

Medienkompetenzförderung als Auftrag der öffentlichen Erwachsenenbildung – Zwischen funktionaler Anpassung und kritischer Reflexion

Jan Hellriegel und Matthias Rohs

Zusammenfassung des Beitrags

Der Beitrag thematisiert die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildung in Deutschland, die Teilnehmenden zu einer selbstbestimmten Teilhabe in einer digitalisierten Gesellschaft zu befähigen. Die Förderung der dafür notwendigen Medienkompetenz im Rahmen von Weiterbildungsangeboten wird anhand von Kompetenzmodellen sowie aktueller Forschungsbefunde diskutiert. Aufgrund einer oftmals dominierenden funktionalen und instrumentellen Sichtweise auf Medienkompetenz, die zu meist im Zusammenhang mit einer ökonomischen Verwertbarkeit steht, plädiert der Beitrag für eine verstärkt kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung und sieht in diesem Zusammenhang den Bedarf für eine bessere Finanzierung der öffentlichen Erwachsenenbildung und einer systematischen medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung des Personals.

Schlüsselbegriffe: ● Digitalisierung ● Medienkompetenz ● Erwachsenenbildung ● Weiterbildung ● Medien

Einleitung

Der Diskurs zur Medienkompetenz wurde im Wesentlichen durch die Medienpädagogik entwickelt und wird durch diese vorangetrieben. Im Vordergrund stand dabei stets der Altersbereich der Kinder und Jugendlichen, respektive die Subdisziplinen der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung sowie der Schulpädagogik. Allerdings zeichneten sich auch früh vereinzelte Bezüge zur Erwachsenen- und Weiterbildung ab, welche nicht zuletzt durch Baacke selbst (vgl. Baacke et al. 1990; Baacke 1996) hergestellt wurden. Dabei lag der Fokus zunächst auf der *Kommunikativen Kompetenz* im Kontext medialer Kommunikationsstrukturen.

„Kommunikative Kompetenz, Emanzipation und Aufklärung sind die zentralen Anliegen einer Medienpädagogik, die sich als Mittel zur Demokratisierung versteht und sich damit einbindet in das Paradigma der kritischen Erziehungswissenschaft. Ihre Hauptgegenstandsbereiche sind Auseinandersetzung mit gegenwärtigen und zukünftigen medialen Kommunikationsstrukturen hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten, Analyse der Abläufe

kommunikativer Prozesse bezüglich ihrer Sozialisationswirkungen und ideologischer Implikationen, Reflexion über gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die mittels Medien zustande kommen (können)“ (Podehl 1984, S. 123).

Der enge Bezug zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zeigt sich nicht nur im aktuellen Diskurs zur Digitalisierung (vgl. Bernhard-Skala et al. 2021), vielmehr lässt sich die gesamte Geschichte der Erwachsenenbildung auch als Mediengeschichte beschreiben (vgl. Rohs 2020a). Dennoch wurde das Verhältnis zur Medienentwicklung aus Perspektive der Erwachsenenbildung stets als ambivalent – zwischen „Euphorie und Skepsis“ (Pietraß 2015, S. 151) – beschrieben. Der Fokus lag bis vor einigen Jahren vorrangig auf dem Einsatz von Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Die Förderung der Medienkompetenzentwicklung der Teilnehmenden wurde in der Vergangenheit zwar adressiert, jedoch nicht immer als originärer Auftrag der Erwachsenenbildung angesehen (vgl. Dewe/Sander 1996). Dabei zeigt sich angesichts der Dynamik der aktuellen Medienentwicklung eine zunehmende Relevanz der lebensbegleitenden Auseinandersetzung mit Phänomenen der Digitalität, Digitalisierung und digitalen Transformation.

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist damit einhergehend die Frage nach der Konkretisierung der Anforderungen an eine Medienkompetenz in Bezug auf das Alter und lebensphasenbezogenen bzw. biographischen Heraus- und Anforderungen relevant, die in der differenzierten Betrachtung allgemeiner und berufsbezogener Medienkompetenz sowie einer damit verbundenen gesellschaftsbezogenen medienkritischen Reflexion erfolgen muss. Vor diesem Hintergrund betrachtet der Beitrag die Adressierung medienpädagogischer Kompetenzfacetten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells (vgl. Baacke 1998). Dabei wird insbesondere auf aktuelle Forschungsergebnisse zur medienpädagogischen Arbeit im Rahmen der öffentlichen, gemeinwohlorientierten Weiterbildung eingegangen, die für die breite Medienkompetenzentwicklung und -förderung in der Bevölkerung besondere Relevanz besitzt (vgl. Hellriegel 2022; Rohs 2020b).

Gesellschaftliche Teilhabe als Auftrag der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die Bandbreite der Möglichkeiten, mit denen Subjekte an Gemeinschaften und gesamtgesellschaftlichen Prozessen partizipieren können, hat im Laufe der letzten Jahrzehnte im Zusammenhang mit der fortschreitenden Digitalisierung deutlich zugenommen, angefangen bei Möglichkeiten des Zugriffs auf Informationen, der aktiven Teilnahme an Diskussionen und Entscheidungsprozessen bis hin zur Mitgestaltung virtueller Umgebungen und den darin angebotenen Informationen. Mit der wachsenden Komplexität geht jedoch die Herausforderung einher, sich darin zurechtzufinden. Risiken der Fremdbestimmung und einer „wachsenden Unübersichtlichkeit der vielen verfügbaren Orientierungspunkte“ (Stalder 2018, S. 10) entstehen. Algorithmen schaffen dabei notwendige Voraussetzungen, um sich in diesen „komplexen, dynamischen (informationellen) Umgebungen“ (Stalder 2018, S. 13) zu orientieren, zugleich wachsen hierdurch Abhängigkeiten und Ungleichheiten, welche ein Gegengewicht schaffen zur „Ermöglichung der Nutzer, aktiv und selbstbestimmt an der sozialen Verhandlung von Bedeutung teilzunehmen“ (Stalder 2019, S. 46). Neben der Algorithmizität be-

