



Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr.4)

**Medienpädagogische
Professionalisierung von
Erwachsenenbildner*innen**
Eine biographische Annäherung

Matthias Rohs, Ricarda Bolten

unter Mitarbeit von Svenja Marks und Franz Steil

Kaiserslautern, 2017

Herausgeber

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs
Technischen Universität Kaiserslautern
Fachbereich Sozialwissenschaften
Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Straße
67663 Kaiserslautern
www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung

Vorwort

Die medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wurde bisher kaum untersucht. Dabei stellt der kompetente Umgang mit digitalen Lehr-/Lernmedien eine grundlegende Voraussetzung zur Nutzung der damit verbundenen Chancen (z.B. Individualisierung, Flexibilisierung) und der Vermeidung damit verbundener Risiken (z.B. Datenschutz, Benachteiligungen) dar.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist auf der einen Seite eng mit Medien als Möglichkeit des Informierens und damit als Mittel der Aufklärung verbunden. Gleichzeitig war und ist das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu Medien als ambivalent zu bezeichnen. Während auf der einen Seite die Chancen der (Massen-)Medien gesehen und auch genutzt wurden, waren andererseits auch stets bewahrpädagogische Tendenzen auszumachen. Eindeutige Tendenzen gibt es nicht und die Erwachsenenbildung ist – wie in vielerlei Hinsicht – auch diesbezüglich als heterogen zu charakterisieren.

Aufgrund des immer noch geringen Anteils an Erwachsenenbildner*innen, die über eine formale pädagogische Ausbildung verfügen, stellt sich die Frage, wie diese im Prozess ihrer beruflichen Professionalisierung mit Medien in Berührung gekommen sind und sich medienpädagogische Kompetenzen angeeignet haben. Aus einer biographischen Analyse, so die Zielsetzung des hier vorgestellten Forschungsprojekts, sollen Rückschlüsse auf Professionalisierung im Bereich medienpädagogischer Kompetenzen bei Lehrenden gezogen werden.

Für die Unterstützung bei der Akquise der Interviewpartner*innen möchte ich dem Volkshochschulverband Rheinland-Pfalz herzlich danken.



Matthias Rohs

Kaiserslautern, Januar 2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis.....	3
Tabellenverzeichnis	5
1. Erwachsenenbildung und Medien	1
2. Medienpädagogische Kompetenzanforderungen in der Erwachsenenbildung	4
2.1. Medienpädagogische Kompetenz in Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung	4
2.2. Medienpädagogische Wissens- und Kompetenzmodelle	9
3. Erwachsenen- und medienpädagogische Professionalisierung	13
3.1. Erwachsenenpädagogische Professionalisierung	13
3.2. Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildnern*innen	15
4. Methodisches Vorgehen	20
4.1. Themenzentriertes narratives Interview	21
4.2. Narrationsanalyse	23
5. Ergebnisdarstellung	24
5.1. Fallbeschreibungen	26
5.2. Kontrastiver Vergleich	37
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	39
Literatur.....	41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung (Buiskool et al., 2010, S. 33)	8
Abbildung 2: Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK (Quelle: http://tpack.org)	11
Abbildung 3: Auswertungsmethode narratives Interview nach Schütze (Adaption von Kleemann et al., 2009).....	23
Abbildung 4: Vereinfachte Darstellung der Aneignung des technologisch- pädagogischen Wissens (TPK).....	24
Abbildung 5: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 1: Webdesigner*in	26
Abbildung 6: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 2: Sprachenlehrer*in.....	28
Abbildung 7: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 3: Ingenieur*in	31
Abbildung 8: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 4: Handwerker*in	33
Abbildung 9: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 5: Erwachsenenbildner*in	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mediendidaktische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Mayrberger, 2012, S. 405).....	10
---	----

1. Erwachsenenbildung und Medien

Die Geschichte der Erwachsenenbildung ist ohne die Thematisierung von Medien nicht zu beschreiben. Angefangen von illustrierten Flugblättern (vgl. te Heesen, 2011) über die Lesegesellschaften, die Arbeiterradio- und Kinoreformbewegung (vgl. Podehl, 1984) bis hin zum Einsatz von sogenannten „neuen“ Medien in Selbstlernzentren (vgl. Rohs, 2017). Dabei entstanden zahlreiche Publikationen, insbesondere seit den 1980er Jahren, die sich mit der Rolle und den Einsatzmöglichkeiten von Medien in der Erwachsenenbildung beschäftigten. Dennoch wurde und wird immer wieder festgestellt, „daß gerade auch in der Erwachsenenbildung die Beschäftigung mit den neuen Medien, die Frage der Medienkompetenz und Perspektiven der Erwachsenenbildung (...) nur unzureichend behandelt und diskutiert werden.“ (Nuissl, 1996, S. 9).

Diese Einschätzung ist wohl auch damit zu begründen, dass aufgrund des ambivalenten Verhältnisses der Erwachsenenbildung zu Medien und der Heterogenität des Bereichs insgesamt keine klaren Strategien der Professionalisierung in diesem Bereich auszumachen sind. Dabei kommt gerade der Bildung Erwachsener eine wichtige Bedeutung zu, um den globalen medialen Wandel und den mit ihm einhergehenden komplexen und vielschichtigen Transformationen zu verstehen und sowohl mit individuellen als auch gesellschaftlichen Handlungsoptionen begegnen zu können.

Livingstone, Van Couvering und Thumim (2005) haben drei Bereiche beschrieben, in denen Medienkompetenz eine Rolle spielen:

- **„Democracy, participation and active citizenship.** In a democratic society, a media-literate individual is more able to gain an informed opinion on matters of the day, and to be able to express their opinion individually and collectively in public, civic and political domains. A media-literate society would thus support a sophisticated, critical and inclusive public sphere.
- **Knowledge economy, competitiveness and choice.** In a market economy increasingly based on information, often in a complex and

mediated form, a media-literate individual is likely to have more to offer and so achieve at a higher level in the workplace, and a media-literate society would be innovative and competitive, sustaining a rich array of choices for the consumer.

- **Lifelong learning, cultural expression and personal fulfilment.** Since our heavily mediated symbolic environment informs and frames the choices, values and knowledge that give significance to everyday life, media literacy contributes to the critical and expressive skills that support a full and meaningful life, and to an informed, creative and ethical society." (ebd., 7f)

Medienpädagogische Maßnahmen dürfen daher nicht einseitig als eine vorbereitende Aktivität im Kindes- und Jugendalter betrachtet werden, sondern müssen zum Bestandteil lebenslangen Lernens werden. Dies betrifft dabei insbesondere die Befähigung zur selbständigen, reflektierten Auseinandersetzung mit technologischen Entwicklungen, sowie die Unterstützung von denjenigen, die aufgrund fehlender Medienkompetenz mit Nachteilen zu kämpfen haben. Hier ist der Kern erwachsenenpädagogischen Handelns als Aufklärung und Befähigung zur gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen, sozialen und politischen Partizipation auszumachen, um eine *Digitale Spaltung* (Rohs & Ganz, 2015; Sawchuk, 2003; van Dijk, 2013) der Gesellschaft zu verhindern.

Eine zentrale Rolle spielen dabei Lehrende. Allerdings zeigt sich, dass nach wie vor schwierig ist, Lehrende mit entsprechenden medienpädagogischen Kompetenzen zu finden. Schon Treumann et al. (2002) stellten fest:

"Deutlich wird die Schwierigkeit der Weiterbildungsanbieter, qualifizierte Dozentinnen und Dozenten aus dem Bereich Neue Medien zu finden. Hochqualifiziertem Personal, so die Einschätzung, ist der zeitliche und organisatorisch-didaktische Aufwand für die /Arbeit als Dozent oder Dozentin oftmals zu groß. Zudem spielt der finanzielle Aspekt eine wichtige Rolle. Es zeigt sich, dass private Weiterbildungsinstitute in der beruflichen Weiterbildung eher in der Lage sind, höhere

Honorare zu zahlen, während es für die öffentlich ge förderten Volkshochschulen als kaum möglich eingeschätzt wird." (Treumann et al., 2002, S. 343).

Auch eine aktuelle Expert*innenbefragung kommt zu dem Ergebniss, dass die Kompetenzen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien die zentrale Herausforderung (nicht nur) der Erwachsenenbildung für die Zukunft des digitalen Lernens darstellt (mmb Institut & Learntec, 2016).

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie sich medienkompetente Lehrende in der Erwachsenenbildung ihr medienbezogenes Wissen angeeignet haben. Aufgrund der Tatsache, dass nur ein geringer Teil der Lehrenden in der Erwachsenenbildung eine pädagogische Ausbildung besitzt, wird davon ausgegangen, dass dieses Wissen nicht nur in formalen Lernkontexten erworben wurden. Daher sollen mit einer breiten Analyse alle, d.h. insbesondere auch informelle Lernsituationen identifiziert werden.

