten werden welche Medien und Werkzeuge genutzt? Welche Bedeutung gewinnen diese Medien für das Lernen und die Kompetenzentwicklung? Wie hängen diese mit anderen Variablen zusammen? Um diese Fragen sinnvoll und über die Zeit hinweg zu beantworten, sind mehrere messtheoretische Voraussetzungen zu erfüllen: Das Messinstrument muss Messinvarianz gewährleisten und das avisierte Phänomen reliabel sowie valide erfassen.

2 Problembeschreibung und Lösungsansätze

2.1 Messinvarianz und Reliabilität

Messinvarianz meint, dass ein Konstrukt unabhängig von den Beobachtungs- und Studienbedingungen, dem Messzeitpunkt und der Personengruppe gemessen wird (vgl. Horn & McArdle 1992). Unter Reliabilität wird verstanden, wie genau das Konstrukt gemessen wird, das gemessen werden soll: Es gibt an, wie genau ein Konstrukt gemessen wird (vgl. Fisseni 2004). Bei dem bislang häufig eingesetzten Vorgehen, Lernen mit digitalen Medien zu messen, werden Messinvarianz und die Reliabilität regelmäßig verletzt.

Das Nutzen spezifischer Medien und Werkzeuge hängt von soziodemographischen Faktoren der Nutzenden, dem Zeitraum und der Region der Befragung ab (vgl. z. B. Brandtzæg, Heim & Karahasanović 2011; Büchi, Lust & Latzer 2016; Hargittai 2010; Robinson et al. 2015). In Abhängigkeit einer Vielzahl von Hintergrundfaktoren unterscheiden sich die Personen in der Art der Nutzung ebenso wie in der Nutzungsdauer. Brandtzæg et al. (2011) untersuchten verschiedene Arten der Internetnutzung. In einer Clusteranalyse konnten sie fünf Cluster identifizieren. Diese unterscheiden sich sowohl in der *Intensität* als auch in der *Art* der Nutzung. Gerade bei jüngeren Menschen zeigt sich, wie digitale Medien ihre Handlungspraktiken durchdringen (vgl. Erstad 2012), z. B. die Nutzung eines digitalen Notizblocks, eines Kalenders oder von Chat- und Musikdiensten im Alltag.

Mehrere Studien belegen, dass Personen bei Selbsteinschätzungen ihre Internetnutzung bzw. die Dauer der Internetnutzung falsch einschätzen (vgl. Araujo et al. 2017; Ernala et al. 2020; Haenschen 2020). Schulmeister und Metzger (2011) stellten die retrospektive Einschätzung von Studierenden ihrer Lernzeit ihren tatsächlichen, über den Tag aufgezeichneten Lernzeiten gegenüber und fanden, dass diese ihre Lernzeiten maßgeblich überschätzten. Es gibt auch Unterschiede in sozioökonomischen Variablen. So korreliert die Selbsteinschätzung des Internetnutzungsverhaltens bei älteren Menschen höher mit objektiven Verhaltensdaten (Logfiles) als bei jüngeren Menschen. Auch zeigen sich bei verschiedenen Formen der Internetnutzung, z. B. zum Entertainment, zur Kommunikation oder zum Suchen von Informationen, Unterschiede in dem Bias zwischen der Wahrnehmung und den Logdaten. (vgl. Reuver & Bouwman 2014).

Aus diesen Gründen ist nicht anzunehmen, dass das Abfragen von Zeitangaben messinvariant und reliabel über verschiedene Befragungszeitgruppen und Zeitpunkte ist. Es fällt offensichtlich schwer, akkurat einzuschätzen, wie viel Zeit für bestimmte Aktivitäten mit bestimmten Medien verbracht wird. Die Mediennutzung ist eng mit der Aktivität selbst verbunden, sodass sie phänomenal kaum mehr retrospektiv voneinander aufgetrennt werden können. Auch schwankt das Internetnutzungsverhalten und dessen Integration in den Alltag in verschiedenen Kontexten und über verschiedene Altersgruppen hinweg. Personen sind nicht in der Lage, ihre im Internet verbrachte Zeit zuverlässig zu berichten, und diese Fähigkeit schwankt in Abhängigkeit von soziodemografischen, regionalen und inhaltlichen Aspekten.

Um dieses Problem zu lösen, kann ein Antwortschema herangezogen werden, das dem Nutzungsverhalten von digitalen Medien einen individuellen Bezugsrahmen gibt: Es wird eine *individuelle Bezugsnorm* bei der Nutzung digitaler Medien für das Lernen angelegt und ein Verhältnisindex gebildet, indem man in einer Häufigkeitsskala mit dem absoluten Nullpunkt (nie) einen absoluten Nullpunkt annimmt. Wenn nun auf individueller Ebene ein Verhältnisindex gebildet wird, entwickelt sich hierdurch ein Index, der zwischen Personen und Personengruppen vergleichbar ist.

2.2 Validität

Konstruktvalidität gibt an, inwieweit ein Test das misst, was er vorgibt zu messen (vgl. Cronbach & Meehl 1955; Hartig, Frey & Jude 2007). Bei der Messung von digitalen Werkzeugen stellt sich die Frage, was das eigentliche Konstrukt ist. Wird das einzelne Tool erfasst, stellt sich die Frage, inwieweit dies über die Zeit stabil ist. Die typischerweise genutzten digitalen Werkzeuge können sich relativ schnell verändern und werden von anderen Tools mit anderen oder ähnlichen Funktionen abgelöst.

Um dieses Problem zu lösen, schlägt z. B. Bower (2016) eine Klassifizierung von Werkzeugen nach Funktionsgruppen vor, d. h., es wird zwar nach dem konkreten Tool gefragt, dies werde jedoch einer Funktionsgruppe zugewiesen. Gleichzeitig bleibt das Problem, dass Tools mit unterschiedlichen Zielen genutzt werden können; so kann z. B. der üblicherweise als Microblogging-Dienst klassifizierte Dienst „Twitter“ als Informations- oder Kommunikationsmedium genutzt werden. Makita et al. (2019) zeigen, dass soziale Medien je nach Altersgruppe unterschiedlich genutzt werden. Kim et al. (2013) fanden mehrere Cluster in der Nutzung von Twitter und ordneten diese Cluster verschiedenen geografischen Regionen in den USA zu. Fossen et al. (2017) berichten über den Einfluss weiterer soziodemographischer Variablen auf die aktive Teilnahme an Onlinediskussionen. Wang et al. (2015) bestätigen, dass sich die Nutzungsmuster in sozialen Netzwerken bei Studierenden stark unterscheiden. Dies erinnert an Cluster der Internetnutzung, die Büchi et al. (2016) beschrieben haben. Stockdale und Coyne (2020) zeigen verschiedene Gründe einer Nutzung sozialer Medien im Übergang zum Erwachsenenwerden auf. Diese Studie zeigt, wie sich diese Gründe über die Zeit bei Menschen ändern. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Abfrage einer Nutzung konkreter Werkzeuge nicht in der Lage ist, längsschnittlich bedeutsame Aussagen zu erhalten. Wird die Funktionalität der Tools klassifiziert, wird die Bandbreite der verschiedenen Nutzungsarten übersehen. Die Funktionalität eines Tools hängt weniger von der Software, sondern vielmehr von ihrer Nutzung durch die Person ab.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen gehen wir von *didaktischen* Kriterien zur Beschreibung von Lernangeboten aus und ordnen die technischen Medien diesen Komponenten zu (Kerres 2000). Kerres (2000) zeigt auf, dass jedes Lernangebot eine Informations- und Kommunikationskomponente beinhaltet: Sowohl im traditionellen Unterricht wie auch in einem digitalen Setting werden Informationen dargeboten und es findet ein kommunikativer Austausch zwischen Lernenden und einer lehrenden Instanz statt. In der *Face-to-face*-Unterrichtssituation sind Präsentation von Inhal-

ten – auch über Medien wie den Tafelanschrieb oder die Beamerprojektion – und (bidirektionale) Kommunikation mit Lernenden unmittelbar verknüpft. Die Einführung von Medien ermöglicht eine Trennung der Informations- und Kommunikationskomponente und damit entstehen neue Szenarien des zeit- und ortsunabhängigen Lernens. Dieser Überlegung folgend kann untersucht werden, inwiefern das Internet in den Bildungsaktivitäten mehr oder weniger intensiv genutzt wird, entweder a) für die Informations- oder Kommunikationskomponente oder b) um Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu organisieren. Diese beiden Komponenten finden sich in einem konkreten Lernangebot zu unterschiedlichen Anteilen. Ein Lernangebot kann beschrieben werden entsprechend den Anteilen, mit denen diese Komponenten den jeweiligen Anteilen der Lernzeit zuzuordnen sind (vgl. Kerres & Witt 2003).

3 Methodisches Vorgehen und Umsetzung

3.1 Itementwicklung

Jedes Lernangebot besteht aus einer Informations- und einer Kommunikationskomponente, die in einem konkreten Angebot in unterschiedlichen Anteilen vorkommen. Die in einem Lernangebot eingesetzten Medien lassen sich diesen beiden Komponenten zuordnen. Die Items wurden im Rahmen des Adult Education Survey 2018 entwickelt und getestet (vgl. BMBF 2020).¹

Fünf Fragen der neu entwickelten Skala wurden zum Bereich Kommunikation gestellt. Die Items wurden im Rahmen des Adult Education Survey entwickelt. Hierbei bezog sich eine Frage auf den Bereich, ob Kommunikation innerhalb des Kurses stattfand, und wenn ja, in welchem Ausmaß. Die vier weiteren bezogen sich auf die Frage, welche Form der Kommunikation stattgefunden hat. Hierbei wurde nach synchroner und asynchroner Kommunikation gefragt (Tabelle 1).

¹ Die Planung und Durchführung der Erhebung wurde finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. Mit der Durchführung beauftragt wurde Kantar Public Division, München, mitgewirkt haben Prof. Dr. Hennig Pätzold, U Koblenz-Landau, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, LMU München, Prof. Dr. Michael Kerres, U Duisburg-Essen.

Tabelle 1: Items Kommunikation

Generell
Wie häufig wird/wurde in dem Weiterbildungsangebot das Internet (z. B. Onlineportale, E-Mail, WhatsApp) genutzt, um sich untereinander, also mit dem oder den Lehrenden oder anderen Teilnehmenden auszutauschen?
Unterarten der Kommunikation
Nun geht es um Ihren Austausch mit anderen Teilnehmenden und/oder Lehrenden. Kommen/Kamen folgende Punkte im Rahmen des Weiterbildungsangebotes sehr häufig, eher häufig, eher selten, selten oder nie vor?
<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnehmenden treffen/trafen sich zu festgelegten Zeiten zu einem Austausch oder einer Diskussion im Internet (z. B. Skype, Online-Plattform, WhatsApp). (<i>synchron</i>) • Die Teilnehmenden hinterlassen/hinterließen Anmerkungen oder Kommentare auf einer vorgegebenen Stelle im Internet (z. B. Onlineplattform, WhatsApp). (<i>asynchron</i>) • Ich tausche mich mit anderen Teilnehmenden über das Internet aus/Ich habe mich mit anderen Teilnehmenden über das Internet ausgetauscht. (<i>Peer-to-Peer</i>) • Die Teilnehmenden wenden/wandten sich bei Fragen online an Lehrende oder andere. (<i>Peer-to-teacher</i>)

Neben den Items, die sich auf die Kommunikationskomponente beziehen, gibt es ebenso die Items, die sich auf die Informationskomponente beziehen. Von den vier Items fragt ein Item, inwieweit digitale Informationsvermittlung stattgefunden hat. Drei weitere Items beschäftigen sich mit der Form der Informationsvermittlung. Ein Item bezieht sich auf textbasierende Informationen, eines auf audio- und videobasierende Informationen. Ein anderes Item beschäftigt sich mit der Art der Freischaltung bzw. Bereitstellung der Informationen. Ein weiteres Item beschäftigt sich mit Feedback durch den Computer beim Lernen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Items Information

Generell
Wie häufig wird/wurde in [dem Weiterbildungsangebot] das Internet genutzt, um den Teilnehmenden Materialien oder Dokumente zur Unterstützung des Lernangebots bereitzustellen?
Präsentation der Information
Kamen folgende Punkte im Rahmen [des Weiterbildungsangebotes] sehr häufig, eher häufig, eher selten, selten oder nie vor?
<ul style="list-style-type: none"> • Die im Internet bereitgestellten Materialien beinhalten/beinhalten in erster Linie Textdokumente. (<i>Text</i>) • Die im Internet bereitgestellten Materialien werden/wurden in bestimmten zeitlichen Abständen freigeschaltet. (<i>Struktur</i>) • Der Kurs umfasst/umfasste (auch) Ton- oder Videodokumente. (<i>Multimedia</i>) • Bei Nutzung des bereitgestellten Internetangebots erhalte/erhielt ich Rückmeldung vom Computer. (<i>Feedback</i>)

Neben diesen zwei Komponenten gibt es noch weitere Elemente, die ermöglichen sollen, sich einen besseren Eindruck von dem eigentlichen Lerninhalt zu verschaffen. Hier wurden in den Items verschiedene digitale Anwendungen im Multiple Choice Format angezeigt, sodass es für die Lernenden möglich war, mehrere Anwendungen gleichzeitig anzugeben. Auch bei diesen Items war das Ziel nicht, spezifische Tools zu erfragen, sondern direkt mit deren Funktionalität zu arbeiten (Tabelle 3).

Tabelle 3: Didaktisches Design

Bitte geben Sie alle der folgenden Aussagen zur Nutzung von Computern oder anderen digitalen Geräten (z. B. Smartphone oder Tablet) in dem *Weiterbildungsangebot* an, die zutreffen.

In dem *Weiterbildungsangebot*

- werden/wurden computergestützte Vorträge (z. B. mit PowerPoint) gehalten.
- recherchiere ich selbst im Internet/habe ich selbst im Internet recherchiert.
- wird/wurde eine Software (z. B. Word, Excel) oder App vorgestellt.
- wird/wurde selbst Software entwickelt.
- arbeite ich allein oder mit anderen mit einer Software (z. B. Word, Excel), z. B. um ein Projekt zu bearbeiten oder Material zu erstellen./habe ich allein oder mit anderen mit einer Software (z. B. Word, Excel) gearbeitet, z. B. um ein Projekt zu bearbeiten oder Material zu erstellen.
- kommen/kamen computergestützte Programme oder Lern-Apps zum Üben zum Einsatz.
- wird/wurde mit Computersimulationen, -spielen oder spielerischen Ansätzen gearbeitet.

Die Items und die Antwortskala sind im Appendix A dargestellt.

3.2 Itemauswertung

Die Items zu den Kommunikations- und Informationskomponenten wurden mittels einer fünfstufigen voll beschrifteten Häufigkeitsskala erhoben. Mit fünf Antwortabstufungen wird dem Kompromiss zwischen validen und reliablen Antwortstufen genüge getan (vgl. Lozano, García-Cueto & Muñiz 2008). Da aufgrund der Vorstudien der Bias beim Einschätzen von Internetnutzungsverhalten bekannt war, wurden eher weniger Abstufungen gewählt, um die Reliabilität zu erhöhen.

Die fünf Abstufungen waren sehr häufig (1), eher häufig (2), eher selten (3), sehr selten (4) und nie (5). Hierbei hat jeder Lernende eine Skala mit einem absoluten Nullpunkt, nämlich „nie“ – mit einer individuellen Bezugsnorm, die gespeist wird von eigenen Erfahrungen. Wenn nun ein Verhältnisskalenindex aus zwei dieser Items gebildet wird, indem diese aneinander relativiert werden, entsteht ein Index, der zwischen Personengruppen und Messzeitpunkten vergleichbar ist.

Um nun Items zu bekommen, die auf einer Verhältnisskala mit einer individuellen Bezugsnorm bewertet werden, sind die Items so zu invertieren, dass der absolute Nullpunkt (0) tatsächlich auch numerisch 0 ist. Um also einen verhältnisskalierten Individualwert für das Item (x_{VS}) zu bekommen, ist von dem Maximalwert der Skala (x_{max}) der gegebene Individualwert (x) abzuziehen.

$$x_{VS} = x_{max} - x$$

Hierdurch erhält man einen verhältnisskalierten Wert mit einer individuellen Bezugsnorm. Wird dieser an einem Wert aus einem anderen Item (z_{VS}) relativiert, ergibt sich ein Index (I).

$$I = \frac{z_{VS}}{x_{VS}}$$

Dies birgt die Gefahr, dass viele fehlende Werte erzeugt werden, wenn $x_{VS} = 0$ ist. Es bestehen zwei Möglichkeiten, damit umzugehen (Abbildung 1).

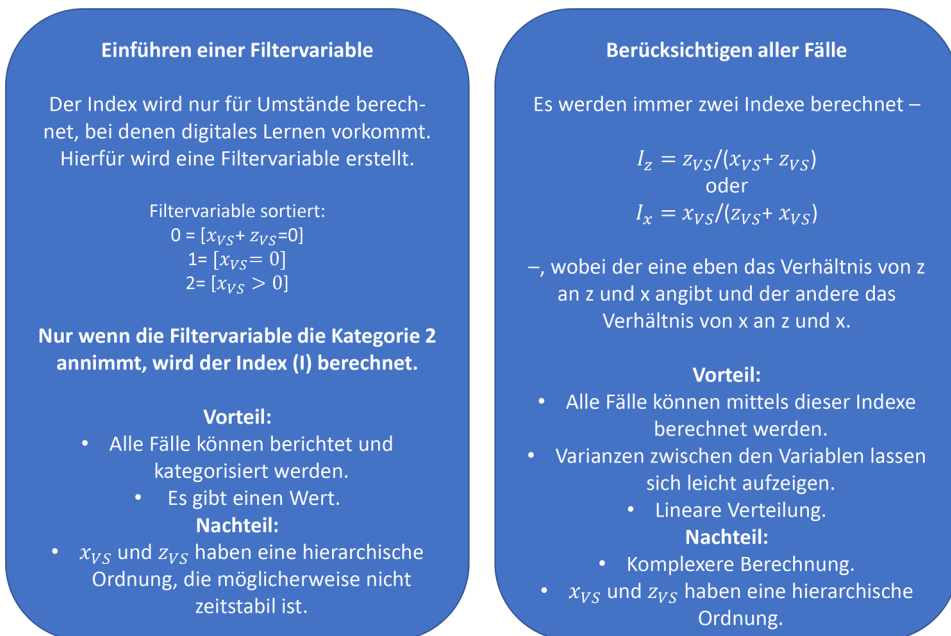


Abbildung 1: Möglichkeiten der Indexbildung

Je nach gewähltem Verfahren ergibt sich ein anderer Range in den Werten. Bei der Indexbildung mittels Filtervariable ergibt sich ein Index, der den ganzen Range der jeweiligen Skala ausnutzt. In diesem Fall ist dies der Range von 0–4. Wenn die Zahl Null ist, bedeutet dies, dass es in dem Kurs zwar Ausprägungen > 0 auf der Variablen x_{VS} gibt, aber die Ausprägung auf der Variablen $y_{VS} = 0$ ist. Bei vier hingegen ist die Ausprägung auf der Variablen y_{VS} vier und bei x_{VS} eins. Bei allen Werten unter 1 ist die Ausprägung von x_{VS} größer als von y_{VS} . Wenn der Index eins ist, sind x_{VS} und y_{VS} gleich groß. Bei Werten über eins ist y_{VS} größer.

Bei der Lösung mit spiegelbildlichen Indexen ist der Range zwischen 0 und 1. Wenn der Wert 0 ist, hat der Zähler die Ausprägung null. Wenn der Wert des Index eins ist, dann hat die Variable, die nicht im Zähler ist, die Ausprägung null. Dies bedeutet konkret, wenn x_{VS} im Zähler ist, dann muss die Ausprägung in y_{VS} null sein, die in x_{VS} aber muss höher als null sein, damit der Index den Wert eins erreicht. Wenn der Wert ein halb ist, sind y_{VS} und x_{VS} gleich groß.

Bei der Auswertung der Kommunikations- und Informationskomponenten gibt es nun verschiedene Vergleichspunkte. All diese Vergleichspunkte sind entsprechend dem Messinstrument valide. Für die Berichterstattung und die weiteren Analysen mit den Indexen sollten immer die gewählt werden, die zu der jeweiligen Hypothese passend sind.

Bei der Indexbildung über die Filtervariable muss entschieden werden, welche Variable relativiert wird. Hierbei kann man entweder empirisch vorgehen und dieje-

nige mit mehr „Weniger“-bis-„nie“-Antworten auswählen oder man kann theoretisch vorgehen und die Filtervariable auf der Grundlage von Heuristiken auswählen. Eine solche Heuristik könnte lauten: Informationskomponenten kommen häufiger vor als Kommunikationskomponenten. Eine weitere Heuristik könnte sein: Textdokumente kommen häufiger vor als Audio- und Videoinformationsvermittlungen. Wenn die generellen Items mit spezifischen Items verglichen werden, also zum Beispiel der Anteil an Textdokumenten am Anteil der Informationsvermittlung allgemein, dann muss immer an der generellen Information relativiert werden.

Tabelle 4: Vergleichspunkte

Globaler Vergleich
Kommunikation vs. Information
Vergleich spezifischer Informationsvermittlungen vs. generelle Informationsvermittlung
Text vs. generelle Information
Multimedia vs. generelle Information
Struktur vs. generelle Information
Feedback vs. generelle Information
Vergleich spezifischer Kommunikationsvermittlungen vs. generelle Kommunikation
synchron vs. generelle Kommunikation
asynchron vs. generelle Kommunikation
Peer-to-Peer vs. generelle Kommunikation
Peer-to-Teacher vs. generelle Kommunikation
Vergleiche innerhalb der spezifischen Information
Multimedia vs. Text
Struktur vs. Text
Feedback vs. Text
Struktur vs. Multimedia
Feedback vs. Multimedia
Feedback vs. Struktur
Vergleiche innerhalb der spezifischen Kommunikation
synchron vs. asynchron
Peer-to-Peer vs. asynchron
Peer-to-Teacher vs. asynchron
Peer-to-Peer vs. synchron
Peer-to-Teacher vs. synchron
Peer-to-Peer vs. Peer-to-Teacher
Spezifische Vergleiche Information vs. Spezifische Vergleiche Kommunikation
synchron vs. Text
asynchron vs. Text
Peer-to-Peer vs. Text
Peer-to-Teacher vs. Text
synchron vs. Multimedia
asynchron vs. Multimedia
Peer-to-Peer vs. Multimedia
Peer-to-Teacher vs. Multimedia
synchron vs. Struktur
asynchron vs. Struktur
Peer-to-Peer vs. Struktur
Peer-to-Teacher vs. Struktur
synchron vs. Feedback
asynchron vs. Feedback
Peer-to-Peer vs. Feedback
Peer-to-Teacher vs. Feedback

4 Empirische Realisation

4.1 AES

Die hier skizzierten Items wurden im Rahmen des Adult Education Survey 2018 (AES) untersucht. Der Adult Education Survey ist eine Panelstudie, die sich im Auftrag des BMBF mit dem Bildungsverhalten von Erwachsenen in Deutschland und alle vier Jahre mit den Erwachsenenbildungsaktivitäten in Europa vergleichend beschäftigt (vgl. BMBF 2019). Im Jahr 2018 wurde eine Zusatzstudie aufgelegt, die die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung vertieft untersuchte, mit Fragen auf der Ebene des Lernens, der Organisation und der Gesellschaft (vgl. BMBF 2020).

In der Haushaltsbefragung wurden 5.359 Personen befragt zu insgesamt einer formalen und 12 non-formalen Bildungsaktivitäten, die sie im Zeitraum der letzten 12 Monate besucht hatten. In der Zusatzstudie wurden darüber hinaus zu *einer* formalen und maximal 2 non-formalen Bildungsaktivitäten genauere Informationen erhoben. Eine Auswertung kann auf der Ebene der Bildungsaktivitäten (Kurse) und auf der Ebene der Personen erfolgen.

Grundsätzlich zeigt die Untersuchung, dass die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung angekommen ist und bereits einen wesentlichen Teil des lebenslangen Lernens ausmacht (vgl. Kerres & Buntins 2020). Um die Bedeutung des Lernens mit digitalen Medien abzuschätzen, untersucht der AES 2018, inwiefern das Internet in Bildungsaktivitäten mehr oder weniger intensiv genutzt wird, entweder a) für die Informations- oder Kommunikationskomponente oder b) um Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu organisieren. Auf Grundlage dieser Definition von digitaler Bildung zeigt sich:

Im Bereich der formalen Bildung ist knapp ein Drittel (31%) und im Bereich der non-formalen Erwachsenenbildung knapp ein Fünftel der Aktivitäten (20%) zumindest teilweise im Onlineformat konzipiert. Bezogen auf die formalen Bildungsaktivitäten sind gut vier Fünftel (84%) als Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien einzuordnen. Unter den non-formalen Bildungsaktivitäten liegt dieser Wert mit knapp zwei Fünftel (38%) deutlich niedriger. Bezogen auf alle Bildungsaktivitäten – seien sie formaler oder non-formaler Art – werden mit 43 Prozent gut zwei Fünftel den Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien zugeordnet (vgl. BMBF 2019, S. 67).

In der folgenden Auswertung geht es um die Analyse der Items zur digitalen Bildung im AES 2018. Es werden Ergebnisse auf der Ebene der einzelnen, gewichteten Bildungsaktivitäten berichtet. Die Multilevelstruktur, die mehrere Aktivitäten einer Person berücksichtigt, wird nicht betrachtet.

4.2 Stichprobe

In der repräsentativen Haushaltsbefragung zur AES Zusatzstudie wurden Informationen zu 4.726 Bildungsaktivitäten erfasst. Darunter sind 732 formale Bildungsaktivitäten und 3.994 non-formale Bildungsaktivitäten. Insgesamt 43,2% der Bildungsaktivitäten nutzen digitale Medien ($n = 2479$). Für die hier vorliegende Analyse werden diese 2.479 Fälle verwendet.

5 Ergebnisse

Im ersten Schritt wird gezeigt, welche Werte sich aus den Indexen ergeben. Hierbei werden zuerst die Informations- und Kommunikationskomponente verglichen. Im Anschluss werden Indexe für die spezifischen Items mit den dazugehörigen Komponenten betrachtet. Danach werden exemplarisch einige Vergleiche innerhalb der spezifischen Items vollzogen. Zum Abschluss wird für die generellen Items untersucht, ob Unterschiede zwischen formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten existieren.

Tabelle 5: Generelle Komponente

	Filtervariable		alle Indexe	
	K/I	I/(K+I)	I/(K+I)	K/(I+K)
Range	0 - 4	0 - 1	0 - 1	0 - 1
n	2193	2325	2325	2325
fehlend	0	154	154	154
Mittelwert	-	0,664	0,335	0,335
SD	-	,286	,286	,286
% min	36,4%	5,7%	34,4%	34,4%
% max	0,9%	34,4%	5,7%	5,7%

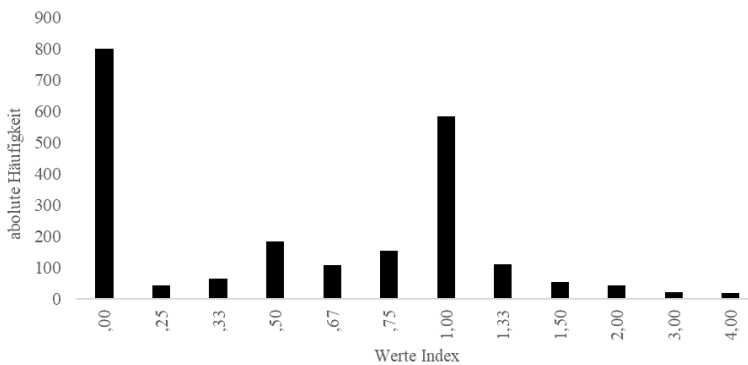


Abbildung 2a: Verteil-Index-Filter

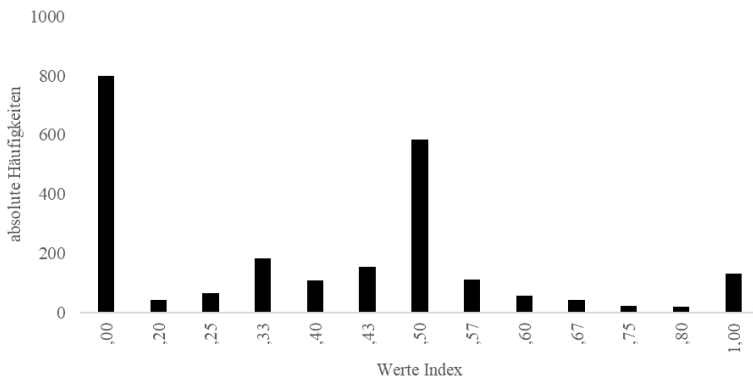


Abbildung 2b: Verteilung Index 0-1

Bei der Filtervariable gibt es einen Range von 0 bis 4, wobei dieser nicht linear ist. 154 Bildungsaktivitäten haben sowohl bei Kommunikation als auch bei Information einen absoluten Nullwert. Weitere 132 Aktivitäten haben nur bei der Informationskomponente einen Nullwert. Somit gehen 2.193 Bildungsaktivitäten in die Analyse mit ein (Tabelle 5). Von diesen 2.193 Aktivitäten haben 36,4% den Wert null. Dies deutet darauf hin, dass in 36,4% der Fälle zwar Informationen digital vermittelt werden, aber online keine Kommunikation stattfindet. In 0,9% der Fälle findet sehr häufig Kommunikation online statt, aber nur sehr selten Informationsaustausch. In 26,6% findet Kommunikation und Informationsaustausch gleich häufig statt. In 25,4% weiteren Fällen kommen Informationskomponenten häufiger vor als Kommunikationskomponenten. In 10,7% der Fälle ist es umgekehrt (Abbildung 2a).

Wenn man sich nun entscheidet, nicht mittels den Filtervariablen zu arbeiten, ergibt sich dann natürlich das gleiche Bild, nur können mit der Indexbildung die meisten Fälle gut abgebildet werden. Darüber hinaus entsteht ein absolut skaliertes Index zwischen 0 und 1. Nur die 154 Bildungsaktivitäten ohne Informations- und Kommunikationskomponenten werden als fehlende Werte dargestellt. Hierdurch sind die Endkategorien anders besetzt und weniger verzerrt. Bei dem Index, der Kommunikation an der Summe aus Kommunikation und Information relativiert, kommen in 34,4% der Bildungsaktivitäten Textdokumente vor, aber keine Kommunikationskomponenten. In 5,7% der Artikel kommen keine Textdokumente vor, aber Kommunikationskomponenten. Bei den 25,1% sind Informations- und Kommunikationskomponenten gleich verteilt. Bei 7,9% der Fälle kommt Information doppelt so häufig vor wie Kommunikation (Abbildung 2b). In 1,9% der Fälle ist es umgekehrt. Hier kommt Kommunikation doppelt so oft vor wie Informationskomponenten. Bei der anderen Indexvariable sind die Ergebnisse genau umgekehrt.

5.1 Information

Tabelle 6: Werte Information

	Text vs. Information generell		Multimedia vs. Information generell		Struktur vs. Information generell		Feedback vs. Information generell		Multimedia vs. Text	
	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle
	Text/Information generell	Text/(Text+ Information generell)	Multimedia/Information generell	Multimedia/ (Multimedia+ Information generell)	Struktur/Information generell	Struktur/(Struktur + Information generell)	Feedback/ Information generell	Feedback/(Feedback+ Information generell)	Multimedia/Text	Multimedia/ (Multimedia +Text)
Range	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1
n	2174	2185	2187	2312	2127	2137	2122	2131	1953	2092
fehlend	0	294	0	167	0	342	0	348	0	232
Mittelwert	-	,4455	-	,3917	-	,2418	-	,1970	-	,3979
SD	-	,17	-	,25	-	,25	-	,24	-	,24
% min.	10,5%	9,2%	21,8%	20,8%	48,8%	48,7%	57,4%	57,5%	17,0%	18,9%
% max.	0,7%	-	0,6%	4,9%	0,4%	-	0,4%	-	0,3%	4,1%
<=	31,6	31,7	54,2	51,6	68	68,	74,4	74,5	50,5	49,9
>=	20,2	20,2	10,3	14,6	8,5	8,6	5,6	5,7	12,4	15,5

Wenn man betrachtet, wie sich textbasierte Informationen und generelle Informationen zueinander verhalten, dann ist bei der Filtervariable zu erkennen, dass 294 Bildungsaktivitäten keine generellen Informationen und keine Textinformationen enthalten. Weitere 11 Fälle wurden ausgeschlossen, weil es keinen Wert auf der Variablen der generellen Informationen gibt. 2.174 Bildungsaktivitäten wurden in die Analysen einbezogen. Bei der Indexbildung mit allen Variablen wurden 2.185 Fälle einbezogen (Tabelle 5)

Bei dem Vergleich von Multimedia mit „Informationen generell“ wurden bei der Filtervariable 167 Fälle ausgeschlossen, weil sie bei beiden Variablen den Wert 0 haben. Darüber hinaus werden 124 Fälle ausgeschlossen, weil der Wert 0 auf der Variable Information generell ist. 2.187 Fälle werden für die Indexbildung einbezogen. Bei dem Vergleich von Struktur und den Informationen werden generell bei dem Index mit Filter 342 Fälle identifiziert, die in den beiden Variablen einen Wert von null haben. Bei weiteren 10 Fällen hat die Variable Information generell die Ausprägung 0. Bei der Indexberechnung mit allen Fällen konnten 2.137 Fälle berücksichtigt werden. Bei dem Vergleich des Feedbacks und den generellen Items wurden 348 Fälle identifiziert, die keine generellen Informationen beinhaltet und auch keine Feedback-Informationen. Weitere neun Bildungsaktivitäten beinhalten die Ausprägung „nie“ bei Informationen. Für 2.122 weitere Fälle konnte ein Index berechnet werden. Bei der Indexbildung mit allen Fällen konnten 2.131 Bildungsaktivitäten berücksichtigt werden. Wenn man

die Indikatoren für Texte und Multimedia miteinander vergleicht und hierbei Multimedia durch Texte teilt, werden bei dem Indikator mit der Filtervariable 232 Fälle identifiziert, die in beiden Variablen einen 0 Wert haben. Bei Texten haben nur 139 einen 0 Wert. Somit kann bei 1.953 Fällen ein Index berechnet werden. Bei dem Index mit allen Fällen wurden 2.092 Fällen berechnet (Tabelle 6).

Bei dem Vergleich von Text und „generelle Information“ ergibt sich ein Mittelwert von $\bar{x} = .4455$ und einer Standardabweichung von $\sigma = .17$. Bei 31,6 % der Fälle wird das Item *„Wie häufig wird/wurde in [dem Weiterbildungsangebot] das Internet genutzt, um den Teilnehmenden Materialien oder Dokumente zur Unterstützung des Lernangebotes bereitzustellen?“* als häufiger vorkommend bewertet, als *„Die im Internet bereitgestellten Materialien beinhalten/beinhalteten in erster Linie Textdokumente. (Text)“*. In 42,6 % der Bildungsangebote kommen die beiden Informationskomponenten gleich häufig vor. Bei 20,2 % kommen Textdokumente häufiger vor als Informationen generell, wobei hier auf die genaue Itemformulierung geachtet werden muss. In 9,2 % der Fälle kommen zwar Informationen vor, aber nicht vor allem Textdokumente (Tabelle 5). Die Verteilung deutet darauf hin, dass entweder vor allem andere Informationsdokumente vorkommen oder das Verhältnis zwischen Textdokumenten und Informationen generell relativ ausgeglichen ist. Dies deutet darauf hin, dass die Informationen in vielen Fällen vor allem Textdokumente sind (Tabelle 6 und Abbildung 3a).

Bei dem Index, der das Verwenden von Audio- und Toninformationen mit der generellen Vernetzung von Informationen vergleicht, sieht man, dass in 31,5 % der Fälle beide Items mit derselben Häufigkeit bewertet werden. Bei 20,8 % der Bildungsaktivitäten werden zwar Informationen vermittelt, aber nicht mittels Ton- und Audioaufnahmen. In 51,6 % kommen generelle Informationen häufiger vor als Ton und Audiodokumente. Der Mittelwert liegt bei $\bar{x} = ,3917$ und die Standardabweichung von $\sigma = ,25$ (Tabelle 6 und Abbildung 3b).

Bei dem Index, der die Items *„Wie häufig wird/wurde in [dem Weiterbildungsangebot] das Internet genutzt, um den Teilnehmenden Materialien oder Dokumente zur Unterstützung des Lernangebotes bereitzustellen?“* und *„Die im Internet bereitgestellten Materialien werden/wurden in bestimmten zeitlichen Abständen freigeschaltet (Struktur)“* miteinander vergleicht, ergibt sich ein Mittelwert von $\bar{x} = ,2418$ und einer Standardabweichung mit $\sigma = ,25$. Bei 48,8 % der Studien, in denen Informationen digital vermittelt werden, werden diese Inhalte nicht über eine zeitliche Struktur freigeschaltet. Bei 23,3 % sind die Häufigkeitsdaten für beide Items gleich hoch (Tabelle 6 und Abbildung 3c).

Noch seltener kommt das Item *„Die Teilnehmenden wenden/wandten sich bei Fragen online an Lehrende oder andere (Peer-to-Teacher)“* im Vergleich zu den generellen Informationen vor. Hier kommt bei 49,4 % der Bildungsaktivitäten zwar Informationen aber keine automatisierte Rückmeldung vor. Der Mittelwert liegt hier bei $\bar{x} = ,1970$ und die Standardabweichung beträgt $\sigma = ,24$ (Tabelle 6 und Abbildung 3d).

Wenn man die Variablen „Text“ und „Multimedia“ miteinander vergleicht, dann sieht man, dass in knapp der Hälfte der Fälle Texte häufiger vorkommen als Ton und Videos (49,9 %). Bei weiteren 34,6 % werden bei den Variablen „Text“ und „Multime-

dia“ die gleichen Häufigkeitswerte angegeben. Der Mittelwert liegt bei $\bar{x} = ,3979$ mit einer Standardabweichung von $\sigma = ,24$. Bei 18,9% der Bildungsaktivitäten kommt nur Texte vor, bei 4,1% nur Multimedia und keine Texte zur Informationsgewichtung. Bei 31,1% der Studien haben Multimedia und Texte die gleichen Häufigkeitswerte. In 8,9% der Studien kommen Texte häufiger vor als Multimedia (Tabelle 6 und Abbildung 3e).

5.2 Kommunikation

Bei allen Indexen, die eine spezifische Kommunikation mit dem Item für die generelle Information vergleichen, sind die Fallzahlen zwischen den beiden Indexen gleich. Zwischen den Indexen, die synchrone Kommunikation mit der generellen vergleichen, werden 1.534 Fälle einbezogen, 1.530 beim Vergleich mit asynchroner Kommunikation, 1.540 beim Vergleich mit Peer-to-Peer und 1.526 im Vergleich mit Peer-to-Teacher, gibt es keinen nennenswerten Unterschied. Beim Vergleich von synchron und asynchron bei dem Filter mit Indexbildung haben 1.437 Fälle die Ausprägung null auf beiden Variablen oder fehlende Werte. 157 Fälle haben nur den Häufigkeitswert 0, bei asynchroner Kommunikation aber einen Wert, der größer als 0 ist. Beim Vergleich von Peer-to-Peer- und Peer-to-Teacher-Kommunikation haben bei dem Filter mit Indexbildung 1.216 Fälle die Ausprägung null auf beiden Variablen oder fehlende Werte, 110 Fälle haben nur bei Kommunikation den Häufigkeitswert 0, aber bei Peer-to-Teacher-Kommunikation einen Wert, der größer als 0 ist (Tabelle 7).

Im weiteren Verlauf werden die Verteilungen für den Index, der alle Fälle berücksichtigt, betrachtet. Bei dem Vergleich zwischen synchroner und Kommunikation generell zeigt sich, dass in 63% der Bildungsaktivitäten synchrone Kommunikation seltener vorkommt als Kommunikation generell. Bei weiteren 27,4% ist es so, dass synchrone Kommunikation und Kommunikation allgemein gleich häufig vorkommen (Tabelle 7 und Abbildung 4a).

Bei dem Vergleich von asynchroner Kommunikation und der Kommunikation generell zeigt sich ein ähnliches Bild. Bei 61,1% der Fälle kommt generelle Kommunikation häufiger vor als asynchrone Kommunikation. Bei 29,3% der Fälle kommen generelle Kommunikation und asynchrone Kommunikation gleichhäufig vor. Bei 9,8% der Fälle kommt asynchrone Kommunikation häufiger vor. Bei 38,5% kommt keine asynchrone Kommunikation vor, aber generelle digitale Kommunikation (Tabelle 7 und Abbildung 4b).

Bei dem Vergleich von Peer-to-Peer-Kommunikation und der generellen Kommunikation kommt in 26,3% der Fälle keine Peer-to-Peer-Kommunikation vor. In 50,6% der Fälle kommt generelle Kommunikation häufiger vor als Peer-to-Peer-Kommunikation. Bei 34,4% der Fälle kommen generelle Kommunikation und Peer-to-Peer-Kommunikation gleich häufig vor. Bei dem Vergleich von Peer-to-Teacher-Kommunikation und der generellen Kommunikation ergibt sich ein ähnliches Bild, jedoch kommt sie im Vergleich seltener vor (Tabelle 7 und Abbildung 4c und 4d).

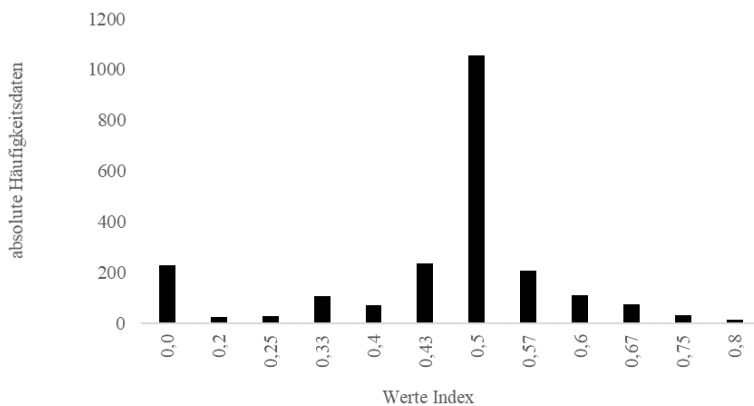


Abbildung 3a: Verteilung Text/(Text + Information)

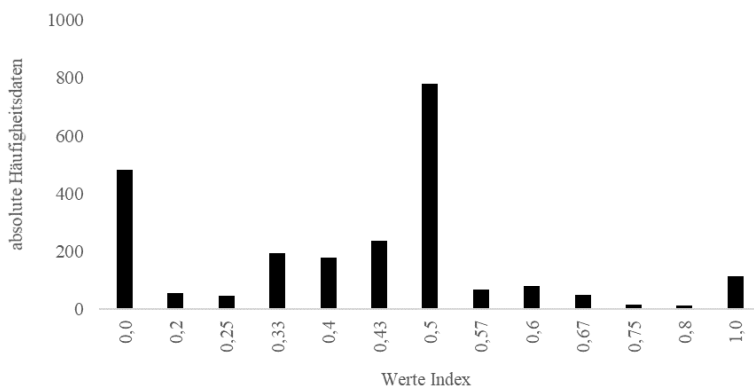


Abbildung 3b: Verteilung Multimedia/(Multimedia + Information)

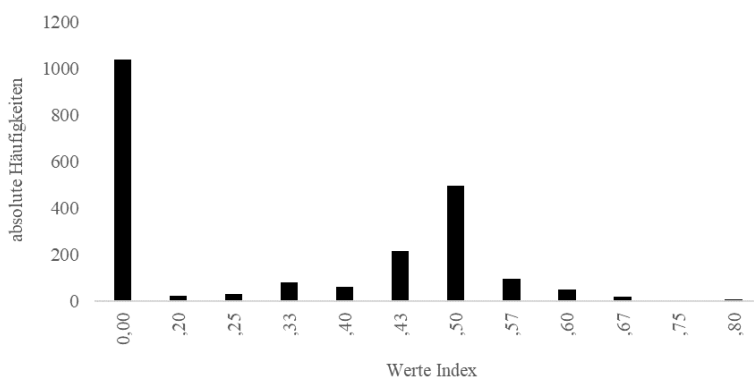


Abbildung 3c: Verteilung Struktur/(Struktur + Information)

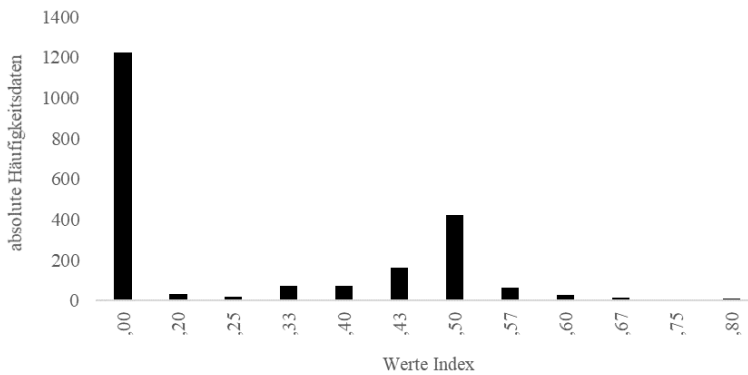


Abbildung 3d: Verteilung Test/(Test + Information)

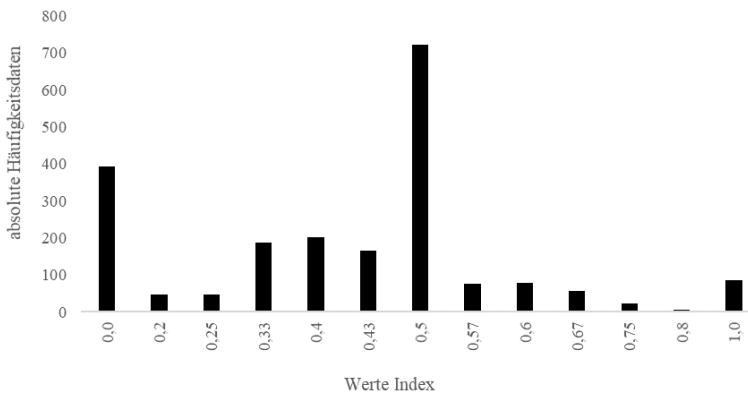


Abbildung 3e: Verteilung Multimedia/(Multimedia + Text)

Wenn man die Indexe betrachtet, die die Unterformen miteinander vergleichen, dann sieht man, dass asynchrone Kommunikation häufiger vorkommt als synchrone Kommunikation (Tabelle 7 und Abbildung 4e). Und Peer-To-Peer kommt häufiger vor als Peer-to-Teacher (Tabelle 7 und Abbildung 4f).

Tabelle 7: Werte Kommunikation

	Synchron vs. Kommunikation generell		Asynchron vs. Kommunikation generell		Peer-to-Peer vs. Kommunikation generell		Peer-to-Teacher vs. Kommunikation generell		synchron / asynchron		Peer-to-Peer/ Peer-to-Teacher	
	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle	Filter	alle
	synchron/Kommunikation generell	synchron / (synchron + Kommunikation generell)	asynchron / Kommunikation generell	asynchron / (asynchron + Kommunikation generell)	Peer-to-Peer / Kommunikation generell	Peer-to-Peer / (Peer-to-Peer + Kommunikation generell)	Peer-to-Teacher / Kommunikation generell	Peer-to-Teacher / (Peer-to-Teacher + Kommunikation generell)	synchron / asynchron	synchron / (synchron + asynchron)	Peer-to-Peer/ Peer-to-Teacher	Peer-to-Peer/ (Peer-to-Teacher + Peer-to-Peer)
Range	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1	0-4	0-1
n	1534	1534	1530	1530	1540	1540	1526	1526	933	1043	1106	1263
fehlend	0	945	0	950	0	939	954	954	0	1437	0	1216
Mittelwert	-	.2634	-	.2873	-	.3594	-	.3403		.4612	-	.5198
SD	-	.25	-	.24	-	.23	-	.23		.27	-	.26
% min.	44.2	44.2	38.5	38.5	26.3	26.3	27.4	27.4	18.9	18	12.4	11.2
% max.	0.5	-	0.4	-	1	-	0.3	-	0.7	9.5	1.8	12.1
% <=	63.0	63.0	61.1	61.1	50.6	50.6	55.1	55.1	30.3	28.2	28.6	25.4
% >=	9.5	9.5	9.8	9.8	15	15	11.2	11.2	14.8	22.6	27.7	36.5

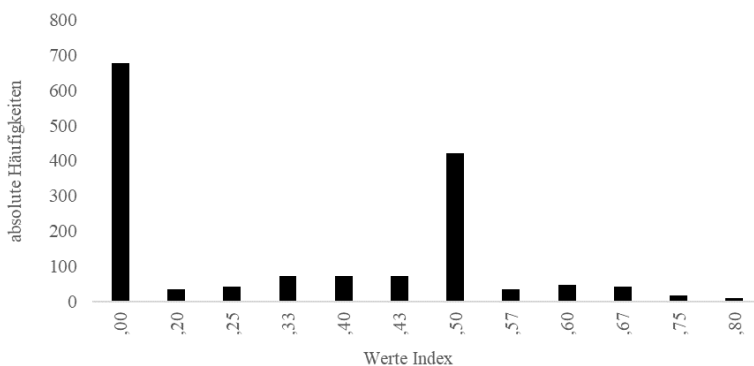


Abbildung 4a: Verteilung synchron/(synchron + Kommunikation generell)

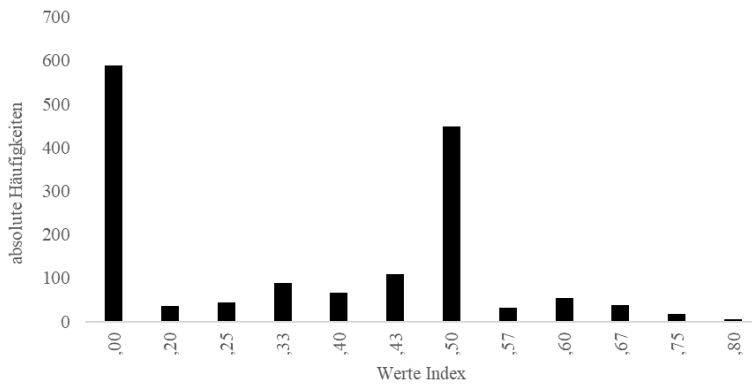


Abbildung 4b: Verteilung asynchron/(asynchron + Kommunikation generell)

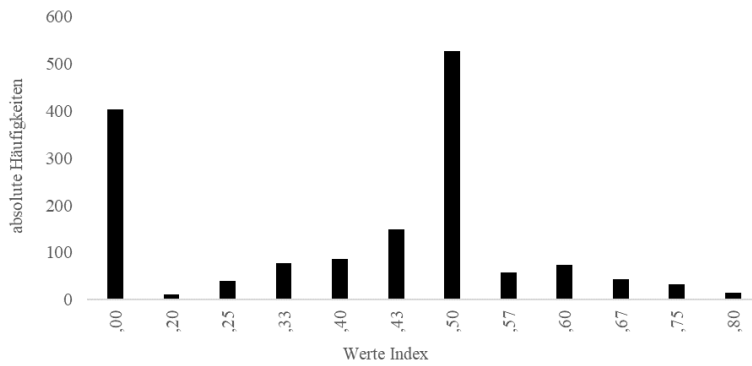


Abbildung 4c: Peer-to-Peer/(Peer-to-Peer + Kommunikation generell)

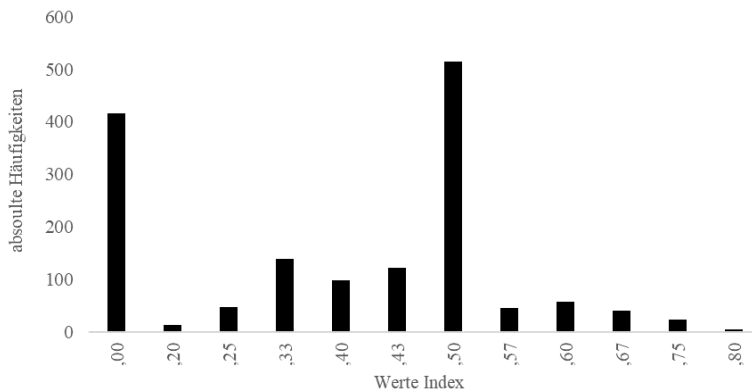


Abbildung 4d: Peer-to-Teacher/(Peer-to-Teacher + Kommunikation generell)

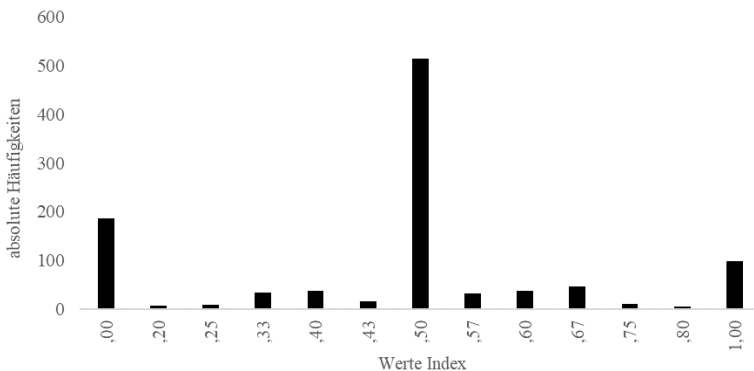


Abbildung 4e: synchron/(synchron + asynchron)

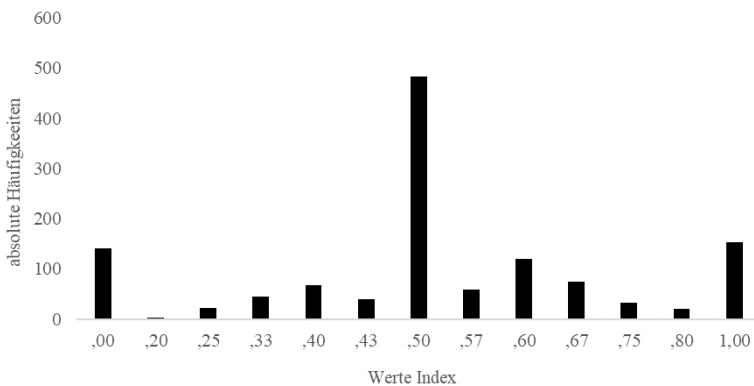


Abbildung 4f: Peer-to-Peer/(Peer-to-Teacher + Peer-to-Peer)

6 Diskussion

Der Beitrag berichtet über ein Verfahren, wie Lernen mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung messinvariant, reliabel und valide vorgenommen werden kann. Aufgrund inhaltlicher wie auch messtheoretischer Überlegungen wurde gegenüber bisherigen Messinstrumenten ein alternatives Vorgehen entwickelt. Items wurden entwickelt, die auf dem Hintergrund mediendidaktischer Überlegungen einer Informations- und Kommunikationskomponente zugeordnet werden. Gefragt wird, wie oft und mit welchem Ziel bestimmte Aktivitäten vorkommen. Es wurden zehn Items entwickelt, bei denen eine fünfstufige Häufigkeitsskala verwendet wird. Es gibt keinen natürlichen Nullpunkt; es existiert eine Verhältnisskala mit individueller Bezugsnorm. Durch die Bildung von Indexen können verhältnisskalierte Indexe gebildet werden, die über verschiedene Personen und Zeiträume vergleichbar sind.

Bei der empirischen Anwendung dieser Skala im Rahmen des Adult Education Surveys zeigt sich, dass diese Skalen zur Beantwortung der inhaltlichen Diskussion

relevante Ergebnisse liefern können. Die Analysen belegen die messtheoretische Qualität der Items. Das vorgeschlagene Vorgehen erweist sich als ein valides und reliables Messinstrument, um das Lernen mit digitalen Medien zu erfassen. Es bedarf der weiteren Untersuchung des Instrumentes in Kontexten der Erwachsenenbildung, um die Brauchbarkeit der Items und ihre externe Validität weiter zu belegen. Hierbei erscheint besonders interessant, Zusammenhänge zwischen der Nutzungsintensität und weiteren Kriteriumsvariablen aufzuzeigen, die Aufschluss über die Bedeutung des Digitalen für verschiedenartig angelegte Lernaktivitäten neben der hier fokussierten formellen und non-formalen Bildung auch in informellen Lernkontexten geben können. Hierbei wäre es auch wichtig, dies mit anderen objektiven und subjektiven Maßen zu vergleichen. Außerdem wäre es interessant, zu sehen, inwieweit sich Aussagen der Lernenden mit den Einschätzungen der Lehrkräfte decken und wie mögliche Differenzen zu erklären sind.

Literatur

- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., Leuze, K., Matthes, B., Pollak, R. & Ruland, M. (2011). 18 Adult education and lifelong learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 283–299. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0197-0>.
- Araujo, T., Wonneberger, A., Neijens, P. & Vreese, C. de (2017). How Much Time Do You Spend Online? Understanding and Improving the Accuracy of Self-Reported Measures of Internet Use. *Communication Methods and Measures*, 11(3), 173–190. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1317337>.
- Artelt, C. & NEPS, National Educational Panel Study (2019). *NEPS-Startkohorte 6: Erwachsene (SC6 10.0.1)*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:10.0.1>.
- Artelt, C. & NEPS, National Educational Panel Study (2020). *NEPS-Startkohorte 5: Studierende (SC5 13.0.0)*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:13.0.0>.
- Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. von (2011). Editorial. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0198-z>.
- BMBF (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 | Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf.
- BMBF (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung | Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf.
- Brandtzæg, P. B., Heim, J. & Karahasanović, A. (2011). Understanding the new digital divide—A typology of Internet users in Europe. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69(3), 123–138. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2010.11.004>.

- Büchi, M., Just, N. & Latzer, M. (2016). Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use. *New Media & Society*, 18(11), 2703–2722. <https://doi.org/10.1177/1461444815604154>.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>.
- Ernala, S. K., Burke, M., Leavitt, A. & Ellison, N. B. (2020). How Well Do People Report Time Spent on Facebook? In R. Bernhaupt, F. 'F.' Mueller, D. Verweij, J. Andres, J. McGrenere, A. Cockburn, I. Avellino, A. Goguey, P. Bjørn, S. Zhao, B. P. Samsen & R. Kocielnik (Hrsg.), *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 1–14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376435>.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2016). *JIM-Studie 2015, Jugend, Information, (Multi-) Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2018). *JIM-Studie 2018, Jugend, Information, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Haenschen, K. (2020). Self-Reported Versus Digitally Recorded: Measuring Political Activity on Facebook. *Social Science Computer Review*, 38(5), 567–583. <https://doi.org/10.1177/0894439318813586>.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317x>.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2007). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 135–163). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_7.
- Horn, J. L. & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental aging research*, 18(3–4), 117–144. <https://doi.org/10.1080/03610739208253916>.
- Kerres, M. (2000). Information und Kommunikation bei mediengestütztem Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 111–130. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0008-5>.
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17(Jahrbuch Medienpädagogik), 1–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.24.X>.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. & Muñoz, J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology*, 4(2), 73–79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>.

- Ludwig-Mayerhofer, W., Solga, H., Leuze, K., Dombrowski, R., Künster, R., Ebralidze, E., Fehring, G. & Kühn, S. (2011). 16 Vocational education and training and transitions into the labor market. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 251–266. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0189-0>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M. & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569–582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>.
- Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017). Digitalisierung von Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen - Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. *Magazin erwachsenenbildung.at* (2017) 30, 12 S.
- Schmid, U., Goertz, L., Behrens, J. & Bertelsmann Stiftung (2018). *Monitor Digitale Bildung: Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.11586/2018007>.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten: Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Wagner, W., Kramer, J., Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, G., Jonkmann, K., Maaz, K., Meixner, S. & Schilling, J. (2011). 15 Upper secondary education in academic school tracks and the transition from school to postsecondary education and the job market. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 233–249. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0196-1>.
- Weinreich, F. & Schulz-Zander, R. (2000). Schulen am Netz — Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 577–593. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0054-z>.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Möglichkeiten der Indexbildung	95
Abb. 2a	Verteil-Index-Filter	98
Abb. 2b	Verteilung Index 0–1	99
Abb. 3a	Verteilung Text/(Text + Information)	103
Abb. 3b	Verteilung Multimedia/(Multimedia + Information)	103
Abb. 3c	Verteilung Struktur/(Struktur + Information)	103

Abb. 3d	Verteilung Test/(Test + Information)	104
Abb. 3e	Verteilung Multimedia/(Multimedia + Text)	104
Abb. 4a	Verteilung synchron/(synchron + Kommunikation generell)	105
Abb. 4b	Verteilung asynchron/(asynchron + Kommunikation generell)	106
Abb. 4c	Peer-to-Peer/(Peer-to-Peer + Kommunikation generell)	106
Abb. 4d	Peer-to-Teacher/(Peer-to-Teacher + Kommunikation generell)	106
Abb. 4e	synchron/(synchron + asynchron)	107
Abb. 4f	Peer-to-Peer/(Peer-to-Teacher + Peer-to-Peer)	107

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Items Kommunikation	93
Tab. 2	Items Information	93
Tab. 3	Didaktisches Design	94
Tab. 4	Vergleichspunkte	96
Tab. 5	Generelle Komponente	98
Tab. 6	Werte Information	100
Tab. 7	Werte Kommunikation	105

Appendix A

Kommunikation	sehr häufig	eher häufig	eher selten	sehr selten	nie
Wie häufig wird/wurde in dem Weiterbildungsangebot das Internet (z. B. Onlineportale, E-Mail, WhatsApp) genutzt, um sich untereinander, also mit dem oder den Lehrenden oder anderen Teilnehmenden auszutauschen?	1	2	3	4	5
Nun geht es um Ihren Austausch mit anderen Teilnehmenden und/oder Lehrenden. Kommen/Kamen folgende Punkte im Rahmen des Weiterbildungsangebotes sehr häufig, eher häufig, eher selten, selten oder nie vor?					
Die Teilnehmenden treffen/trafen sich zu festgelegten Zeiten zu einem Austausch oder einer Diskussion im Internet (z. B. Skype, Online-Plattform, WhatsApp). (<i>synchron</i>)	1	2	3	4	5
Die Teilnehmenden hinterlassen/hinterließen Anmerkungen oder Kommentare auf einer vorgegebenen Stelle im Internet (z. B. Onlineplattform, WhatsApp). (<i>asynchron</i>)	1	2	3	4	5
Ich tausche mich mit anderen Teilnehmenden über das Internet aus/Ich habe mich mit anderen Teilnehmenden über das Internet ausgetauscht. (<i>Peer-to-Peer</i>)	1	2	3	4	5
Die Teilnehmenden wenden/wandten sich bei Fragen online an Lehrende oder andere. (<i>Peer-to-teacher</i>)	1	2	3	4	5
Information	sehr häufig	eher häufig	eher selten	sehr selten	nie
Wie häufig wird/wurde in [dem Weiterbildungsangebot] das Internet genutzt, um den Teilnehmenden Materialien oder Dokumente zur Unterstützung des Lernangebots bereitzustellen?	1	2	3	4	5
Kamen folgende Punkte im Rahmen [des Weiterbildungsangebotes] sehr häufig, eher häufig, eher selten, selten oder nie vor?					
Die im Internet bereitgestellten Materialien beinhalten/beinhalteten in erster Linie Textdokumente. (<i>Text</i>)	1	2	3	4	5
Die im Internet bereitgestellten Materialien werden/wurden in bestimmten zeitlichen Abständen freigeschaltet. (<i>Struktur</i>)	1	2	3	4	5
Der Kurs umfasst/umfasste (auch) Ton- oder Videodokumente. (<i>Multimedia</i>)	1	2	3	4	5
Bei Nutzung des bereitgestellten Internetangebots erhalte/erhielt ich Rückmeldung vom Computer. (<i>Feedback</i>)	1	2	3	4	5

Didaktisches Design	Trifft zu
Bitte geben Sie alle der folgenden Aussagen zur Nutzung von Computern oder anderen digitalen Geräten (z. B. Smartphone oder Tablet) in <i>dem Weiterbildungsangebot</i> an, die zutreffen. In <i>dem Weiterbildungsangebot</i> ...	
... werden/wurden computergestützte Vorträge (z. B. mit PowerPoint) gehalten.	
... recherchiere ich selbst im Internet/habe ich selbst im Internet recherchiert.	
... wird/wurde eine Software (z. B. Word, Excel) oder App vorgestellt.	
... wird/wurde selbst Software entwickelt.	
... arbeite ich allein oder mit anderen mit einer Software (z. B. Word, Excel), z. B. um ein Projekt zu bearbeiten oder Material zu erstellen./... habe ich allein oder mit anderen mit einer Software (z. B. Word, Excel) gearbeitet, z. B. um ein Projekt zu bearbeiten oder Material zu erstellen.	
... kommen/kamen computergestützte Programme oder Lern-Apps zum Üben zum Einsatz./ ... wird/wurde mit Computersimulationen, -spielen oder spielerischen Ansätzen gearbeitet.	

Autor und Autorinnen

Prof. Dr. Michael Kerres ist Professor für Erziehungswissenschaft am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement des Learning Labs an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lernen mit digitalen Medien, Lerninnovationen, Didaktisches Design und Lebenslanges Lernen.

Anna Heinemann, 1. Staatsexamen, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schulentwicklung & Schulnetzwerke im Kontext der Digitalisierung und Digitalisierungsprozesse in Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung.

Katja Buntins, M. Sc., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Systematic Reviews, Fragebogenentwicklung, Messung von Lernindikatoren in digitalen Lernumgebungen, Student Engagement in digitalen Lernumgebungen und statistische Verfahren.

III Programme und Angebote

Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA & KARIN JULIA ROTT

Schlachworte: Teilnahmeverhalten, Einstellungen gegenüber digitalen Medien in der Weiterbildung, Zielgruppendifferenzierung, Adult Education Survey

Zusammenfassung

Im Rahmen repräsentativer Erhebungen des Weiterbildungsverhaltens – wie dem Adult Education Survey (AES) – werden detailliert soziodemografische Daten der Befragten erfasst, um dadurch Weiterbildungsverhalten und -interessen für Teilpopulationen differenziert abzubilden. Diese Studien liefern eine wichtige Basis für die Adressaten- und Teilnehmendenforschung in der Erwachsenenbildung, werden aber nicht ohne Grund häufig mit qualitativen Zugängen kombiniert. Dieser Beitrag stützt sich auf Daten des AES 2018, in dem das Thema Digitalisierung besonders fokussiert wurde. Dabei steht die Präsenz digitaler Medien in besuchten Weiterbildungsveranstaltungen ebenso im Fokus, wie die Haltung der Befragten gegenüber digitalen Medien in Bildungskontexten. Die Ergebnisse werden jeweils für Forschung und Praxis hinsichtlich der Frage diskutiert, inwiefern Aussagen über unterschiedliche Zielgruppen und deren Position zu digitalen Medien in der Weiterbildung getroffen werden können und an welchen Stellen eher methodische Artefakte zu vermuten sind.

Abstract

Within the framework of representative surveys of continuing education behavior – such as the Adult Education Survey (AES) – detailed socio-demographic data of the respondents are collected in order to differentiate educational behavior and interests for groups of adults. These studies provide an important basis for research on addressees and participation in adult education. However, it is not coincidental that they are often combined with qualitative approaches. This contribution is based on data from the AES 2018, in which the topic of digitalization was given a special focus. Thereby the presence of digital media in attended adult education courses is as much in focus as the respondents' attitudes towards digital media in educational contexts. The results will be discussed for both research and practice with regard to the question of the extent to which statements can be made about different target groups and their position on digital media in adult education and where methodological artefacts are more likely to be suspected.

1 Einleitung

Schon vor der Covid-19-Pandemie war die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung bzw. die Entwicklungspotenziale in diesem Bereich ein wesentliches Thema in wissenschaftlichen wie fachpraktischen Diskursen (vgl. Rohs, Pietraß & Schmidt-Hertha 2020). Mit Einsetzen des sogenannten Lockdowns im März 2020 wurde sehr schnell und schmerzlich klar, dass gerade die öffentlich geförderten Weiterbildungsträger nur eine sehr überschaubare Anzahl von reinen Online-Angeboten in ihrem Portfolio hatten und zum Teil haben und dass sich die letztlich auch auf die Nachfrage der Adressatinnen und Adressaten reagierende Dominanz von Präsenzangeboten auch unter dem Druck einer Pandemie nicht kurzfristig aushebeln lässt. Dabei darf auch nicht übersehen werden, dass die Forderungen, die vor Covid-19 innerhalb und gegenüber der Erwachsenenbildung hinsichtlich Digitalisierung laut wurden, sich eher selten auf die Schaffung reiner Onlineangebote bezogen, da dies traditionell ein Metier einiger hierauf spezialisierter Anbieter ist, sondern sich vor allem auf die Anreicherung von Präsenzformaten mit digitalen Lerntechnologien bezogen. Dabei schien die Ursachenanalyse der Problemanalyse vorauszuweichen, wenn in verschiedenen Studien die technologischen Voraussetzungen in den Einrichtungen (vgl. Sgier, Haberzeth & Schüpp 2018) und die medienpädagogische Kompetenz der in der Erwachsenenbildung Tätigen (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020) untersucht wurden, ohne über verlässliche Zahlen zum Einsatz digitaler Medien in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft zu verfügen.

Während sich auch im Bereich der Erwachsenenbildung, die Erwartung verbreitet, dass viele nun zwangsläufig in virtuelle Räume verlagerte Bildungsangebote einen Digitalisierungsschub auslösen, der auch über die pandemiebedingten Beschränkungen hinaus wirken wird, scheinen viele Fragen noch völlig unklar. Offen ist, in welchem Umfang bereits vor Covid-19 digitale Technologien eine Verbreitung in Erwachsenenbildungsangeboten gefunden haben, in welchen Kontexten diese zum Einsatz kommen und welche Zielgruppen diese Angebote nutzen. Insbesondere stellt sich auch die Frage nach der Akzeptanz verschiedener Gruppen von Adressatinnen und Adressaten gegenüber teilweise oder vollständig digitalisierten Weiterbildungsformaten, da die Programmplanung in den Einrichtungen eben diese Nachfrageperspektive im Blick behalten muss.

Vor diesem Hintergrund geht dieser Beitrag der Frage nach, welche Möglichkeiten Zielgruppenanalysen zur Klärung dieser Akzeptanz bieten und welche Daten dazu gegenwärtig zur Verfügung stehen. Hierfür gehen wir zunächst auf die Tradition der Adressatenforschung in Deutschland ein und die daraus hervorgegangenen Befunde bezogen auf digitale Medien in der Weiterbildung (2). In einem zweiten Schritt reflektieren wir den Adult Education Survey 2018, in dem der Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung im Fokus stand (3). Anhand der Ergebnisse dieser Studie (4) diskutieren wir schließlich die Möglichkeiten, daraus Ansatzpunkte für die weitere Forschung (5) sowie die Praxis der Erwachsenenbildung (6) abzuleiten.