schreibt Stalder (2016) zwei weitere prägende Formen der Digitalität. Zum einen die Referentialität als Methode der Teilhabe an der „kollektiven Verhandlung von Bedeutung“ (Stalder 2016, S. 96), durch die Herstellung von Referenzen und deren performative Veränderung. Die damit verbundene Aufhebung der „alten Ordnung“ (ebd. S. 88) kulturellen Materials (z. B. durch Kulturindustrien, Bibliotheken) durch die dynamische Neuordnung des sich ständig wandelnden Materials im Kontext digitaler Referenzierungen (z. B. Suchanfragen) führt zu einem Verlust an Orientierung, da die Kontextualisierung des Entstehungskontextes fehlt. Es ist somit Aufgabe jedes Einzelnen, ein individuelles Gefüge von Bezügen und damit eine eigene Ordnung herzustellen. Gleichzeitig werden durch Akte der Referenzierung (z. B. Kommentierungen) einzelne Informationselemente herausgehoben und erfahren eine Fokussierung der Aufmerksamkeit (ebd., S. 91f.). Die dritte Form ist die „Gemeinschaftlichkeit“ in Form „gemeinschaftlicher Formationen“ (ebd., S. 100), welche sich informell und freiwillig bilden und zentral für die Verhandlung von Bedeutung und Aufmerksamkeit und letztendlich für die individuelle Anerkennung und Reputation sind. „Diejenigen, die in der Lage sind, dem Gemeinsamen besonders viel hinzuzufügen, gewinnen an Autorität. Sie nehmen zentrale Positionen ein und beeinflussen durch ihr Verhalten die Entwicklung des Feldes mehr als andere“ (ebd., S. 123).

Um den sich verändernden Bedingungen und Anforderungen durch die Digitalisierung angemessen zu begegnen, ist eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zunehmend an Voraussetzungen im Sinne von Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten geknüpft, die im Laufe des Lebens fortlaufend weiterentwickelt werden müssen. So lassen sich Kompetenzen auch im Erwachsenenalter als eine „Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 353) ansehen. Medienkompetenz, die sich nach unserem Verständnis nicht auf den Gebrauch von Medientechnologien beschränkt, sondern insbesondere darauf abzielt, in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft selbstbestimmt handeln zu können, lässt sich in diesem Zusammenhang als notwendige Voraussetzung erachten. Im Zusammenhang mit den durch die Digitalisierung induzierten Veränderungen wird daher auch die Förderung von Medienkompetenz „mehr denn je an die Erwachsenenbildung herangetragen“ (Schmidt-Hertha 2020, S. 157). Die Corona-Pandemie, mit der ein Digitalisierungsschub im Bereich der Weiterbildung einherging, hat die Relevanz noch weiter erhöht (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Der öffentlichen Erwachsenenbildung kann demnach die Aufgabe zugesprochen werden „eine allgemeine, breite Medienkompetenzentwicklung der Bevölkerung“ (Rohs 2020b, S. 39) durch die Bereitstellung entsprechender Bildungsangebote zu fördern.

Diese Notwendigkeit wurde auch von politischer Seite erkannt: So wird auch in der *Digitalen Agenda für Europa* explizit auf die Bedeutung der Medienkompetenz für Teilhabe hingewiesen (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 29). Gleichzeitig ist auch in den Weiterbildungsgesetzen der Länder der Auftrag der Weiterbildung festgeschrieben, „zur Mitwirkung und Mitverantwortung im beruflichen und öffentlichen Leben [zu] befähigen“ (Weiterbildungsgesetz Rheinland-Pfalz, §2 WBG RLP)¹. Diese Verantwortung wird von den Weiterbildungsträgern auch ange-

¹ Ähnliche Bezüge finden sich in Weiterbildungsgesetzen anderer Bundesländer.

nommen und aktiv vertreten. So heißt es in einem Positionspapier des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und Träger der konfessionellen und beruflichen Weiterbildung in Bezug zur *Digitalen Agenda der Bundesregierung* (Bundesregierung 2014):

„Die Unterzeichner des Positionspapiers sehen die Notwendigkeit, Maßnahmen für eine zukunftsorientierte und innovative Weiterbildung zu ergreifen, die die Menschen auf die Herausforderungen der digitalen Gesellschaft vorbereiten und allen Menschen die Chance auf digitale Teilhabe ermöglichen“ (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben et al. 2015, S. 1).

Medienkompetenz im Kontext der Erwachsenenbildung

Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, lässt sich eine (zunächst allgemeine) Forderung ableiten, Medienkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung zu fördern und zu erhalten. An die Erwachsenenbildung werden jedoch divergierende Sichtweisen herangetragen, die Medienkompetenz unterschiedlich auslegen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Grob gesprochen lassen sich zwei Pole im Diskurs ausmachen. Einer allgemeinen und emanzipatorisch ausgerichteten Medienkompetenz, bei der häufig auf kritisch-reflexive Kompetenzen verwiesen wird, steht eine instrumentell und qualifikatorisch ausgelegte Deutung von Medienkompetenz gegenüber, die zumeist dem beruflichen Kontext zugeordnet wird.

Die instrumentelle Perspektive ist mit der zunehmenden Etablierung der Computertechnologie im beruflichen und privaten Umfeld in den 2000er-Jahren deutlich in Erscheinung getreten. Neben der Bedeutung beruflich notwendiger und verwertbarer (Medien-)Kompetenzen lässt sich diese Perspektive auf Medienkompetenz auch mit den Herausforderungen der politischen Erwachsenenbildung begründen, Teilnehmende für eine reflektierende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu gewinnen.

Auch im politischen Diskurs, auf europäischer wie auch auf nationaler Ebene findet sich eine ökonomisch orientierte Sichtweise der Medienkompetenzentwicklung wieder, häufig mit Verweis auf die Notwendigkeit die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft durch die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im Bereich der Informationstechnologien zu erhalten (vgl. Europäische Kommission 2016; Europäische Union 2022). Gesellschaftliche Teilhabe wird in dieser Perspektive als Möglichkeit der Teilhabe am Arbeitsmarkt ausgedeutet, die wiederum die finanziellen Ressourcen zur Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Bereichen verfügbar macht.