Durch die Wahl eines biographischen Ansatzes sollen dabei auch Bedingungen, Motive und biographische Transformationen identifiziert werden, die zu einer aktiven Auseinandersetzung mit digitalen Medien geführt haben. Dazu wird zunächst im zweiten Kapitel auf die medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen eingegangen, um den Untersuchungsgegenstand näher zu fassen. Dabei werden vorliegende Kompetenzmodelle beschrieben, die die Grundlage für die folgende Untersuchung liefern. Im dritten Kapitel wird daran anschließend ein Abriss des Forschungsstands zur Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen mit Fokus auf das hier dargestellte Themenfeld vorgenommen. Die Beschreibung des Forschungsdesigns und der eingesetzten Methoden ist schließlich Gegenstand des vierten Kapitels, bevor im fünften Kapitel die Ergebnisdarstellung erfolgt. Im abschließenden Kapitel werden einige Hypothesen aufgestellt, die zu weiteren Forschungsarbeiten und Diskussionen anregen sollen.

2. Medienpädagogische Kompetenzanforderungen in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel wird beleuchtet, wie sich Anforderungen an den Umgang mit digitalen Medien in Kompetenzmodellen (Kap. 2.1) der Erwachsenenbildung exemplarisch wiederfinden. Eine umfassende Übersicht soll an dieser Stelle nicht erfolgen, da dies über das Anliegen des hier vorgestellten Projekts hinausgeht. Dennoch soll an den vorgestellten Beispielen exemplarisch deutlich gemacht werden, welchen Stellenwert medienpädagogische Kompetenzen in den Anforderungsbeschreibungen besitzen und ausdekliniert werden. Anschließend werden einige grundlegende medienpädagogische Kompetenzmodelle beschrieben (Kap. 2.2).

2.1. Medienpädagogische Kompetenz in Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung

Als grundlegende Anforderungen an die Erwachsenenbildung in Bezug auf digitale Medien lassen sich zwei Bereiche unterscheiden:

1. Professioneller Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen (Mediendidaktik)

2. Förderung der Medienbildung/Medienkompetenz von Erwachsenen

Letzteres zielt dabei sowohl auf die Verbesserung der beruflichen Kompetenzen als auch auf die Unterstützung von Medienbildung, d.h. verkürzt auch auf einen kritisch-reflexiven im Umgang mit Medien (vgl. Iske, 2015). Damit sind Inhalte und Ziele der Erwachsenenbildung angesprochen. Darüber hinaus sind Medien als Mittel der Unterstützung von Lernprozessen von Relevanz (Mediendidaktik). Zielsetzung von Mediendidaktik ist es, die Lernenden mit ihren individuellen, sozialen und entwicklungs-mäßigen Bedingungen in Bezug auf die gesetzten oder durch die Alltagswelt gegebenen Inhalte und Ziele des Lernprozesses zu unterstützen. Medien sind in diesem Sinne Mittel zum Zweck effektiverer und effizienterer Lehr-/Lernprozesse. Die Unterstützung der Lernenden kann hier auch über die ursprüngliche Form des klassischen Lehr-/Lernsettings hinausgehen

und Funktionen, wie z. B. Beratung, Kompetenzdiagnostik und -erfassung mit einbeziehen, die eine stärkere Selbststeuerung des Lernprozesses sowie eine Verbindung mit informellen Lernkontexten unterstützen. Auch diese Bereiche werden zunehmend durch die Möglichkeiten digitalen Medien verändert.

Im Kern der Betrachtungen steht in diesem Beitrag die Anwendung von Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen als auch die Entwicklung von Medienkompetenz. Dabei wird jedoch davon ausgegangen, dass eine trennscharfe Unterscheidung dieser Bereiche nicht möglich ist, denn auch im Rahmen der Anwendung von Medien zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen spielen immer wieder auch Fragen der Befähigung und der Reflexion zur Mediennutzung eine Rolle.

Im Zusammenhang mit Kompetenzanforderungen für Lehrende werden in der Regel auch beide Bereiche betrachtet und als medienpädagogische Kompetenz beschrieben. Medienpädagogische Kompetenz für Lehrer*innen im schulischen Umfeld umfasst nach Blömeke (2000) insgesamt fünf Bereiche: medienerzieherische Kompetenz, sozialisationsbezogene Kompetenz, Schulentwicklungscompetenz, mediendidaktische Kompetenz und eigene Medienkompetenz. Diese Kompetenzen lassen sich in ähnlicher Weise auf Lehrende in der Erwachsenenbildung übertragen. Zu beachten ist allerdings, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung in den meisten Fällen nebenberuflich beschäftigt oder selbständig sind (Martin & Langemeyer, 2014) und daher weniger in Organisationsentwicklungsprozesse eingebunden sind als festangestellte Lehrende. Demgegenüber zeigt sich durch die Arbeit von Erwachsenenbildner*innen in verschiedenen Kontexten die Notwendigkeit kontextspezifischen Wissen über die medialen Rahmenbedingungen in den Organisationen und Feldern, in denen sie tätig sind, als auch Wissen über die Medienkompetenz der Teilnehmenden. Letztendlich braucht es auch reflexive Fähigkeiten der Lehrenden, sich mit ihren eigenen Werten und Überzeugungen zur Nutzung digitaler Medien auseinanderzusetzen als auch mit den Lernkulturen der Organisationen und Felder, in denen sie tätig sind.

Damit sind eine Reihe von Kompetenzen beschrieben, die (insbesondere für Lehrende) in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sind, um digitale Medien zum Lehren und zur Lernunterstützung einzusetzen und um Medienkompetenz zu vermitteln.

Trotz der beschriebenen Entwicklungen und der dafür notwendigen Kompetenzen wird der Stellenwert medienpädagogischer Kompetenzen für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung kontrovers diskutiert. Während eine Reihe von Vertreter*innen der Erwachsenenbildung darin einen eigenständigen Kompetenzbereich sehen (z.B. Stang, 2003), gingen andere davon aus, dass mediendidaktische Kompetenzen durch die bestehenden erwachsenenpädagogischen Kompetenzen – zumindest weitgehend – mit abgedeckt sind (z.B. Schmidt-Lauff, 2002).

Eine Analyse aktueller Kompetenzprofile und Kerncurricula für Erwachsenenbildner*innen in Deutschland und Europa zeigt, dass medienpädagogische Kompetenzen eine eher untergeordnete Rolle spielen (z.B. Strauch, Radtke, & Lupou, 2010). Zwar finden sich in den meisten Kompetenzbeschreibungen für Trainer*innen, Manager*innen und Berater*innen in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung Erwähnungen digitaler Medien, jedoch häufig als Erweiterung von Methoden und Techniken. Beispielhaft dafür ist die Beschreibung der Lehrkompetenzen durch das Projekt QF2Teach (Bernhardsson & Lattke, 2011). Im Ergebnisbericht des Projekts QF2TEACH zur Identifizierung von Kernkompetenzen von Erwachsenenbildner*innen heißt es:

„Media use as a modern part of didactical conceptualisation is still developing at a fast pace. In particular this involves the production and use of learning software for adults, cooperation with IT experts, the development of teaching and learning opportunities with interactive media and on the Internet. It has changed (with blended and e-learning) the whole procedure of developing didactical concepts.“
(ebd. S. 20)

Trotz dieser Bedeutungszuschreibung von Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Medien werden diese nur an wenigen Stellen als Teilkompetenzen im Kompetenzbereich „Contents and didactics“ Medien erwähnt. Konkret werden folgende Ausprägungen in den Bereichen „Knowledge“, „Skills“ sowie „Responsibility and Autonomy“ beschrieben:

Knowledge

„Adult learning facilitators (...) have comprehensive, specialized, factual and theoretical knowledge (...) concerning the use of learning media“ (ebd., S. 56)