2 Digitale Medien in der Erwachsenenbildung aus Sicht der Adressatenforschung

Die Adressatenforschung untersucht seit ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhunderts die weiterbildungsbezogenen Interessen, Motive und Barrieren unterschiedlicher sozialer Gruppen. Beginnend mit soziodemografischen Analysen der Teilnehmerschaft in Erwachsenenbildungsangeboten (vgl. Radermacher 1932) und fortgeführt in den ersten repräsentativen Befragungen seit den 1950er Jahren (vgl. Schulenberg 1957; Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966) verfolgte Adressatenforschung das Ziel, Informationen für eine passgenaue Ausgestaltung zielgruppenorientierter Angebote einerseits und eine Weiterentwicklung der Weiterbildungslandschaft insgesamt in Richtung eines „Lifelong learning for all“ (Larsen 2001) bereitzustellen. Dabei werden – auch in Abhängigkeit von den jeweils dominierenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen – unterschiedliche Teilgruppen der Bevölkerung in den Blick genommen, die aufgrund soziodemografischer, lebenslagenbezogener oder berufsstatusbezogener Kriterien ausdifferenziert werden und für die von einer spezifischen Interessens- und Bedürfnislage ausgegangen wird (vgl. Lassnigg 2010). Mit dem Ziel einer möglichst genauen und umfassenden Beschreibung von Bildungsverhalten und -interessen spezifischer Gruppen kommt digitalen Medien als Mittel oder Inhalt in Weiterbildungskontexten meist nur eine randständige Rolle zu. Insbesondere die Offenheit von Adressatengruppen gegenüber durch Medien angereicherten Vermittlungsszenarien wurde in den Studien zur Adressatenforschung selten thematisiert.

Einige Hinweise lassen sich z. B. Untersuchungen zum Bildungsverhalten sozialer Milieus entnehmen, die im Anschluss an Pierre Bourdieus (1982) Arbeiten von einer vertikalen und horizontalen gesellschaftlichen Segmentierung ausgehen und deren Möglichkeiten für die Adressatenforschung hervorheben (vgl. Reich-Claassen & Tippelt 2010). Offenheit für und Interesse an digitalen Medien wird dabei zu einem Charakteristikum von vielen, das verschiedene Milieus differenziert. Anknüpfend an das aus der Marktforschung hervorgegangene Milieu-Modell von SINUS lassen sich Milieus mit einer besonderen Nähe zu digitalen Medien (Moderne Performer, Experimentalisten) beschreiben und solche, die diesen Medien eher distanziert gegenüberstehen (Traditionsverwurzelte, DDR-Nostalgische) (vgl. Barz & Tippelt 2004). Darüber hinaus fand das Milieu-Modell auch in der Mediennutzungsforschung Resonanz, wo insbesondere die ‚Modernen Performer‘ als junges, leistungsorientiertes und trendsetzendes Milieu als Indikator für sich abzeichnende gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in den Blick genommen wurde (vgl. Gerhards & Klingler 2003). Dabei zeichnet sich schon in den Milieustudien eine Konfundierung von Medienaffinität und Alter ab, wie sie bis heute immer wieder thematisiert wird. Burkhard Schäffer (2003) identifizierte generationenspezifische Medienpraxiskulturen, die jenseits der Frage nach medialen Formaten auf den Umgang verschiedener Generationen mit digitalen Technologien abheben. Im Ergebnis zeigt sich aber auch – ähnlich wie bei den Milieustudien – dass eine schlichte Differenzierung in ‚digital natives‘ und ‚digital immigrants‘ (Prensky 2001) zu kurz greift und auch innerhalb von Altersgruppen und

Generationen Differenzen im Umgang mit und der Offenheit für digitale Medien deutlich sichtbar werden.

So wie Studien aus der Adressatenforschung oft nur sehr begrenzt das Thema digitale Medien aufgreifen, differenzieren Studien zu digitalen Medien in der Weiterbildung oft nur sehr grob oder gar nicht zwischen verschiedenen Zielgruppen. Der 2017 von der Bertelsmann Stiftung veröffentlichte „Monitor Digitale Bildung“ berichtet auf Basis von über 1.000 Telefoninterviews, dass knapp die Hälfte der Erwachsenen angaben, in den vergangenen 12 Monaten mit digitalen Medien gelernt zu haben, wobei der überwiegende Teil der Nennungen aber auf selbstorganisiertes Lernen entfiel. Eine weitere Differenzierung der Befragten nach soziodemografischen oder anderen Aspekten erfolgte hier aber nicht. Allerdings gibt es zahlreiche Evaluations- und Entwicklungsprojekte zu mediengestützten Angeboten für bestimmte Zielgruppen. So liegen im deutschsprachigen Raum u. a. aus dem Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung (vgl. Weifels 2019; Burchert et al. 2018) als auch aus der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Fischer & Köhler 2014) entsprechende Forschungsarbeiten vor. Darüber hinaus finden sich sowohl für bildungsferne und geringqualifizierte Personen Studien zu digital gerahmten Weiterbildungsprojekten (vgl. Ziegler, Müller-Riedlhuber & Sturm 2019; Schulz & Lambertz 2017), als auch zu digitalen Angeboten für ältere und vermeintlich weniger medienaffine Zielgruppen (vgl. Thalhammer 2014; Kuttner & Schwender 2018). Dabei bleibt aber unklar, inwieweit diese Angebote geeignet sind, die jeweilige Zielgruppe als Ganzes anzusprechen bzw. ist davon auszugehen, dass nur ein spezifischer Teil der jeweiligen Adressatengruppe sich auf diese Formate einlässt. Darüber hinaus werden verschiedentlich die in Angeboten der Fernlehre manchmal hohen Abbruchquoten thematisiert (vgl. Lingkost 1996). Auch hier ist davon auszugehen, dass Dropouts in der Weiterbildung nicht bzw. nicht nur auf das Format zurückzuführen sind, sondern die Passung zwischen Individuum, Angebot und Anbietenden eine zentrale Rolle spielen (vgl. Thalhammer et al. submitted). Folgt man dem Erklärungsmodell von Boshier (1973), so kommt der Beziehung von Lernenden, Lehrenden und Inhalt bei der Frage nach Verbleib oder Abbruch eine zentrale Bedeutung zu und Vermittlungsformen treten deutlich in den Hintergrund. Hier wird aber auf individuelle Merkmale und psychodynamische Prozesse Bezug genommen, die wenig anschlussfähig an Fragen nach Gemeinsamkeiten und Differenzen sozialer Gruppen sind.

Insgesamt werden nur wenige Berührungspunkte von Forschungsarbeiten zu digitalen Medien in der Weiterbildung und der Adressatenforschung augenscheinlich. Am häufigsten wird diese Verbindung über die Untersuchung spezifischer Formate und Angebote hergestellt, die einerseits in unterschiedlicher Weise und Intensität auf digitale Medien zurückgreifen und andererseits bestimmte Adressatengruppen ansprechen wollen. Allerdings blicken diese Studien angebotsseitig auf das Phänomen und können somit nur den Teil der jeweiligen Zielgruppe in den Blick nehmen, der sich bereits zur Teilnahme entschlossen hat. Um aber die Interessen und Erfahrungen von Adressatinnen und Adressaten hinsichtlich digitaler Weiterbildung in den Blick nehmen zu können, bedarf es Befragungen, die unabhängig von einer aktuellen

Teilnahme an Weiterbildung Erwachsene nach ihren diesbezüglichen Vorstellungen fragen.

3 Der Adult Education Survey

Large-Scale-Studien zum Weiterbildungsmonitoring haben seit den bereits erwähnten Arbeiten von Schulenberg (1957) eine gewisse Tradition in der deutschen Weiterbildungsforschung. Mit Einführung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) im Jahr 1979 wurde erstmals eine regelmäßig durchgeführte Erhebung mit einem weitgehend konstanten Frageinventar etabliert. Bis 2007 wurde das BSW in 3-jährigem Turnus repräsentativ für die deutsche Bevölkerung im Alter von 18 bis 65 Jahren durchgeführt und dann durch den europäisch koordinierten, aber eng an die Tradition des BSW anknüpfenden, Adult Education Survey (AES) ersetzt. Mit dem AES lagen nun auch europaweit vergleichbare Daten zu Weiterbildungsverhalten und -interessen vor, die hinsichtlich ihrer Informationsdichte weit über die bis dahin primär genutzten Daten aus dem Labor Force Survey (LSF) hinausgehen. Mit der Entscheidung, in Deutschland immer eine nationale Erhebung zwischen den im 5-Jahres-Rhythmus angesetzten europäischen AES-Erhebungen durchzuführen, wird ein zeitlich enger getaktetes und damit auch reichhaltigeres Weiterbildungsmonitoring in Deutschland fortgeschrieben.

Auf Ebene europäischer Bildungspolitik dürfte das Interesse an dieser Vergleichsstudie vor allem mit dem Wunsch nach Benchmarks für die Stärkung Lebenslangen Lernens in der Europäischen Union begründet sein. Aus wissenschaftlicher Sicht stellt gerade die Differenzierung unterschiedlicher Adressatengruppen, die der AES mit einer nationalen Stichprobe von regelmäßig mehr als 5.000 Erwachsenen vielfältig zulässt, Anschlussfähigkeit an zahlreiche Fragestellungen her. Vor diesem Hintergrund ist es auch bedeutsam, dass – entgegen der Tradition des BSW – erstens der zu jedem AES erscheinende ausführliche Bericht von einem Konsortium unter Beteiligung verschiedener Sozial- und Weiterbildungsforscher:innen abgefasst und veröffentlicht wird und zweitens die Daten unmittelbar nach Erscheinen des Berichts für Sekundäranalysen zugänglich sind. Darüber hinaus besteht drittens die Möglichkeit, nationale Zusatzstudien an den AES zu koppeln, wie z. B. Bildung im Alter (2007), Literalität (2010), Migration (2016) oder zuletzt zum Thema Digitalisierung (2018). Dabei sind gerade die beiden jüngsten Zusatzstudien auch mit dem Ziel durchgeführt worden, das bestehende und international abgestimmte Erhebungsinstrument weiterzuentwickeln, um die Themenfelder Migration und Digitalisierung dauerhaft stärker im AES zu verankern und damit den gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

Die internationale Koordination des AES und des Hauptteils der dort integrierten Items ist einerseits die zentrale Basis für die Möglichkeit internationaler Vergleiche und andererseits eine wesentliche Einschränkung hinsichtlich der Berücksichtigung nationaler Weiterbildungsstrukturen und Spezifika. Der aufwendige Prozess der Ko-

ordinierung über das Statistische Amt der Europäischen Union (EuroStat)¹ sichert einerseits Kontinuität in den Erhebungen, macht die Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments gleichzeitig zu einem komplexen Prozess, der letztlich auch einen Ausgleich divergierender nationaler Interessen erreichen muss. Dennoch zeigen sich bei Betrachtung der bisherigen drei europaweit durchgeführten AES-Erhebungen starke Schwankungen in den Weiterbildungsquoten einzelner Länder, die kaum vollständig auf ein verändertes Weiterbildungsverhalten zurückzuführen sein dürften, sondern in welchen sich vereinzelt vermutlich auch Auswirkungen von Veränderungen im Erhebungs- bzw. Auswertungsverfahren spiegeln. Insgesamt zeigt sich aber ein deutlicher Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung zwischen 2007 und 2016 für fast alle Länder, der im EU-Durchschnitt bei ca. 10 Prozentpunkten liegt und in erheblichem Maße auch von der jeweils aktuellen wirtschaftlichen Entwicklung beeinflusst sein dürfte, da über 70 % der Weiterbildungsteilnahmen vom Arbeitgeber (mit)finanziert wurden (vgl. EuroStat 2020).

Dabei wird im AES unterschieden zwischen formaler Bildung – also zu allgemein anerkannten Abschlüssen führenden Bildungsgängen –, non-formaler Bildung – dem ganzen restlichen Bereich organisierter Weiterbildung – und informellem Lernen – verstanden vor allem als selbstorganisierte Formen des Lernens. Während zum Rückgriff auf digitale Medien im Kontext informellen Lernens schon in der Vergangenheit gefragt wurde und weiter gefragt wird, gab es zum Einsatz digitaler Medien im formalen und non-formalen Bereich dort bislang nur sehr wenige Indikatoren. Mit der Zusatzstudie AESdigi zum AES 2018 wurden hierzu weitergehende Fragen entwickelt und in das bestehende Instrument integriert². Im Fokus standen dabei sowohl die Mediennutzung insgesamt als auch die Erfahrungen mit digitalen Medien in organisierten Bildungsangeboten und die Einstellung der Befragten hierzu.

Der AES 2018 gehört zu den in Deutschland zwischen den europäisch koordinierten Erhebungen durchgeführten Wellen. Die insgesamt 5.836 an der Studie teilnehmenden Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 69 Jahren wurden in einem randomisierten Verfahren als Registerstichprobe über die Einwohnermeldeämter ausgewählt. Die Erhebung erfolgte im CAPI-Verfahren (Computer Assisted Personal Interviewing), d. h., die Interviewenden führten die Befragungen persönlich durch und dokumentierten die Antworten direkt in einer digitalen Oberfläche (vgl. BMBF 2020).

1 <https://ec.europa.eu/eurostat/de/home>

2 Die Planung und Durchführung der Erhebung wurde finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. Mit der Durchführung beauftragt wurde Kantar Public Division, München, mitgewirkt haben Prof. Dr. Michael Kerres, U Duisburg-Essen, Prof. Dr. Hennig Pätzold, U Koblenz-Landau, Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, LMU München.

4 Die Nachfrage nach digitalen Medien in der Weiterbildung im Spiegel des AES

Bei der Gesamtstichprobe des AES 2018 ($n = 5.836$) ist der Anteil der Teilnahme an digital unterstützter Weiterbildung bei 28,7 Prozent. Dieser Anteil variiert bei der Betrachtung von Subgruppen aufgeteilt nach soziodemografischen Variablen, wie in Tabelle 1 beispielhaft für Geschlecht, Alter, höchstem Schulabschluss und Erwerbsstatus ersichtlich wird. In dieser Auswahl an soziodemografischen Angaben weist die Gruppe an Personen zwischen 65 und 69 Jahren mit 8,4 Prozent den geringsten Anteil der Teilnahme an digital unterstützter Bildung auf, während Personen in Ausbildung mit 81,2 Prozent den höchsten Anteil aufweisen. Es lässt sich grundsätzlich beobachten, dass Männer etwas mehr an Bildung mit digitalen Medien partizipieren (31,7%) als Frauen (25,7%) und die Teilnahmequote mit steigendem Alter sinkt. Darüber hinaus steigt die Teilnahmequote mit höherem Schulabschluss, wobei Personen ohne Schulabschluss (17,2%) eine etwas höhere Teilnahmequote aufweisen als Personen mit niedrigem Abschluss (11,5%). Die Teilnahmequoten der Personen, die derzeit erwerbstätig bzw. arbeitslos sind, fallen mit 27,5 bzw. 31,3 Prozent ähnlich hoch aus, der Anteil an Personen in Ausbildung ist höher (81,2%) sowie der von Nicht-Erwerbstätigen geringer (11,4%).

Tabelle 1: Anteil der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien und Anteil der Personen ohne Erfahrung mit Bildung mit digitalen Medien in Prozent getrennt nach Geschlecht, Altersgruppen, höchstem Schulabschluss sowie Erwerbsstatus (Quelle: AES 2018, 18- bis 69-Jährige)

	n	Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien (in %)	Keine Erfahrung mit digital unterstützter Bildung (in %)
Gesamt	5.863	28,7	25,0
Geschlecht		$\chi^2(1) = 25.32, p = .000, \phi = -0.066$	$\chi^2(1) = 24.61, p = .000, \phi = -0.065$
männlich	2.946	31,7	22,2
weiblich	2.890	25,7	27,8
Altersgruppen		$\chi^2(5) = 550.87, p = .000, \phi = 0.307$	$\chi^2(5) = 229.32, p = .000, \phi = 0.198$
18–24 Jahre	658	61,1	15,5 ^b
25–34 Jahre	1.101	37,7	16,2 ^b
35–44 Jahre	1.028	25,4 ^a	21,9 ^c
45–54 Jahre	1.378	24,2 ^a	25,6 ^c
55–64 Jahre	1.197	18,9	31,4
65–69 Jahre	474	8,4	46,9

(Fortsetzung Tabelle 1)

	n	Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien (in %)	Keine Erfahrung mit digital unterstützter Bildung (in %)
Höchster Schulabschluss		$\chi^2(3) = 512.65, p = .000, \varphi = 0.298$	$\chi^2(3) = 534.57, p = .000, \varphi = 0.305$
keiner	253	17,2 ^{d, e}	46,0 ^f
niedrig	1.497	11,5 ^e	42,4 ^f
mittel	1.920	24,7 ^d	24,6
hoch	2.085	44,7	10,5
Erwerbstatus		$\chi^2(3) = 804.08, p = .000, \varphi = 0.371$	$\chi^2(3) = 260.47, p = .000, \varphi = 0.211$
erwerbstätig	3.925	27,5 ^g	22,3 ^h
in Ausbildung	467	81,2	6,0
arbeitslos	264	31,3 ^g	28,6 ^h
nicht erwerbstätig	1.180	11,4	40,6

a, b, c, d, e, f, g, h Jeder hochgestellte Buchstabe gibt getrennt für die jeweilige Kombination aus Kategorie (Geschlecht, Alter etc.) und Anteil des jeweiligen Aspekts (Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien oder keine Erfahrung mit digital gestützter Bildung) an, welche deren Spaltenanteile sich auf dem ,05-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Im Zusammenhang mit der Teilnahme an digitaler Bildung ist auch der Anteil an Personen von Bedeutung, der bisher keine Erfahrung mit digitalen Medien im Bildungskontext hat. Dieser verhält sich gegenläufig zur Teilnahme an digitaler Bildung, d. h. die Gruppen, die vergleichsweise hohe Anteile bei der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien aufweisen, haben zu eher geringen Anteilen keine Erfahrung mit digitalen Medien in der Bildung und umgekehrt (siehe Tab. 1).

Mithilfe von Chi-Quadrat-Tests können signifikante Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien bzw. der Kategorie *keine Erfahrung mit digital unterstützter Bildung* und jeweils allen betrachteten soziodemografischen Aspekten festgestellt werden (siehe Tab. 1). Lediglich beim Geschlecht hat dieser Zusammenhang jeweils keinen Effekt (vgl. Cohen 1988). Durch Post-hoc-Test (Bonferroni) kann aufgezeigt werden, welche Subgruppen sich jeweils signifikant unterscheiden (siehe hochgestellte Buchstaben in Tab. 1).

Im Rahmen des AES 2018 kann anhand von Aussagen zur Lernwirksamkeit von digitalen Medien in Bildungsprozessen der Wunsch der Befragten nach mehr Medieneinsatz in der Weiterbildung abgeleitet werden (vgl. BMBF 2020, S. 37). Darüber hinaus wurden Einstellungen zu digitalen Medien erfasst, die in die beiden Facetten Skepsis ($\alpha = .60$, 3 Items) bzw. Offenheit gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der Bildung ($\alpha = .83$, 6 Items) zusammengefasst werden können. Auch diese drei Aspekte können für unterschiedliche Zielgruppen Hinweise auf deren Nachfrage nach und Akzeptanz von digitalen Medien in der Weiterbildung geben. Dabei können eine

signifikante und starke Korrelation (vgl. Cohen 1988) zwischen dem Wunsch nach mehr Medieneinsatz und der Offenheit gegenüber digitalen Medien in der Bildung ($r = .503$), sowie negative moderate Korrelationen zwischen der Skepsis gegenüber digitalen Medien in der Bildung und dem Wunsch nach mehr Medieneinsatz ($r = -.243$) bzw. der Offenheit gegenüber digitalen Medien in der Bildung ($r = -.350$) festgestellt werden. Dementsprechend zeichnen die Skalen des Wunsches nach mehr Medieneinsatz und die Offenheit gegenüber digitalen Bildungsmedien auch bei der Betrachtung unterschiedlicher Subgruppen ein weitestgehend ähnliches Bild (vgl. Tab. 2). Getrennt nach Geschlecht lassen sich keine bzw. nur marginale Unterschiede zwischen den beiden Skalen identifizieren, während die Zustimmungswerte mit dem Alter signifikant sinken (vgl. ebd.). Je höher der schulische Abschluss der Befragten ist, desto stärker ist auch der Wunsch nach mehr Medieneinsatz und die Offenheit gegenüber Medien in der Bildung. Die Werte der Skala Skepsis gegenüber digitalen Medien verhalten sich diametral. Mittels Varianzanalysen lassen sich auch hier signifikante Unterschiede zwischen den Subgruppen der verschiedenen betrachteten Kategorien in allen drei Skalen feststellen (siehe hochgestellte Buchstaben in Tab. 2).

Tabelle 2: Mittelwerte der Skalen Wunsch nach mehr Medieneinsatz, Offenheit sowie Skepsis gegenüber digitalen Medien in der Bildung getrennt nach Geschlecht, Altersgruppen, höchstem Schulabschluss und Erwerbsstatus (Quelle: AES 2018, 18- bis 69-Jährige)

		Skalenmittelwerte von 1 (gering) bis 4 (stark)		
		Wunsch nach mehr Medieneinsatz	Offenheit gegenüber digitalen Medien in der Bildung	Skepsis
Gesamt	$n = 4.222$	2,8	2,8	2,1
Geschlecht		$t(4220) = 1.68, p = .092$	$t(5450) = 3.80, p = .000$	$t(5367) = -7.75, p = .000$
	männlich ($n = 2.215$)	2,8	2,8	2,1
	weiblich ($n = 2.007$)	2,8	2,7	2,2
Altersgruppen		$F(5,4078) = 18.8, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .023$	$F(5,5294) = 73.8, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .065$	$F(5,5198) = 40.7, p < .001, \text{part. } \eta^2 = .038$
	18–24 Jahre ($n = 612$)	3,0 ^a	3,1	1,9
	25–34 Jahre ($n = 999$)	2,9 ^{a, b}	3,0	2,0 ^e
	35–44 Jahre ($n = 932$)	2,9 ^b	2,8 ^d	2,0 ^e
	45–54 Jahre ($n = 1.296$)	2,7 ^c	2,7 ^d	2,2 ^f
	55–64 Jahre ($n = 998$)	2,7 ^c	2,6	2,3 ^f
	65–69 Jahre ($n = 367$)	2,6 ^c	2,3	2,4

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Skalenmittelwerte von 1 (gering) bis 4 (stark)		
	Wunsch nach mehr Medieneinsatz	Offenheit gegenüber digitalen Medien in der Bildung	Skepsis
Höchster Schulabschluss	F(3,4019) = 98.9, $p < .001$, part. $\eta^2 = .069$	F(3,5216) = 176.7, $p < .001$, part. $\eta^2 = .092$	F(3,5123) = 98.8, $p < .001$, part. $\eta^2 = .055$
keiner ($n = 202$)	2,5 ^g	2,4 ^h	2,6
niedrig ($n = 1.242$)	2,6 ^g	2,5 ^h	2,4
mittel ($n = 1.712$)	2,7 ^g	2,8	2,1
hoch ($n = 1.971$)	3,1	3,0	1,9

^{a, b, c, d, e, f, g, h} Jeder hochgestellte Buchstabe gibt getrennt für die jeweilige Kombination aus der jeweiligen Kategorie (Geschlecht, Alter etc.) und Skala an, welche deren Spaltenanteile sich auf dem ,05-Niveau nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Anhand der in diesem Kapitel betrachteten Quoten und Skalen kann die Nachfrage an Bildung mit digitalen Medien für unterschiedliche Zielgruppen beschrieben werden. Eine logistische Regression mit allen bisher betrachteten soziodemografischen Variablen sowie den in Tabelle 2 betrachteten Skalen als unabhängigen Variablen, zeigt auf, dass – bis auf die skeptische Einstellung – alle integrierten Aspekte einen signifikanten Zusammenhang mit der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien als abhängige Variable aufweisen (vgl. Tab. 3). Die Wahrscheinlichkeit, an Bildung mit digitalen Medien teilzunehmen, erhöht sich demnach, wenn eine Person männlich, weniger alt und derzeit nicht erwerbstätig ist, einen höheren Schulabschluss und eine höhere Offenheit für digitale Medien aufweist und sich mehr Einsatz von digitalen Medien in der Weiterbildung wünscht.

Tabelle 3: Wald-Statistik und relative Chancen der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien (Odd Ratios), $n = 4186$ (Quelle: AES 2018, 18- bis 69-Jährige)

	Wald	Odd ratios
Geschlecht (dichotom)	20,663	,722***
Alter (metrisch)	162,108	,967***
Höchster Schulabschluss (metrisch)	122,947	1,659***
Derzeit erwerbstätig (dichotom)	16,157	,728***
Offenheit gegenüber Digitalen Medien in der Bildung (metrisch)	21,273	1,348***
Skepsis gegenüber digitalen Medien in der Bildung (metrisch)	,112	,982
Wunsch nach mehr Medieneinsatz (metrisch)	15,436	1,233***
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,181
Anteil richtig zugeordneter Fälle		70,6 %

*** $p < 0,01$

Insgesamt zeigt der AES 2018 deutlich, dass die Grenzen zwischen für digitale Medien in Weiterbildungskontexten offenen Gruppen und dem eher zurückhaltend gegenüberstehenden Gruppen entlang der bekannten Linien von weiterbildungsaktiven und eher weiterbildungsfernen Zielgruppen verlaufen. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass gerade weiterbildungsgewohnte und höhergebildete Adressatengruppen auch offener für den Einsatz digitaler Medien sind bzw. eher Zugang zu diesen Weiterbildungsformaten finden.

5 Konsequenzen für die Forschung

Die Befunden aus dem AES 2018 geben erstmals einen Einblick in die Nutzung digitaler Medien in Weiterbildungskontexten auf der Basis einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe. Allerdings werden auch Limitationen der Studie deutlich, z. B. wenn es um die Frage geht, inwieweit der Medieneinsatz eher angebots- oder nachfragegetrieben ist. Erfolgt der Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung also primär aufgrund didaktischer oder ökonomischer Erwägungen aufseiten der Anbieter oder ist er als eine Reaktion auf Erwartungen und Präferenzen bestimmter Adressatengruppen zu interpretieren? Auch deutet sich hier zwar an, dass individuelle Erfahrungen mit digital gestützten Weiterbildungsformaten mit einer generellen Offenheit gegenüber digitalen Medien in Bildungskontexten einhergeht, aus den Querschnittsdaten lassen sich aber keine Schlüsse auf Kausalzusammenhänge ziehen, da weder überprüfbar ist, ob diese Offenheit zur Teilnahme führt oder/und die Erfahrung mit digital gestützten Bildungsangeboten zu deren Akzeptanz beiträgt.

Die Frage, welche Effekte die Corona-Pandemie auf die Digitalisierung in der Weiterbildungslandschaft hat und wie sich Angebot und Nachfrage in Bezug auf digitale Weiterbildungsformate mittelfristig entwickeln, könnte durch die Aufnahme der für den AES 2018 entwickelten Skalen in zukünftige AES-Befragungen bearbeitet werden. Vielversprechend wäre insbesondere die Integration dieser Fragen in den international koordinierten Teil des AES, wodurch dann internationale Vergleiche und vergleichende Trendanalysen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien in der Weiterbildung möglich wären.

Die Untersuchung von Entwicklungen und Trends setzt aber den Einsatz eines über die Erhebungszeitpunkte weitgehend unveränderten Instrumentariums voraus, was gerade hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien als besonders herausfordernd anzusehen ist. Die Geschwindigkeit, mit der sich Medientechnologien weiterentwickeln – bis hin zu den sich heute erst langsam andeutenden Möglichkeiten des Einsatzes Künstlicher Intelligenz – erhöht die Gefahr, durch langjährig unveränderte Fragen Artefakte zu erzeugen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Validität der eingesetzten Skalen zukünftig immer wieder aufs Neue zu prüfen.

Dabei ist in weiteren Studien vor allem auch im Blick zu behalten, inwieweit digitale Medien auch eine exklusive Wirkung entfalten und gerade für in der Weiterbildung benachteiligte Gruppen (Bildungsferne, Ältere) zusätzliche Teilnahmebarrieren

aufgebaut werden. Es ist auf Basis der vorliegenden Daten und der bisherigen Ergebnisse der Adressatenforschung zumindest davon auszugehen, dass der Einsatz digitaler Medien bei eher weiterbildungsfernen Gruppen zusätzliche Verunsicherung auslöst. Vor diesem Hintergrund sind auch in einem mittel- und langfristigen Monitoring zu erwartende Zuwächse an digitalen Weiterbildungsformaten nicht schlicht als Entwicklungserfolge zu verstehen, sondern immer auch kritisch hinsichtlich ihres Potenzials der Verstärkung von Bildungsungleichheit zu diskutieren. Darüber hinaus ist auch genau zu beobachten, in welchen Weiterbildungssegmenten sich digitale Medien besonders stark verbreiten.

6 Konsequenzen für die Praxis

Die Daten des AES 2018 geben Aufschluss über die bisherige Beteiligung sowie Wünsche und Einstellungen zur Teilnahme an digital unterstützter Weiterbildung unterschiedlicher Zielgruppen. Für die Programmplanung in Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung können diese Maßzahlen Orientierung für (künftige) Formate und Inhalte von Angeboten bieten. Dabei können sowohl Wünsche als auch bisherige Teilnahmemuster anhand der repräsentativen Daten genutzt werden, um Angebote an digital unterstützten Angeboten für medienaffine Zielgruppen weiter auszubauen. Da heutzutage alle Lebensbereiche medial durchdrungen sind, können anhand der vorliegenden Daten auch Zielgruppen identifiziert werden, die digitalen Medien eher skeptisch gegenüberstehen. Für diese Gruppen könnten spezifische Angebote zur Heranführung an und Auseinandersetzung mit digitalen Medien konzipiert werden.

Laut AES 2018 waren knapp 80 Prozent der besuchten Weiterbildungskurse reine Präsenzveranstaltungen (vgl. BMBF 2020, S. 19). Es ist unwahrscheinlich, dass sich bis zum Beginn der Covid-19-Pandemie daran viel geändert hat, aber es ist durchaus davon auszugehen, dass im Zuge der Pandemie Angebot und Nachfrage im Hinblick auf reine Online-Angebote und Hybridformate in der Weiterbildung deutlich zunehmen. Ob dies auch zu einem Digitalisierungsschub der Weiterbildungspraxis führen wird, bleibt abzuwarten.

Präsenzveranstaltungen mussten jedoch im Rahmen des Lockdowns fast vollständig ausfallen, sodass dies auch finanzielle Auswirkungen auf Bildungsanbieter – aufgrund ausbleibender Einnahmen durch Kursbeiträge – als auch auf die ca. 70 Prozent freiberuflich angestellten Lehrenden (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 74) hatte. Durch Honorarausfälle sind viele freiberuflich beschäftigten in ihrer Existenz bedroht, zumal dieser Bildungsbereich in den wirtschaftlichen Krisenmaßnahmen bisher außen vor gelassen wurde (vgl. Käßlinger 2020, S. 94). Eine kurzfristige Antwort kann der Ausbau eines digitalen Weiterbildungsangebots bieten. Allerdings benötigen sowohl Bildungsanbieter als auch Lehrende dafür Know-how und eine funktionierende digitale Infrastruktur, die in ländlichen Gebieten nicht immer gegeben ist und dadurch Personen aufgrund ihres Wohnorts von Weiterbildungsan-

geboten exkludiert werden. Ebenfalls stellt sich gerade für kommunal finanzierte Weiterbildungsanbieter die Frage, wie digitale Angebote finanziert werden können, da auf diese über die Grenzen der eigenen Kommune hinweg zugegriffen werden kann.

Mit einem Ausbau von digital unterstützten Bildungsangeboten für Erwachsene sind darüber hinaus Anforderungen an Professionelle verbunden. Neben den Bildungsinhalten müssen diese auch über didaktische Fähigkeiten verfügen, um Inhalte digital unterstützt zu vermitteln. Inwiefern Lehrende flächendeckend über derartige Kompetenzen verfügen, ist bisher nicht bekannt, auch wenn dieser Aspekt der Professionalisierung Gegenstand aktueller Forschung ist (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020). Jedoch sind in der Weiterbildungsbranche viele Quereinsteigende tätig und nur etwa jede:r Dritte verfügt über ein Studium mit mindestens pädagogischem Nebenfach (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 115).

7 Fazit

Da noch nicht abschließend geklärt werden kann, wie die Covid-19-Pandemie die Weiterbildungslandschaft verändern wird, besteht hier weiterer Forschungsbedarf. Dazu wäre zunächst zu klären, wie sich der Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildungslandschaft derzeit darstellt, auch in Abgrenzung zu vor der Pandemie. Im Rahmen des Bildungsmonitoring kann zudem unabhängig von einzelnen Angeboten festgestellt werden, ob die Pandemie hinsichtlich der Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen nachhaltigen Innovationsschub leistet und auch, ob es bestimmte Gruppen gibt, die durch das gezwungene Zurückfahren von Präsenzveranstaltungen oder Kurzarbeit – mit der häufig fehlende finanzielle Ressourcen von Betrieben für die Weiterbildung der Mitarbeitenden verbunden sind – gänzlich von Weiterbildung ausgeschlossen werden. Darüber hinaus kann nicht abgesehen werden, wie sich die Bedarfe und Wünsche der Teilnehmenden an Weiterbildung hinsichtlich der Formate ändern werden. Hier wäre es denkbar, dass sich der in einigen Zielgruppen bereits 2018 stark ausgeprägte Wunsch nach mehr Einsatz digitaler Medien in der Bildung weiter verstärkt oder auch, dass die Zielgruppen, die digitalen Medien bisher weniger aufgeschlossen waren, aufgrund der Erfahrung der Pandemie sich dem Einsatz digitaler Medien öffnen. Darüber hinaus hält die Covid-19-Pandemie vor Augen, wie wenig Digitalisierung vor allem in der öffentlich finanzierten Weiterbildung etabliert war und welche strukturellen Probleme (z. B. der Ausstattung und Finanzierung von Angeboten) deshalb zeitnah angegangen werden sollten. Hierbei ist auch die Professionalisierung des Personals hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien für Bildungsangebote essenziell, um künftig digitale Bildungsinhalte zu etablieren und die Weiterbildungsbranche krisenfest zu machen.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass klassische Präsenzformate für viele Erwachsene weiter die präferierte Form organisierten Lernens bleiben und vor allem für bildungsferne Zielgruppen den (Wieder-)Einstieg in das lebenslange Lernen erleichtern. Digitalisierung darf in der Weiterbildungsforschung also weder zu einem un-

hinterfragten normativen Diktum werden noch als Abkehr von tradierten Bildungs-idealen verdammt werden, sondern muss Gegenstand kritischer Betrachtungen und Analysen bleiben (vgl. Schmidt-Hertha 2020). Ein kontinuierliches Weiterbildungs-monitoring liefert hierfür eine notwendige, aber noch längst keine hinreichende Datenbasis.

Literatur

- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bertelsmann Stiftung (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf (Zugriff am 15.09.2020).
- BMBF (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 17.09.2020).
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. *Adult Education* 4/1973, 255.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burchert, J., Grobe, R., Setzepfand, L., Schuster, S. & Fläschner, E. (2018). *Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung: selbstorganisiert und digital? Fallvignetten zum Lernen „mit und ohne“*. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-159553> (Zugriff am 16.09.2020).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- EuroStat (2020). *Verteilung der nicht-formalen Bildungs-/Weiterbildungsaktivitäten nach Art und Alter [trng_aes_189]*. Verfügbar unter https://ec.europa.eu/eurostat/de/data/data_base (Zugriff am 17.09.2020).
- Fischer, H. & Köhler, T. (Hrsg.) (2014). *Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Gerhards, M. & Klingler, W. (2003). Mediennutzung in der Zukunft. *Media Perspektiven* 3/2003, 115–130.
- Käpplinger, B. (2020). Bildung unter den Schutzschirm. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)* 2/2020, 94–96.
- Kuttner, C. & Schwender, C. (Hrsg.) (2018). *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter*. München: kopaed.

- Larsen, K. (2001). *Lifelong Learning for all*. OECD Observer No 225. Verfügbar unter https://oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/432/Lifelong_learning_for_all.html (Zugriff am 15.09.2020).
- Lassnigg, L. (2010). *Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie*. MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Zugriff am 15.09.2020).
- Lingkost, A. (1996). *Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Funkkolleg-Begleitkursen. Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon* 5/2001. DOI: 10.1108/10748120110424816.
- Radermacher, L. (1932). Zur Sozialpsychologie des Volkshochschulhörers. *Zeitschrift für angewandte Psychologie* 43/1932, 461–486.
- Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2010). Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung: Das Beispiel der Milieuforschung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf> (Zugriff am 16.09.2020).
- Rohs, M., Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale*. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, S. 363–376. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen-Medien-Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung als Qualifizierungsgenerator der Digitalisierung? *forum erwachsenenbildung* 2/2020, 15–18.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2/2020, 313–329. DOI: 10.1007/s40955-020-00165-0.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Enke.
- Schulz, B. & Lambert, J. (2017). eVideo – ein digitales Lernangebot zur arbeitsplatzbezogenen Verbesserung von Grundkompetenzen. Wege der Erreichung einer lernungehobten Zielgruppe. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 11/2017, Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128913> (Zugriff am 16.09.2020).
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüpp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)*. Zürich: SVEB und PHZH.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.

- Thalhammer, V. (2014). *E-Learning: An opportunity for older persons?* In B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec & M. Formosa (Hrsg.), *Learning across Generations in Europe. Contemporary Issues in Older Adult Education*, S. 47–58. Rotterdam: Sense Publishers.
- Thalhammer, V., Hoffmann, S., von Hippel, A. & Schmidt-Hertha, B. (submitted). Dropout in the field of adult education as a phenomenon of fit – A both theoretical and empirical perspective.
- Weifels, N. (2019). *Rekonstruktion der Einschätzung digitaler & handlungsorientierter Lernangebote durch Lernende – Evaluationsstudie in der beruflichen Weiterbildung im Handwerk*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:38-105719> (Zugriff am 16.09.2020).
- Ziegler, P., Müller-Riedlhuber, H., & Sturm, René (2019). Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte. Sichtung internationaler Good Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 38/2019. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181725> (Zugriff am 16.09.2020).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anteil der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien und Anteil der Personen ohne Erfahrung mit Bildung mit digitalen Medien in Prozent getrennt nach Geschlecht, Altersgruppen, höchstem Schulabschluss sowie Erwerbsstatus	123
Tab. 2	Mittelwerte der Skalen Wunsch nach mehr Medieneinsatz, Offenheit sowie Skepsis gegenüber digitalen Medien in der Bildung getrennt nach Geschlecht, Altersgruppen, höchstem Schulabschluss und Erwerbsstatus	125
Tab. 3	Wald-Statistik und relative Chancen der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien (Odd Ratios), n = 4186	126

Autor und Autorin

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwigs-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digitalisierung in Weiterbildung und Hochschule, informelles Lernen, Weiterbildungsabbrüche sowie Bildung in der zweiten Lebenshälfte.

Dr.in Karin Julia Rott ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwigs-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind medienpädagogische Kompetenz, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Medien in der und für die Erziehung sowie Weiterbildungsabbrüche.

Perspektiven für die Digitalisierungsforschung zu Programmen und Programmplanung

STEPHANIE FREIDE, CHRISTIAN KÜHN, JESSICA PREUSS, MARINA RIECKHOFF

Schlagnorte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Programmplanungsforschung, Funktionen, Praxistheorie, Digitalisierung

Zusammenfassung

„Digitalisierung“ beschreibt als gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozess neben einem Wandel von Produktionsverfahren auch grundsätzlich eine Veränderung der Kommunikations- und Kollaborationsformen, der Werte-, Normen- und Wissensproduktion und der subjektiven Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen. Dabei übernimmt Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine tragende Rolle: Sie ist nicht nur herausgefordert, im Hinblick auf ihre organisationalen Strukturen und mikrodidaktischen Kursgestaltungen diese Entwicklungen zu antizipieren, sondern wirkt mit ihren Angeboten und Programmen selbst aktiv an den gesellschaftlichen Strukturformungen mit. Der Beitrag expliziert dies mit Blick auf die Planung von Programmen sowie ihrer komplexen Eingebundenheit in gesellschaftliche wie professionsspezifische Bedingungsgefüge und diskutiert Programmplanung damit als Transformationsinstanz.

Abstract

As a socio-cultural transformation process, „digitization“ refers to not only a change in production processes but, more fundamentally, to a change in terms of communication and collaboration, in the production of values, norms and knowledge, as well as subjective modes of perception and reception. Adult education/further education plays a leading role in this process: it is not only challenged to anticipate these developments with regard to its organisational structures and to micro-didactic course designs (methods applied in the course etc.), but with its offers and programmes it also actively participates in the formation of social structures. This article explains this from the angle of programme planning and the complex modes of integrating programme planning into social and profession-specific conditions. In this respect, we discuss programme planning as an instance of transformation.

1 Programmplanung zwischen seismographischer Suchbewegung und gestaltender Transformation

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) steht in komplexen Wechselbeziehungen zu gesellschaftlichen Strukturentwicklungen. Das, was im Mehrebenensystem der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) zu einer bestimmten Zeit an Bildungs- und Lernangeboten offeriert wird und potenziell auf eine Nachfrage trifft, ist Ausdruck von Spannungsverhältnissen und Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, die im Bildungssystem auf die EB/WB direkt und indirekt einwirken. In diesem spannungsreichen Gefüge bewegt sich die Programmplanung relativ autonom, indem sie die komplexen Bedarfs- und Bedürfnislagen, Funktionszuschreibungen und organisational-infrastrukturellen Bedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen wahrnimmt und in Angebote und Programme transferiert. Als professionelle erwachsenenpädagogische Handlungsform greift sie hierbei auf unterschiedliche Wissensinseln zurück (vgl. Gieseke 2003), balanciert be- und entstehende Widersprüche aus (vgl. Hippel 2011) und sucht quasi seismografisch (vgl. Tietgens 1986) nach einer Passung von bedarfsgerechten Angeboten und einer für sie – zumindest bis zum konkreten Stattfinden der angekündigten Veranstaltungen – unbestimmten Nachfrage. Damit zeichnet sich Programmplanung durch eine Vielgestaltigkeit im Vollzug sowie ein hohes Maß an Kreativität aus (vgl. Robak & Käßplinger 2019), was sich wiederum in einer Vielfältigkeit der durch sie hervorgebrachten Programme niederschlägt. Ändern sich die Bedingungsrahmen und Orientierungsgeber für die Planung beispielsweise durch bestimmte Förderprogramme, technologische Entwicklungen, Gesetzesnovellen oder das Auftreten neuer Akteurinnen und Akteure, schlägt sich dies in den Angeboten und den sie bündelnden Programmen nieder (vgl. z. B. Gieseke & Opelt 2003; Robak et al. 2015; Käßplinger et al. 2013). Wie sich solche und andere Veränderungen auf die konkrete Angebotsgestaltung auswirken, lässt sich jedoch nicht kausal ableiten, sondern allenfalls bedingt erschließen.

Sollen die Wechselbeziehungen zwischen Programm- und Angebotsplanung und ihren Bedingungen erschlossen werden, braucht es Forschungszugänge, die sich der Planung als pädagogischer Handlungsform, dem Programm als Produkt der Planung und den Änderungen der Bedingungsrahmen im Einzelnen sowie ihrer Verschränkung widmen. In den Fokus einer so gelagerten bildungswissenschaftlichen Forschung geraten damit unterschiedliche Untersuchungsgegenstände, die nicht nur verschiedene methodische Zugänge verlangen, sondern auch miteinander in Bezug gesetzt werden müssen. In der Vergangenheit hat sich das Methodenarrangement der Perspektivverschränkung (vgl. Gieseke 1992) für eine derart komplexe Analyse pädagogischer Realitäten bewährt.

Im vorliegenden Beitrag werden die Grundannahmen zur gesellschaftlichen Rückgebundenheit von EB/WB mit Blick auf die planerische Hervorbringung und Ankündigung von Angeboten und Programmen zur Digitalisierung spezifiziert und erläutert. Dabei wird davon ausgegangen, dass Angebots- und Programmplanung in weiten Teilen nicht nur auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie beispiels-

weise die Digitalisierung, reagiert, sondern diese produktiv im erwachsenenpädagogischen Handeln aufgreift und zu bedeutungstiftenden Programmen transferiert, die dann wiederum Teil gesellschaftlicher Entwicklungen werden und diese mitgestalten. Damit erscheint die EB/WB, und mit ihr die Programmplanung, selbst als Transformationsinstanz für gesellschaftliche Strukturformungsprozesse, etwa indem Angebote zu digitalen Kompetenzen für breite Bevölkerungsschichten bereitgestellt, Teilhabe an Kommunikations- und Verhandlungsprozessen in technologischen Umwelten ermöglicht oder neue Formen und Zugänge zur Welt erprobt werden. Welche Konsequenzen sich daraus für den theoretischen Zugang und die Forschungsperspektiven auf Programmplanungshandeln und Programmforschung ergeben, behandelt der Beitrag mit Bezug auf das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Grundlagenforschungsprojekt „Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ (FuBi_DiKuBi) der Leibniz-Universität Hannover und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Robak, Fleige et al. 2019).

2 Programm- und Planungshandlungsforschung im Zeichen digitaler Transformation

Die Entwicklung von Angeboten und deren begründete Bündelung zu einem Programm bilden den „pädagogische[n] Kern des Handelns in der Weiterbildungsinstitution“ (Gieseke 2003, S. 193). Denn, was zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort an Bildungs- und Lernmöglichkeiten für Erwachsene zur Verfügung steht, ist weder vor- noch an sich gegeben. Diese thematische sowie didaktisch konzeptionelle Unbestimmtheit ist ein charakteristisches Wesensmerkmal der EB/WB und fordert die Professionalitätsentwicklung für die erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder wie Bildungsmanagement, Programm- und Angebotsplanung sowie das Lehren heraus. Außerdem ist dies ein zentraler Faktor der dynamischen Beständigkeit von EB/WB, die so flexibel und schnell auf sich ändernde Kontextbedingungen reagieren kann.¹ Dennoch – oder gerade deswegen – ist das, was in den Programmen der EB/WB angekündigt ist, nicht willkürlich. Vielmehr zeigt die Programm- und Programmplanungsforschung (vgl. Fleige et al. 2018), dass mit den Bildungsangeboten für Erwachsene auf thematisch-inhaltlich wie didaktisch-methodisch vielfältige Weise Anchlüsse an Bildungsinteressen und -bedürfnissen in der jeweiligen Region sowie an gesellschaftliche Entwicklungen und damit verbundene, übergeordnete Bedarfslagen gesucht werden (siehe bspw. Robak & Petter 2014; Gieseke & Opelt 2003; Körber et al. 1995). Erst mit dem Verweis auf die komplexe Eingebundenheit der pädagogischen Planung in organisationale, institutional formspezifische, aber auch politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungsprozesse, lässt sich erklären, dass es gleichzeitig zeit-, regional- und einrichtungstypische Programmstrukturen gibt, aber eben auch eine hohe Varianz der Angebote. Dabei sind es keine objektiv gesetzten Rele-

¹ Beispiele in jüngerer Vergangenheit sind die zunehmende Wahrnehmung der EB/WB als einen zentralen Ort für Fragen von Integration, Diversität, Demokratiebildung und Interkulturalität, die spätestens mit verstärkten Migrationsbewegungen ab 2015 offenkundig wurden oder die Realisierung von digitalen Lernangeboten in der COVID-19-Pandemie.

vanzstrukturen, die die Planenden bloß aufzugreifen und in Lehr-Lernkonzepte zu transferieren haben. Vielmehr geriert sich die erwachsenenpädagogische Programmplanung als gestaltende Transformationsinstanz, die den professionellen Anspruch verfolgt, gesellschaftlich rückgebundene Anforderungen an Erwachsene auszumachen, pädagogisch auszulegen und in Angebote zu überführen, die nicht nur auf die Partizipation an, sondern auch auf die Gestaltung von Gesellschaft ausgerichtet sind (vgl. Robak 2020; Kühn, Robak & Fleige 2018).

Vor diesem Hintergrund erscheint die Beschäftigung mit Digitalisierung für die Programm- und Programmplanungsforschung in zweierlei Hinsicht überaus produktiv: Zum einen lassen sich Veränderungen von Kommunikations- und Kollaborationsformen, Werte-, Normen- und Wissensproduktion, sowie subjektiver Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen als Fundament bestimmter Bildungsbedürfnisse, -bedarfe und -interessen und damit als Ausgangspunkte spezifischer Angebots- und Programmstrukturen in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) beschreiben. Zum anderen lassen sich ob dieser umgreifenden Transformationsprozesse, die nicht nur die Produkte des planenden Handelns, sondern auch deren aushandelnde Hervorbringung und Kommunikation bedingen, auch Veränderungen der planerischen Handlungsweisen und Wissensinseln selbst vermuten (vgl. Robak 2020).

2.1 Bedingungen der Gestaltung von Bildungsprozessen in technologischen Umwelten

Erwachsenenpädagogische Auseinandersetzungen zur Digitalisierung, seien es wissenschaftliche Studien oder praxisorientierte Debatten, verlegen sich zumeist auf Fragen des Einflusses, Einsatzes und Veränderungspotenzials von Technologien (besonders digitalen Medien) im Feld der EB/WB (aktuelle Überblicke z. B. Haberzeth & Sgier 2019; Hessischer Volkshochschulverband 2020; Wilmers et al. 2020). Auf diese Weise werden beispielsweise verschiedene Szenarien medienbasierten Lernens und Lehrens (z. B. Kerres 2018) und damit verbundene Kompetenz- und Professionalisierungsanforderungen des Weiterbildungspersonals (z. B. Schmidt-Hertha 2020; Rohs 2019; Pachner 2018), sowie infrastrukturelle und organisationale Veränderungen in Weiterbildungsinstitutionen (z. B. Egetenmeyer et al. 2020; Sgier, Haberzeth & Schüpp 2019; Schön 2015) und tätigkeitsbezogene Anforderungen in betrieblichen Kontexten (z. B. Umbach et al. 2020) untersucht. Was daraus folgt, sind zuvorderst an technischen Entwicklungsprozessen orientierte Beschreibungen didaktischer wie infrastruktureller Leerstellen in der EB/WB und darauf bezogene Wirkungserwartungen, Empfehlungen sowie Forderungen ihrer professionellen Ausgestaltung. Die fundamental kulturtransformierenden Perspektiven der Digitalisierung klingen allenfalls an, wenn etwa digitale Kompetenzen als Grundbildung deklariert werden (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) oder sich Schwerpunktsetzungen in den Angeboten zu Themenfeldern der digitalen Transformation, wie Industrie 4.0, Digitale Ethik, Künstliche Intelligenz oder Robotik, wiederfinden. Auch die wenigen Programmanalysen, die im engeren oder weiteren Sinne dem Themengebiet zugeordnet werden können, beschäftigen sich vorrangig mit technik- oder medienbezogenen Inhalten von Angeboten in der EB/WB: So fokussieren König, Kohl und Rohs (2020),

von Hippel (2007), Mader (1998) sowie Knaller (1993) – bei allen kategorialen Unterschieden – übergeordnet solche Angebote, die praktische und reflexive Umgangsweisen mit medialen und datenbasierten Techniken behandeln, und stellen durchweg eine Tendenz zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf eine Anwendungsorientierung fest, und das vor allem bezogen auf den beruflichen Kontext. Weniger im Mittelpunkt erwachsenenpädagogischer Forschung steht die Akzentuierung der Digitalisierung als grundlegend kultureller Transformationsprozess, der das Bedingungsgefüge, die Funktionen und die Sichtweisen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure von und auf die Erwachsenenbildung wandelt.² Gerade dies scheint aber für die Erforschung von Programmplanung, für die gesellschaftliche Entwicklungen einen notwendigen Bezugsrahmen darstellen, ein fruchtbarer Ansatz.

Um dem theoretisch Rechnung zu tragen, werden im Projekt „FuBi_DiKuBi“ die Untersuchung des Angebots- und Programmspektrums sowie des sie begründenden Planungshandelns und der sich darin offenbarenden Aneignungs- und Nutzungsstrukturen angesprochener Adressatinnen und Adressaten in Bezug zu kultur- und mediensoziologischen Beschreibungen kultureller Transformationsprozesse der Gegenwart gesetzt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden als spezifische Bedingungen für die Ausgestaltung von Programmen und Planungshandeln in technologischen Umwelten modelliert (vgl. Robak et al. 2019, 2020).³ So beschreibt Felix Stalder (2016) für die Spätmoderne eine „enorme Vervielfältigung kultureller Möglichkeiten“ (ebd., S. 10), die auf umfassende technologische Entwicklungen zur Bewältigung einer „überbordenden Informationssphäre“ (ebd., S. 203) gründet und durch die damit einhergehende Ausweitung von Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten an der Hervorbringung von Bedeutung gleichzeitig wiederum zu dessen Ausbau beiträgt.

„Die Vielzahl der parallel zueinander stattfindenden Austauschprozesse schafft einen Flickenteppich verbundener, konkurrierender oder auch einfach voneinander getrennter Sphären der Bedeutung mit jeweils spezifischen Handlungsperspektiven und Ressourcen, eigenen Voraussetzungen und Potenzialen.“ (Stalder 2016, S. 164)

Damit bestimmt Stalder Digitalität als grundlegende Bedingung produktiver Vernetzungsprozesse von Subjekten wie Objekten, die auch jenseits digitaler Medien⁴ eine ubiquitäre Prägekraft für die Gesellschaft entwickeln (vgl. ebd., S. 18–20).

2 Grundlegende bildungswissenschaftliche Debatten, die sich durchaus kritisch mit dem Verhältnis von Digitalisierung, Subjektivierung und Bildung auseinandersetzen, finden sich bspw. bei Allert et al. (2017) oder Dander et al. (2020).

3 Die bereichsspezifische Zuschneidung der Forschung auf die Kulturelle Bildung bietet sich hierfür an, weil sich in den Diskursen zur Kulturellen Erwachsenenbildung stärker als in anderen Bildungsbereichen kulturwissenschaftliche, soziologische, bildungstheoretische und anthropologische Annahmen identifizieren lassen (vgl. Fleige, Gieseke & Robak 2015). Die zunächst bereichsspezifischen Erkenntnisse können dabei aber auch als grundlegende Bedingungen für die spezifische Ausgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen für eine „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) herausgearbeitet werden, weil die Kulturelle Bildung neben spezifisch künstlerischen Angeboten, immer auch solche zu gesellschaftlich orientierten Partizipations- und Gestaltungsprozessen vorhält und damit ein grundlegendes Anliegen der EB/WB mitträgt.

4 Damit rückt Stalder seine „Konzeption der Digitalität in die Nähe des Begriffs des ‚Post-Digitalen‘, wie er in kritischen Medienkulturen seit einigen Jahren vermehrt verwendet wird. Auch hier wird die Unterscheidung zwischen ‚neuen‘ und ‚alten‘ Medien und der ganze mit ihr verbundene ideologische Ballast, etwa, dass das Neue die Zukunft und das Alte die Vergangenheit repräsentiere, abgelehnt.“ (Stalder 2016, S. 18–19, mit Verweis auf Cramer 2014).

Ähnlich, wenn auch mit anderen theoretischen Vorzeichen und Fragerichtungen, argumentiert auch Andreas Reckwitz in seiner gesellschaftstheoretischen Studie „Die Gesellschaft der Singularitäten“ (2017), in der er nachzeichnet, dass „in der Spätmoderne [...] die soziale Logik des Allgemeinen ihre Vorherrschaft verliert an die soziale Logik des Besonderen“ (Reckwitz 2017, S. 11). Der Digitalisierung bzw. der digitalen Technologie kommt dabei, zusammen mit einem „Kulturkapitalismus“, insofern eine wegweisende Rolle zu, als dass sie die Gesellschaft durch die Etablierung bestimmter technologischer Verfahrensweisen und Mechanismen, die nicht mehr auf Standardisierung, sondern vielmehr auf die Förderung „der Einzigartigkeiten und der Kultur“ (ebd., S. 228) angelegt sind, auf spezifische Weise neu strukturiert:

„Wir haben es mit einem grundsätzlichen Bruch zu tun, denn es wird historisch erstmals ein technologischer Komplex gesellschaftlich leitend, welcher auf die Verfertigung, Zirkulation und Rezeption von Kulturformaten zentriert ist.“ (ebd., S. 228)

Die damit einhergehende Ausweitung und Omnipräsenz des Kulturellen (vgl. ebd., S. 237) führt Reckwitz dann nicht allein auf eine technische Infrastruktur zurück, sondern auf praktische Umgangs- sowie Aneignungsweisen der in ihr verorteten Subjekte (vgl. ebd., S. 233). Demnach verknüpfen sich mit Digitalisierung kulturelle Strukturbildungsprozesse, die von Technik aus-, aber nicht in ihr aufgehen (siehe auch Nassehi 2019, S. 26). Sie befördert eine schon länger beschriebene Hybridisierung der Kultur und bringt neue, i. d. R. global wirksame Gestaltungs-, Wahrnehmungs- und Lebensformen hervor und verändert bestehende Formen.

Armin Nassehi (2019) wiederum argumentiert in der „Theorie der digitalen Gesellschaft“, dass sich die immer weiter beschleunigende Hervorbringung und Etablierung digitaler Technologien in allen Lebensbereichen damit erklären lässt, dass die Digitalisierung Konstellationen von Lösungen zu grundlegenden gesellschaftlichen Bezugsproblemen ermöglicht (vgl. ebd. S. 30). Das Bezugsproblem, dass er historisch bis mindestens ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt, verortet er dabei in dem Eigensinn und der Komplexität der Gesellschaft selbst. Durch den Einsatz digitaler Technologien lassen sich auf Basis statistischer Analysen mit dem digitalen Blick Muster und Strukturen der Gesellschaft erkennen, die mit den menschlichen Informationswahrnehmungs- und Verarbeitungsorganen nicht bearbeitbar sind. Die Quantifizierung der Welt in einem binären und von Rechenmaschinen verarbeitbaren Informationsmedium von Null und Eins wird zur Bedingung für diese Mustererkennung. Die digitalen Technologien, egal ob sie in Formen von Soft-/Hardware oder Computercodes vorliegen, sind die Werkzeuge, und statistische und immer stärker automatisierte Verfahren die Methoden der Datenverarbeitung im Digitalen. Über die verschiedenen Anwendungen, Oberflächen und Interfaces werden diese Muster für die menschliche Lebenswelt zugänglich und wirken auf das Handeln, Wahrnehmen, Denken und Fühlen der Subjekte. Digitalisierung in der hier verstandenen Lesart ist dann eben nicht nur strukturerkennend, sondern immer auch strukturformend.

Diese Theorien, in denen Digitalisierung als gesellschaftlich-kultureller Transformationsprozess charakterisiert ist, beschreiben grundlegende Bedingungen und Ori-

entierungspunkte für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Bezugnehmend auf Stalder und Reckwitz kann zum Beispiel gefragt werden: Ermöglichen die Angebote die Teilhabe an den komplexen Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in den technologischen Umwelten, z. B. indem digitale Kompetenzen aufgebaut werden? Ist die Gestaltung von personalisierten Bildungsangeboten in technologischen Umwelten eine Form der Singularisierung in der Programmplanung? Werden in den Angeboten bestimmte Praktiken der Werte- und Normenproduktion in Wert gesetzt, die auf eine technologische Umwelt angewiesen sind? Oder greift die Angebots- und Programmplanung die Prozesse und Ergebnisse der Mustererkennung, wie sie Naschi beschreibt, auf und setzt sich mit diesen auseinander (z. B. Totalitarismus 2.0, Digitale Monopole, Datenkapitalismus, Optimierung, Wissensproduktion und Fake News)?

2.2 Programme als Sediment planerischer Praxis

Eine erste Antwort auf Basis der durchgeführten Programmanalyse im Rahmen des Grundlagenforschungsprojektes lautet: Die Programmplanung greift all die veränderten Bedingungen und Strukturen als Orientierungspunkte auf, sodass sich diese als funktionale Äquivalente (vgl. Baraldi, Corsi & Esposito 1997, S. 61) in den Angebotstexten, die vor allem auf das Komplexitätsproblem der Teilnahme verweisen, sedimentieren. Anders als in der Schule gibt es in weiten Teilen der EB/WB keine Teilnahmepflicht, sodass die aktivierenden Gründe für eine Teilnahme trotz der Verweise auf die angenommenen Bedarfe, Interessenlagen oder Nutzungserwartungen der Adressatinnen und Adressaten unklar bleiben. Für eine funktionale Analyse der Angebote, wie sie für die Programmanalyse hier erstmals entwickelt worden ist, rekurren die Angebotstexte als Sedimente der Programm- und Angebotsplanung (vgl. Gieseke & Opelt 2003) auf spezifische Problem-Lösungs-Konstellationen, die hauptsächlich auf die Komplexität der Teilnahme, aber auch die Repräsentation eines organisationalen Selbstverständnisses oder die Abbildung von Netzwerkstrukturen verweisen. Eine Funktion beschreibt in diesem Zusammenhang dann eine mögliche Beziehung zwischen einem Problem (z. B. Teilnahme, Leitbildentwicklung, Netzbildung, Marktplatzierung) und den spezifischen Formulierungen in den Angebotstexten⁵ als äquivalente Lösung. Beachtet werden muss dabei, dass für die Formulierung des Angebotstextes sowohl die Seite des Problems als auch die der Lösung zunächst unbestimmt sind. Nochmal: Bei aller Vielgestaltigkeit der Programmplanung zeigt sich damit im Programm, dass die Angebotsgestaltung alles andere als willkürlich ist, sondern mit komplexitätsreduzierenden Problem-Lösungs-Konstellationen (Funktionen) operiert. Mit dem Erfassen von Funktionen über die funktionale Analyse wird deutlich, dass die Formulierungen und semantischen Bezüge in den Angebotstexten zwar theoretisch beliebig sind (Komplexitäts- und Kontingenzproblem), aber es gibt organisationale, institutionalformspezifische und eben gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen

5 Funktionen sind nur ein interpretierbarer semantischer Bestandteil von Angebotstexten. Das Analyseraster für die Angebotstexte ist bedeutend umfangreicher und umfasst insgesamt Kategorien in 62 Dimensionen (z. B. Zielgruppe, Veranstaltungsformate, Themenbereich, Kooperations- und Finanzierungsstrukturen, Digitale Kompetenzen).

sowie Orientierungspunkte, die dazu führen, dass sich bestimmte Strukturen für die Gestaltung der Texte ausbilden. Diese werden für jeden Angebotstext wieder neu verhandelt und sind damit ein historischer Ausdruck dessen, wie Angebots- und Programmplanung Bildungsprozesse gestaltet. Gerade mit Blick auf die Bedingungen in den technologischen Umwelten wird für die Angebotsgestaltung relevant, ob und welche digitalen Lehr-Lernszenarien (vgl. Kerres 2018) sich etablieren und welche Technologien sowohl zur Umsetzung des Lernprozesses (z. B. Video-Konferenz-Systeme) aber auch als Lerngegenstände (z. B. Umgang mit Geräten) zum Einsatz kommen. Digitalisierung erzeugt damit auf Programmebene eine Veränderung hinsichtlich der adressierten Bildungsbedarfe und -bedürfnisse, der Lerninhalte sowie der Lernformen, zieht aber auch weitergehende Folgen nach sich, die sich im Angebotstext niederschlagen (z. B. Finanzierungs-/Kooperationsstrukturen, Qualifikation der Dozierenden, Teilhabe- und Partizipationswege). Über die Identifikation von Funktionen in der oben beschriebenen Lesart wird zudem deutlich, wie Programmplanung unter den digitalen Bedingungen „Probleme“ und „Lösungen“ miteinander in Beziehung setzt. Für die Digitalisierung in der Kulturellen Bildung am Beispiel der Volkshochschulen konnten im Untersuchungszeitraum 2018/19⁶ insgesamt 25 solch äquivalenter Funktionen in den Programmen identifiziert werden. Äquivalent sind diese Funktionen, weil alle ein gleichwertiges Ergebnis darstellen, wie die Programmplanung in den jeweiligen Bedingungsgefügen agiert.⁷ Die Funktionen verweisen auf Bezugsprobleme, die auf gesellschaftlicher Ebene (z. B. Kulturgestaltung in einer technologischen Umwelt, Inwertsetzung von Kulturtechniken/-werken), auf organisationaler Ebene (z. B. Abbildung von Netzwerk- und Finanzierungsstrukturen) oder auf individuell-teilnehmendenbezogener Ebene (z. B. ästhetische Wahrnehmungsprozesse schulen, soziale Beziehungen aufbauen) verortet werden können. Zum jetzigen Zeitpunkt (95 % der Angebotstexte erfasst) deutet sich allerdings an, dass ein Schwerpunkt der analysierten Angebotstexte darauf liegt, dass die Teilnehmenden den Umgang mit bestimmten Technologien (sowohl Hard- als auch Software) erlernen; gefolgt von der Aufrechterhaltung und dem Aufbau sozialer Beziehungen und der Teilhabe an Kulturgestaltungsprozessen in technologischen Umwelten. In der Regel lassen sich in den Angebotstexten auch mehrere Funktionen identifizieren. Die für die Analyse relevanten Angebotstexte zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung finden sich dabei fast zu gleichen Teilen in den Themenbereichen „Kunst, Kultur, Kreativität, Kulturvermittlung, Gestaltung“ und „EDV, Computer, Internet“ wieder. Trotz dessen, dass es laut aktueller Datenlage so scheint, dass in über 80 % der Kurse Technologien und Geräte zum Einsatz kommen, finden fast alle Kurse in Präsenz statt (Programme aus Vor-Corona-Zeit). Hinsichtlich des anvisierten digitalen Kom-

6 Untersucht wurden auf Basis einer geschichteten Zufallsstichprobe jeweils ein komplettes Programm von 45 VHS (Grundgesamtheit: ca. 50.000 Angebotstexte). Um diese Masse an Angebotstexten zu bearbeiten, kommen für die Programmforschung erstmalig verstärkt computergestützte Verfahren zum Einsatz (z. B. automatische Texterkennung, automatisierte Datensatzerzeugung über Eingaben in einer Onlinefragebogensoftware).

7 Über den gesamten Projektverlauf hinweg wurde mehrfach gefragt, ob eine Benennung vermeintlich „guter Angebote“ (i. S. v. Best-Practice-Beispielen) erfolgen kann. Die Antwort lautet „nein“, da es keine wirklich besseren oder schlechteren Angebotstexte gibt, denn als Sedimente der planerischen Praxis sind sie alle funktional für das jeweilige Bedingungsgefüge, in dem die Programmplanung agiert.

petenzaufbaus zeigt sich, dass die Verarbeitung von Daten und Informationen und die Erstellung digitaler Inhalte die Bereiche sind, die angesprochen werden; und zwar vor allem auf den ersten beiden Kompetenzlevels (Basiskenntnisse und mittlere Kenntnisse). Die abschließende Datenauswertung der Programmanalyse wird hier in der letzten Projektphase eine differenzierte Beschreibung von Programmstrukturen zulassen.

2.3 Planungshandeln als pädagogische Praktik

Für die Frage danach, welche Planungsanforderungen und -herausforderungen sich unter den beschriebenen Bedingungen stellen, bietet es sich an, den Blick neben den Programmen und Angeboten auf die Handlungsweisen der Planenden zu richten und damit zu untersuchen, wie das, was in Programmen angeboten wird, unter den Bedingungen einer technologischen Umwelt zustande kommt. Aus der Programmplanungsforschung ist dahingehend bekannt, dass die Planung von Angeboten und Programmen in der EB/WB insgesamt von einer inhaltlichen wie prozessualen Offenheit geprägt ist (vgl. Fleige et al. 2018). Statt mit vorgefertigten Antworten darauf, was angeboten werden soll, bewegen sich die Planenden fragend in einem sich dynamisch entwickelnden Feld aus individuellen Bildungsbedürfnissen wie -interessen von ihnen bestimmter Adressatinnen und Adressaten, gesellschaftlich formulierten Bedarfen sowie dem institutionellen Profil ihrer Einrichtung. Die damit verbundenen Suchbewegungen, die sich über nach innen wie außen gerichtete Aushandlungsprozesse zu Angeboten und Programmen materialisieren, die wiederum Anschluss an die von ihnen erschlossene Bedarfs- und Bedürfnislage ihres regionalen Umfelds sowie an überregionale Trends und Entwicklungen suchen (vgl. Gieseke 2003; auch Tietgens 1986), verlangen von den Planenden vielfältig gelagerte Wissensbestände, die es angebots- bzw. situationsspezifisch zu verknüpfen und handelnd zum Einsatz zu bringen gilt (vgl. Gieseke 2000, S. 337). Vor dem Hintergrund der beschriebenen tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse ist anzunehmen, dass Programmplanung diese nicht nur als Bildungsanlass wahrnimmt und entsprechende Bildungsangebote und Programme entwickelt, sondern dass es durch den veränderten Bedingungsrahmen des Planens auch zu einer Ausdifferenzierung der flexibel und situativ einzusetzenden Wissens Elemente des Planungshandelns kommt (vgl. Robak 2020).

Um dem nachzugehen, wird im Projektkontext auf die Figur der „sozialen Praktiken“ (Reckwitz 2003)⁸ zurückgegriffen: Mit ihr wird das komplex angelegte Planungshandeln als produktive Verbindung bestimmter Handlungsweisen und Wissensformen beschreibbar, die auf einer impliziten Logik der Praxis gründet und sich wiederum unter je spezifischen Bedingungen zu eben dieser aktualisiert (vgl. Freide 2021 i. E.). Die Planung von Programmen vollzieht sich demnach auf der Grundlage eines spezifischen Wissens, Könnens und Verstehens, das in – sichtbaren oder nicht-sichtbaren – routinisiert sich vollziehenden Aktivitäten von „kompetenten Körpern“

8 Der Bezug auf Reckwitz ergibt sich hier aus der Anschlussfähigkeit seiner „synthetisierend-programmatischen Skizze“, die vor dem Hintergrund eines vielgestaltigen praxeologischen Theoriehorizonts „die wichtigsten Merkmale der praxeologischen Perspektive auf das Soziale und das Handeln zu umreißen“ versucht (Reckwitz 2003, S. 289).