Gegenüber dieser ökonomischen Perspektive lässt sich eine Sichtweise ableiten, die nicht einseitig eine Anpassung an bestehende Anforderungen des Arbeitsmarktes fokussiert, sondern die Fähigkeit der eigenen Urteilsbildung hervorhebt, um so auch „widerstandsfähig gegen Manipulation und Verführung“ (Negt 2010, S. 240) zu sein. Dies lasse sich als ein zentraler gesellschaftlicher Bildungsbedarf ansehen (vgl. Zeuner 2022, S. 18), der oftmals Gegenstand bildungstheoretischer (vgl. Gieseke 2022, S. 22) sowie medienbezogener (vgl. Dander et al. 2020) Diskurse ist. Auf EU-Ebene finden sich Bezüge zur Fähigkeit „uneingeschränkt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilzunehmen“ (Rat der Europäischen Union 2018, S. 10), was ein Gegengewicht zur zuvor dargestellten Konjunktur der ökonomischen Engführung auf EU-Ebene darstellt.

Negt (2010) sowie Stalder (2019, S. 58) stellen die Relevanz der Urteilsbildung für die Demokratie heraus. So betont Stalder bezugnehmend auf Bildungsprozesse die Notwendigkeit, „Freiheit nicht nur zu bewahren, sondern auszubauen“ (ebd.). Erwachsenenbildung stehe diesbezüglich vor der Aufgabe, „Partizipationsmöglichkeiten zu erschließen und eine breitere Bevölkerung zu befähigen, auch gestaltend zu wirken“ (Rohs, 2020b, S. 38). Erwachsenenbildner*innen seien demnach dazu aufgerufen, „alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und sich für gerechtere gesellschaftliche Strukturen der Unterstützung des Lernens zu engagieren“ (Fuhr 2013, S. 31). Hierzu zähle insbesondere die Stärkung einer kritisch-reflexiven Perspektive (vgl. Rohs 2020b, S. 39). Die Förderung der Kritikfähigkeit der Teilnehmenden ver helfe diesen, „ihre Überzeugungen, Werte, Interpretationen, Gefühle und Denkgewohnheiten kritisch zu reflektieren“ (Fuhr 2013, S. 30).

Gerade im Zusammenhang mit der Digitalisierung gewinnt Kritikfähigkeit, und somit auch die Fähigkeit einer „gesellschafts- und medienkritischen Perspektive“ (Niesyto 2017, S. 271), gegenüber einer ökonomischen Perspektive verstärkt an Bedeutung. Dabei bleibt oft „un- oder unterbestimmt, was die Bezugspunkte für die Reflexion und Kritik sein sollen“ (Maisenhölder 2019, S. 21), was in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Ethik verweist.

Die Erwachsenenbildung hat Fragen der Medienkompetenzentwicklung sowohl in Form einer kritischen Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Etablierung neuer (Massen)Medien für die Gesellschaft als auch der Befähigung zum Umgang damit bereits Ende der 1960er-Jahre thematisiert (vgl. Rohs et al. 2021), auch in den letzten Jahren lässt sich im gesellschaftlichen Diskurs zur Digitalisierung eine Auseinandersetzung zu ethischen Fragen (wieder)erkennen (vgl. Grimm/Keber/Zöllner 2019), die in der Pädagogik und u. a. der Erwachsenenbildung aufgegriffen wurde (vgl. Rohs/Bernhardsson-Laros 2022). Sie stellt das „normative Fundament einer Medienbildung“ (Köberer 2022, S. 201) und in der Ausprägung als Werte den „Kern von Kompetenzen“ (Erpenbeck 2018, S. 17) dar. In diesem Sinne erfordert die Fähigkeit zur Medienkritik auch eine „Werturteilskompetenz“ (Rath 2015). Entsprechende Werte sind dabei nicht zu vermitteln, sondern nur individuell zu entwickeln, um darauf basierend ein begründetes Werturteil abzugeben und das eigene Medienhandeln daran auszurichten (vgl. Rath 2015). So wird in einem erweiterten Verständnis von Medienkompetenz als individuelle *Digitale Souveränität*, zwischen einer *ethisch-reflexiven* und einer *technischen Souveränität* unterschieden (vgl. Blossfeld et al. 2018, S. 17). Dabei wird betont:

„Damit Lernende aller Altersgruppen als selbstbestimmte Persönlichkeiten in einer sich ständig verändernden Gesellschaft bestehen und souverän und verantwortlich am gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben teilnehmen können, zählt die sichere Beherrschung der Informations- und Kommunikationstechnologien heute zu den Schlüsselkompetenzen. Vollständige digitale Souveränität wird erst möglich, wenn auch auf ethisch-reflexiver Ebene eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit digitaler Information und Kommunikation stattfindet“ (ebd.).

Diese Ebenen, der technischen und der ethisch-reflexiven Souveränität, werden in Tabelle 1 dargestellt. Wissen wird dabei als Voraussetzung von Kompetenz und dieses wiederum als Teil der Bildung verstanden (gekennzeichnet durch die Pfeile).

	Wissen	Kompetenz	Bildung
Technische Souveränität (passiv-rezeptive Kompetenz + aktiv gestaltende Kompetenz)	Kenntnisse über Hard-/Software: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herstellung ▪ Revision ▪ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computernutzung ▪ Computerprogrammierung ▪ Weiterentwicklung der technischen Mittel 	digitales Wissen und Kompetenz als Voraussetzung für digitale Souveränität → →
Ethisch-reflexive Souveränität (zulässige/unzulässige Rezeption und Produktion)	Geschichte, Theorie und Implikationen von (digitaler) Information und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinterfragen von Quellen, „falschen“ Tatsachen ▪ Unterscheidung von Fakten und Meinungen ▪ Verantwortungsvolle Formulierung und Platzierung eigener Beiträge 	persönliche Souveränität als individuell und gesellschaftlich verantwortungsvoller Umgang mit der Rezeption, Erstellung und Umsetzung von digitaler Information und Kommunikation