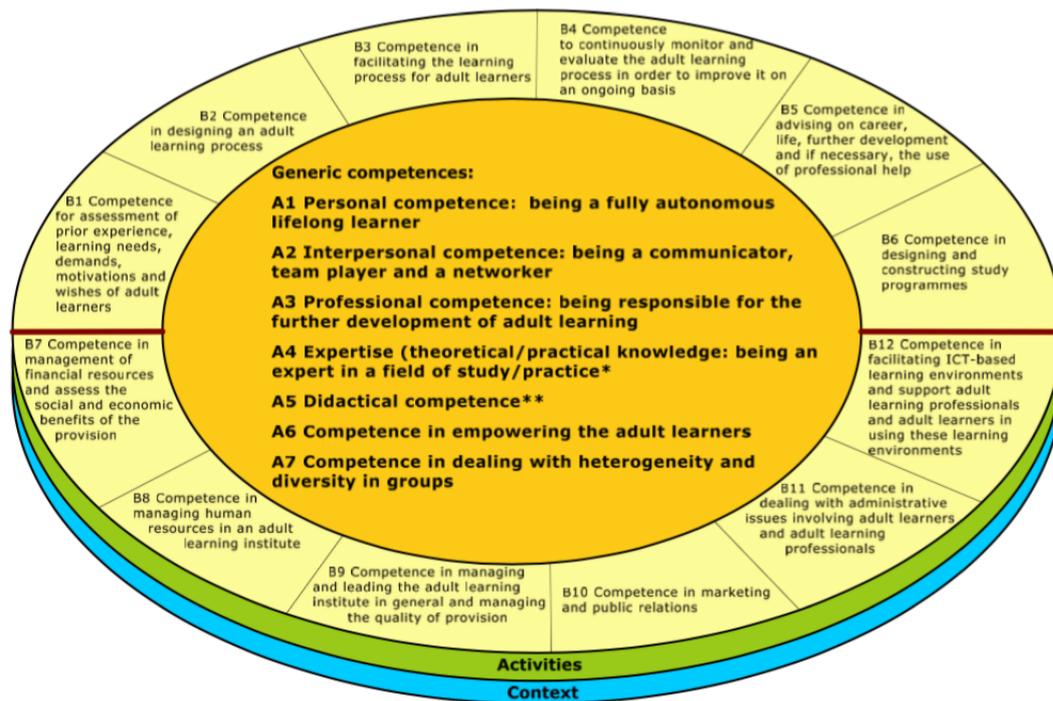
Skills

„Adult learning facilitators (...) have extensive experience and skills in the proficient use of different learning materials / media in their usual teaching- learning context.“ (ebd..)

Responsibility and Autonomy

„Adult learning facilitators (...) are able to use a variety of learning materials and media in many different teaching and learning contexts.“ (ebd.)

Dem gegenüber steht das Kompetenzmodell für Erwachsenenbildner*innen, welches in einem europäischen Forschungsverbund unter Leitung von Research voor Beleid entwickelt worden ist (Buiskool & Broek, 2011; Buiskool & Broek, 2012; Buiskool, Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010). In diesem Kompetenzmodell werden 7 Kernkompetenzen sowie 12 spezifische Kompetenzen beschrieben (vgl. Abb. 1):



* For professionals not directly involved in the learning process, the expertise concerns not subject knowledge, but specific (for example managerial, administrative or ICT) expertise.

** For professionals not directly involved in the learning process or supportive in a managerial, administrative way, the didactical competence is less relevant.

Abbildung 1: Schlüsselkompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung (Buiskool et al., 2010, S. 33)

Zwar gehören medienpädagogische Kompetenzen auch in diesem Kompetenzmodell nicht zu den Kernkompetenzen („A“, in Abb. 1 in der Mitte), werden aber als eine spezifische Kompetenzanforderung gesondert herausgestellt und beschrieben (Kompetenz „B12“, in Abb. 1 am rechten Rand). Sie wird beschrieben als „Competence in facilitating ICT-based learning environments and support adult learning professionals and adult learners in using these learning environments“ (Buiskool et al., 2010, S. 33). Buiskool et al. (ebd.) gehen davon aus, dass ICT mehr und mehr an Bedeutung gewinnt und sich durch den Einsatz, vor allem aber durch die Entwicklung und die Wartung von Online-Lernumgebungen die Aufgabenbereiche in der Erwachsenenbildung verändern. Dabei listen sie folgende konkrete Aufgaben für Erwachsenenbildner*innen auf:

- „Contribute to the design of ICT-based and mixed mode programs of study, using multiple forms of media (the worldwide web, integrating text, audio and video).
- Delivery of the ICT-based programs.
- Collaboration in design teams, involving teachers, learners, administrators and instructional designers.
- Conduct and facilitate assessment within online environments.
- Use of electronic discussion forums and other media including PC-based audio and video-conferencing for academic and guidance support.
- Contribute to the design of web pages for marketing; maintain personal web pages.“ (ebd., S. 39)

Das Modell von Research voor Beleid ist damit ein Kompetenzmodell, welches die medienbezogenen Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner*innen besonders hervorhebt und deutlich beschreibt.

Medienbezogene Kompetenzen sind aber nicht nur für Lehrende in der Erwachsenenbildung von Bedeutung. Auch in den Kompetenzprofilen für Management- und Leitungsfunktionen finden sie sich beispielsweise im Bereich der internen und externen Kommunikation wieder (vgl. Flexi-Path, 2010). Neben den Leitungs- und Führungsaufgaben, sind ergänzend noch die Bereiche des Marketings, der Programmplanung oder der technischen Administration zu nennen, in denen Kompetenzen/Wissen zu digitalen Lehr-/Lernmedien von Bedeutung sind.

2.2. Medienpädagogische Wissens- und Kompetenzmodelle

Weitaus umfangreicher und detaillierter als in den wenigen theoretischen Erörterungen und empirischen Studien in der Erwachsenenbildung sind medienpädagogische Kompetenzen für Lehrende in der Schule beschrieben (z.B. Blömeke, 2000, 2001; Herzig, 2007; Mayrberger, 2012; Schiefner-Rohs, 2012; Tulodziecki, 1997, 2012). Sie bilden eine wichtige Orientierung für die Formulierung medienpädagogischer Kompetenzanforderungen

für Lehrende in der Erwachsenenbildung, weshalb an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden soll.

Medienpädagogische Kompetenz für die Lehrerbildung umfasst danach im Kern folgende Bereiche (vgl. Blömeke, 2003; Mayrberger, 2012):

- a) eigene Medienkompetenz der Lehrenden
- b) Mediendidaktische Kompetenz
- c) Mediensozialisationsbezogene Kompetenz
- d) Medienerzieherische Kompetenz
- e) Schulentwicklungskompetenz

Zentral ist dabei die mediendidaktische Kompetenz. Für Mayrberger (2012) sind mediendidaktisch kompetente Lehrende in der Lage „(digitale) Medien im Unterricht unter Ausschöpfung deren spezifischer, didaktischer Potenziale für die Gestaltung von schülerorientierten Lernumgebungen zu verwenden und zu reflektieren sowie die Folgen der Integration digitaler Medien für das formale und informelle Lernen abzuschätzen, kritisch zu bewerten und mit der Entgrenzung umzugehen.“ (ebd., S. 405). Mediendidaktische Kompetenz für Lehrer*innen lässt sich dabei nach Mayrberger wie in Abbildung 2 dargestellt differenzieren:

Tabelle 1: Mediendidaktische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Mayrberger, 2012, S. 405)

Mediendidaktische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern	
1. Einsatz von (digitalen) Medien als Werkzeug und Mittel im Unterricht	
a)	Verwendung von strukturierten Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl von Medien und Informationstechnologien als Werkzeug und Mittel im Unterricht
b)	Planen mit mediendidaktischen Konzepten
c)	Einschätzung von Ergebnissen mediendidaktischer Forschung
2. Gestaltung und Weiterentwicklung schulischer Lehr- und Lernformen mit (digitalen) Medien	
a)	Vergleichen lehr-lerntheoretischer Ansätze
b)	Bewerten grundlegender entwicklungs- und sozialpsychologischer Theorien sowie allgemeindidaktischer Unterrichtsansätze
c)	Gestaltung und Weiterentwicklung von Lernumgebungen mit (digitalen) Medien

3. Entgrenzung formaler Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien

- a) Einschätzen der Folgen der Öffnung von Unterricht mit digitalen Medien
- b) Bewerten von Ansätzen der Motivations- und Interessensforschung
- c) Anwenden von Angeboten des Social Web

Da die Rekonstruktion des biographischen medienpädagogischen Kompetenzaufbaus eine Reihe von Herausforderungen stellt, wurde für die Studie auf das Wissensmodell des Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) von Mishra & Koehler (2006) zurückgegriffen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Wissensdimensionen Grundlage für die Ausbildung entsprechender Kompetenzen darstellen.