(Reckwitz 2003, S. 290) hervorgebracht sowie im sinnhaften Gebrauch bestimmter Artefakte mobilisiert wird (vgl. ebd., S. 291). Damit ändert sich zum einen die Perspektive auf Programme, die nicht mehr allein als Ergebnis, sondern auch als Konstitutionsmerkmal planenden Handelns zu verstehen sind. Zum anderen verkehrt sich die Frage nach dem Wissensbestand von Planenden in die Frage nach dem praktischen Einsatz von Wissen in der Planung von Programmen, das sich weder allein über ein individuell Inneres noch ein inter- bzw. übersubjektiv Äußeres, sondern aus der Praxis selbst erklärt und sich damit als produktives Moment gesellschaftlicher Verhältnisse geriert.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wird nun einerseits davon ausgegangen, dass mit bzw. durch die Digitalisierung in der Programmplanung neue Handlungsweisen und Wissensformen entstehen bzw. eingespielte modifiziert werden. Andererseits, dass diese Handlungsweisen und Wissensformen gegenwärtig mit digitalmedialen Praktiken und Apparaten verknüpft werden. Um dem nachzugehen, wurden Planende an ausgewählten Volkshochschulen⁹ als Expertinnen und Experten befragt. Dabei wurde berücksichtigt, dass „Interviews ‚über‘ die Praktiken und ihr Wissen [...] eben nicht die Praktiken selbst [sind]. Aber die geäußerte Rede im Rahmen von Interviews kann ein Mittel liefern, um direkt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren [...]“ (Reckwitz 2015, S. 197). Gerade aber Expertinnen- und Experteninterviews, die über einen offenen Leitfaden Erzählungen über das tägliche Tun generieren und dieses an gesetzten Beispielen veranschaulichen, sind für die „Rekonstruktion komplexer Wissensbestände“ geeignet (vgl. Meuser & Nagel 2010, S. 457). Um diese wiederum empirisch aufzuschließen, wird die von Bogner und Menz (2002) vorgeschlagene analytische Konstruktion des Expertinnenwissens mit der praxeologischen Konstruktion praktischen Wissens nach Reckwitz (2003) verschränkt. Demnach

„[...] besteht das Expertenwissen nicht allein aus einem systematisierten, reflexiv zugänglichen Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.“ (Bogner & Menz 2002, S. 46)

Praxeologisch gewendet meint das, dass den Planenden „gleichzeitig unterschiedliche, heterogene, möglicherweise auch einander widersprechende Formen praktischen Wissens inkorporiert“ sind (Reckwitz 2003, S. 296), die wiederum im situativen Tun als eben jene „sehr spezifische Formen eines praktischen Wissens zum Ausdruck“ kommen (ebd., S. 292). Die implizite Logik, die die damit einhergehenden vielfältigen Einzeltätigkeiten im Sinne einer Praktik zusammenhält bzw. ausformt, offenbart sich demnach immer erst und immer wieder neu in eben jenem tätigen Tun, das „im praktischen Umgang mit Programmen mobilisiert und zum Ausdruck gebracht wird.“ (Freide 2021 i. E.)

⁹ Die Auswahl von Einrichtungen, in denen Interviewpartnerinnen und -partner zu spezifischen Angeboten und ihrer darauf bezogenen wie generellen Handlungspraxis befragt wurden, ergab sich sukzessive aus der Verschränkung mit Zwischenergebnissen der Programmanalyse und der dort entwickelten Angebotstypik.

3 **Ausblick: Programm- und Planungshandlungsforschung in einer technologischen Umwelt**

Im vorliegenden Beitrag ist die EB/WB als Transformationsinstanz gesellschaftlicher Entwicklungen konzipiert, die nicht (nur) reaktiv auf die Veränderungen im Mehrebenensystem der Weiterbildung reagiert, sondern (auch) aktiv kulturgestaltend wirkt. Der Kern des transformativen Charakters, so das Argument, liegt in der Eigenlogik der Programmplanung begründet, die in einem komplexen Bedingungsgefüge agiert, das von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, aber auch von ihr selbst gestaltet wird. Kausale Ableitungen, wie Planungshandeln auf Veränderungen in diesem Gefüge reagiert, lassen sich damit nicht treffen. So führt die zunehmende Mediatisierung eben nicht dazu, dass nur noch Online- oder Blended-Learning-Angebote geplant werden. Die ersten Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie zeigen zwar, dass offensichtlich anders als im Schulsystem die Mediatisierung der Lehr-Lernformate essenzielle Voraussetzungen in der EB/WB (und in weiten Teilen des Hochschulsystems) schafft, damit Bildung unter den Bedingungen des Social Distancing bereitgestellt werden kann. Gleichzeitig wird die Bedeutung physischer Begegnung für Lehr-Lernprozesse hervorgehoben, vielleicht auch, weil die Präsenzformate (zumindest vor COVID-19) die Regel waren. Mit Bezug zur Digitalisierung als einem kulturellen Transformationsprozess, der nicht nur auf die Handhabung von technischen Geräten, Programmen und Systemen wirkt, sondern auch auf die daran rückgebundenen Formen der Präsentation und Rezeption von Objekten, Prozessen und Ideen sowie die Art und Weise des Kommunizierens und Kollaborierens verändert (vgl. u. a. Stalder 2016; Reckwitz 2017), ergeben sich vielfältige potenzielle Bildungsanlässe, deren Niederschlag in den Programmen und Angeboten ebenso fraglich ist, wie im praktischen Handeln der Planenden.

Aus erwachsenenpädagogischer Forschungsperspektive bedeutet dies, dass der gesellschaftlich gestaltende Charakter der erwachsenenpädagogischen Praxis nur beschrieben werden kann, wenn das komplexe Bedingungsgefüge und der Wandel durch gesellschaftlich-kulturelle Transformationsprozesse erkannt sowie das Planungshandeln und dessen Materialisierung im Programm vor diesem Hintergrund analysiert werden. Das Handeln der Planenden ist dann nicht mehr nur in seiner intersubjektiven Regelhaftigkeit und daran orientierten Abweichung beschreibbar, sondern in seiner praktischen Eigenart, der eine routinisierte Strukturiertheit ebenso innewohnt wie eine situative Prozessualität. Dies dokumentiert sich insofern in Programmen, als in diesen je spezifischen Problem-Lösungs-Konstellationen verhandelt werden, die gleichzeitig auf das Bedingungsgefüge des Planens und dessen Autonomie verweisen. Digitalisierung ist dann in dem Sinne als wirkmächtiger Teil von Programmplanung zu betrachten, als ihr kulturformender Charakter die Entwicklung neuer bzw. Modifikation eingespielter Teilpraktiken zur Herstellung von Programmen forciert, die implizite Logik dieser Praxis auf bestimmte Weise herausfordert und durch sie selbst wiederum auf das Phänomen und seine gesellschaftliche Verhandlung (zurück)wirkt.

Digitalisierung verändert aber nicht nur die Bedingungen der Programmplanung, sondern gleichzeitig auch die Perspektiven und Methoden erwachsenenpädagogischer Forschung. Neben der Frage nach geeigneten theoretisch fundierten Analyse-kategorien und Interpretationshorizonten für Programme und Planungshandeln wird sich die Programm- und Planungshandlungsforschung mit Blick in die nahe Zukunft zunehmend damit auseinandersetzen müssen, dass die gedruckten Programmhefte von Online-Kursdatenbanken abgelöst werden. Dieser Prozess ist nicht nur auf veränderte Anforderungen an das Onlinemarketing zurückzuführen, sondern wird von bildungspolitischen Forderungen nach Transparenz im vielfältigen Weiterbildungsangebot (vgl. BMBF 2019) gerahmt. Online-Kursdatenbanken, gerade, wenn diese mit Metasuchmaschinen wie InfoWebWeiterbildung vernetzt werden, versprechen hier in der digitalen Bildungswelt einen einfacheren und auch überregionalen Zugang zu Bildungsangeboten. Für den Planungsprozess lässt sich vermuten, dass dieser aufgrund des Wegfalls eines Redaktionstermins für Printformate kontinuierlicher und weniger zyklisch terminiert verläuft und damit flexibler bzw. kurzfristiger Änderungen des Bedingungsgefüges in den Angebotsankündigungen produktiv umsetzt. Für die Programmforschung bedeuten Online-Datenbanken aber zunächst, dass das Programmheft im Print- oder Onlineformat (z. B. PDF) als Untersuchungsgegenstand auf dem Rückzug ist. Damit wird nicht mehr und nicht weniger als die Entität des Programms infrage gestellt, da es dann eben keine sinnhaft in sich geschlossene Bündelung von Angebotstexten eines bestimmten Planungszyklus mehr ist. Rein forschungspragmatisch wird die Beschaffung der Angebotstexte als Analysematerial in diesem Zusammenhang auch zur Herausforderung. Für die Entwicklung der quantifizierenden Programmanalyse als erwachsenenpädagogische Methode deutet sich an, dass die Lösungen dieses Problems vor allem digital sein werden. Die Angebotstexte können mit Crawlern beschafft und in digitalen Programmarchiven gesammelt werden (vgl. Gieseke et al. 2018). Das digitale Format der Angebotstexte muss dabei für die Programmforschung kein Nachteil sein, denn diese Formate sind für die Forschenden zum einen über die Datenbanken potenziell einfacher zugänglich; vorausgesetzt die technologischen Möglichkeiten der Programmbeschaffung und -archivierung sind gegeben. Zum anderen ergeben sich mit dem Einsatz passender Technologien in der Datenaufbereitung und -verarbeitung wie z. B. optischer Zeichenerkennung (OCR) oder automatisierter (intelligenter) Textanalysemethoden neue Möglichkeiten zur Identifikation und Beschreibung von Angebots- und Programmstrukturen – vor allem, was die Skalierbarkeit der Analyse für eine große Masse an Texten und damit verbundene methodologische Fragen zur Generalisierbarkeit von Ergebnissen angeht. Digitalisierung verändert damit nicht nur das Bedingungsgefüge der Programmplanung, sondern auch die Möglichkeiten und Methoden erwachsenenpädagogischer Programmforschung.

Literatur

- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2020) (Hrsg.). *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Berlin: Suhrkamp.
- BMBF (2019). *Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF*.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Bogner, A., Littig, B. & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendung*, S. 33–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cramer, F. (2014). What is 'post-digital'? *APRJA (A Peer-Reviewed Journal About)*, 3(1), 10–24.
- Dander, V., Bettinger, P., Ferraro, E., Leineweber, C. & Rummler, K. (2020) (Hrsg.). *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N., & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 24–33.
- Fleige, M., Robak, S. & Gieseke, W. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. v., Käßplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (Erwachsenen- und Weiterbildung, Bd. 2). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Freide, S. (2021, i. E.). Das Digitale in der kulturellen Erwachsenenbildung – Entwurf einer poststrukturalistisch-praxeologischen Analyse von Volkshochschulprogrammen. In J. Stiller, L. Goecke, S. Meister, K. Nave, T. Nesyba & F. Röhr (Hrsg.), *Berlin-Brandenburgische Beiträge zur Bildungsforschung. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung*. Berlin: Peter Lang.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/innen“*. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, S. 189–211. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 451–474. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (1992). Pädagogische Realanalyse durch Perspektivverschränkung. Ein Beitrag zur Lehr-Lernforschung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 42/1, 10–16.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019) (Hrsg.). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bern: Hep-Verlag.
- Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Thema: Digitalisierung in der Erwachsenenbildung*. 3/2020.
- Hippel, A. von (2007). Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. *Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland*. Saarbrücken: LMS.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1/2011, 45–57.
- Käpplinger, B., Klein, R. & Haberzeth, E. (2013) (Hrsg.). *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*. Bielefeld: wbv.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 11–23.
- Knaller, H. (1993). Programmangebote zum Thema Medien an österreichischen Volkshochschulen oder: Nachdenken über ihre Abwesenheit. In K. Aufderklamm, W. Filla & E. Leichtenmüller (Hrsg.), *No sex, no crime. Volkshochschule und Medien*, S. 143–152. Wien: Promedia.
- Körber, K., Kühlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Ergebnisse der Kommissionsarbeit (Bd. 3)*. Bremen: Bremer Texte zur Erwachsenenbildungsforschung.
- Kühn, C., Robak, S. & Fleige, M. (2018). Programmplanung in einer „Kultur der Digitalität“. Verbundprojekt der Universität Hannover und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. *EB Erwachsenenbildung: Lernen und leben in der digitalen Welt. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*. 64(4), 184–185.
- Mader, A. (1998). Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In A. Nispel, R. Stang & F. Hagedorn (Hrsg.), *Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte*, S. 51–76). Frankfurt a. M.: DIE.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 457–471. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Pachner, A. (2018). Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lernenden. *Forum Erwachsenenbildung*, 3/2018, 19–23.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32/4, 282–301.
- Reckwitz, A. (2015). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, S. 188–209. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Robak, S. (2020). Zur Modellierung einer Kultur der Digitalität – Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 44–54.
- Robak, S., Fleige, M. Freide, S., Kühn, C. & Preuß, J. (2019). FuBi_DiKuBi: zur Forschung und theoretischen Grundlegung der Digitalisierung in der Kulturellen Erwachsenenbildung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, S. 79–92. München: kopaed.
- Robak, S., Fleige, M. Kühn, C., Freide, S. & Preuß, J. (2020). Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In O. Dörner, C. Illner, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch, (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, S. 273–283. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Robak, S. & Käßlinger, B. (2019). Editorial: Zur Verortung von Programmplanung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2/2019. Bielefeld: wbv, 103–110.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L. & Pohlmann, C. (2015) (Hrsg.). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rohs, M. (2019). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberbeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, S. 119–136. Bern: Hep-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 191–207.
- Schön, S. (2015). Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen. Wie entwickelt sich die Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 25/2015, 09-01–09-12.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepf, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern* (Weiterbildungsstudie 2017/2018). Zürich: SVEB & PHZH.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H. & Glass, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. Bielefeld: wbv.
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C. & Rittberger, M. (2020). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster/New York: Waxmann.

Autorinnen und Autor

Stephanie Freide, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., sowie Promovendin im von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotionskolleg „Vermittlung und Übersetzung im Wandel“, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Programmforschung, Planungshandlungsforschung, Praxeologische Diskursforschung, Poststrukturalistische Bildungsforschung, vertieft zu den Inhaltsbereichen kulturelle Erwachsenenbildung, Digitalisierung.

Christian Kühn, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Angebots- und Programmplanung, Digitale Transformation, Empirische Bildungsforschung (insb. Programmforschung, perspektivverschränkende Ansätze, Einsatz digitaler Technologien in Forschungsprozessen).

Jessica Preuß, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kulturelle Transformationen (insb. Digitalisierung) und deren Wirkungen auf Bildungsprozesse, Programmforschung in der EB/WB, Kulturelle Bildung und Raum.

Marina Rieckhoff, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kulturelle Transformationen (insb. Digitalisierung) und deren Wirkungen auf Bildungsprozesse, Gamification und Serious Games in der EB/WB.

Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm

MATTHIAS ROHS, PHILIPP KÖNIG, JONATHAN KOHL, JAN HELLRIEGEL

Schlagworte: Digitalisierung, Volkshochschule, Programmanalyse, Angebote, Längsschnitt, Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern Angebote zur Digitalisierung in Kursangeboten an Volkshochschulen aufgenommen wurden. Unter Rückgriff auf die Methodik der längsschnittlichen Programmanalyse wurden hierzu 114 Programmhefte der Volkshochschule Ulm von 1969 bis 2018 inhaltsanalytisch ausgewertet. Daraus wurden Phasen thematischer Schwerpunktsetzungen abgeleitet, welche sich mit den Ergebnissen vorliegender Querschnittsanalysen decken und damit Hinweise auf eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geben. Dabei zeigt sich insgesamt ein starker Fokus auf berufsqualifizierende Angebote, während eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung sich über den gesamten Betrachtungszeitraum nur in geringem Umfang finden ließ.

Abstract

The present contribution examines the extent to which digitization offers have been included in courses at adult education centers. Using the methodology of longitudinal program analysis, 114 program booklets from the Ulm Adult Education Center were analyzed from content from 1969 to 2018. Phases of thematic priorities were derived from this, which coincide with the results of the existing cross-sectional analyzes and thus provide indications of the generalizability of the results. Overall, there is a strong focus on vocational training offers, while a critical-reflexive discussion could only be found to a small extent over the entire observation period

1 Einleitung

Technologische Innovationen stellen einen zentralen Motor unserer gesellschaftlichen Entwicklung dar. Die Einführung und Etablierung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie hat in den letzten Jahrzehnten zu gravierenden, teils disruptiven Veränderungen in der Wirtschaft geführt und hat maßgeblichen Einfluss auf unser Zusammenleben. Sie führen zu einem kontinuierlichen Weiterbildungsbe-

darf des „digital citizen“ (vgl. Rahm & Fejes 2017) als Grundlage der Erhaltung der Employability, aber auch der gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeit und individuellen Souveränität. So werden ein Drittel der Weiterbildungsaktivitäten aktuell aufgrund von zunehmender Digitalisierung am Arbeitsplatz, dem Erlernen neuer Technologien, der Auseinandersetzung mit sozialen, ethischen oder rechtlichen Aspekten der Digitalisierung oder mit der Nutzung des Internets zur Informationsrecherche begründet (vgl. BMBF 2020, S. 5). Klaus Ahlheim verweist in diesem Zusammenhang mit Bezug auf Bernd Rosewitz darauf, dass „der Aufbau des gegenwärtigen Weiterbildungssystems von Beginn an mit politischen und ökonomischen Krisen verbunden war, dass Weiterbildung auch zu einem Kriseninterventionsinstrument geworden ist, dass durch Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen die stets aktuelle Bedarfsabstimmung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem vollzieht.“ (Ahlheim 1986, S. 11). Die Digitalisierung kann als eine solche Krise gesehen werden, welche besondere gesellschaftliche und insbesondere ökonomische Herausforderungen mit sich bringt. Wenn die Weiterbildung für sich beansprucht, den gesellschaftlichen Wandel durch entsprechende Weiterbildungsangebote für Erwachsene zu begleiten, stellt sich die Frage, wie sie diesem Anspruch im Zusammenhang mit der Digitalisierung gerecht wurde und wird, d. h., wie sie mit ihren Angeboten auf die entstehenden Bedürfnisse reagiert.

Programmanalysen, als spezifischer Zugang der Weiterbildungsforschung, stellen hierbei ein probates Mittel dar, um den Zusammenhang zwischen Angeboten und Weiterbildungsprogrammatik zu untersuchen (vgl. Käßplinger 2008).

„Unter Programmen werden Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer öffentlich geförderten Einrichtung, eines kommerziellen Anbieters oder eines Betriebes enthalten.“ (Nolda 2003, S. 212).

Die Volkshochschulen stellen dabei aus verschiedenen Gründen ein geeignetes Untersuchungsfeld dar: Zum einen sind Volkshochschulen mit rund 700.000 Veranstaltungen und rund 9 Millionen Teilnahmen Deutschlands größter Anbieter im Bereich der Erwachsenenbildung. Zum anderen archiviert das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ausgehend vom Jahr 1946 Programme der Volkshochschulen und stellt diese teilweise auch in digitalisierter Form zur Verfügung (vgl. Pehl 1998, S. 18 ff.). So ist es möglich, nicht nur aktuelle Beschreibungen des inhaltlichen Angebotsspektrums vorzunehmen, sondern auch längsschnittliche Analysen durchzuführen, welche Entwicklungen und mögliche Veränderungen der Angebote beschreiben.

Zielsetzung des hier geschilderten Forschungsprojekts ist es, in einer längsschnittlichen Perspektive die Verankerung von Inhalten zur „Digitalisierung“ in den Programmen der Erwachsenenbildung nachzuzeichnen. Unter Digitalisierung werden dabei digitale Informations- und Kommunikationsmedien, inklusive der für die Verarbeitung der Daten notwendigen Technik, sowie damit in Zusammenhang stehende Auswirkungen verstanden. Durch eine deskriptive Annäherung soll Aufschluss darüber erlangt werden, wie in den Volkshochschulen die Digitalisierung in den Angeboten aufgegriffen wurden und welche Veränderungen dabei zu erkennen sind. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in diesem Beitrag vorgestellt.

2 Programmatik und Forschungsstand

2.1 Programmatik zur Digitalisierung an Volkshochschulen

Als Bildungseinrichtung in öffentlicher Verantwortung haben Volkshochschulen den Auftrag, Menschen dazu zu befähigen „aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren“¹ und Eigenverantwortung zu fördern. In ihrem Selbstverständnis sehen sie sich in der Verantwortung, auf „veränderte Bildungsverständnisse und neue Anforderungen an Individuen und Gesellschaft“ zu reagieren (vgl. DVV 2011, S. 6) und Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu helfen, „im Wandel zu bestehen“ (vgl. ebd., S. 61).

Zu diesem Wandel zählt in besonderem Maße die fortschreitende Digitalisierung, welche sich durch alle Lebensbereiche hindurchzieht. Der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) betont: „Digitalisierung in der Weiterbildung ist ein zentrales Thema für Volkshochschulen und ihre Verbände. Volkshochschulen wollen als wichtiger Akteur den Bildungsprozess in der digitalisierten Gesellschaft mitgestalten.“ (Eichen & Quilling 2019, S. 10). So konnten beispielsweise zur Jahrtausendwende mit der breit beworbenen und medial rezipierten Initiative „Internet für Einsteiger“ mehr als 42.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in nahezu 3.900 Kursen erreicht werden (vgl. Rossmann 2018, S. 148). Zu den jüngsten Entwicklungen in diesem Bereich zählt die Veröffentlichung eines „Manifestes zur digitalen Transformation von Volkshochschulen“ (vgl. DVV 2019) sowie die Strategie der „Erweiterten Lernwelten“ des Deutschen Volkshochschulverbandes, welches u. a. eine Stärkung der digitalen Medienkompetenz der Kursteilnehmenden sowie eine Förderung mediendidaktischer Innovationen anstrebt.²

2.2 Digitalisierung als Thema von VHS-Angeboten

Für die Analyse von Weiterbildungsangeboten wird in der Erwachsenenbildung die Methode der Programmanalyse genutzt (vgl. Nolda 2018). Sie hat in der Weiterbildungsforschung eine längere Tradition. Schon in den 1960er-Jahren wurden sogenannte Arbeitsplananalysen durchgeführt (vgl. Tietgens 1965; Weinberg 1965) und in den 1990er-Jahren gab es zahlreiche Forschungsarbeiten, welche Programmanalysen einsetzten. Zusammenstellungen dieser Arbeiten finden sich beispielsweise in Pehl (vgl. 1998, S. 25 ff.), Nolda (vgl. 2003), Käßplinger (vgl. 2007), Schrader & Ioannidou (vgl. 2009) oder Fleige et al. (vgl. 2018).

Darunter sind auch einige Längsschnittstudien (vgl. Tietgens 1965; Zeuner 2001; Gieseke & Opelt 2003; Schrader 2011; Käßplinger 2018). Es konnte bei der Analyse der bisherigen Programmforschung jedoch keine Arbeit gefunden werden, welche sich im Längsschnitt auf inhaltlicher Ebene mit der Digitalisierung beschäftigt hat, sodass für die hier vorliegende Untersuchung keine Vergleichsstudien vorliegen. Eine Ausnahme stellt ein aktuelles Dissertationsvorhaben dar, welches sich aus diskursanalytischer Perspektive mit „dem Digitalen“ in der kulturellen Bildung auseinandersetzt

1 <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/volkshochschulen/volkshochschulen.php>

2 <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/index.php>

(Freide im Druck). Hierzu liegen zum aktuellen Zeitpunkt jedoch noch keine Ergebnisse vor.

Als Orientierungspunkte für die Arbeit können vor diesem Hintergrund nur die fallbezogenen und im Querschnitt angelegten Programmanalysen zu dem Themenfeld der Digitalisierung bzw. neue/digitale Medien herangezogen werden, wie sie beispielsweise von Knaller (vgl. 1993), Mader (vgl. 1998) und von Hippel (vgl. 2007) vorliegen.

Knaller (vgl. 1993) hat bereits in den frühen 1990er-Jahren die inhaltliche Auseinandersetzung mit „Medien“ in den Kursprogrammen von österreichischen Volkshochschulen untersucht und stellte fest, dass sich weniger als ein Dutzend Veranstaltungen identifizieren ließen, „die eine Auseinandersetzung mit Medienfragen zum Thema haben.“ (Knaller 1993, S. 143). In Anbetracht der Fülle an Angeboten sieht Knaller das verschwindend geringe Aufkommen als problematisch an und spricht sich für eine verstärkte Thematisierung von Medieninhalten aus (vgl. ebd., S. 148 ff.).

Mader (vgl. 1998) befasste sich mit der Frage, inwiefern die Angebote der Volkshochschulen einem breit formulierten Anspruch an Medienkompetenz gerecht werden. Dazu wurden die Programmhefte der beiden Semester des Jahres 1996, sowie des Frühjahrssemesters 1997 von 55 Volkshochschulen auf den Begriff „Multimedia“ anhand der Ankündigungstexte untersucht. Dabei zeigte sich eine große Heterogenität darin, wie und in welchen Programmbereichen die einzelnen Volkshochschulen das Thema aufgegriffen haben. Auf quantitativer Ebene wurde – trotz des nur geringen zeitlichen Umfangs der Studie – ein rasanter Anstieg an identifizierten Bildungsangeboten diagnostiziert, der sich jedoch fast ausschließlich auf den Bereich Datenfernübertragung/Internet bezieht (von 68 auf 176) (ebd., S. 56 f.) Eine „kritische-theoretische Auseinandersetzung“ mit Multimedia war nur in 4% der Angebote festzustellen. Darüber hinaus wurde im Untersuchungszeitraum ein „Trend zu einer immer breiteren Auffächerung und Differenzierung der Thematik sowie zu inhaltlicher Vertiefung in Form von weiterführenden Kursen“ feststellbar (ebd., S. 57), was Wittpoth (vgl. 1990) auf die wachsende Anzahl an Anwenderprogrammen und einen stetig wachsenden Weiterbildungsbedarf zurückführt. Bezüglich der Zielgruppen wurden Angebote für Jugendliche, Ältere, Mädchen, Frauen und Gehörlose identifiziert, was sowohl als Ausdruck eines spezifischen Bedarfs von Personengruppen, als auch einer stärkeren Differenzierung der Angebote gedeutet werden kann (vgl. ebd., S. 62 f.).

Hippel (vgl. 2007) befasste sich im Rahmen einer Kursprogrammanalyse mit der Verankerung von Medienkompetenzen in den Programmen von sechs Erwachsenenbildungseinrichtungen aus dem Jahr 2004. In dem Sample war eine Volkshochschule enthalten (VHS Saarbrücken). Als Ergebnis stellte sie fest, dass insgesamt eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde bei den Einrichtungen stark im Vordergrund steht. Bei der untersuchten Volkshochschule ließ sich bei 300 von rund 2.000 Angeboten ein Bezug zur Medienkompetenz herstellen – insbesondere im Programmbereich „EDV/Informatik“ (vgl. Hippel 2007, S. 226 f.).

Weitere Hinweise auf die Thematisierung von „Digitalisierung“ als Inhalt von Weiterbildungsangeboten sind z. B. in Troesser (vgl. 1985) oder Stang (vgl. 2003) zu finden.

Der Forschungsstand lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass nur wenige Programmanalysen vorliegen, welche dem Themenfeld der „Digitalisierung“ zugeordnet werden können. Diese beziehen sich zwar auf Volkshochschulen, waren aber entweder im Querschnitt angelegt oder haben einen sehr kurzen Betrachtungszeitraum gewählt. So können auch in einer übergreifenden Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse nur bedingt Rückschlüsse auf eine längerfristige Entwicklung der Angebotsstrukturen im Bereich der Digitalisierung gezogen werden.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datenerhebung

Als Datenquelle der vorliegenden Untersuchung wurde das digitale Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) genutzt, welches Programmhefte von Volkshochschulen in Deutschland von 1946 bis 2018 in bereits digitalisierter Fassung zur Verfügung stellt (vgl. Gieseke et al. 2018, S. 460)³. Dadurch wird der Zugang zu den Quellen stark vereinfacht. Während über das Print-Archiv noch ein großer Teil an Volkshochschulen in Deutschland von 1957–2003 abgedeckt wurde (vgl. Pehl 1998), ist über das Digital-Archiv nur noch ein Sample von insgesamt 50 Volkshochschulen zugänglich (vgl. Heuer, Hülsmann & Reichart 2008). Dies schränkt programmanalytische Forschungsvorhaben hinsichtlich der räumlichen Abdeckung ein.

Für eine längsschnittliche Programmanalyse ist eine inhaltlich plausible Auswahl an Jahresbeständen, einer Prüfung möglicher Reduktionen durch den Ausschluss von Teilprogrammen sowie eine angemessene Berücksichtigung historischer Umstände und gesellschaftlicher Umbrüche notwendig (vgl. Jenner 2019, S. 111 ff.). In der Abwägung zwischen einem möglichst langen Untersuchungszeitraum und der Berücksichtigung verschiedener Volkshochschulen wurde entschieden, auf nur eine Einrichtung zu fokussieren, diese aber in dem für die Untersuchung relevanten Zeitraum umfassend zu betrachten. Solch eine engmaschige Analyse birgt unter anderem den Vorteil, dass Schwankungen und Trends innerhalb kürzerer Zeitabstände analysiert werden können. Ausgehend von der Vollständigkeit der Programmhefte sowie der räumlichen Lage wurde für die Volkshochschule Ulm entschieden. Sie stellt eine große urbane Einrichtung dar, in welcher davon auszugehen ist, dass durch die Teilnehmerzahlen Angebote früher realisiert sowie Trends früher sichtbar werden als in ländlichen Regionen. Über den Zeitraum von 1946–2018 sind darüber hinaus für jedes Jahr alle Semester- bzw. Trimester-Programmhefte abrufbar.⁴ Sonderprogramme wurden aufgrund der analytischen Stringenz in den Analysen nicht berücksichtigt.

3 Quelle: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>. Die Programme sind im PDF-Format abrufbar.

4 Im Zeitraum von 1972 bis 1982 war die Volkshochschule Ulm hinsichtlich ihrer Angebote in Trimester (dreijährlich) unterteilt. Von 1983 bis 2018 war sie dagegen in Semester (zweijährlich) unterteilt.

Für die Programmanalyse sollten ausgehend von der ersten Nennung medienbezogener, digitaler Inhalte alle weiteren nachfolgenden Programmhefte untersucht werden. Beginnend mit dem Programmheft aus dem Jahr 1946 wurde daher mit allen Programmheften zunächst eine Schlagwortsuche digitaler Begrifflichkeiten durchgeführt⁵. Die Zusammenstellung der Suchbegriffe berücksichtigte nicht nur moderne digitale Medien, sondern trug auch historischen Veränderungen der Begrifflichkeiten Rechnung.

Das Herbst-Programmheft aus dem Jahr 1969 bildet den Ausgangspunkt der Untersuchung. Über das Schlagwort „Computer“ wurde der erste relevante Kurs identifiziert, welcher der Kategorie „gesellschaftlicher Diskurs“ zugeordnet werden konnte (vgl. Abb. 1). Der Untersuchungszeitraum wurde also auf 1969 bis 2018 festgelegt. Somit ergibt sich ein Gesamtumfang von 114 Programmheften.

Während dieser Zeit haben digitale Technologien eine zunehmende Verbreitung sowie gesellschaftliche Relevanz erfahren, sodass eine sowohl quantitative als auch qualitative Expansion des Themenfeldes und entsprechender Angebote in den Programmen zu erwarten ist. Insbesondere historisch bedeutsame technologische Entwicklungen, wie die Erfindung des Internets, und die zunehmende Relevanz im privaten Bereich müssten sich in der Programmentwicklung wiederfinden.

Denken und Lernen durch technische Medien

Wochenendkurs von Prof. Dr. Felix von Cube, Berlin
3 Referate, Freitag/Samstag
Beginn: 17. Oktober, 20 Uhr, EinsteinHaus

Die Schule der bisherigen Form ist eine Funktion einer vergangenen Gesellschaft. Sie hat die Konsequenzen, die sich aus der demokratischen Gesellschaftskonzeption und der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ergeben, noch nicht gezogen. Noch immer geht »Reproduzieren« und »Bewahren von Traditionen« vor einer wissenschaftlichen und technischen Ausbildung, die zu »Veränderung« und »Konstruktion« führt. Die moderne Technik und insbesondere die Kybernetik gibt uns heute Mittel und Methoden in die Hand, die technische Intelligenz und damit das produktive Denken und eine flexible Leistungsfähigkeit zu fördern. Es wird höchste Zeit, sich von antitechnischen Ressentiments zu befreien und die technischen Mittel in den Dienst einer emanzipierenden Erziehung zu stellen.

1. Kybernetik und Pädagogik
2. Programmierter und Computer-unterstützter Unterricht
3. Selbstinstruierendes Lernmaterial und seine Anwendung in der Schule

Abbildung 1: Beispiel-Kurs aus dem Trimester-Programm der VHS Ulm, 1969 (Quelle: digitales VHS-Programmarchiv, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx>)

5 Eine vollständige Liste der ursprünglichen Suchbegriffe befindet sich in König, Kohl & Rohs 2020.

3.2 Datenauswertung

Bedingt durch den Umfang des Datenkorpus war eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) aller Programmhefte nicht realisierbar. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung für eine selektive Analyse. Um möglichst alle relevanten Kurse zu berücksichtigen, wurden zunächst ausgehend von den erwähnten Suchbegriffen alle relevanten Kurse identifiziert. Darüber hinaus wurde die an den Fundstellen angrenzenden Kurse ausgewertet, ob diese ebenfalls für die Untersuchung relevant waren. Die Erweiterung des Suchraums wurde soweit fortgesetzt, bis kein relevanter Kurs mehr gefunden wurde. Durch dieses Vorgehen wurden ergänzende Suchbegriffe identifiziert, welche wiederum über alle Programme recherchiert wurden. Durch dieses iterative Vorgehen wurde sichergestellt, dass eine hohe Anzahl relevanter Kurse für die Analyse berücksichtigt werden konnte, ohne den Aufwand einer vollständigen Inhaltsanalyse aller Kurse durchzuführen.

Die anschließende Codierung umfasste zusammenfassend drei wesentliche Schritte (vgl. Käßlinger 2007, S. 118):

1. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010) einzelne Kurse anhand ihres Ankündigungstextes zu jeweils zwei Kategorien zugeordnet. Dazu wurde jeweils ein Code für das Thema des Kurses und ein Code für dessen Verortung im Programmbereich⁶ verwendet. Somit ist die Quantifizierbarkeit der absoluten Anzahl gefundener Kurse möglich, da ein Kurs mit einem einzigen inhaltlichen Code einer Kurskategorie zugeordnet wurde.
2. Bei der Datengewinnung und -zuordnung der Kurse wurden neue Kategorien induktiv aus dem Material weiter spezifiziert oder neu gebildet, falls diese nicht trennscharf genug waren.
3. Der dadurch entstandene Codebaum wurde anschließend auf die Fragestellung rückbezogen und interpretiert.

Aus diesem Vorgehen wurden am Ende folgende 11 Oberkategorien gebildet:

1. *Digitale Endgeräte* (z. B. Bedienung von Computern, Laptops, Notebooks und Smart Devices auseinandersetzen)
2. *Digitale Büroanwendungen* (z. B. Anwendung von Software zu Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationsgestaltung)
3. *Internet* (z. B. Onlinehandel und -marketing, Social Media und Webdesign)
4. *Informatik* (z. B. Datenverarbeitung, Datenbanken und Programmierung)
5. *Bild, Video und Audio* (Bearbeitung von Bild-, Video- und Audio-Elementen)
6. *Digitale Betriebsanwendungen* (Software zu betrieblich relevanten Funktionen)
7. *Gesellschaftlicher Diskurs* (gesellschaftliche Fragestellungen im Themenfeld Digitalisierung)
8. *Digital- und Computertechnik* (technische Aspekte von digitalen Endgeräten)
9. *Sonderveranstaltungen* (Einzelveranstaltungen zu digitalen Themen, z. B. „Die digitale Bibliothek der Stadt Ulm“)

6 Für eine Auswertung bezüglich der Programmbereiche (siehe König, Kohl & Rohs 2020).

10. *Train the Trainer. Lehre und Lernen* (Medienpädagogische Angebote)11. *Sonstige Angebote*

Die an technologischen Entwicklungen ausgerichtete Perspektive entspricht dabei der Zielsetzung, die Aufnahme entsprechender Entwicklungen in das Programm sowohl qualitativ als auch in zeitlicher Dimension nachzuvollziehen sowie grundsätzlich mit der aktuellen Ausrichtung der Programmatik in Verbindung zu bringen.

Der Codebaum ermöglicht dabei in hierarchischer Perspektive immer detailreichere Informationen zur Differenzierung der Angebote, wie z. B. zur verwendeten Software oder der angesprochenen Zielgruppe⁷ (Abb. 2).

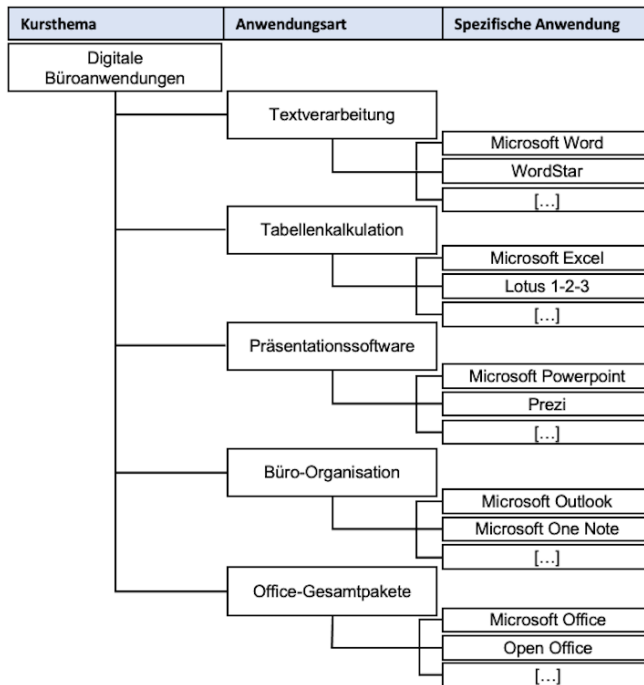


Abbildung 2: Exemplarischer Ausschnitt des Codebaums für „Digitale Büroanwendungen“

Das beschriebene Vorgehen beinhaltet einige zentrale methodische Einschränkungen⁸. Zunächst hinsichtlich der Übertragbarkeit der Ergebnisse, da es sich um die Analyse eines Einzelfalls (VHS Ulm) handelt. Zudem ist durch das Verfahren der Schlagwortsuche zur Identifikation relevanter Kurse nicht auszuschließen, dass einige Kurse nicht erfasst wurden. Anzumerken ist darüber hinaus, dass die Kurse zur Quantifizierbarkeit der Ergebnisse nur jeweils einem Code einer Kategorie zuge-

⁷ Durch die Codebaumstruktur konnten auch Informationen zu Zielgruppen und Zugangsvoraussetzungen festgehalten werden, auf die in folgendem Beitrag aber nicht weiter eingegangen wird (siehe König, Kohl & Rohs 2020).

⁸ Für weitere Informationen siehe König, Kohl & Rohs 2020.

ordnet wurden. Als Teil des Digitalisierungs-Phänomens ist jedoch die zunehmende Multifunktionalität von digitalen Endgeräten sowie Anwendungen in den Kursinhalten feststellbar. Eine Zuordnung zu einer einzigen Kategorie erforderte deshalb die Festlegung auf einen Schwerpunkt.

4 Ergebnisse

4.1 Quantitative Ergebnisse

An der Volkshochschule Ulm konnten im Zeitraum von 1969 bis 2018 insgesamt 8.355 Kurse zum Themenfeld „Digitalisierung“ identifiziert werden. Kurse zu digitalen Endgeräten waren mit einer Anzahl von 2.598 Kursen (31,1%) vertreten, zu digitalen Büroanwendungen wurden insgesamt 2.005 Kurse (23,9%) angeboten und im Bereich Informatik 1.035 Kurse (12,38%). Diese drei Kurskategorien machten somit 67% aller angebotenen Kurse aus. Die weiteren Kurshäufigkeiten sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Anzahl der Kurse zum Themenfeld „Digitalisierung“ in einzelnen Themenfeldern an der VHS Ulm zwischen 1969 und 2018

Kurse	Anzahl (absolut)	Anteil (in %)
Digitale Endgeräte	2598	31,10
Digitale Büroanwendungen	2005	23,99
Informatik	1035	12,38
Internet	945	11,31
Bild, Video & Audio	823	9,85
Digitale Betriebsanwendungen	692	8,28
Digital- und Computertechnik	85	1,02
Gesellschaftlicher Diskurs	84	1,01
Sonderveranstaltungen	70	0,84
Train the Trainer: Lehre und Lernen	14	0,17
Unspezifische Aktivitäten	4	0,05
Gesamt	8355	100

Den Abbildungen 2 und 3 sind die absoluten und relativen Kurshäufigkeiten pro Jahr für alle Metathemen zu entnehmen. Unter zusätzlicher Betrachtung der einzelnen Kursbeschreibungen lassen sich über den Zeitraum von 1969 bis 2018 für die Volkshochschule Ulm insgesamt fünf übergeordnete zeitliche Verlaufsphasen der Digitalisierung identifizieren⁹. Bei der Identifizierung der Verlaufsphasen wurden sowohl

⁹ Ausgehend vom geringen Aufkommen an angebotenen Kursen sowie der für die Identifikation der Digitalisierungs-Phasen geringen inhaltlichen Aussagekraft werden die Veranstaltungen aus den Kategorien „Sonderveranstaltungen“, „Train the Trainer: Lehren und Lernen“ und „Unspezifische Aktivitäten“ im Folgenden nicht weiter diskutiert.

erste Nennungen als auch der relative Anteil, gemessen am Gesamtvolumen aller angebotenen Kurse, berücksichtigt. Phasenverläufe zeichnen sich somit insbesondere durch einen Bedeutungswandel im Sinne eines besonders steigenden neuen inhaltlichen Kursangebotes aus. Da die unterschiedlichen Technologien und Endgeräte gleichzeitig ab Mitte der 1980er Jahre an Bedeutung gewonnen haben und in deren Entwicklung vorangetrieben wurden, ist zwischen den Phasen eine gewisse Überschneidung vorhanden. Generell ist der Trend zu erkennen, dass neue Technologien zunächst in Form von grundlagenorientierten Kursen und gesellschaftlichen Diskursen thematisiert werden, bevor sie an Umfang zunehmen und sich an eine größere Zielgruppe richten.

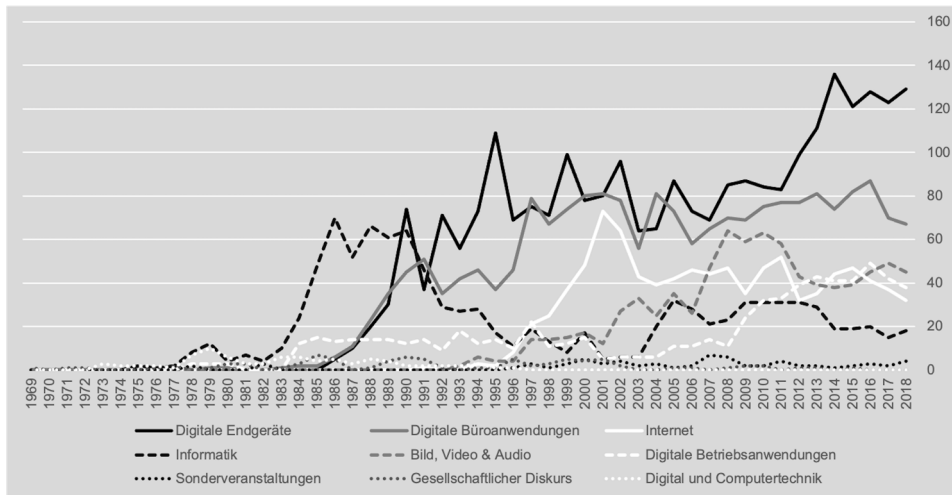


Abbildung 3: Häufigkeiten der Kurse pro Jahr (absolut)

1969–1980: Kritische Reflexion und technische Grundlagen

Die Initialphase ab 1969 mit den ersten Kursangeboten zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien zeichnete sich durch eine Doppelbewegung aus. Auf der einen Seite wurde sich diskursiv mit den aufkommenden Themen der Digitalisierung und seinen gesellschaftlichen Auswirkungen auseinandergesetzt. Hierbei wurde insbesondere das Verhältnis von Mensch und Maschine sowie Technik und Gesellschaft kritisch beleuchtet. Auf der anderen Seite wurden erste Kurse zu technischen Grundlagen zur Digital- und Computertechnik angeboten, welche sich an Spezialisten für der Mikroprozessor- und Computertechnik richteten. Das jährliche Kursangebot war noch sehr gering. Während sich der Bereich technologischer Inhalte dynamisch entwickelte, bleibt der gesellschaftliche Diskurs zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien über den weiteren gesamten Zeitraum bis 2015 zwar erhalten, kam aber nicht über den Status eines Nischenthemas hinaus.

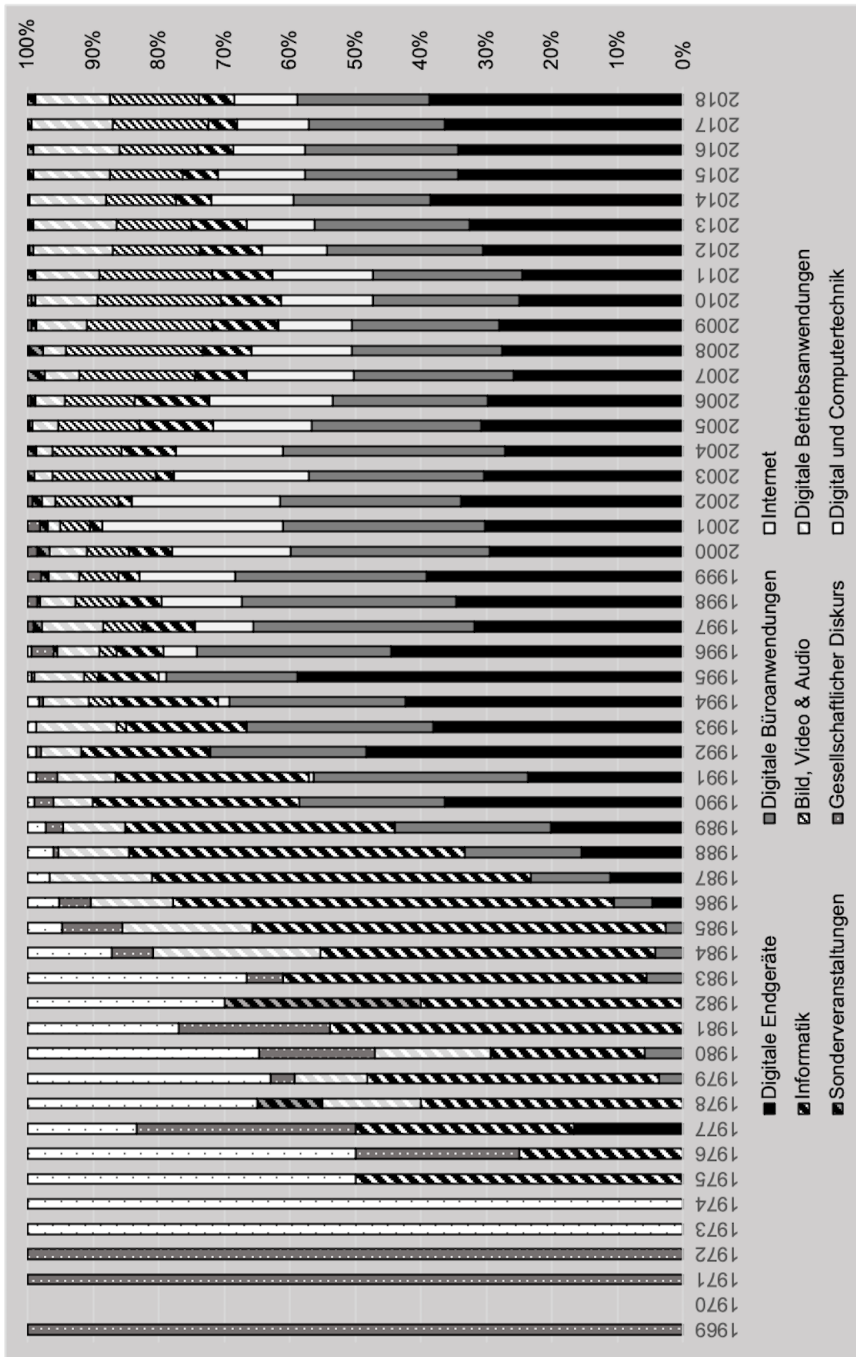


Abbildung 4: Relative Häufigkeit der Kurse pro Jahr (in %)

1981–1989: Programmierung und Informationstechnik

Wenngleich Kurse aus dem Bereich Informatik bereits ab 1975 in geringem Umfang angeboten wurden ($n = 2$), lässt sich erst ab 1981 mit einem stabilen relativen Anteil von über 50 % im Vergleich zu allen angebotenen Kursen ein Phasenwechsel feststellen. Ab 1984 ($n = 24$) steigt die Anzahl angebotener Informatikkurse in den darauffolgenden Jahren rasant an (1985: $n = 48$; 1986: $n = 70$). In durchschnittlich der Hälfte aller angebotenen Kurse werden Programmiersprachen und informationstechnologische Grundlagen vermittelt. Der große Anstieg ab 1984 lässt sich insbesondere auf die Programmiersprachen BASIC, COBOL und Pascal sowie Kurse zur Datenverarbeitung zurückführen.

1990–1996: Büroalltag und Haushalte

Diese Phase zeichnet sich durch eine Abnahme von Informatikkursen ab 1990 sowie einen Anstieg von Kursen zu digitalen Endgeräten und Büroanwendungen aus. Durch die zu dieser Zeit steigende Verbreitung von Computern im Heimgebrauch sind die Kursangebote auch auf diesen Anwendungsbereich ausgerichtet. Computer wurden zu einem Thema für breite Teile der Gesellschaft. Neben einem hohen Angebot an Computerschreibkursen ist in dieser Phase ein deutlicher Anstieg an Betriebssystem- (UNIX und Windows) und allgemeinen Computerkursen feststellbar. Darüber hinaus werden viele Kurse im Bereich digitaler Büroanwendung mit dem Fokus auf Textverarbeitung und Tabellenkalkulationen angeboten. Dies spiegelt die Verbreitung des Computers im beruflichen Alltag wider und zeigt zugleich anfängliche Bedarfe an spezifischen Kompetenzen für einzelne Textverarbeitungs- und Kalkulationssoftware auf.

1997–2009: Internet und Medienkonvergenz

Diese Phase lässt sich weniger als ein Phasenwechsel verstehen. Die hohe Relevanz von Betriebssystem- und Computerschreib- sowie Büroanwendungskursen bleibt erhalten, verschiebt sich jedoch die Ausrichtung der einzelnen Kursangebote hin zu einzelnen Zielgruppen, spezifischer Software und der Multifunktionalität von Endgeräten. So wurde das Angebot von Aufbaukursen in dieser Phase immer größer. Während es im Jahr 2000 noch wenige PC-Fortgeschrittenenkurse ($n = 3$) gab, wurden im Jahr 2018 schon 20 Kurse angeboten. Das Angebot an Kursen für Schülerinnen und Schüler sowie für Ältere steigt ebenso. Ab 2010 ist ein Trend in Form von kompakten Büroanwendungskursen zu erkennen, in welchen multiple Funktionen wie Tabellenkalkulation, Textverarbeitung und Präsentationssoftware gleichzeitig als Inhalt eines Kurses angeboten werden. Die Multifunktionalität der Endgeräte spiegelt sich darüber hinaus in der technologischen Errungenschaft des Internets wider. So findet sich ab 1998 ein starkes Angebot an Internetkursen. Während sich auch dieser Technologie anfangs mit einem technischen Hintergrund gewidmet wurde (unter anderem im Bereich Netzwerktechnik und Datenfernübertragung), finden sich innerhalb von sehr kurzer Zeit bereits Anwendungsbezüge (unter anderem Internet-Kommunikation und Recherche, Onlinehandel), die im weiteren Verlauf dann auch den Großteil der

Internetkurse ausmachten. Eine Softwarespezialisierung lässt sich sowohl im Bereich der Office-, als auch der Bild-, Video- und Audioanwendungen feststellen. Digitale Informations- und Kommunikationsmedien durchdringen alle Lebensbereiche. Das Kursangebot wächst über den gesamten Zeitraum zunehmend. Durchschnittlich die Hälfte aller angebotenen Kurse in dieser Phase kommt aus den Bereichen „Digitale Endgeräte“ und „Digitale Büroanwendungen“.

2010–2018: Smart/Mobile Devices und Web 2.0

Diese Phase zeichnet sich insbesondere durch das ab 2010 wachsende Kursangebot für *smart* und *mobile devices* aus, welche als digitale Endgeräte zugleich den vorherigen Trend der Multifunktionalität fortführen und verkörpern. Die Bedeutung von *mobile devices* steigt in der Gesellschaft zunehmend und dies zeigt sich auch im Kursangebot. Konstituierend für diese Phase sind auch erste Kurse zu den Web-2.0-Applikationen, wie *Social Media* (z. B. Twitter, Facebook). Anhand von Kursen zu „WhatsApp“ oder anderen, für die neuen *smart* und *mobile devices* hergestellten, „Apps“ lässt sich zeitgleich auch beispielhaft aufzeigen, dass viele neue Anwendungen internetbasierte Funktionen beinhalten.

Gesondert von den Digitalisierungs-Phasen ist das Kursangebot der „digitalen Betriebsanwendungen“ zu erwähnen. Dieses bestand seit den 1970er-Jahren aus Kursen zur kaufmännischen Datenverarbeitung, wurde in den 1980er-Jahren mit CAD-Kursen im Bereich der Fertigung ergänzt und lässt seit den 1990er-Jahren eine Spezialisierung der Datenverarbeitung in unterschiedliche Betriebsbereiche (Lohnbuchhaltung, Fertigung, Finanzbereich etc.) erkennen, welche seit Ende der 2000er-Jahre durch die Softwares SAP, DATEV und LEXWARE hochspezialisiert wurden. War die Anzahl der Kurse von 1980 bis 2008 relativ stabil, so steigt die Anzahl ab 2009 um mehr als das Doppelte (2008: $n = 11$; 2009: $n = 24$). Grund dafür ist, dass ab 2009 eine Vielzahl an Kursen zur Software SAP angeboten wurde und diese wiederum viele spezifische Anwendungsgebiete beinhalten (bspw. allgemeines System und Konzept, Logistik, Kostenrechnung, Vertrieb). Dies spiegelt sowohl eine Spezialisierung der Software für neueste Anwendungsgebiete als auch die Multifunktionalität von Software sowie Tendenzen zur Monopobildung wider.

4.2 Vertiefende qualitative Beschreibung Qualitative Ergebnisse

Die erhobenen Daten bieten neben der Betrachtung der quantitativen Entwicklung auch die Möglichkeit, den historischen Inhaltswandel zu spezifischen digitalen Informations- und Kommunikationsmedien qualitativ zu beschreiben. Dazu wurden die Kursbeschreibungen inhaltsanalytisch ausgewertet (Explikation). Dies wird im Folgendem anhand der Thematisierung des „Computers“ exemplarisch demonstriert:

Grundsätzlich wurden Computer von Ende der 1960er- bis Anfang der 1980er-Jahre im Rahmen von Kursen der Digital- und Computertechnik und der Informatik thematisiert (Phase 1). Dabei stand neben der Vermittlung technischer Grundlagen auch eine kritische Reflexion der Auswirkungen der Computertechnologie im Vorder-

grund. Ab 1986 wurden die ersten Kurse zur alltäglichen Büro- und Haushaltsnutzung in Form von Einführungskursen zum Umgang mit dem Computer etabliert und ab der Mitte der 1990er-Jahre dominierten diese die Thematisierung des Computers bis zur Implementierung von Tablets ab den 2010er-Jahren, welche als neuartige Form des Computers betrachtet werden können (Phase 2).

Im Übergang von der zweiten zur dritten Phase lässt sich seit Mitte der 1980er-Jahre aus den Ankündigungstexten schließen, dass die Verbreitung des Computers in den Berufsalltag und teilweise auch schon in die Haushalte erfolgte und die Schwerpunktsetzung auf grundsätzlichen Fragen der Funktionalität des Endgeräts, nicht aber auf digital-technischen Aspekten beruhte. Dieser Trend kann durch die Verbreitung von Betriebssystemen zur niedrigschwelligen Benutzung der Computer erklärt werden (Phase 3). Seit den 1990er-Jahren wurden PC-Einsteigerkurse vermehrt an Betriebssysteme gekoppelt. Zusätzlich nahm über die Zeit auch das Angebot weiterführender „*Aufbaukurse*“ zu. Dies hängt vermutlich mit einem gestiegenen Gesamtniveau der funktionalen Medienkompetenz in der Bevölkerung zusammen. Dafür spricht auch der Trend zum gestiegenen Angebot an Einsteigerkursen. Verdeutlicht wird dies beispielsweise an den PC-Einsteigerkursen der 2000er-Jahre, welche auch erste Schritte im Internet und teilweise in Form von Kompaktkursen auch Textverarbeitungsprogramme wie Microsoft Word oder Tabellenkalkulationsprogramme wie Microsoft Excel thematisierten. Insbesondere werden dabei Einführungen in das Internet für niedrigschwellige Aktivitäten („Surfen“ etc.) seit 2002 zunehmend in den Einführungskursen der jeweiligen digitalen Endgeräte thematisiert (Phase 4). Dies scheint dem Phänomen der Digitalisierung eigen zu sein, indem neue Trends und Technologien zunehmend im Zusammenhang gedacht werden. Dieses Argument wird anhand der quantitativen Daten gestützt, da sowohl Internetkurse als auch digitale Büroanwendungskurse seit 2010 relativ gesehen weniger und Kurse zu digitalen Endgeräten mehr werden. Seit 2010 wurden zunehmend Kurse für „Smart Devices“ wie Smartphones und Tablets angeboten. Für diese konstituierend ist die Multifunktionalität, weshalb Einsteigerkurse dort ebenfalls das Internet und Applikationen thematisieren (Phase 5).

Ab Mitte der 1980er-Jahre ist in den Angeboten eine Zielgruppendifferenzierung zu beobachten. So gab es von 1986 bis 2006 zusätzliche Kurse für Frauen, und ab 1996 wurden Angebote für Kinder und Jugendliche offeriert. Die Zielgruppe der Seniorinnen und Senioren wurde von 1999 bis 2007 mit spezifischen Angeboten „für Senioren“ bedacht und anschließend unter dem Motto „Lernen mit Muße“ adressiert. Diese Kurse sprachen bis 2014 nur ältere Mitbürger und Mitbürgerinnen an, waren ab 2014 jedoch für alle Altersgruppen gedacht und zeigen Tendenzen zur Individualisierung der Lernerfahrung auf.

In Tabelle 2 sind die einzelnen Phasen noch einmal übersichtlich dargestellt sowie durch exemplarische Kursbeschreibungen im Bereich der Computernutzung illustriert.

Tabelle 2: Inhaltlicher Wandel computerbezogener Kurse

Phase	Jahr	Kategorie	Titel	Beschreibung (Ausschnitt)
1969–1980: Kritische Reflexion und technische Grundlagen	1973	Digital-technik	Einführung in die Digitaltechnik auf elektronischer Grundlage	„Der Kurs wird mit den Grundbegriffen und den elektronischen Bausteinen der Digitaltechnik bekannt machen (...) Parallel zur Theorie werden Versuche an elektronischen Digitalbausteinen und Baugruppen durchgeführt. Der Kurs befasst sich u. a. mit folgenden Themen: Transistorschalter, Logische Schaltungen, Kipperschaltungen, Schaltalgebra, Kodier- und Dekodierschaltungen, Schieberegister, Zählschaltungen.“ ¹⁰
1981–1989: Programmierung und Informationstechnik	1986	Digitale Endgeräte	Basiswissen Computer und Datenverarbeitung	„Computer - im Berufsleben heute schon allgegenwärtig und auch schon in vielen Haushalten vorhanden - bestimmen mehr und mehr unsere Lebenswelt. Die Kinder spielen darauf herum und die Eltern - da zu ihrer Schulzeit nicht Unterrichtsgegenstand - wissen nicht, wie das Ding funktioniert. Was ist ein byte, was ist ein bit, was ist ein floppy-disk, wie läuft ein Programm ab. Solches Basiswissen soll in diesem Kurs anschaulich und an praktischen Beispielen vermittelt werden.“ ¹¹
1990–1996: Büroalltag und Haushalte	1994	Digitale Endgeräte	Einführung in Windows 3.1	„Windows 3.1 ist eine grafische Benutzeroberfläche unter DOS von hoher Leistungsfähigkeit in deutscher Sprache[...] Inhalte: Fenstertechnik und Bedienung, Einstellungen in der Systemsteuerung, Umgang mit Datei- und Druckmanager, Windows-Zwischenablage, Windows“ ¹²
1997–2009: Internet und Medienkonvergenz	2009	Digitale Endgeräte	PC-Kompaktkurs	„Dieser Kurs bietet Ihnen kompakt die Inhalte des PC-Einsteigerkurses, des Word-Grundkurses sowie Grundlagen des Internets und einen Einblick in Excel. Das ideale Paket für den privaten und beruflichen (Wieder-)einstieg. Sie lernen den Computer zu bedienen, das Betriebssystem zu nutzen und mit einem Textverarbeitungsprogramm (Word 2003) anspruchsvolle Briefe zu gestalten. Zusätzlich werden die wichtigsten Techniken im Umgang mit dem Internet erklärt. Voraussetzung: keine“ ¹³
2010–2018: Smart/Mobile Devices und Web.20	2018	Digitale Endgeräte	Das iPad – Grundkurs mit Mufse	Nach einer kurzen Übersicht über die Möglichkeiten des iPads machen wir uns daran, wichtige Grundeinstellungen vorzunehmen. Wir lernen die wichtigsten vorinstallierten Anwendungen (Apps) und alles was für die Nutzung von Internet und Mail wichtig ist kennen. Mit vielen praktischen Beispielen probieren wir die grundlegenden Möglichkeiten des iPads aus (z. B. Safari-Browser, Mail, Fotos und Kamera, App Store, Ortungsdienste, fremde WLANs nutzen etc.). Voraussetzung: Grundkenntnisse PC und Internet sind wünschenswert. ¹⁴

5 Diskussion

Bei den vorliegenden Ergebnissen handelt es sich um eine Einzelfallstudie, welche damit keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erhebt. So ist zu berücksichtigen, dass individuelle Kontextbedingungen der einzelnen Volkshochschulen maßgeblichen Einfluss auf die Angebotsgestaltung haben können. Dies zeigt sich auch am Beispiel der VH Ulm, die von 2001 bis 2005 über Landesmittel durch die Initiative „start & klick“ gefördert wurde. Dadurch konnten ermäßigte Teilnahmegebühren erhoben werden, was potenziell einen Einfluss auf die Anzahl der Kursangebote hatte. Außerdem ist die VH Ulm seit 1997 ein anerkanntes Microsoft-EDV-Weiterbildungszentrum, was zu einer Überrepräsentation an angebotenen Kursen mit Microsoft-Betriebssystemen und -Software geführt haben könnte. Diese spezifischen Bedingungen an einer Volkshochschule überschritten sich dabei mit einer „Reihe von Curriculumsansätzen mit überregionaler, im Fall des VHS-Zertifikats Informatik sogar bundesweiter Reichweite“ (Pehl 1985, S. 109).

Das Interesse der vorliegenden Untersuchungen liegt darin, Entwicklungsverläufe der Digitalisierung in den Angeboten nachzuzeichnen, welche auf Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten mit anderen Volkshochschulen schließen lassen. So zeigt sich in den Ergebnissen der hier vorgelegten Analyse grundsätzlich ein starker Fokus auf funktionale und berufsbezogene Angebote, während Kurse zur Reflexion der Auswirkungen auf die Digitalisierung zwar vorhanden, aber insgesamt kaum ins Gewicht fallen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Befunden von Troesser (vgl. 1985), Mader (vgl. 1998) und von Hippel (vgl. 2007). Als wichtige Erkenntnis gegenüber diesen Untersuchungen, welche sich auf den Zeitraum von 1995 bis 2005 beziehen, kann festgestellt werden, dass diese Unterrepräsentation kein Phänomen der letzten Jahrzehnte ist. In absoluten Zahlen waren diese Angebote nie sehr umfangreich, aber in Relation zu den stark wachsenden Angeboten, z. B. im Bereich der Information und der Nutzung digitaler Endgeräte, verloren sie quantitativ an Relevanz.

Der für die 1980er-Jahre eingangs konstatierte Fokus der Volkshochschulen auf den Umgang mit Medientechnologien und Anwendungsprogrammen kann auch für die VH Ulm bestätigt werden. Auch hier zeigte sich ein Fokus auf informationstechnische Grundlagenveranstaltungen, welche in den 1980er-Jahren stark an Umfang gewannen. Pehl belegt diese Entwicklung auch statistisch für das VHS-Angebot in den Bereichen „Informatik“, „Systemanalyse“ sowie Computertechnik“ (Pehl 1985, S. 110), in denen zwischen 1977 und 1983 eine Verdreifachung der Angebote stattgefunden hat. Diese Entwicklung ist mit der Anfang der 1980er-Jahre einsetzenden Digitalisierung in der Wirtschaft in Zusammenhang zu bringen. So stellte die Enquetekommission „Neue Informations- und Kommunikationstechnik“ 1983 fest, dass „1990 [...] bereits rund 70 von 100 Beschäftigten über ein mehr oder weniger ausgeprägtes Wissen

10 Ulmer Volkshochschule (1973). Trimester Programm Winter 73, S. 28 f.

11 Ulmer Volkshochschule (1986). Programm Februar bis Juli 1986, S. 45

12 vh ulm (1994). Programm September '94 bis Februar '95, S. 121

13 vh ulm (2009). Januar bis September 2009, S. 174

14 vh ulm (2018). Programm Frühjahr/Sommer, S. 68

auf dem Gebiet der IuK-Technologien verfügen müssen“ woraus sich eine „wachsende Bedeutung der Weiterbildung [...] gerade in Bezug auf IuK-Techniken“ ergibt (Deutscher Bundestag, 1983). Erst mit dem Übergang zu einer breiteren privaten Nutzung in den 1990er-Jahren erlangten auch Themen wie Betriebsanwendungen und Bürosoftware größere Bedeutung.

Auch der von Mader (vgl. 1998) für die zweite Hälfte der 1990er-Jahre festgestellte starke Zuwachs an Angeboten im Bereich der Datenfernübertragung/Internet kann aus der hier vorliegenden Untersuchung bestätigt werden. Der festgestellte Schwerpunkt der Angebote im Bereich Bild- und Videobearbeitung kann insofern als stimmig zu den hier vorliegenden Ergebnissen interpretiert werden, als dass entsprechende Kurse auch an der VH Ulm seit Mitte der 1990er-Jahre vorhanden waren, allerdings erst nach 2000 signifikante Wachstumsraten aufwiesen. Die von Mader analysierte Differenzierung des Angebots für verschiedene Zielgruppen konnte in der Untersuchung ebenfalls gefunden werden. In Erweiterung der vorliegenden Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass es sich dabei um ein Phänomen handelt, welches bereits Mitte der 1980er-Jahre einsetzte. Triebfeder entsprechender Angebote waren u. a. Förderprogramme für Berufsrückkehrerinnen¹⁵ (von Küchler & Nentzel 1989).

Insgesamt ist auch an der VH Ulm seit den 1990er-Jahren der Trend zu Angeboten für Privatanwender zu verzeichnen. Wie Wittpoth (vgl. 1990) feststellt, ist diese Entwicklung sowohl mit der Spezialisierung betrieblicher Anwendungen als auch mit einem breiteren Bedarf an Privatnutzern zu begründen. Betriebliche Anwendungen behaupten dabei immer noch einen Anteil von rund 10 Prozent der Angebote, dabei handelt es sich aber vor allem um weit verbreitete Programme, wie beispielsweise SAP, für die auch eine ausreichend große Zielgruppe vorhanden ist. Darüber hinaus gehören beispielsweise „digitale Büroanwendungen“ oder „digitale Endgeräte“ zu einem Bereich, bei denen nicht trennscharf zwischen einer beruflichen und einer privaten Nutzung unterschieden werden kann.

Insgesamt ist somit festzustellen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Querschnittsuntersuchungen in das Bild der hier vorgestellten Befunde passen und darüber hinausgehende Interpretationen und Einordnungen in einen Entwicklungsverlauf zulassen.

6 Fazit

Die vorliegende Programmanalyse stellt erstmalig in Form eines Einzelfalles die quantitative und qualitative Entwicklung von Angeboten zur „Digitalisierung“ im Längsschnitt für einen Zeitraum von fast 50 Jahren dar. Dabei zeigen sich große Übereinstimmungen zu den Ergebnissen vorliegender Querschnittsuntersuchungen. Daraus konnten zum einen Entwicklungsphasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Angebote zur Digitalisierung abgeleitet werden. Zum anderen konnte festgestellt werden, dass Angeboten zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Ent-

¹⁵ Beispielsweise „Frauen und Neue Technologien – Weiterbildungsangebote für Frauen nach einer Familienphase“ (1986 bis 1988), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

wicklungen über den gesamten Zeitraum nur eine untergeordnete Rolle zukommt. Im Wesentlichen werden anwendungsbezogene Kurse angeboten, wobei aufgrund der polyvalenten Verwendung IT-bezogener Kompetenzen eine strikte Trennung zwischen privat und beruflich motivierter Teilnahme in vielen Fällen schwierig ist. Im Angebot spiegelt sich damit weitgehend die Programmatik der Volkshochschulen wider, die Menschen dabei unterstützen, „aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren und ihr Leben sinnvoll und eigenverantwortlich zu gestalten“ (DVV 2019, S. 3).

Die Ergebnisse sind dabei als Beitrag zum besseren Verständnis dafür anzusehen, wie die Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten auf die gesellschaftlich zunehmend bedeutsam werdende Entwicklung der Informationstechnologie und die Verbreitung von Computer(anwendungen) reagiert hat. Sie liefern so u. a. eine Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung zur Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext der digitalen Transformation und ihrem Selbstanspruch. Die wenigen und zumeist veralteten Programmanalysen in diesem Bereich zeigen, dass die Relevanz des Themas in der Weiterbildungsforschung erkannt, aber angesichts der sich aktuell zeigenden Relevanz nur unzureichend bearbeitet wurde. Somit sind weitreichende Desiderate vorhanden, welche z. B. regionale, trägerbezogene oder zielgruppenspezifische Unterschiede in den Angeboten zur Digitalisierung betreffen – sowohl in ihrer aktuellen als auch historischen Dimension. Darüber hinaus wäre neben der Betrachtung des Angebotes auch eine Untersuchung der tatsächlichen Teilnahme – soweit möglich – zur Fundierung der Ergebnisse sinnvoll.

Das im Rahmen der Untersuchung genutzte digitale Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigt dabei auf, dass durch die Digitalisierung auch neue Zugänge zu den Programmdaten möglich sind, welche die Forschung erheblich erleichtern (vgl. König, Kohl & Rohs 2020). Gleichzeitig ist aber festzustellen, dass mit der zunehmenden Digitalisierung und Mediatisierung sowie bedingt durch die Anforderungen an die inhaltliche Dynamik der Weiterbildungsangebote die Programme der Volkshochschulen zunehmend nicht mehr in gedruckter Form vorliegen. Diese Situation stellt neue Anforderungen an die Dokumentation und Archivierung der Programme. Die Programmforschung muss auf diese neuen Anforderungen reagieren, wobei die Digitalisierung auch neue Möglichkeiten der Datenerhebung (z. B. durch einen einfacheren Zugriff auf die im Netz verfügbaren und automatisch auslesbare Daten) sowie in der Auswertung großer Datenmengen (z. B. durch die von *Text Mining*) bietet.

Literatur

- Ahlheim, K. (1986). *Neue Technik und Kulturarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF (Hrsg.) (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Bielefeld: wbv.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1983). *Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Neue Informations- und Kommunikationstechniken“* (Drucksache 9/2442). Bonn.