Tabelle 1: Wissen, Kompetenz und Bildung für digitale Souveränität (Blossfeld et al. 2018, S. 18)

Die Auseinandersetzung mit medienbezogenen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung bezieht sich zumeist auf den medienpädagogischen Diskurs und in diesem Kontext entwickelte Modelle. Eine wesentliche Grundlage sowohl für die Medienpädagogik als auch die Erwachsenenbildung bildet das Bielefelder Kompetenzmodell. Baacke definiert Medienkompetenz darin als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119) und stellt bereits früh einen direkten Zusammenhang zwischen Medienkompetenz sowie einer Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln und gesellschaftlicher Teilhabe her (vgl. Baacke 1998). Dabei hat sein Kompetenzverständnis einen engen gesellschaftskritischen Bezug, der für seinen Begriff der Medienkritik konstitutiv ist (Barberi 2017). Kompetenz wird hier als Möglichkeit gesehen, „gesellschaftliche Strukturen bzw. Systeme *aktiv* zu verändern“ (Barberi 2017, S. 146, Hervorhebung im Original). Dabei hat Baacke vor allem randständige Jugendkulturen im Blick, denen er „eine höhere Medienkompetenz als Erwachsenen“ zuspricht, was in der Forderung einer Umkehrung der Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden mündet (Barberi 2017, S. 153). Soweit diese Sichtweise aus einer gesellschaftskritischen Perspektive nachvollziehbar ist, wird doch der Eindruck erweckt, dass dabei eher die Nutzung von Medien zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse im Mittelpunkt steht als die kritische Reflexion der Rolle der Medien in der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang halten wir eine generations- oder altersbezogene Differenzierung der Kompetenzzuschreibungen nicht für sinnvoll. Notwendig wird unseres Erachtens vielmehr eine *allgemeine* Medienkompetenzförderung, verstanden als Kompetenz für Bürger*innen im Sinne einer *Digital Citizenship*: „Digital citizenship refers to appropriate, critical and responsible behaviour when using digital technology, including social media, online forums and other features of digital devices“ (Nikolitsa-Winter/Mauch/Maalouf 2019, p. 10).

Das *Digital Competence Framework for Citizens – DigComp* (vgl. Vuorikari/Kluzer/Punie 2022) wäre in diesem Verständnis eine Beschreibung von digitalen Kompetenzen für Bürger*innen. Kritisiert wird oftmals, dass die Anforderungen teilweise verengt und berufsbezogen ausgedeutet werden (vgl. Swertz 2019, S. 7). Der DigComp selbst ist diesbezüglich als ein generisches Modell zu sehen, das auch auf den beruflichen Bereich angewandt werden kann (vgl. European Commission 2020). In dem Zusammenhang ist zu hinterfragen, inwiefern der Arbeitsmarktbezug in den Beschreibungen schon grundlegend verankert ist bzw. ob auch berufsbezogene Kompetenzen kritisch-reflexive Elemente im Sinne einer reflexiven beruflichen Handlungskompetenz beinhalten, wie sie z. B. in Bezug auf betriebliche Datenschutzregelungen relevant sind, oder ob eine kritische Reflexion nur in Bezug auf konkrete (berufliche) Problemlösungen, z. B. im Sinne eines kritischen Umgangs mit Quellen, adressiert wird. Die berufsbezogenen Fallstudien des DigComp (vgl. European Commission 2020) erwecken eher den Eindruck, dass vor allem letzteres der Fall ist. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich um eine *Anwendung* des DigComp-Modells handelt, und damit ggf. auch andere Interpretationen möglich wären. Daher ist es notwendig, dass die vorliegenden Medienkompetenzmodelle durch die Praktiker*innen in Leitungsverantwortung bzw. in der Programm- und Angebotsgestaltung kritisch geprüft und angewandt werden können, da diese eine hohe Signalwirkung für die Praxis und eine hohe Relevanz für die Beurteilung und Entwicklung der Kompetenzen von Mitarbeiter*innen haben.

Dieser Punkt führt zur Bedeutung berufsfeldbezogener Kompetenzmodelle für Professionelle im Bildungsbereich, hier der Erwachsenenbildung. In diesem Bereich gibt es bereits umfangreiche Forschungsarbeiten, aus denen unterschiedliche Kompetenzmodelle, insbesondere für Lehrende, resultieren. Diese berücksichtigen auch zunehmend medienpädagogische Kompetenzen (vgl. Rohs/Bolten/Kohl 2017). Im Rahmen des Projekts MEKWEP wurde ein erstes medienpädagogisches Kompetenzmodell für Erwachsenenbildner*innen entwickelt (vgl. Rohs et al. 2017), das als Grundlage zur weiteren Professionalisierung dienen kann. Dazu wären insbesondere Weiterbildungsmaßnahmen für die Professionellen im Feld zu entwickeln, die in die Lage versetzt werden müssen, die Kompetenzmodelle kritisch zu beurteilen und ethisch zu reflektieren (vgl. Rohs/Bernhardsson-Laros 2022).

Medienbezogene Angebote in der Erwachsenenbildung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, lässt sich die Förderung von Medienkompetenz als relevante Aufgabe der Erwachsenenbildung ansehen. Dabei gewinnt im Zusammenhang mit der Digitalisierung Kritikfähigkeit zunehmend an Bedeutung. Das vorliegende Kapitel widmet sich daher der Frage, welche inhaltlichen Medienbezüge in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung adressiert werden, um so die Medienkompetenzbezüge der Programmangebote mit den zuvor erarbeiteten Positionen abgleichen zu können.

Die Studienlage zu medienbezogenen Inhalten in Angeboten der Erwachsenenbildung, die elektronische Medien umfasst, ist seit rund 50 Jahren gut dokumentiert (vgl. Hellriegel 2022, S. 168). Bezugnehmend auf Kursprogramme von Volkshochschulen stellte Breuer bereits in

den 1970er-Jahren ein großes „Übergewicht rein medienkundlicher Veranstaltungen“² (Schmid/Breuer 1976, S. 148) bei der inhaltlichen Thematisierung von damaligen Massenmedien (wie Rundfunk, Film und Fernsehen) fest. Angebote, die sich mit einem „bewußten oder kritischen“ (Schmid/Breuer 1976, S. 153) Medienumgang befassen, seien ebenfalls vorhanden, jedoch in deutlich geringerem Umfang.