Das Modell beruht auf dem Wissensmodell für Lehrer*innen nach Shulman (1986), in dem das pädagogische Wissen mit dem Inhaltswissen verbunden wird. Im TPACK-Modell wird dieses um den Bereich des technologischen Wissens erweitert:

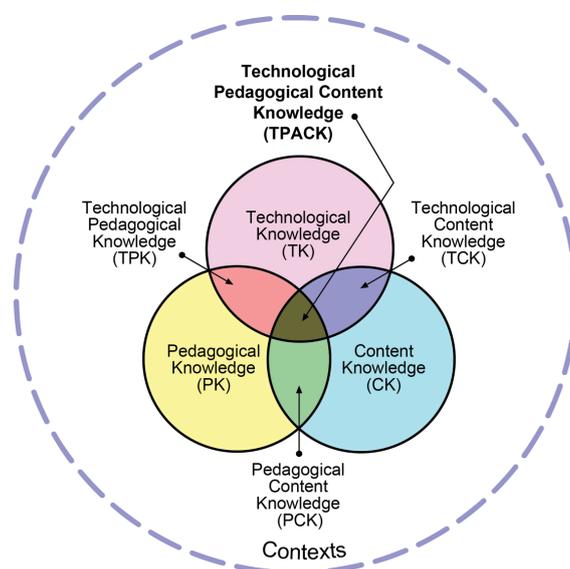


Abbildung 2: Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK (Quelle: <http://tpack.org>)

Das Modell setzt sich aus drei Hauptwissensbereichen zusammen (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin, & Graham, 2014):

- Content Knowledge (CK): bezieht sich auf das Fachwissen des zu unterrichtenden Unterrichtsfaches.

- Pedagogical Knowledge (PK): meint das pädagogische Wissen, dass der Lehrer/die Lehrerin zur Unterstützung der Lernprozesse der Schüler*innen mitbringen muss.
- Technological Knowledge (TK): beschreibt das Wissen über alte und neue Technologien (Medien) die der Lehrende in den Unterricht einbinden kann.

Diese drei Hauptbereiche gliedern sich in vier überschneidende Wissensbereiche (ebd.):

- Technological Content Knowledge (TCK): das technologische Fachwissen meint die Beziehung zwischen Technologie und Inhalt. Jeder Inhalt hat eine gesonderte Beziehung zur Technologie und wird in anderer Weise durch sie beeinflusst.
- Pedagogical Content Knowledge: bezieht sich auf das fachdidaktische Wissen, also das Wissen, wie bestimmte fachliche Inhalte didaktisch vermittelt werden können.
- Technological Pedagogical Knowledge (TPK): beschreibt den Zusammenhang von Technologie zu pädagogischen Fragestellungen.
- Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): dieser Wissensbereich verbindet alle anderen miteinander. Durch das Zusammenspiel von technologischen, pädagogischen und fachlichem Wissen wird der Lehrende in die Lage versetzt kontextspezifisch Lehr-/Lernkontexte zu gestalten, die alle drei Hauptwissensbereiche miteinander verbinden.

Alle Wissensbereiche werden im Lehr-/Lernkontext in einem situativen Zusammenhang umgesetzt. Da kontextuelle Faktoren in diesem Modell nicht berücksichtigt werden, ist auch eine Übertragung auf die Erwachsenenbildung möglich.

3. Erwachsenen- und medienpädagogische Professionalisierung

Im folgenden Abschnitt wird überblicksartig die erwachsenenpädagogische Professionalisierung beschrieben (Kap.3.1), um diese anschließend unter dem medienpädagogischen Blickwinkel zu betrachten (Kap. 3.2). Diese Ausführungen sollen als schematische Struktur zur Auswertung der erhobenen Daten dienen.

3.1. Erwachsenenpädagogische Professionalisierung

Wenn im Folgenden von Professionalisierung geschrieben wird, so ist damit die individuelle Professionalisierung gemeint. Sie „bezeichnet einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifungsprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuswerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie einem diesbezüglichen Selbstbild führt.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 124). Sie ist zu unterscheiden vom Prozess der strukturellen Professionalisierung, die das Berufsfeld betreffen und zu einer Profession führen. Typische Kennzeichen einer Profession sind (vgl. Kraft, 2006; Mieg, 2006, S. 344; Peters, 2004, S. 73):

1. Ehren- und nebenberufliche Tätigkeit wird zu einer hauptamtlichen Erwerbstätigkeit zur Sicherstellung des Lebensunterhalts.
2. Das für die Ausübung der Tätigkeit notwendige Wissen wird systematischer Bestandteil einer akademischen Ausbildung.
3. Der Zugang zur Ausübung des Berufs wird über Prüfungen oder Lizenzen geregelt.
4. Als Interessenvertretung wird ein Berufsverband gegründet.
5. Es wird eine Berufsethik entwickelt.

Auch wenn es Wechselwirkungen zwischen struktureller und individueller Professionalisierung gibt, bedarf individuelle Professionalität keiner Profession. Sie kann sich auch unabhängig davon entwickeln. Tietgens beschreibt es als:

„die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken. Es wollen immer wieder Relationen hergestellt sein zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen, zwischen einem umfangreichen Interpretationsrepertoire und dem unmittelbarem.“ (Tietgens, 1988, S. 37)

In einer kompetenztheoretischen Lesart sind dabei neben Wissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bedeutung, sowie für die Art und Weise der Anwendung individuelle Werthaltungen und Einstellungen bestimmend. Darüber hinaus entscheiden motivationale und volitionale Bedingungen, ob die vorhandenen Dispositionen in konkreten Handlungen zum Tragen kommen (vgl. Weinert, 1999).

Eine umfassende Betrachtung der professionstheoretische Debatten ist an dieser Stelle nicht möglich. Für die folgenden Betrachtungen ist in erster Linie ein biographietheoretischer Zugang von Interesse, der nicht die Professionalität als Status, sondern den Prozess der Professionalisierung in den Mittelpunkt stellt. Dieser Blickwinkel auf Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2001) betont eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Mit diesem Ansatz ist auch eine Hinwendung zur „berufskulturellen Eigenlogik“ und den „berufspraktischen Vollzug“ bei der (Mit)Bestimmung von Professionalität erfolgt (Nittel, 2002).

Gerade im Zusammenhang mit Medien und insbesondere digitalen Medien, die durch ihren Wandel veränderte Anforderungen an diejenigen Stellen, die mit ihnen umgehen müssen, ist Professionalisierung ein ständiger, berufsbegleitender Prozess. Daher erscheint es besonders sinnvoll, sich der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz über ein biographietheore-

tischen Zugang zu nähern und mit empirischen und theoretisch-normativ bestimmten Anforderungen in Verbindung zu bringen.

Biographische Forschungszugänge haben in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition, auch im Bereich der Professionsforschung (Harney, Jütting, & Koring, 1987; Kade, 1989; Nittel & Maier, 2006).

3.2. Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildnern*innen

Wie bereits ausgeführt wird davon ausgegangen, dass die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen nicht nur über formales, sondern aufgrund der spezifischen Berufsbiographien mit häufigem Quereinstieg in die Erwachsenenbildung auch und vermutlich sogar in besonderem Maße über nonformales und informelles Lernen erfolgt.

Auf die breite Diskussion zur Unterscheidung dieser drei Lernformen kann an dieser Stelle nur verwiesen werden (vgl. Colley, Hodkinson, & Malcom, 2003; Overwien, 2005; Rohs, 2016; Straka, 2004). Eine eindeutige Unterscheidung der Lernformen erscheint aufgrund der Vielzahl der Blickwinkel nicht möglich. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass

- a) *formales Lernen* vornehmlich dadurch charakterisiert ist, dass es in Einrichtungen des formalen Bildungssystems stattfindet und mit dem Ziel der Erreichung staatlich anerkannter Abschlüsse erfolgt und pädagogisch professionell unterstützt wird.
- b) *Non-formales Lernen* umfasst organisierte Lernprozesse, die nicht dem formalen Lernen zuzuordnen sind, aber eine klare Lernzielorientierung haben und auf diesen Zweck hin gestaltet bzw. in organisationale Kontexte eingebunden sind.
- c) *Informelles Lernen* als ein Lernen welches in der Regel dadurch beschrieben werden kann, dass es nicht auf einen Abschluss ausgerichtet ist, sondern selbstgesteuert, auch unbewusst und ohne konkrete Lernabsicht in allen Lebenszusammenhängen stattfinden kann.

Bezogen auf die individuelle Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen kann diesbezüglich grob zwischen

- a) formaler Aus- und Weiterbildung, wie z.B. grundständige oder berufsbegleitende erwachsenenpädagogische Studiengänge (vgl. Witt & Müller, 2015),
- b) non-formaler Weiterbildung, wie z.B. betriebs- oder verbandsinterne und offene Angebote privater und öffentlicher Einrichtungen (siehe QUALIDAT-Weiterbildungsdatenbank¹ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung) sowie
- c) informelles Lernen, wie z.B. als individuelles Lernen über Ratgeberliteratur, das Internet oder im Prozess der Arbeit

unterschieden werden.