- DVV (Hrsg.) (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn.
- DVV (Hrsg.) (2019). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. Abgerufen von: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf
- Eichen, R. & Quilling, K. (2019). Digitale Meilensteine sind gesetzt. In: DVV (Hrsg.), *Jahresbericht 2018. Weiterbildung für ein starkes Europa*. Verfügbar unter: https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/DVV-JB18.pdf. Abgerufen am: 03.02.2020 (S. 10–11)
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm und Angebotsentwicklung*. Bielefeld: wbv.
- Freide, S. (im Druck). Das Digitale in der kulturellen Erwachsenenbildung – Entwurf einer poststrukturalistisch-praxeologischen Analyse von Volkshochschulprogrammen. In J. Stiller, L. Goecke, S. Meister, K. Nave, T. Nesyba & F. Röhr (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven in interdisziplinärer Bildungsforschung*. Berlin: Peter Lang.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1947*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I. & Freide, S. (2018). Programmarhive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451–474).
- Heuer, K., Hülsmann, K. & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 46–47.
- Hippel, A. von (2007). Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. *Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland*. Band 14.
- Hippel, A. von (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebote. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*: HU Berlin.
- Jenner, A. (2019). Potentiale und Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen. Ein Diskussionsbeitrag anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Volkshochschulen. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2019. Basic Adult Education Research* (S. 103–122). Bielefeld: wbv.
- Käßlinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Käßlinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1).
- Käßlinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(2), 161–177. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela242
- Knaller, H. (1993). Programmangebote zum Thema Medien an österreichischen Volkshochschulen oder: Nachdenken über ihre Abwesenheit. In: Aufderklamm, K.; Filla, W. & Leichtenmüller, E. (Hrsg.): *No sex, no crime. Volkshochschule und Medien*. Wien (S. 143–152).

- König, P., Kohl, J. & Rohs, M. (2020). Methodische Herausforderungen längsschnittliche Programmanalysen am Beispiel des Themenfeldes Digitalisierung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung* (9). Abrufbar unter <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/6015>
- Küchler, F. von, & Nentzel, B. (1989). Frauen vor dem zweiten Berufseinstieg. Zur integrativen Vermittlung von EDV-Qualifikationen und allgemeiner Bildung. In H.-J. Petsch (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Computer* (S. 153–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mader, A. (1998). Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In A. Nispel, R. Stang & F. Hagedorn (Hrsg.), *Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte* (S. 51–76). Frankfurt a. M.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 212–227). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Pehl, K. (1985). Informationstechnik an Volkshochschulen. In P. Faulstich (Hrsg.), *Informationstechnologie – eine Bildungsfrage für alle* (S. 109–125). München: Lexika.
- Pehl, K. (1998). Das Volkshochschul-Programmarchiv nutzen, In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.) *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 9–60). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Rahm, L., & Fejes, A. (2017). Popular education and the digital citizen: a genealogical analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 21–36.
- Rossmann, E. D. (2018). Die Volkshochschule und ihre Verbände - eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung. In H. Hinzen & E. Meilhammer (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* 71(2) (S. 137–151). Göttingen: V&R.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J., & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II: Teilband 2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 999–1009). Paderborn: Schöningh.
- Stang, R. (2003). *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1965). *Die Arbeitspläne der Volkshochschulen und ihre Gliederung*. Frankfurt a. M.: PAS.
- Troesser, M. (1985). Neue Medien und Weiterbildung. In H.-G. Rolff & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neue Medien und Lernen: Herausforderungen, Chancen und Gefahren* (S. 108–117). Weinheim/Basel: Beltz.
- Weinberg, J. (1965). „Sprecherziehung“ in den Volkshochschulen. Eine Analyse der Ankündigungen in den Arbeitsplänen. *Beilage zur Volkshochschule im Westen*, 17(1), 33–36.

- Wittpoth, J. (1990). Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung. In S. Kolffhaus & M. Grossklaus-Seidel (Hrsg.), *Neue Medien und außerschulische Bildung. Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik?* (S. 36–53). Ehningen bei Böblingen: expert.
- Zeuner, C. (2001). *Erwachsenenbildung in Hamburg 1945–1972. Institutionen und Profile*. Hamburg: LIT.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Beispiel-Kurs aus dem Trimester-Programm der VHS Ulm, 1969	154
Abb. 2	Exemplarischer Ausschnitt des Codebaums für „Digitale Büroanwendungen“	156
Abb. 3	Häufigkeiten der Kurse pro Jahr (absolut)	158
Abb. 4	Relative Häufigkeit der Kurse pro Jahr (in %)	159

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anzahl der Kurse zum Themenfeld „Digitalisierung“ in einzelnen Themenfeldern an der VHS Ulm zwischen 1969 und 2018	157
Tab. 2	Inhaltlicher Wandel computerbezogener Kurse	163

Autoren

Dr. Matthias Rohs ist Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern. Seine Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenpädagogik und Digitalisierung, medienpädagogische Professionalisierung, informelles Lernen, berufliche Weiterbildung.

Philipp König, M. A., arbeitet an der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Europäische Identitätsforschung, Wahlforschung, Populismus und Digitalisierung.

Jonathan Kohl, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsberichterstattung sowie nicht-monetäre Erträge von Erwachsenenbildung.

Jan Hellriegel, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik, Erwachsenenbildung sowie Schul- und Hochschuldidaktik.

IV Pädagogisch Tätige

Der mediale Habitus als Ermöglichungsraum und Begrenzung medienpädagogischer Professionalisierung

RICARDA BOLTEN-BÜHLER

Schlagnorte: Medienpädagogische, individuelle Professionalisierung; medialer Habitus; Lehrende in der Erwachsenenbildung

Zusammenfassung

Durch die fortschreitende Digitalisierung stellen sich Anforderungen an alle Bildungsbereiche – so auch an die Erwachsenenbildung. Den Lehrenden in der Erwachsenenbildung kommt die wichtige Aufgabe zu, ihre Lehre zeitgemäß mit (digitalen) Medien zu gestalten und die Teilnehmenden im Prozess des lebenslangen Lernens so zu unterstützen, dass diese mit den digitalen Entwicklungen Schritt halten können. Studien haben ergeben, dass manche Lehrende eine große medienpädagogische Handlungskompetenz aufweisen und andere nicht. Die Studienergebnisse zeigen außerdem, dass dies mit den Einstellungen gegenüber digitalen Medien und dem medialen Habitus der Lehrenden zusammenhängen könnte. Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss der mediale Habitus auf die individuelle, medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat. Hierzu werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie vorgestellt.

Abstract

Progressive digitization places demands on all areas of education – including adult education. Teachers in adult education have the important task of using (digital) media to design their teaching in a contemporary way and to support participants in the process of lifelong learning so that they can keep pace with digital developments. Some teachers have a high level of competence in media education and others do not. Studies have shown that some teachers have great media pedagogical competence and others do not. The study results also show that this could be related to the attitudes towards digital media and the media habitus of the teachers. The article examines the question of what influence the media habitus has on the individual, media-pedagogical professionalization of teachers in adult education. Results of a qualitative interview study are presented.

1 Einleitung

Die heutigen Lebens- und Arbeitsbedingungen sind im Zuge der Digitalisierung immer stärker durch digitale Medien geprägt. Diese Veränderungen bringen einen immer schnelleren Wandel mit, der die Erfordernisse lebenslangen Lernens bestärkt. Wie der Bildungsbericht 2020 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) darlegt, stellt die fortschreitende Digitalisierung Anforderungen an alle Bildungsbe- reiche – so auch an die Erwachsenenbildung. Den Lehrenden in der Erwachsenenbil- dung kommt die wichtige Aufgabe zu, ihre Lehre zeitgemäß mit (digitalen) Medien zu gestalten und die Teilnehmenden im Prozess des lebenslangen Lernens so zu unter- stützen, dass diese mit den digitalen Entwicklungen Schritt halten können (vgl. Rohs, 2020a). Die Lehrenden sind wichtige Schlüsselfiguren in der Vor- und Nachbereitung sowie in der Durchführung der Lehre (vgl. Strauch et al., 2019). Nur mit ihnen kann die Erwachsenenbildung den Herausforderungen, die die Mediatisierung und Digita- lisierung mitbringen, gerecht werden. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, stehen Lehrende in der Erwachsenenbildung breiten medienpädagogischen Hand- lungsanforderungen gegenüber. Wie eine Studie zur medienpädagogischen Kompe- tenz Lehrender in der Erwachsenenbildung zeigt, sind nicht alle Lehrenden gleicher- maßen auf diese Aufgaben vorbereitet (vgl. Rohs et al., 2019). Es gibt Lehrende, die eine Breite medienpädagogische Handlungskompetenz mitbringen und solche, die große Defizite in diesem Bereich aufweisen (vgl. ebd.). Es bleibt die Frage offen, wieso manche Lehrende eine große medienpädagogische Handlungskompetenz entwickeln und andere nicht. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass dies mit den Einstellungen gegenüber digitalen Medien und dem medialen Habitus der Lehrenden zusammen- hängen könnte (vgl. Rohs & Bolten, 2020; Rohs et al., 2020). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss der mediale Habitus auf die individuelle, me- dienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat. Hierzu werden Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie vorgestellt (vgl. Bol- ten-Bühler, 2021). Im Fokus steht die Frage, wie sich die medialen Habitus der Leh- renden im Feld der Erwachsenenbildung zeigen und wie Entscheidungen, sich me- dienpädagogisch zu professionalisieren, davon bedingt werden.

2 Der mediale Habitus als Analysekategorie für medienpädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung

In einer Welt, die durch digitale Medien geprägt ist, benötigen die Menschen Medien- kompetenzen, um in allen Lebensbereichen partizipieren zu können (u. a. Alexander et al., 2016; Wolf & Koppel, 2017; Rohs 2020a). Nur so kann gegen eine medienbe- dingte Spaltung (*digital divide*) vorgegangen bzw. einer weiteren Spaltung vorgebeugt werden (vgl. Initiative D21, 2019; Rohs, 2020b). Eine Aufgabe der Erwachsenenbil-

dung sollte es von daher sein, Angebote so zu gestalten, dass ihre Teilnehmenden diese Kompetenzen ausbauen können. Lehrende in der Erwachsenenbildung stehen damit der Aufgabe gegenüber, entsprechende Aus- und Fortbildungsformate zu entwickeln und durchzuführen (vgl. Rohs, 2020b). Aufseiten der Lehrenden sind entsprechende medienpädagogische Kompetenzen erforderlich. Wie eine Erhebung zu medienpädagogischen Kompetenzen gezeigt hat, sind die Lehrenden in der Erwachsenenbildung nicht durchgehend auf diese Aufgaben vorbereitet (vgl. Rohs et al., 2019; Schmidt-Hertha et al., 2020). Die Ergebnisse aus dem Projekt MEKWEP weisen darauf hin, dass die medienpädagogischen Kompetenzen bei den Lehrenden sehr unterschiedlich verteilt sind. Im Zuge der Studie wurden Teiluntersuchungen zu medienbezogenen Einstellungen und Werthaltungen von Lehrenden durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Einstellungen und Werthaltungen einen Einfluss auf das Medienhandeln der Lehrenden im Lehr-/Lernkontext haben (vgl. Rohs & Bolten, 2020; Rohs et al., 2020). Jörissen (2013) spricht davon, dass ein „medienkulturelles Umdenken der Lehrenden“ (ebd., S. 20) erforderlich ist. Um dieses Umdenken auch mit entsprechenden medienpädagogischen Professionalisierungsangeboten zu unterstützen, stellt sich die Frage, von welchen Punkten aus dieses Umdenken angestoßen werden kann (vgl. Bolten-Bühler, 2021). Im hier vorgestellten Forschungsvorhaben geht es um den Zusammenhang zwischen dem medialen Habitus Lehrender in der Erwachsenenbildung und ihrer medienpädagogischen Professionalisierung. Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sich in der Regel individuell und bringen zum größten Teil kein pädagogisches Studium mit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 279; Martin et al., 2017, S. 114). Individuelle Professionalisierung ist von den Entscheidungen geprägt, die der:die Lehrende individuell trifft. So kann es sein, dass Lehrende sich aus einem eigenen Interesse heraus medienpädagogisch professionalisieren oder auch, weil das Feld, in dem sie tätig sind, dies erfordert. Wie die Lehrenden auf diese externen Anforderungen reagieren, ist aber ebenso individuell geprägt, da in der Erwachsenenbildung nicht von einem geteilten beruflichen Habitus gesprochen werden kann (vgl. Bremer et al., 2020). Es zeigt sich, dass Lehrende in ihrem Handeln in Habitusstrukturen verhaftet bleiben, die sie in früheren Sozialisierungserfahrungen entwickelt haben (ebd.). Folgend soll beleuchtet werden, ob dies auch für medienbezogenes, berufliches Handeln und den medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus gilt.

Der Habitus nach dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu (u. a. 1981, 1983, 1987) wird häufig als Analysekatgorie in sozialwissenschaftlichen Betrachtungen sozialer Ungleichheiten herangezogen – so auch in pädagogischen Kontexten. Der Habitus wird von jeder Akteurin bzw. jedem Akteur in einem Wechselspiel zwischen Umwelt und Individuum erworben. So werden die gesellschaftlichen Gegebenheiten in den Individuen reproduziert und die Individuen selbst reproduzieren durch ihr Handeln wiederum die Gesellschaft:

„Das Konzept des Habitus will den herkömmlichen Dualismus von Individuum und Gesellschaft überwinden, der Habitus enthält eine doppelte soziale Realität. Der sozialisierte Körper ist eine gesellschaftliche Existenzform, d. h. Individuum und Gesellschaft werden

nicht als Gegensatz gesehen, sondern als *eine* gewordene Realität.“ (Schlüter & Faulstich-Wieland, 2009, S. 213, Hervorhebungen durch die Autorinnen)

Der mediale Habitus ist ein Teil des Gesamthabitus. Er bedingt das Medienhandeln der jeweiligen Habitusinhaberin bzw. des jeweiligen Habitusinhabers und äußert sich zudem im medienbezogenen Geschmack der- bzw. desjenigen. Im deutschsprachigen Raum wurde der mediale Habitus als Analysekatgorie durch Kommer (2010) und Biermann (2009) geprägt (vgl. Kommer & Biermann, 2012). Die beiden untersuchten den medialen Habitus im Kontext der Lehrer:innenbildung. Sie umschreiben den medialen Habitus wie folgt:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 90)

Auch in anderen Studien im Kontext der Lehrer:innenbildung sowie im Zusammenhang von Medienhandeln in der Schule oder der frühkindlichen Bildung wurde der mediale Habitus als Analysekatgorie eingesetzt (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Henrichwark, 2009; Mutsch, 2012; Swertz et al., 2014). Bei Forschungsprojekten im Bereich der Schulforschung hat sich gezeigt, dass der mediale Habitus der Lehrer:innen und der Schüler:innen nicht immer zusammenpasst und es zu einem „clash of habitus“ (Kommer, 2010, S. 96) kommen kann. Aufgrund der unterschiedlichen Habitus von Lehrer:innen und Schüler:innen können soziale Ungleichheiten so reproduziert werden (vgl. Mutsch, 2012, S. 30). Wenn Medienhandeln und medienerzieherische Maßnahmen der Lehrer:innen auf mediale Habitus bei Schüler:innen treffen, die dieses Handeln nicht annehmen können, dann können im Bildungsprozess aufgrund von Abgrenzungs(-Distinktion) und Verharrungstendenzen (Hysteresis) Widerstände auftreten.

Auch Lehrende in der Erwachsenenbildung bringen ihren individuellen medialen Habitus mit, wenn sie im Feld der Erwachsenenbildung tätig werden. Abbildung 1 zeigt, wie sich der mediale Habitus, der sich in seinen Grundzügen im Prozess der Primärsozialisation im Elternhaus bildet, im Zuge weiterer Sozialisationsprozesse weiter herausbildet. So wirken im Kindes- und Jugendalter neben dem Elternhaus auch die Schule und die Peers auf den medialen Habitus der Habitusinhaberin bzw. des Habitusinhabers. Der mediale Habitus zeigt sich in allen klassifizierbaren medialen Praktiken und Werken (Erzeugungsschemata) sowie in medienbezogenen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata wie dem medienbezogenen Geschmack der Akteure (vgl. Bolten-Bühler, 2021).

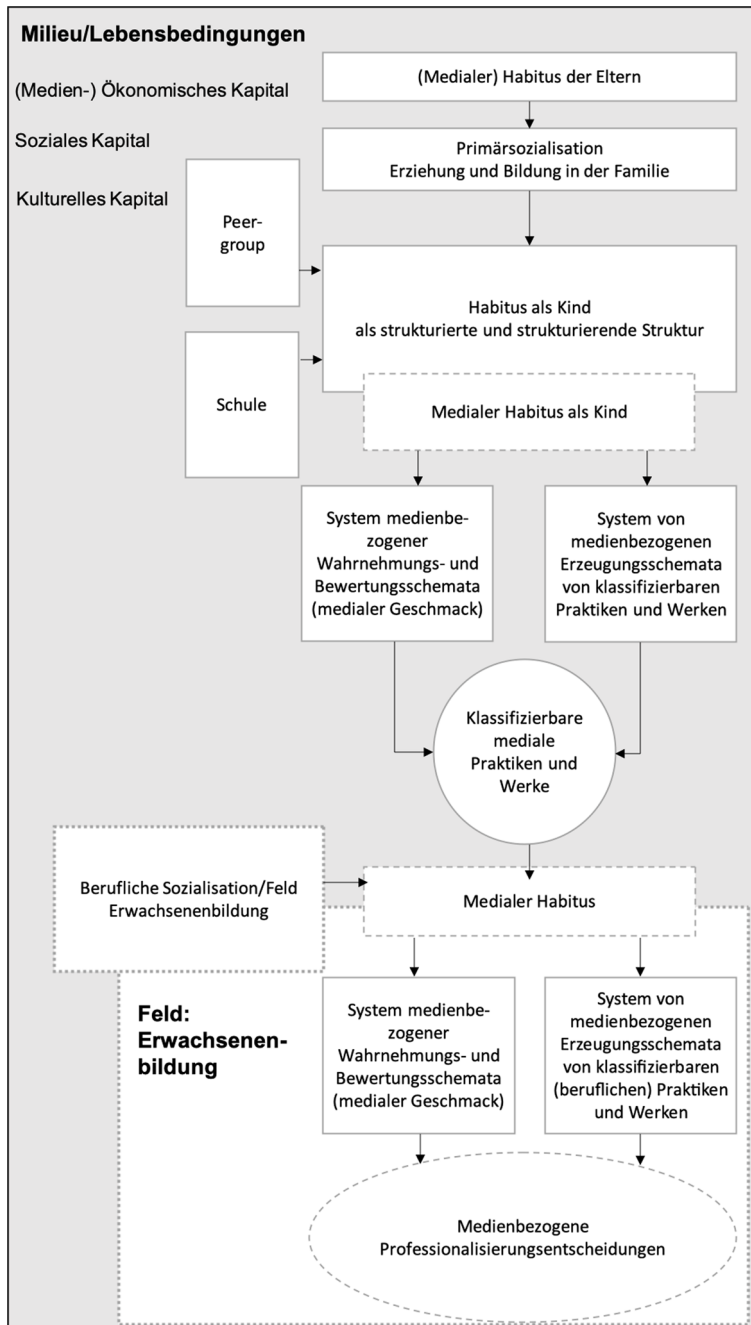


Abbildung 1: Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Quelle: Bolten-Bühler, 2021, S. 95)

Der Habitus ist im Erwachsenenalter nicht fertig ausgebildet, sondern kann lebenslangen Veränderungen und Anpassungen ausgesetzt sein (vgl. Rosenberg, 2011). Auch wenn der Habitus in seinen Grundstrukturen in der Kindheit der Inhaberin bzw. des Inhabers verhaftet bleibt, ist er dennoch kein unveränderbares System:

„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich.“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167 f.)

Dies kann auch für den medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus angenommen werden.

Im Prozess der beruflichen Sozialisation als Teil der Tertiärsozialisation treten die Lehrenden mit ihrem jeweiligen medialen Habitus in das Feld der Erwachsenenbildung ein. Die hervorgebrachte mediale Praxis, im Falle der Lehrenden die *medienpädagogische Praxis*, entsteht in einem Zusammenspiel des *medialen Habitus*, der *vorhandenen medienbezogenen Kapitalien* und dem *Feld*, in dem die Praxis hervorgebracht wird. Bourdieu (vgl. 1987, S. 175) umschreibt dies mit folgender Formel: $[H \times K] + F = Praxis$

Für die Betrachtung der medienpädagogischen Praxis und Professionalisierung der Lehrenden bedeutet dies, dass man den medialen Habitus immer auch in Zusammenhang mit dem Feld, in dem dieser zum Ausdruck kommt, betrachten muss. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der mediale Habitus zum einen Medienhandeln der Lehrenden ermöglicht und begrenzt, zum anderen stellt aber auch das Feld Anforderungen oder Grenzen für mediales Handeln dar. Die Auswirkungen des medialen Habitus auf medienpädagogische Professionalisierung wurde untersucht, da die Trägheit des Habitus und die damit verbundene Hysterisis die Gefahr birgt, dass Lehrende, die sich aufgrund ihrer medialen Habitus nicht für digitale Medien im Lehr-/Lernkontext interessieren, den Anschluss an digitale Prozesse in der Erwachsenenbildung verlieren können.

3 Methodisches Vorgehen

In einer qualitativen Interviewstudie im Rahmen eines Dissertationsprojektes wurden zehn Lehrende mit episodischen Interviews (vgl. Flick, 2011a) zu ihren Medienbiografien sowie ihrem Mediennutzungsverhalten privat und beruflich befragt. Die interviewten Lehrenden sind alle in einer Weiterbildungsinstitution tätig und hatten an dieser Institution die Möglichkeit, an einer kostenlosen medienpädagogischen Fortbildung teilzunehmen, die im Rahmen des institutsinternen Weiterbildungsprogramms angeboten wurde. Fünf der Lehrenden haben an dieser Fortbildung teilgenommen, die andere Hälfte hat sich gegen eine Teilnahme entschieden. Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack, 2000). Für die Auswertung wurde der mediale Habitus als Analysekategorie ausgearbeitet.

Hierzu dienten vor allem die Vorarbeiten von Bourdieu zum Gesamthabitus (vgl. u. a. 1987) sowie die empirischen Herangehensweisen an die Analyse des medialen Habitus von Kommer und Biermann (Biermann, 2009; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012), Henrichwark (2009) sowie Mutsch (2012) als Zugang zur Struktur der Auswertung. Ergänzend wurden die analytischen Elementarkategorien zur Habitushermeneutik nach Bremer und Lange-Vester (vgl. Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 70) hinzugezogen. Auch wenn die Interviews nicht mit einem hermeneutischen Vorgehen analysiert wurden, so konnten diese dennoch als Kategorien genutzt werden, um die Grenzen der analysierten Habitus zu umschreiben. Ergänzend zu den Interviews wurden die Lehrenden gebeten, Medienpfade zu erstellen. Diese Medienpfade stellen einen kreativen Zugang zu atheoretischen Wissens-elementen dar und dienten zusätzlich als Mittel der Reflexion (vgl. Engelhardt, 2018, S. 476). Der Begriff der Medienpfade orientiert sich am Konzept der „personengebundenen Entwicklungspfade“ nach Nittel und Seltrecht (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 141) im Kontext der individuellen Professionalisierung. Die Lehrenden wurden hierbei gebeten, ihre eigene Mediennutzung von früher Kindheit bis heute grafisch darzustellen. Die Form war ihnen hierbei freigestellt. In Anlehnung an die Auswertung von Collagen wurden die Medienpfade mit einer Segmentanalyse ausgewertet (vgl. Umbach, 2016, S. 96). Die Segmentanalyse wurde um den Schritt der Bildung von positiven und negativen Horizonten im Sinne der dokumentarischen Methode ergänzt, um die beiden Methoden in der Auswertung zusammenführen zu können. Durch diese Methodentriangulation wurden die Fälle mit verschiedenen methodisch Zugängen beleuchtet (vgl. Flick, 2011b, S. 12). So konnten neben dem reflexiv zugänglichen Wissen der Lehrenden über das gesprochene Wort auch atheoretische Wissensstrukturen durch die bildliche Form der Darstellung in der Auswertung berücksichtigt werden. Im Folgenden werden beispielhaft drei ausgewählte Fälle und anschließend zusammenfassende Ergebnisse der Erhebung dargelegt.

4 Über Ambivalenz, Hedonismus und die Rolle der 10.000 Bücher

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass nicht von einem geteilten medialen Habitus unter Lehrenden in der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann. Dies bestätigt Erhebungen zum beruflichen Habitus in diesem Feld (vgl. Bremer et al., 2020; Gieseke, 1989). Die Lehrenden bringen alle sehr unterschiedliche mediale Habitusstrukturen mit, die vor allem durch frühere Sozialisationsphasen geprägt sind. Folgend sollen exemplarisch drei Fälle vorgestellt werden.

4.1 Fall C: Funktional-hedonistischer Medienumgang

C ist Mitte fünfzig und lehrt im Bereich der Betriebswirtschaftslehre. In seiner Lehre nutzt er ein sehr breites Repertoire an analogen und digitalen Medien. Für den Einsatz digitaler Medien in der Lehre hat er sich seine eigene digitale Infrastruktur erstellt

indem er die Inhalte, die er benötigt, in einer Cloud speichert und diese über einen Streaming-Media-Adapter an jedem Beamer oder Smartboard nutzen kann. Diese Unabhängigkeit von der Infrastruktur in den Räumen, in denen er lehrt, ist ihm sehr wichtig. Medien schreibt er einen sehr großen Stellenwert im Zuge seiner Lehre zu:

„C: Es ist die Stütze, auf der steh ich, ja. Ich sag mal, die Medien sorgen ja dafür, dass ich weiß, was ich tue. Und ohne diese Medien könnte ich das ja gar nicht tun, weil ich muss ja auch vieles lernen. Ich lerne jeden Tag dazu.“ (InterviewC_610–613)

Auch für seinen eigenen Lernprozess setzt C auf den Einsatz digitaler Medien. Hierbei schätzt er vor allem die Ortsunabhängigkeit. Dies spiegelt sich auch in seiner medienpädagogischen Professionalisierung wider. Bei C kann von einer primär informellen Auseinandersetzung mit medienbezogenen Inhalten gesprochen werden. Er interessiert sich sehr für digitale Entwicklungen und recherchiert die Inhalte, die er für sich und seine Lehre benötigt. Hierbei nutzt er vor allem die Suchmaschine Google:

„C: Wir können uns streiten, ist Google ein Medium, dann würde ich sagen äh, ohne Google geht's nicht. [...] Google ist mein Medium.“ (InterviewC_407–408)

Der Fall C zeichnet sich besonders dadurch aus, dass seine Kindheit durch das Musizieren geprägt war. Er hat früh eine Instrumentalbildung in klassischer Musik begonnen und über Musikproduktion einen Zugang zu Computern gefunden. Dieser Bezug spiegelt sich auch heute in seiner Mediennutzung. Er hat ein eigenes Tonstudio, in dem er privat Musik produziert. Auch im Bereich der Musikproduktion hat er sich den Umgang mit den digitalen Medien selbst angeeignet. Brüche in seiner Biografie (eine Scheidung und der berufliche Wechsel in die Erwachsenenbildung) hatten zur Folge, dass er sein Leben heutzutage sehr flexibel gestaltet und auch in seiner Mediennutzung sich selbst keine Grenzen setzt:

„C: Von daher gibt es auch von der Mediennutzung her kein, wie soll ich sagen, ‚Ah, nur das‘. Ich kann Sonntagmorgens stundenlang YouTube gucken. Stundenlang. Und auch immer andere Themen. Mal, wie in Russland Flugzeuge auf der Straße landen, mal wie Meerschweinchen durch den Wald laufen. Also es gibt da auch nicht wirklich, ich lass mich dann auch auch leiten. [...] Es gibt keine Regeln.“ (InterviewC_365–375)

C setzt digitale und analoge Medien überall da ein, wo sie Sinn oder Spaß machen. Sein medialer Habitus kann als funktional und hedonistisch umschrieben werden. Besonders in der medienpädagogischen Auseinandersetzung zeigen sich die funktionalen Anteile, da er all die Inhalte schnell und effizient verstehen und lernen möchte, die für seine Lehre nutzbar sind und einen Mehrwert bieten. Für ihn funktioniert dies am effektivsten über die Aneignung der Inhalte auf informellen Wegen.

4.2 Fall H: Der gutbürgerliche Leser mit stark abgrenzenden Tendenzen

H ist ebenfalls Mitte 50 und lehrt im Bereich Volkswirtschaftslehre. Er kommt aus einer aufstiegsorientierten Primärfamilie und hat diese Aufstiegsorientierung in seinen Gesamthabitus übernommen, die sich auch in seinem medialen Habitus spiegelt. Bei H sind Bücher seit frühester Kindheit das prägendste Medium. Seine Mutter hat ihm sehr viel vorgelesen, was ihr sehr wichtig war, und ihn auch früh an das selbstständige Lesen herangeführt.

„H: Gut, meine Mutter hat mir immer vorgelesen. Scheinbar war ihr das wichtig, mir vorzulesen, das berichtet sie mir heute noch, dass das ein ganz epochaler Schritt war. Wahrscheinlich aber auch für sie. Das fällt mir bei vielen Müttern auf, dass das Vorlesen auch für die schön ist, also nicht nur für die Opfer, die lieben Kleinen.“ (InterviewH_854–859)

Heute besitzen er und seine Ehefrau eine Büchersammlung von 10.000 Büchern. Diese Bücher spielen eine wichtige Rolle. Sie dienen als Abgrenzungssymbol gegenüber allen, die nicht lesen. Lesen wird bei H mit Bildung und Wissen assoziiert, die ihm sehr wichtig sind. Die Bücher nehmen damit eine Distinktionsfunktion ein. Ein weiteres Medium mit Distinktionsfunktion ist ein Feature Phone/Tastenshandy, das er nutzt. Die Nutzung eines Smartphones kommt für ihn nicht infrage. Sein Geschmack orientiert sich am hochkulturellen Geschmack und dem ‚guten‘ Buch. Digitale Medien nutzt er rein funktional als Arbeitsgeräte. Auffallend ist aber, dass er digitale Medien nur in der Vorbereitung der Lehre einsetzt. In der Lehre selbst setzt er auf klassischen Frontalunterricht und hat auch nicht vor, daran etwas zu ändern. Bei H kann nicht von einer medienpädagogischen Professionalisierung gesprochen werden. Sein ästhetisch-funktionaler medialer Habitus spiegelt sich hier: Medien dürfen funktional eingesetzt werden, müssen aber dennoch seinem ästhetischen und bildungsorientierten Anspruch genügen. Hierbei sind im Rahmen der Lehre klassische analoge Medien wie Zeitungsartikel, Lehrbücher und er als Lehrperson die Mittel der Wahl. Die Zeitungsartikel können durchaus ausgedruckt aus einem digitalen Zugang zur Zeitschrift über die Bibliothek gewonnen werden. Darüber hinaus erstellt er auch eigene Lernmaterialien:

„H: Gut, was ich über die Zeit gelernt habe: Bücherempfehlungen sind ganz schlecht. Ich mach jetzt immer Lernstoffverdichtung. Also, ich fasse Sachen zusammen auf zwei, drei, vier Seiten, ja das geht dann ziemlich.“ (InterviewH_444–447)

Es zeigt sich eine Skepsis gegenüber Lernmaterialen wie Videos, die ihn als Lehrenden überflüssig machen könnten:

„H: Ich glaube ganz einfach, der Lehrende wird zukünftig einfach wegfallen, weil man das ja doch wahrscheinlich über Videos und sonstiges machen will oder nennen wir es mal personalisierte Software. Aber das werden sich die wenigsten Institute leisten können, das wird das Problem sein.“ (InterviewH_818–822)

Hier wird ebenfalls deutlich, dass er digitale Medien, aus verschiedenen Gründen, nicht in der Lehre einsetzen möchte. Den Zugang zu Computern fand H nicht aus einer eigenen Motivation heraus, sondern im Zuge seines Studiums, da er den Computer damals für statistische Auswertungsprogramme nutzen und Hausarbeiten an diesem schreiben musste. Den funktionalen Wert digitaler Medien erkennt H durchaus. Dennoch ist ihm der Bildungswert der analogen Medien so wichtig und die ästhetische Seite seines medialen Habitus so stark ausgeprägt, dass er in der Präsenzlehre an klassischen Methoden festhält und auch keine Notwendigkeit sieht, sich medienpädagogisch zu professionalisieren oder seinen Lehrstil den digitalen Entwicklungen anzupassen.

4.3 Fall L: Hedonistische Spielerin mit ambivalenter Mediennutzung

L ist Mitte vierzig und lehrt im Bereich Fremdsprachen. Ihre Kindheit ist durch ein stabiles Elternhaus mit einer sehr guten medialen Ausstattung geprägt. Schon früh stand ihr ein eigenes breites Medienensemble zur Verfügung. Eine eigene Musikanlage, ein eigener Fernseher und ein eigener Videorekorder standen in ihrem Kinderzimmer. Das Buch wurde als Bildungsgut besonders durch ihre Mutter gefördert. Dies spiegelt sich heute in Ls beruflicher Mediennutzung wider:

„L: Ähm, aber ich finde Bücher, doch, haben einen hohen Bildungswert. Ähm, weil sie, ja, ich kann das gar nicht beschreiben, aber die sind halt, die sind halt da, man hat dieses Haptische, dass man, das ist nicht einfach so im Internet ähm ist immer nur, Konsum, Konsum, Konsum, und das ist immer gleich wieder weg. Und ähm ein Buch das hat sowas Beständiges und das man dann auch ins Regal stellen kann, wo man sich dann auch dran erinnern und wo und wo man dann auch im Idealfall weiß: ‚In diesem Buch, da stand doch, da war doch irgendwas.‘ Das zieht man aus dem Regal, da kann man nochmal nachgucken, also das finde ich schon. Und ich arbeite auch im Unterricht immer noch mit Kursbüchern und auch tatsächlich gerne mit Kursbüchern. Also das würde ich schon sagen, die haben einen hohen Bildungswert.“ (InterviewL_686–697)

Eine besondere Rolle spielten Brettspiele in der Primärfamilie. Jeden Nachmittag haben L und ihre Eltern zusammen gespielt. Medien wurden in der Familie vor allem zur Entspannung genutzt und wurden dafür auch wertgeschätzt. In diesen Erfahrungen begründet sich Ls hedonistischer, spielerischer Habitus. In ihrer Freizeit nutzt sie ein breites Ensemble an Medien, das auch digitale Medien umfasst. So spielt und spielte sie gerne Videospiele an Computer oder Tablet und ist ein großer Fan von Filmen. Sie hat eine große DVD-Sammlung und viele Bücher zu Hause. Diese Medien sind ihre „Trophäen“:

„L: Ich find das auch heute noch schön, ich bin auch kein Fan von, von E-Books, ich möchte, ich möchte das in der Hand halten. [...] Und auch, wenn das ein bisschen zerfleddert ist, das ist mir völlig egal. Und ich verschenk die auch nicht oder ich verkauf die auch nicht, ich behalte die. [...] weiß nicht, das sind, das sind meine Trophäen quasi. Genau, wie die Filme alle, das sind, das hab ich mal geleistet quasi, das hab ich gelesen, das habe ich konsumiert und das bleibt auch.“ (InterviewL_378–390)

Der Einsatz digitaler Medien in der Lehre wird möglichst vermieden:

„L: [...] ich hoffe, tatsächlich, dass es, dass es immer ähm möglich sein wird ohne die neuen, digitalen Medien ähm einen schönen interessanten Unterricht ähm gestalten zu können. [...] Und dass sie [Anmerkung RBB: die Teilnehmenden] immer sich freuen so old fashioned classes zu haben.“ (InterviewL_1168–1175)

L ist es durchaus bewusst, dass der Einsatz digitaler Medien in der Lehre zeitgemäß ist und sie sich diesen bei Bedarf und Wunsch der Teilnehmenden öffnen muss. Ihre Mediennutzung kann als ambivalent umschrieben werden, da sie zur Entspannung und zum Spaß sowohl analoge und digitale Medien einsetzt, gleichzeitig digitale Medien meidet und sich besonders von der Nutzung von Smartphones abgrenzt:

„L: Und ich hab die Befürchtung, dass ich jetzt, seit ich jetzt den Luxus auch habe, dass ich vielleicht ähm ja, mein Gehirn weniger benutze und vielleicht auch leichter Sachen vergesse, weil man ist dann nicht mehr so trainiert.“ (InterviewL_471–474)

Auch wenn sie selbst mittlerweile ein Smartphone benutzt, sieht sie diese Nutzung kritisch und bewertet sie auch bei den Teilnehmenden eher negativ, da diese immer alles sofort nachgucken würden und nicht mehr selbst dächten und versuchten sich zu erinnern. L ist es wichtig, dass sich ihre Teilnehmenden in ihrem Unterricht wohlfühlen. Auch wenn sie sich aktuell nicht mit medienpädagogischen Inhalten auseinandersetzt, kann vermutet werden, dass sie dies tun würde, wenn sie vonseiten der Teilnehmenden den Bedarf des Einsatzes digitaler Medien verspüren würde.

5 Der mediale Habitus als System von Grenzen für medienpädagogische Professionalisierung

Im Zuge der Studie hat sich gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen medialem Habitus und medienpädagogischer Professionalisierung gibt. Es konnten Faktoren identifiziert werden, die den Medieneinsatz und die medienpädagogische Auseinandersetzung fördern bzw. hemmen. Wie die Ergebnisse zum Gesamthabitus und beruflichen Habitus in der Erwachsenenbildung zeigen, dass dort eher nicht von einem geteilten beruflichen Habitus gesprochen werden kann (vgl. Gieseke, 1989; Bremer et al. 2020), so kann auch nicht von einem medialen Habitus als Teil eines geteilten beruflichen Habitus gesprochen werden. Der mediale Habitus bleibt stark geprägt durch vorherige Sozialisationserfahrungen, welche somit auch die Entscheidungen medienpädagogischer Professionalisierung bedingen. Es zeigt sich, dass eine offene Einstellung digitalen sowie analogen Medien gegenüber und stark ausgeprägte funktionale Anteile des medialen Habitus es den Lehrenden ermöglichen, einen individuellen Zugang zu medienpädagogischer Professionalisierung zu finden. Hingegen wurde erkenntlich, dass ambivalente Tendenzen des medialen Habitus sowie starke Ablehnung einzelner Medien oder von Medieninhalten die Professionalisierung be-

hindern. Besonders auffallend ist, dass eine allgemeine Offenheit im Umgang mit neuen Herausforderungen, die sich im Gesamthabitus manifestiert, durch biografische Brüche bedingt sein kann. Diese Offenheit kann eine Auswirkung auf den medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus haben. An dieser Stelle wäre es spannend, weiterführende Interviews zu führen, um diesen Aspekt der biografischen Brüche in Hinblick auf den medialen Habitus zu untersuchen.

In allen untersuchten Fällen zeigt sich, dass der mediale Habitus einen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung hat. In den meisten Fällen ist diese Professionalisierung eher ein Reagieren auf Anforderungen, die sich durch gesellschaftliche Veränderungen und Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung zeigen, als ein geplanter Prozess. Wenn eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien medienpädagogisch stattfindet, dann geht dies von den Lehrenden selbst aus. Dies deckt sich mit den Ergebnissen des *Monitors digitale Bildung*, der berichtet, dass sich Lehrende weitgehend selbstverantwortlich medienpädagogisches Wissen und Können aneignen (vgl. Schmid et al., 2018, S. 36). Dies zeigt sich in der Interviewstudie ebenso, und die Lehrenden, die sich aufgrund ihrer medialen Habitus für digitale Medien interessieren, setzen sich proaktiv mit den gesellschaftlichen Anforderungen der Digitalisierung und Mediatisierung auseinander und setzen dieses meist informell erworbene Wissen auch im Lehr-/Lernkontext ein. Sie warten nicht darauf, dass diese Anforderungen aus dem Feld der Erwachsenenbildung selbst kommen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass Lehrende, die sich nicht mit digitalen Medien auseinandersetzen wollen, dies umgehen können. Sie finden Wege, trotz der geänderten Anforderungen in der Erwachsenenbildung medienpädagogische Professionalisierung und den Einsatz digitaler Medien zu umgehen. Wie und ob sich die vermeidenden Lehrenden im Zuge der Corona-Krise mit medienpädagogischen Inhalten auseinandergesetzt haben, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben, da die Interviews alle vor dem Beginn des durch die Pandemie bedingten Lockdowns, der auch Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung hatte, geführt wurden.

6 Medienbezogene Reflektion als Zugangsmöglichkeit zu medienpädagogischer Professionalisierung

Bei manchen Lehrenden begrenzt der mediale Habitus die individuelle Professionalisierung stark oder verhindert diese ganz, während andere Lehrende durch ihre offenen, medialen Habitus mehr Möglichkeiten für medienpädagogische Professionalisierung sehen und nutzen. Digitale Medien stellen eine Erweiterung des Möglichkeitsraums dar (vgl. Meder 2008). Auch in Bildungskontexten werden mit digitalen Medien so neue Möglichkeiten erschlossen. Der mediale Habitus stellt die Grenzen für die Nutzung dieser Möglichkeiten dar. Da die digitalen Möglichkeiten nur innerhalb der Grenzen des medialen Habitus nutzbar sind, kann auch von einem durch den medialen Habitus bedingten Ermöglichungsraum gesprochen werden (vgl. Bolten-Bühler, 2021).

Die Ergebnisse zeigen, dass, obwohl alle interviewten Lehrenden die Möglichkeit hatten, an einer medienpädagogischen Fortbildung ohne finanziellen Mehraufwand teilzunehmen, dies nur die Lehrenden getan haben, die ein Interesse an digitalen Medien haben, und sich dies in ihrem medialen Habitus vor allem durch funktionale Anteile und eine offene Einstellung Medien gegenüber zeigt. Vermehrte Angebote medienpädagogischer Professionalisierung allein werden ein medienpädagogisches Desiderat bei Lehrenden nicht beheben können. Angebote müssen so gestaltet sein, dass sie die Lehrenden entsprechend ihren medialen Habitusstrukturen ansprechen. So reagieren die Lehrenden auf die Angebote nicht mit Distinktionstendenzen, und die Gefahr, dass es zu einem „clash of habitus“ zwischen den teilnehmenden Lehrenden und den Lehrenden der Angebote kommt, kann verringert werden. Vor allem der Gruppe der Lehrenden, die ambivalente Tendenzen in ihrem medialen Habitus aufzeigen, fehlt es häufig an Orientierung und Unterstützung, diese Unsicherheiten in der Gestaltung ihrer medienpädagogischen Professionalisierung zu überwinden. Medienpädagogische Professionalisierungsangebote können an dieser Stelle Reflexionsmöglichkeiten bereitstellen, um diese Ambivalenzen aufzulösen und davon ausgehend Orientierungen für eine weitere Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten bieten. Hier wäre es zielführend, Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Zusammenarbeit von Forschung und Praxis zu entwickeln, um solche medienpädagogischen Professionalisierungsangebote zu entwickeln.

Literatur

- Alexander, B., Adams Becker, S. & Cummins, M. (2016). *Digital Literacy – An NMC Horizon Project Strategic Brief*. The New Media Consortium.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden – Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2000). Dokumentarische Methode. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv.
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz und Co.

- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl. 2014). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Habitus, illusio und Rationalität. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 147–175). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 56–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-658-00495-8
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1/2020). DOI: 10.3278/HBV2001W007
- Engelhardt, M. von (2018). Schreiben und bildnerisches Gestalten in der Biographie. Potentiale des ästhetisch-kreativen Widerstands. In A. Bosch & H. Pfütze (Hrsg.), *Ästhetischer Widerstand gegen Zerstörung und Selbstzerstörung* (S. 473–488). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92708-4
- Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92864-7
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-12307-9
- Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern*. Oldenburg: ibe – Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg.
- Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie* (Dissertation). Bergische Universität Wuppertal.
- Jörissen, B. (2013). Unbestellte Bildungsfelder. Wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung? *Forum Erwachsenenbildung*, 2, 16–21. DOI: 10.3278/FEB1302W016
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen und Farmington Hills MI: Budrich UniPress.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Arne, E. & Rosendahl, A. (2017). *Das Personal in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

- Meder, N. (2008). Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 37–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Mutsch, U. (2012). *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern* (Dissertation). Universität Wien.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1(21), 124–145.
- Rohs, M. (2020a). Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. *Forum Erwachsenenbildung*, 53, 36–39.
- Rohs, M. (2020b). Medienkompetenz in der Weiterbildung. *Weiter Bilden*, (2), 27–29.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, O. Dörner, C. Iller, I. Schüssler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 77–88). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2020). Between adoption and rejection: Attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 57–73. DOI: 10.1111/ijtd.12170
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 307–324. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs393
- Rosenberg, F. von. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Schlüter, A. & Faulstich-Wieland, H. (2009). Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 211–227). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. DOI: 10.1007/s40955-020-00165-0
- Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M. & Trevino-Eberhard, D. (2019). *GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar Das GRETA-Kompetenzmodell*. <http://www.die-bonn.de/id/37005>
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik*, 22(22), 1–28.
- Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Bielefeld: transcript.

Wolf, K. D. & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancen-
gleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin
müssen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und
Diskurs. Ausgabe 30, 03/1–03/11.*

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachse- nenbildung	177
--------	--	-----

Autorin

Dr.in Ricarda Bolten-Bühler arbeitet an der Europäischen Fernhochschule Hamburg
und ist dort für den Bereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Online-
Didaktik zuständig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind digitale Medien in der Lehre,
medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung so-
wie die medialen Habitus Lehrender in der Erwachsenenbildung.

Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie

TIM STANIK, KARIN JULIA ROTT

Schlagnorte: Onlinebildungsberatung, Medienkompetenzen, Qualitative Forschung, Professionalisierung

Zusammenfassung

Im Zuge der Digitalisierung kommt der Bildungsberatung aufgrund ihrer Bezugsfelder (Bildungs- und Beschäftigungssystem) und aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine kommunikative Dienstleistung handelt, sowohl intermediäre Funktionen zu als auch wird sie selbst zum Gegenstand von Digitalisierungsprozessen. In dem Beitrag werden Befunde eines laufenden Forschungsprojekts dargelegt, in dem auf Basis einer qualitativen Befragung von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis professionelle Anforderungen an Onlinebildungsberatungen ermittelt werden. Neben diesen Ergebnissen werden erste Ableitungen zur empirischen Erfassung von Onlinebildungsberatungskompetenzen zur Diskussion gestellt.

Abstract

In the process of digitization, education and career guidance – through its fields of reference (education system and labour market) and due to the fact that it is a communicative service – has on the one hand intermediary functions and on the other hand itself becomes the subject of digitization processes. This paper presents the findings of an ongoing research project in which professional requirements for online education and career guidance are determined on the basis of qualitative interviews with experts from science and practice of guidance. In addition to the results, first approaches to empirically assess online consulting competencies are presented for discussion.

1 Bildungsberatung im Kontext der Digitalisierung

Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung soll Menschen dazu befähigen, „sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (Europäische Union 2004, S. 2). Bildungsberatung ist neben

der Lehre und Programmplanung eine zentrale Form adressatenbezogenen Handelns in der Erwachsenenbildung, die sich beginnend mit der Bildungsreform in den 1970er-Jahren als unterstützendes Element des lebenslangen Lernens etabliert hat (vgl. Mader 1999, S. 317). Mit Bildungsberatungen in der Erwachsenenbildung werden gesellschaftspolitische, organisationale und individuelle Ziele verknüpft. Erstere beziehen sich z. B. darauf, Zielgruppen zu erreichen, die unterrepräsentiert an Weiterbildung teilnehmen. Außerdem soll Transparenz über die heterogenen Anbieter, Kursformen oder Finanzierungsmöglichkeiten der Erwachsenen-/Weiterbildung hergestellt werden (vgl. Stanik 2015, S. 13). Auf der organisationalen Ebene werden Bildungsberatungen z. B. von Weiterbildungseinrichtungen zur Öffentlichkeitsarbeit oder zur aktiven Bedarfswerbung genutzt (vgl. Tippelt 1997, S. 14). Auf der individuellen Ebene können Bildungsberatungen dazu beitragen, dass Ratsuchende sich (beruflich) weiterentwickeln oder Informationen über Weiterbildungsmaßnahmen erhalten (vgl. Käßlinger 2010, S. 33). Die Bedeutung der Bildungsberatung im Feld der Erwachsenenbildung lässt sich auch daran ablesen, dass z. B. im Zuge der Lernenden Regionen sogenannte Regionale Qualifizierungszentren zur Professionalisierung der Bildungsberater:innen entstanden sind, sie Einzug in Qualifizierungsprofile der Erwachsenenbildung gefunden hat (vgl. WBA 2019) und auch eigene Kompetenz- und Qualitätsmodelle für diesen Bereich entwickelt worden sind (vgl. Petersen et al. 2014).

Digitale Medien durchdringen immer tiefer alle Lebensbereiche und werden von den meisten Gesellschaftsmitgliedern bereits als selbstverständliches Kommunikationsmittel genutzt (vgl. Beisch & Schäfer 2020). Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass die Digitalisierung einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess in Gang gesetzt hat, kommt der Beratung in diesem Feld aufgrund der Bezugsfelder Bildung, Beruf und Beschäftigung eine „Gelenkstellfunktion“ (Mader 1999, S. 318) zu. So werden betriebliche Abläufe digitalisiert, wodurch neue Berufsbilder – jenseits dualer Ausbildungsordnungen – entstehen, und auch Bildungsangebote werden zunehmend digital angeboten. Die Digitalisierung modifiziert somit Gegenstände der Bildungsberatung, da Ratsuchende z. B. Informationen über neue Berufsbilder, digitale Kompetanzanforderungen oder Weiterbildungsmöglichkeiten benötigen. Zudem halten digitale Medien Einzug in Face-to-Face-Beratungen und dienen hier als Informationsquellen im Beratungsprozess oder es wird Ratsuchenden gezeigt, wie Internetdatenbanken für selbstgesteuerte Recherche zu nutzen sind (vgl. Stanik 2015, S. 379).

Aufgrund der Forderung, dass Beratung mehr zu sein habe als bloße Informationsvermittlung (vgl. Schiersmann 2011, S. 429) und pädagogische Beratung als eine „übergangsrelevante Praxisform“ (Bauer 2020, S. 256) mit emanzipatorischen Ansprüchen entworfen wird, ist sie ein Angebot, das die (berufs-)biografischen Implikationen der Digitalisierung reflexiv zugänglich machen kann, damit sich Menschen nicht als ‚Spielbälle‘, sondern als handelnde Akteure der digitalen Transformation wahrnehmen (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2020).

Zudem ist Beratung eine kommunikative Interventionsform und wird damit selbst zum Gegenstand von Digitalisierungsprozessen, da sie auch mithilfe digitaler Kommunikationsmedien prozessiert wird. So bieten im europäischen Kontext Be-

ratungsagenturen (z. B. in Österreich oder Dänemark), auf der nationalen Ebene kommunale Bildungsberatungsnetzwerke (z. B. in Baden-Württemberg oder Niedersachsen) und auch Bildungsberatungsstellen und Weiterbildungseinrichtungen zunehmend Onlinebildungsberatungen an. Trotz dieser skizzierten Entwicklungen fokussieren in der Erwachsenenbildung Prozessanalysen (z. B. Gieseke & Stimm 2016), Kompetenzprofile (vgl. Petersen et al. 2014) oder Modelle der Bildungsberatung (vgl. Cuvry et al. 2009) bislang noch ausschließlich Face-to-Face-Beratungen. Auch existieren im Unterschied zur psychosozialen Beratung keine Fortbildungskonzepte zur Professionalisierung der Onlinebildungsberatung.

Die skizzierte Relevanz einerseits und die empirischen und theoretischen Desiderate andererseits sind Ausgangspunkte eines laufenden Forschungsprojekts. Ziel des Projektes ist es, professionelle Anforderungen der Onlinebildungsberatung zu ermitteln, diese beschreibbar und messbar zu machen, um perspektivisch Angebote zur Professionalisierung zu entwickeln.

Im vorliegenden Artikel gehen wir zunächst auf Formate und ausgewählte Studienergebnisse ein, um die Notwendigkeit spezifischer Onlineberatungskompetenzen zu begründen. Da die in der Literatur beschriebenen Anforderungen aus der psychosozialen Beratung stammen und die Digitalisierung dynamisch verläuft, werden im Anschluss Ergebnisse einer explorativen Expert:innenbefragung aus dem Jahr 2020 dargelegt. Sowohl die in der Literatur als auch die von den Expert:innen beschriebenen Anforderungen werden schließlich genutzt, um erste Ableitungen von methodischen Zugängen zur Erfassung von Onlinebildungsberatungskompetenzen zu treffen.

2 Onlineberatung – Formate

Auch wenn zunächst von der Onlineberatung gesprochen wurde, sind unterschiedliche Formate (Mail, [Video-]Chat, Foren) hinsichtlich ihrer zeitlichen Strukturierung (synchron, asynchron), ihrer Kommunikationsformen (schriftlich, mündlich) und ihrer Adressierungen (Einzelpersonen vs. Gruppen) zu differenzieren (vgl. Engelhardt, 2018). Gemeinsam ist den Formaten, dass sie Beratung entweder zeitlich und/oder örtlich dekontextualisieren, dabei helfen, Schwellenängste abzubauen und zugleich neue kommunikative oder medienkulturelle Zugangsbarrieren schaffen. So sind z. B. Mails für Ratsuchende niederschwellige orts- und zeitunabhängige Angebote, erfordern neben einem Internetzugang basale schriftsprachliche Kompetenzen sowie eine hinreichende Medienaffinität, um hierüber in komplexere Kommunikationsprozesse einzutreten. Wichtig ist es auch zu betonen, dass Mails, Chats und Videos nicht nur als Kommunikationstools für Beratungen zu betrachten sind, sondern hierdurch neue sozio-technische Beratungssysteme entstehen, die Einflüsse auf Anlässe, Motive oder Regeln der Kommunikation im Allgemeinen und auf Beratungsinterventionen und -beziehungen und deren organisationale Strukturierung im Besonderen nehmen. So wird das Kommunikationsverhalten durch die jeweiligen

technischen Medienmerkmale, durch Präferenzen und Vertrautheit der Nutzer:innen mit den Medien, der vereinbarten Netiquetten und durch die jeweils geltenden Datenschutzbestimmungen beeinflusst (vgl. Döring 2013, S. 424). Sowohl vor diesem Hintergrund als auch aufgrund der Tatsache, dass die Herstellung von vertrauensvollen und persönlichen Beziehungen für Beratungen von hoher Bedeutung sind, können vorhandene Kompetenzmodelle der Face-to-Face-Bildungsberatung nicht einfach auf Onlineformate übertragen werden.

Dass hier Bedarfe virulent werden, lässt sich exemplarisch anhand von vier Studien aufzeigen: Eine Befragung von 333 systemisch ausgebildeten Beraterinnen und Beratern der psychosozialen Beratung zeigte, dass zwar 26 % der Befragten Erfahrungen mit Onlineberatung sammeln konnten, sich jedoch nur knapp 13 % aktiv mit dem Thema auseinandersetzen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen der Onlineberatung werden im Mittel hoch eingeschätzt, wobei Schwierigkeiten darin gesehen werden, Onlineberatungsprozesse zu strukturieren oder Ratsuchende auf Basis ihres Schreibverhaltens zu verstehen. Insgesamt verzeichnet die Studie hohe Standardabweichungen, wobei die Beschäftigung mit digitalen Medien, der Besuch von entsprechenden Weiterbildungen sowie eigene Erfahrungen mit Onlineberatung Prädiktoren einer positiven Einschätzung der eigenen Onlineberatungskompetenzen sind. Knapp Dreiviertel der Befragten sehen zugleich Weiterbildungsbedarfe hinsichtlich der medialen Möglichkeiten ihrer Beratungen (vgl. Frangen 2020, S. 174 ff.). In einer Studie, an der 383 schweizerischen Weiterbildungseinrichtungen teilnahmen, äußerten 34 % der Einrichtungen einen hohen bis mittleren Weiterbildungsbedarf ihres Personals zu Fragen der Onlineberatung, da diese ihre Onlineberatungen (weiter) ausbauen wollen (vgl. Sgier et al. 2020, S. 29). Im Rahmen des Adult Education Survey 2016 wurde erstmals neben der Teilnahme an Bildungsberatung auch danach gefragt, über welche Kanäle an dieser teilgenommen wurde (vgl. Käpplinger, Reuter & Bilger 2017, S. 262). Zwar ist der Anteil an Personen, die Beratungsangebote nutzen, in den letzten Erhebungen rückläufig und lag zuletzt bei 7 Prozent (vgl. BMBF 2019, S. 68). Dabei ist aber auch zu beobachten, dass bei den Teilnehmenden an Beratungsangeboten der Anteil der Nutzung an persönlichen Beratungsgesprächen vor Ort von 57 % 2016 auf 44 % 2018 sank und die Anteile an medial vermittelten Beratungsformen gestiegen ist (vgl. BMBF 2019, S. 69; Käpplinger, Reuter & Bilger 2017, S. 262).

In einer rekonstruktiven Analyse von 30 mailbasierten Weiterbildungsberatungen konnte zudem gezeigt werden, dass die Anliegen der Ratsuchenden häufig auf Informationsfragen reduziert oder diese zuweilen vorschnell aufgefordert werden, ihre Anliegen in einer Face-to-Face-Beratung zu bearbeiten (vgl. Stanik & Maier-Gutheil 2018).

Während digitale Anforderungen im Hinblick auf Weiterbildungsorganisationen diskutiert (vgl. Bernhard-Skala 2019) oder digitale Kompetenzen von Lehrenden der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren modelliert (vgl. Bolten & Rott 2018) und gemessen werden konnten (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020), sind professionelle Anforderungen für Onlinebildungsberatungen eine empirische und theoretische Leer-

stelle. So beziehen sich Kompetenzmodelle der Bildungsberatung (vgl. Peterson et al. 2014), empirisch validierte Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Hertel 2009) oder Begleitforschungen zur Kompetenzentwicklung von Studierenden (vgl. Bülow 2018; Weinhardt & Kelava 2014) ausschließlich auf Face-to-Face Beratungen.

3 Onlineberatung und Kompetenzanforderungen

Im Feld der psychosozialen Onlineberatung unterscheiden Emanuel und Weinhardt (2019) zwischen selbst-, fall- und systembezogenen Onlineberatungskompetenzen. Selbstbezogene Kompetenzen umfassen u. a. eine reflexive Haltung sowohl gegenüber der eigenen als auch der adressatenbezogenen Mediennutzung sowie gegenüber der Einstellung zur Onlineberatung. Fallbezogene Kompetenzen werden hingegen zur Gestaltung der Onlineberatungskommunikation notwendig (vgl. Emanuel & Weinhardt 2019, S. 211 ff.). Im Anschluss an das Curriculum des Hochschulzertifikats Onlineberatung der TU Nürnberg kann zwischen Kompetenzen der Onlinekommunikation im Allgemeinen und die der Onlineberatung im Besonderen unterschieden werden. Erstere beziehen sich auf Spezifika, Chancen und Grenzen sowie Fähigkeiten des bedarfsgerechten Einsatzes der Onlinekommunikation. Onlineberatungskompetenzen umfassen Wissen über die Übertragbarkeit von Face-to-Face-Beratungsansätzen auf und Kenntnisse über theoretische Konzepte der Onlineberatung. Zudem werden Lese-/Schreibkompetenzen und Fähigkeiten zur Gestaltung von schriftsprachlichen Onlineberatungsprozessen notwendig (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 196 ff.). Engelhardt (2018, S. 73 ff.) differenziert im Rückgriff auf unterschiedliche Autorinnen und Autoren insbesondere für die schriftlichen Onlineberatungsformate (Mail, Chat, Forum) zwischen Grundhaltungen, Lesetechniken und Methoden zur Prozessgestaltung. Die Grundhaltungen (Neugier, Neutralität, Empathie, Wertschätzung, Kongruenz und Transparenz) sind vornehmlich systemischen/klientenzentrierten Beratungssätzen entlehnt und werden für die digitalen Formate adaptiert. So erfordert z. B. Neugier ein intensives Einlassen auf die schriftlichen Beiträge oder Empathie ein Erfassen der ‚Zwischentöne‘ in den Texten. Transparenz könne dadurch hergestellt werden, dass Beratende ihr Vorgehen sowie die Grenzen ihrer Onlineberatungen explizit machen. Lesetechniken umfassen Fähigkeiten in hermeneutischen, phänomenologischen, psychoanalytischen Textzugängen, ein Wissen über Strukturierungsmodelle der schriftlichen Anfragen sowie ein Bewusstsein darüber, dass die eigenen Textrezeptionen stets Konstruktionen sind. In Ergänzung dazu stellen sich in Forenberatungen insbesondere moderierende Anforderungen, die mithilfe von Gesprächs- und Fragetechniken zu bewältigen sind (ebd., S. 77 ff.). Im Hinblick auf Videoberatungen werden von der Autorin technische und organisationsbezogene Voraussetzungen in den Fokus gerückt, wenngleich Beratende ein Bewusstsein dafür haben sollten, dass auch Videoberatungen ausschließlich kanalreduzierte Kommunikation ermöglichen (vgl. ebd., S. 119). Für die Entscheidung, ob ein Anliegen als Face-to-Face-Beratung, als Online- oder als Blendedformat zu prozessieren ist, wird ein Wissen über die Unter-

schiede der jeweiligen Formate mit ihren Vor- und Nachteilen als notwendig erachtet (vgl. ebd., S. 132).

Die systembezogenen Kompetenzen beziehen sich auf die Gestaltung, Weiterentwicklung der Onlineberatungsangebote, dem Beobachten und Reflektieren von digitalen Trends (vgl. Emanuel & Weinhardt 2019, S. 212) sowie auf den technischen Umgang mit den Mail-, Chat- und Videoprogrammen (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 199). Außerdem lassen sich hierunter auch das Wissen über und die Fähigkeit zur Wahrung der jeweils geltenden Datenschutzbestimmungen fassen (vgl. Eichenberg & Kühne 2014, S. 199; Engelhard 2018, S. 155).

Diese skizzierten Anforderungen werden im Folgenden mit Ergebnisse einer Expertenbefragung aus Wissenschaft und Praxis der Onlinebildungsberatung ergänzt, erweitert und präzisiert.

4 Perspektiven der Expertinnen und Experten auf Kompetenzanforderungen für Onlinebildungsberatungen

Zur Ermittlung von weiteren Kompetenzanforderungen für das Feld der Onlinebildungsberatung wurden (telefonische) leitfadengestützte Interviews mit zehn Expertinnen und Experten geführt. Um sowohl Fach-, Prozess- als auch Deutungswissen zu berücksichtigen (vgl. Bogner & Menz 2005, S. 37 ff.), sind sowohl Bildungsberatende mit Erfahrung mit Onlineberatungsformaten ($n = 5$), Beratungswissenschaftler:innen ($n = 3$) als auch Projektverantwortliche von Onlineberatungsportalen ($n = 2$) befragt worden¹:

- I1: Studienberater mit Erfahrungen in Mail-, Chatberatungen
- I2: Beratungswissenschaftler/Berufsberater mit dem Schwerpunkt Onlineberatung
- I3: Beratungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Onlineberatung
- I4: Koordinatorin eines Online-Bildungsberatungsportals/Bildungsberaterin
- I5: Berufs-, Studien-, Laufbahnberaterin mit Erfahrungen in Chat-, Videoberatungen
- I6: Beratungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Onlineberatung
- I7: Bildungsberater mit Erfahrungen in Mailberatung
- I8: Bildungsberaterin mit Erfahrungen in Mail-, Chatberatungen
- I9: Projektleiterin eines Onlinebildungsberatungsportals
- I10: Bildungsberaterin mit Erfahrungen in Mailberatungen

Den Befragten wurde die Expert:innenrolle zugeschrieben, da sie aufgrund ihrer (wissenschaftlichen) Tätigkeiten über ‚privilegierte Informationszugänge‘ zu diesem (Forschungs-)Gegenstand verfügen. Den Expertinnen und Experten wurde insofern auf

¹ Wir bedanken uns bei Susanne van de Loo, die uns drei Interviews zur Verfügung gestellt hat, die sie im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt und transkribiert hat.

‚Augenhöhe‘ in den Interviews begegnet, als das thematische Vorwissen der Interviewenden – insbesondere bei Rückfragen – eingeflossen ist (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 117). Die Leitfragen bezogen sich neben professionellen Anforderungen u. a. auf die Einflüsse der Digitalisierung auf die Bildungsberatung. Dabei wurde es den Expertinnen und Experten überlassen, ob und auf welche digitalen Beratungsformate sie den Schwerpunkt legen, wobei auch Fragen zu organisationalen Anforderungen gelingender Onlineberatung gestellt worden sind. Die Daten sind mithilfe qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse ausgewertet worden, indem Kategorien sowohl anhand der Leitfäden deduktiv als auch mithilfe offener Codierprozesse am Material induktiv gebildet worden sind (vgl. Kuckartz 2016, S. 62 ff.).

Von allen befragten Expertinnen und Experten konnten spezifische Onlineberatungsanforderungen genannt bzw. beschrieben werden, wenngleich Erfahrungen mit und Kompetenzen in Face-to-Face-Beratung als Grundlage für die Durchführung von Onlinebildungsberatungen erachtet werden. So sei Onlineberatung nicht etwas vollkommen anderes, sondern „eher wie eine weitere Oktave auf dem Klavier, die man mitspielen muss, aber es bleibt eben Klavierspielen“ (I3, #0:12:05#). Im Hinblick auf die professionelle Gestaltung von Online-Beratungsprozessen werden in der Folge formatübergreifende und formatspezifische Anforderungen unterschieden.

4.1 Formatübergreifende Anforderungen

Übereinstimmend wird von den Expertinnen und Experten als eine zentrale Anforderung die Offenheit und Bereitschaft der Beratenden gegenüber der Online-Beratung genannt. Hierfür bedarf es einer reflexiven Verständigung des eigenen Medienhandelns und eines Verständnisses über Onlineberatung (vgl. I6, I2), um ein Bewusstsein dafür zu haben, dass Onlineberatungsformate keine Surrogate darstellen, sondern eigene Potenziale aufweisen (vgl. I1, I7). Gerade hinsichtlich eines zuvor zögerlichen Zuwendens zu Online-Beratungsformaten wird die Covid-19-Pandemie von den Expertinnen und Experten als Chance bzw. Treiber betrachtet (vgl. I3, I4, I5, I6, I7, I8, I10). Durch den sogenannten Lockdown im März 2020 waren Face-to-Face-Beratungen nicht mehr möglich. Darum wurden in vielen Einrichtungen Online-Beratungsangebote erstmals erprobt, was sonst aufgrund von Bedenken der Einrichtungen, vieler Berater:innen und ratsuchender Personen nicht möglich gewesen wäre (vgl. I5, I6, I7).

Die Beratungswissenschaftler I3 und I6 heben hervor, dass auch ein Bewusstsein darüber vorhanden sein sollte, dass die Digitalisierung im Allgemeinen und die Digitalisierung der (Bildungs-)Beratung im Besonderen ein nicht abschließbarer, explorativer Prozess sei. Dieser erfordere Neugier, technische Affinität und Bereitschaft der Nutzung der sich stets entwickelnden digitalen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. I2, I3, I6, I8, I9). Dies mache eine selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit den digitalen Medien und den Mut eines spielerischen Umgangs mit neuen Tools notwendig (vgl. I3, I4, I8). Die in der Literatur beschriebene Anforderung, Grenzen von Online-Beratungsprozessen einzuschätzen und diese ggf. in Face-to-Face-Beratungen zu überführen, wird durch die Interviews nicht bestätigt. So sollten Beratende die Medien-

wahl der Ratsuchenden akzeptieren (vgl. I4, I7, I8), um deren „Medienpräferenzen“ und „Medienmündigkeit“ anzuerkennen (I6, #0:33:16#). Vor allem in schriftbasierten Formaten werde der Prozess stärker von den Ratsuchenden gesteuert, sodass Beratende es aushalten müssen, keine unmittelbaren Resonanzen zu erhalten (vgl. I4).

Mehrere Expertinnen und Experten sprechen zudem an, dass Beratende die unterschiedlichen Online-Formate ausprobieren müssten, um sich im Sinne der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002) im Umgang mit diesen als kompetent wahrzunehmen (vgl. I2, I3, I6). Dabei wird auch Wissen über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Formate relevant (vgl. I3, I4, I5, I6). Unabhängig vom Medium wird von allen Expertinnen und Experten Beraterisches Wissen insbesondere zur Prozessstrukturierung der Online-Beratungen als notwendig betrachtet. Dabei weist I7 darauf hin, dass man in schriftlichen Online-Beratungen dazu neige, sich auf informative Anliegen zu fokussieren, anstatt in Dialoge einzutreten. Hierbei werden insbesondere regelmäßige (kollegiale) Reflexionen bzw. Supervisionen als besonders wichtig erachtet (vgl. I4, I6, I7). In Bezug auf digitale Kommunikation sind Kenntnisse über Kanalreduktionstheorien notwendig, um beispielweise zu wissen, wann Metakommunikation im Rahmen einer digitalen Kommunikation notwendig wird (vgl. I5).

Für die Onlineberatung ist zudem eine routinierte technische Bedienung der eingesetzten Tools (vgl. I3, I6) bedeutsam, um Ratsuchende auch bei der Lösung technischer Probleme helfen zu können. Da synchrone, digitale Beratungstermine eine weniger hohe Verbindlichkeit aufweisen als Präsenztermine, sollten Beratende spontan auf Terminverschiebungen und -absagen reagieren können (vgl. I4). Dies und die Möglichkeit, Expertinnen und Experten einzubinden, stelle neue Anforderungen an die Arbeitsorganisation und -koordination der Beratungstätigkeit dar (vgl. I3).

Auffällig ist, dass ein Wissen über und die Wahrung des Datenschutzes von den befragten Bildungsberatenden nicht primär als ihre, sondern als organisationale Anforderung betrachtet wird.

4.2 Formatspezifische Anforderungen

Neben formatübergreifenden werden auch formatspezifische Anforderungen angeführt, wobei sich die meisten auf Mailberatungen beziehen. Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass sich Chatformate in der Bildungsberatung (bisher) nicht durchgesetzt haben und Videoberatung als audiovisuelles, synchrones Format sich erst zukünftig etablieren könnte.