Einen festen Platz in der Programmforschung hat das Thema Medienkompetenz erst mit dem Digitalisierungsschub der Jahrtausendwende erhalten. So haben Arbeiten, wie die von Mader (1998), Treumann et al. (2002) und von Hippel (2007) Angebote der Erwachsenenbildung im Hinblick auf medienbezogene Inhalte in den Blick genommen. Auch wenn sich deren empirische Zugänge unterscheiden, sind die Ergebnisse der Studien anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells vergleichbar und verweisen darauf, dass die untersuchten Bildungsangebote vorrangig auf eine Förderung von Medienkunde ausgerichtet sind (vgl. Mader 1998, S. 57; Treumann et al. 2002, S. 342; von Hippel 2007, S. 237), während Medienkritik lediglich eine untergeordnete Rolle einnimmt (vgl. Mader 1998, S. 60; Treumann et al. 2002, S. 342; von Hippel 2007, S. 237).

Größere Aufmerksamkeit haben medienbezogene Inhalte in Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung erneut in der jüngeren Vergangenheit erhalten. Gerade durch die pandemiebedingten Umbrüche und des damit einhergehenden forcierten digitalen Wandels gewinnt das Thema Digitalisierung in der Erwachsenenbildung erneut an Relevanz. So haben sich zuletzt die drei nachfolgend dargestellten Forschungsarbeiten mit der Thematik befasst.

Im Rahmen des Projektes *FuBiDiKuBi (Funktionen und Bildungsziele der Digitalisierung in der Kulturellen Bildung)* wurden Programmangebote von Volkshochschulen unter dem Gesichtspunkt der durch Digitalisierung geprägten Kulturellen Bildung untersucht. Robak et al. (2020) stellen diesbezüglich eine Perspektivenerweiterung des bisherigen Diskurses fest, wonach bisherige Studien vor allem auf *systematisch-rezeptive, selbsttätig-kreative* und *verstehend-kommunikative Angebote* im Kontext Kultureller Bildung verweisen (vgl. ebd., S. 278). Eine *analytisch-reflexive* Dimension wird von den Autor*innen als „neuer Zugang zur Kulturellen Bildung“ (ebd.) beschrieben, welcher „das Verstehen von und die Teilhabe an Kulturformungsprozessen, die auf eine digitale, technologiebasierte Umwelt angewiesen sind“ (ebd., S. 279) beinhaltet. Offen bleibt jedoch, welchen Anteil diese Dimension in den Programmangeboten einnimmt und ob sie gegenüber den drei weiteren Dimensionen (bzw. wie es bei Robak et al. heißt: *Portalen*) eher unter- oder eher überrepräsentiert ist (vgl. ebd.). Preuß stellt mit Bezug auf Robak et al. (2020) heraus, dass Programmangebote an Volkshochschulen „in sich stark variant“ (Preuß 2022, S. 92) seien, was das „Anlegen einer einheitlichen Folie“ (ebd.) erschwere.

Im Projekt *DigiEB (Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung)* wurden „sechs Einrichtungen und zwei dazugehörige Dachorganisationen aus der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (Egetenmeyer/Kröner/Thees 2021,

² Unter Medienkunde verstand Breuer Wissen über Massenmedien oder Kenntnisse im Umgang mit Massenmedien (vgl. Schmid/Breuer 1976, S. 117).

S. 121) im Erhebungszeitraum 2019 mithilfe von halbstandardisierten Expert*inneninterviews untersucht (vgl. ebd., S. 122). Eines von mehreren Untersuchungsmerkmalen sind *medienbezogene Inhalte* im Hinblick auf „Digitalisierung von Angeboten in der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 119). Die Autor*innen differenzieren „zwischen *Medientechnik* als Inhalte zur Vermittlung von Fähigkeiten zur Medienverwendung; *Mediendidaktik* als Inhaltsvermittlung mit Medien; und *Medienbildung* als kritisch-emanzipatorische Inhaltsvermittlung über Medien“ (ebd.) und stellen fest, dass alle drei Untersuchungsfelder „Inhalte der Angebote darstellen“ (ebd., S. 124). Unklar bleibt jedoch in der Beschreibung der Ergebnisse (vgl. ebd.), welchen Anteil diese Angebote am jeweiligen Gesamtangebot einnehmen.

Hellriegel (2022) untersuchte im Rahmen einer exemplarischen Fallstudie vier Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Teil der Studie war eine Analyse der Kursprogramme aus dem Frühjahr 2020. Die Programmangebote der untersuchten Volkshochschulen wurden gemäß der darin enthaltenen Medienkompetenzbezüge codiert. Bezüglich des Untersuchungsthemas Medienkompetenz konnte festgestellt werden, dass die vier untersuchten Volkshochschulen alle Schwerpunkte im Programmbereich *Arbeit & Beruf* aufwiesen und ein Großteil der Angebote mit Medienkompetenzbezug auf den Umgang mit digitalen Medien und Inhalten verweisen (vgl. Hellriegel 2022, S. 242), beispielsweise zur Nutzung von gängiger Anwendersoftware wie MS Word und Powerpoint oder zur Bedienung von Smartphones und Tablets. Im Vordergrund steht eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde (vgl. Hellriegel 2022, S. 256). Angebote, die sich dem Kompetenzbereich Medienkritik zuordnen lassen, finden sich zwar in allen untersuchten Programmen wieder. So werden beispielsweise in einem Kursangebot mit dem Titel *Digitalisierung und Ethik* an einer untersuchten VHS folgende Fragen aufgeworfen: „Inwieweit ist die Autonomie des Menschen durch die Digitalisierung bedroht? Ist es gerechtfertigt, moralisch schwierige Entscheidungen auf Algorithmen auszulagern [...]?“ (Programmausschnitt, VHS A, abgebildet in Hellriegel 2022, S. 259). Insgesamt betrachtet stellen medienkritische Angebote jedoch eine deutliche Ausnahme in den untersuchten Programmen dar, wie sich der nachfolgenden Abbildung entnehmen lässt. Dargestellt ist die relative Verteilung der Codierungen zu Medienkompetenz anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells. So weisen beispielsweise 56 % der Codierungen an VHS A einen Bezug zu Medienkunde auf, auf Medienkritik entfallen lediglich 2 % der Codierungen.