Im Folgenden wird der Forschungsstand bezüglich der medienpädagogischen Professionalisierung in diesen drei Bereichen näher beleuchtet.

a) Formale Aus- und Weiterbildung

Erhebungen über Lehrende bzw. allgemein in der Erwachsenenbildung Tätige sind aufgrund der häufigen ehrenamtlichen und nebenberuflichen Beschäftigung in diesem Tätigkeitsfeld schwierig. So schwanken die Zahlen zu den in diesem Bereich beschäftigten Personen stark und wird auf zwischen 505.000 und 650.000 Personen in sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen geschätzt (vgl. WSF - Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005). Eine aktuelle Auswertung der Daten des Mikrozensus ergab, dass ca. 325.000 Beschäftigte als Haupterwerbstätigkeit in der Erwachsenenbildung tätig sind (vgl. Martin & Langemeyer, 2014). Da es in diesem Bereich keine Zulassungsvoraussetzungen gibt, haben nur rund 16% aller Erwachsenenbildner*innen ein einschlägiges pädagogisches Studium (ebd., S. 55). Bei den Lehrenden wird davon ausgegangen, dass ca. 30-40% über ein pädagogisches Studium verfügen (vgl. Schütz & Nittel, 2012; WSF - Wirtschafts- und Sozialforschung, 2005).

¹ Website QUALIDAT-Weiterbildungsdatenbank <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/Qualidat/default.aspx>

Pietraß und Schäffer (2014) stellen dabei in Bezug auf die Verankerung medienpädagogischer Inhalte in erwachsenenbildenden Studiengänge fest², dass für diese eine besondere Form der Betrachtung von Medien ("Medienandragogik") notwendig ist, die aber erst in Ansätzen entwickelt ist (ebd., S. 102). Publierte empirische Ergebnisse liegen in diesem Bereich jedoch nicht vor.

Auf Basis von Recherchen zeigt sich ein sehr heterogenes Bild der Verankerung medienpädagogischer Themen in den Studienangeboten der Erwachsenenbildung. Während bei einigen Studiengängen eine starke Betonung medialer Inhalte vorliegt, wie z.B. der Studiengang „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ (Master, Universität Mainz) oder „Bildungswissenschaften, insbesondere interkulturelle, Medien- und Erwachsenenbildung“ (Bachelor, Universität der Bundeswehr München), sind in anderen Studiengängen der Erwachsenenbildung entsprechende Inhalte kaum zu finden³. Unterschiede zeigen sich aber nicht nur in der generellen Berücksichtigung medienpädagogischer Themen, sondern auch in der inhaltlichen Fokussierung. So ist teilweise eine Fokussierung auf mediendidaktische Themen zu verzeichnen, teilweise findet aber auch eine umfassende Betrachtung aller medienpädagogischen Bereiche statt. Unterschiede gibt es auch in einer eher theorie- oder umsetzungsorientierten Ausrichtung sowie in der Fokussierung auf digitale Medien bzw. der breiten Thematisierung analoger und digitaler Medien.

b) Non-formale Weiterbildung

Im Bereich der non-formalen Weiterbildung bieten eine Vielzahl an Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft medienbezogene Weiterbil-

² Eine umfassende Betrachtung zur Verankerung von medienpädagogischen Inhalten in pädagogischen Studiengängen finden sich in (Niesyto & Imort, 2014).

³ Im Rahmen einer unveröffentlichten Masterarbeit (Illi, 2016) wird der Anteil medienbezogener Inhalte auf Grundlage der vergebenen Credits auf 10-30 Prozent geschätzt. Dabei sind jedoch nur Studiengänge berücksichtigt, die eine entsprechende Zuordnung auch ermöglicht haben.

dungsangebote an. Von Hippel (2007) nennt hier u.a. Volkshochschulen, Kirchen, Landesmedienanstalten, Gewerkschaften, politische Stiftungen, private Anbieter und Vereine. Die Themenstellungen und Zielgruppen variieren dabei stark. Aufgrund der beruflichen als auch privaten Bedeutung des Umgangs mit Medien sind die Angebote nicht immer eindeutig dem Bereich der Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen zuzuordnen.

Während zu medienbezogenen Angeboten der Erwachsenenbildung noch Statistiken und Programmanalysen vorliegen (vgl. von Hippel, 2011), gibt es zu speziellen Train-the-Trainer-Angebote im Bereich medienpädagogischer Kompetenzen keine Angaben. Schon aufgrund der Tatsache, dass diese Angebote sich oft nur an die eigenen Trainer*innen richten und damit nicht publiziert werden, ist eine Analyse entsprechender Weiterbildungsangebote sehr erschwert. Im Bereich der öffentlichen Veranstaltungen bieten Kursdatenbanken für Kursleitende, wie z.B. QUALIDAT⁴ eine Möglichkeit, sich einen Überblick zu verschaffen. Aktuell⁵ sind unter den dort zu findenden 1355 Angeboten 61, die mit dem Veranstaltungsinhalt „Medien“ verknüpft (entspricht 4,5%). Dabei handelt es sich in der Mehrzahl um Kommunikations- und Präsentationskurse bzw. eine stark funktionale auf Anwendungskennntnisse fokussierte Ausrichtung der Angebote. Hinzu kommt, dass aufgrund der prekären Beschäftigungsverhältnisse für Lehrende oft nicht ausreichend zeitliche/ finanzielle Ressourcen zur Beteiligung an Weiterbildung zur Verfügung stehen (Fuchs, Hippel, & Tippelt, 2010; Gieseke & Reich, 2006). Ein wenig besser sieht es dabei für Angestellte in den Weiterbildungseinrichtungen aus, die über Freistellungen und Seminarangebote unterstützt werden (Ambos & Egetenmeyer, 2009).

⁴ <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/qualidat/default.aspx>

⁵ Stand 1.12.2016

c) **Informelles Lernen**

Aufgrund der genannten Einschränkungen beim formalen und non-formalen Lernen ist davon auszugehen, dass informelle Lernaktivitäten für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen grundsätzlich eine besondere Relevanz besitzen.

Diese Vermutung wird auch durch eine Analyse von Portfolios von Erwachsenenbildner*innen bestätigt, die diese zur Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen im Rahmen bei der Weiterbildungsakademie Österreich eingereicht haben (Kraus, Schmid, & Thyroff, 2015). Dabei finden sich Beispiele wie

- Learning by doing
- Selbststudium
- Austausch mit anderen
- Reflexion der eigenen Lernbiographie/Rolle als Kursleitende
- Beobachten von Kursteilnehmenden und anderen Kursleitenden

Eine aktuelle Studie zur Nutzung von Online-Fachportalen zeigt, dass diese bisher nur von ca. einem Drittel der Lehrenden genutzt werden (Schöb, Salender, Brandt, Fischer, & Wintermann, 2015).

Bezüglich der Aneignung medienpädagogischen Wissens liegen kaum empirische Befunde vor. Im Rahmen einer älteren Interviewstudie wurde zwar ebenfalls festgestellt, dass Seminarplaner*innen ihre Qualifikationen für den Aufgabenbereich „Neue Medien“ in der Regel „on-the-job“ erworben haben (Treumann et al., 2002, S. 344), inwiefern diese Feststellung aber noch heute gilt und auf Lehrende zu übertragen ist, bleibt fraglich.

Insgesamt liegen damit zwar Vermutungen nahe, die eine Aneignung auf verschiedenen Wegen und eine hohe Bedeutung informellen Lernens für die Aneignung medienpädagogischen Wissens nahelegen, diese können aber auf Grundlage vorliegender Forschung nicht bestätigt werden.

4. Methodisches Vorgehen

Ausgehend vom dargelegten Hintergrund war es Ziel, im Rahmen einer empirischen Studie medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung biographisch zu rekonstruieren. Aufgrund der Vermutung, dass sowohl formale, als auch insbesondere non-formale und informelle Lernprozesse relevant sind, sollten alle Lernformen bei der Erhebung Berücksichtigung finden.

Die unklaren Prozesse der Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung im Umgang mit Medien, die durch die typischen Quereinstiege in der Erwachsenenbildung nicht zwangsläufig pädagogisch geprägt sein müssen, legten einen qualitativ-biographischer Zugang nahe⁶. Neben der eigentlichen Kompetenzentwicklung können über diesen Zugang auch Bedingungen der Hinwendung und Auseinandersetzung mit Medien identifiziert werden, da das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu den Medien auch von starken Ambivalenzen der Zu- und Abwendung geprägt war und in Teilen auch noch ist (von Hippel, 2011, S. 691f). Zudem können insbesondere Beschreibungen informeller Prozesse der Wissens- und Kompetenzaneignung durch eine offene, narrative Erzählform unterstützt werden.