Mailberatung

Für kompetente Mailberatungen werden von drei Expertinnen und Experten zunächst notwendige Einstellungen/Haltungen genannt. So sollten Beratende die Verlangsamung der Prozesse aufgrund der Asynchronität und Schriftlichkeit als Chance sehen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, nicht nur Antworten auf schriftliche Fragen zu geben, sondern auch Fragen zu stellen, Situationsbeschreibungen zu paraphrasieren, Emotionen zu spiegeln etc., um Reflexionsprozesse bei den Ratsuchenden anzuregen (vgl. I2, I4, I7). Weiterhin gelte es auch, umgangssprachliche, fehlerhafte Mails wert-

schätzend zu behandeln (I7) und es auszuhalten, dass Ratsuchende die Beratungen einseitig, auch ohne formale Abschlüsse, beenden oder abbrechen (vgl. I4, I7). Zur Gestaltung der Mailberatungen wird neben dem Wissen über Phasenmodelle der Beratung die Notwendigkeit professioneller Lese- und Schreibkompetenz genannt. Eine zentrale Fähigkeit für erstere sei es, „zwischen den Zeilen lesen zu können“, um neben den explizit genannten auch implizite, latente Anliegen sowie die Situation der Ratsuchenden erfassen zu können (vgl. I1, I2, I4, I5). Bei den notwendigen Lesetechniken (vgl. I2, I7) und Methoden der Textbearbeitung (vgl. I4) beziehen sich einige der Befragten ex- und implizit auf das Vier-Folien-Modell (vgl. Knatz & Dodier 2003). Das Modell ermögliche es, die durch die Mails ausgelösten Resonanzen zu reflektieren oder assoziative Zugänge zu den schriftlich dargelegten Anliegen zu erhalten (vgl. I1, I2, I4), um so den „impliziten Dimensionen des Textes auf die Spur zu kommen“ (I4, #0:15:39#). Eine professionelle Schreibkompetenz zeige sich daran, verständlich (vgl. I4) und so eindeutig wie möglich (vgl. I1) zu formulieren. Um dies zu gewährleisten, sollten Beratende fähig sein, möglichst nahe an der Sprache bzw. am Duktus der Ratsuchenden zu bleiben (vgl. I4, I8). Dabei müsse man zugleich präzise (vgl. I1) bzw. pointiert (vgl. I8) formulieren und aus Perspektiven der Ratsuchenden die eigenen Texte rezipieren können (vgl. I4). Um tragfähige, schriftliche Beratungsbeziehungen aufzubauen (vgl. I4, I8, I7), sei eine Mischung aus förmlichem und informellem Schreibstil (vgl. I4) sowie Authentizität notwendig (I8). Daneben umfasse eine professionelle Schreibkompetenz auch die Fertigkeit, Texte inhaltlich und optisch zu strukturieren (vgl. I2, I4, I8) sowie Methodenkenntnisse (Methoden des Kreativen Schreibens (vgl. I2), des inneren Dialogs (vgl. I4)).

Chatberatung

Wie für das Format Mailberatung sind aus Perspektive der Expertinnen und Experten auch für Chatberatungen professionelle Lese- und Schreibkompetenzen von zentraler Bedeutung (vgl. I1, I4, I5, I8). Unterschiede zeigen sich in den Anforderungen im Umgang mit der schriftlichen Quasisynchronizität und mit den Zielgruppen, die mit diesem Format erreicht werden. Während von den Expertinnen und Experten bei der Mailberatung die Langsamkeit des Mediums hervorgehoben wird, stelle in Chatberatungen ein möglichst schnelles Reagieren der Beratenden auf der einen Seite (vgl. I1, I8, I10) und Geduld beim Warten auf Antworten der Ratsuchenden auf der anderen Seite eine zentrale Anforderung dar („diese hohe Unterbrechungsrate von Chats mitunter macht das schon ein bisschen schwierig“ (I1 #0:25:01#)). In der Regel wünschen Ratsuchende in Chatberatungen eine direkte und schnelle Interaktion, sodass Beratende hierfür insbesondere eine rasche Auffassungsgabe benötigen sowie die Fähigkeit, schnell und dennoch präzise zu intervenieren. Dies wird insbesondere von den befragten Bildungsberatenden als Herausforderung beschrieben (vgl. I1, I8), da gerade für komplexe Anfragen meist Nachfragen und anschließend eine sequenzierte Antwort hilfreich sind, um Anliegen klären zu können (vgl. I5). Dies verlangt auch Fähigkeiten in der Prozess- bzw. Dialogsteuerung (vgl. I4) z. B. durch den Einsatz von Metakommunikation (vgl. I1, I5).

Für Chat-Beratungen heben I4 und I5 zudem hervor, dass durch die Anonymität des Formats Zielgruppen erreicht werden, die andere Beratungsangebote nicht aufsuchen. Hierfür sei ein wertschätzender Umgang und ein Kommunikationsstil nah an der Sprache der zumeist jüngeren Ratsuchenden von besonderer Bedeutung (vgl. I5). Der Studienberater I1 spricht zudem moderative Anforderungen bei der Gestaltung von Gruppenchats an, um Perspektiven der anderen Chatbeteiligten einbinden zu können.

Videoberatung

Während Mail- und Chatberatungen als schriftbasierte Formate ähnliche Anforderungen an Beratende stellen, scheinen Video-Beratungen auf den ersten Blick eher mit Face-to-Face-Beratungen vergleichbar zu sein. Die Expertinnen und Experten, die sich zu dem Format äußern, betonen jedoch, dass dies nicht zutreffe, da durch das Medium ebenfalls Wahrnehmungskanäle reduziert blieben und sich die Kommunikation anders als bei Face-to-Face-Beratungen vollziehe (vgl. I5, I7). Videoberatung sei daher eher mit Telefonberatung vergleichbar (vgl. I1). „Ich kann in der Onlineberatung per Video den Leuten nicht in die Augen schauen“ (I2 #0:51:16#). Ein Bewusstsein über diese Unterschiede, kann daher als eine professionelle Voraussetzung betrachtet werden.

Weitere Anforderungen ergeben sich insbesondere aufgrund der sich durch die Videos bzw. durch die geteilten Bildschirme konstituierenden hybriden Beratungsräume. Durch die Bildübertragung werden den Beratenden Einblicke in die Privatsphären, Lebenswelten und Lebensstile ihrer Ratsuchenden gegeben, die bei der Beratung „helfen oder die [ihre] Neutralität beeinflussen“ (I5 #0:08:25#) können. Diese möglichen Auswirkungen auf das eigene beraterische Handeln gelte es sich stets bewusst zu machen (vgl. I5) bzw. als „optische Resonanzfolie“ (I2 #0:50:02#) methodisch zu reflektieren. Zudem können die Beratenden in diesem Format keine geschützten Räume für die Beratungsprozesse gewährleisten, da es zu Unterbrechungen komme und/oder man nicht wisse, ob Ratsuchende gerade ungestört und frei sprechen können (vgl. I5). Mit diesen Unsicherheiten gelte es, reflektiert und metakommunikativ umgehen zu können. I3 und I4 betonen, dass sich Video-Beratung gerade in Settings anbiete, in denen online mit den Ratsuchenden Dokumente angeschaut werden. Wenn allerdings gemeinsam an einem Dokument gearbeitet werden soll oder man schnell etwas visualisieren möchte, stieße auch die Videoberatung an ihre Grenzen (vgl. I5). Gerade in diesem Format wird eine technische Problemlöse- und Improvisationskompetenz der Beratenden genannt, da hier noch besonders häufig technische Probleme auftreten, die schnell zu lösen sind (vgl. I1, I5). Dazu scheint bisher noch ein einfach zu bedienendes und nicht mit Funktionen überladenes Tool zu fehlen (I3, I5).

5 Ableitungen für die Erfassung von Onlinebildungsberatungskompetenzen

Sowohl die in der Literatur als auch in den Expert:inneninterviews beschriebenen Kompetenzanforderungen weisen formatübergreifende und -spezifische Anforderungen auf. Auffällig ist, dass die interviewten Expertinnen und Experten neben technischen Fähigkeiten und digital ausgestalteter Beratungskompetenz vor allem Haltungen und Einstellungen der Beratenden zur Online-Beratung betonen. Dies verweist auf ein kognitions- und handlungstheoretisches Kompetenzverständnis, das neben erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten auch motivationale, volitionale und soziale Aspekte als Teil einer Kompetenz beachtet (vgl. Weinert 2001, S. 27f.).

Bisherige Ansätze der Erfassung von Beratungskompetenz fokussieren Face-to-Face-Beratungen und sind im Feld der psychosozialen Beratung (vgl. Weinhardt & Kelava 2016, Zürcher 2018) oder im Feld der Schule verortet. Bei Letzteren wird Beratung als Facette professioneller Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Bruder et al. 2010, Kücholl et al. 2018) betrachtet. Die Methoden zur Erfassung von Beratungskompetenzen reichen von Beobachtung in Simulationssettings (vgl. Weinhardt & Kelava 2016, Zürcher 2018), über Selbsteinschätzung, Fallszenarien und Wissenstests (Bruder et al. 2010, Kücholl et al. 2018, Bülow 2018) bis hin zu angrenzenden Konstrukten, wie der Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz (vgl. Schwanzer & Frei 2014).

Die Ergebnisse unserer explorativen Studie geben Hinweise darauf, dass sowohl formatübergreifende als auch formatspezifische Facetten von Onlinebildungsberatungskompetenz auf der Ebene von Haltungen, Wissen und Fertigkeiten zu differenzieren und zu berücksichtigen sind. Hierzu wird es notwendig, Erhebungsinstrumente zu entwickeln und zu adaptieren, die Elemente von Wissens- und Leistungstests mit Selbstbewertungen kombinieren, wie dies auch in anderen Bereichen der Erfassung von professioneller Handlungskompetenz vorgeschlagen wird (vgl. Rott & Schmidt-Hertha 2021). Um Online-Bildungsberatungskompetenz zu erfassen, müssen die hier dargelegten Anforderungen jedoch zunächst weiter systematisiert und als abgrenzbare Kompetenzfacetten beschrieben werden. Diese sind dann erneut im Austausch mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis kommunikativ zu validieren. Die bereits vorhandenen Erhebungsinstrumente gilt es daraufhin nochmals zu prüfen, ob sich zumindest Teile für die Erfassung der dann beschriebenen Kompetenzfacetten von Onlinebildungsberatungskompetenz adaptieren lassen. Dabei scheint auch ein Blick in erwachsenenpädagogische Kompetenzbeschreibungen und -modelle hilfreich, da z. B. die im Rahmen der vorliegenden Studie beschriebenen Einstellungen und Haltungen Überschneidungen mit der medienbezogenen Feldkompetenz aufweisen, wie sie im Rahmen der medienpädagogischen Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung beschrieben wird (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020). Darüber hinaus ist bei der Erfassung von Online-Bildungsberatungskompetenzen darauf zu achten, dass diese umfassend als Kompetenzen erfasst und nicht z. B. auf Selbstzuschreibungen reduziert werden (vgl. Frangen 2020). Im Rahmen einer Studie zu medienpädagogischen Kompetenzen von Lehren-

den in der Erwachsenenbildung konnte z. B. gezeigt werden, dass Selbsteinschätzungen zwar das eigene Handeln der Lehrenden vorhersagen konnten, allerdings nicht dazu geeignet waren, Aussagen über die Qualität der Performanz zu geben (vgl. Bonnes et al. 2020).

Mittelfristig wird es u. E. notwendig sein, Onlinekompetenzen für Bildungsberatende in die bereits vorhandenen Kompetenzmodelle zu integrieren (vgl. z. B. Petersen et al. 2014). Beratende könnten mit deren Hilfe u. a. ihre Kompetenzen in der Onlinebildungsberatung reflektieren und Einrichtungen könnten systematisch entsprechende Weiterbildungsbedarfe identifizieren. Zudem können sie als Orientierung für die Entwicklung von entsprechenden Fortbildungsangeboten genutzt werden.

Literatur

- Bauer, P. (2020). Potenziale einer reflexiven Übergangsforschung für die Gestaltung von Übergängen in (sozial-)pädagogischen Feldern. Das Beispiel Beratung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*, S. 255–280. Opladen: Barbara Budrich.
- Beisch, N. & Schäfer, C. (2020). Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media. *Media Perspektiven* 9/2020, 462–481.
- Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: A literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education* 2/2019, 178–197. DOI: 10.1177/1477971419850840.
- BMBF (Hrsg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview, Theorie, Methode, Anwendung*, S. 33–70. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnes, C., Leiser, C., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Hochholding, S. (2020). The relationship between trainers' media-didactical competence and media-didactical self-efficacy, attitudes and use of digital media in training. *International Journal of Training and Development* 1/2020, 74–88. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12171>.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Lenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*, S. 274–285. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bülow, S. (2018). *Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium. Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Cuvry de, A., Kossack, P. & Zeuner, C. (2009). Das Hamburger Strukturmodell zur Bildungsberatung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 1/2009, 19–28.
- Döring, N. (2013). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In R. Kuhlen, W. Semar, W. & D. Strauch, D. (Hrsg.), *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation: Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und -praxis*, S. 424–430. Berlin: De Gruyter.
- Eichenberg, C. & Kühne, S. (2014). *Einführung Onlineberatung & -therapie. Grundlagen, Interventionen und Effekte digitaler Medien*. München: Utb.
- Emanuel M. & Weinhardt M. (2019). Professionalisierung von Fachkräften im Kontext von Digitalisierung. In S. Rietmann, M. Sawatzki & M. Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion*, S. 205–216. Wiesbaden: Springer VS.
- Engelhardt, E. (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Europäische Union (2004). *Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa*, Doc. 9286/04, 2004.
- Fragens, V. (2020). Wie meistern Berater/innen veränderte Anforderungen durch digitale Medien? *Kontext* 2/2020, 166–183.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2016). *Praktiken der professionellen Bildungsberatung – Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Käpplinger, B. (2010). Nutzen von Bildungsberatung. *DIE-Zeitschrift* 4/2010, 32–35.
- Käpplinger, B., Reuter, M. & Bilger, F. (2017). Bildungsberatung und Transparenz des Bildungsangebots Erwachsener. In: F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, S. 255–264. Bielefeld: wbv.
- Knatz, B. & Dodier, B. (2003). *Hilfe aus dem Netz. Theorie und Praxis der Beratung per E-Mail*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kücholl, D., Lazarides, R. Westphal, A. & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 1, S. 29–42. Potsdam: Universitätsverlag.
- Kuckratz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Mader, W. (1999). Weiterbildung und Beratung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung*, S. 318–326. Opladen: Leske + Budrich.
- Petersen, C. M., Schiersmann, C. & Weber, P. (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: 10.3278/6004445w.

- Pfadenhauer, M. (2005). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview, Theorie, Methode, Anwendung*, S. 113–130. Wiesbaden: Springer VS.
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2021). Medienbezogene Kompetenzerfassung bei Erwachsenen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42(Optimierung), 47–62. DOI: 10.21240/mpaed/42/2021.03.09.X.
- Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: T. Eckert, A. v. Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen*, S. 427–439. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 2/2020, 313-329. DOI: 10.1007/s40955-020-00165-0.
- Schwanzer, A. D. & Frei, S. (2014). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 1/2014, 64–92.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 44/2002, 28–53.
- Sgier, I., Schüepp, P., Haberzeth, E. & Dernbac, S. (2020). *Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Verfügbar unter https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/SVEB_Weiterbildungsstudie_19-20_Beratung.pdf (Zugriff am 16.10.2020).
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2018). E-Mail-Weiterbildungsberatungen. Ergebnisse einer qualitativen Korrespondenzanalyse. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.02.X.
- Stanik, T. & Maier-Gutheil, C. (2020). Bildungsberatung in Beschäftigung und Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 3/2020, 55–64.
- Tippelt, R. (1997). Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: T. Eckert, C. Schiersmann, R. Tippelt (Hrsg.), *Beratung und Informationen in der Weiterbildung*, S. 1–69. Baltmannsweiler: Schneider.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, S. 17–31. Weinheim: Beltz.
- Weinhardt, M. & Kelava, A. (2016). Die performanzorientierte Erfassung psychosozialer Beratungskompetenz in Forschung und Lehre im Rahmen einer Simulationsumgebung. *neue praxis* 4/2016, 363–377.

Weiterbildungsakademie Österreich (WBA) (2019). *Qualifikationsprofil wba-Diplom Diplomierter/r Erwachsenenbildner/in. Beratung*. Verfügbar unter <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-diplom-beratung.pdf?m=1562062005> und https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/berufsbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004445w/facet/6004445w////////nb/0/category/1161.html (Zugriff am 16.11.2020).

Zürcher, A. (2018). *Beratungslernen in einer geschützten Lernumgebung mit Simulationsklienten: Entwicklung eines standardisierten Beobachtungsinstruments zur Einschätzung systemisch-orientierten Beratungshandelns in der psychosozialen Beratung*. Universität Tübingen: Dissertation.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Tim Stanik ist Professor für Beratungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Digitalisierung. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsberatung, Didaktik der Erwachsenenbildung und Professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung.

Dr.in Karin Julia Rott ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwigs-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind medienpädagogische Kompetenz, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Medien in der und für die Erziehung, Weiterbildungsabbrüche.

Zur Entgrenzung der Arbeit des medienpädagogischen Weiterbildungspersonals im Kontext tiefgreifender Mediatisierung

LUKAS DEHMEL

Schlachworte: Entgrenzung, Arbeit, Privatheit, Mediatisierung, Erwachsenenbildungspersonal, Lehrkräfteweiterbildung

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der explorativen Erforschung von Bedeutungen, die das Personal in der medienpädagogischen Lehrkräftefort- und -weiterbildung den räumlich-zeitlichen Entgrenzungsprozessen von Arbeit und Privatheit im Kontext tiefgreifender Mediatisierung zuschreibt. Er greift dafür auf Auszüge aus zwei narrativen Interviews zurück, die mit der Objektiven Hermeneutik analysiert werden. Abschließend verortet der Text die Ergebnisse der Analyse im Diskurs um die medienpädagogische Professionalisierung des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals.

Abstract

This paper intends an explorative investigation of meanings that are attributed by media pedagogical adult educators in further teacher education towards the dissolution of boundaries between work and privacy in context of deep mediatization. It takes recourse to excerpts from two narrative interviews which are analyzed with the help of Objective Hermeneutics. In conclusion this text locates its analytical outcomes within the academic discourse unfold around media pedagogical professionalization of adult educators.

1 Einleitung

Es dürfte mittlerweile wohl kaum mehr bestritten werden, dass der digitale Wandel auch den Erwachsenen- und Bildungssektor erfasst hat und somit Anforderungen an die medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals stellt (vgl. Rohs 2019). Während bisherige Forschung sich in diesem Kontext insbesondere mit der Ebene des Lehrens und Lernens mit und über digitale Medien beschäftigt, rückt dieser Beitrag einen Aspekt auf der Organisationsebene in den Mittelpunkt: Im Folgenden wird es um die Bedeutung der räumlich-zeitlichen Entgrenzung von Arbeit und Privatheit im Kontext tiefgreifender Mediatisierung gehen. In anderen

Wissenschaftszweigen ist dieses Thema mittlerweile gut beforscht worden, in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft bildet es bislang allerdings ein Forschungsdesiderat ab. Anhand der Analyse von Ausschnitten aus zwei narrativen Interviews mit Mitarbeitern aus der medienpädagogischen Lehrkräftefort- und -weiterbildung, die schwerpunktmäßig mit organisatorischen Aufgaben betraut sind, bearbeitet dieser Beitrag die Frage, welche In-Verhältnis-Setzungen von Arbeit und Privatheit sich in der sozialen Praxis des Interviews wie dokumentieren und welche Bedeutungen die Interviewten den beschriebenen Entgrenzungsprozessen in diesem Zusammenhang für das eigene Leben zuschreiben.

Zur Beantwortung geht der Beitrag zunächst auf den Zusammenhang von tiefgreifender Mediatisierung und der räumlich-zeitlichen Entgrenzung von Arbeit und Privatheit ein (2.) und liefert einen groben Abriss über den Forschungsstand zum Thema aus anderen Wissenschaftsdisziplinen. Danach verortet er das Thema im Diskurs um die medienpädagogische Professionalisierung des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals, beschreibt die Zielgruppe und die Forschungsmethodik genauer (3.) und legt die beiden exemplarischen Fallanalysen dar (4.). Zum Abschluss zieht er ein Fazit (5.) und ordnet die Ergebnisse ein.

2 (Tiefgreifende) Mediatisierung und die räumlich-zeitliche Entgrenzung von Arbeit und Privatheit

Mediatisierung meint einen übergeordneten Metaprozess, im Zuge dessen die kommunikative Konstruktion der sozialen Welt parallel zu medientechnischen Entwicklungen transformativen Veränderungen unterliegt (vgl. Krotz 2001). Heruntergebrochen formuliert Krotz dazu: „Der Mediatisierungsansatz fragt kurz gesagt nach dem Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Wandels der Medien“ (Krotz 2017, S. 24). *Medien* sind dem Ansatz nach als „technische Gegebenheiten“ (Krotz 2001, S. 33) zu interpretieren, „über die bzw. mit denen Menschen kommunizieren“ (ebd.; ausführlicher etwa bei Krotz 2017, S. 25 f.). Die durch neue Errungenschaften fortwährenden Wandlungen unterliegenden Technologien eröffnen den Menschen immer modernere und sich weiter ausdifferenzierende Möglichkeiten, die sie in ihre Kommunikationsroutinen einbinden und so die soziomediale Genese von ‚Alltag, Kultur und Gesellschaft‘ (s. o.) auf allen Ebenen verändern. Der Medienwandel auf technischer Ebene ist für die mediatisierungstheoretische Forschung also weniger im Mittelpunkt des Interesses, er bildet vielmehr eine Kulisse ab, vor der sie sich mit den Veränderungen menschlicher Kommunikationspraktiken auseinandersetzt. Dabei hat Mediatisierung prinzipiell keinen Anfang; sie ist zudem niemals abgeschlossen und somit zukunfts offen (vgl. Krotz 2017, S. 26 f.).

Aktuell ist in diesem Kontext die Digitalisierung von Medien natürlich besonders im Fokus, Digitalisierungsprozesse haben mittlerweile wohl die sozio-mediale Herstellung von so ziemlich jedem Gesellschaftsbestandteil in irgendeiner Weise erfasst. Die Mediatisierungsforschung zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass digitale Me-

dien inzwischen als integrale Alltagsbestandteile gewertet werden müssen, was grob mit dem Begriff einer „tiefgreifenden Mediatisierung“ (Hepp 2016) umrissen wird. Hepp und Hasebrink formulieren im Zuge dessen fünf Entwicklungslinien, die mit einer tiefgreifenden Mediatisierung einhergehen, nämlich 1. eine zunehmende „Differenzierung“ von Medien, 2. eine steigende „Konnektivität“ der Individuen, 3. die „Omnipräsenz“ von Medien im Alltag, 4. eine hohe technische „Innovationsdichte“ und 5. eine voranschreitende „Datafizierung“ (vgl. Hepp & Hasebrink 2017, S. 335). Die umrissenen Entwicklungen haben natürlich auch Arbeitszusammenhänge und ihre sozio-mediale Konstruktion massiv verändert. Ein besonders zentraler Aspekt erscheint im Zuge der Mobilwerdung von Mediengeräten, ihrer ‚Omnipräsenz‘ (s. o.) und der orts- und zeitunabhängigen Verfügbarkeit des Internets die zunehmende räumlich-zeitliche Entgrenzung der Arbeit und ein damit einhergehendes Erodieren der Trennlinie von Arbeit und Privatheit (vgl. Roth-Ebner 2015; Müller 2018). Arbeit ist in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung nicht mehr länger an konkrete Orte und Zeiten gekoppelt, prinzipiell kann überall und immer gearbeitet werden – insbesondere auch im Privaten zu Hause – und Arbeitnehmende sind potenziell überall und immer erreichbar (erhöhte ‚Konnektivität‘, s. o.).

Wie bereits in der Einleitung aufgeführt, bleibt eine Erforschung dieses Themas in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft bislang desiderabel, es lassen sich allerdings empirische Befunde aus anderen Wissenschaftsdisziplinen (insbesondere aus Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Soziologie) heranziehen, die Licht ins Dunkel bringen können¹. Sie zeigen auf, dass Arbeitnehmende, die mindestens einen Teil ihrer Arbeitszeit zu Hause verbringen, tendenziell höhere Werte hinsichtlich ihrer Arbeitszufriedenheit aufweisen (vgl. Brenke 2016, S. 103 f.), zudem wird dem Internet insgesamt eher positiver als negativer Einfluss auf die Ausbalancierung von Arbeit und Freizeit zugeschrieben (vgl. Wajcman et al. 2010, S. 270). Andere Befunde sprechen aber dafür, dass die berufliche Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnik in der Freizeit zur Wahrnehmung eines Konfliktgefühls zwischen beiden Sphären und zur Ansammlung von mehr Überstunden führen kann (vgl. Wright et al. 2014, S. 521 ff.; Brenke 2016, S. 102; Hassler & Rau 2016, S. 32). Ein solches Konfliktgefühl tritt insbesondere dann auf, wenn von außen initiierte Kommunikationsaufforderungen außerhalb der regulären Arbeitszeit an die Arbeitnehmenden herangetragen werden (vgl. Höge et al. 2014, S. 40).

Mehrere Studien kommen außerdem zu dem Ergebnis, dass die räumlich-zeitliche Entgrenzung von Arbeit und Privatheit maßgeblich durch das Smartphone und dessen Internetfähigkeit vorangetrieben wird (vgl. Müller 2018, S. 226; Roth-Ebner 2015, S. 251 ff.; Derks & Bakker 2014, S. 430). Gerade durch dessen Omnipräsenz steigen die beruflichen Kommunikationserwartungen (vgl. ebd.). Befunde hinsichtlich der beruflichen Erreichbarkeit in der Freizeit verweisen auf die Beobachtung von vermehrten Familien- und Partnerschaftskonflikten (vgl. Müller 2018, S. 227 ff.; Hassler & Rau 2016, S. 32). Zudem verzeichnen Arbeitnehmende deutlich erhöhte Werte hinsichtlich ihrer mentalen Erschöpfung, die ihr Smartphone in der Freizeit für beruf-

1 Eine umfangreiche Aufarbeitung des Forschungsstandes kann etwa bei Busch-Heizmann et al. 2018 gefunden werden.

liche Belange nutzen (vgl. Derks & Bakker 2014, S. 430). Überraschenderweise gelangt eine weitere Studie desselben Arbeitskreises zu der Erkenntnis, dass diese Gruppe von Arbeitnehmenden das Verwischen der Grenze zwischen beiden Sphären aber keineswegs als Problem, als vielmehr als Chance für vermehrte Familienzeit interpretiert (vgl. Derks et al. 2016, S. 1059 f.).

Insbesondere größer angelegte qualitative Studien zum Thema kommen unter anderem zu dem Ergebnis, dass es mittlerweile durchaus auch den Arbeitnehmendentypus gibt, der ganz bewusst nicht mehr zwischen einer beruflichen und einer privaten Sphäre unterscheidet und dessen Alltag vollkommen auf berufliche Belange ausgerichtet ist (vgl. von Streit 2011, S. 234 ff.; Roth-Ebner 2015, S. 247 ff.). Dies scheint allerdings nicht die Regel abzubilden. Gerade bei Arbeitnehmenden, die viel oder sogar ausschließlich zu Hause arbeiten, zeigen sich im Alltag teils ausgeklügelte Strategien und die Etablierung von festen Abgrenzungsroutinen, um Arbeit und Privates voneinander getrennt zu halten und so mit der räumlich-zeitlichen Entgrenzung umzugehen (vgl. von Streit 2011, S. 234 ff.; Roth-Ebner 2015, S. 247 ff.; Müller 2018, S. 228).

Wie die herangezogenen Ergebnisse zeigen, ist das Phänomen räumlich-zeitlicher Entgrenzung von Arbeit und Privatheit mittlerweile gut belegt, die kommunikative Herstellung von Arbeitszusammenhängen erscheint den empirischen Befunden nach also hochgradig von tiefgreifender Mediatisierung durchzogen zu sein. Wie die Folgen dieser Entgrenzung bewertet werden, ist allerdings stark unterschiedlich. Dass die beschriebenen Entgrenzungsprozesse also auch für Angehörige des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors gültig sind, erscheint vor diesem Hintergrund somit recht naheliegend (vgl. Dehmel 2020, S. 255). Daher soll es im Folgenden weniger darum gehen, *ob* sie auch für das Erwachsenen- und Weiterbildungspersonal relevant werden, sondern vielmehr *wie*.

3 Verortung im Diskurs um medienpädagogische Professionalisierung, Zielgruppe und Methodik

Das fokussierte Thema lässt sich im Diskurs um die medienpädagogische Professionalisierung des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals verorten, in dem neben der genauen Erforschung des Lehrens- und Lernens mit und über (digitale) Medien auch organisationale Veränderungen im Zuge von Digitalisierungs- bzw. den damit einhergehenden Mediatisierungsprozessen als äußerst relevante Themenfelder markiert werden (vgl. Rohs 2019, S. 125). Der Begriff ist in der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft bislang nicht eindeutig geklärt. Rohs und Bolten (vgl. 2017) schließen ihr Verständnis an einen Professionalisierungsbegriff nach Nittel und Seltrecht an, den dieser Text ebenfalls aufgreift. (Individuelle) Professionalisierung bezeichnet demnach „einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuserwerb und zu einer pädagogisch-professio-

nellen Praxis sowie einem diesbezüglichen Selbstbild führt“ (Nittel & Seltrecht 2008, S. 124). Daran anschließend markieren Rohs und Bolten für die Relevanz von *medienpädagogischer* Professionalisierung den Medienwandel – oder vielmehr die mit ihm einhergehende Mediatisierung – als zentralen Faktor für die Veränderung des Feldes der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Professionalisierung zu einem „ständige[n], berufsbegleitende[n] Prozess“ (Rohs & Bolten 2017, S. 14) werden lässt. In diesem Kontext bezeichnen sie die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenzen als unumgänglich (vgl. ebd.). Gerade ein reflexiver Umgang mit räumlich-zeitlichen Entgrenzungsprozessen in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung erscheint für die Ausbildung eines solchen professionellen pädagogischen Selbstverständnisses aufseiten des Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals essenziell wichtig zu sein, um deren Chancen zur individuelleren Arbeitsgestaltung nutzen zu können und sich gleichzeitig von den entgrenzten Kommunikationsanforderungen nicht übermannen zu lassen.

Um die eingangs aufgeworfene Fragestellung zu bearbeiten, greift dieser Text auf Auszüge aus dem exmanenten Nachfrageteil von zwei narrativen (medienbiografischen) Interviews mit zwei Mitarbeitern aus der medienpädagogischen Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer zurück². Beide sind mit einem weitgefächerten Aufgabenspektrum betraut, das zwar auch Lehre umfasst, sie übernehmen in ihrem Alltag aber schwerpunktmäßig Organisations-, einer von ihnen auch Leitungsaufgaben und sie sind darüber hinaus beide beratend tätig (siehe nähere Beschreibungen vor den Fallanalysen). Zudem sind beide ehemalige Lehrer und stehen in einem Beamtenverhältnis, was auch innerhalb des meist fest angestellten Erwachsenen- und Weiterbildungspersonals in der Programmplanung, der Koordination und der Leitung eher eine Ausnahme abbildet (vgl. Autorengruppe wb-personalmonitor 2016, S. 75 f.). Es handelt sich um Interviewauszüge mit Vertretern einer stark medienaffinen Zielgruppe innerhalb des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors mit erhöhten Kommunikationsanforderungen in ihrer beruflichen Tätigkeit, was sie für das Thema dieses Beitrags besonders wertvoll erscheinen lässt. Natürlich kann das adressierte Phänomen in der Kürze eines solchen Textes nicht vollumfänglich unter die Lupe genommen werden, die folgende Untersuchung ist folglich als erste Exploration zu verstehen, die natürlich noch weiterer Forschung bedarf.

Die Interviewauszüge werden im Folgenden mit der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2009) ausgewertet. Auf den ersten Blick mag es befremdlich wirken, Auszüge aus narrativen Interviews mithilfe dieser Methode zu interpretieren. Es soll aber weniger um die Rekonstruktion von Prozessstrukturen des Lebenslaufs gehen, sondern vielmehr darum, welche latenten Sinnzusammenhänge innerhalb des zwischen Interviewer und Befragten ausgehandelten Regelsystems der sozialen Praxis des Interviews wie zur Geltung kommen. Und genau dafür bietet sich die genannte Me-

2 Die Interviews sind im erweiterten Kontext der Dissertationsstudie des Autors entstanden. Diese beschäftigt sich mit der biografischen Bewältigung von Anforderungen, die sich im Kontext von Mediatisierung und Individualisierung an die medienpädagogische Professionalisierung des *Lehrpersonals* in der medienpädagogischen Weiterbildung stellen. Eine genauere Beschreibung der Struktur der medienpädagogischen Erwachsenen- und Weiterbildung kann bei von Hippel 2007, S. 102 ff. gefunden werden.

thode unmittelbar an (vgl. ebd.). Für die obligatorische Fallbestimmung sei auf die in der Einleitung aufgeworfene Fragestellung dieses Beitrags verwiesen.

4 Analyse³

4.1 Fall 1 – Herr Stefan Wagner

Der erste Auszug stammt aus dem Interview mit Herrn Stefan Wagner⁴. Herr Wagner ist ehemaliger Gesamtschullehrer und Leiter des Fachbereichs „Lernen und digitaler Wandel“ an einem regionalen Institut für Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Das Institut befindet sich in einer größeren Stadt und ist für die umliegenden Landkreise zuständig. Zu seinen Hauptaufgaben zählt die Koordination und Führung der Mitarbeitenden, die Beratung der kommunalen Bildungspolitik und von Einzelschulen bzw. deren Schulleitungen und Medienbeauftragten zur Entwicklung von Digitalisierungskonzepten, in deren Zusammenhang der Fachbereich neben seiner beratenden Funktion insbesondere auch Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte sowie Schulentwicklungstage für Schulkollegien konzipiert und anbietet. In diesem Kontext ist Herr Wagner auch selbst lehrend in der Weiterbildung tätig. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 40, ist verheiratet und hat zwei Söhne. Im Vorfeld des nun interpretierten Auszugs hatte Herr Wagner von einer „erhöhten Konnektivität“ im Zuge des Medienwandels gesprochen; der hier nun fokussierte Ausschnitt bildet die Antwort auf die Nachfrage des Interviewers ab, welche Bedeutung er dieser für sein Leben zuschreibt.

SW: Hm . also es hat Auswirkungen ähm auf den Tagesablauf , das muss man schon sagen , ähm und ähm . die sind in Teilen so dass ich sage ähm , das ist gesund und das ist gut⁵

In der ersten Sequenz („Hm . also es hat Auswirkungen ähm auf den Tagesablauf“) beschreibt Herr Wagner die erfragte Bedeutung erhöhter Konnektivität als aktuell noch relevanten Einflussfaktor auf die chronologische Abfolge täglicher Routinen oder Muster. Sinnlogisch muss es also zu Veränderungen oder zumindest zu einer Beeinflussung dieser Reihenfolge gekommen sein, die sich zum Zeitpunkt des Sprechens noch immer in seinem Alltag niederschlägt („also es *hat* Auswirkungen“). Die in diesem Zusammenhang aufgegriffenen „Auswirkungen“ scheinen für den chronologischen Tagesverlauf keine rein positiven Effekte darzustellen, die anschließende Sequenz „das muss man schon sagen“ lässt die Lesart eines Eingeständnisses negativer Aspekte eines möglicherweise aber dennoch grundsätzlich positiv gelagerten Sachverhalts deutlich werden.

3 Für die Zusammenarbeit zur Analyse der Interviewtexte in einer Interpretationsgruppe danke ich Frau Franziska Schloots und Herrn Hannes Wriedt ganz herzlich.

4 Personen, Orte und Institutionen sind verfremdet.

5 Symbolbedeutungen: , – kurzes Absetzen im Sprechen; ; – ca. 1 Sek. Pause; Hall – im Sprechen abgebrochenes Wort.

Anschließend folgt keine inhaltliche Beschreibung der zuvor erwähnten Auswirkungen, sondern ihre Bewertung. Herr Wagner bringt die erfragte Relevanz erhöhter Konnektivität (durch digitale Medien) an dieser Interviewstelle in Zusammenhang mit einem Gesundheitsdiskurs, vor dessen Hintergrund er nun deren Bedeutung für das eigene Leben einordnet. Diese Einordnung fällt höchst ambivalent aus, Herr Wagner beurteilt die Auswirkungen auf die Abfolge täglicher Handlungsroutinen lediglich „in Teilen“ – sinnlogisch also weniger als zur Hälfte – als „gesund“ und „gut“, sodass deutlich wird, dass der Großteil der Folgen erhöhter Konnektivität von ihm eben nicht als gesund und erstrebenswert bewertet wird.

SW: weil ich das bewusst so mache ja? zum Beispiel auf einem Mittwoch ähm , da ähm verlasse ich hier ganz bewusst sehr früh das Büro weil ich es eben auch kann , weil ich die Arbeit mitnehmen kann und alles und im Grunde genommen , ähm das eigentlich gar keiner mitkriegt , wenn er nicht gerade hier oben an der Tür klopft und guckt ob ich da bin , sondern ich bin voll arbeitsfähig

Die benannten, „in Teilen“ positiven Auswirkungen setzt er hier in den Zusammenhang mit einer „bewussten“ und somit informierten und reflektierten Entscheidung, die durch mobile Medien entgrenzte Konnektivität zuzulassen. Dies erörtert er nun an dem Beispiel, mittwochs „sehr früh“ das Büro zu verlassen. Der Verweis auf ein „Büro“ impliziert zunächst eine computerbezogene Arbeit, die im Gegensatz zu der von Herrn Wagner ebenso übernommenen Lehrtätigkeit (vielleicht abgesehen von Onlineseminaren) an keinen festen Ort gebunden sein muss. Es muss hier also um organisationale Aspekte seiner Arbeit gehen. Das Verlassen des eigenen Arbeitsplatzes und das Ende der Arbeitszeit fallen so nicht mehr auf denselben Zeitpunkt und sind entgrenzt. Auf der latenten Sinnebene wird an dieser Stelle also ein wöchentlich erfolgreicher, also zwar regelmäßiger, aber *partieller* Bruch mit den innerhalb des Arbeitsalltags sonst üblichen Routinen hinsichtlich der Kopplung der Arbeit an feststehende Orte deutlich, für den er sich „bewusst“, also unter Abwägung der Folgen, entscheidet.

Die folgenden Ausführungen lassen sich als Rechtfertigung für diesen partiellen Bruch lesen. Die von ihm beschriebenen organisationalen Aspekte seiner Arbeit sind offenbar wenig an persönlichen Kontakt mit anderen gebunden, was eine solche ‚Mitnahme‘ überhaupt ermöglicht, ohne Einbußen hinsichtlich der Arbeitsfähigkeit hinnehmen zu müssen. Auf der latenten Sinnebene legitimiert er sich hier vor dem Vorurteil, im Homeoffice weniger produktiv zu arbeiten. Die Möglichkeit, einen solchen Bruch partiell vornehmen zu können, ergibt sich aus den geringen Überwachungs- und Kontrollmechanismen, denen er in seiner hierarchischen Position unterliegt.

SW: und weil ich da eben dann sozusagen gezielt mich um meine beiden Söhne zu Hause kümmere weil meine Frau arbeitet mittwochs , und damit die nicht so eine lange Alleinzeit haben , so und dann mache ich halt da zu Hause weiß ich nicht , Mittag irgendwie , wenn- die kommen ja auch erst , ist eine Ganztagschule , Viertel nach drei oder so und dann arbeite ich weiter so ne?

Aus den nun folgenden Äußerungen lässt sich ein traditionelles Rollenbild herauslesen, in dem Herr Wagner für den Einkommenserwerb des Haushalts zuständig ist und seine Frau zum Großteil für die Kindererziehung. Die Ausnahme bildet der zuvor benannte Mittwoch, an dem die Rollenverteilung aufgrund der wöchentlichen Arbeitstätigkeit seiner Frau vorübergehend getauscht werden muss. Diese notwendige Betreuung beschreibt er als „gezielten“ Prozess, es geht hier also explizit nicht um gemeinsam verbrachte Freizeit mit der Familie, sondern um die zeitlich möglichst effiziente Optimierung dieser Fürsorge, um die Arbeit nicht zu lange unterbrechen zu müssen und nicht zu lange unproduktiv zu sein. Diese Logik dokumentiert sich auch in der unsicheren Beschreibung der von ihm vorgenommenen Betreuungsleistung selbst („dann mache ich halt da zu Hause *weiß ich nicht* , Mittag *irgendwie*“ und „die kommen ja auch erst [...] Viertel nach drei *oder so*“).

Zusammenfassend lässt sich in dem interpretierten Interviewauszug mit Herrn Wagner eine stark arbeitsgerichtete Haltung herauslesen, die das private Familienleben unter die Arbeit subordiniert. Die durch die Mobilwerdung von Medien ermöglichte Entgrenzung von Arbeit und Privatheit wird hier nicht als Chance für mehr Familienzeit perspektiviert, für die die Arbeitskommunikation eine Bedrohung darstellen könnte. Ganz im Gegenteil bildet im vorliegenden Fall die in der Notwendigkeit der Kinderbetreuung begründete Verlagerung des Arbeitsortes ins Private zu Hause eine Bedrohung für die produktive Arbeitszeit ab. Die zu Beginn, wenn man so will, eingestandenen nur ‚in Teilen gesunden Auswirkungen auf den Tagesablauf‘ beziehen sich also weniger auf die Wahrnehmung einer bedrohten Privatzeit durch zeit- und ortsunabhängige Arbeitskommunikation, sondern vielmehr auf die Bedrohung einer produktiven Arbeitskraft durch die notwendige Betreuungsleistung zu Hause. Im Interviewtext dokumentiert sich so eine traditionelle räumliche Kopplung der Arbeitsroutinen an einen festen Arbeitsort, die zwar regelmäßig, aber nur partiell aufgebrochen wird, um dieser notwendigen Betreuung nachzukommen.

4.2 Fall 2 – Herr Olaf Martens⁶

Der zweite Auszug stammt aus dem Interview mit Herrn Olaf Martens⁷. Herr Martens ist ehemaliger Gymnasiallehrer und pädagogischer Berater für den Bereich Digitalisierung der Verwaltung einer Mittelstadt und in dieser Funktion für das Voranbringen und die Unterstützung schulischer Digitalisierungsprozesse aus pädagogisch-didaktischer Perspektive zuständig. In diesem Zusammenhang wirkt er in der Konzeptentwicklung der Stadt mit, führt an den Schulen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte durch, organisiert Fachtagungen für das Schulpersonal, initiiert und koordiniert Pilotprojekte zum digitalen Lernen und bietet zudem offene Beratungszeiten an, in denen sich Lehrkräfte mit Fragen zum Lehren mit der etablierten IT-Infrastruktur in den Schulen der Stadt an ihn wenden können. Herr

6 Dass dieser Beitrag den Fall eines zweiten männlichen Vertreters miteinbezieht, kann berechtigterweise kritisiert werden. Dieser Umstand begründet sich rein darin, dass im Datenkorpus kein Interview mit einer weiblichen Vertreterin zur Verfügung stand, die in ihrem Arbeitsalltag schwerpunktmäßig mit Aufgaben auf der organisationalen Ebene der medienpädagogischen Lehrkräftefort- und -weiterbildung betraut ist.

7 Personen, Orte und Institutionen sind verfremdet.

Martens ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 60, verheiratet, hat eine Tochter, einen Sohn und zwei Enkelkinder. Das Interview findet wenige Monate vor seiner Pensionierung statt. In der nun auszugsweisen Interpretation des Interviewtextes antwortet er auf die Frage, welche Bedeutung die durch Medien zeit- und ortsunabhängig mögliche Arbeit für sein Leben hat. Im Vorfeld hatte Herr Martens davon erzählt, auch in der Freizeit immer wieder seine Mails zu überprüfen, sie inzwischen allerdings bewusst nur in wirklich ganz dringenden Fällen zu bearbeiten.

OM: so hab ich dann auch versucht , ähm oder mich zunehmend äh , versucht mich zu disziplinieren , was äh Telefoneinsatz angeht

Die erste Sequenz bringt zunächst die Bestrebung zum Ausdruck, einer sozial konstruierten Norm hinsichtlich des „Telefoneinsatzes“ nachzueifern, die den bisherigen Handlungsroutinen widerstrebt. Auf den ersten Blick irritiert in diesem Zusammenhang der verwendete Begriff „Telefoneinsatz“, insbesondere unter Einbezug des Wissens, dass Herr Martens zuvor von der Beobachtung seiner Mails gesprochen hat. Der Begriff beschreibt zunächst einmal eine zweckgerichtete Verwendung dieses medialen Artefakts, um mit anderen Menschen über eine größere Distanz sprachlich in Kontakt zu treten. Es erscheint aber äußerst wahrscheinlich, dass er nicht auf das klassische Festnetztelefon, sondern vor dem Hintergrund seiner mediengenerationalen Erfahrungsräume (vgl. Schäffer 2003) auf das Smartphone und somit auf dessen erheblich erweitertes Möglichkeitsspektrum niedrigschwelliger Kontaktaufnahme verweist.

Auf der latenten Sinnebene wird das Widerstreben gegen zeitlich entgrenzte Erreichbarkeit deutlich. Der Selbstdisziplinierungsprozess bezieht sich in dieser Lesart auf die Verweigerung von Kommunikationsanfragen außerhalb festgeschriebener Zeiten. Herr Martens verweist allerdings auf einen in der Vergangenheit liegenden ‚zunehmenden Versuch‘ hinsichtlich dieser Selbstdisziplinierung, sodass die Einhaltung der auferlegten Kommunikationsnorm zum Zeitpunkt des Sprechens nicht gänzlich eingelöst wurde.

OM: ähm das ist aber auch dadurch geprägt äh dass ich unter anderem für das Schul-Lernmanagementsystem der Stadtverwaltung⁸ Support leiste

Es erfolgt eine nähere inhaltliche Beschreibung der Problemstellung, die den Selbstdisziplinierungsprozess notwendig macht. Er legitimiert sich für die *nicht* vollumfängliche Einhaltung der interpretierten Kommunikationsnorm. Die Problemstellung konstituiert sich neben anderen Anforderungen darin, dass er Hilfestellung sehr wahrscheinlich für Lehrkräfte in der Arbeit mit dem Schul-Lernmanagementsystem der Stadtverwaltung leistet und somit zeitnah für Anfragen erreichbar sein muss. Er rekurriert also auf einen beruflichen Kommunikationszusammenhang. Der Begriff „Support“ bringt einen auf Technik bzw. (digitale) Medien (siehe Definition in Ab-

8 Im Interview benennt Herr Martens den Eigennamen des Lernmanagementsystems, dieser ist hier anonymisiert.

schnitt 2) ausgerichteten selbstgesteuerten Lernprozess der Hilfesuchenden zum Ausdruck, der bei auftretenden Schwierigkeiten durch Supportleistende unterstützt wird. Die Hilfesuchenden sind somit für die weitere Gestaltung ihres Lernprozesses vom Expertenwissen von Herrn Martens abhängig. Der nach wie vor auftretende Bruch mit den auferlegten Kommunikationsnormen hinsichtlich festgeschriebener Zeiten *beruflicher* Erreichbarkeit lässt sich somit auf der latenten Sinnesebene mit dieser Verantwortungsübernahme für die Gestaltung solcher Lernprozesse in Zusammenhang bringen, denen gegenüber er sich offenbar höchst verpflichtet fühlt.

OM: und wenn meine Kollegen anfangen sich auf den Weg zu machen sich überreden lassen und neugierig geworden sind , und ähm jeder der das macht der landet später früher oder später vor ner Hürde , und ich wollte eigentlich dass die nicht vor der Hürde verzweifelt umdrehen sondern dass möglichst schnell die Hürde klein gemacht wird , also , zeitnah Support leisten

Im weiteren Verlauf des Interviewtextes vergemeinschaftet sich Herr Martens mit den von ihm in seiner Supportleistung adressierten Lehrkräften („meine Kollegen“), er positioniert sich somit auf Augenhöhe mit den bei ihm Hilfesuchenden und bezieht sich auf einen gemeinsamen beruflichen Erfahrungshorizont. In diesem Zusammenhang verweist Herr Martens auf eine Skepsis oder gar Aversion („überreden lassen“) hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien, die auch empirisch z. B. in der Forschung zum medialen Habitus von Lehrkräften (vgl. z. B. Kommer 2016) immer wieder herausgearbeitet worden ist. Ein in Ausnahmefällen dennoch aufkeimendes Interesse charakterisiert er anschließend als äußerst fragil. Herr Martens kennzeichnet daher unmittelbar erfolgende Hilfe als unumgängliche logische Konsequenz, um keinen Abbruch eines beginnenden Lernprozesses („anfangen sich auf den Weg zu machen“) zur pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien zu riskieren. Er stellt sich hier vergemeinschaftend in den Dienst eines höheren pädagogischen Ziels, solche Verweigerungshaltungen anzugehen, um eine seiner latent zu Tage tretenden Werthaltung entsprechend *besseren* schulischen Bildung mit digitalen Medien realisieren zu können.

OM: bei mir hieß das , innerhalb eines halben Tages musst du denen eine Antwort gegeben haben , das führte bei mir sehr häufig dazu dass ich also auch abends sieben Uhr acht Uhr neun Uhr einfach mal reingeguckt habe

Um dieses Ziel zu erreichen, berichtet er von einem zurückliegenden selbst auferlegten räumlich-zeitlichen Entgrenzungsprozess beruflicher Kommunikation, der sich mittels Mobilkommunikation (er verweist hier noch immer auf den „Telefoneinsatz“) in seine Tagesroutinen einschreibt. Das Zulassen dieses Entgrenzungsprozesses lässt sich hier als eine Art Opfer im Sinne des höheren pädagogischen Ziels deuten. Obwohl er eingangs darauf verweist, mit dieser Verhaltensweise zu brechen, wird dies von ihm nicht völlig eingelöst. Auch in den gängigerweise für das Privatleben reservierten Abendstunden schaut Herr Martens regelmäßig aktiv nach, ob Anfragen ein-

gegangen sind, die unmittelbarer Bearbeitung bedürfen und somit die Privatzeit unterbrechen.

Zusammenfassend setzt sich Herr Martens mit beruflichen Kommunikationsnormen hinsichtlich der Erreichbarkeit außerhalb der gängigen Arbeitszeit auseinander. Dabei kommt ein nicht gänzlich eingelöster Versuch zum Ausdruck, sich von Kommunikationsanfragen außerhalb der festgeschriebenen Arbeitszeiten abzugrenzen. Es lässt sich hier zwar keineswegs von einer umfänglichen Entgrenzung von Arbeit und Privatheit sprechen, die Arbeit schleicht sich aber immer wieder durch die niedrigschwellige vermutlich via Smartphone mögliche Mobilkommunikation in die Privatzeit ein. Dieser ‚schleichende‘ Entgrenzungsprozess zwischen beiden Sphären konstituiert sich nicht durch Erwartungen des Arbeitgebers hinsichtlich der Arbeitsleistung, sondern durch die eigene Inpflichtnahme von Herrn Martens für ein höheres pädagogisches Ideal schulischer Bildung zur Integration digitaler Medien. Die Inkaufnahme des schleichenden Entgrenzungsprozesses erhält hier den Stellenwert eines in Kauf genommenen Opfers, um diesem Ziel (auch kurz vor der Pensionierung noch) nachzueifern.

5 Fazit

Dieser Beitrag hat sich mit der explorativen Untersuchung von Bedeutungen auseinandergesetzt, die das Personal in der medienpädagogischen Lehrkräftefort- und -weiterbildung den räumlich-zeitlichen Entgrenzungsprozessen von Arbeit und Privatheit im Kontext tiefgreifender Mediatisierung zuschreibt. Dafür hat er die Analyse von zwei Auszügen aus narrativen Interviews mit zwei Mitarbeitern aus diesem Bereich dargelegt. Abschließend sollen die Befunde nun hinsichtlich ihrer Bedeutung für medienpädagogische Professionalisierung auf der Organisationsebene eingeordnet werden. Es geht hier also um die Ableitung von Thesen, wie sich die Interviewten mit ihrem professionellen pädagogischen Selbstverständnis im Kontext der fokussierten Entgrenzungsprozesse auseinandersetzen.

In den beiden interpretierten Fällen wird ein bewusster Reflexionsprozess hinsichtlich der Integration zeit- und ortsunabhängiger Arbeit in die Alltagsroutinen deutlich, der allerdings gänzlich verschieden perspektiviert wird. Im ersten Fall (Herr Wagner) wird sie als partiell notwendiger Bruch mit der traditionellen Bindung der Arbeit an ein Büro eingeordnet, um zu ausgewählten Zeiten die Betreuung der eigenen Kinder zu gewährleisten. Anders, als es bisherige Forschung anderer Fachdisziplinen aber nahelegt (siehe Abschnitt 2), wird hier nicht die Omnipräsenz (mobiler) Medien im Zuge tiefgreifender Mediatisierung und die damit einhergehende entgrenzte Erreichbarkeit für den Arbeitgeber als Bedrohung für die private Lebenssphäre, sondern die notwendige Fürsorgeleistung als Bedrohung für die Arbeitsproduktivität im Homeoffice markiert. Es geht also explizit *nicht* darum, die durch die Mobilwerdung von Kommunikationsmedien ermöglichte zeit- und ortsunabhängige Arbeit von zu Hause als Chance für mehr Familienzeit zu interpretieren, wie es vor-

hergehende Studien vermuten lassen. Die räumlich-zeitliche Entgrenzung von Arbeit und Privatheit wird in der Strukturlogik des Falls zur Herausforderung für die Aufrechterhaltung einer stark auf die Arbeit fokussierten Werthaltung professionellen Handelns innerhalb des erwachsenenpädagogischen Arbeitszusammenhangs. Räumlich-zeitlich entgrenzte Arbeit wird zwar „gezielt“ zugelassen, aber möglichst vermieden, um dieses Ideal eines/einer produktiven Arbeitnehmenden nicht zu gefährden.

Im zweiten Fall (Herr Martens) wird ein Reflexionsprozess hinsichtlich der bewussten Abgrenzung von beruflichen Anfragen außerhalb festgeschriebener Zeiten deutlich. Wie insbesondere die qualitative Forschung aus Kommunikationswissenschaft und Soziologie hervorhebt (siehe Abschnitt 2), steht also auch hier eine Strategie zur bewussten Trennung beider Lebenssphären im Vordergrund, die allerdings nicht gänzlich eingelöst wird. Für Herrn Martens lässt sich somit eine ‚schleichende‘ Entgrenzung von Arbeit und Privatheit im Kontext tiefgreifender Mediatisierung festhalten. Zwar stimmt die vorgenommene Interpretation insofern mit bestehenden Studien überein, dass hier ebenso von außen initiierte berufliche Kommunikationsanfragen außerhalb der Kernarbeitszeit im Mittelpunkt stehen und dass das Smartphone einen besonders hohen Stellenwert einnimmt. Anders als es diese Studien aber feststellen, ist diese Entgrenzung im Interviewtext nicht durch berufliche Kommunikationserwartungen vonseiten des Arbeitsgebers bedingt, sondern lässt sich als eine Art Opfer zur Erreichung eines höheren Ideals deuten, in dessen Dienst Herr Martens sich stellt. Obwohl er in einem erwachsenenpädagogischen Zusammenhang arbeitet, spricht er aus dem pädagogischen Selbstverständnis eines Lehrers heraus. Hier offenbart sich das von Nittel identifizierte Phänomen, dass sich Arbeitnehmende, die in ihrem Arbeitsalltag erwachsenenpädagogischen Aufgaben nachgehen, vielfach dennoch nicht als Erwachsenenbildner:innen, sondern mit einer angestammten Berufsgruppe identifizieren (vgl. Nittel 2018, S. 38 f.). Daraus lässt sich für Herrn Martens ein äußerst starkes Verantwortungsgefühl gegenüber dem beruflichen Lernen der durch seine Tätigkeit adressierten „Kollegen“ zur Arbeit mit digitalen Medien herauslesen. Mit Blick auf die Aufrechterhaltung seines pädagogischen Selbstverständnisses nimmt sich Herr Martens im Sinne des höheren Ideals selbst in die Pflicht, die selbst auferlegten Kommunikationsnormen hinsichtlich der eigenen Erreichbarkeit immer wieder außer Kraft zu setzen, um die auf ihn angewiesenen Kolleginnen und Kollegen nicht ‚im Stich‘ zu lassen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der räumlich-zeitlichen Entgrenzung von Arbeit und Privatheit in beiden Fällen sehr unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden und dass sich durchaus andere Inverhältnissetzungen beider Sphären finden als es bisherige Forschung aus Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Soziologie vermuten lassen. In beiden Fällen lässt sich innerhalb des pädagogischen Selbstverständnisses aber dennoch die Parallele eines hohen Pflichtgefühls gegenüber den beruflichen Aufgaben finden, für dessen Einlösung die Möglichkeiten entgrenzter Arbeitskommunikation zugelassen werden. Die beiden dargelegten Analysen können natürlich nur einen explorativen Einblick geben. Inwieweit es sich hierbei um typische Muster im Zusammenhang mit medienpädagogischer Professionalität

sierung auf organisationaler Ebene handelt und wie dabei die Entgrenzung von Arbeit und Privatheit im Kontext tiefgreifender Mediatisierung in anderen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung perspektiviert wird, könnte eine vielversprechende Anschlussfrage für weitere Forschungsbemühungen sein. Die generierten Ergebnisse verweisen darauf, dass eine solche umfassendere Untersuchung dieses Phänomens sehr interessante Ergebnisse verspricht.

Literatur

- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. DOI: 103278/85/0015w
- Brenke, K. (2016). Home Office. Möglichkeiten werden bei weitem nicht ausgeschöpft. *DIW Wochenbericht*, 5/2016, 95–105.
- Busch-Heizmann, A., Entgelmeier, I. & Rinke, T. (2018). *Digitalisierung und Entgrenzung. Welche personenbezogenen Merkmale beeinflussen die Gestaltung von Berufs- und Privatleben unter dem erwerbsbezogenen Einsatz von IuK-Technologien und wie lassen sich die Zusammenhänge überprüfen?* Working Paper Forschungsförderung 92. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dehmel, L. (2020). Medienpädagogisches Erwachsenenbildungspersonal und Mediatisierung. Konzeptionelle Überlegungen zur theoretischen Erfassung biografischer Bearbeitungsprozesse. In *Zeitschrift MedienPädagogik* 37. DOI: 10.21240/mpaed/37/2020.07.13.X.
- Derks, D. & Bakker, A. B. (2014). Smartphone Use, Work-Home Interference, and Burnout. A Diary Study on the Role of Recovery. *Applied Psychology* 63(3), 411–440. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2012.00530.x
- Derks, D., Bakker, A. B., Peters, P. & van Wingarden, P. (2016). Work-related smartphone use, work-family conflict, and family role performance. The role of segmentation preference. *Human Relations* 69(5), 1045–1068. DOI: 10.1177/0018726715601890
- Hassler, M. & Rau, R. (2016). Ständige Erreichbarkeit. Flexibilisierungsanforderung oder Flexibilisierungsmöglichkeit? *Wirtschaftspsychologie* 2/2016, 25–34.
- Hepp, A. (2016). Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. *Publizistik* 61(3), 225–246. DOI: 10.1007/s11616-016-0263-y
- Hepp, A. & Hasebrink, U. (2017). Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65(2), 330–347. DOI: 10.5771/1615-634X-2017-2-330
- Hippel, A. von (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.

- Höge, T., Palm, E. & Strecker, C. (2016). Anforderungen an selbstorganisierte Arbeit und das Verhältnis von Arbeit und Privatleben. Zur Rolle von passiver und aktiver IuK-Technologie-Nutzung in der Freizeit. *Wirtschaftspsychologie* 2/2016, 35–43.
- Kommer, S. (2016). Buch statt Tablet-PC. Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn. In: T. Knaus & O. Engel (Hrsg.), *Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, S. 35–68. München: kopaed.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. DOI: 10.1007/978-3-322-90411-9
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*, S. 21–40. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-14937-6.
- Müller, F. K. (2018). „Ein schrecklich schöner Fortschritt“. Die Mediatisierung des Häuslichen und die Entgrenzung von Berufsarbeit. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 66(2), 217–233. DOI: 10.5771/1615-634X-2018-2-217
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In: R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 21–55. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17076-9_2
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen* 21(1), 124–145.
- Rohs, M. (2019). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, S. 119–136. Bern: hep.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung* Nr. 4, verfügbar unter https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/4547/file/_Beitraege_zur_EB_4_Medienkompetenz.pdf (Zugriff am 27.11.2020).
- Roth-Ebner, C. (2015). *Der effiziente Mensch. Zur Dynamik von Raum und Zeit in mediatisierten Arbeitswelten*. Bielefeld: Transcript. DOI: 10.14361/transcript.9783839429143
- Schäffer, Burkhard (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich. DOI: 10.1007/978-3-322-94996-7
- Streit, A. von (2011). *Entgrenzter Alltag - Arbeiten ohne Grenzen? Das Internet und die raumzeitlichen Organisationsstrategien von Wissensarbeitern*. Bielefeld: Transcript. DOI: 10.14361/transcript.9783839414248
- Wajcman, J., Rose, E., Brown, J. & Bittman, M. (2010). Enacting virtual connections between work and home. *Journal of Sociology* 46(3), 257–275. DOI: 10.1177/1440783310365583

- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-91729-0
- Wright, K. B., Abendschein, B., Wombacher, K., O'Connor, M., Hoffman, M., Dempsey, M., Krull, C., Dewes, A. & Shelton, S. (2014). Work-Related Communication Technology Use Outside of Regular Work Hours and Work Life Conflict. The Influence of Communication Technologies on Perceived Work Life Conflict, Burnout, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Management Communication Quarterly* 28(4), 507–530. DOI: 10.1177/0893318914533332

Autor

Lukas Dehmel, M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung an der Universität Paderborn. Seine Schwerpunkte sind die Forschung zu mobilen Medien in verschiedenen Lern- und Bildungskontexten, zur Bedeutung von Mediatisierungsprozessen für pädagogische Zusammenhänge und zur medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie in der beruflichen Bildung.

Lernen im Ehrenamt: Vernetzung und Reflexion mit digitalen Medien

GIANNA SCHARNBERG¹

Schlagnorte: Ehrenamt, informelles Lernen, Diary Verfahren, hybride Lernangebote

Zusammenfassung

Informelle Lernräume sind essenzielle Elemente des lebenslangen Lernens. Dies trifft besonders für das gesellschaftliche Ehrenamt zu, in dem Lernen weniger formalisiert, sondern durch reflektiertes Handeln und in Auseinandersetzung mit Peers stattfindet. Dabei stellt sich die Frage, auf welche Wissens Elemente und Lernhandlungen Ehrenamtliche für ihr Engagement zurückgreifen, und wie sie dazu digitale Medien nutzen. Der Beitrag basiert auf einer Fallstudie zu Ehrenamtlichen, die sich für Geflüchtete engagieren. Er ist entstanden vor dem Hintergrund des „vhs-Ehrenamtsportal“, eines unter der Leitung des DVV entwickelten und vom BMBF geförderten Projektes, das von 2016 bis 2019 am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde. Auf Grundlage von Bedarfsanalyse und didaktischen Prototypen zeigt sich bei den Teilnehmenden eine deutliche Neugier an digitalen Formaten, ein hoher Anspruch an die Qualität der Angebote sowie der Wunsch nach Austausch mit anderen ehrenamtlich Tätigen und Expertinnen und Experten. Aus diesen Ergebnissen werden konzeptionelle Überlegungen zur künftigen Unterstützung von Lernprozessen im Ehrenamt in der Erwachsenenbildung abgeleitet.

Abstract

Informal learning spaces are essential to lifelong learning. This is particularly true for social volunteer work, where learning is less formalised but takes place through reflective action and in discussion with peers. However, this raises the question of which pieces of knowledge and learning activities volunteers draw on for their commitment and how they use digital media for this purpose. This analysis is based on a case study of volunteers who work for refugees. It was developed against the background of the project „vhs-Ehrenamtsportal“ (vhs volunteer platform), which was developed under the direction of the DVV and funded by the BMBF. The case study was carried out from 2016 to 2019 at the Learning Lab of the University of Duisburg-Essen. On the basis of a needs analysis and prototypes of instructional products, the participants showed a curiosity about digital formats, a high demand on the quality of the product, as well as the desire for exchange with other volunteers and experts. From these re-

¹ Dieser Artikel basiert auf der gemeinsamen Projektarbeit am BMBF geförderten Projekt *elif*. Beteiligt an den vorgestellten Ergebnissen sind Thomas Unterholzer, Julia Münzinger, Sophia Kraß und Prof. Dr. Michael Kerres.

sults, we derive conceptual considerations for the future support of learning processes in volunteer work in adult education.

1 Der Lernort Ehrenamt

Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten haben in der Regel vor allem ein Interesse: Sie wollen handeln und etwas bewirken! Die entsprechende ehrenamtliche Tätigkeit wird dabei in den meisten Fällen ohne eine formale Qualifizierung ausgeführt. Wer ist schon darauf vorbereitet, ehrenamtlich ein Asylverfahren zu begleiten oder Erwachsene beim Deutschlernen zu unterstützen? Diese Aufgaben dennoch anzugehen, steht für großes Engagement, Neugier und die Übertragung beruflicher sowie persönlicher Kompetenzen auf das Ehrenamt. Das daraus entstandene Lernpotenzial trägt zur Bedeutung des Lernraums bei.

Unterschiedliche Motive, verschiedene Erfahrungen und die Vielzahl an Handlungsfeldern machen Ehrenamtliche zu einer anspruchsvollen – aber nicht ungewöhnlichen – Zielgruppe für Weiterbildungsangebote im Kontext des lebenslangen Lernens. Im „Ehrenamt“ treffen nicht nur zielgruppenspezifische Lernbedürfnisse aufeinander, hier wird auch das Spannungsfeld der Erwachsenenbildung deutlich, welches sich zwischen informellem Lernen, non-formaler Bildung und digitalen Lernangeboten bewegt.

Dieser Artikel stützt sich auf eine Fallstudie zu Ehrenamtlichen, die sich für Geflüchtete engagieren. Er ist entstanden vor dem Hintergrund des vhs-Ehrenamtsportals, ein gemeinsam mit dem Deutschen Volkshochschulverband (DVV) entwickelten und vom BMBF geförderten Verbund-Projekt.² Zielsetzung des Forschungsprojekts ist die Untersuchung ehrenamtlicher Lernprozesse im Rahmen der gestaltungsorientierten Entwicklung eines digitalen Angebots zum Lernen, Informieren und Austauschen.

Zu Beginn des Projekts stellt sich zunächst die Frage, ob Ehrenamtliche in ihrem Engagement für geflüchtete Menschen digitale Medien nutzen und wie sie am besten in ihren alltäglichen Lernherausforderungen unterstützt werden können. Im Folgenden wird der Prozess anhand der Bedarfsanalyse und didaktischen Prototypen vorgestellt. Abschließend werden erste konzeptionelle Ableitungen formuliert.

1.1 Was zeichnet den Lernort Ehrenamt aus?

Konsens besteht in den verschiedenen Studien und Praxisleitfäden zum Ehrenamt darüber, dass dort gelernt wird und dass das Gelernte ein wichtiges Element der Persönlichkeitsbildung und des lebenslangen Lernens bildet (siehe hierzu Dux & Sass 2015, Reinders 2018).

Obwohl es bisher keine belastbaren empirischen Studien zum Lernerfolg gibt, legen Fallstudien die Bedeutung des informellen Lernens im sozialen Ehrenamt nahe

2 Das Forschungsprojekt, unter der Leitung des DVV, wurde mit dem Förderkennzeichen W142800B/elif in der Laufzeit von 08.2016 bis 05.19 als Verbundprojekt gefördert und entwickelt. Seit 06.2019 wird das vhs-Ehrenamtsportal vom DVV weiterbetrieben.

(vgl. Livingstone 2001, S. 13). Relevant zur Einordnung der Fallstudie sind Untersuchungen aus ähnlichen Kontexten der Freiwilligenarbeit, diese beziehen sich auf den Erwerb von Sozialkompetenz und gesellschaftlicher Partizipation (vgl. Dux, Prein, Sass & Tully 2008; Dux & Sass 2015; Reinders 2009), Bildungsbiografien (vgl. Benedetti 2015) und kooperativer Lern- und Bildungsprozesse in ehrenamtlichen Initiativen (vgl. Naumann 2010; Trumann 2013) sowie konzeptuellen Überlegungen (vgl. Duguid 2013). In diesen Studien werden insbesondere Kommunikationsprozesse und Erfahrungsaustausch als charakteristische Formate des ehrenamtlichen bzw. informellen Lernens hervorgehoben. Neben der sozialen Dimension findet Lernen auch direkt während der Ausübung der ehrenamtlichen Tätigkeit statt, beispielsweise indem Fachwissen erprobt und Faktenwissen recherchiert wird (vgl. Hansen, 2008). In Erhebungen zeigt sich, dass die Intensität der Lernerfahrungen im Ehrenamt sowohl von individuellen als auch von sozial-strukturellen Bedingungen abhängt – ohne dass diese bisher genauer untersucht wurden (vgl. Brödel 2006; Dux et al. 2008).

Lernen im Ehrenamt bildet dabei einen Gegensatz zu Lernformen, die in Bildungseinrichtungen und -angeboten strukturiert initiiert und durchgeführt werden. Dabei erscheint dieses individuelle, nicht curriculare und nicht messbare Lernen, das häufig als „unsystematisch und zufällig“ (Reifenhäuser & Reifenhäuser 2013, S. 139) beschrieben wird, als genauso wenig greif- wie sichtbar.

In Bezug auf digitale Medien ist festzustellen, dass auch gemeinwohlorientierte Initiativen und Organisationen von der digitalen Durchdringung des sozialen Raums zunehmend betroffen sind (vgl. BBSR 2017). Ebenfalls wenig spezifisch geht der zweite Ehrenamtsbericht davon aus, dass digitale Medien Teilhabe und Zugang zu vielfältigen Formen des Engagements erleichtern können (vgl. Klie et al. 2016). Tatsächlich sind seit 2015 zahlreiche digitale Informationsangebote für Ehrenamtliche und für Geflüchtete entstanden (vgl. Schiffauer et al. 2017). Über ihre Anwendung und die zugrunde liegenden Mediennutzungsgewohnheiten von Ehrenamtlichen ist jedoch wenig bekannt.

2 Digitales Lernen im Ehrenamt erforschen

Für die Gestaltung des vhs-Ehrenamtsportals und darüber hinaus die Konzeption von mediengestützten Lernangeboten stellen sich somit die Fragen, wie digitale Medien von Ehrenamtlichen konkret genutzt werden, welche Lernstrategien bisher eingesetzt werden, um Wissensdefizite auszugleichen und welche Merkmale relevante Weiterbildungsangebote aufweisen. Zur Annäherung an diese Fragen, wurde ein iterativer Ansatz der gestaltungsorientierten Bildungsforschung gewählt. Im ersten Schritt erfolgte eine Bedarfserhebung anhand von Fragebögen und Interviews. Anschließend wurden konzeptionelle Prototypen entwickelt und untersucht. Die Daten wurden in der Zeit von 2017–2019 erhoben und werden ausschnittsweise im Folgenden vorgestellt.

2.1 Fragebogenerhebung: Der Austausch mit Expertinnen, Experten und anderen Ehrenamtlichen steht im Fokus

In der bundesweiten Erhebung wurden Ehrenamtliche nach ihren Weiterbildungsinteressen, Organisationsform und dem persönlichen Hintergrund zum Engagement und der Mediennutzung befragt. Der Fragebogen wurde digital als Onlineumfrage an lokale Helferkreise geschickt. Zusätzlich, damit auch jene Ehrenamtliche teilnehmen konnten, die über keine internetfähigen Geräte verfügen oder diese nicht nutzen, wurde der Fragebogen in Papierform an Ehrenamtskoordinatorinnen und -koordinatoren ausgegeben. Ausgewertet werden konnten insgesamt über 600 vollständige Fragebögen³.