Auch wenn ein Direktvergleich der dargestellten Untersuchungsergebnisse nur unter Vorbehalt möglich ist, da sich die Begriffsverständnisse in den jeweiligen Untersuchungen mitunter stark unterscheiden, zeigt sich anhand der Studienlage, dass Medienkritik, trotz des starken Wandels der Medienlandschaft seit den 1970er-Jahren, bis heute zwar in Programmangeboten der Erwachsenenbildung adressiert wird, diese Angebote jedoch (sofern der Anteil am Gesamtprogramm bestimmt wurde) insgesamt einen sehr geringen Stellenwert im Programm einnehmen. Angebote im Bereich Medienkunde stellen zumeist den größten Anteil der Angebote mit einem inhaltlichen Medienbezug dar.

Diese vergleichsweise homogene Studienlage lässt sich deuten als ein Streben der Einrichtungen der Erwachsenenbildung zum Erhalt der eigenen Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Rohs 2020b, S. 38). Bei der Programmplanung gehe es vorrangig darum, dass den „Interessen der Adressaten nachgekommen wird“ (von Hippel 2007, S. 238) und eine bestehende Nachfrage

bedient wird (vgl. Stang 2003, S. 140). Eine Programmplanung, die sich vorrangig am gesellschaftlichen Bildungsbedarf orientiert, stehe im Hinblick auf Medienkompetenz als Lehrinhalt nicht im Vordergrund (vgl. Hellriegel 2022, S. 310; von Hippel 2007, S. 238). Die vergleichsweise homogene Studienlage, die auf eine Dominanz von Angeboten im Bereich Medienkunde verweist, steht der oben aufgeführten Aussage von Preuß entgegen, wonach „das Anlegen einer einheitlichen Folie“ (Preuß 2022, S. 92) aufgrund der hohen Varianz an Angeboten nicht praktikabel sei. Zwar variieren die Inhalte der Angebote mitunter stark, die dahinterliegenden Kompetenzbezüge zeigen jedoch eine hohe Kontinuität im Zeitverlauf auf.

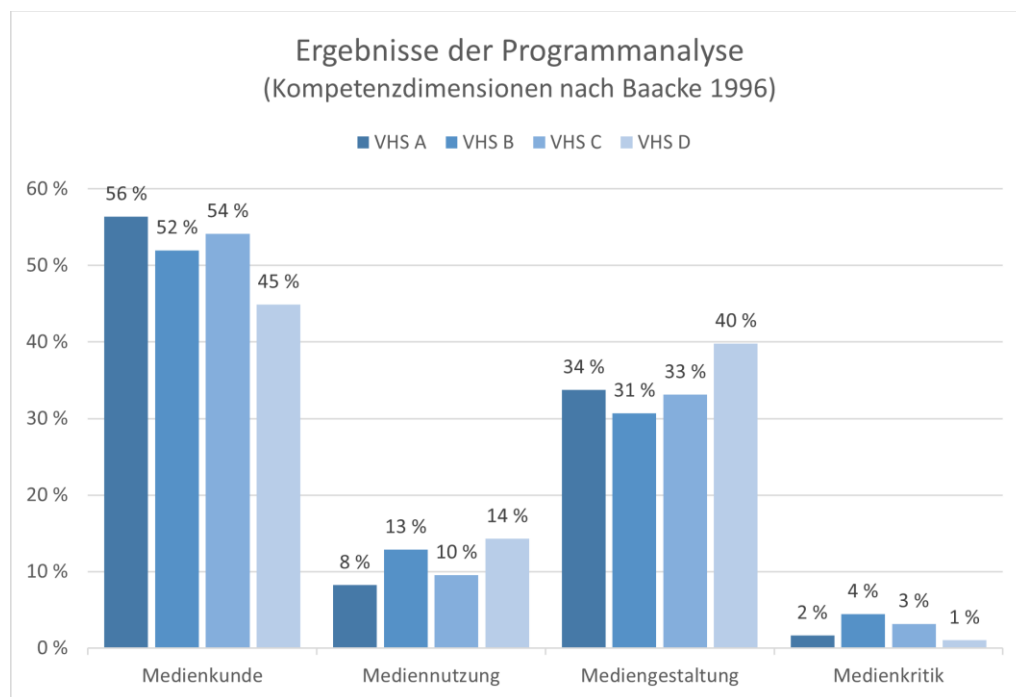


Abbildung 1: Ergebnisse der Programmanalyse von Volkshochschulen in RLP. Verteilung der Codierungen anhand des Bielefelder Medienkompetenzmodells (Hellriegel 2022, S. 249).

Fazit

Die Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz ist aufgrund der dynamischen technologischen Entwicklung und deren zunehmender Durchdringung aller Lebensbereiche zu einer Aufgabe lebenslangen Lernens geworden. Die Erwachsenenbildung mit dem Auftrag und Anspruch einer Unterstützung und Förderung gesellschaftlicher Transformation hat sich daher schon früh mit den Prozessen digitaler Transformation und notwendiger medienbezogener Kompetenzen auseinandergesetzt. Dabei wurde vor allem auf Forschungs- und Entwicklungsergebnisse aus der Medienpädagogik zurückgegriffen. Das betrifft auch den Bereich der Entwicklung und Beschreibung von Kompetenzmodellen, wobei die Beschreibung berufsbezogener medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrenden im Mittelpunkt stand. Aus der Perspektive der deutschsprachigen Erwachsenenbildung fehlt bislang eine differenzierte, zeitgemäße Auseinandersetzung mit Anforderungen an eine allgemeine Medienkompetenz, so wie insgesamt die Forschung an der Schnittstelle von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung in den letzten Jahrzehnten eher ein Schattendasein geführt hat und erst wieder im Zuge