Zur Rekonstruktion sollten fünf Lehrende aus der Erwachsenenbildung befragt werden, die über Expertise im medienpädagogischen Bereich verfügen und digitale Medien im Rahmen ihren erwachsenenbildnerischen Unterrichts einsetzen. Die Erwachsenenbildner*innen wurden über den Volkshochschulverband Rheinland-Pfalz vermittelt.

Mit den Kursleitenden wurden qualitative themenzentrierte Interviews durchgeführt (Witzel, 2000). Narrative Interviews sind besonders dazu geeignet, biographische Prozesse zu erheben. Die in den Interviews dargestellten medienpädagogischen Aneignungsprozessen wurden anschlie-

⁶ Interessant zur Rekonstruktion medienpädagogischer Kompetenzentwicklung ist z.B. die Darstellung von Ingrid Gretenschlaeger, die über die Medienpädagogik in die Erwachsenenbildung kam (Gretenschlaeger, 2003).

Bend durch Narrationsanalyse nach Schütze (1983) rekonstruiert. Die Ergebnisse spiegeln also nicht die durchschnittlichen Aneignungsprozesse des medienpädagogischen/technologisch-pädagogischen Wissens von Lehrenden in der Erwachsenenbildung wider, sondern dienen als exemplarische Betrachtung der Verbindung von formaler, non-formaler und informeller medienpädagogischer Professionalisierung.

4.1. Themenzentriertes narratives Interview

Das narrative Interview geht zurück auf den Soziologen Fritz Schütze, der dieses Erhebungs- und Analyseverfahren in den 70er-Jahren ausgearbeitet hat. Beeinflusst wurde Schütze unter anderem durch die phänomenologische Soziologie nach Alfred Schütz und den symbolischen Interaktionismus, der mit Georg Herbert Mead verknüpft ist (Bohnsack, 2003). Diese Art des Interviews entstand aus der Kritik an den zu diesem Zeitpunkt existierenden standardisierten Befragungen und den offenen Leitfadenterviews (Küsters, 2009).

Mit Hilfe des qualitativen Verfahren des autobiographisch-narrativen Interviews können Stehgreiferzählungen beziehungsweise spontane Erzählungen (Narrationen), die von Personen selbst erlebt wurden, beschrieben und interpretiert werden (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2009). Zentrale Frage dieser Interviewform ist es, wie menschliche Handlung, sprachliche Interaktion und die soziale Wirklichkeit miteinander zusammenhängen. Kurz gesagt: „Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Äußerungen eines Befragten und seinen tatsächlichen Handlungen?“ (Küsters, 2009). Hier wird bereits die Wichtigkeit und die enge Verknüpfung zwischen dieser Interviewvariante und der persönlichen Biographien der befragten Probanden deutlich. Schütze konkretisiert diese Aussage in einem Zeitschriftenartikel von 1983 („Biographieforschung und narratives Interview“) wie folgt: Es besteht „ein Interesse am Lebenszyklus von Altersgruppen einer Gesellschaft (= »Kohorten«) und von Personengruppen (= »sozialen Aggregaten«) mit bestimmten gemeinsamen sozialen Merkmalen“ (Schütze, 1983). Um diesem Interesse nachgehen zu können, ist es

von Nöten, Prozessstrukturen individueller Lebensläufe zu untersuchen und in diesen Werdegängen bestimmte erkennbare Muster zu vermuten (ebd., S. 284). Hierbei wird besonderes Augenmerk auf die „'sequentielle Struktur' der Lebensgeschichte des Biographieträgers“ (ebd., S. 284) gelegt, um die bestehenden Verbindungen transparent darlegen und verknüpfen zu können.

Durch diese weit ausholende offene Erzählform ist es möglich, innere Erlebnisse der erzählenden Person, in die sie selbst verwickelt war, freizulegen und diese subjektiven Informationen zu reproduzieren (vgl. Schütze, 1987).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Hilfe narrativer Interviewführung und -auswertung, die Wiederherstellung von persönlichen, vergangenen Erlebnissen mit Hilfe von Stehgreiferzählungen generiert werden können. Also „Erlebnisverwicklungen, die in die Gegenwart transportierte *Erfahrungsaufschichtung* durch die Dynamik des Erzählvorgangs wieder verflüssigen und so den damaligen Erlebnisstrom erneut [...] verlebendigen, um auf diese Weise die Erfahrungsaufschichtung des Gedächtnisses zu konkretisieren und aufzufrischen“ (Schütze, 1987, S. 9, Hervorhebung im Original).

In Anlehnung an das narrative Interview zeichnet sich das themenzentrierte (narrative) Interview dadurch aus, dass durch einen thematisch relevanten Fokus das Interview bis zu einem gewissen Grad geleitet wird. Die erzählgenerierenden Fragen des narrativen Interviews werden hierbei durch strukturierende Nachfragen ergänzt (Witzel, 2000). Für die Rekonstruktion der medienpädagogischen Professionalisierungsverläufe fiel die Wahl auf themenzentrierte (narrative) Interviews, um möglichst offene Interviews mit den Lehrenden zu führen, den medienpädagogische Fokus aber bei Bedarf zu halten.

4.2. Narrationsanalyse

Die Interviews wurden nach einer einfachen Transkription mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) ausgewertet. Im Rahmen der formalen Analyse werden nicht narrative Passagen ausgeklammert und somit eine Gliederung nach nicht inhaltlichen Gesichtspunkten mit Hilfe einer formalen Gliederung vorgenommen.

Weiterhin werden die nun identifizierten Einzelsequenzen im Zuge der strukturellen inhaltlichen Beschreibung inhaltlich thematisiert und dann zu größeren zusammenhängenden Sinneinheiten verbunden. Jetzt folgt die eigentliche inhaltliche Beschreibung dieser größeren Sinneinheiten. Diese Abschnitte werden nun im Zuge einer „biographischen Gesamtformung“ (Schütze, 1983, S. 286) erfasst. Außerdem werden einzeln für jede Sinneinheit unter Rückschluss auf sozialwissenschaftliche Konzepte Abstraktionen gebildet (analytische Abstraktion).

Die Wissensanalyse verknüpft die rekonstruierten Handlungs- und Verhaltensweisen des Akteurs mit dessen Deutungen, Wahrnehmungen und Wertungen, wozu die nicht narrative Passagen wieder hinzugezogen werden.

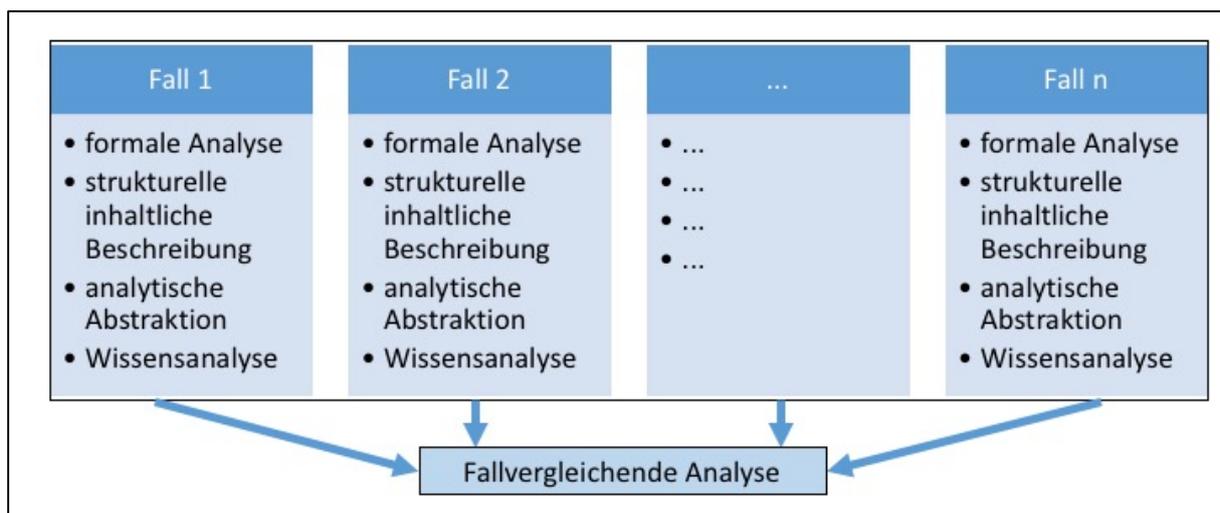


Abbildung 3: Auswertungsmethode narratives Interview nach Schütze (Adaption von Kleemann et al., 2009)

Abschließend wird die fallvergleichende Analyse durchgeführt, bei der die gerade erläuterten Schritte oder Vorgehensweise (formale Analyse, strukturelle inhaltliche Beschreibung, analytische Abstraktion und Wissensanalyse interviewten Probanden) jedes ausgewerteten Interviews beziehungsweise jedes Falls (siehe Abb. 1) miteinander verglichen werden. Somit können Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf Basis einer identischen Auswertungsmethode herausgestellt und empirisch korrekt ermittelte Aussagen getroffen werden (vgl. Kleemann et al., 2009; Schütze, 1983).

5. Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse der Narrationsanalysen werden im Folgenden in einer vereinfachten Darstellung der Professionalisierungsverläufe visualisiert. Wir haben uns für diese Darstellungsform (vgl. Abb. 5) entschieden, obwohl sie eine Reihe von Vereinfachungen und Unzulänglichkeiten aufweist.

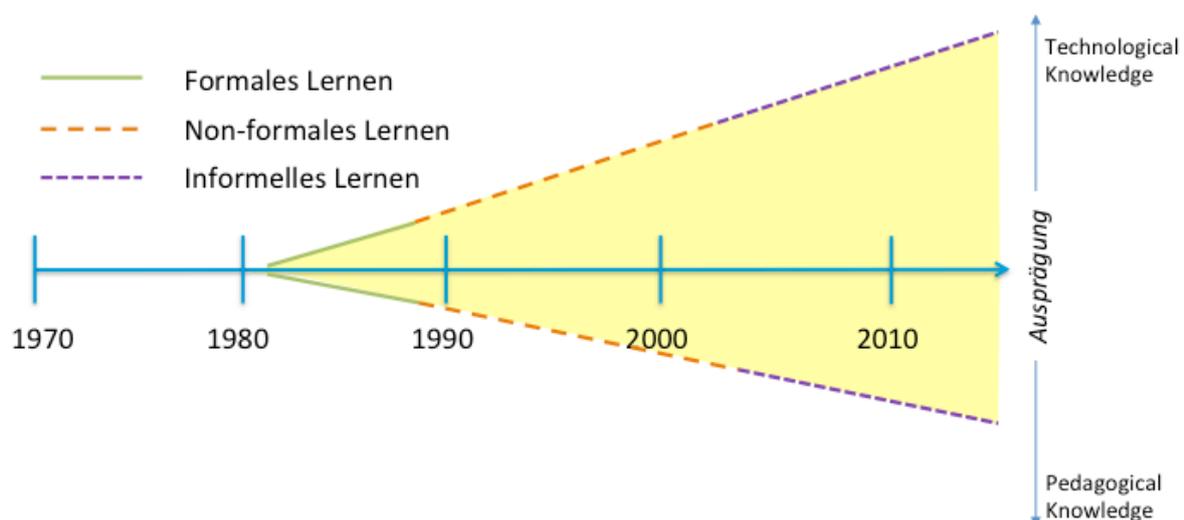


Abbildung 4: Vereinfachte Darstellung der Aneignung des technologisch-pädagogischen Wissens (TPK)

In der Darstellung werden entsprechend dem TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) technologisches und pädagogisches Wissen in der Vertikalen abgebildet. Der Inhaltsbereich wird hier nicht berücksichtigt, da in dem

Bereich keine Vergleichsmöglichkeiten vorliegen. Auch die Schnittstellen werden nicht berücksichtigt, d.h. auch das medienpädagogische Wissen wird nicht gesondert abgebildet. Dies ist auch nicht zentral, da es vor allem um den Verlauf der Wissensaneignung geht und die analytische Trennung zwischen technologischem und pädagogischem Wissenszuwachs eine sehr gute Möglichkeit darstellt, das Zusammenwirken dieser Felder deutlich zu machen. Denn ohne Frage stellen beide Bereiche eine Grundlage medienpädagogischer Kompetenz dar.

Die Darstellung bildet auf der Zeitachse den Beginn der jeweiligen Auseinandersetzung mit pädagogischen bzw. technologischen Wissen ab. Unter technologischem Wissen wird hierbei die Auseinandersetzung mit Informationstechnologie verstanden. Mit pädagogischem Wissen ist die Aneignung aller pädagogischer Wissensbereiche gemeint. Die gemeinsame Breite der beiden Wissensbereiche bildet zusammen das technologisch-pädagogische Wissen ab. Die Ausprägung stellt dabei kein Kompetenzniveau oder quantitative Breite der Expertise dar, sondern es geht um eine Sichtbarmachung der Wissenszuwächse. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass parallel verlaufende Lernformen nicht dargestellt werden. Wenn beispielsweise formale Lernphasen stattfanden, werden informellen Lernphasen nicht gesondert dargestellt. Es wird dennoch davon ausgegangen, dass diese stattgefunden haben. Non-formale Lernphasen, also parallele Weiterbildungen in Phasen formalen Lernens, traten nicht auf. Abgebildet wird immer die formalere Lernform.

Die textlichen Erläuterungen zu den einzelnen Fällen bieten darüber hinaus das notwendige Hintergrundwissen zur tiefergehenden Interpretation der Grafiken.

5.1. Fallbeschreibungen

Die fünf nun beschriebenen Fälle sollen beispielhaft die Heterogenität der individuellen Professionalisierungsverläufe im Bereich des technologisch-pädagogischen Wissens von medienkompetenten Lehrenden in der Erwachsenenbildung wiedergeben.

Fall 1: Webdesigner*in

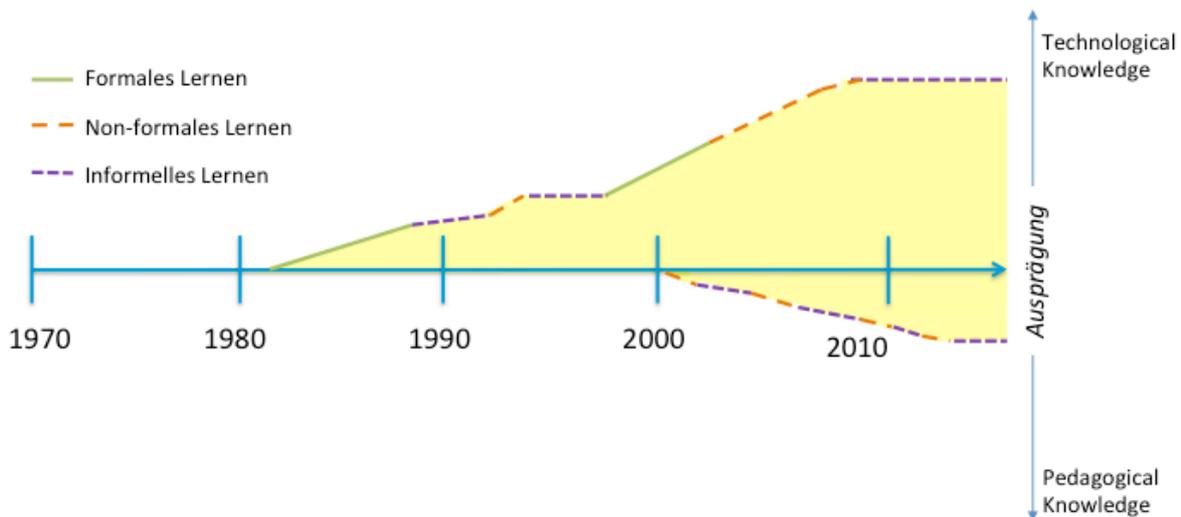


Abbildung 5: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 1: Webdesigner*in

Der Fall des Webdesigner*in zeichnet sich durch ein breites technologisches und ein weniger stark ausgeprägtes pädagogisches Wissen aus. Der Professionalisierungsverlauf im Bereich des technischen Wissens setzte schon sehr früh zu Beginn der 80er Jahre ein. In der Ausbildung „Biologielaborant*in“ sammelte die Person damals Erfahrungen in der computergestützten Datenverarbeitung. Durch das kollaborative Lernen unter den Kolleg*innen eignete die Person sich damit formal und informell erste technologische Grundkenntnisse an. Das Interesse an technologischen und aus dem EDV-Bereich stammenden Themen war schon vorher gelegt. Der Wunsch, eine Ausbildung im technologischen Bereich zu machen, war nach eigener Aussage, zu der Zeit aber noch schwer umzusetzen gewesen. Aufgrund dessen verlagerte sich das Interesse auf den privaten Bereich und die Person setzte sich seit dem Beginn der 90er Jahre und dem

Kauf eines eigenen Computers regelmäßig mit den technologischen Entwicklungen auseinander:

"Und digital bin ich, seit ich denken kann, also seit man überhaupt irgendwas damit machen kann, damit beschäftigt. So Anfang der 90er habe ich meinen ersten PC gehabt und habe das dann quasi immer komplettiert mit allem, was es da so gibt. Also die Neugier, die ist immer da." (IAME_160113_31-34)