Das Interesse, sich für das Ehrenamt weiterzubilden, zeichnet sich mit 60 % deutlich ab. Die Befragten wünschen sich dafür formalisierte Formate, die auf einen Tag angelegt sind (69 %) oder sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (19 %). Knapp die Hälfte hatte bereits an einer Weiterbildung vor Ort teilgenommen und immerhin 37 % waren digitale Angebote zur Weiterbildung und Beratung bekannt. Von den Befragten gaben lediglich acht Personen an, kein Endgerät zu nutzen, alle anderen verfügen über einen PC, Laptop und/oder ein Tablet; zusätzlich besitzen die meisten ein Smartphone (69 %). Für das Ehrenamt häufig genutzt werden E-Mail-Dienste (99 %) und Messenger wie *Whatsapp* und *Threema* (71 %), sowie *Facebook* (40 %).

Bei offenen Fragen zur eigenen Tätigkeit wird auf Expertinnen und Experten im Umfeld zurückgegriffen (68 %), werden andere Ehrenamtliche gefragt (67 %) oder es wird im Internet nach einer Lösung gesucht (54 %). Etwas weiter hinten liegt das Befragen von digitalen sozialen Netzwerken, wie etwa *Facebook* (23 %). Wenig überraschend lässt sich feststellen, dass Ehrenamtliche, die angaben, sowohl ein Smartphone als auch Tablet/PC zu nutzen, eine leicht höhere Zustimmung zu digitalen Formaten haben. Diese Gruppe weist aber auch ein grundsätzlich höheres Interesse an Fachwissen und Austausch auf.

Diese Erhebung durch den Fragebogen lieferte bereits Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten. Aufgezeigt wurde das Interesse an einem überraschend breiten Themenfeld, das von rechtlichen Grundlagen (77 %) über interkulturelle Kommunikation (68 %) bis zum Austausch mit anderen Ehrenamtlichen (61 %) reicht. Reflexion zur eigenen Rolle und zur gesellschaftlichen Situation wurde in den Freitexten immer wieder als gewinnbringender Bestandteil von Weiterbildungen bezeichnet. Es bestand jedoch vergleichsweise wenig Interesse an expliziten Reflexionsformaten, wie beispielsweise Supervision (41 %) oder Angeboten zur Rollenreflexion (21 %) (vgl. hierzu Scharnberg & Unterholzer 2019). Für die Entwicklung von Angeboten kann von einem grundlegenden Weiterbildungsinteresse, dem Zugang zu internetfähigen Endgeräten und dem Bedarf an einem kommunikativen Austausch im direkten ehrenamtlichen Umfeld ausgegangen werden.

3 Dennoch ist bei den Zahlen zu berücksichtigen, dass aufgrund der Verbreitungswege überdurchschnittlich jene Ehrenamtliche erreicht wurden, die sich in Initiativen engagieren und deren Initiative explizit als Helferkreis für Geflüchtete sichtbar wurde.

2.2 Interview und *Cultural Probes*: Digitale Medien werden vor allem zur Organisation genutzt

Einen Blick auf die Prozesse und Praktiken hinter den Daten ermöglichten die anschließenden Interviews. Für diese Interviews wurde in der Akquise darauf geachtet, ein möglichst ausgewogenes Sample in Bezug auf Tätigkeit (Sprachbegleitung, Patenschaft, Begleitung bei Behördengängen etc.), Alter und Organisationsform zu berücksichtigen. Insgesamt wurden 16 Ehrenamtliche gebeten, drei Wochen lang ihren Alltag zu dokumentieren und anschließend in problemzentrierten Interviews zu erläutern.

Für die Alltagsdokumentation wurde die Methode der *Cultural Probes* gewählt. Dabei handelt es sich um eine Zusammenstellung von Materialien, die je nach Zielsetzung und Fragestellung zur Alltagsdokumentation, Reflexion oder Anregung kreativer Prozesse dienen. In unserer Zusammenstellung befanden sich verschiedene Postkarten mit Fragen zu persönlichen Herausforderungen, Zielen, Wünschen und (Lern-)Erfahrungen, außerdem ein Tagebuch zur Tätigkeitsdokumentation mit kleinen kreativen Aufgaben und ein Adressbuch. Die *Cultural Probes* dienten den Teilnehmenden zur Sensibilisierung für Routinen und Lernhandlungen in ihrem Ehrenamt.

In den Interviews bestätigt sich der Eindruck, dass E-Mail, Messenger und *Facebook* für die Organisation des ehrenamtlichen Alltags wichtige Hilfsmittel darstellen. In den Logbucheinträgen wurde zudem deutlich, dass sich das Ehrenamt über die verschiedenen Tätigkeiten (wie Sprachbegleitung oder Patenschaft) hinweg in der Regel nicht auf klar definierte Zeitfenster beschränken lässt. Stattdessen finden Vorbereitung, Nachbereitung, Recherche und Kommunikation zusätzlich zu regelmäßigen Terminen statt. Digitale Medien stellen in dieser Zwischenzeit eine kommunikative Brücke dar und werden ihren sozialen Kontexten nach unterschiedlich genutzt:

Individuell werden digitale Medien vor allem zur Recherche von aktuellen Informationen und Fachwissen eingesetzt. Unterschieden wird dabei zwischen der Ad-hoc-Nutzung während der Tätigkeit und der gründlicheren Beschäftigung zu Hause. Für die Selbstorganisation und eigene Zeiterfassung nutzen manche Ehrenamtliche Task-Manager-Apps. In der **Kommunikation mit anderen Ehrenamtlichen** werden soziale Medien (vor allem *Facebook* und *WhatsApp*) eingesetzt, um schnell Wissen abzufragen und weiterzugeben sowie zur Organisation gemeinsamer Aktivitäten und der Sichtbarkeit der Initiative nach außen. Für nachhaltiges Wissensmanagement werden teilweise interne Plattformen mit unterschiedlichen Funktionalitäten genutzt. Eine besondere Rolle spielen verschiedene Messenger in der **Kommunikation mit Geflüchteten**. Hier geht es insbesondere um die Weitergabe von Informationen, aber auch Beziehungsarbeit in Form von persönlichen Nachrichten findet hier statt. In der kursbasierten **Weiterbildung** sind digitale Medien eher zu vernachlässigen und werden allenfalls zur Bereitstellung von Materialien genutzt.

Die konkrete Mediennutzung wird anhand von drei Beispielen zur Kommunikation von Ehrenamtlichen deutlich:

2.3 Interne Plattformen als Basis des sozialen Wissensmanagements

Die meisten Initiativen haben zusätzlich zu ihren Treffen vor Ort ein digitales Kommunikationsnetz etabliert. In zwei der Initiativen wurde eine interne Plattform zum Wissensmanagement aufgesetzt und an die Anforderungen der Ehrenamtlichen angepasst. Hier werden Neuigkeiten, Protokolle und Anfragen verbreitet. Wer nicht über eine solche Plattform verfügt, nutzt Mailinglisten oder geschlossene *Facebook*-Gruppen. Informationen über die Initiative und aktuelle Anliegen werden über eine Webseite oder offene *Facebook*-Page veröffentlicht. Diese Sichtbarkeit nach außen wird als wichtig empfunden, stellt jedoch zusätzlichen Arbeitsaufwand dar, der nicht im direkten Bezug zur Tätigkeit steht.

Regelmäßige Treffen betonen das Gemeinsame und stärken den Eins-zu-eins-Austausch zwischen einzelnen Ehrenamtlichen. Im Austausch verbessert sich die Einschätzung dazu, wer im Problemfall um Rat gefragt werden kann oder mit wem sich neue Vorhaben umsetzen lassen. Der informelle Austausch wird parallel zu den „offiziellen“ Kommunikationsstrukturen der Initiative weitergeführt, meistens telefonisch oder per *WhatsApp*.

Die internen Plattformen sehen die Beteiligten als wichtiges Mittel des gemeinsamen Wissensmanagements an. Die Schwierigkeit liegt hier allerdings in der nicht intuitiven Bedienung. In den Initiativen waren die Plattformen nicht aus der ehrenamtlichen Arbeit heraus entstanden, sondern von einem IT-Dienstleister zur Verfügung gestellt worden. In einem Fall berichtet ein Ehrenamtlicher, dass er es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Beiträge der anderen einzustellen. Er bekommt ihre Beiträge zugeschickt und pflegt sie in die Plattform ein, woraufhin alle Mitglieder der Initiative eine E-Mail mit den Neuigkeiten erhalten. In einem anderen Fall berichtet eine Ehrenamtliche, dass die interne Plattform als lokale Wissensbasis wertvoll sei, aber eben auch sehr kompliziert, außerdem habe sie das Passwort nur auf ihrem PC zu Hause und nicht unterwegs dabei. Bei dringenden Fragen würde sie deshalb zuerst selbst im Internet suchen und dann in Ruhe zu Hause noch einmal auf der Plattform nachsehen.

Interne Plattformen und Kommunikationskanäle sind trotz Mängel in der Nutzbarkeit Ausdruck über Gruppenzugehörigkeit und geben Auskunft über gemeinsames Wissen.

2.4 Facebook-Gruppen erreichen schnell viele Ehrenamtliche

Zu konkreten Ansprechpersonen aus dem lokalen Netzwerk kommt für einige Ehrenamtliche eine Erweiterung durch *Facebook*-Gruppen hinzu. Neben den Gruppen der lokalen Helferkreise (häufig beginnend mit „Flüchtlinge willkommen in ...“) haben sich zahlreiche weitere Gruppen mit spezifischen Themenschwerpunkten wie Sprachvermittlung oder Formularhilfe gegründet. Genutzt werden die lokalen Gruppen für das Informationsmanagement und Kleinanzeigen. Erst, wenn vor Ort keine passende Gruppe zu finden ist, wird die Nachbarstadt ausgewählt.

„Die ANONYMISIERT [Anm.: *Facebook*-Gruppe der Nachbarstadt] ist fast noch besser, weil die einfach größer ist. Da läuft halt mehr, und da sind halt mehr Experten unterwegs. Das muss man einfach sagen [...] Natürlich kann ich jetzt selber suchen, aber ich kann auch jemand fragen, der das weiß, und dann sagt der dir: ‚Guckst du da‘.“ (Vgl. IV01: 62)

Die Qualität einer Gruppe bestimmt sich durch die Dichte ihrer Expertinnen und Experten und die Kürze der Antwortzeiten. Das macht *Facebook* für viele Ehrenamtliche zu einem einfachen und schnellen Werkzeug. *Facebook*-Gruppen sind dann interessant, wenn lokales Wissen oder aktuelle Informationen gefragt sind.

Dennoch: Obwohl ein Drittel der Befragten *Facebook* intensiv nutzen und für weitere Ehrenamtliche die gelegentliche Nutzung hilfreich ist, haben sich für die Befragten bisher keine neuen Einzelkontakte über die Plattform ergeben. Es wird Distanz bewahrt aus Datenschutzgründen und zum Wahren der Privatsphäre.

2.5 *WhatsApp*-Gruppen und weitere Tools: Genutzt wird, was Mehrwert bringt

WhatsApp wird vor allem bilateral und für schnelle Absprachen oder Kommunikation in kleineren Gruppen genutzt. In der Tendenz geben Ehrenamtliche an, *Facebook* eher mit anderen Ehrenamtlichen zu nutzen und *WhatsApp* oder andere Messenger in der Kommunikation mit Geflüchteten. Einzelne Ehrenamtliche gaben an, die Nutzung von *Facebook* als auch Messengern erst für ihr Engagement erlernt zu haben. Vor allem jene Ehrenamtliche, die mit verschiedenen Gruppen interagieren, zeigen sich flexibel in der Nutzung diverser Kanäle und Messenger.

Mediennutzung wird von den Interviewten immer im Handlungskontext betrachtet. Keine:r der Befragten (eine Ausnahme bilden zwei Teilnehmende, die in studentischen Initiativen organisiert sind) konnte bisheriges Mediennutzungsverhalten auf das Ehrenamt übertragen. Wenn Ehrenamtliche sich positiv über ein bestimmtes Tool äußerten, dann hatten sie es sich neu beigebracht. Beispiele hierfür sind *Google Translate*, das im Erzählcafé und beim gemeinsamen Kochen eingesetzt wurde, oder die Gestaltung von interaktiven Stadtkarten in *Google Maps*, um die Angebote der eigenen Initiative zu verorten und sichtbar zu machen.

„Das füge ich in so eine interaktive *Google-Maps*-Karte. Dann kann jeder praktisch in diese *Maps*-Karte reingehen, auf das Fähnchen klicken und sieht dann, welches Café an welchem Tag zu welchen Zeiten offen hat. [...] Das hat im Vorfeld schon viel Arbeit gekostet, weil ich kein so großer Technikfreak bin. Aber es fängt einen, ne?“ (IV08: 96)

Es kann in diesen Fällen zwar von einem Interesse an der Nutzung digitaler Werkzeuge gesprochen werden, diese werden jedoch als Mittel zum Zweck angesehen. Die Anwendung erfolgt, weil ein konkreter Mehrwert erwartet wird, und wird nicht auf Vorwissen oder Medienaffinität zurückgeführt.

2.6 Zwischenfazit zur Bedarfsanalyse

Für ihre ehrenamtliche Arbeit haben die Akteure vielfältige Strategien entwickelt und Netzwerke etabliert. Die Nutzung digitaler Werkzeuge eignen sich die Befragten für ihre Tätigkeit an, allerdings nur soweit ein Mehrwert unmittelbar ersichtlich ist.

Die Zielsetzung liegt darin, sich auszutauschen, zu organisieren und kurzfristig Fachinformationen zu recherchieren. Formuliert wird von Ehrenamtlichen ein Bedarf an sachlich geprüften Informationen, dabei gaben sie alters- und bereichsübergrei-

fend an, wenig bis keine Erfahrung mit digitalen Lernangeboten zu haben. Entscheidend für die Gestaltung von Lernangeboten sind somit eine hohe Praxisrelevanz, verschiedene mediale Zugänge und unterschiedliche Perspektiven sowie eine gute Auffindbarkeit der Inhalte.

Neben diesem Einblick in die ehrenamtliche Praxis, die vor allem durch pragmatisches und schnelles Handeln gekennzeichnet ist, zeigte sich noch ein weiterer Aspekt: Über die Hälfte der Teilnehmenden äußerte sich positiv über die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit den Cultural Probes und in den Interviews die eigene Tätigkeit zu reflektieren. Es war ein willkommenes Angebot, einen Überblick über die ehrenamtlichen Aktivitäten zu bekommen, das eigene Netzwerk zu bestimmen und persönliche Ziele zu überdenken. Diese Erkenntnis führt zur konzeptionellen Fragestellung, welche Formate für Lernprozesse im Ehrenamt besonders geeignet sind.

3 Lernen im Ehrenamt konzeptionell unterstützen

Trotz der großen Anzahl vieler beiläufiger Lernhandlungen, ist es nicht so, dass Lernen im Ehrenamt lediglich informell stattfindet. In der Bedarfserhebung gaben 60 % ein Interesse an Weiterbildung an, was in der Tendenz durch den Freiwilligen-Survey (FWS) bestätigt wird (vgl. Simonson & Gordo 2017, S. 349 ff.). Das Handeln von Ehrenamtlichen und damit auch ihr Lernhandeln ist somit durchaus differenzierter zu betrachten und nicht nur auf informelles und soziales Lernen zu reduzieren.

In den Interviews zeigt sich, dass beiläufiges Lernen durch Austausch und Anwendung an die Grenzen der individuellen Handlungskompetenz stößt, wenn geplante und strukturierte Lernprozesse benötigt werden, um eigene Erfahrungen einzuordnen. Wünschenswert sind dann zusätzliche Anleitungen, Qualitätssicherung und geschützte Rahmenbedingungen zum Probehandeln oder für schwierige Kommunikation.

„[A]lledings in anderer Weise als dies aus der Sicht von Anbieterorganisationen üblicherweise verstanden und bereitgestellt wird. Angebotsformen institutionalisierten Lernens aus einer Anbieterperspektive sind häufig genug nicht kompatibel mit der Lernkultur bürgerschaftlicher Lernbewegungen.“ (Schäffter 2006, S. 25)

Die kursbasierten Weiterbildungsangebote in Form von Workshops, Vorträgen, Beratungen und Trainings von Wohlfahrtsverbänden und Kommunen treffen im Engagement für Geflüchtete schon deshalb nicht den expliziten Bedarf, weil Aufgabenfelder individuell gestaltet sind und Lernmotive situativ entstehen. Die Herausforderung für die Erwachsenenbildung besteht somit darin, aus diesem situativen Erfahrungshorizont der Engagierten auf kontextübergreifende Verstehenszusammenhänge „hochzutransformieren“. Gelingt dieses Aushandeln, spricht man im Sinne Schäffters von „situierter Kompetenzentwicklung“ (Schäffter 2006, S. 27 f.). Diese Kompetenz ist dabei nicht nur fachlich zu verorten, sondern auch als methodische Unterstützung der

Selbstreflexion und Möglichkeit, die eigenen Bezüge zum Fremd- und Weltverstehen zu hinterfragen oder neu zu ordnen (vgl. Sprung & Kukovetz 2017, S. 7).

Reflexion ist insofern nicht nur ein grundsätzlicher Bestandteil von Lern- und Bildungsprozessen, sondern insbesondere im (sozialen) Ehrenamt wichtig, um andere Lebensrealitäten anzuerkennen und Handlungsräume zu gestalten. Dabei ließe sich sogar so weit gehen und Reflexionsprozesse in ihrer Suchbewegung als Kennzeichen des informellen Lernens im Ehrenamt zu definieren (vgl. Reinders, 2018). In empirischen Studien zeigt sich jedoch, dass Gelegenheiten zur Reflexion im Ehrenamt zwar konzeptionell gefordert sind (vgl. Sprung & Kukovetz 2017), jedoch häufig ungenutzt bleiben (vgl. Mündel & Schugurensky 2013, S. 182) oder als Bevormundung abgelehnt werden (vgl. Ramos & Wehner 2018, S. 219 f.).

Institutionelle Lernangebote können somit aus Sicht von Ehrenamtlichen eine sinnvolle fachliche und methodische Ergänzung darstellen. Doch ihre pädagogisch-kommunikative Passung ist entscheidend für die tatsächliche Nutzung, bzw. Weiterbildungsteilnahme. Da digitale Medien, bzw. Social-Media-Dienste bislang kaum für den persönlichen und reflektierenden Austausch der Ehrenamtlichen („peer to peer“) und in Lernszenarien eingesetzt werden (vgl. Thomas et al. 2019), stellt sich die Frage, wie Angebote gestaltet werden können, die sowohl individuelle als auch bedeutsame Lernerfahrungen ermöglichen und von Ehrenamtlichen als hilfreich angenommen werden.

4 Digitale Medien in Lernangebote für Ehrenamtliche integrieren

Für die didaktische Gestaltung dieser Anliegen wurden Prototypen entwickelt und getestet, mit dem Ziel, Ableitungen für die weitere Konzeption gewinnen zu können. Vorgestellt werden die *Blended-Learning-Qualifizierung* zur ehrenamtlichen Rolle und interkulturellen Kommunikation im Ehrenamt sowie das *Logbuch Ehrenamt*, ein Reflexionstool als Selbstlerneinheit. Für beide Angebote werden kurz der Aufbau und die entsprechenden lessons learnt skizziert.

4.1 Konzeption I: Die Blended-Learning-Qualifizierung für Ehrenamtliche

Mit dem Angebot der Qualifizierung wurde das klassische Kursformat aufgegriffen. Hinter dem Blended-Learning-Konzept stand die Frage, ob Austausch unter den Teilnehmenden auch online funktionieren kann, wie viel technischer Support notwendig ist und letztlich, ob die Inhalte als relevant eingestuft werden.

Tabelle 1: Aufbau der Blended-Learning-Qualifikation

	Blended-Learning Qualifizierung
Inhalt	Ehrenamtliche Rolle, Sprachbegleitung, interkulturelle Kommunikation
Zielsetzung	Wissensvermittlung, gemeinsame Reflexion der Inhalte im Kurs
Struktur	Technische Einführung, 2 Wochen Online-Phase, Abschlussreflexion im Kurs vor Ort
Onlinephase	9 Aufgaben, über 10 Werkstage nacheinander freigeschaltet. Aufgaben bestehen aus Wissensbaustein und Diskussions-, bzw Aktivitätsimpuls
Sozialform	Einzelaufgaben, Gruppendiskussion (online, präsent)
Moderation der Onlinephase	Tägliche Ansprache durch Aufgaben, Moderation im Forum
Plattform	vhs-Ehrenamtsportal für Wissensbausteine, vhs-Cloud für Austausch und Kursraum

Für die Qualifizierung wurden bundesweit regionale und überregionale, digitale und analoge Formate zusammengebracht. Die zwei rahmenden Präsenzveranstaltungen fanden in Zusammenarbeit mit sechs kooperierenden Volkshochschulen statt. Diese Termine organisierten und gestalteten die jeweiligen Volkshochschulen und Lernbegleiter vor Ort. Der Auftakt diente dem technisch-organisatorischen Einstieg, zum Abschluss wurden die Inhalte reflektiert und lokal verknüpft. In der Onlinephase arbeiteten die lokalen Gruppen bundesweit zusammen. Damit sollte die lokale Zusammenarbeit unterstützt, die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt und der überregionale Austausch gefördert werden. Technisch wurde mit zwei Plattformen gearbeitet, die Wissensbausteine der einzelnen Aufgaben waren auf dem *vhs-Ehrenamtsportal* zu finden, der digitale Kursraum für Aufgaben und Austausch war in der *vhs-Cloud*, der volkshochschuleigenen Lernplattform, verortet. Inhaltlich war die Qualifizierung auf drei Themenwelten „Meine Rolle im Ehrenamt“, „Interkulturelle Kommunikation“ und „Deutsch lernen“ des *vhs-Ehrenamtsportals* ausgerichtet. Die Online-Moderation war täglich präsent, da sie neue Aufgaben einstellte und die Diskussion im Forum moderierte. Die einzelnen Aufgaben bezogen sich auf einen Wissensbaustein (Sachtexte oder Kommentare) und einer Fragestellung, die im Forum beantwortet werden sollte. Die Zielrichtung der Fragen reichte von persönlichen Erfahrungen bis zu fachlichen Einschätzungen (vgl. Distefano & Stein 2019).

Aus der Beobachtung während der Qualifizierung und abschließenden Interviews mit den beteiligten Akteuren konnten folgende lessons learnt für die weitere Konzeption gezogen werden:

Technik: Bereits in der erste Präsenzveranstaltung, die zur technischen Einführung gedacht war, bestätigte sich das vermutete geringe technische Vorwissen bei einigen Ehrenamtlichen. Die Kursleitenden berichteten von Unsicherheiten beim Umgang mit unbekanntem Browsern und Problemen beim mehrstufigen Anmeldeprozess durch die Bestätigung der eigenen E-Mail-Adresse. Gleichzeitig wurde in der Abschlussbefragung von Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass die technische Einführung auch in einem Webinar hätte stattfinden können, um mehr Zeit fürs gegenseitige Kennenlernen zu haben. Einigkeit bestand darüber, dass die Technik möglichst intuitiv zu bedienen sein sollte.

The screenshot shows the vhs cloud interface. At the top, there is a navigation bar with 'vhs cloud Das Online-Netzwerk für Volkshochschulen' and a user profile for 'Aurora Lucia Distefano'. Below this is a menu with 'Schreibbereich', 'Volkshochschule', 'Verbände', 'Netzwerk', 'Medien', and 'Support'. A secondary menu shows 'Meine Volkshochschulen', 'Meine Gruppen', and 'Onlinephase der Blended-L...'. On the left, there is a sidebar with 'Kommunizieren' (Mailservice, Mitteilungen, Forum, Mitgliederliste) and 'Materialien' (Dateiablage, Umfragen, Administration). The main content area is titled 'Forum' and shows a thread for 'Aufgabe 3.4 Endspurt'. The thread content includes a question about learning during the course and a response from Aurora Lucia Distefano. The interface also shows a moderation box for Aurora Lucia Distefano and a file upload area.

Abbildung 1: Kursraum der Blended-Learning-Qualifizierung (Quelle: Distefano & Stein)

Während manche Teilnehmenden sich im Vorfeld keine Vorstellung über das Format machten, hatten andere sich gerade aus Neugier an den technischen Möglichkeiten und der Erwartung an eine höhere Flexibilität für das Blended-Learning-Angebot entschieden.

Austausch: Für alle Teilnehmenden stand der überregionale Austausch mit anderen im Vordergrund, dementsprechend wurde auch mehr Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen gefordert. Gewinnbringend wurde die Dualität bewertet, sich auf lokaler Ebene zu vernetzen und überregional auszutauschen. Interessanterweise stimmen Nutzung und Anforderung vor allem in diesem Punkt nicht immer überein: Während den Kursteilnehmenden die Möglichkeit zum Austausch fehlte, gaben die Kursleitenden vor Ort und die Moderatorinnen und Moderatoren der Onlinephase an, dass Aufforderungen zum Kommentieren und Impulse zur Diskussion nicht angenommen wurden.

Struktur und Inhalte: Inspirierend fanden die Teilnehmenden die Einheiten zur Rollenreflexion. Schwierigkeiten gab es hingegen bei den Inhalten, die sich stärker auf Fachwissen bezogen. Der Transfer auf die eigene Tätigkeit fiel hier schwer, weshalb der Wunsch nach praxisnahen Beispielen geäußert wurde. Der Arbeitsumfang wurde insgesamt als hoch eingeschätzt.

Festhalten lässt sich, dass Blended-Learning-Formate trotz formalisierter Struktur für Ehrenamtliche nicht grundsätzlich ungeeignet sind, sondern sich einsetzen lassen, um Inhalte individuell zu vertiefen und den Umgang mit Medien „nebenbei“ zu üben. Der technische Support wird vorausgesetzt und individuelle Ansprache als Wertschätzung verstanden. Eine klare Erwartungskommunikation und zielgruppen-

orientierte Moderation erscheinen im Ehrenamt sehr wichtig, da nicht das Lernen, sondern die nachfolgende Umsetzung im Mittelpunkt steht. Daraus ergibt sich zwar eine konzeptionelle Überschneidung mit beruflichen Fortbildungen, doch gilt für Ehrenamtliche das Paradigma der Freiwilligkeit und die Unabhängigkeit von Zertifikaten. Damit verbunden ist die Erwartungshaltung, nicht für die Zukunft, sondern für die direkte Anwendung zu lernen. Konzeptionell stellt sich die Herausforderung, bedeutsame Lernerfahrungen für individuelle Anwendungsszenarien zu ermöglichen.

4.2 Konzeption II: Das Logbuch Ehrenamt als Selbstlernangebot zur Reflexion

Das *Logbuch Ehrenamt* wurde als weiterer Prototyp entwickelt. Es stellt ein nicht kursbasiertes Format dar, das sich auf Reflexionsprozesse konzentriert. Die konzeptionelle Frage hinter der Entwicklung war, wie und ob ein solches Selbstlerntool funktionieren kann. Waren Perspektivwechsel, Rollenreflexion und Zielbestimmung als Begleiterscheinung willkommen gewesen, bedeutete das nicht zwangsläufig, dass sie auch als eigenständiges Lernangebot attraktiv genug erscheinen. Beworben wurde das Lernangebot zur Reflexion über den Newsletter des *vhs-Ehrenamtsportals* und so konnten, unter Berücksichtigung eines ausgewogenen Samples in Bezug auf Alter und Tätigkeitsbereich, zwölf Teilnehmende gewonnen werden.

Tabelle 2: Aufbau des Logbuch Ehrenamt

	Logbuch Ehrenamt
Inhalt	Reflexion von Erwartungen, Erfahrungen und Selbstorganisation im Ehrenamt
Zielsetzung	Individuelle Reflexion eigener Ziele
Struktur	Technische Einführung, 3 Wochen Onlinephase, Abschlussreflexion
Onlinephase	10 Aufgaben über 3 Wochen verteilt, Tagebuch mit Stimmungsbild; alle Inhalte jederzeit zugänglich.
Sozialform	Einzelaufgaben
Moderation der Onlinephase	Wöchentliche E-Mails zur inhaltlichen Einstimmung; automatische regelmäßige Erinnerungen als Push-Nachricht
Plattform	Logbuch (eigene Entwicklung, basierend auf <i>Wordpress</i>)

Das *Logbuch Ehrenamt* sollte einfach zu bedienen sein und ohne unnötige Funktionalitäten auch als Selbstlerntool eigenständig von Ehrenamtlichen genutzt werden können. Mit Rücksicht auf die geltenden Datenschutzbestimmungen wurde eine *Wordpress*-Installation aufgesetzt und mit Plugins entsprechend erweitert, sodass nur die eigenen Inhalte sichtbar waren. Die Teilnehmenden erhielten auf diese Weise eine individuelle Umgebung, die sie mit allen Endgeräten wie PC, Tablet oder Smartphone bedienen konnten. Die Teilnehmenden bekamen eine individuelle Einführung – digital oder vor Ort –, im Zuge derer inhaltliche und technische Fragen geklärt werden konnten.

Das Angebot war auf drei Wochen angelegt und wochenweise getaktet, um eine Arbeitsstruktur anzubieten. Doch alle Aufgaben waren jederzeit zugänglich, um möglichst viel Flexibilität zu erhalten. In die erste Woche starteten die Teilnehmenden mit Aufgaben zur Verortung von Motivation und Erwartung, es folgte eine Retrospektive auf bisherige Erfahrungen und wurde in der dritten Woche mit einem Blick auf die eigene Selbstorganisation abgeschlossen. Die inhaltliche Ausrichtung orientierte sich an bereits entwickelten Instrumenten der reflexiven Kompetenzbilanz im Ehrenamt (vgl. Brandstetter & Kellner 2014; Jugendinstitut 2006). Im Hinblick auf die Zielgruppe ging es im *Logbuch Ehrenamt* jedoch weniger um die Sichtbarmachung von Kompetenzen, sondern darum, sich vorhandener Ressourcen bewusst zu werden und die eigene Perspektive aufs Ehrenamt zu formulieren. Die Aufgaben umfassten deshalb unterschiedliche technische Formate und Fragestellungen, die zur kreativen Reflexion anregten. So wurden beispielsweise neben der Texteingabe auch der Upload von Audiodateien und Bildern unterstützt oder fiktive Postkarten geschrieben. Über die gesamte Laufzeit hinweg gab es ein Tagebuch, in das mit Smileys und Freitexten der ehrenamtliche Alltag dokumentiert werden konnte. Eine Vernetzung der Teilnehmenden oder das Teilen von Inhalten waren weder vorgesehen noch möglich.

In den abschließenden Interviews wurden folgende Aspekte hervorgehoben:

Technik: Das digitale Logbuch konnte von allen problemlos bedient werden. Diese technischen Alternativen, wie das Hochladen von Audio- oder Bilddateien oder das Verschicken digitaler Postkarten, wurden nicht von allen genutzt, aber positiv in den Interviews bewertet. Die Befürchtung, dass die Teilnehmenden sich von den Optionen überfordert fühlen könnten, hat sich nicht bewahrheitet.

Nutzungsverhalten: Alle Teilnehmenden gaben an, die Aufgaben am PC bearbeitet zu haben, weil sie dort mehr Ruhe hätten als unterwegs am Smartphone oder Tablet. Die meisten nutzten dementsprechend auch nicht das Tagebuch als tägliche Reflexion, sondern machten ihre Einträge nur dann, wenn sie auch andere Aufgaben beantworteten. Hier unterscheidet sich die Nutzung vom digitalen Logbuch deutlich zu den analogen „Cultural Probes“. Anders als erwartet wurde das digitale Angebot nicht zwischendurch, sondern sehr bewusst genutzt.


Inhalt und Struktur: Die eigenen Ziele und Erwartungen zu benennen fiel fast allen schwer. Angenehm und motivierend empfanden es die Teilnehmenden hingegen, den eigenen Weg im Ehrenamt nachzuzeichnen und besondere Erlebnisse und Herausforderungen zu benennen. Die einzelnen Aufgaben, wie das Schreiben fiktiver Postkarten, wurden unterschiedlich bis gegensätzlich bewertet. Manche Teilnehmenden nutzten die Aufgabe für sehr persönliche Reflexionen, andere gaben an, sich mit solchen Aufgaben nicht ernst genommen zu fühlen. Negativ bemerkt wurde die fehlende Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu treten; positiv wahrgenommen wurden hingegen die wöchentlichen E-Mails und Erinnerungen.

Logbuch Ehrenamt
STARTSEITE MEIN PROFIL WOCHEN 1 WOCHEN 2 WOCHEN 3 ABMELDEN

Woche 3

BEARBEITEN

7. Welche meiner Stärken und Erfahrungen kann ich im Ehrenamt besonders gut gebrauchen?




Bestimmt kannst du auf Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten aus deinem beruflichen und persönlichen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Zum Beispiel, wenn du privat ein guter Geschichtenerzähler bist oder aus beruflichen Gründen eine Rechtsexpertin und du eben diese Kompetenzen aktiv in dein Ehrenamt einbringst.

Versuche dafür ein oder mehrere Bilder zu finden, die du [hier hochladen](#) kannst. Beispielsweise eine Person, die Kindern ein Buch vorliest oder ein Bild des Grundgesetzes. Dem Bild beziehungsweise den Bildern kannst du auch gerne bestimmte Notizen hinzufügen.

↑ hier hochladen

8. Wer ist eine große Hilfe für mich in meinem Ehrenamt?



Im Ehrenamt haben wir mit verschiedenen Menschen zu tun. Heute geht es um dein persönliches Netzwerk im Ehrenamt. Beantworte dazu die folgenden drei Fragen.


Es können immer auch mehrere Personen genannt werden.

1. An wen wendest du dich bei fachlichen Fragen?

Text hier eingeben...

Nächste Frage

9. Gedanken rund ums Ehrenamt



Denke nun nochmal über die letzten drei Wochen, die verschiedenen Fragen und deine ganzen Antworten nach. Viele verschiedene Situationen, über die du sicher auch manchmal nachdenken musst.

Welche dieser Gedanken und Inneren Dialoge kommen dir bekannt vor in deiner ehrenamtlichen Tätigkeit?

- Planen (den Tag, diese Woche oder weiter vorausschauend)
- Probieren (üben, was du sagen oder tun wirst)
- Überlegen (nachdenken über ein Problem, eine Situation oder eine Beziehung)
- Entscheiden (abwägen, was zu tun ist)

Abbildung 2: Aufgabenseite aus dem Logbuch Ehrenamt

Feststellen lässt sich – wie bereits im Feedback zur Qualifizierung – eine im Durchschnitt geringe Medienaffinität, aber Neugier und Interesse. Ebenfalls wiederholt genannt wurde der Wunsch nach einer Interaktion mit anderen Ehrenamtlichen. Während einer Ehrenamtlichen durch die Bearbeitung auffiel, dass ihr allgemein der Austausch in ihrem Ehrenamt fehlt, nutzten andere die Impulse, um mit ihrem Umfeld über Arbeitsbelastung und Aufgabenverteilung ins Gespräch zu kommen. Ein Ehrenamtlicher beschreibt seine Erfahrung mit dem Logbuch als Prozess. Zunächst war er euphorisch über die Gelegenheit, das Angebot zu nutzen, denn es bot ihm die Möglichkeit, sich über bestimmte Dinge klar zu werden. Die Aufgaben dienten ihm als hilfreiche Impulse der Selbstreflexion, doch irgendwann stellte er fest, dass für ihn der Mehrwert ausbleibt, wenn er nur mit sich selbst spricht und die Gedanken und Erfahrungen nicht teilen kann. Er beschloss deshalb, seine Gedanken aus dem Logbuch heraus zu kopieren und seinem Kernteam in die gemeinsame Messengergruppe zu schicken. Nachdem er positives Feedback bekam, teilte er seinen Text mit der gesamten Initiative im Forum. Im Interview berichtet er, dass Reflexion seiner Ansicht nach immer in einen sozialen Kontext eingebettet sein müsste, doch ohne die Teil-

nahme an der Studie hätte er diesen Schritt, seine Erfahrung zu teilen, vermutlich nicht gemacht.

Deutlich werden an diesen Beispielen einerseits die Bedeutung der ehrenamtlichen Community zum Austausch, andererseits aber auch, dass hierfür im Alltag oftmals das Bewusstsein fehlt. Ein Reflexionsangebot wie das *Logbuch Ehrenamt* kann sein Potenzial dann entfalten, wenn es in lokale Strukturen eingebunden ist, zum Beispiel an die ehrenamtliche Community oder im Idealfall an eine pädagogische Begleitung. Andernfalls verliert es seinen Reiz und trägt wenig zur Entlastung der ehrenamtlichen Arbeit bei.

5 Fazit und Ausblick

Über die verschiedenen Datensätze hinweg zeichnet sich eine reduzierte, aber in ihrer Anwendung vielfältige und zielorientierte Mediennutzung ab, die sich dabei ausschließlich an einem übergeordneten Handlungsmotiv ausrichtet. Die Befragten verfügen über wenig Vorerfahrung, digitale bzw. soziale Medien als Arbeitsmittel zu nutzen, doch die Aneignung und Nutzung erfolgt dann, wenn sie einen praktischen Mehrwert für ihre Aufgaben erwarten (vgl. Gallistl 2019). Inhaltlich sind sowohl Fachinformationen als auch die eigene Rollenauslegung relevante Themen aus Sicht der Ehrenamtlichen. Letzteres entsteht aus der Tätigkeit heraus und wird – soweit vorhanden – in der ehrenamtlichen Community verhandelt. Die eigene Ausgestaltung der Rolle ist dabei Gegenstand von sozialen Lernprozessen.

Anhand der Prototypen konnte gezeigt werden, dass Lernprozesse durch digitale Weiterbildungsangebote unterstützt werden können. Als lohnend hat sich erwiesen, digitale Angebote zentral zu entwickeln und dezentral umzusetzen – oder zu kombinieren, wie in der vorgestellten *Blended-Learning-Qualifizierung*. Einerseits ermöglicht dieses Vorgehen, den Teilnehmenden den Blick über den lokalen Tellerrand, weil sie sich online mit anderen austauschen können. Andererseits können auf pädagogischer Seite Ressourcen planvoll gebündelt und eingesetzt werden, um gute Konzepte und verständliche Inhalte zu entwickeln, die nachgenutzt werden.

Essenziell ist dabei eine Anbindung an lokale Strukturen und konkrete Ansprechpersonen. Diese Notwendigkeit zeigt sich darin, dass viele Ehrenamtliche sich in schwierigen Situationen allein fühlen, weil ihnen professionelle Distanz und entsprechende Unterstützung zur Reflexion fehlt:

„Ich nenne das so ein bisschen Autosupervision. Das ist so, also ich für mich, weil wir keinen anderen haben, der mich auffangen kann, mache ich es mit mir selbst aus. Und das ist genau der Punkt, der nicht funktionieren kann, weil wir viele Leute heute haben, die schon ein Burnout haben und die brauchen dringend jemand, der neben ihnen steht.“
(RT10)

Selbstlernangebote und Informationsplattformen (digital oder analog) reichen an dieser Stelle nicht aus. Es braucht stattdessen kluge didaktische Konzepte, welche die

digitale Durchdringung des Alltags nicht unberücksichtigt lassen, sondern nutzen und selbstbestimmte Mediennutzung unterstützen. Digitale und soziale Medien haben den großen Vorteil, dass sie nicht an Räume und Zeiten von Institutionen gebunden sind. Mit ihnen lassen sich zeitliche und räumliche Brücken schlagen, verschiedene Zugänge schaffen und individuelle Lernpfade fördern. Genau dieses Potenzial ließe sich auch für informelle Weiterbildungsangebote nutzen.

Dabei lässt sich folgende Überlegung dazu, wie ältere Menschen in eine digitale Gesellschaft einbezogen werden können, auch auf Angebote für Ehrenamtliche übertragen:

„Not only is it necessary to offer adequate educational programs for older people but also informal learning processes within the social environment have to be initiated and supported. These self-controlled learning processes can, for instance, take place in self-organised computer groups or on Internet forums which, in turn, can be initiated and accompanied by educational institutions.“ (Schmidt-Hertha & Strobel-Dümer 2014, S. 39)

Daraus ergeben sich für das mediengestützte Lernen im Ehrenamt drei Ebenen, die sich durch ihren Grad der Formalisierung unterscheiden: Die **kursbasierte Weiterbildung**, die sich für klar umrissene Aufgabenfelder (wie die Sprachbegleitung) oder Themen (wie interkulturelle Kommunikation) eignet. **Hybride Lernangebote**, was didaktisierte Angebote zur selbstgesteuerten Nutzung meint und sich für situative Lernmotive eignet, die aus einem akuten Handlungsbedarf entstehen (wie rechtliche Fragen oder Einzelfall-Coaching). Sowie **informelles Lernen**, das aus alltäglichen Anforderungen entsteht. Am Beispiel des internen Wissensmanagements in Initiativen wurde deutlich, dass auch informelle Lernprozesse durch eine pädagogisch sinnvolle und zielgruppenorientierte Entwicklung digitaler Tools unterstützt werden können.

Die verschiedenen Ebenen dieser Lernformen können durch das 3C-Modell veranschaulicht werden. Hierfür wird in die drei Gestaltungsaspekte Inhalt (*content*), Kommunikation (*communication*) und Wissenskonstruktion (*construction*) unterschieden (vgl. Kerres & de Witt 2003). Auf diese Weise lässt sich auch verdeutlichen, dass sich Angebote der Erwachsenenbildung – ob in non-formaler oder informeller Form – nicht nur auf die Ebene der Inhaltsvermittlung beziehen sollten und dass sie eine sinnvolle Ergänzung zum informellen Lernen darstellen.:

Tabelle 3: Zentrale Lernformate des Ehrenamts im 3C-Modell

	kursbasierte Weiterbildung	Hybride Lernangebote	Informelles Lernen
Inhalt	Digitale Aufbereitung und Distribution von didaktisierten Inhalten in Kursen	Strukturierte Vermittlung von Lerninhalten durch Koordinationspersonen oder Einrichtung (z. B. Erklärvideos, Informationsportale)	Wahrnehmung und selbstgesteuerte Nutzung digitaler Formate als Wissensmedien (z. B. Pressemeldungen, rechtliche Beschlüsse)
Kommunikation	Unterstützung der Kommunikationsprozesse durch gezielte Impulse (z. B. moderierte Foren in Kursen)	Digitale Kommunikationsformen als Angebot einer Einrichtung (z. B. moderiertes Onlineforum)	Informelle digitale Kommunikationsräume (z. B. Erfahrungsaustausch auf interner Plattform)

(Fortsetzung Tabelle 3)

	kursbasierte Weiterbildung	Hybride Lernangebote	Informelles Lernen
Wissens- konstruktion	Interaktiv aufbereitete digitale Lernmaterialien in Kursen (z. B. Lernaufgaben)	Feedback und Erfahrungsaustausch im institutionalisierten Lern- und Bildungsraum (z. B. persönliche Hinweise im Forum)	Digital gestützter Erfahrungsaustausch (z. B. Hilfestellung in Messenger-Gruppe)

Für die Forschung der Erwachsenenbildung ergeben sich daraus drei Herausforderungen:

1. Die Konzeption: Lernen im Ehrenamt müsste in den verschiedenen Bereichen in Bezug auf Strukturen, Handlung und seine inhärenten Eigenschaften besser verstanden werden.
2. Methodik: Auf dieser konzeptionellen Grundlage können informelle Lernprozesse klarer herausgearbeitet und digitale Kommunikation sinnvoll einbezogen werden.
3. Die Didaktik: Ziel sollte es sein, informelles Lernen zu unterstützen und bedeutungsvolle Lernangebote zu gestalten, die auf das Lernen im Alltag ausgerichtet sind und auch digitale Medien einbeziehen.

Literatur

- BBSR. (2017). Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR): *Raumordnungsbericht 2017. Daseinsvorsorge sichern*, Bonn.
- Benedetti, S. (2015). *Engagement, Biographie und Erwerbsarbeit: Eine biographieanalytische Studie zur subjektiven Bedeutung gesellschaftlichen Engagements*. Wiesbaden: Springer.
- Brandstetter, G. & Kellner, W. (2014). *Die Kompetenz+ Beratung. Ein Leitfaden*. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Brödel, R. (2006). Bürgerschaftliches Engagement Und Weiterbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3(29), 70–80.
- Deutsches Jugendinstitut (2006). *Kompetenzbilanz aus freiwilligen-engagement. Sie engagieren sich mit uns für andere, Sie machen Erfahrungen und lernen dabei, Sie gewinnen Kompetenzen*. München. Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzbilanz_281206.pdf (Zugriff am 20.08.2019).
- Distefano, A. & Stein, D. (2019). Blended-Learning für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit. Ehrenamtsportal stärkt ziviles Engagement durch Online-Qualifizierung. *Dis.kurs*, 1, 28–29.
- Duguid, F. (Hrsg.). (2013). *Volunteer Work, Informal Learning and Social Action*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Düx, W. & Sass, E. (2015). Informelles Lernen im freiwilligen Engagement. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06174-6_42-1

- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Gallistl, V., Parisot, V., Dobner, S., Mayer, T. & Kolland, F. (2019). Digital Literacy im Alter – Bildung im Alter und neue Technologien. In C. Schwender & C. Kuttner (Hrsg.), *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter* (S. 61–78). München: kopaed.
- Hansen, S. (2008). *Lernen durch freiwilliges Engagement*. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: Springer.
- Klie, T., Klie, A. W. & Marzluff, S. (2016). *Zweiter Engagementbericht 2016. Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung*. Berlin.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*. NALL Working Paper# 21.
- Mündel, K. & Schugurensky, D. (2013). Creating healthy communities: The transformative potential of volunteering in community-based organizations. In F. Duguid (Hrsg.), *Volunteer work, informal learning and social action* (S. 177–194). Leiden: Brill Sense.
- Naumann, S. (2010). *Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen: eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen* (VS Research: Schriftenreihe TELLL) (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ramos, R. & Wehner, T. (2018). Failure in volunteer work: A call for strategic volunteer management. In S. Kunert (Hrsg.), *Strategies in failure management* (S. 211–229). Wiesbaden: Springer.
- Reifenhäuser, C. & Reifenhäuser, O. (Hrsg.). (2013). *Praxishandbuch Freiwilligenmanagement* (Edition Sozial). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinders, H. (2009). *Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter: Expertise für die Bertelsmann-Stiftung* (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung). Würzburg: Univ. Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung.
- Reinders, H. (2018). Gemeinnützige Tätigkeit und informelles Lernen. In M. Haring, M. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 440–454). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäffter, O. (2006). Lernen in Der Zivilgesellschaft aus Der Perspektive Der Erwachsenenbildung. In H. Voegen (Hrsg.), *Brückenschläge: Neue Partnerschaften zwischen Institutioneller Erwachsenenbildung Und Bürgerschaftlichem Engagement* (S. 21–32). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Scharnberg, G. & Unterholzer, T. (2019). *Digitale Lernangebote gestalten: Für Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten*. DuEPublico: Duisburg-Essen Publications Online, University of Duisburg-Essen, Germany. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/49140>
- Schiffauer, W., Eilert, A. & Rudloff, M. (Hrsg.). (2017). *So schaffen wir das - eine Zivilgesellschaft im Aufbruch: 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.

- Schmidt-Hertha, B. & Strobel-Dümer, C. (2014). Computer Literacy Among the Generations: How Can Older Adults Participate in Digital Society? In G. K. Zarifis & M. N. Gravani (Hrsg.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (S. 31–40). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7299-1_3
- Schugurensky, D., Duguid, F. & Mündel, K. (2010). Volunteer Work and Informal Learning: Exploring the Connections. In D. W. Livingstone (Hrsg.), *Lifelong Learning in Paid and Unpaid Work: Survey and Case Study Findings* (S. 79–98). London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Simonson, J. & Gordo, L. R. (2017). Qualifizierung im freiwilligen Engagement (Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement). In J. Simonson, C. Vogel & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland* (S. 355–376). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5_14
- Sprung, A. & Kukovetz, B. (2017). Politische Bildungsprozesse in Der Unterstützung Geflüchteter: Lernort „freiwilliges Engagement“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 31.
- Thomas, L., Pritchard, G. & Briggs, P. (2019). *Digital Design Considerations for Volunteer Recruitment: Making the Implicit Promises of Volunteering More Explicit*. Proceedings of the 9th International Conference on Communities & Technologies – Transforming Communities – C&T '19, 29–40. <https://doi.org/10.1145/3328320.3328368>
- Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(En): Politische Partizipation Und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422670>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kursraum der Blended-Learning-Qualifizierung	231
Abb. 2	Aufgabenseite aus dem Logbuch Ehrenamt	234

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Aufbau der Blended-Learning-Qualifikation	230
Tab. 2	Aufbau des Logbuch Ehrenamt	232
Tab. 3	Zentrale Lernformate des Ehrenamts im 3C-Modell	236

Autorin

Gianna Scharnberg, Magistra, ist Teamleiterin der AG Digitalisierung in der Erwachsenenbildung am Learning Lab der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lernen im Ehrenamt, informelles Lernen und Digitalisierung in Weiterbildungsorganisationen.

V Organisationen

Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht

MATTHIAS ALKE & LAURA UHL

Schlagerworte: Stellenanzeigenanalyse, Volkshochschule, Digitalisierung, Professionalisierung, Organisationsforschung

Zusammenfassung

Angesichts vielfältiger Aufgaben und Anforderungen, die sich im Zuge der gegenwärtigen digitalen Transformation für hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen, werden im Beitrag die diesbezüglich von den Einrichtungen formulierten Stellenprofile aus einer organisationstheoretischen Sicht untersucht. Im Mittelpunkt steht eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen im Volkshochschulbereich aus den Jahren 2013 bis 2020. Es wurde eine Typologie zur Ausrichtung und Konstellation von „Digitalisierung“ in Stellenprofilen entwickelt. Neben den drei Typen – fokussierte, integrierte und additive Stellenprofile – werden Befunde zu Programmstrukturen und organisationalen Positionierungen im Kontext der Digitalisierung vorgestellt und diskutiert.

Abstract

In view of the diverse tasks and demands that arise for full-time pedagogical staff in adult education in the course of the current digital transformation, the article examines the job profiles formulated by the providers from an organizational theory perspective. The article focuses on a qualitative-quantitative content analysis of job advertisements in the public adult education sector from 2013 to 2020. A typology was developed to describe the alignment and constellation of „digitization“ in job profiles. Besides the three types – focused, integrated and additive job profiles – findings on program profile structures and organizational positioning in the context of digitization are presented and discussed.

1 Einleitung

Die digitale Transformation betrifft die unterschiedlichen Handlungsebenen der Erwachsenen- und Weiterbildung in umfassender Weise (vgl. Haberzeth & Sgier 2019). Seit einiger Zeit wird auch der Organisationsebene mehr Beachtung geschenkt und u. a. diskutiert, wie sich die Digitalisierung auf bestehende Anbieterprofile und Ge-

schäftsmodelle, die Ausrichtung von Organisations- und Verwaltungsstrukturen oder die zukünftige Strategie-, Programm- und Angebotsentwicklung auswirkt. Dabei verdeutlicht sich angesichts der sichtbar werdenden Vielfalt an Anforderungen und Aufgabenfeldern, dass die gegenwärtige digitale Transformation die bestehenden Strukturen und Angebote nicht einfach im additiven Sinne erweitert, sondern als eine Entwicklung zu betrachten ist, die sämtliche gesellschaftlichen Funktionssysteme und Handlungspraktiken durchdringt (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 12). Auch einige Bestandsaufnahmen und Anbieterbefragungen bestätigen, dass digitale Technologien in den meisten Einrichtungen Anwendung finden, z. B. in der Durchführung von Lehrveranstaltungen und im Bildungsmarketing (vgl. Schmid, Goertz & Behrens 2018; Sgier, Haberbeth & Schüpp 2018; Supportstelle Weiterbildung et al. 2017). Die Ergebnisse des *wbmonitor 2020* zeigen in diesem Zusammenhang, dass die Reichweite des Einsatzes digitaler Technologien je nach Trägerbereich recht unterschiedlich ist. Während beispielsweise (Fach-)Hochschulen und andere Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung digitale Medien und Formate in fast allen Bildungsveranstaltungen nutzen (vgl. Christ et al. 2020, S. 44), findet an Volkshochschulen zum Zeitpunkt der Erhebung die Mehrheit der Veranstaltungen (78 %) ohne Einsatz digitaler Technologien statt (vgl. ebd. S. 45). Dies erklärt sich einerseits aus der Ausrichtung ihrer Angebote in der allgemeinen Weiterbildung, andererseits ergibt sich dies aus der geringeren Ausstattung mit digitaler Infrastruktur im Vergleich zu anderen Anbietern (vgl. ebd. S. 47). Die Ergebnisse des *wbmonitor 2020* zeigen zudem, dass 77 % der befragten Anbieter auch Weiterbildungsangebote zum Thema „Digitalisierung“ unterbreiten, wobei die thematischen Schwerpunkte auch hier je nach Trägerbereich variieren (vgl. ebd., S. 40). Die aktuelle Diskussion verdeutlicht, dass an Volkshochschulen als öffentlich verantwortete und geförderte Einrichtungen der Erwachsenenbildung spezifische Anforderungen gestellt werden, die sich angesichts des gemeinwohlorientierten Bildungsauftrags z. B. auf Aspekte digitaler Teilhabe und Chancengleichheit, den Erwerb digitaler Grundbildung und Medienkompetenz oder auf Bildungsangebote beziehen, die sich kritisch mit dem digitalen Gesellschaftswandel beschäftigen (vgl. Keindorf & Schröder 2020; Rohs 2020).

Die vielfältigen Anforderungen an Volkshochschulen spiegeln sich auch in den strategischen Positionierungen und Initiativen im Feld selbst wider: So wurde vom Deutschen Volkshochschulverband im Zuge einer Strategie zu „Erweiterten Lernwelten“ die *vhs.cloud* als virtuelle Lern- und Arbeitsumgebung entwickelt. Im Jahr 2019 wurde dann das Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen verabschiedet, in dem u. a. die „Organisation als Ganze“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2020) adressiert wird. Die verstärkte Aufmerksamkeit auf die Organisationsentwicklung zeigt sich auch auf der Ebene der Landesverbände, so z. B. in der Strategie „Die agile und analogitale Volkshochschule“ des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg (2020) oder im Pilotprojekt „Digitale Transformation von Organisationen in der Praxis“ des Landesverbandes der Volkshochschulen NRW (2020). Während in den letzten Jahren eher Projekte und Initiativen für die Professionalisierung von Lehrenden (z. B. *wb-web*) im Fokus standen, lassen sich in jüngster Zeit vermehrt

Projekte und Fortbildungen zur Organisationsentwicklung im digitalen Wandel feststellen, die sich an das hauptberufliche Personal richten, das mit entsprechenden Gestaltungsaufgaben betraut ist (z. B. Supportstelle Weiterbildung 2020). Gerade dieser Gruppe wird im Zuge der Digitalisierung eine zentrale Rolle zugewiesen, indem sie u. a. Strategien für Innovationen vorantreiben (vgl. Bernhard-Skala 2019). Dabei stellt sich mit Blick auf Führungskräfte, Programm- und Fachbereichsleitungen sowie weitere hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende generell die Frage, ob sich deren Aufgabenfelder im Zuge der Digitalisierung grundlegend wandeln, auch im Sinne einer Spezialisierung und Neukonfiguration bisheriger Berufsprofile in der Erwachsenenbildung (vgl. Rohs 2019, S. 126). In empirischer Hinsicht ist diese Frage allerdings noch wenig beleuchtet. Insgesamt sind bislang nur wenige Studien zu verzeichnen, die sich aus organisationaler Sicht mit der Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und in diesem Zusammenhang sowohl mit Aspekten der Organisationsentwicklung als auch mit der Professionalitätsentwicklung des hauptberuflichen Personals beschäftigen.

Anknüpfend an die grundlegende Frage, wie auf der Organisationsebene der Erwachsenenbildung auf die Digitalisierung Bezug genommen wird und wie sich dies in (möglicherweise neuen oder veränderten) Stellenprofilen des hauptberuflichen Personals niederschlägt, widmen wir uns im Folgenden Ergebnissen aus einer aktuellen Stellenanzeigenanalyse im Volkshochschulbereich. Zunächst werden wir unsere theoretischen Vorüberlegungen und Fragestellungen für die empirische Analyse darlegen (Kapitel 2). Anschließend werden wir auf den Datenkorpus und das methodische Vorgehen näher eingehen (Kapitel 3). Im vierten Kapitel werden wir unsere Ergebnisse vorstellen und im Schlusskapitel perspektivisch diskutieren.

2 Theoretische Einbettung und Forschungsfragen

Stellenanzeigen als öffentlich zugängliche Dokumente liefern unter professions- und kompetenztheoretischen Gesichtspunkten Einblicke in berufs- und branchenspezifische Zutrittsbedingungen, gängige als auch sich wandelnde Berufsbezeichnungen innerhalb eines Feldes bzw. einer Branche sowie (idealtypische) Anforderungen und Aufgabenbereiche, die auf Trends und die gegenwärtigen Bedarfe verweisen.¹

Anknüpfend an unser Erkenntnisinteresse übermitteln sich in den publizierten Anzeigen *Stellenprofile*, in denen von den rekrutierenden Organisationen Aufgaben und Anforderungen mit entsprechenden Stellenbezeichnungen in ihrer spezifischen organisationalen und funktionsbezogenen Einbettung konstelliert werden. Innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung kursieren nicht nur vielfältige Berufsbezeich-

1 Stellenanzeigenanalysen werden insbesondere in der Qualifikationsentwicklungsforschung durchgeführt (vgl. Hermes & Schandrock 2016; Sailer 2019). Auch in der Weiterbildungsforschung wurden Stellenanzeigenanalysen vereinzelt eingesetzt, so z. B., um im Zuge der Stellenexpansion in den 1970er-Jahren Anforderungen an die Berufstätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung (Fülgraff & Rolf 1981; Peters-Tatusch 1981) oder um veränderte Tätigkeitsprofile auf dem erwachsenenpädagogischen Arbeitsmarkt im Zuge der Bologna-Reformen zu untersuchen (Hoffmann et al. 2018). Daneben wurden Stellenanzeigenanalysen für spezifische Fragestellungen genutzt, so z. B., um Selbstkompetenzen empirisch zu erschließen (Lerch 2016).

nungen², wodurch die heterogene und plurale Verfasstheit des Berufsfeldes zum Ausdruck kommt (vgl. Kade et al. 2007, S. 145). Gleichzeitig werden auch unterschiedliche Begrifflichkeiten zur Systematisierung von Berufs- und Tätigkeitsprofilen verwendet (Überblick: Müller-Naevecke 2019, S. 42 f.). So verweisen *Berufsprofile* auf eine je spezifische Konstellation von Aufgabenbereichen, die sich historisch ausprägen und innerhalb eines Feldes bzw. einer Branche etablieren. Unter dem *Berufsbild* werden demgegenüber im übergeordneten Sinne auch allgemeine Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsformen, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zusammengefasst. Häufig wird auch der Begriff *Berufsrolle* verwendet, der aus sozialpsychologischer und rollentheoretischer Sicht auf die Übernahme sozialer Erwartungen, Handlungsmuster und Verhaltensweisen hinweist (vgl. Hary 2017, S. 123). In der Erwachsenenbildung werden zumeist vier Berufsprofile differenziert: Hauptberufliche Einrichtungsleitungen, hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende mit planenden und disponierenden Aufgaben, hauptberuflich tätige Lehrende sowie ehrenamtlich, frei- oder nebenberuflich Lehrende. Angesichts von Entgrenzungstendenzen erwachsenpädagogischer Aufgabenfelder haben sich in den letzten Jahren neue Berufsprofile im Schnittfeld von Pädagogik, Management und Verwaltung etabliert (vgl. Nittel & Schütz 2005; Seitter 2011), z. B. organisatorisch-pädagogische Mitarbeitende (vgl. von Hippel 2010; Franz 2013).

Während sich Berufsprofile, -rollen und -bilder jeweils diskursiv im historischen Verlauf ausprägen, etablieren und wandeln, werden Stellenprofile im skizzierten theoretischen Verständnis von den Verantwortlichen in den rekrutierenden Organisationen formuliert. Dabei können diese Stellenprofile gleichermaßen auf etablierte Berufsprofile, -rollen und -bilder innerhalb eines Feldes verweisen; andererseits können die in den Anzeigen formulierten Profile auch neue und andere Schwerpunkte setzen. Hier liegt der Ausgangspunkt für die empirische Analyse.

Jedoch richtet sich unser Augenmerk nicht nur auf die sichtbar werdenden Stellenprofile, denn zugleich eröffnen die Anzeigen empirische Einblicke in die organisationale Selbstpräsentation. So werden Stellenanzeigen auch als „Marketinginstrument für das Unternehmen“ (Lorenz & Rohrschneider 2015, S. 21) betrachtet, denn neben einer Kurzvorstellung der rekrutierenden Organisation werden auch Informationen zu Vergütung, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und weitere Anreize zur Bindung von Mitarbeitenden formuliert. In dieser Hinsicht können Stellenanzeigen als Dokumente organisationaler Selbstpräsentation untersucht werden, indem sie – über ihre vordergründige Rekrutierungsfunktion hinausgehend – als „Fassade“ oder auch „Schauseite“ von Organisationen aufgefasst werden und „damit der Öffentlichkeit einige Einblicke ins Innere gewährt werden können“ (Kühl 2011, S. 90f.). Anknüpfend an systemtheoretische Prämissen kommunizieren sie organisationale Positionierungen, Strukturen und Erwartungen als „entschiedene Entscheidungsprämissen“ (ebd. S. 98). In dieser Perspektive geraten beispielsweise die spezifischen organisationalen Funktionsstellen (auch in ihrer organisationstrukturellen

2 Die Vielfalt an Berufsbezeichnungen in der Erwachsenenbildung bestätigte sich auch in einer ersten historisch angelegten Teilauswertung des vorliegenden Datensatzes aus dem Volkshochschulbereich (vgl. Alke 2020).

Einbettung) oder die (Neu-)Konstitution und Konstellation von Fach- und Programmstrukturen in der Erwachsenenbildung in den Blick. Vor dem Hintergrund dieser organisationstheoretischen Überlegungen werden die Fragestellungen weiter präzisiert: Wie spiegelt sich die digitale Transformation in hauptberuflichen Stellenprofilen an Volkshochschulen wider? Wie wird das Phänomen „Digitalisierung“ in gegenwärtigen hauptberuflichen Stellenprofilen konstelliert und ausgerichtet? Welche organisationalen Positionierungen deuten sich in den Stellenanzeigen an?

3 Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragestellungen wurden 322 Stellenanzeigen für hauptberufliche Mitarbeitende aus dem Volkshochschulbereich, die Bezüge zu Phänomenen des „Digitalen“ aufweisen, auf Basis einer qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse in der Software MAXQDA ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018).

3.1 Datenbasis und Eingrenzung des Datenkorpus

Die Datenbasis für die empirische Analyse stammt dabei aus einem aktuellen Forschungsprojekt, in dem unter historiographischen Gesichtspunkten auf der Basis von historischen und aktuellen Stellenanzeigen aus dem Volkshochschulbereich die Formierung und der historische Wandel erwachsenenpädagogischer Berufsprofile in der öffentlichen Weiterbildung seit der Nachkriegszeit bis heute untersucht werden (Überblick: Alke 2020). Für die anvisierte Untersuchung wurde ein Datenkorpus an 664 digitalen Stellenanzeigen aus den Jahren 2013 bis 2020 herangezogen, die in Online-Stellenbörsen oder auf Internetseiten der Volkshochschullandesverbände veröffentlicht wurden.³ Im Vergleich zum vorliegenden historischen Material aus Printmedien (wie z. B. Verbandszeitschriften) zeigt sich, dass sich mit den digitalen Verbreitungsmöglichkeiten Stellenanzeigen als Medium wandeln, auch durch geringere Veröffentlichungskosten. Der Wandel spiegelt sich an dem deutlich gestiegenen Umfang an formulierten Aufgaben und Anforderungen sowie weiteren Informationen in den Stellenanzeigen. Zudem etabliert sich zunehmend eine Verweisstruktur zwischen Kurzanzeigen auf digitalen Stellenbörsen und ausführlichen Stellengesuchen auf den Internetseiten der Organisationen.

Für die weitere Analyse wurde der Datenkorpus auf Stellenanzeigen, die Bezüge zum Thema „Digitalisierung“ aufweisen, eingegrenzt. Hierfür wurde mit der MAXQDA-Funktion „lexikalischen Suche“ und ausgewählten Schlagworten gearbeitet. Als Schlagworte wurden zunächst zentrale Begriffe des erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsdiskurses wie z. B. „digital*“ (* = in allen Variationen) und „medien*“ oder „e-learning“ und „blended learning“ sowie volkshochschulspezifische

3 Für die Jahre 2013 bis 2018 konnte insbesondere auf die Internetseiten der Volkshochschullandesverbände zurückgegriffen werden, auf denen Stellenanzeigen z. T. über mehrere Jahre hinweg archiviert werden. Ab April 2018 wurden die Stellenanzeigen im Rahmen einer wöchentlichen Durchsicht verschiedener Online-Stellenbörsen und der Internetseiten der Volkshochschullandesverbände systematisch gesammelt.

Begriffe wie „vhs.cloud“ und (erweiterte/neue) „Lernwelten“ herangezogen und der Datenkorpus auf Grundlage dieser Begriffe gefiltert. Weitere Schlagworte wurde direkt aus dem Material abgeleitet. Insgesamt zeigte sich in Bezug auf Semantiken im Kontext von „Digitalisierung“ eine eher geringe Varianz, was sich durch die hochgradig standardisierte Form von Stellenanzeigen, ihren begrenzten Umfang sowie Mechanismen der Strukturangleichung begründen lässt. Die Schlagwortsuche ergab, dass von den 664 Stellenanzeigen im ausgewählten Zeitraum 329 – nach Bereinigung 322 – Bezüge zu Phänomenen des „Digitalen“ aufweisen, da sie mindestens eine der semantischen Wortvarianten enthalten.

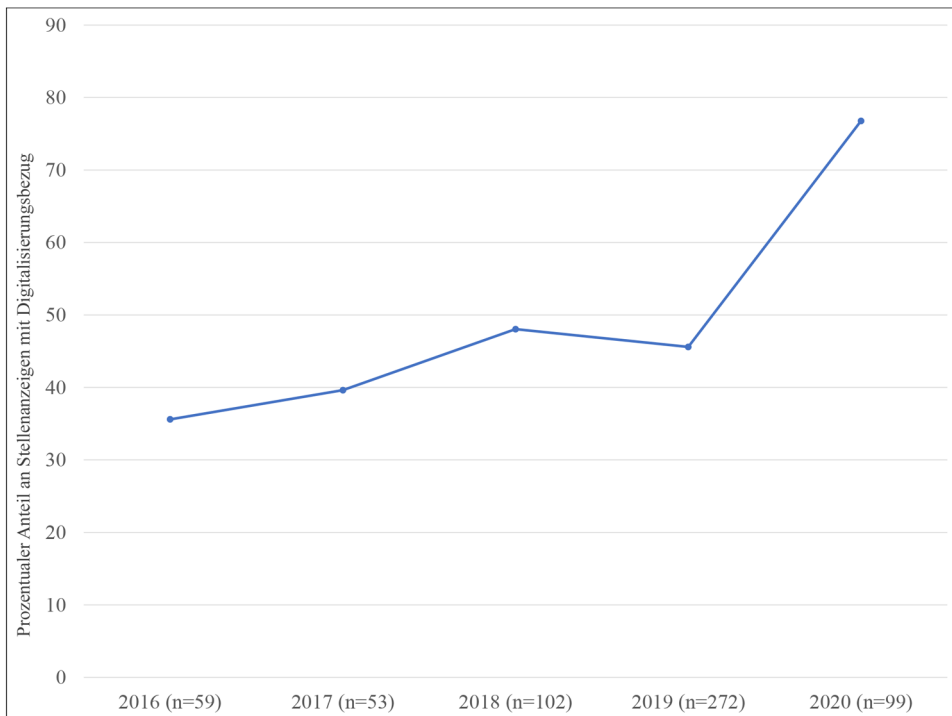


Abbildung 1: Prozentualer Anteil von Stellenanzeigen mit Digitalisierungsbezug in Relation zum Gesamtkorpus pro Jahr (2016–2020) (Quelle: Eigene Darstellung)

Abbildung 1 zeigt für die Jahre von 2016 bis 2020, wie viel Prozent der Stellenanzeigen bezogen auf den Gesamtkorpus an Stellenanzeigen pro Jahr Digitalisierungsbezüge ausweisen. Während der Wert im Jahr 2016 noch bei unter 40 % liegt, bewegt er sich in den Jahren von 2017 bis 2019 zwischen 40 % und 50 % und im Jahr 2020 weisen sogar fast 80 % der Stellenanzeigen aus dem Gesamtkorpus Bezüge zum „Digitalen“ auf. Es lässt sich also ein deutlicher Anstieg erkennen, der sich für das Jahr 2020 vermutlich auch durch die neuen Anforderungen (z. B. die verstärkte Umstellung auf digitale Lehre) im Kontext der Corona-Pandemie erklären lässt.

3.2 Inhaltsanalytische Auswertung

Für die inhaltsanalytische Auswertung wurde auf Basis von zunächst 60 Stellenanzeigen ein Kategoriensystem entwickelt, das sowohl deduktive Kategorien, die sich aus der beschriebenen Struktur der Stellenanzeigen ergeben (z. B. Jahr, Bundesland, Rechtsform, Stellenbezeichnung, Programmbereich, Vergütung usw.), als auch induktiv am Material entwickelte Kategorien beinhaltet. Der Auswertungsschritt war dabei geprägt von einem zirkulären Vorgehen im Sinne mehrfacher Anpassungen des Kategoriensystems im Wechsel mit Erprobungen am Material (vgl. Kuckartz 2018, S. 84f.) sowie gegenseitigen Überprüfungen von Kodierungen. Ausgehend von diesem Kategoriensystem wurden dann alle 322 Stellenanzeigen im Hinblick auf ausgewählte Kategorien (u. a. Programmbereich, Digitalisierungsbezüge in den Aufgaben- und Anforderungsbeschreibungen, Aussagen zu Innovation) kodiert und teilweise Feinanpassungen am Kategoriensystem vorgenommen.

In der intensiven Auseinandersetzung mit dem Material zeigte sich, dass sich die Stellenanzeigen in ihrer „Qualität“ der Thematisierung von „Digitalisierung“ z. T. deutlich unterscheiden, sich aber auch wiederkehrende Muster finden lassen. Darauf aufbauend wurden parallel zum oben genannten Vorgehen zwei – auf einer Metaebene gelagerte – analytische Kategorien (vgl. Kuckartz 2018, S. 34) entwickelt, mit deren Hilfe das gesamte Datenmaterial im Sinne einer strukturierenden Typisierung systematisiert wurde: Zum einen die Kategorie *Konstellation des Digitalisierungsbezuges im Stellenprofil*, zum anderen die Kategorie *Digitalisierungsbezüge im Aufgabenspektrum*.