der Corona-Pandemie an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Dennoch waren Medien und in diesem Zusammenhang auch sogenannte „neue“ respektive digitale Medien stets im Blickfeld der Erwachsenenbildungspraxis, was sich in entsprechenden Weiterbildungsangeboten niederschlagen hat. Diese hatten aber nur in der Frühphase des digitalen Wandels eine betont kritische Perspektive auf die gesellschaftlichen Folgen der Technologieentwicklung. Mit zunehmender beruflicher und privater Relevanz der Anwendung digitaler Medien hat sich das Angebot einseitig funktional-qualifikatorisch ausgebildet und war – wie der Weiterbildungsbe-
reich insgesamt – vor allem beruflich orientiert. Die Ursachen können zum einen in der Nachfrage, zum anderen aber auch in einer fehlenden breiten Auseinandersetzung mit Phänomenen der Digitalisierung im Rahmen von erwachsenenpädagogischer Aus- und Weiterbildung gesucht werden, die auch eine kritische Reflexion der Digitalisierung umfasst. Gleichzeitig wurde den digitalen Medien auch immer mit einer Mischung aus Begeisterung und Ablehnung begegnet, worin in Verbindung mit den unerfüllten Hoffnungen in die Versprechungen der neuen Lehr- und Lernmedien die Ursache für eine langjährige Lethargie vermutet werden kann.

Grundsätzlich sieht sich die Erwachsenenbildung und insbesondere der gemeinwohlorientierte und öffentlich geförderte Bereich in der Verantwortung, gesellschaftliche Teilhabe – nicht nur im Sinne einer beruflichen Qualifizierung – zu fördern. Dazu gehören aber neben Angeboten zur Technologie- bzw. Medienanwendung auch eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Folgen des digitalen Wandels. Gerade in diesem Bereich ist aber aus den angesprochenen Gründen ein deutlicher Mangel zu sehen. Dabei stehen die Weiterbildungsanbieter – nicht nur wegen Corona – unter zunehmendem finanziellen Druck, der sie dazu zwingt, ihre Angebote verstärkt an der Nachfrage und damit weitgehend an beruflich verwertbaren Qualifikationen auszurichten. Hieraus ergibt sich ein Dilemma, das sich nur über eine solide und langfristige finanzielle Unterstützung der öffentlichen Weiterbildung sowie eine fundierte medienpädagogische Aus- und Weiterbildung der professionellen Erwachsenenbildner*innen beheben lässt. Hierzu bedarf es sowohl einer kritischen Überprüfung und Weiterentwicklung von Förderkonzepten und politischen Programmatiken sowie einer (Weiter-)Entwicklung medienbezogener Strategien der Bildungsanbieter (bezugnehmend auf medienbezogene Inhalte).

Da es vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten gibt, die Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Digitalisierung betrachten, sind insbesondere Studien geboten, welche die gesellschaftlichen und sozialen Folgen der derzeitigen Ausformungen technologischer Innovationen eruieren und benennen. Weiterhin lassen sich Forschungslücken identifizieren, bezugnehmend auf die Frage, welche gesellschaftlichen Bildungsbedarfe in Bezug auf Medienkompetenz sich explizieren lassen, über die Frage, wie sich medienbezogene Inhalte der Erwachsenenbildung im Zeitverlauf fortlaufend gewandelt haben, hin zu der Frage, wie Programmplanung verstärkt am Bildungsbedarf ausgerichtet werden kann.

Auf dieser Basis könnte dann zur Reflexion bestehender Angebote angeregt werden, sowohl strategisch auf Ebene der Leitungen, curricular auf Ebene der Programmplanung und didaktisch im Hinblick auf die Lehrenden. Hierbei sollte es auch explizit um die Integration

entsprechender Inhalte in bestehende Angebote gehen. Zum anderen wären spezifische Angebote für die Bevölkerung notwendig, wie es sie exemplarisch im Bereich Datenkompetenz bereits gibt³. Dabei ist es aufgrund der Selektivität der Weiterbildung notwendig, vor allem jene Zielgruppen anzusprechen, die eine geringe Lernaspiration aufweisen. Dafür wären auch andere Formate notwendig, z. B. solche, die eine informelle, ggf. eher unterhaltungs- und problembezogene Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten im Sinne einer Aktiven Medienarbeit fördern sowie eine grundsätzliche Sensibilisierung für eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Digitalisierung.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022 ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 112–123.
- Baacke, Dieter (1998): Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Bielefeld: Bertelsmann. bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=27598.
- Baacke, Dieter/Schäfer, Erich/Treumann, Klaus, P./Volkmer, Ingrid (1990): Neue Medien und Erwachsenenbildung. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Barberi, Alessandro (2017): Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft. In: Trültzsch-Wijnen, Christine (Hrsg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung. Baden-Baden: Nomos, S. 143–162.
- Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (2021): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld: wbv.
- Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Daniel, Hans-Dieter/Hannover, Bettina/Köller, Olaf/Lenzen, Dieter/McElvany, Nele/Roßbach, Hans-Günther/Seidel, Tina/Tippelt, Rudolf/Wößmann, Ludger (2018): Digitale Souveränität und Bildung (Gutachten). Münster: Waxmann.
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AL)/Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)/Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)/Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)/Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB)/Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP) (2015): Digitale Teilhabe für Alle ermöglichen. Digitale Agenda der Bundesregierung muss Weiterbildung stärken. Bonn.
- Bundesregierung (2014): Digitale Agenda 2014-2017. bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Digitale-Welt/digitale-agenda.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- Dander, Valentin/Bettinger, Patrick/Ferraro, Estella/Leineweber, Christian/Rummler, Klaus

³ Zum Beispiel die App des Deutschen Volkshochschulverbandes zur Sensibilisierung im Umgang mit Daten in einer digitalisierten Welt (siehe <https://stadt-land-datenfluss.de>).

- (2020): Digitalisierung – Subjekt – Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation. Opladen: Barbara Budrich.
- Dewe, Bernd/Sander, Uwe (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 125–142.
- Egetenmeyer, Regina/Kröner, Stefanie/Thees, Anne (2021): Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: ZfW 44, S. 115–132. doi.org/10.1007/s40955-021-00185-4.
- Erpenbeck, John (2018): Wertungen, Werte – Das Buch der Grundlagen für Bildung und Organisationsentwicklung. Heidelberg: Springer.
- European Commission (2020): DigComp at Work. The EU’s digital competence framework in action on the labour market: a selection of case studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. data.europa.eu/doi/10.2760/17763.
- Europäische Kommission (2010): Eine Digitale Agenda für Europa. Brüssel.
- Europäische Kommission (2016): Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken. Brüssel.
- Europäische Union (2022): Beschluss 2022/2481 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. Dezember 2022 über die Aufstellung des Politikprogramms 2030 für die digitale Dekade. Amtsblatt der Europäischen Union, L 323/4. eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022D2481&from=EN.
- Fuhr, Thomas (2013): Kritik eines Modells. Erwachsene als freie Lerner. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2013, S. 29–32.
- Gieseke, Wiltrud (2022): Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: EP 1/2022, S. 20–30.
- Grimm, Petra/Keber, Tobias O./Zöllner, Oliver (2019): Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten. Stuttgart: Reclam.
- Hellriegel, Jan (2022): Bildungsauftrag Medienkompetenz. Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld: wbv. dx.doi.org/10.3278/9783763971770.
- Köberer, Nina (2022): Medienethik praktisch. (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–212.
- Mader, Andrea (1998): Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In: Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Reihe Perspektive Praxis (Band 1: Analysen und Lernorte). Frankfurt am Main: DIE, S. 51–76.
- Maisenhölder, Patrick (2019): Die notwendige Verknüpfung von Medienpädagogik und Medienethik. In: Höfer-Lück, Hanna/Delere, Malte/Vogel, Tatjana (Hrsg.): Medien: Wissen – Können – Wollen. Dortmund/Ludwigsburg: Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung, S. 21–23. dx.doi.org/10.17877/DE290R-20395.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Niesyto, Horst (2017): Medienkritik. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 266–272.

- Nikolitsa-Winter, Christiana/Mauch, Werner/Maalouf, Philippe (2019): Addressing global citizenship education in adult learning and education. Summary Report. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Pietraß, Manuela (2015): Medien. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga, von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 150–157.
- Podehl, Bernd R. (1984): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Preuß, Jessica (2022): Gestaltungsinstanzen digitaler Transformationsprozesse: Die biografisch-individuelle Konstellation von Planenden als Bezugspunkt in der Programm- und Angebotsplanung. In: Robak, Steffi/Kühn, Christian/Heidemann, Lena/Asche, Eike (Hrsg.): Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern. Opladen: Barbara Budrich.
- Rat der Europäischen Union (2018): Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union vom 4.6.2018. Brüssel.
- Rath, Matthias (2015): „Werte-volle“ Medien? Medienpädagogik zwischen Wertevermittlung und Werturteilskompetenz. In: medien + erziehung, 59 (3), S. 10–18.
- Robak, Steffi/Fleige, Marion/Kühn, Christian/Freide, Stephanie/Preuß, Jessica (2020): Kulturelle Erwachsenenbildung im Zeichen digitaler Transformation: Theoretische Perspektiven und forschungsleitende Zugänge. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Schüßler, Ingeborg/von Felden, Heide/Lerch, Sebastian (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen: Barbara Budrich, S. 273–283.
- Rohs, Matthias (2020a): Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–164.
- Rohs, Matthias (2020b): Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. In: Forum Erwachsenenbildung, 2/2020, S. 36–39.
- Rohs, Matthias/Bernhardsson-Laros, Nils (2022): Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung. In: erwachsenenbildung.at, 44/45, S. 1–10.
- Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda/Kohl, Jonathan (2017): Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-46905.
- Rohs, Matthias/König, Philipp/Kohl, Jonathan/Hellriegel, Jan (2021): Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm. In: Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 149–169.
- Rohs, Matthias/Rott, Karin J./Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, 30. erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf.
- Schmid, Ulrich/Breuer, Klaus-Detlef (1976): Volkshochschule und Publizistik. Öffentlichkeitsarbeit und Medienveranstaltungen im Weiterbildungsbereich. Bochum: Brockmeyer.

- Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Digitalisierung und Erwachsenenbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 73(2), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 155–168.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. In: *Synergie*, 5, S. 8-15
- Stalder, Felix (2019): Den Schritt zurück gibt es nicht. Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet. In: Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep der bildungsverlag, S. 44–60.
- Stang, Richard (2003): *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Swertz, Christian (2019): DigComp 2.2 AT. Hintergründe und Kontexte. In: *medienimpulse-online*, 57 (1). doi.org/10.21243/mi-01-19-14.
- Treumann, Klaus P./Baacke, Dieter/Haacke, Kirsten/Hugger, Kai U./Vollbrecht, Ralf (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter – Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske + Budrich.
- von Hippel, Aiga (2007): *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen* (Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland Band 14). Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.
- Vuorikari, Riina/Kluzer, Stefano/Punie, Yves (2022): *DigComp 2.2 The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Zeuner, Christine (2022): Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen. In: *EP 1/2022*, S. 8–19.

Informationen zu den Autoren

Dr. Jan Hellriegel arbeitet am Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung der FernUniversität in Hagen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Erwachsenen- und Medienbildung sowie der Programmplanungsforschung.

jan.hellriegel@fernuni-hagen.de

Dr. Matthias Rohs ist Professor für Erwachsenenbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität in Kaiserslautern. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in der allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung.

matthias.rohs@rptu.de

Zitationshinweis:

Hellriegel, Jan/Rohs, Matthias (2023): Medienkompetenzförderung als Auftrag der öffentlichen Erwachsenenbildung – Zwischen funktionaler Anpassung und kritischer Reflexion. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–15. doi.org/10.21240/lbzm/23/08.