4 Ergebnisse

Zunächst werden die beiden analytischen Kategorien in ihrer spezifischen Ausprägung genauer beschrieben (Kapitel 4.1 und 4.2). Anschließend wird die Typologie mit den entsprechenden quantitativen Verteilungen kreuztabellarisch dargestellt (Tabelle 1) und es werden Auffälligkeiten und Besonderheit einzelner Typen herausgearbeitet (Kapitel 4.3). In einem nächsten Schritt werden unter Berücksichtigung der organisationstheoretischen Bezüge zentrale Befunde aus kategorialen Auswertungen vorgestellt und mit Blick auf die unterschiedlichen Typen an Stellenprofilen diskutiert (Kapitel 4.4 und 4.5).

4.1 Konstellation des Digitalisierungsbezuges im Stellenprofil

Diese erste analytische Kategorie bezieht sich darauf, wie die einzelnen Aspekte, die in der Stellenanzeige Bezüge zum Phänomen des „Digitalen“ aufweisen, zueinander und damit im Stellenprofil konstellierte sind. Entsprechend wird die gesamte Stellenanzeige kodiert. Es konnten drei zentrale Muster identifiziert werden: Fokussierte, integrierte und additive Stellenprofile.⁴

⁴ Um die Stellenanzeigen zuzuordnen, wurde ein Strukturdiagramm erstellt, welches mittels Fragestellungen und Ja-Nein-Wegen die Kodierung der einzelnen Stellenanzeigen regelgeleitet ermöglicht.



Volkshochschule

Die Volkshochschule für den Landkreis  führt als regional verankerter Bildungsträger ca. 30.000 Unterrichtsstunden im Jahr mit über 700 Veranstaltungen durch.

Wir bieten zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine Stelle als

Fachbereichsleiterin / Fachbereichsleiter (m/w/d) für die Bereiche Berufliche Bildung, Digitalisierung, Zweiter Bildungsweg, Grundbildung

Wir wünschen uns eine Persönlichkeit mit Ideen, die kundenorientiert arbeitet, **Medienkompetenz**, interkulturelle Kompetenz und Organisationsvermögen mitbringt.

Ihre Aufgaben:

- Pädagogisch-fachliche, organisatorische und wirtschaftliche Verantwortung für den Fachbereich
- **Förderung der Digitalisierung im Lehr- und Lernangebot der VHS**
- **Planung und Organisation von Angeboten für berufliche Bildung und EDV**
- Organisation und Betreuung von Schulabschlusskursen mit Prüfungen
- **Entwicklung neuer Angebote und Formate, insbesondere unter Einbezug digitaler Medien**
- Gewinnung, Beratung und Fortbildung von Lehrkräften
- Beratung von Interessierten
- Mitarbeit in der AZAV-Zertifizierung
- Konzeptionierung und Umsetzung von Drittmittelprojekten und Firmenschulungen
- Betreuung des Bereiches „junge VHS“
- **Betreuung der Homepage**

Sie verfügen über:

- ein einschlägiges abgeschlossenes Hochschulstudium
- **vertiefte EDV-Kenntnisse und Medienkompetenz**
- hohe Motivation und Einsatzfreude
- konzeptionelles Denken, Organisationsgeschick, Kundenorientierung, Eigeninitiative
- unternehmerisches Denken
- interkulturelle Kompetenz, Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit
- Bereitschaft zur Mitarbeit am Qualitätsmanagement und ggf. Übernahme anderer Querschnittsaufgaben
- idealer Weise Erfahrungen in der Erwachsenenbildung

Die Volkshochschule für den Landkreis [REDACTED] ist offen für innovative Wege in der Erwachsenenbildung und bietet auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ein anregendes Umfeld.

Wir wünschen uns eine Persönlichkeit, die das Themenfeld der Digitalisierung in unserer Einrichtung voranbringen kann. Die Integration digitaler Medien in die Angebotspalette und in die Unterrichtsgestaltung soll durch die Weiterentwicklung traditioneller Angebote und Entwicklung neuer Formate gestaltet werden. Die Volkshochschule befindet sich am Anfang dieser Entwicklung.

Wir bieten eine vielseitige und anspruchsvolle Aufgabe mit Gestaltungsfreiheit in einem engagierten und kompetenten Team. Fortbildung und Vernetzung mit anderen Volkshochschulen und Akteuren der Erwachsenenbildung sind für uns selbstverständlich. Die Volkshochschule [REDACTED] ist dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Chancengleichheit verpflichtet. Unsere Teilnehmenden kommen aus aller Welt und unterschiedlichen sozialen Milieus. Wir streben eine Repräsentanz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen auch bei uns im Team an. Die Stelle ist prinzipiell teilzeitgeeignet.

Für Rückfragen wenden Sie sich an die Direktorin der VHS [REDACTED]
[REDACTED]

Bitte senden Sie Ihre Bewerbungsunterlagen bis zum 27. April 2019 in einer PDF-Datei an: bewerbung@vhs-[REDACTED]

Vorstellungsgespräche sind für den 03. und 07. Mai 2019 geplant. Sie erhalten kurzfristig Bescheid.

Ihre Bewerbungsunterlagen werden nach 6 Monaten gelöscht.

Abbildung 2: Stellenanzeige Nr. 449: Fachbereichsleitung für die Bereiche Berufliche Bildung, Digitalisierung, Zweiter Bildungsweg, Grundbildung (anonymisiert) (Quelle: Internetseite eines Volkshochschulverbandes)

4.1.1 Fokussierte Stellenprofile

Die *fokussierten* Stellenprofile zeichnen sich durch ihre betonte Ausrichtung auf das Thema „Digitalisierung“ aus. In den dazugehörigen Stellenanzeigen werden Digitalisierungssemantiken über Schriftauszeichnungen exponiert dargestellt. So werden z. B. Programmbereiche wie „Digitalisierung, Arbeitswelt und Wirtschaft“ (Nr. 400)⁵ hervorgehoben oder es wird im Einleitungstext der Stellenanzeige exponiert darauf verwiesen, dass die Stelle auch die Querschnittsaufgabe der „Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie für die VHS“ (Nr. 655) beinhaltet. Im Weiteren sind sowohl Aufgaben als auch Anforderungen mit Digitalisierungsbezügen ausformuliert, die zueinander kohärent sind und sich auf die gestalterischen Hervorhebungen beziehen.

5 Jede Anzeige aus dem vorliegenden Datenkorpus besitzt zur Wiedererkennung eine Ordnungsnummer, die hier und im Folgenden angegeben ist.

Dadurch wirken die Stellenprofile konsistent. Für fokussierte Stellenprofile wurden zwei Ausrichtungen erschlossen: In den *fokussiert-übergreifenden* Stellenprofilen werden Aufgaben mit Digitalisierungsbezug rekursiv ausformuliert, die sich in übergreifend-strategischer Ausrichtung auf die gesamte Volkshochschule beziehen. Die zukünftigen Stelleninhaber:innen sind also für die Weiterentwicklung des Themas „Digitalisierung“ als Querschnittsaufgabe verantwortlich. Hierzu zählen neben unspezifisch formulierten Aufgaben wie der „Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie für die VHS“ (Nr. 655) auch konkretere Aufgaben wie die „Entwicklung und Begleitung von online- und/oder blended-learning-basierten Kursangeboten in Zusammenarbeit mit den Programmbereichen“ (Nr. 731) oder die volkshochschulübergreifende „Einführung, Entwicklung und Evaluation von Social Media Strategien“ (Nr. 278). Häufig sind die digitalisierungsbezogenen Aufgaben in bestehende volkshochschulspezifische Funktionsprofile und Programmstrukturen eingebunden. Beispielfähig lässt sich dies an folgendem fokussiert-übergreifenden Stellenprofil nachvollziehen, in dem die Fachbereichsleitung neben traditionellen Programmbereichen wie „Berufliche Bildung“ und „Zweiter Bildungsweg“ auch für „Digitalisierung“ zuständig ist (vgl. Abb. 2).

Teils finden sich auch als neuartig einzuordnende Profile wie z. B. die Stelle einer/eines „innovative[[n] Weiterbildungsmanager*in“ (Nr. 475), die „in der neuen Stabsstelle ‚Organisationsentwicklung‘“ verankert ist. Jenseits der üblichen Programmbereiche stehen die „(Weiter)Entwicklung innovativer, interdisziplinärer Weiterbildungsangebote“ und die Querschnittsaufgabe „Digitalisierung“ im Vordergrund. Im Hinblick auf die Zeitperspektive sind diese neuartigen Stellenprofile langfristig angelegt und unbefristet ausgeschrieben. Die *fokussiert-projektbezogenen* Stellenprofilen sind hingegen eindeutig auf ein bestimmtes Projekt gerichtet. Es geht z. B. darum, „einen Baustein für digitale Grundbildung und Medienkompetenz“ (Nr. 630) im Rahmen eines Projektes zur Alphabetisierung mit Zugewanderten zu entwickeln. Fokussiert-projektbezogene Stellenprofile können auch auf übergreifende Aufgaben bezogen sein, jedoch sind diese Stellen durch ihre projektspezifische Befristung mittel- bis kurzfristig angelegt, was auf einen Erprobungscharakter hinweist (vgl. Abb. 3).

Aus organisationaler Perspektive machen fokussierte Stellenprofile durch die Verbindung von Exponierungen mit einer strategisch-übergreifenden bzw. projektbezogenen Ausrichtung auf die Digitalisierung das Veränderungsbestreben von Volkshochschulen deutlich sichtbar. Durch die kohärente Ausformulierung des Digitalisierungsbezuges wirken diese fokussierten Stellenprofile strategisch gesetzt.

4.1.2 Integrierte Stellenprofile

In den *integrierten* Stellenprofilen werden sowohl Aufgaben als auch Anforderungen mit Digitalisierungsbezügen beschrieben, die aufeinander bezogen sind. Die Rekursivität der Beschreibungsebenen ist hier ebenfalls gegeben. Es werden zwei Ausrichtungen unterschieden: In *integriert-differenzierten* Stellenprofilen sind mehrere Aufgaben mit Bezügen zum „Digitalen“ beschrieben. So kann z. B. die zukünftige Programmbereichsleitung „Englisch“ (Nr. 135) sowohl für die „Umsetzung und Betreuung von Mo-

dellprojekten (z. B. Blended-Learning-Lehrgänge)“ im eigenen Programmbereich als auch für „Marketing, social media“ zuständig sein. Digitalisierung wird hier also auf verschiedene organisationale Aufgabenfelder bezogen. In *integriert-punktuellen* Stellenprofilen wird hingegen nur eine Aufgabe mit Digitalisierungsbezug formuliert. Integrierte Stellenprofile können auch übergreifend-strategisch ausgerichtet sein, so z. B. Leitungsstellen, die für die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie verantwortlich sind. Im Unterschied zu fokussierten Stellenprofilen werden die digitalisierungsbezogenen Aufgaben jedoch nicht exponiert; es sind Aufgaben, die gleichwertig neben anderen stehen. Zugleich gibt es Fälle, in denen zwar die Digitalisierungsthematik exponiert ist, das Stellenprofil im Unterschied zum fokussierten Muster jedoch weder übergreifend-strategisch noch projektbezogen ausgerichtet ist. Zumeist handelt es sich hierbei um Stellenprofile, die einen Programmbereich mit Digitalisierungsbezug inhaltlich-bildungsprogrammatisch verantworten und zugleich weitere Aufgaben mit begrenzter Reichweite wie die „Betreuung des EDV-Raums“ (Nr. 748) übernehmen. Aus organisationaler Perspektive wirken integrierte Stellenprofile durch die Aufführung von jeweils kohärenten Aufgaben und Anforderungen stimmig konstituiert und strategisch gesetzt. Im Gegensatz zu den fokussierten Stellenprofilen sind sie jedoch stärker an bestehende volkshochschulspezifische Berufsprofile orientiert und in ihrer Reichweite oder durch die eher ergänzende Integration des Digitalisierungsbezugs mit Blick auf eine oder mehrere klar umrissene Aufgaben stärker eingegrenzt.

4.1.3 Additive Stellenprofile

Die *additiven* Stellenprofile sind dadurch charakterisiert, dass hier ein diffuser Zusammenhang zwischen den verschiedenen Beschreibungsebenen vorliegt. Zunächst wurden solche Stellenprofile identifiziert, in denen zwar *Aufgaben und Anforderungen* mit Bezügen zum Phänomen des „Digitalen“ benannt werden, jedoch keine Rekursivität erkennbar ist. Weitere additive Ausdifferenzierungen markieren Stellenprofile, in denen entweder *nur Aufgaben* oder *nur Anforderungen* mit Digitalisierungsbezügen aufgeführt werden, jedoch nicht das entsprechende Pendant. Aus organisationaler Perspektive scheint die Digitalisierungsthematik in additiven Stellenprofilen zwar aufgegriffen, jedoch nicht kohärent eingebettet und explizit verfolgt zu werden.



Projektleitung - Digitale Teilhabe (Medienkommunikation)

JETZT BEWERBEN

Wir suchen im Auftrag der VHS [redacted] einen Projektleiter (m/w/d) - Digitale Teilhabe. Die Volkshochschule [redacted] ist seit 100 Jahren ein Ort für gemeinschaftliches Lernen. Ziel der Stelle ist es, das Lehrangebot methodisch/didaktisch digital zu ergänzen.

Das Angebot für Sie:

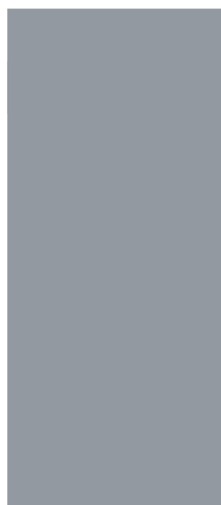
- Anspruchsvolle, innovative, abwechslungsreiche und eigenständige Tätigkeit an einem modern ausgestatteten Arbeitsplatz
- Vergütung in Anlehnung an den TVöD Kommunal E 10
- Zusätzliche Altersversorgung

Ihre Aufgaben:

- Konzeption und Evaluation von geeigneten Tools zur Umsetzung von digitalem Lernen
- Einführung/Beratung von Dozenten zum Aufbau geeigneter Kursformate
- Verantwortliche Umsetzung einer integrierten Strategie zum digitalen Lernen und Lehren


Ihr Profil:

- abgeschlossenes Studium im Bereich der Medienkommunikation, Medieninformatik, Medienpädagogik



oder einem vergleichbaren Studiengang,
idealerweise mehrjährige Berufserfahrung in der Planung und
Umsetzung von Digitalisierungsprojekten
aufgeschlossene Persönlichkeit mit der Freude am Umgang mit
Menschen

Empfehlen:



Ihr Weg zu uns:

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung. Bitte beziehen Sie sich auf unsere Kennziffer [REDACTED] und geben Sie Ihren frühestmöglichen Eintrittstermin an. Die Vermittlung ist für Sie kostenfrei.

Die Stelle ist im Rahmen einer Projektfinanzierung zunächst auf 24 Monate befristet, mit Option auf Verlängerung.

Für Wechselwillige: Ihre Bewerbung wird absolut vertraulich behandelt.

Für weitere Fragen steht Ihnen [REDACTED] gerne zur Verfügung.

JETZT BEWERBEN

Abbildung 3: Stellenanzeige Nr. 740: Projektleitung Digitale Teilhabe (Medienkommunikation) (anonymisiert) (Quelle: Internetseite eines Volkshochschullandesverbandes)

4.2 Digitalisierungsbezüge im Aufgabenspektrum

Diese zweite analytische Kategorie zielt darauf, die Stellenanzeigen dahingehend zu systematisieren, *welche* Digitalisierungsbezüge in den beschriebenen *Aufgaben* benannt werden.

In einem ersten Schritt wurden dafür die Aufgabenbeschreibungen in den Stellenanzeigen kodiert und zu Clustern verdichtet. Unterschieden werden können drei Ausrichtungen: Aufgaben, die sich *inhaltlich-bildungsprogrammatisch (I)* auf das Thema „Digitalisierung“ beziehen, sind z. B. die „Verantwortung von Weiterbildungskursen und Veranstaltungen des Programmbereichs ‚Digitalisierung, Arbeitswelt und Wirtschaft‘“ (Nr. 400) oder die „Erarbeitung und Konzeption des Bausteins für Medienkompetenz und digitale Grundbildung“ (Nr. 630). Wird Digitalisierung als konzeptionelle und/oder strategische Aufgabe gefasst – sowohl in strategisch-übergreifender Ausrichtung bezogen auf die gesamte Einrichtung als auch bezogen auf einzelne Programmbereiche –, so fallen diese Aufgaben unter das Cluster *organisational – strategisch – konzeptionell (O)*. Die Aufgaben reichen von der „Entwicklung neuer Angebote und Formate, insbesondere unter Einbezug digitaler Medien“ (Nr. 449, vgl. Abb. 2) über die „Einführung, Entwicklung und Evaluation von Social Media Strategien und Konzepten zur Optimierung der externen Kommunikation und Information“ (Nr. 278) bis hin zur „Einführung/Beratung von Dozenten zum Aufbau geeigneter Kursformate“ (Nr. 740, vgl. Abb. 3). *Technisch-organisatorische (T)* Aufgaben nehmen in operativer Hinsicht auf das Thema „Digitalisierung“ Bezug, z. B. die „Betreuung des EDV-Raums“ (Nr. 748), die „Pflege der EDV-Schulungsinfrastruktur“ (Nr. 739) oder die „Betreuung der Homepage“ (Nr. 449, vgl. Abb. 2).

In einem zweiten Schritt wurden alle Stellenanzeigen entsprechend der drei Cluster I, O, T eingeordnet. Dabei ergaben sich bei unterschiedlichen Aufgaben mit Bezügen zum Thema „Digitalisierung“ auch die Kombinationsmöglichkeiten TI, TO, IO oder TIO.

4.3 Typologie zu Stellenprofilen mit Digitalisierungsbezügen

Auf der Grundlage der beiden analytischen Kategorien wurden alle 322 Stellenanzeigen ausgewertet und ausgezählt.⁶ Die folgende Tabelle zeigt die entstandene Typologie mit den quantitativen Ausprägungen der Einzeltypen:

Tabelle 1: Typologie mit quantitativer Verteilung (Quelle: Eigene Darstellung)

	I	O	T	IO	TO	TI	TIO	Keine Aufgaben mit Digitalisierungsbezug	Gesamt	Gesamt aggregiert
Fokussiert-übergreifend	–	4	–	9	5	–	8	–	26	31
Fokussiert-projektbezogen	2	0	0	1	2	0	0	–	5	
Integriert-differenziert	0	10	0	11	2	12	2	–	37	71
Integriert-punktuell	2	29	3	–	–	–	–	–	34	
Additiv Aufgaben + Anforderungen	12	25	2	9	0	1	2	–	51	202
Additiv nur Aufgaben	2	15	0	2	2	1	0	–	22	
Additiv nur Anforderungen	–	–	–	–	–	–	–	129	129	
Andere Stellen	–	8	7	–	3	–	–	–	18	18
Gesamt	18	91	12	32	14	14	12	129	322	322

Hinsichtlich der Bezüge in den Aufgaben zeigt sich, dass organisationale, konzeptionelle und strategische Aufgaben in den vorliegenden Stellenanzeigen deutlich überwiegen: Von den untersuchten 322 Stellen werden in 193 Fällen Aufgaben mit Digitali-

⁶ Dazu sei angemerkt, dass additive Stellenprofile, in denen nur Anforderungen mit Digitalisierungsbezug beschrieben werden, kategorial nicht in die Aufgabencluster eingeordnet werden können. Da integriert-punktuell Stellenprofile nur eine Aufgabe mit Digitalisierungsbezug aufweisen, gibt es hier keine Kombinationsmöglichkeiten. Unter andere Stellen sind jene zusammengefasst, denen keine genuinen erwachsenenpädagogischen Aufgaben obliegen, z. B. Verwaltungsleistungen, Grafikdesigner:innen oder Mitarbeitende für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, die überwiegend von großstädtischen Volkshochschulen veröffentlicht wurden. Diese Stellen weisen dennoch organisational-strategische und/oder organisatorisch-technische Aufgaben mit Digitalisierungsbezügen auf.

sierungsbezug genannt, wovon 77% organisational-strategisch-konzeptionelle Bezüge beinhalten. Inhaltlich-programmatische Aufgaben finden sich in 39% und organisatorisch-technische Aufgaben in 26% aller Stellen, die Aufgaben mit Digitalisierungsbezug aufweisen. Zwar zeichnet sich insgesamt eine breite Streuung der Cluster ab, dennoch lassen sich einige Verdichtungen feststellen: So sind technisch-organisatorische Aufgaben mit Digitalisierungsbezug häufiger in integriert-differenzierten Stellenprofilen zu finden. Dabei handelt es sich zumeist um Programmbereichsleitungen im Bereich IT/EDV, die zusätzlich technische Wartungsaufgaben oder die Betreuung von Computerräumen übernehmen sollen. Ausschließlich inhaltlich-programmatisch ausgerichtet sind häufiger additive Stellenprofile (Aufgaben und Anforderungen): Hier handelt es sich zumeist um Stellen, in denen Programmbereiche mit Bezügen zur Digitalisierung profiliert werden, die Verknüpfung mit konkreten Aufgaben und Anforderungen bleibt allerdings oftmals diffus.

Des Weiteren ist auffallend, dass alle fokussiert-übergreifenden Stellenprofile auf organisationale, strategische und konzeptionelle Aufgaben ausgerichtet sind. Dabei ist erwähnenswert, dass innerhalb dieses Typs keine Einrichtungsleitungen und Geschäftsführungen vertreten sind. Einrichtungsübergreifende Aufgaben der Strategie- und Konzeptentwicklung mit Digitalisierungsbezügen werden somit auf Programmbereichsleitungen und pädagogische Mitarbeitende übertragen. Dies zeigt sich auch in anderen Typen.

Auch insgesamt wird mit Blick auf Stellen für Einrichtungsleitungen und Geschäftsführungen deutlich, dass wenige Bezüge zur Digitalisierung vorhanden sind. Im gesamten Datenkorpus (2013–2020) sind 99 Leitungsstellen, von denen nur ein gutes Drittel Digitalisierungsbezüge aufweisen (37,3%). Von diesen Leitungsstellen sind 89% additiv ausgerichtet. In nur 11% wird der Digitalisierungsbezug kohärent in das Stellenprofil integriert. Dabei wird zumeist die Entwicklung einer einrichtungsbezogenen Digitalisierungsstrategie genannt. Dies ist insofern nicht überraschend, da Aufgaben in Leitungsstellen im Allgemeinen auf einem höheren Abstraktionsniveau formuliert sind als in anderen Stellenprofilen.

Mit Blick auf die Verteilung der Einzeltypen fällt auf, dass die meisten Stellenanzeigen dem Typ „Additiv nur Anforderungen (39%) zugeordnet sind. In diesen Stellenprofilen sind oftmals unspezifische Anforderungen formuliert, z. B. „sicherer Umgang mit IT-Anwendungen und neuen Medien“ (Nr. 712, 106) oder „Kenntnisse im EDV-Bereich/Neue Medien“ (Nr. 633).

Insgesamt verdeutlichen die quantitativen Verteilungen der drei Konstellationsmuster *additiv*, *integriert* und *fokussiert*, dass Schwerpunktsetzungen zur Digitalisierung bislang eher eine Ausnahme darstellen, denn nur knapp 10% (31 von 322) der untersuchten Anzeigen sind fokussierte Stellenprofile. Die Tatsache, dass insgesamt 202 von den 322 untersuchten Stellenanzeigen additiv verortet sind (63%), spiegelt eine deutliche Tendenz wider, dass Aufgaben und Anforderungen mit Bezügen zu Digitalisierung von den Organisationen diffus ergänzend oder erweiternd für die zukünftigen Mitarbeitenden betrachtet werden. Es zeigt sich aber, dass die additiven Stellenprofile im Verlauf von 2013 bis 2020 tendenziell weniger werden und die fokussierten und integrierten Stellenprofile ansteigen.

4.4 Programmstrukturen und Digitalisierung

Quer zu den skizzierten Ausprägungen und Verteilungen wurden auch die Fach- und Programmbereichsstrukturen in den Stellenprofilen kategorial und quantitativ ausgewertet. Von den 322 untersuchten Stellenanzeigen weisen 15 % keinen Bezug zu einem Programmbereich auf. Bei diesen Stellen handelt es sich um Einrichtungsleitungen sowie Projekt- oder Stabsstellen, z. B. für Öffentlichkeitsarbeit. Auch knapp ein Drittel der fokussierten Stellenprofile sind jenseits üblicher Programmstrukturen als Querschnitts- oder Projektstellen konturiert (29 %).

Im gesamten Datenkorpus werden Programm- und Fachbereiche vielfach kombiniert und teils mit weiteren Zuständigkeiten gekoppelt (z. B. Verantwortung für Drittmittelakquise, Firmenschulungen oder Öffentlichkeitsarbeit in der Einrichtung). Vor diesem Hintergrund wurde die Aufmerksamkeit auf Digitalisierungssemantiken innerhalb der Profilierung von Programmstrukturen gerichtet. Es fällt sehr deutlich auf, dass „Digitalisierung“ am häufigsten in den Programmbereich berufliche Bildung, Wirtschaft, Arbeit integriert wird, z. B. „Beruf & Digitales“ (Nr. 494) oder „Arbeitsweltbezogene Bildung und Digitale Medien“ (Nr. 180). In diesem Zusammenhang werden auch die Schwerpunkte IT oder EDV genannt, die traditionell mit dem Bereich der beruflichen Bildung an Volkshochschulen verknüpft sind, z. B. „Beruf, IT & Digitalisierung“ (Nr. 730). Insgesamt sind in 23 % der Stellenanzeigen Digitalisierungssemantiken in den Bereich Beruf, Wirtschaft und Arbeit eingebettet, teils in Kombination mit einem oder mehreren weiteren Programmbereichen wie z. B. Sprachen oder Gesundheit. Demgegenüber haben knapp 65 % der Stellen mit ausgewiesenen Programmbereichen keinen Bezug zur Digitalisierung. Dabei handelt es sich überwiegend um additive Stellenprofile (78 %), deren fachlicher Bezug oftmals im Bereich Gesundheit, Sprachen, Gesellschaft oder kultureller Bildung verortet ist. Daraus lässt sich schließen, dass anscheinend für diese Programmbereiche digitalisierungsbezogene Aufgaben und Anforderungen überwiegend als mögliche Ergänzung betrachtet werden.

Des Weiteren ergaben die Auswertungen, dass in 11 Stellenanzeigen „Digitalisierung“ als eigenständiger Programmbereich ausgewiesen wird, allerdings nur in Kombination mit einem weiteren Programmbereich, der ebenfalls von der Programmbeereichsleitung betreut wird. Außerdem finden sich einige wenige Stellenprofile, die „digitale Grundbildung“ oder „digitale Bildung“ als exponierte Bereiche ausweisen, jedoch in Kombinationen mit politischer, ökonomischer, ökologischer und/oder kultureller Bildung. Auch die fokussiert-projektbezogenen Stellenprofile stellen „digitale (Grund-)Bildung“ oder „digitale Teilhabe“ (vgl. Abb. 3) in den Vordergrund.

Es lässt sich resümieren, dass Digitalisierung bildungsprogrammatisch und im Hinblick auf entsprechende Programmstrukturen vornehmlich mit beruflicher Bildung, EDV und IT verknüpft wird. Andere Programmbereiche weisen nur sehr vereinzelt Bezüge zur Digitalisierungssemantik auf. Somit wird offenkundig, dass die digitale Transformation von den Volkshochschulen bildungsprogrammatisch tendenziell mit beruflicher Verwertbarkeit oder der Aneignung von neuen Technologien in Verbindung gebracht wird. Gleichwohl lässt sich aus diesen Befunden nicht folgern,

welche konkreten Bildungsangebote unterbreitet werden, auch in Programmbereichen jenseits beruflicher Bildung, EDV und IT, die sich z. B. kritisch-reflexiv mit der Digitalisierung beschäftigten. Es ist zu vermuten, dass sich Volkshochschulen in ihren Stellengesuchen unter legitimatorischen Gesichtspunkten im Bereich beruflicher Bildung und Technologien eher positionieren als in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, Chancengleichheit oder kompensatorische (Grund-)Bildung, die Bestandteil ihres öffentlich-gemeinwohlorientierten Bildungsauftrags sind.

4.5 Organisationale Positionierungen zur Digitalisierung

Die ausgewählten Stellenanzeigen wurden auch im Hinblick auf organisationale Positionierungen zur Digitalisierung inhaltsanalytisch ausgewertet. Hier gerieten vor allem die Einführungstexte der Anzeigen in den Fokus, in denen sich die Organisationen vorstellen und/oder Aussagen zu ihrem Stellengesuch treffen. In Einzelfällen stellen sich Volkshochschulen mit Bezug auf die Digitalisierung als Pioniere dar, z. B.: „Im Bereich der Digitalisierung und des technologiegestützten Lehrens und Lernens hat sich die VHS [anonymisiert] eine Vorreiterrolle erarbeitet“ (Nr. 577). Demgegenüber wird in den Anzeigen jedoch häufiger zum Ausdruck gebracht, dass Mitarbeitende gesucht werden, die zukünftig Innovationen initiieren und voranbringen sollen. Exemplarisch steht dafür ein Absatz der Stellenanzeigen in Abbildung 2 oder auch folgende Aussage einer anderen Anzeige: „Wir werben um Sie, wenn Sie eine engagierte und kreative Persönlichkeit sind, die Veränderungsprozesse, Innovationen und sich neu eröffnende Handlungsspielräume sehr zu schätzen, zu gestalten und effektiv zu nutzen weiß [und] ein*e Kompetenzträger*in für digitale Weiterbildung sowie Medien- und EDV-Liebhaber*in sind“ (Nr. 475). Die sichtbar werdende Suche nach Mitarbeitenden, die Innovationen in die Organisationen hereinbringen und organisationale Wandlungsprozesse initiieren, korrespondiert mit dem Befund, dass in einem Großteil der untersuchten Stellenprofile strategische und konzeptionelle Aufgaben mit Blick auf die gesamte Einrichtung formuliert werden. Insbesondere die fokussiert-übergreifenden Stellenprofile verweisen auf den hohen Bedarf an Strategie- und Organisationsentwicklung. Die Positionierung einiger Volkshochschulen als sich erst am Anfang einer digitalen Organisationsentwicklung befindende lässt erahnen, dass sie unter Innovationsdruck stehen und sich Potenziale von den zukünftigen Mitarbeitenden erhoffen. Auch die Vielzahl additiver Stellenprofile, in denen Aufgaben- und Anforderungen eher diffus formuliert werden, erweckt den Eindruck von bestehenden Innovationsbedarfen, die in den Organisationen noch nicht strategisch kanalisiert wurden. Jedoch ist einzuwenden, dass sich aus den Stellenanzeigen nicht schließen lässt, ob nicht bereits Mitarbeitende in den Einrichtungen existieren, die über entsprechende Innovationspotenziale verfügen und/oder Strategieprozesse initiieren. Zudem handelt sich bei Stellenanzeigen um hochgradig standardisierte Dokumente, in denen wiederkehrende und rhetorische Formulierungen verwendet werden, die u. a. auf gesellschaftliche Normativitäten und Dispositive verweisen. Exemplarisch lässt sich dies am Innovationsbegriff festmachen, der im vorliegenden Datensatz häufig und variantenreich in 42 % der untersuchten Stellenanzeigen zu finden ist. Inwieweit

dies auf einen Innovationsdruck im gesamten Volkshochschulbereich verweist, lässt sich nicht abschließend beantworten. Jedoch spiegelt es ein gesellschaftliches Innovationsdispositiv wider, zu dem sich die Volkshochschulen in ihren Stellengesuchen positionieren.

5 Fazit und Diskussion

Es ist zu resümieren, dass sich die digitale Transformation in den Stellenprofilen an Volkshochschulen deutlich niederschlägt und im zeitlichen Verlauf zunehmend stärker von den Organisationen berücksichtigt wird. Dabei ist offensichtlich, dass digitalisierungsbezogene Aufgaben und Anforderungen mehrheitlich in etablierte Berufsprofile der Erwachsenen- und Weiterbildung integriert werden, überwiegend als additive Erweiterung. Gleichwohl finden neuartige Profilierungen von Stellen statt, die sich von den etablierten Berufsprofilen absetzen. Am stärksten spiegeln dies die fokussiert-projektbezogenen Stellenprofile wider, die durch ihren Projektcharakter und die Befristung jedoch nicht langfristig angelegt sind. Anders stellt sich dies bei den fokussiert-übergreifenden Stellenprofilen dar, die u. a. als Querschnittsstellen und mit strategisch-konzeptionellen Aufgaben unbefristet angelegt sind. Diese Stellenprofile nehmen im Zeitverlauf quantitativ zu. Unter innovationstheoretischen Gesichtspunkten verweist dies auf inkrementelle Wandlungsprozesse von Stellenprofilen im Volkshochschulbereich. Angesichts der gegenwärtigen Pandemie wäre weiterhin zu untersuchen, wie sich die Stellenprofilierung zukünftig ausgestaltet und ob sich hier etwa Tendenzen einer krisenhaften oder disruptiven Entwicklung sedimentieren, wie es aktuell unter Gesichtspunkten agiler Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung diskutiert wird (vgl. Dollhausen 2020).

Unter Gesichtspunkten der regionalen Verteilung und Größe der Einrichtungen lassen sich indes keine besonderen Auffälligkeiten im untersuchten Datenmaterial erkennen. Zwar deuten sich an einigen Stellen aufgrund von identischen Elementen in den Stellenanzeigen (teils regionale) Angleichungsprozesse an, die aus neo-institutionalistischer Theorieperspektive als mimetische Isomorphie in organisationalen Felder interpretiert werden können (vgl. DiMaggio & Powell 2009/1983). In der Gesamtschau sind jedoch in allen Ausprägungen der vorgestellten Typologie sowohl großstädtische als auch Volkshochschulen im ländlichen Raum vertreten. Dies trifft auch auf die neuartigen fokussierten Stellenprofile zu, worin sich verdeutlicht, dass Wandlungsprozesse in Stellenprofilen nicht zwangsläufig von größeren Volkshochschulen oder von urbanen Ballungsräumen ausgehen. Dies wäre genauer zu untersuchen, vor allem im Hinblick auf jene Einrichtungen, die im Datenkorpus mit mehreren Stellenprofilen mit Digitalisierungsbezügen vertreten sind. So ist von Interesse, ob diese Einrichtungen etwa unter starkem organisationalen Wandlungs- und Innovationsdruck stehen, welche Strategien der Professionalitäts- und Organisationsentwicklung umgesetzt werden oder ob etwa von diesen Einrichtungen eine besondere Strahlkraft ausgeht, die Isomorphien im organisationalen Feld der Volkshochschulen

hervorbringt. Mit Blick auf die Professionalitäts- und Organisationsentwicklung verdeutlichen die Befunde, dass im Bereich der Strategie- und Konzeptentwicklung insgesamt ein hoher Bedarf besteht. Auffallend ist, dass Digitalisierung von den Volkshochschulen häufig als einrichtungsbezogene Querschnittsaufgabe konturiert wird, die vorwiegend an Programm- oder Fachbereichsleitungen oder andere pädagogische Mitarbeitende übertragen wird. Es ist bemerkenswert, dass nur ein Drittel der insgesamt vorliegenden Stellenanzeigen für Einrichtungsleitungen Digitalisierungsbezüge aufweist und somit die Entwicklung einer Digitalisierungsstrategie als exklusive Leitungsaufgabe selten formuliert wird. Vor diesem Hintergrund wäre zu fragen, über welche Lizenz – im Sinne von Verfügungsrechten und Entscheidungsbefugnissen – Programmbereichsleitungen und andere Stellen verfügen, um Digitalisierung als Querschnittsaufgabe in der Einrichtung umsetzen zu können. Im Zusammenhang mit dieser Mandatsübertragung könnten ähnliche Entkopplungsprozesse entstehen, wie sie im Kontext der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen festgestellt wurden (vgl. Hartz 2011), wenn z. B. Digitalisierungsaufgaben nur auf einzelne Bereiche bezogen, aber nicht im umfassenden Sinne angegangen werden. Hinweise auf eine partiellorientierte Umgangsweise zeigen sich ebenso in dem stark ausgeprägten additiven Moment in vielen Stellenprofilen sowie in der skizzierten inhaltlich-bildungsprogrammatischen Fokussierung der Digitalisierung auf die Bereiche berufliche Bildung, IT und EDV. Einerseits bestätigen sich hier die Ergebnisse aus dem *wbmonitor 2020*, dass der digitale Wandel für nicht alle Programmbereiche gleichermaßen Relevanz besitzt (vgl. Christ et al. 2020, S. 45). Andererseits wird in der aktuellen Diskussion vor allem bei Volkshochschulen der Auftrag gesehen, zu einem kritisch-reflexiven Umgang zu befähigen und Teilhabe im gesellschaftlichen Digitalisierungsdiskurs zu stärken (vgl. Rohs 2020; Schmidt-Hertha 2020).

Literatur

- Alke, M. (2020). Stellenanzeigen als Zugang zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung. Theoretische Analyseperspektiven und empirische Befunde. In O. Dörner, A. Grotluschen, B. Käßlinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*, S. 188–198. Opladen: Barbara Budrich. DOI: 10.3224/84742423
- Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: a literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education* 25(2), 178–197. DOI: 10.1177/1477971419850840
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685> (Zugriff am 05.10.2020).

- Deutscher Volkshochschul-Verband (2020). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php> (Zugriff am 16.10.2020).
- DiMaggio, P. D. & Powell, W. W. (1983/2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann, (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*, S. 57–85. Wiesbaden: Springer VS. (Übersetzte Version des Aufsatzes von 1983 „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“. *American Sociological Review* (48), 147–160.)
- Dollhausen, K. (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Forum Erwachsenenbildung* Unsere Einrichtungen agil entwickeln 53(3), 16–20.
- Franz, J. (2013): Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. *bildungsforschung Nicht-pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen* 1/2013, 111–134. DOI: 10.25539/bildungsforschun.v1i0.164
- Fülgraff, B. & Rolff, G. (1981). *Neue Mitarbeiter in der Weiterbildung. Vergleich der Einstellungspraxis auf der Basis von Stellenanzeigen in „Die Zeit“ von 1975 – 1980*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, S. 9–20. Bern: hep.
- Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-93115-9
- Hary, C. (2017). *Das professionelle Selbstverständnis von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Hermes J. & Schandrock, M. (2016). *Stellenanzeigenanalysen in der Qualifikationsentwicklungsforschung. Die Nutzung maschineller Lernverfahren zur Klassifikation von Textabschnitten*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hippel, A. von (2010). Erwachsenenbildner/innen an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Pädagogik – eine explorative Analyse der Tätigkeitsfelder von Verwaltungsmitarbeiter/-innen mit pädagogischen Aufgaben. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* Lernorte und Lernwege 33(2), 77–88. DOI: 10.3278/REP1002W077
- Hoffmann, N., Buchwald, C. & Meurer, A. (2018). Von ‚Tätigkeitsbündeln‘ an den Rändern des (erwachsenen-)pädagogischen Arbeitsmarkts im Spiegel jüngerer Stellenanzeigen. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 26(4), 227–238. DOI: 10.3262/PB1804227

- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Keindorf, S & Schröder, F. (2020). Anforderungen der digitalen Transformation für die Berliner Volkshochschulen und künftige Aufgaben. *Volkshochschulen in Berlin. Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e. V.* Dynamische Volkshochschule in der wachsenden Stadt 1/2020, 65–71. Verfügbar unter https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/00a_Gesamtausgabe_2020_1.pdf (Zugriff am 16.10.2020).
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung Digitalisierung in der Erwachsenenbildung* 70(3), 11–23. DOI: 10.3278/HBV2003W002
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-93185-2
- Landesverband der Volkshochschulen in NRW (2020). *digiTOP – digitale Transformation von Organisationen in der Praxis. Ein Pilotprojekt des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW e. V. zur Organisationsentwicklung an Volkshochschulen*. Verfügbar unter https://www.vhs-nrw.de/uploads/media/Pilotprojekt_digiTOP_-_digitale_Transformation_von_Organisationen_in_der_Praxis.pdf (Zugriff am 16.10.2020).
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-12975-0
- Lorenz, M. & Rohrschneider, U. (2015). *Erfolgreiche Personalauswahl. Sicher, schnell und durchdacht*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Gabler. DOI: 10.1007/978-3-8349-4766-6
- Müller-Naevecke, C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2005). Veränderte Profile und neue Aufgaben. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung* 51(2), 54–61.
- Peters-Tatusch, R. (1981). *Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976–1980*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Rohs, M. (2019). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, S. 119–136. Bern: hep.
- Rohs, M. (2020). Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. *Forum Erwachsenenbildung* 53(2), 36–39.
- Sailer, M. (2009). *Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung*. Münster: Waxmann.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: 10.11586/2018007

- Schmidt-Hertha, B. (2020) Weiterbildung als Qualifizierungsgenerator der Digitalisierung? *Forum Erwachsenenbildung* 53(2), 15–18.
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57. Beiheft, 122–137.
- Sgier, I., Haberzeth, E., & Schlüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)*. Zürich: SVEB & PHZH.
- Supportstelle Weiterbildung in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW in Kooperation mit dem Gesprächskreis der Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW und dem Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. (2017). *Umgang der Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Thema Digitalisierung*. Soest. Verfügbar unter https://www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/Bilder/Broschuere_Onlinebefragung_Digitalisierung.pdf (Zugriff am 05.10.2020).
- Supportstelle Weiterbildung (2020). *Flyer „#DIBE – Qualifizierung für Digitalbeauftragte“*. Verfügbar unter https://www.supportstelle-weiterbildung.nrw.de/cms/upload/PDF/digital_flyer_DIBE.pdf (Zugriff am 05.10.2020).
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (2020). *Die agile und analogitale Volkshochschule*. Verfügbar unter <https://www.vhs-bw.de/die-agile-und-analogitale-vhs.pdf> (Zugriff am 16.10.2020).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Prozentualer Anteil von Stellenanzeigen mit Digitalisierungsbezug in Relation zum Gesamtkorpus pro Jahr (2016–2020) 248
- Abb. 2** Stellenanzeige Nr. 449: Fachbereichsleitung für die Bereiche Berufliche Bildung, Digitalisierung, Zweiter Bildungsweg, Grundbildung (anonymisiert) . . . 251
- Abb. 3** Stellenanzeige Nr. 740: Projektleitung Digitale Teilhabe (Medienkommunikation) (anonymisiert) 255

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1** Typologie mit quantitativer Verteilung 256

Autorin und Autor

Jun.-Prof. Dr. Matthias Alke lehrt in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte sind Organisations-, Institutionen- und Professionsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Laura Uhl, B. A., ist studentische Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Schwerpunkte sind erwachsenenpädagogische Handlungsformen, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung

MAIKE ALTENRATH, CHRISTIAN HELBIG, SANDRA HOFHUES

Schlagnorte: Organisation, Neo-Institutionalismus, Umwelterwartungen

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt Organisationen als Forschungsgegenstand einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ in den Blick und stellt Forschungsbedarfe heraus. Dazu dient eine Studie zu „Deutungshoheiten“ der Digitalisierung in politischen Dokumenten, deren Ergebnisse in Betrachtungsweisen des Neo-Institutionalismus eingeordnet werden. Demnach stellen sich Facetten der Digitalisierung in Organisationen der Erwachsenenbildung als (1) heterogene Umwelterwartungen, (2) Rationalitätsmythen und (3) Isomorphien dar. Diese theoretischen Perspektiven bieten Anknüpfungspunkte für eine organisationssensible Digitalisierungsforschung.

Abstract

The article focuses on organisations as the object of research for „adult pedagogical digitisation research“ and identifies research needs. A study on „prerogative of interpretation“ of digitisation in political documents serves this purpose, the results of which are classified in terms of neo-institutionalism. According to this, facets of digitisation in adult education organisations present themselves as (1) heterogeneous environmental expectations, (2) rationality myths and (3) isomorphisms. These theoretical perspectives offer starting points for an organisation-sensitive research on digitisation.

1 Digitalisierung und Bildungsorganisationen

Organisationen stellen den sozialen *und* strukturellen Raum für planvolles pädagogisches Handeln dar, in dem Strukturen und Praktiken auf Ziele und Aufgaben der Organisation gerichtet werden (vgl. Timmermann & Strikker 2010, S. 155), so auch in der Erwachsenenbildung. Begrenzte Ressourcen und Informationen sowie Ungewissheiten der Ergebnisse pädagogischer Praktiken erfordern dabei vorstrukturierendes bzw. planendes Handeln – pädagogisches Handeln wird so vielfach zu Organisationshandeln und umgekehrt (vgl. ebd.). Weil anzunehmen ist, dass Digitalisierung hierbei zunehmend an Bedeutung gewinnt, rückt im Folgenden *Organisation als Ge-*

genstand und Anknüpfungspunkt erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung in den Fokus.

Als Forschungsgegenstand sind Organisationen in der erwachsenenpädagogischen Forschung „kein Neuland“, wie Studien zu lernenden Organisationen (vgl. Zinth 2010; Engel 2015; Ifenthaler et al. 2021), interorganisationalen Kooperationen (vgl. Alke 2014; Franz 2013) oder Beratung in Organisationen (vgl. Hasanbegovic 2010; Koch 2010) zeigen. Allerdings stellen sich in diesem Zusammenhang insbesondere Digitalisierungssphänomene und -prozesse als vernachlässigte Forschungsperspektiven dar. Studien zur Digitalisierung fokussieren zuletzt Kompetenzdimensionen von Lehrenden und Lernenden (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020) sowie Ausstattung und Gestaltung digitaler Lerninstrumente (vgl. Bolten, Kohl & Rohs 2018), während theoretische Beiträge vermehrt auf organisationsbezogene (Forschungs-)Bedarfe hinweisen (vgl. Kerres & Buntins 2020; Schmidt-Hertha 2020; Rohs 2020).

Stehen (1) Organisationen stärker im Mittelpunkt empirischer Fragen von Digitalisierung (in) der Erwachsenenbildung, stellen sich nicht zuletzt Fragen zu theoretischen Vorannahmen zu und über Organisationen. (2) In diesem Beitrag wird hierzu der Neo-Institutionalismus (NI) herangezogen. Nach Darstellung zentraler Annahmen des NI werden (3) die Ergebnisse unserer Studie zu Deutungsmustern der Digitalisierung in politischen Programmatiken und Förderrichtlinien (vgl. Altenrath et al. 2020) vorgestellt und als Erwartungen und Orientierungslinien für Organisationen der Erwachsenenbildung zugespitzt. Die unter (4) vorgenommene Einordnung und Abstraktion der Ergebnisse aus neo-institutionalistischer Perspektive zeigen Anknüpfungspunkte weiterer erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung auf. Demnach rücken digitale Technologien nicht nur als Inhalte (vgl. von Hippel & Freide 2018) und didaktische Werkzeuge (vgl. Lehmann et al. 2014; Kollar & Fischer 2018) für Organisationen der Erwachsenenbildung in den Blick. Indem Hard- und Software in alle organisationalen Aufgaben und Prozesse eingebunden werden, fungieren jene auch dazu, Rahmenbedingungen digitaler Angebote und Themen für Subjekte zu präfigurieren. Der Beitrag endet (5) mit einem Fazit.

2 Zentrale Annahmen des Neo-Institutionalismus: zur Relation von Digitalisierung und Organisationen

Nicht zuletzt in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung hat sich der soziologische NI als Ansatz etabliert (vgl. Herbrechter & Schemmann 2019). Allerdings stellt die empirische Verknüpfung mit Perspektiven und Phänomenen der Digitalisierung bislang weitestgehend eine Leerstelle dar, wenngleich theoretische Beiträge auf die Anschlussfähigkeit im Allgemeinen (vgl. Powell et al. 2017) und im Kontext von Organisationen im Speziellen (vgl. Büchner 2018) Hinweise geben.

Perspektiven des NI blicken auf die Art und Weise, wie Umwelterwartungen in organisationale Strategien, Konzepte oder Maßnahmen überführt werden. Auch im Kontext von Herausforderungen um eine Digitalisierung der Erwachsenenbildung

stellt der NI Erklärungsangebote bereit, beispielsweise wenn Software zur Steigerung der Effizienz in organisationalen Strukturen eingeführt wird und Handlungspraktiken ihren Einsatz erst manifestieren. Interessant ist, dass Organisationen als offene Systeme *grundsätzlich* für heterogene institutionelle Einflüsse aus ihrer Umwelt durchlässig sind. Sie sind gefordert, gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, die in den Institutionen eingelagert sind, zu entsprechen, um ihre Existenz zu sichern (vgl. ebd.). Umwelterwartungen und der Umgang mit ihnen sind demnach allgegenwärtige Phänomene in Organisationen – auch ohne Digitalisierung (vgl. Meier & Meyer 2020, S. 75). Als Konsequenz entwickeln Organisationen nicht zuletzt der Erwachsenenbildung Praktiken und Strukturen, die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen eines rationalen und angemessenen Organisierens entsprechen. Dabei ist es unerheblich, ob die ausgeprägten Praktiken und Strukturen die Ansprüche von Effizienz und Effektivität innerhalb der Organisation widerspiegeln (vgl. Meyer & Rowan 1977; DiMaggio & Powell 1983). Kurz gesagt, geht es hauptsächlich darum, der Digitalisierung als Umwelterwartung z. B. in Form von Angeboten und Angebotsstrukturen zu entsprechen.

Auch Erwachsenenbildner Schrader (2011) geht davon aus, dass Organisationen sich bei der Leistungserbringung auf öffentliche oder private Interessen berufen, um Legitimation herzustellen bzw. zu sichern und dabei nach außen zu tragen, mit der Zeit mitzugehen (vgl. ebd., S. 115).¹ Er bezieht technische Kontexte ein, die seines Erachtens der Beschaffung von Ressourcen dienen und im NI *gemeinsam* mit symbolischen Kontexten der Legitimation als Doppelstruktur von Organisationen (vgl. Meyer & Rowan 1977) beschrieben werden (vgl. Schrader 2011, S. 13 f.). Brunsson (1989) beschreibt zudem, dass sich empirisch beobachtbare Organisationen in der Regel in einem Spektrum zwischen zwei Idealtypen bzw. Extremen bewegen: Handlungsorganisationen seien in einfachen Umwelten mit nur einer Rationalität verortet, während politische Organisationen heterogene Umwelten und unterschiedliche Rationalitäten integrieren müssten. Innerhalb dieses Spektrums sind alle Organisationen – demnach auch Organisationen der Erwachsenenbildung – gefordert, sowohl die Heterogenität von Handlungsorientierung und Politik zusammenzuführen als auch die Heterogenität des Politischen selbst zu bewältigen (vgl. Meier & Meyer 2020, S. 78). Im Konzept des NI ist diese Übernahme von externen Erwartungen, die in Bezug auf Digitalisierung und Bildung besonders eindrücklich sichtbar wird, genauer beschrieben. Sie werden bereits seit den 1970er-Jahren *Umwelterwartungen* genannt. Dass Erwartungen nicht immer konfliktfrei angenommen werden, ist heterogenen Umwelterwartungen inhärent (vgl. u. a. Thornton & Ocasio 2008).

Weiterhin begreift der NI Umwelterwartungen vor dem Hintergrund der Annahmen ihrer spezifischen Wirksamkeiten. In Organisationen treten sie z. B. in Form von *Rationalitätsmythen* auf. Büchner (2018) beschreibt Teile der Digitalisierung als Ratio-

¹ Es ergeben sich vier Merkmalsausprägungen auf zwei Skalen eines Koordinatensystems: öffentliche und private Interessen sowie Vertrag und Auftrag. Die vier entstehenden Felder beschreibt Schrader als institutionelle Felder, innerhalb derer unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen. Die Verknüpfungen von technischen und symbolischen Kontexten in den vier Feldern charakterisieren die Reproduktionskontexte der Gemeinschaften, des Staates, der Unternehmen und des Markts (vgl. Schrader 2011, S. 116).

nalitätsmythos, dessen Verhältnis zu anderen Elementen von Digitalisierung empirisch zu klären sei (vgl. ebd., S. 344). Rationalitätsmythen meinen gesellschaftlich legitimierte Vorstellungen von rationalen, also angemessenen Handlungsweisen von Organisationen (vgl. Koch 2009, S. 113). Nach Meyer und Rowan (1977) liefern sie „blueprints“ (ebd., S. 341f.) für Strukturen und Handlungspraktiken, indem sie unhinterfragte Entwürfe zweckrationalen Organisierens darstellen. Zeremonielle Handlungspraktiken knüpfen dann an Rationalitätsmythen an und versetzen Organisationen in die Lage, *externe* Bewertungskriterien in organisationale Strukturen zu übersetzen. Unabhängig davon, ob diese Maßstäbe einen messbaren Wert für die Organisation erzeugen, dienen sie der Legitimationssicherung und -stärkung gegenüber Interessengruppen.²

Isomorphien führen – so die von Meyer und Rowan (1977) und DiMaggio und Powell (1983) schließlich verfolgte Grundannahme – langfristig zu Homogenisierungen von Strukturen und Praktiken innerhalb eines organisationalen Felds. Dies schließt allerdings nicht aus, dass heterogene Umwelterwartungen nach Meyer und Rowan (1977) sowie Weick (1976)³ auch *die Entkopplung* von formalen Strukturen und internen Aktivitäten bzw. den informellen Organisationskulturen nach sich ziehen können. Durch Entkopplungen könne verhindert werden, dass widerstreitende institutionelle Erwartungen diese Konflikthafigkeiten in die Organisationen hineinragen (vgl. Koch 2009, S. 120 f.).

3 Digitalisierungsdiskurse und offene Fragen in Bezug auf Organisationen der Erwachsenenbildung

Thematische Ausrichtungen speziell bildungspolitischer Herausforderungen sowie Schlüsselbegriffe des Sprachgebrauchs haben wir zuletzt in politischen Dokumenten zu Digitalisierung und Bildung untersucht (vgl. Altenrath et al. 2020).⁴ Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen um Digitalisierung und Bildung legen hier verschiedene thematische Schwerpunktsetzungen und Fokussierungen nahe, die als Umwelterwartungen (siehe Kap. 2) auch für das Feld der Erwachsenenbildung zugespitzt werden können. Die im Folgenden zusammenfassend dargestellten Deutungsmuster des politischen Diskurses um Digitalisierung und Bildung werden aus Perspektive des

2 Dies kann die Übernahme von externen Meinungen, Konzepten und Maßgaben sein. Zeremoniell bedeutet dann, dass die entwickelten Strukturen und Handlungspraktiken möglichst transparent – öffentlichkeitswirksam – implementiert werden. Externe Zertifikate, Label oder Preise stehen stellvertretend für zeremonielles Handeln.

3 Weick definiert in seinem grundlegenden Text „Educational Organizations as Loosely Coupled Systems“ (1976) das Konzept loser Kopplungen basierend auf empirischen Beobachtungen von Bildungseinrichtungen sowie entlang kritischer Positionen in Anlehnung an Webers (1922/2002) Bürokratiemodell.

4 34 Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. Recherchiert wurden Dokumente, die Suchbegriffen wie „Lernen“, „Bildung“ und „digital“ entsprachen oder bereits im Vorfeld als ‚einschlägig‘ festgehalten werden konnten. Mit Berücksichtigung von Binnenverweisen entstand ein Datenkorpus aus politischen Dokumenten und weiteren Quellen, welche Digitalisierung und Bildung inhaltlich verknüpft thematisieren. Explorativ wurden Schwerpunktsetzungen und Begrifflichkeiten herausgearbeitet.

zuvor eingeführten NI als Handlungsfelder auch an Organisationen der Erwachsenenbildung herangetragen.

(1) Typischerweise wird Digitalisierung mit *wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit* in Verbindung gebracht. Sie wird vielfach als Chance und gleichzeitig als Handlungs-zwang für die Arbeitswelt begriffen (Altenrath et al. 2020, S. 573 ff.). Digitale Technologien werden als Motor für dynamische Arbeitsmärkte aufgefasst, sie begründen Transformationsprozesse und eröffnen Potenziale für die Arbeitswelt. Sie gestatten zudem eine „flexible, orts- und zeitunabhängige Vernetzung der Nutzenden untereinander“ (BMBF 2016a, S. 6) sowie eine „Flexibilisierung von Arbeitszeiten“ (ebd.). Einhergehend mit „neue[n] Kooperationsformen“ (ebd.) kommt es zu einem „Abbau von Hierarchien“ (ebd.). Voraussetzung seien persönliche Kompetenzen von Fachkräften, auf antizipierte Veränderungen flexibel reagieren und mit Anforderungen umgehen zu können. Investitionen in Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollen schließlich getätigt werden, um Arbeitskräfte zu befähigen, die „sich rasch wandelnden Erfordernisse [...] besser zu antizipieren und sich daran anzupassen“ (REU 2015, L 268/32).

Organisationen der Erwachsenenbildung stehen nun vor der Aufgabe, zur Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer Partizipation am Arbeits- und Berufsleben von Bürgerinnen und Bürgern beizutragen. Demnach formuliert z. B. das Dokument „Key Competences Framework“ (KOM 2018c) die explizite Erwartung an Weiterbildung, ihre Lehrpläne bzw. „training systems“ (ebd.) anzupassen und Fachkräfte bei den Herausforderungen des technologischen Wandels zu begleiten. Um wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten, tangiert diese Erwartung auch Organisationen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In den referenzierten Programmatiken bleibt allerdings offen, wie sich dies genau vollziehen könnte.

(2) Mit Fokus auf *Qualifizierung* handelt es sich bei „Digitaler Bildung“ bzw. „digital education“ um eine weitere Deutung, die vor dem Hintergrund der arbeitsmarktlichen Schlüsselkompetenzdiskussion (vgl. BMBF 2019, S. 9) ein- und weitergeführt wird (Altenrath et al. 2020, S. 576 ff.). Die Förderung „digitaler Kompetenz“ durch Erwachsenen- und Weiterbildung wird in den Programmatiken und Förderrichtlinien als Grundbedingung zur Sicherstellung von Beschäftigungsfähigkeit dargestellt (vgl. BMBF 2019) und lässt sich als weitere thematische Schwerpunktsetzung identifizieren. Proklamiert wird insbesondere die Anforderung jedes Einzelnen, „digitale Kompetenz“ (BMBF 2019), „digital skills“ (KOM 2018a, S. 7), „digital competencies“ (KOM 2018b, S. 7) oder „Medienkompetenz“ (BMBF 2017, S. 9) zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft auszubilden.⁵

Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang vor allem als berufliche Bildung und Weiterbildung adressiert, wie die Agenda „Bildung in einer digitalen

5 Die Zielvereinbarungen schlüsseln jeweils verschiedene Kompetenzdimensionen auf (z. B. KOM 2018a, S. 12) oder definieren „digitale Kompetenz“ als „combination of knowledge, skills and attitudes“ (KOM 2018c, S. 7). Konsens der verschiedenen Begriffsdefinitionen ist die Fähigkeit, Medien und Informationen zielgerichtet auszuwählen, diese für den eigenen Arbeits- und Kommunikationsprozess zu nutzen sowie eigene Inhalte in digitaler Form für andere Nutzer zur Verfügung zu stellen. Über ein technisches Grundverständnis hinaus, sollen Grundkenntnisse über Funktionsweisen, Netzwerktechnologien, Algorithmen und Datenschutz vermittelt werden.

Welt“ (KMK 2017) mit Ausdifferenzierung der Bildungskontexte „Schule und Berufliche Bildung“, „Hochschulen“ und „Weiterbildung“ exemplarisch verdeutlicht. Lernen außerhalb formaler Bildungskontexte bleibt auf Ebene der Programmatiken weitestgehend außen vor, sodass insbesondere Bildungsorganisationen dazu angehalten werden, „digitale Kompetenz“ konzeptionell zu fördern (BMBF 2019, S. 18). Hierfür sollen die Potenziale digitaler Medien im Lehr-/Lerngeschehen bestmöglich genutzt werden (vgl. BMBF 2016b, S. 106). Deutlich wird die Perspektive bildungspolitischer Steuerung und funktionalen Bedeutungszuschreibung für Arbeitsmarkt und Beruf im genutzten Vokabular, wenn Orientierung als Kompetenz zum selbsttätigen Lernen und vor dem Hintergrund von Bildung als *Ausbildung* verstanden werden (vgl. BMBF 2016a, S. 6 ff.). Auch daher stehen formale Bildungskontexte im Zentrum der Aufmerksamkeit, zu denen auch die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung zählt.

(3) *Infrastrukturelle Voraussetzungen* sowie *medienpädagogische Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen* werden ebenfalls im Zusammenhang mit Digitalisierung und Bildung diskutiert – sie stellen ein übliches Deutungsmuster dar, das sich als solches auch für die Erwachsenenbildung nachvollziehen lässt (Altenrath et al. 2020, S. 577 ff.). Mit Ausbau der Strukturen und Angebote im E-Learning werden Möglichkeiten des pädagogischen Einsatzes von digitalen Medien für das Lernen verhandelt, wobei Lern- und Arbeitsmitteln wie Wikis, Communities, Massive Open Online Courses (MOOCs), Lern-Apps, Open Educational Resources etc. (vgl. z. B. BMBF 2017; BMBF 2015) Problemlösungspotenziale in der Lehr-/Lernpraxis zugeschrieben werden. So ermöglichen Instrumente zur Selbsteinschätzung in digitalen Technologien „the best educational use“ (KOM 2018c, 78) und eine Verbesserung des Lehrens und Lernens und sie tragen zudem zur Entwicklung digitaler Kompetenz bei.

Die Anforderung an Bildungsorganisationen nicht zuletzt der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht nach dieser Auffassung im Einsatz digitaler Medien im Lerngeschehen, da eine Integration zur Herausbildung digitaler Kompetenz führe. Beachtung bei der Aus- und Weiterbildung erfahren digitale Lehr-/Lernformate auch deswegen, weil sie zeit- und ortsunabhängiges Lernen ebenso wie kollaboratives Arbeiten forcieren – Bedeutungszuschreibungen, die an die Anfangszeiten des E-Learnings erinnern (vgl. Hofhues, Schiefner-Rohs 2020, S. 26). Medienpädagogische Kompetenz von pädagogischen Fachkräften und Lehrenden werde gestärkt, um die Umsetzung digitaler Bildungsangebote zu begleiten (vgl. BMBF 2017, S. 9; auch Bolten & Rohs 2018).

(4) Die Begriffssetzungen im Zusammenhang mit *sozialer Teilhabe* legen die Annahme nahe, dass Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung ihr Verständnis von Partizipation in Richtung technisch verstandener Souveränität verschieben könnten (vgl. Altenrath et al. 2020, S. 580 ff.). Digitale Kompetenzen gelten als Voraussetzung von Teilhabe, wenngleich sie in den Programmatiken argumentativ eng mit der arbeitsmarktlichen Schlüsselkompetenzdiskussion verknüpft ist. Jenseits von wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit wird der Grundbildungsauftrag der Erwachsenenbildung adressiert, wenn digitale Kompetenz „konzeptionell Bestandteil der Allgemeinbildung und in eine umfassende Ethik und Werteerziehung eingebettet sein

[muss]“ (ebd.). Digitalisierung könne zur „Erhaltung unserer Lebensgrundlagen“ (ebd., S. 5) von Freiheit, Teilhabe, Wohlstand und Lebensqualität beitragen, wobei Organisationen der Erwachsenenbildung vor der Anforderung stehen, diese Potenziale erst zu „heben“. Zur Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Teilhabe wird jene, wenn individuelle Förderung – insbesondere von benachteiligten Menschen – die „digitale Kluft“ (ebd., S. 19) verringere.

Trotz der Vielzahl abstrakter Zielvorstellungen sowie benannter Anforderungen in den Programmatiken bleibt innerhalb von Bildungskontexten ebenso wie in Feldern der Erwachsenenbildung das Verhältnis von Digitalisierung und Organisationen auszuloten.

4 Anknüpfungspunkte einer organisationssensiblen Digitalisierungsforschung

In der zuvor zusammenfassend dargestellten Studie ging es um Deutungshoheiten, die in bildungspolitischen Dokumenten eingeschrieben sind und somit den Diskurs über Bildung und Digitalisierung beeinflussen *können*. Diese Dokumente nehmen für viele gesellschaftliche Bereiche eine orientierende Funktion ein, auch für die Erwachsenenbildung, indem politische Dokumente als Institutionen und/oder Normen die Form von Erwartungen an rationale Strukturen und Praktiken annehmen können. Im Folgenden verknüpfen wir die bisherigen Darstellungen und führen unsere Erkenntnisse zu ‚Deutungshoheiten‘ mit den vorausgegangenen Ausführungen zum NI zusammen. Wir zeigen insbesondere auf, welche offenen Fragen für Organisationen hieraus resultieren. Die Zusammenschau ist zweifelsohne auch davon motiviert, dass Digitalisierung in der Erwachsenenbildung offensichtlich an Bedeutung gewinnt: in der Angebotsgestaltung, der Bildungsorganisation, der Programmplanung sowie in Politik und Strategie (vgl. Kerres & Buntins 2020). Die damit verknüpften Anforderungen liegen sowohl auf den Ebenen von Angebotsinhalten und -formen als auch auf Ebenen der Organisations- und Verwaltungsstrukturen.

Spätestens mit der COVID-19-Pandemie zeigen sich die Entwicklungen nicht mehr nur als Option, sondern als Notwendigkeit, um einerseits das Überleben von Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu sichern und um andererseits den Zielen der Erwachsenenbildung – trotz Planungsunsicherheiten und allgemeiner Einschränkungen – gerecht zu werden. Zugleich erwächst die Auseinandersetzung mit Digitalisierung und Digitalität nicht aus der Disziplin selbst, jene wird eher von außen an sie herangetragen (vgl. Franz & Robak 2020, S. 4). Folglich finden sich Organisationen in einem Spannungsfeld aus unterschiedlichen Diskursen über Digitalisierung wieder, innerhalb derer sie sich strukturell, planerisch und praktisch verorten müssen (vgl. von Fleige et al. 2019; Altrichter 2017). Wir gehen davon aus, dass insbesondere Deutungen der Digitalisierung entscheidend dafür sind, welche Orientierungspotenziale sie für Bildungsorganisationen bereitstellen. Dabei nehmen wir auch an, dass politische Diskurse wichtige Ausgangspunkte dieser Orientierung darstellen und sie sich in organisationalen Praxen grundsätzlich (wenngleich nicht unidirektional) nieder-

schlagen können. Werden die theoretischen Konzepte des NI mit Digitalisierungsdiskursen (vgl. Altenrath et al. 2020) und beobachtbaren Digitalisierungsprozessen in der Erwachsenenbildung in Bezug gesetzt, ergeben sich somit Verständnisweisen von Entwicklungsbewegungen der Erwachsenenbildung und konkrete Forschungslücken, deren nähere Betrachtung das Verhältnis von Digitalisierung und Organisation in der Erwachsenenbildung bestimmen würde.

Mit genauerem Blick auf den Digitalisierungsbegriff stellen sich zunächst grundlegende Fragen danach, *wie* dieser in Organisationen sozial verhandelt wird und welche Erwartungen an Digitalisierung in bzw. von Organisationen eingelagert sind. Eine solche Position, das sei vorweggenommen, schließt nicht aus, dass Entwicklungen und Innovationen nicht aus der Erwachsenenbildung selbst kommen könnten – insbesondere die Erprobung und Didaktisierung digitaler Werkzeuge wird häufig von Praktikerinnen und Praktikern vorangetrieben (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 14). Es ist allerdings klärungsbedürftig, welche Motivation bzw. Erwartungserfüllungen in diese Handlungen eingelagert sind. So spiegelt das Organisieren von Erwachsenenbildung in Form des Planungshandelns und von Marketingbestrebungen, Beratungstätigkeiten, Teilnehmendenanmeldung und -verwaltung, Angebotsevaluation, Zertifizierung etc. (vgl. Kerres 2016) immer das Verhältnis von Digitalisierung und Organisation, was bei allem Glauben an Innovation und das Neue doch im NI bereits gut untersucht ist. Anknüpfungspunkte für eine so verstandene Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung böten sich wie folgt:

Anknüpfungspunkt 1:

Umgang mit (heterogenen) Umwelterwartungen zur Digitalisierung

Im Sinne des NI können die Deutungen von Digitalisierung, die in der vorgestellten Studie (vgl. Altenrath/Helbig & Hofhues 2020) herausgearbeitet wurden, als Umwelterwartungen interpretiert werden. Vor dem Hintergrund der Anlage der angeführten Studie ist anzunehmen, dass diese Umwelterwartungen seitens Politik und Wirtschaft an die Erwachsenenbildung adressiert werden (vgl. Kap. 2): *Wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit durch Beschäftigungsfähigkeit, Begleitung des technologischen Wandels durch Qualifizierung und Vermittlung „digitaler Kompetenz“, digital gestützte Bildungsangebote.*

Mit Blick auf Organisationen der Erwachsenenbildung werden insbesondere Erwartungen an ihre Angebotsplanung, -inhalte und -formen relevant. Wenn Erwachsenenbildungsorganisationen Orientierung zu diesen und anderen Gestaltungsfragen suchen, berufen sie sich auf jene politischen und wirtschaftlichen Interessen sowie Schwerpunktthemen, die in der dargestellten Analyse identifiziert werden konnten. Die Umwelterwartungen zur Digitalisierung an die Erwachsenenbildung sind dabei in sich bereits heterogen und konkurrieren mit institutionellen Erwartungen aus anderen Feldern der Umwelt. So ist davon auszugehen, dass Gemeinschaften und Unternehmen als Reproduktionskontexte nach Schrader (2011, S. 122) weitere Deutungen bzw. Erwartungen zu Digitalisierung an Organisationen der Erwachsenenbildung richten. So sind in der angeführten Studie selbst *disziplinäre* Umwelterwartungen seitens der Medienpädagogik eingelagert, wenn beispielsweise kritisiert wird, soziale

Teilhabe sei in den politischen Dokumenten als Zielsetzung unterrepräsentiert (vgl. Altenrath et al. 2020, S. 583 f.).

Ein Beispiel für divergente Umwelterwartungen zur Digitalisierung stellt darüber hinaus die Kurswahl und -anmeldung im Internet dar: Einerseits stellen sich diese Verfahren als rationale und ökonomische Markterwartungen dar, andererseits besteht die Gefahr, dass Zielgruppen mit unzureichenden Medienkompetenzen von diesen Verfahren ausgegrenzt werden. Dieser Konflikt stellt Organisationen der Erwachsenenbildung vor die Anforderung, sich in ihren Strukturen und mit ihren Praktiken zu divergenten Erwartungen der Umwelt zu verhalten. Unterschiedliche Felder können hierbei verschiedene Umwelterwartungen formulieren. Organisationen sind daher gefordert, Entscheidungen darüber zu treffen, welches Feld für den Erhalt ihrer Legitimation relevanter ist. Im Falle des Beispiels der digitalen Kurswahl und -anmeldung muss somit eine Ausgrenzung von Personengruppen notwendigerweise „in Kauf genommen“ werden (vgl. Kubicek & Welling 2000). Die Adressierungen schlagen sich in organisationalen Strategien, Konzepten und Maßnahmen nieder, ohne dass zwangsläufig explizite staatliche Steuerungsmaßnahmen über Gesetze oder Finanzierungsanreize geschaffen werden.

Aus Sicht einer „erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung“ knüpfen hier empirische Gegenstände an, die bislang weitestgehend unbearbeitet sind: Es stellen sich Fragen zu Interpretationen sowie zu impliziten und expliziten Kriterien der organisationalen Überführung von Umwelterwartungen. Auch die Art und Weise von Organisationsentwicklungsprozessen im Kontext der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung stellen derzeit noch Leerstellen der Forschung dar, wodurch für Orientierungen und gute Beispiele auf disziplinfremde Organisationen zurückgegriffen werden muss. Daran knüpfen schlussendlich auch professionalisierungsbezogene Fragestellungen an: So eröffnet die *deutliche* Fokussierung auf Qualifizierung und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit in politischen Diskursen Fragen nach der Ausgestaltung von Strukturen und Handlungspraktiken hinsichtlich der Befähigung zu politisch-sozialer Partizipation sowie Anregung und Begleitung der Identitätsentwicklung als Aufgaben von (öffentlicher) Erwachsenenbildung (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960).

Anknüpfungspunkt 2: Rationalitäten und Rationalitätsmythen der Digitalisierung

Digitalisierung stellt nach Büchner (2018) insgesamt einen Rationalitätsmythos dar.⁶ Darin spiegeln sich vor allem betriebliche Annahmen zur Steigerung von Effektivität und Effizienz in Organisationen durch Digitalisierung, die allerdings nicht per se eintreten. In der vorgestellten Studie wird dies deutlich, wenn z. B. die Digitalisierung der Bildung als Steigerung von *Wettbewerbsfähigkeit* verhandelt wird. Mit Blick auf Organisationen der Erwachsenenbildung gewinnt dieser Rationalitätsmythos um Wettbewerb und Wirtschaftlichkeit an Bedeutung, wenn Strukturen und Praktiken in Organisationen dann als rational wahrgenommen werden, wenn sie beispielsweise mit

6 Für das Lehren und Lernen an Hochschulen weisen hierauf Schulmeister und Loviscach (2017) in ähnlicher Form hin: Mythen in ihrer Lesart sind lediglich „populäre Thesen“ in Bezug auf die transformative Kraft der Digitalisierung.

digitalen Infrastrukturen verknüpft sind. Ein weiterführendes Szenario wäre, dass die Erwartung zur Förderung digitaler Kompetenzen – auch vor dem Hintergrund der sozialen Teilhabe – rationalisiert und forciert wird und somit ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, sodass vorerst weiteren Grundbildungsangeboten organisationale Ressourcen entzogen werden. Für Organisationen der Erwachsenenbildung haben Rationalitätsmythen also mindestens zwei Konsequenzen: Erstens sind sie gefordert, digitale Strukturen und Praktiken einzuführen, unabhängig davon, ob diese das Ziel der Organisation fördern. Zweitens sind Bildungsorganisationen angehalten, Angebote zu Themen der Digitalisierung vorzuhalten, wenngleich Ungewissheiten zu Zielgruppen und Zielgruppenerreichung bei innovativen Angeboten bestehen. Hier wird das in Kapitel 3 eingeführte zeremonielle Handeln wirksam: Es kann bedeuten, dass geradezu öffentlichkeitswirksam digitale Strukturen und Angebote in Organisationen implementiert werden, deren organisationaler Nutzen aber (noch) ungewiss ist. Sowohl Veranstaltungsprogramme und Inhalte als auch Entwicklungen in Verwaltung und Infrastruktur werden innerhalb der erwachsenenpädagogischen Organisationen somit nicht nur als Erwartungsdruck von außen, sondern auch als „Motor“ von Entwicklung und vor allem zur Verbesserung wahr- und angenommen.

Anknüpfungspunkt 3: Organisationale Angleichungsprozesse zwischen Standardisierung, Entkopplung und Praktiken der Digitalisierung

Zweifelsohne sind fremdreferenzielle Einflüsse in Organisationen der Erwachsenenbildung näher zu untersuchen: Dies betrifft zum einen ihre rechtlichen und politischen Anforderungen im Rahmen erzwungener Isomorphieprozesse. Zum anderen geraten mimetische Angleichungsprozesse in den Blick, wenn erwachsenenpädagogische Organisationen einander als Vorbilder dienen. Herausforderungen wie die Implementierung digitaler Infrastrukturen, Fragen um Inhalte oder zur Vergütung von Dozierenden digital gestützter Lernangebote wecken z. B. Unsicherheiten, bei denen Organisationen Orientierungshilfen suchen. Wie die Ergebnisse der angeführten Untersuchung zeigen, beschreiben die politischen Dokumente zwar Zielvorstellungen, nehmen aber keine oder kaum Handlungsstrategien der Umsetzung in den Blick (vgl. Kap. 2). Orientierung zur organisationalen Praxis, beispielsweise wie digitale Kompetenzen nun konkret gefördert werden, können daher nur andere Organisationen bieten.

Dies zieht auch Standardisierungen von und durch Digitalisierung nach sich: Durch mimetische Isomorphien, die Impulse von außen weitestgehend ausklammern, können sich Mythen über einheitliche Formen von und Handlungsweisen mit Digitalisierungsprozessen herausbilden. So verhalten sich Organisationen der Erwachsenenbildung hinsichtlich eines auf sie wirkenden normativen Drucks, wenn sie Digitalisierungsdiskurse vor dem Hintergrund von Professionalisierungsperspektiven und normativen Vorstellungen professionellen Handelns einordnen. Dies würde nach sich ziehen, dass sich mit der Zeit auch Vorstellungen z. B. von Anforderungen an Dozierende und an ihre medienpädagogischen Kompetenzen verändern. Zentrale Tätigkeiten pädagogischer und organisationaler Handlungspraxis können genauso gut aber von Erwartungsstrukturen abgekoppelt werden: Dies schützt Betroffene vor

externer Evaluierung des organisationalen Felds und erfährt gesellschaftliche und politische Legitimation. Nicht zuletzt geraten auch subjektive Angleichungsprozesse und Entkopplungen des Handelns in den Blick, wenn davon ausgegangen wird, dass Subjekte Anpassungsleistungen vollziehen müssen, um den Anforderungen an Leistung und Effizienz gerecht werden zu können (vgl. Dander 2018).

Die identifizierten Schwerpunktthemen politischer Diskurse legen die Vermutung nahe, dass Erwachsenenbildungsorganisationen etwa digital gestützte Veranstaltungsformate in ihr Programm aufgenommen oder sich Anpassungen in der inhaltlichen Ausgestaltung des Programms ergeben haben. In den Blick zu nehmen ist, inwiefern pädagogisches Organisationshandeln diesen Entwicklungen folgt oder sich entkoppelte Strukturen und Praktiken ergeben haben. Demnach können Organisationen eine Übereinstimmung mit Erwartungen signalisieren, indem sie beispielsweise Digitalisierungskonzepte erstellt haben, die dann auf Ebene der Aktivitätsstruktur als Handlungspraxis *nicht* umgesetzt werden. Zur Schärfung des Verhältnisses von Digitalisierung und Organisationen der Erwachsenenbildung müssten dann allerdings Fragen zu innerorganisationalen Koordinations-, Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen verfolgt werden, bei denen die makroinstitutionalistische Perspektive von Meyer und Rowan (1977) einen möglichen ergänzenden Zugang bieten könnte (zur neo-institutionalistischen Theorieentwicklung vgl. Mense-Petermann 2006, S. 63).

5 Fazit

Der Beitrag hat vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte des NI und einer Studie zu Deutungshoheiten der Digitalisierung in politischen Dokumenten und Förderrichtlinien (vgl. Altenrath et al. 2020) aufgezeigt, dass organisationale Perspektiven in der Digitalisierungsforschung von großer Bedeutung sind. Mit den vorgestellten Konzepten des NI lassen sich Hinweise auf die Bedeutung von gesellschaftlichen Diskursen für Organisationen der Erwachsenenbildung ableiten. Diese Interpretationen erweisen sich demnach als „Lesarten“, die weiterführende Fragen für eine Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung eröffnen. Sie zeigen auf, dass das Verhältnis von Organisationen und Digitalisierung *nicht* neutral bzw. die These einer „organisationsneutralen Digitalisierung“ zu widerlegen ist (vgl. Büchner 2020, S. 332 ff.) und sie begründen die Notwendigkeit einer „organisationssensiblen Digitalisierungsforschung“ (ebd., S. 343). Diese Forderung ist für die Erwachsenenpädagogik ebenfalls gültig. Die Perspektiven des NI halten *einen* theoretischen Zugriff bereit, der Beschreibungsweisen für das Verhältnis von Digitalisierung und Organisationen der Erwachsenenbildung liefert. Werden Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Organisationen zunehmend antizipiert, müssten kurzum auch mehr Fragen nach organisationalen Hervorbringungen und Beeinflussungen ihrer sozialen Umwelt gestellt und bearbeitet werden (vgl. Meier & Meyer 2020, S. 84). Im Beitrag wurden mehrere Anknüpfungspunkte dargestellt, welches Erkenntnisinteresse eine so verstandene Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung verfolgen könnte.

Literatur

- Alke, M. (2014). „Heimliche Spielregeln“ in verstetigten Kooperationsbeziehungen. Eine empirische Rekonstruktion einer Initiationszene in ein bestehendes interorganisationales Netzwerk. In D. Nittel, R. Tippelt & J. Wahl (Hrsg.), *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens*, S. 31–40. Frankfurt am Main, München. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff am 04.01.2021).
- Altenrath, M., Helbig, C. & Hofhues, S. (2020). Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 565–94. Zürich. DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X.
- Altrichter H. (2017). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*, S. 443–454. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-07512-5_39.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Aufstieg durch Bildung*. Berlin. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html> (Zugriff am 17.11.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016a). *Bildungsoffensive für die Digitale Wissensgesellschaft*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf (Zugriff am 17.11.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016b). *Qualitätspakt Lehre (Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011–2016)*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_barrierefrei.pdf (Zugriff am 17.11.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Berufsbildung 4.0 – den digitalen Wandel gestalten*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildung_4.0.pdf (Zugriff am 17.11.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Digitalstrategie*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalstrategie.pdf (Zugriff am 17.11.2020).
- Bolten, R., Kohl, J. & Rohs, M. (2018). Digitale Infrastruktur der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. In *Beiträge zur Erwachsenenbildung* (6). Verfügbar unter: https://kluedo.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5237/file/_Beitraege_zur_EB_6_VHSenRLP_final.pdf (Zugriff am 04.01.2021).
- Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30 (Erwachsenenbildung), 137–53. Zürich. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions, and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Inc.
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*, 5/2018, 332–348. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-0121.

- Dander, V. (2018). *Ideologische Aspekte von „Digitalisierung“*. Eine Kritik des bildungspolitischen Diskurses um das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“. *Digitale Transformation im Diskurs*, 2018, 252–279. Verfügbar unter https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001459 (Zugriff am 22.11.2020). DOI: 10.18445/20181025-111103-0.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.). (1960). *Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Bonn: o. V.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48/1983, 147–160. DOI: 10.2307/2095101.
- Engel, N. (2015). Organisationales Lernen als Übersetzung. Zur empirischen Genese eines organisationspädagogischen Theorieentwurfs. In Schemmann, M. (Hrsg.), *Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung. Theorie, Methoden, Befunde*, S. 129–151. Köln: Böhlau et al.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv/UTB.
- Franz, J., Robak, S. (2020). Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 4–10. DOI: 10.3278/86.
- Franz, M. (2013). Widerstand in interorganisationalen Kooperationen. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Rekonstruktion. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.) *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*, S. 69–89. Wiesbaden: Springer VS. DOI:10.1007/978-3-658-03219-7_5.
- Hasanbegovic, J. (2010). Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement. In Göhlich, M. et al. (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*, S. 145–155. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92285-0.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M.. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien*, S. 181–199. Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2. 6. überarb. u. aktual. Aufl., S. 973–999. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofhues, S. & Schiefner-Rohs, M. (2020). Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In S. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk & K. Wannemacher (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*, S. 23–36. Münster, New York: Waxmann.
- Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M. & Helbig, C. (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations*. Cham: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-030-55878-9.
- Kerres, M. (2016). E-Learning oder Digitalisierung in der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 159–171.

- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsfelder für die Gestaltung des digitalen Wandels. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3/2020, 11–23. DOI: 10.3278/HBV2003W002.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Zugriff am 17.11.2020).
- Koch, S. (2009). Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und Empirische Studien*, S. 110–131. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-91496-1.
- Koch, S. (2010). Elemente und Wirksamkeit organisationaler Lernberatung aus empirischer Sicht. In M. Göhlich et al. (Hrsg.): *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*, S. 113–124. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-92285-0.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2018). Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, S. 1553–1568, Wiesbaden: Springer VS.
- KOM – Europäische Kommission (2018a). *DigComp/The European Digital Competence Framework*. Verfügbar unter https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC110624/dc_guide_may18.pdf (Zugriff am 18.11.2020).
- KOM – Europäische Kommission (2018b). *Digital Education Action Plan*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0012&from=EN> (Zugriff am 18.11.2020).
- KOM – Europäische Kommission (2018c). *Key Competences Framework*. Verfügbar unter <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf> (Zugriff am 18.11.2020).
- Kubicek, H. & Welling, S. (2000). Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. *Medien- & Kommunikationswissenschaft*, 48 (4), 497–517.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lehmann, C., Sudau A. & Ollermann, F. (2014). Implementierung digitaler Lehr-/Lern-technologien in der Erwachsenenbildung. Herausforderungen und Strategien. In K. Rummel (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, S. 496–507, Münster: Waxmann.
- Meier, F. & Meyer, U. (2020). Organisationen und heterogene Umwelten. Zum Umgang mit Fragen institutioneller Pluralität. In R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms*, S. 75–100. Bielefeld: Transcript. DOI: 10.14361/9783839443026-005.
- Mense-Petermann, U. (2006). Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. Lose Kopplung, Reifikation, Institution. In K. Senge, K. U. Hellmann & R. Scott (Hrsg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*, S. 62–74. Wiesbaden: Springer VS.

- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 2/1977, 340–363.
- Powell, W. W. et al. (2017). Institutional analysis in a digital era: Mechanisms and methods to understand emerging fields. In G. Krücken et al. (Hrsg.), *New Themes in Institutional Analysis: Topics and Issues from European Research*. Cheltenham: Edward Elgar.
- REU – Rat der Europäischen Union (2015). *Strategie Europa 2020*. Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32015D1848&from=EN> (Zugriff am 18.11.2020).
- Rohs M. (2020). Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. *forum erwachsenenbildung 2/2020*, 36–39.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 73, 155–168. DOI: 10.13109/buer.2020.73.2.155.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *ZfW*, 43, 313–329. DOI: 10.1007/s40955-020-00165-0.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. DOI: 10.3278/14/1108w.
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). *Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen*. *Digitale Transformation im Diskurs*, 2018, S. 1–21. Verfügbar unter https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001055 (Zugriff am 22.11.2020). DOI: 10.18445/20171205-102512-1.
- Thornton, P. H. & Ocasio, W. (2008). Institutional Logics. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin-Andersson (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. Sage Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781849200387.n4.
- Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Grundriß einer verstehenden Soziologie. 5. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21/1976, 1–19.
- Zinth, C.-P. (2010). Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33/2, 65–74. DOI: 10.3278/REP1002W065.

Autorinnen und Autor

Maike Altenrath, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Medien- didaktik, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (erwachsenenpädagogische) Organisationsforschung und Digitalisierungsforschung.

Christian Helbig, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Mediendidaktik, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Dokumentarische Organisationsforschung, non-formale Bildungsräume, Soziale Arbeit.

Prof.in Dr.in Sandra Hofhues leitet das Lehrgebiet Mediendidaktik, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Medien- und Hochschuldidaktik, erziehungswissenschaftliche Medien- und Hochschul(organisations)forschung.

Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung

MARTINA ENGELS & MARC EGLOFFSTEIN

Schlagnworte: Digitalisierung, Erwachsenenbildung, Familienbildung, Bildungsorganisation

Zusammenfassung

Die digitale Transformation stellt Anbieter in der Erwachsenen- und Weiterbildung und deren Personal vor vielfältige Herausforderungen. Dieser Beitrag illustriert am Beispiel der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen, inwieweit Digitalisierungsaspekte in der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung verankert sind, und zeigt, auf welche Weise Digitalisierung in den entsprechenden Einrichtungen gefördert und begleitet werden kann. Dazu werden die Ergebnisse einer in 2020 durchgeführten Befragung von N = 132 Mitarbeitenden und Leitungen aus 42 Einrichtungen vorgestellt. Unter den Befragten konnte eine positive Grundhaltung bzgl. Digitalisierungsaspekten nachgezeichnet werden. Es zeigten sich aber auch deutliche Bedarfe hinsichtlich der strategischen Verankerung von Digitalisierungsprozessen sowie der Unterstützung und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Abstract

The digital transformation presents adult and continuing education providers and their staff with a variety of challenges. By the example of Catholic adult and family education in North Rhine-Westphalia, this chapter illustrates the state of digitalization in the public and community based adult and continuing education sector in Germany and indicates how the digital transformation can be promoted and supported in respective institutions. To this end, the results of a survey conducted in 2020 with N = 132 employees and managers from 42 educational institutions are presented. Among the respondents a positive general attitude towards digitalization could be traced. However, there was also a clear need for digitalization strategies as well as for support and further training of employees.

1 Problemaufriss

Digitalisierung steht als Sammelbegriff für ein gesellschaftliches Phänomen: die zunehmende Durchdringung vielfältiger Lebensbereiche durch digitale Technologien. Obwohl die digitale Transformation im Bildungsbereich – bekannten Aneignungslogiken technologischer Innovationen folgend – mitunter kontrovers gesehen (vgl. Miller-Kipp & Matthes 2020) und aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritisch diskutiert werden kann (vgl. Hartong 2019), so erscheint doch unstrittig, dass auch ohne die mitunter propagierte „digitale Bildungsrevolution“ Lehren und Lernen zunehmend in einer „Kultur der Digitalität“ (vgl. Allert & Richter 2017) stattfindet. Die breitesten Perspektiven auf Digitalisierung in der Bildung eröffnet nach wie vor der Hochschulbereich, da hier oft innovative Implementierungen von Bildungstechnologien umgesetzt und mit Forschungsinteressen kombiniert werden (vgl. Hofhues et al. 2020). Hier zeigt sich bislang aber auch deutlich, dass „Digitalisierungsmythen“ und überhöhte Erfolgserwartungen vor allem dann an der Realität vorbeigehen, wenn die digitale Transformation nicht unter dem Primat von Lehren und Lernen geschieht (vgl. Schulmeister & Loviscach 2017, S. 1). Im Bereich der schulischen Bildung (Primär- und Sekundärbereich) muss aktuell von sozial bedingten Unterschieden bei Schülerinnen und Schülern sowie Kompetenzdefiziten auch aufseiten des Lehrpersonals bei gleichzeitigen Nachholbedarfen im Hinblick auf den organisatorischen Rahmen digitaler Bildungsangebote (z. B. IT-Infrastruktur, Verwaltungsprozesse) ausgegangen werden, die mit flächendeckenden Förderinitiativen wie dem DigitalPakt Schule kompensiert werden sollen (vgl. Kammerl 2020, S. 111). Die Erwachsenen- und Weiterbildung (EWB), nach Anzahl der Organisationen, Beschäftigten und Teilnehmenden aktuell der größte Bildungsbereich in Deutschland (vgl. Schrader 2019), sieht sich dagegen angesichts einer relativen Unterfinanzierung (insbesondere im Hinblick auf öffentliche Mittel) in besonderer Weise mit den Herausforderungen der Digitalisierung konfrontiert. Insgesamt bestehen über alle Bildungsbereiche hinweg erhebliche Ausbaupotenziale in Sachen digitaler Bildung, insbesondere auch im europäischen Vergleich (vgl. Berblavý et al. 2019).

Die schlagartig veränderten Rahmenbedingungen im Zuge der Corona-Pandemie haben digitale Bildung jüngst noch stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Gleichzeitig wurden erhebliche Defizite in der organisatorischen Umsetzung aufgezeigt (vgl. Kerres 2020). Dabei erscheint klar, dass unter den aktuellen Bedingungen und darüber hinaus die digitale Bildung auch in der EWB einen breiteren Raum einnehmen muss als bisher, wie bspw. auch in der Nationalen Weiterbildungsstrategie gefordert wird (vgl. BMBF 2019). Aktuelle Einschätzungen betrieblicher Weiterbildungsanbieter unterstützen dies (vgl. Wuppertaler Kreis 2020). Angesichts der kleinteiligen und heterogenen Anbieterstruktur in der deutschsprachigen Weiterbildungslandschaft ist es allerdings nicht verwunderlich, dass bislang keine übergreifenden Vorgehensmodelle oder „Patentrezepte“ zur Gestaltung digitaler Transformationsprozesse entwickelt worden sind. Zudem stellt die Digitalisierungsforschung im Bereich

EWB ein vergleichsweise junges Feld dar, sodass Bedarf an Systematisierungen und (zusätzlichen) empirischen Erkenntnissen besteht.

An dieser Stelle setzt der folgende Beitrag an. Am Beispiel der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen wird illustriert, inwieweit Digitalisierungsaspekte in der gemeinwohlorientierten EWB verankert sind und auf welche Weise Digitalisierung in den entsprechenden Einrichtungen gefördert und begleitet werden kann. Dazu werden die Ergebnisse einer im Jahr 2020 durchgeführten Studie vorgestellt, auf Basis derer Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen initiiert worden sind. Nach einem kurzen Überblick über die Forschungslage werden die Studie und ihre zentralen Ergebnisse vorgestellt. Anknüpfend an die weiteren Umsetzungsschritte im betrachteten Kontext schließt der Beitrag mit einer Diskussion möglicher Implikationen für die Digitalisierung von Bildungsorganisationen in der EWB.

2 Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

2.1 Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Digitalisierung ist der Sammelbegriff für eine systemische Transformation (vgl. Henke et al. 2018), welche die Makro-, Meso- und Mikroebene der EWB gleichermaßen betrifft und entsprechende Wechselwirkungen zwischen Bedingungen und Effekten auf und zwischen allen Ebenen einschließt. Für die EWB wurden verschiedene Systematisierungen von Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Perspektiven auf Digitalisierungsphänomene vorgeschlagen. So unterscheiden Schmidt-Hertha und Rohs (2018) die System-/Organisationsebene (Auswirkungen auf Einrichtungen und Strukturen der EWB), die Lehr-/Lernebene (organisierte WB sowie informelles, selbstgesteuertes Lernen), die Gegenstandsebene (berufsbezogene Medienkompetenz sowie Folgen für Gesellschaft und eigenes Medienhandeln) und die Professionalisierungsebene (des medienpädagogischen Bildungspersonals). Haberzeth und Sgier (2019) orientieren sich an dieser Systematik, grenzen allerdings die Systemebene (Strukturen der WB, WB-Markt) und die Organisationsebene (interne Prozesse des Bildungsmanagements, Programmplanung) deutlich voneinander ab. Kerres und Buntins (2020) haben die teils abstrakten Betrachtungsebenen durchgängig aus Sicht der anbietenden Bildungsorganisation konkretisiert. Hier werden die Ebenen Politik und Strategie (Open Education vs. Bildung als Ware), Bildungsorganisation (Aufbau neuer Produkte und Dienstleistungen, Anpassung von Aufbau- und Ablauforganisation, Wertschöpfungs- und Nachhaltigkeitsaspekte, Schaffung technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen sowie Personal- und Organisationsentwicklung), Programmplanung (Inhalte, Formate, Zielgruppen, Kooperationen) und Angebotsgestaltung (Didaktische Settings, Lernorganisation, Funktion der Medien) unterschieden.

In der Synopse der skizzierten Handlungsfelder wird ein Beschreibungs- und Analyserahmen für die Phänomene und Gegenstände der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung aufgespannt (Tabelle 1). Digitalisierung manifestiert sich demnach in vielfältigen Handlungsfeldern und Themen auf der Makroebene in den Strukturen der EWB, auf der Mesoebene in den Institutionen der EWB und auf der Mikroebene in den Angeboten der EWB.

Tabelle 1: Betrachtungsebenen der Digitalisierung

	Schmidt-Hertha & Rohs, 2018	Haberzeth & Sgier, 2019	Kerres & Buntins, 2020
Makroebene	System-/ Organisations- ebene	System- ebene	Politik und Strategie
Mesoebene		Organisations- ebene	Bildungs- organisation
	Professionalisierungs- ebene	Ebene der Professionalität	
Mikroebene	Gegenstands- ebene	Inhalts- ebene	Programm- planung
	Lehr-Lern- Ebene	Lehr-Lern- Ebene	Angebots- gestaltung

2.2 Forschung zur Digitalisierung von Bildungsorganisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Digitalisierungsforschung in der EWB fokussierte bislang überwiegend auf den Einsatz von Bildungstechnologien in konkreten Lehr-Lern-Settings (vgl. Gegenfurtner et al. 2020; Schmidt-Hertha 2020). Auf der Mesoebene der Bildungseinrichtungen wurden organisationale Fragestellungen weniger breit diskutiert als Fragen der Professionalität.

So stellt Bernhard-Skala (2019) in einem narrativen Review von 26 einschlägigen Artikeln ein Defizit im Hinblick auf die organisationsbezogene Digitalisierungsforschung in der EWB fest. Als wesentliche Herausforderungen für die Implementierung von digitalen Medien in Organisationen der EWB werden die IT-Infrastruktur, Personalentwicklung sowie Management und Leadership identifiziert, welchen idealerweise mit einer konsistenten Digitalisierungsstrategie begegnet werden sollte.

In einem narrativen Review von 41 kontextbildenden und empirischen Arbeiten beleuchten Koschorreck und Gundermann (2020) die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der EWB in Bezug auf Kompetenzen, die eigene Rolle sowie Aus- und Fortbildung. Die Anforderungen an die Lehrenden wurden bereits in fundierten Kompetenzmodellen abgebildet (vgl. Rohs et al. 2019), die für eine systematische Erfassung aber ggf. noch weiter operationalisiert werden müssen. Der Rollenwandel der Lehrenden weg von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung sowie die Kompetenzentwicklung in Aus- und Fortbildung sind zentrale Themen in

den untersuchten Arbeiten. Letztere verläuft überwiegend informell und somit heterogen und wenig systematisch. Fortbildungsmaßnahmen sollten daher effizient und praxisnah gestaltet und durch Kolleginnen und Kollegen oder die eigene Institution unterstützt werden.

Digitalisierungsaspekte in der EWB wurden darüber hinaus auch in verschiedenen empirischen Untersuchungen in den Blick genommen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über einschlägige Studien.

Tabelle 2: Studien mit Bezug zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Studie	Stichprobe	Fragestellungen/-bereiche
Befragung der gemeinwohlorientierten WB-Einrichtungen in NRW 2016 (vgl. Scharnberg et al. 2017)	104 WB-Einrichtungen	Selbstwahrnehmung, technische Ausstattung, Interesse an Medien, Potenzial digitaler Medien für die eigene Arbeit, Neue Formate
Monitor Digitale Bildung/WB Bertelsmann Stiftung 2017 (vgl. Schmid et al. 2017)	260 Lehrende 224 Einrichtungsleitende	Lernende in der WB und ihre Präferenzen, Inhalte und Methoden der digitalen WB, Digitale Teilhabe, Lehrende und digitale Lernmedien in der WB, Herausforderungen für Anbieter
SVEB Weiterbildungsstudie 2017/2018 (Schweiz) (vgl. Sgier et al. 2018)	338 WB-Einrichtungen	Technische Ausstattung, Einsatz digitaler Anwendungen, andragogischer Nutzen, Einfluss auf der Personal, Perspektiven und Herausforderungen
SVEB Zusatzstudie 2018 (vgl. Schüepp 2019)	1325 Auszubildende	Nutzung digitaler Technologien im Unterricht, Faktoren für den Einsatz, Rolle der Auszubildenden
wbmonitor 2019 (Themen-schwerpunkt Digitalisierung) des DIE und BIBB (vgl. Christ et al. 2019)	1551 WB-Einrichtungen	Technische Ausstattung, Internetzugang, Digitale Medien und Formate, Digitale Kompetenzen Lehrender, Digitale Technik auf Organisationsebene, Weiterbildungsangebot im Bereich Digitalisierung
Digitalisierung in der WB. Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018 – AES digi (vgl. BMBF 2020)	5.836 Personen (WB-Teilnehmende)	Lernen mit digitalen Medien, Digitalisierung als Inhalt von Bildungsaktivitäten, Angebote und Nutzung aus gesellschaftlicher Perspektive, Angebote und Nutzung im organisationalen Kontext

Die Mehrzahl der Studien untersucht Digitalisierungsphänomene aus Anbietersicht, wobei in zwei Untersuchungen (Monitor Digitale Bildung, SVEB Weiterbildungsstudie) zusätzlich zwischen Mitarbeitenden/Lehrpersonal und Leitungspersonal differenziert worden ist. Einzig die Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018 beleuchtet die Digitalisierung aus Sicht der Nachfragenden (WB-Teilnehmende) mit einer repräsentativen länderspezifischen Stichprobe. Angesichts der heterogenen Anbieterlandschaft in der EWB ist für die Studien aus Anbietersicht in der Regel keine Repräsentativität gegeben. Zentrale Ergebnisse deuten jedoch meist in eine ähnliche Richtung und können auf dieser Basis zumindest tendenziell verallgemeinert werden.

Hinsichtlich organisations- und professionalitätsbezogener Aspekte von Digitalisierung (Meso-Ebene des Beschreibungsrahmens) ergibt sich ein einheitliches Bild bzgl. zusätzlicher Qualifizierungsanforderungen für das Lehrpersonal, was den Einsatz digitaler Medien im Lehr-Lern-Kontext und zugehörige gesellschaftliche und rechtliche Aspekte angeht und entsprechende Weiterbildungsangebote für das Lehrpersonal bedingt. Ausstattungsbedingte Defizite bestehen tendenziell eher für spezielle Bildungstechnologien, eine „Grundausstattung“ an Rechnern sowie Internetzugang scheinen dagegen breit vorhanden. Der Stellenwert von digitaler Bildung im Sinne von strategischer Relevanz wird oft anerkannt, wenngleich der Grad der Umsetzung in Abhängigkeit von Anbietertyp und –größe deutlich schwankt. Anpassungen von Prozessen und Strukturen auf organisationaler Ebene durch digitale Transformation stellen aktuell noch eher ein Randthema dar.

3 Studie: Digitalisierung in der Erwachsenen- und Familienbildung

3.1 Forschungskontext

Die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung wurde 1953 gegründet und hat 2005 mit der Landesarbeitsgemeinschaft für katholischen Familienbildung fusioniert. Damit bündelt und vertritt die Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung (LAG KEFB) die Interessen der allgemeinen katholischen Weiterbildung in NRW. Die LAG KEFB in NRW unterteilt sich in fünf (Erz-)Bistümer Aachen, Köln, Essen, Münster, Paderborn. Gemeinsam führen die Mitgliedseinrichtungen rund 20 % aller Unterrichtsstunden und Teilnehmertage durch, die nach dem Weiterbildungsgesetz des Landes NRW anerkannt werden. Dabei unterscheiden sich die Einrichtungen in ihrer organisationalen Struktur. Neben Familienbildungseinrichtungen und Bildungswerken sind die Mitgliedseinrichtungen in Verbänden, Heimvolkshochschulen sowie Akademien organisiert. Auch die Größe der Einrichtungen unterscheidet sich stark. So schwankt die Anzahl der Mitarbeitenden zwischen 3 und 750 Personen. Ähnliches gilt für die Anzahl der freien Mitarbeitenden; hier bewegt sich die Spanne von Einrichtungen ohne freie Mitarbeitende bis hin zu Einrichtungen, die 700 freie Mitarbeitende beschäftigen. Die große Diversität lässt sich auch in den Bildungsbereichen feststellen, die von den Einrichtungen bedient werden.

3.2 Hintergrund und Forschungsfragen

Die Untersuchung hat im Rahmen des Projektes „Lehre und Lernen im digitalen Wandel unter besonderer Berücksichtigung der Themen individuelle Beratung und Unterstützung/Support und Plattformen sowie Qualifizierung“¹ der LAG KEFB in NRW stattgefunden. Ziel der Erhebung war es, den aktuellen Stand der Digitalisie-

1 Gefördert vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen.

rung und die digitalen Unterstützungs- bzw. Beratungsbedarfe in den Mitgliedseinrichtungen zu ermitteln, um einen passgenauen digitalen Support für die Einrichtungen zu ermöglichen. Für ein möglichst differenziertes Bild der Lage wurde in der Befragung zwischen Mitarbeitenden und Leitungspersonal unterschieden. An der Studie haben Mitgliedseinrichtungen aus allen fünf (Erz-)Bistümern, Verbänden, Heimvolksschulen sowie Akademien teilgenommen.

Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

1. Wie stellt sich der Stand der Digitalisierung in den Einrichtungen der Erwachsenen- und Familienbildung dar? (organisationale Perspektive)
2. Wie stellen sich die Einstellungen zur Digitalisierung sowie die Nutzung digitaler Technologien im Arbeitskontext bei Mitarbeitenden und Leitungspersonal dar? (individuelle Perspektive)
3. Welche Digitalisierungsthemen sehen Mitarbeitende und Leitungspersonal im Arbeitskontext als bedeutsam an, und wie stellen sich diesbezügliche Unterstützungsbedarfe dar? (individuelle und organisationale Perspektive)

3.3 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Leitungen und Mitarbeitende der Mitgliedseinrichtungen der LAG KEFB in NRW wurden im Sommer 2020 in einer Onlineerhebung befragt. Der Fragebogen gliederte sich in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Organisationsstruktur und den Aktivitäten im Bereich der Digitalisierung. Der zweite Abschnitt befasst sich mit den konkreten Bedarfen der Einrichtung, Einstellungen zur Digitalisierung sowie Aussagen zur Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext. Der dritte Abschnitt adressiert die technische Infrastruktur der Einrichtung. Die Fragebereiche zur Einstellung zur Digitalisierung sowie zur Mediennutzung im Arbeitskontext wurden dem sog. „Digitalisierungsbarometer“ (vgl. Ifenthaler & Egloffstein 2020) entnommen. Die Fragen zur Bedeutung von Digitalisierungsthemen und zur Ableitung von konkreten Unterstützungsbedarfen folgen der pragmatischen, medienpädagogisch akzentuierten Systematik von Digitalisierungsthemen nach Bröckling et al. (2021). Zusätzliche Einzelfragen zu Evaluationszwecken wurden gemäß den Projekterfordernissen ergänzt.

Im Fragebogen wurden sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate verwendet. Konzeptionell wurde in der Befragung zwischen organisationalen und individuellen Aspekten sowie zwischen Mitarbeitenden (MA) und Leistungspersonal (LP) differenziert. So wurden Items zu organisationalen Rahmendaten (z. B. Anzahl der Mitarbeitenden, Anzahl der Digitalbeauftragten etc.) sowie zur technischen Infrastruktur (z. B. WLAN-Ausstattung) nur im Fragebogen der Leitungen aufgeführt.

Zur Auswertung kamen Methoden der deskriptiven Statistik sowie Inhaltsanalysen von offenen Antworten zum Einsatz. Anknüpfend an die Auswertung wurden Telefoninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Einrichtungen durchgeführt, um die Unterstützungswünsche der Mitgliedseinrichtungen weiter zu präzisieren.

Insgesamt wurden alle 75 Mitgliedseinrichtungen der LAG KEFB in NRW kontaktiert. (Vollerhebung). Die 132 Antworten lassen sich 42 unterschiedlichen Einrichtungen zuordnen, insofern lag die Rücklaufquote bezogen auf die Einrichtungen bei 56 %. Unter den 132 Teilnehmenden an der Befragung waren 42 Leitungen und 90 Mitarbeitende der 42 Einrichtungen.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die in den befragten Einrichtungen abgedeckten Bildungsbereiche. Es wird deutlich, dass die in der Stichprobe enthaltenen Einrichtungen Kurse vor allem im Bereich der Erwachsenen- und lebensgestaltenden Bildung anbieten. Kurse in den Bereichen Produktion von Medienbeiträgen, Pflege/Gesundheit sowie Kinder-, Jugend- und Familienhilfe werden von den Einrichtungen der Stichprobe dagegen seltener abgedeckt.

Tabelle 3: Bildungsbereiche in den Einrichtungen

	n	Anteil der Einrichtungen
Erwachsenenbildung	39	92,9%
Lebensgestaltende Bildung	34	81,0%
Bereich berufliche Bildung/Orientierung	26	61,9%
Inklusion, Integrationshilfe & Flüchtlingsarbeit	22	52,4%
Schulische Bildung inkl. frühe Kindheit	13	31,0%
Verwaltung inkl. Projekt- und Dienstleistungsmanagement	9	21,4%
Pflege und Gesundheit	8	19,0%
Kinder-, Jugend- und Familienhilfe	8	19,0%
Produktion von Medienbeiträgen/Medienwerkstatt	1	2,3%

Anmerkung. N = 42 Einrichtungen; Mehrfachnennungen möglich.

3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse zum Stand der Digitalisierung auf Organisationsebene skizziert, die erste Einblicke hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die Digitalisierung liefern. Anschließend werden Ergebnisse zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen und zur Mediennutzung im Arbeitskontext aus der Individualperspektive vorgestellt, bevor in einer Kombination der beiden Perspektiven die Bedeutung von spezifischen Digitalisierungsthemen sowie daran anknüpfende Unterstützungsbedarfe betrachtet werden.

Stand der Digitalisierung

Zentrale Ergebnisse hinsichtlich des Stands der Digitalisierung bzw. der technischen Ausstattung in den Einrichtungen sind in Tabelle 4 zusammengefasst:

Tabelle 4: Stand der Digitalisierung in den Einrichtungen

	Ja	Nein	N/A
Ist in der Einrichtung flächendeckendes WLAN verfügbar?	32 76,2 %	8 19,0 %	2 4,8 %
Gibt es in der Einrichtung die Möglichkeit, von zu Hause aus zu arbeiten?	37 88,1 %	3 7,1 %	2 4,8 %
Wurden in der Einrichtung bereits Digitalisierungsprojekte durchgeführt?	29 69,0 %	10 23,8 %	3 7,1 %
Ist das Thema Digitalisierung von strategischer Relevanz?	38 90,5 %	2 4,8 %	2 4,8 %
Gibt es eine schriftliche Digitalisierungsstrategie?	2 4,8 %	35 83,3 %	4 9,5 %
Gibt es in der Einrichtung Mitarbeitende mit speziellen Digitalqualifikationen?	14 33,3 %	24 57,1 %	4 9,6 %
Gibt es eine verantwortliche Person für das Thema Digitalisierung?	24 57,1 %	16 38,1 %	2 4,8 %

Anmerkung. N = 42 Einrichtungen.

In Bezug auf die technische Ausstattung in den Einrichtungen ist festzuhalten, dass 76,2 % der Einrichtungen über flächendeckendes WLAN vor Ort verfügen. Demgegenüber fehlt das flächendeckende WLAN bei 19,0 % der Institutionen. 88,1 % der Einrichtungen geben ihren Mitarbeitenden die Möglichkeit, von zu Hause aus zu arbeiten.

Bei den Fragen nach dem Stand der Digitalisierung ist festzuhalten, dass 69 % der befragten Einrichtungen Digitalisierungsprojekte durchgeführt haben, und lediglich 24 % haben dies noch nicht getan. Von den Einrichtungen, die Digitalisierungsprojekte durchgeführt haben, wurden die meisten Digitalisierungsprojekte im Themenbereich Kommunikation/Interaktion realisiert (29 Einrichtungen). Unter diesem Bereich sind Kategorien wie Videokonferenzen, *Social Media* und Öffentlichkeitsarbeit zusammengefasst. Für 90,5 % der Einrichtung ist das Thema Digitalisierung von strategischer Relevanz. Allerdings haben lediglich zwei Einrichtungen eine schriftliche Digitalisierungsstrategie formuliert.

Die Frage, ob es Mitarbeitende gibt, die im Bereich der Digitalisierung speziell qualifiziert sind, haben 14 Einrichtungen bejaht. 24 Einrichtungen haben keine Mitarbeitenden, die im Bereich Digitalisierung speziell geschult sind. Die vorhandenen Qualifikationen sind heterogen und wurden teils im Studium, durch Fortbildungen, in der Ausbildung oder im Selbststudium erworben. Antworten waren hier beispielsweise *DIBE der QUALIS NRW*, *SQL-Schulung* oder *Fortbildung zum Blended Learning*. Auch bei den Themen ergibt sich ein diffuses Bild. So sind sowohl die Schwerpunkte digitale Didaktik, digitale Kommunikation, Onlinemarketing, Content-Management-System und Kursverwaltungsprogramme vorhanden, wie auch die Schaffung einer

eigenen Position als Digitalbeauftragte:r innerhalb der Organisation. Dies deutet darauf hin, dass im Bereich der Qualifizierung alle Bereiche der Organisation betroffen sind, und dass das Thema Digitalisierung auch in die personelle Struktur der Einrichtung eingreift. Selbst wenn nicht alle Einrichtungen eine eigene Position für das Thema Digitalisierung geschaffen haben, so ist in 24 Einrichtungen zumindest eine Person vorhanden, die für das Thema Digitalisierung hauptverantwortlich ist.

Hinsichtlich der vorhandenen Angebots- bzw. Bildungsformate mit Digitalisierungsanteil in den Einrichtungen zeigt sich folgendes Bild (s. Tab. 5):

Tabelle 5: Angebots- bzw. Bildungsformate mit Digitalisierungsanteil

	n	Anteil der Nennungen
Seminare	23	25,0 %
Webinare	22	23,9 %
Workshops	15	16,3 %
Lernvideos	13	14,1 %
E-Learning	10	10,9 %
Blended Learning	9	9,8 %
	92	100,0 %

Anmerkung. N = 42 Einrichtungen; Mehrfachnennungen möglich.

Auch bei den Bildungsangeboten mit Digitalisierungsanteil wird ein breites Spektrum an unterschiedlichen Formaten ersichtlich (s. Tab. 5). So werden neben den „klassischen“ digitalen Bildungsangeboten wie Webinaren, E-Learning- und Blended-Learning-Formaten auch Gesprächskreise und Themenabende mit digitalem Anteil angeboten.

Einstellung zur Digitalisierung und Mediennutzung

Die Ergebnisse zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen sowie zur Einschätzung der Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext werden separat nach Mitarbeitenden und Leitungen analysiert. Zunächst wird die allgemeine Einstellung zur Digitalisierung in den Blick genommen (Tab. 6). Anschließend wird die Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext (Tab. 7) betrachtet.

Tabelle 6 zeigt Aussagen zur allgemeinen Einstellung von Mitarbeitenden und Leitungen zur Digitalisierung.

Tabelle 6: Einstellung zur Digitalisierung

Die Digitalisierung ...	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
... eröffnet große Chancen zur Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft*	74	3,73 (0,48)	39	3,54 (0,56)
... bietet mir persönlich große Potenziale zur beruflichen Weiterentwicklung	74	3,18 (0,77)	40	3,05 (0,85)
... bietet mir große Potenziale zur persönlichen Weiterentwicklung	72	3,03 (0,84)	39	3,08 (0,87)
... bringt Gefahren und Risiken mit sich*	73	2,95 (0,80)	39	2,38 (0,67)
... führt zu beruflichen Mehrbelastungen	72	2,65 (0,97)	39	2,82 (0,94)
... führt zu Stress in meinem Alltag	72	2,53 (1,03)	39	2,38 (0,96)

Anmerkung. Skala: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu; Mann-Whitney U-Test für unabhängige Stichproben; signifikante Mittelwertunterschiede markiert.

Bei den Fragen nach den Auswirkungen der Digitalisierung auf Gesellschaft, Beruf und persönliche Entwicklung stimmen die Aussagen von Mitarbeitenden und Leitungen in großen Teilen überein (s. Tab. 6). Beide Gruppen sehen durch die Digitalisierung im Mittel große Chancen für Wirtschaft und Gesellschaft. Dabei schätzen die Mitarbeitenden den positiven Effekt für Wirtschaft und Gesellschaft höher ein als die Leitungen. Der hier betrachtete Unterschied ist signifikant ($U = 1183,5$; $Z = -1,934$; $p = 0,05$) mit einer schwachen Effektstärke ($r = ,18$). Auch stimmen beide Gruppen den Aussagen zu, dass Digitalisierung große Potenziale zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung bietet. Obwohl Mitarbeitende wie auch Leitungen im Durchschnitt eher nicht bejahen, dass Digitalisierung zu Stress im Alltag führe, zeigen die Ergebnisse, dass einige der Mitarbeitenden Digitalisierung durchaus mit Stress im Alltag verbinden. Bei der Aussage, Digitalisierung führe zu beruflicher Mehrbelastung, stimmen beide Gruppen eher zu. Hier unterscheiden sich die Gruppen in der Tendenz, wenn auch nicht statistisch signifikant; bei den Leitungen ist die Zustimmung größer. Deutlicher ist der Unterschied bei der Aussage, Digitalisierung bringe Gefahren und Risiken mit sich. Dies halten die Mitarbeitenden für eher zutreffend, während dies für die Leitungen eher unzutreffend ist. Der hier betrachtete Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 900,5$; $Z = -3,421$; $p = 0,001$) und von mittlerer Effektstärke ($r = ,32$).

Tabelle 7 zeigt Einschätzungen von Mitarbeitenden und Leitungen zur Nutzung digitaler Medien im jeweiligen Arbeitskontext.

Tabelle 7: Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext

In meinem Arbeitsbereich ...	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
... bin ich offen für die Nutzung digitalen Medien.	74	3,85 (0,37)	40	3,87 (0,34)
... wird die Nutzung von digitalen Medien gefördert.*	72	3,40 (0,82)	39	3,79 (0,47)
... macht mir die Nutzung von digitalen Medien Spaß.	71	3,28 (0,70)	40	3,38 (0,74)
... möchte ich digitale Medien intensiver nutzen.	72	3,22 (0,86)	39	3,46 (0,68)
... kann ich selbst entscheiden, in welchem Ausmaß ich digitale Medien nutze.	71	2,83 (0,83)	40	2,60 (0,78)
... werden digitale Medien zum Lehren und Lernen genutzt.	73	2,67 (0,96)	40	2,87 (0,85)
... gibt es ausreichende Unterstützung für die Nutzung von digitalen Medien.*	69	2,23 (0,88)	39	3,05 (0,76)

Anmerkung. Skala: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu; Mann-Whitney U-Test für unabhängige Stichproben; signifikante Mittelwertunterschiede markiert.

Bei der Abfrage von Einstellung zur Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext zeigen beide Gruppen ein ähnliches Antwortverhalten (s. Tab. 7). So geben Mitarbeitende wie auch Leitende an, dass sie offen für die Nutzung digitaler Medien sind. Ferner stimmen beide Gruppen der Aussage eher zu, dass ihnen die Nutzung digitaler Medien Spaß mache und dass sie digitale Medien intensiver nutzen möchten. Bei der Aussage, das Ausmaß der Nutzung von digitalen Medien könne selbst entschieden werden, unterscheiden sich die Antworten leicht (und nicht statistisch signifikant). Hier zeigt sich bei den Leitungen eine Tendenz zur Aussage *trifft eher nicht zu* (s. Tab. 7). Ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen zeigt sich auch bei der Aussage, dass die Nutzung von digitalen Medien gefördert werde, mit einer höheren Zustimmung aufseiten der Leitenden (s. Tab. 7). Der hier gemessene Unterschied ist statistisch signifikant ($U = 1034,0$, $Z = -2,733$, $p = 0,006$) mit einer geringen Effektstärke ($r = ,26$). Der stärkste Unterschied ist bei der Frage nach der ausreichenden Unterstützung bei der Nutzung digitaler Medien zu verzeichnen. Während die Mitarbeitenden hier eher nicht zustimmen, stimmen die Leitungen hier eher zu (s. Tab. 7). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist überzufällig ($U = 679,0$, $Z = -4,482$, $p = 0,000$) und weist eine mittlere Effektstärke ($r = ,43$) auf.

Ergänzend von Einstellung und Mediennutzung haben Mitarbeitende und Leitungen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich IT und digitalen Medien eingeschätzt. Die Selbstbeurteilung erfolgte per Schulnote. Im Mittel bewerteten sich beide Gruppen mit der Note „befriedigend“ (Mittelwerte: MA = 2,81/LP = 2,70).

Bedeutung von Digitalisierungsthemen und Unterstützungsbedarfe

Zur Einschätzung der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Digitalisierungsthemen wurden die Teilnehmenden nach der Relevanz von 15 Themen aus vier Bereichen (Organisation/Organisationsentwicklung, Kommunikation/Interaktion, Bildungsarbeit/Bildungsangebote, Inhalte mit Medienbezug; vgl. Bröckling et al. 2021) für die eigene Arbeit befragt (s. Tab. 8 bis 11). Die Ergebnisse werden, wie im vorigen Abschnitt, getrennt nach Mitarbeitenden und Leitungen betrachtet. Der durchgeführte Mann-Whitney-U-Test ergab für keine der Bedeutungseinschätzungen einen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen.

Tabelle 8: Themenbereich Organisation/Organisationsentwicklung

	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
Technik, technische Infrastruktur	71	3,72 (0,57)	40	3,73 (0,55)
Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen	69	3,55 (0,68)	40	3,72 (0,55)
Multiplikatorinnen und Multiplikatoren/ Digitalbeauftragte	67	3,27 (0,91)	39	3,33 (0,70)
Digitale Feedbackkultur/Fehlertoleranz	64	3,09 (1,00)	34	3,26 (0,71)

Anmerkung. Skala: 1 = gar nicht wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = eher wichtig; 4 = sehr wichtig.

Die Ergebnisse in Tabelle 8 zeigen ein vergleichbares Antwortverhalten bei Mitarbeitenden und Leitungen. In beiden Gruppen erhält das Thema *digitale Feedbackkultur/Fehlertoleranz* die geringsten Werte dieses Bereichs (Mittelwerte: MA = 3,09/LP = 3,26). Das Thema *Technik, technische Infrastruktur* geben beide Gruppen als am wichtigsten für die eigene Arbeit an. *Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen* ist für den Arbeitsalltag der Leitungen wichtiger als für den der Mitarbeitenden. *Multiplikatorinnen und Multiplikatoren/Digitalbeauftragte* werden von beiden als *eher wichtig* für die eigene Arbeit gesehen.

Tabelle 9: Themenbereich Kommunikation/Interaktion

	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
Digitalisierung im Marketing/Social Media	70	3,46 (0,74)	40	3,65 (0,53)
Digitale Konferenzen, Videokonferenzen	70	3,40 (0,79)	40	3,50 (0,64)
Interaktion und Kommunikation über digitale Tools/Plattformen	68	3,31 (0,82)	39	3,33 (0,70)

Anmerkung. Skala: 1 = gar nicht wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = eher wichtig; 4 = sehr wichtig.

Im Bereich der Kommunikation/Interaktion haben *Interaktion und Kommunikation über digitale Tools/Plattformen* die geringste Bedeutung im Arbeitskontext für beide Gruppen (Mittelwerte: MA = 3,31/LP = 3,33). Der größte Unterschied zwischen Mitarbeitenden und Leitungen besteht bei der Bedeutungseinschätzung des Themas *Digitalisierung im Marketing/Social Media*. Dieses Thema bewerten die Leitungspersonen höher als die Mitarbeitenden (Mittelwerte: MA = 3,46/LP = 3,65).

Tabelle 10: Themenbereich Bildungsarbeit/Bildungsangebote

	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
Mediendidaktik, Lernsettings, neue Bildungsräume	69	3,16 (0,90)	39	3,36 (0,81)
Lernplattformen, Lernmanagement-Systeme	63	3,00 (0,95)	39	3,21 (0,73)

Anmerkung. Skala: 1 = gar nicht wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = eher wichtig; 4 = sehr wichtig.

Beide Themen des Bereichs Bildungsarbeit/Bildungsangebote werden als *eher wichtig* für die eigene Arbeit bewertet, wobei die Mittelwerte bei den Leitungen wieder etwas höher liegen. Im Vergleich zu den Themen aus den Bereichen Organisation/Organisationsentwicklung sowie Kommunikation/Interaktion werden die Digitalisierungsthemen aus dem Bereich Bildungsarbeit/Bildungsangebote als etwas weniger bedeutsam eingeschätzt.

Tabelle 11: Themenbereich Inhalte mit Medienbezug

	Mitarbeitende		Leitungspersonen	
	n	M (SD)	n	M (SD)
Datenschutz	73	3,63 (0,57)	38	3,50 (0,60)
Medienkompetenz/Medienmündigkeit	67	3,28 (0,85)	37	3,62 (0,49)
(Medien)ethische Fragestellungen	63	3,21 (0,83)	38	3,18 (0,77)
Begrifflichkeiten rund um Digitalisierung und Medien	68	3,18 (0,85)	34	3,06 (0,78)
Prävention/Jugendmedienschutzthemen, Risiken im Zusammenhang mit Medien	66	3,12 (0,97)	36	3,00 (0,89)
Mediennutzung unterschiedlicher Generationen	64	3,06 (0,87)	38	3,21 (0,74)

Anmerkung. Skala: 1 = gar nicht wichtig; 2 = eher nicht wichtig; 3 = eher wichtig; 4 = sehr wichtig.

Auch im Bereich der Inhalte mit Medienbezug schätzen die Befragten die Bedeutung der Themen für den Arbeitsalltag relativ ähnlich ein. Die meisten Themen werden im Schnitt als *eher wichtig* angesehen. Während jedoch in den vorherigen drei Bereichen ein sehr homogenes Stimmungsbild für beide Gruppen gezeichnet werden konnte (jeweils gleiche Reihenfolge der Bedeutungseinschätzung, stets etwas höhere Mittel-

werte bei den Leitungen), ergeben sich im Bereich der Inhalte mit Medienbezug Unterschiede in der Rangreihenfolge sowie in den Ausprägungen der Mittelwerte. Ein bedeutendes Thema für die eigene Arbeit ist der *Datenschutz*, wobei dieser Aspekt von den Mitarbeitenden ($M = 3,63$) im Mittel etwas höher als von den Leitungen ($M = 3,50$) bewertet wird. Für die Arbeit der Leitungen ist dagegen das Thema *Medienkompetenz/Medienmündigkeit* ($M = 3,62$) das wichtigste Thema des Bereichs.

Insgesamt betrachtet zeigen die Ergebnisse ein relativ homogenes Bild bei Mitarbeitenden und Leitungen. Die meisten der 15 Themen werden als *eher wichtig* für die eigene Arbeit angesehen. Die höchste Bedeutung wird in beiden Gruppen gleichermaßen der *Technik/technischen Infrastruktur* beigemessen. Während für die Leitungen die Themen *Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen*, *Digitalisierung im Marketing/Social Media* und *Medienkompetenz/Medienmündigkeit* eine wichtige Rolle spielen, ist es bei den Mitarbeitenden das Thema *Datenschutz*. Überraschenderweise nehmen die beiden Themen des Bereichs *Bildungsarbeit/Bildungsangebote* keine zentrale Bedeutung für die eigene Arbeit ein.

Bei der Abfrage, zu welchen Themen sich die Befragten Unterstützung wünschen, zeigen sich unterschiedliche Prioritäten bei den Mitarbeitenden und Leitungen (s. Tab. 12). Die Befragten wählten aus den vier Kategorien (Organisation/Organisationsentwicklung, Kommunikation/Interaktion, Bildungsarbeit/Bildungsangebote, Inhalte mit Medienbezug) die drei Themen aus, bei denen die größten Unterstützungsbedarfe gesehen wurden.

Tabelle 12: Unterstützungswünsche bei der Digitalisierung

Bedarfe aus Sicht der Mitarbeitenden	Bedarfe aus Sicht der Leitungspersonen
Bildungsarbeit – <i>Mediendidaktik, Lernsettings, neue Bildungsräume</i>	Bildungsarbeit – <i>Mediendidaktik, Lernsettings, neue Bildungsräume</i>
Organisation – <i>Technische Infrastruktur</i>	Kommunikation – <i>Digitalisierung im Marketing/Social Media</i>
Organisation – <i>Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen</i>	Organisation – <i>Technische Infrastruktur</i>

In beiden Gruppen wurde das Thema *Mediendidaktik, Lernsettings, neue Bildungsräume* am häufigsten genannt. Während für die Leitungen als nächstes die *Digitalisierung des Marketings/Social Media* und anschließend die *technische Infrastruktur* Priorität hat, wünschen sich die Mitarbeitenden Unterstützung erst bei der *technischen Infrastruktur* und dann bei der *Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen*.

3.5 Diskussion

In der Summe zeigen die Ergebnisse ein differenziertes Bild zum Stand der Digitalisierung, zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen und den Unterstützungsbedarfen im Kontext der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung in NRW. Auch wenn das Thema Digitalisierung in fast allen Einrichtungen strategische Relevanz besitzt, bestehen hinsichtlich der Umsetzung bspw. mittels einer ausformulierten Di-

gitalisierungsstrategie oder Digitalbeauftragten deutliche Ausbaupotenziale. Auch die technische Infrastruktur könnte weiter ausgebaut werden, hier scheinen die Einrichtungen allerdings auf einem guten Weg.

Bei der Einstellung zur Digitalisierung zeigen sich geringe Unterschiede zwischen Leitungspersonal und Mitarbeitenden. Beide Gruppen sehen die Chancen und Potenziale, die Digitalisierung mit sich bringt, und schätzen diese durchweg höher ein als digitalisierungsbezogene Belastungen und Gefahren. Dies kann in Richtung einer positiven Grundhaltung hinsichtlich Digitalisierung interpretiert werden, ohne dass gleichzeitig die negativen Aspekte außer Acht gelassen würden. Signifikante Unterschiede in der Zustimmung bestehen bei Aussagen zu Chancen für die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft (schwacher Effekt) sowie zu Gefahren und Risiken (mittlerer Effekt) durch Digitalisierung. Die Mitarbeitenden schätzen die Chancen höher ein, allerdings – auf einem niedrigeren Zustimmungsniveau – auch die Gefahren und Risiken. Beide Gruppen schätzen die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf IT und digitale Medien im Mittel als „befriedigend“ ein, was auf Ansatzpunkte für Personal- und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen hindeuten könnte.

Im Hinblick auf digitale Medien im Arbeitskontext zeigt sich wiederum eine positive Grundstimmung, was bspw. die Offenheit für Medien oder die Freude an der Nutzung angeht. Auffällig sind allerdings die vergleichsweise geringen Werte zur wahrgenommenen Nutzung von digitalen Medien zu Lehr- und Lernzwecken, was, auch vor dem Hintergrund der verfügbaren Studien in der EWB, als Fingerzeig für die Gestaltung von Programmen und Angeboten interpretiert werden kann. Signifikante Unterschiede zwischen Mitarbeitenden und Leitungen bestehen bei der wahrgenommenen Förderung der Nutzung digitaler Medien (schwacher Effekt). Leitungspersonen sehen hier eine größere Förderung, was auch als Diskrepanz von Selbst- und Fremdwahrnehmung interpretiert werden kann. Besonders augenfällig ist der signifikante Unterschied in der wahrgenommenen Unterstützung für die Nutzung digitaler Medien (mittlerer Effekt). Im Gegensatz zum Leitungspersonal sehen Mitarbeitende die Unterstützung im Mittel als eher nicht ausreichend an. Mögliche Handlungsempfehlungen wären demnach, formelle und informelle Fördermaßnahmen besser zu kommunizieren, Unterstützungsbedarfe passgenau zu erfassen und entsprechende Angebote zu implementieren – und diese idealerweise auch über einzelne Digitalisierungsprojekte hinaus in einen „Regelbetrieb“ zu überführen.

Hinsichtlich der differenzierten Relevanzeinschätzung von Digitalisierungsthemen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mitarbeitenden und Leitungen. Alle genannten Themen wurden zumindest als *eher wichtig* erachtet. Als *sehr wichtig* erachten beiden Gruppen die Themen *Technik/technische Infrastruktur* sowie die *Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen*. Leitungen erachten zudem die Themen *Digitalisierung im Marketing/Social Media* sowie *Medienkompetenz* als *sehr wichtig*, Mitarbeitende das Thema *Datenschutz*. Augenfällig ist hierbei die vergleichsweise geringe Bedeutung der Themen aus dem Bereich *Bildungsarbeit/Bildungsangebote*. Diese individuellen Relevanzeinschätzungen spiegeln sich nur teilweise in den Unterstützungswünschen für die Digitalisierung wider. Beide Gruppen sehen diese nämlich

zuvorderst im Bereich der Bildungsarbeit, und insbesondere bei *Mediendidaktik, Lernsettings und neuen Bildungsräumen*, wo aus organisationaler Perspektive offensichtlich die größten Handlungspotenziale bestehen. Festzuhalten ist dabei, dass zwei Drittel der Leitungen die Frage des digitalen Supports zunächst in ihren Teams besprochen haben, bevor entsprechende Maßnahmen in die Wege geleitet wurden.

4 Fazit und Ausblick

Die im Kontext der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Untersuchung illustriert den Stand der Digitalisierung in einem vergleichsweise engen Segment der gemeinwohlorientierten EWB. Auch wenn die Ergebnisse dadurch nur eingeschränkt generalisiert werden können, leistet die Studie doch einen Beitrag dazu, das heterogene Forschungsfeld „Digitalisierung in der EWB“ in seiner Breite auszuleuchten. Insbesondere die Einschätzung der Bedeutung von unterschiedlichen Digitalisierungsthemen kann als Ansatzpunkt für weitere Entwicklungsarbeiten herangezogen werden. Die Studie fügt sich insofern in die erwachsenenpädagogische Forschungslandschaft, als dass auch hier und einmal mehr die Notwendigkeit der Qualifizierung von Mitarbeitenden und Lehrpersonal aufgezeigt worden ist. Differenzierte Erkenntnisse ermöglicht die Unterscheidung zwischen Mitarbeitenden- und Leitungssicht, insbesondere was die Einschätzung von Gefahren durch die Digitalisierung sowie die Beurteilung von vorhandenen Förder- und Supportmaßnahmen angeht. Dass Mitarbeitende hier signifikant weniger positiv antworten, kann als Fingerzeig für eine unterschiedliche Wahrnehmung der Digitalisierung bei verschiedenen Anspruchsgruppen gewertet werden. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass individuelle Relevanzeinschätzungen nicht immer vollständig mit organisationalen Erfordernissen konform gehen. Dies spricht dafür, auch in zukünftigen Untersuchungen ein möglichst differenziertes Bild über alle Beteiligten zu erfassen und dabei sowohl die Individual-, als auch die Organisationsperspektive zu berücksichtigen. Unterschiede zwischen Anspruchsgruppen sollten auch bei der Umsetzung von Digitalisierungsmaßnahmen angemessen berücksichtigt werden.

Augenscheinlich (und anschlussfähig) ist weiterhin die Diskrepanz zwischen der Einschätzung der strategischen Relevanz von Digitalisierung und den Nachholbedarfen bei den dazugehörigen Umsetzungsmaßnahmen. Besonders wichtig erscheint hier die Formulierung und Implementierung einer Digitalisierungsstrategie (vgl. Hess 2019). Die Weiterentwicklung von Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen als Umsetzung einer solchen Strategie kann als „Gelingensdimension“ für eine erfolgreiche Digitalisierung von Einrichtungen der EWB gesehen werden (vgl. Egetenmeyer et al. 2020). Entscheidend ist dabei, Digitalisierung nicht eindimensional aus technischer Sicht oder rein als Frage der Kompetenzentwicklung, sondern auch unter dem Aspekt der Organisationsentwicklung zu betrachten. Digitalisierung bewirkt eine Neukonfiguration vorhandener Elemente einer Organisation unter den Bedin-

gungen neuartiger digitaler Technik (vgl. Kirchner 2019, S. 13). Digitalisierung findet nicht organisationsneutral statt, vielmehr beeinflussen sich Organisation und Digitalisierung wechselseitig (vgl. Büchner 2018, S. 345). Eine „organisationssensible Digitalisierungsforschung“ (Büchner 2018, 344) in der EWB sollte demnach Einrichtungscharakteristika (z. B. Bildungsbereich, Trägerschaft, Angebotsspektrum, Zielgruppen, Zahl der Mitarbeitenden, etc.) und organisationale Konfigurationen berücksichtigen, um Digitalisierungsprozesse differenziert nachzeichnen und passgenau gestalten zu können. Ansatzpunkte hierfür können Reifegradmodelle der digitalen Transformation von Bildungsorganisationen bieten (vgl. Ifenthaler & Egloffstein 2020; Ifenthaler et al. 2021).

Literatur

- Allert, H. & Richter, C. (2017). Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. *Pädagogische Rundschau*, 71(1), 19–32.
- Berblavý, M., Baiocco, S., Kilhoffer, Z., Akgüç, M. & Jacquot, M. (2019). *Index of Readiness for Digital Lifelong Learning. Changing How Europeans Upgrade Their Skills*. Brussels. Verfügbar unter <https://www.ceps.eu/download/publication/?id=25419&pdf=Index-of-Readiness-for-Digital-Lifelong-Learning.pdf> (Zugriff am 11.01.2021).
- Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: A literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), 178–197. DOI: 10.1177/1477971419850840.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Berlin. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0819.pdf> (Zugriff am 20.11.2020).
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf (Zugriff am 20.11.2020).
- Bröckling, G., Behr, J. & Erdmann, J. (2021). #ko.vernetzt: Digital Transformation of an Educational Organization from a Media Educational Viewpoint. In D. Ifenthaler, S. Hofhues, M. Egloffstein & C. Helbig (Hrsg.), *Digital Transformation of Learning Organizations*, S. 3–22. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-55878-9_1.
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(5), 332–348. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-0121.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2019). *Digitalisierung – Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16685> (Zugriff am 20.11.2020).

- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N. & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 24–33. DOI: 10.3278/HBV2003W003.
- Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B. & Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 1–4. DOI: 10.1111/ijtd.12172.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einführung in den Band. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, S. 9–20. Bern: hep.
- Hartong, S. (2019). Bildung 4.0? Kritische Überlegungen zur Digitalisierung von Bildung als erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 424–444.
- Henke, M., Heßler, M., Krzywdzinski, M., Pfeiffer, S. & Schulz-Schaeffer, I. (2018). *Digitalisierung der Arbeitswelten. Zur Erfassung und Erfassbarkeit einer systemischen Transformation*. Antrag auf Einrichtung des Schwerpunktprogramms 2267. Bonn. Verfügbar unter <https://digitalisierung-der-arbeitswelten.de/call?file=files/downloads/SPP-2267-Initiativantrag-kurz.pdf> (Zugriff am 20.11.2020).
- Hess, T. (2019). *Digitale Transformation strategisch steuern*. Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-24475-0.
- Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Aßmann, S. & Brahm, T. (2020). Editorial: Forschungsperspektiven auf Digitalisierung in Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(1), 9–18. DOI: 10.3217/zfhe-15-01/01.
- Ifenthaler, D. & Egloffstein, M. (2020). Development and Implementation of a Maturity Model of Digital Transformation. *TechTrends*, 64(2), 302–309. DOI: 10.1007/s11528-019-00457-4.
- Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M. & Helbig, C. (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-55878-9.
- Kammerl, R. (2020). Digitale Medien und Schule. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 107–122. DOI: 10.13109/buer.2020.73.2.107.
- Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 690–694. DOI: 10.1007/s42438-020-00130-7.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 11–23. DOI: 10.3278/HBV2003W002.
- Kirchner, S. (2019). Digitalisierung: Reorganisieren ohne Organisation? In M. Apelt, I. Bode, V. von Groddeck, R. Hasse, U. Meyer, M. Wilkesmann & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie*, S. 1–16. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-15953-5_35-1.

- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2020). Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, S. 159–193. Münster: Waxmann. DOI: 10.31244/9783830991991.06.
- Miller-Kipp, G. & Matthes, E. (2020). Gefördert und umstritten: Digitalisierung im Bildungswesen. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 101–106. DOI: 10.13109/buer.2020.73.2.101.
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 307–324. DOI: 10.3384/rela.2000–7426.ojs393.
- Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017). Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen-Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11(30). Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128880> (Zugriff am 20.11.2020).
- Schmid, U., Goertz, L., Behrens, J., Michel, L. P. & Thom, S. (2017). *Monitor Digitale Bildung Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter #4*. Gütersloh. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf (Zugriff am 20.11.2020).
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 73(2), 155–168. DOI: 10.13109/buer.2020.73.2.155.
- Schmidt-Hertha, B. & Rohs, M. (2018). Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, i–viii. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.06.x.
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*, S. 701–729. Stuttgart: UTB.
- Schüepf, P. (2019). *Digitalisierung in der Weiterbildung: Die Sicht der Auszubildenden*. Zürich. Verfügbar unter https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/18042019_Digitalisierung_FA_2018–19_DE.pdf (Zugriff am 20.11.2020).
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs: Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, S. 1–21. DOI: 10.18445/20171205-102512-1.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepf, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Zürich. Verfügbar unter https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Produkte/Shop/Digitalisierung_2017–18.pdf (Zugriff am 20.11.2020).
- Wuppertaler Kreis e. V. - Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020). *Trends in der Weiterbildung – Verbandsumfrage 2020*. Köln. Verfügbar unter <http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf> (Zugriff am 20.11.2020).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Betrachtungsebenen der Digitalisierung	286
Tab. 2	Studien mit Bezug zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung	287
Tab. 3	Bildungsbereiche in den Einrichtungen	290
Tab. 4	Stand der Digitalisierung in den Einrichtungen	291
Tab. 5	Angebots- bzw. Bildungsformate mit Digitalisierungsanteil	292
Tab. 6	Einstellung zur Digitalisierung	293
Tab. 7	Nutzung digitaler Medien im Arbeitskontext	294
Tab. 8	Themenbereich Organisation/Organisationsentwicklung	295
Tab. 9	Themenbereich Kommunikation/Interaktion	295
Tab. 10	Themenbereich Bildungsarbeit/Bildungsangebote	296
Tab. 11	Themenbereich Inhalte mit Medienbezug	296
Tab. 12	Unterstützungswünsche bei der Digitalisierung	297

Autorin und Autor

Martina Engels, M. Sc., ist Projektmanagerin bei der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung in NRW. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: erwachsenpädagogische Organisationsforschung, Governance-Forschung, Methoden der empirischen Sozialforschung.

Marc Egloffstein, Dipl.-Hdl., Dipl.-Wirtsch.Inf., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, insbes. Technologiebasiertes Instruktionsdesign der Universität Mannheim. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildungstechnologien in Hochschule, Aus- und Weiterbildung, Digitale Transformation von Bildungsorganisationen.

ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE DIGITALISIERUNGSFORSCHUNG

Impulse – Befunde – Perspektiven

Durch die Covid-19-Pandemie sind die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Feld Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) unerwartet dringlich geworden und die wissenschaftliche Betrachtung des Phänomens des Digitalen ist in den Fokus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung gerückt.

Der vorliegende Band entstand aus dem Netzwerk „Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“ heraus und gibt einen aktuellen Forschungsüberblick zur Digitalisierung in der EB/WB. Beleuchtet werden die Digitalisierungseffekte auf die Aspekte Lehren und Lernen, Programme und Angebotsentwicklung, pädagogisch Tätige sowie Anbieterorganisationen. Die Beiträge regen zur kritischen Reflexion der aktuellen Entwicklungen an und öffnen Perspektiven zur Gestaltung der EB/WB in einer digitalen Zukunft. Es wird deutlich, wie notwendig eine explizit erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung für die Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft ist.

„Auf allen Ebenen der erwachsenenbildnerischen Praxis und der wissenschaftlichen Disziplin, innerhalb und außerhalb der Organisationen macht sich die digitale Transformation bemerkbar. Es gibt gewissermaßen kein Entkommen.“

Julia Schütz, Professorin für empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).