Nach einigen beruflichen Neuorientierungen machte die Person die Ausbildung „Webdesigner*in“. In diesem Bereich ist die Person nach wie vor hauptberuflich tätig. Webdesign erfordert die ständige Auseinandersetzung mit den digitalen Medien. Dafür besucht die Person regelmäßig Fortbildungen und lernt vor allem informell, wofür Twitter die bevorzugte Anwendung ist:

"Vom Typ her, denke ich mal, bin ich jemand, der viele Sachen einfach aufnimmt, wenn ich sie lese. Deswegen läuft auch den ganzen Tag mein Tweetag nebenher. Und viele Dinge, die gucke ich mir dann auch einfach so zwischendrin an, wo ich dann auch mal ... Also wenn irgendwas Interessantes ist, jetzt zum Beispiel auch wieder pädagogisch und alles, also so die ganze Bandbreite an Informationen, wenn ich irgendwas sehe, was interessant ist, wo ich mir noch was Grundlegendes aneignen kann, das wird dann so nebenbei immer mitgenommen." (IAME_160113_415-421)

Nebenberuflich entschied die Person, aufgrund der vorherigen Hilfestellung in technischen Fragen für Kolleg*innen, einen Quereinstieg in die Erwachsenenbildung zu wagen. Seit den 2000er Jahren bietet die Person Kurse im Bereich EDV bei einem Bildungsanbieter an.

Interessant ist, dass die Person die Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen selbst als wichtig ansieht, aber die eigene Expertise in diesem Bereich allein durch "Learning by doing" geprägt ist. Durch die Hohe

Technik-Affinität steht die Auseinandersetzung mit technischen Themen im Vordergrund:

"Also es ist schon ein größerer Anteil Technik, aber der pädagogische Anteil hat auch schon einen großen Raum, 70:30 wäre so mein Gefühl, das aufzuteilen." (IAME_160113_435-437)

Das pädagogische Wissen wird vor allem informell durch eigene Erfahrung und das Beobachten von anderen Lehrenden angeeignet. Die Person besucht aber auch Fortbildungen im pädagogischen Bereich für Lehrende des Bildungsanbieters, bei dem die Person tätig ist. Diese non-formalen Fortbildungen sind vor allem medienpädagogisch ausgerichtet.

Aus dem Professionalisierungsverlauf lässt sich schließen, dass das sehr große Interesse an technischen Themen auch das Lernverhalten der Person beeinflusst. Der informelle Wissenserwerb über digitale Angebote wie Twitter oder auch Online-Kurse überwiegt. Dennoch wurden und werden auch Präsenzfortbildungen besucht, vor allem, wenn es um neue oder persönlich besonders wichtige Themen geht.

Fall 2: Sprachenlehrer*in

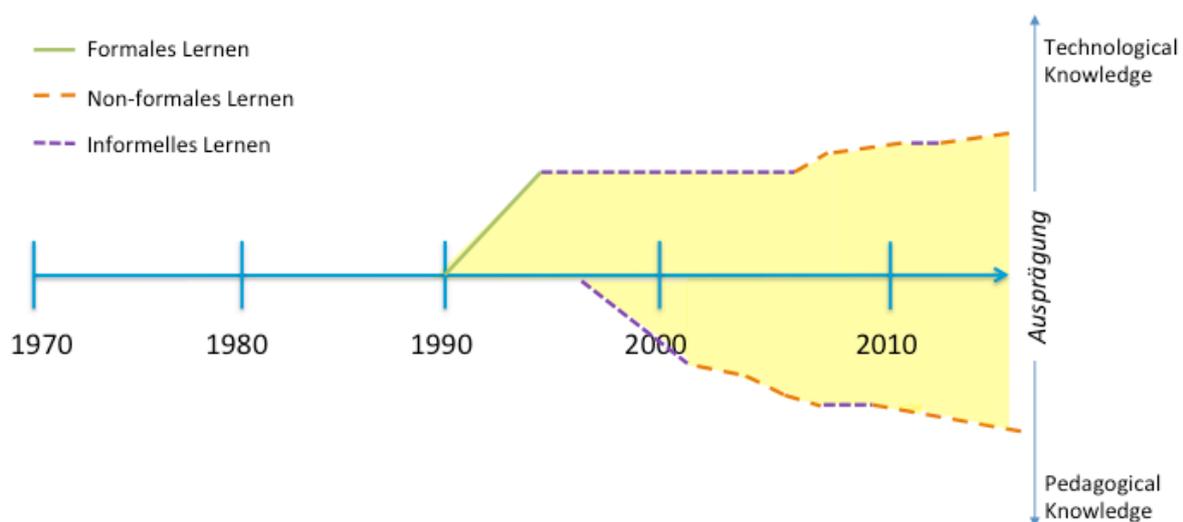


Abbildung 6: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 2: Sprachenlehrer*in

Der Fall Sprachenlehrer*in zeichnet sich durch eine Bereite sowohl im technologischen, als auch im pädagogischen Wissen aus.

Die Person studierte zu Beginn der 90er Jahre Informatik im Nebenfach und hat damit formal ein technologisches Grundverständnis erworben. Das Wissensniveau sei im Vergleich zum heutigen technologischen Wandel "primitiv" gewesen, aber die Motivation sich mit den technologischen Entwicklungen zu beschäftigen war gelegt:

"Ich habe damals schon gedacht, dass es eine Geschichte mit Zukunft ist und dass man das immer wieder brauchen kann."
(IAME_160114_29-30)

Im Bereich des technologischen Wissens schloss sich eine Phase an, die durch informelles Lernen geprägt war, um mit den technologischen Entwicklungen Stand zu halten:

"Als Allererstes, damals, als ich meine Diplomarbeit geschrieben habe, natürlich mit Word und Excel, Powerpoint, verschiedene Präsentationsprogramme. Ja, dann habe ich das ausgebaut und habe mich mit der Programmierung von Internetseiten beschäftigt. Und ja, das, was ich kann, habe ich mir halt selber angeeignet. Ich recherchiere Literatur. Das ging dann weiter, bis es angefangen hat mit Moodle [Learning Management System]. Und ja, da habe ich diese Weiterbildungen gemacht und danach etliche Stunden in Ausprobieren investiert." (IAME_160114_35-41)

Ender der 90er Jahre entschied sich die Person für einen Quereinstieg in die Erwachsenenbildung. Da die Person selbst nicht deutsche*r Muttersprachler*in ist, bot es sich an, Sprachkurse in der eigenen Muttersprache zu geben. Daneben unterrichtet die Person Deutsch als Fremdsprache und gibt Kurse für Geflüchtete. Auch an den pädagogischen Themen besteht ein großes Interesse und die Person besucht eher Fortbildungen im pädagogischen und medienpädagogischen Bereich, als dass die Person sich auch im informellen Rahmen damit beschäftigt. Schon im Studium beo-

bachtete die Person, welche Lehr-/Lernformen der Lehrenden an der Universität einen Mehrwert für die Lernenden boten. Später stand für die Person der Austausch mit Kolleg*innen und deren Erfahrungen im Vordergrund, wenn es um das pädagogische Wissen ging. Präsenzveranstaltungen zur Weiterbildung wurden nur besucht, wenn das eigene Interesse besonders groß ist und die Thematik für die Kursteilnehmenden interessant ist. Die Motivation für formale Weiterbildungen waren vor allem benötigte Zertifikate, die z.B. für Kurse in der Flüchtlingsarbeit benötigt wurden.

Weiterbildungen waren für die Person auch ein Anstoß sich tiefergehend mit Themen zu beschäftigen:

"Ich denke, meine Vorgehensweise ist immer, ich besuche eine Weiterbildung, das ist der Anstoß, mich mit einem Thema zu beschäftigen. Und danach kommt, ja, das Ausprobieren, das Recherchieren, zum Beispiel am Beispiel von Moodle. Ich habe ja diese drei Weiterbildungen gemacht und ich habe 2010 zum Beispiel ein halbes Jahr Zeit gehabt, habe da bestimmt, ich weiß nicht, 1000 Stunden in Entwicklung von Übungen investiert, oder einfach rauszufinden: Wie funktioniert diese Plattform? Habe natürlich oft meine Plattform (lacht) zum Zusammenbrechen gebracht. Das heißt, die kenne ich inzwischen ziemlich gut." (IAME_JR_160114_339-346)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sprachlehrer*in sich sowohl informell als auch non-formal kontinuierlich mit den Wissensbereichen technologischen und pädagogischem Wissens auseinandersetzt und regelmäßig sowohl an Präsenz- als auch an Online-Weiterbildungen teilnahm.

Fall 3: Ingenieur*in

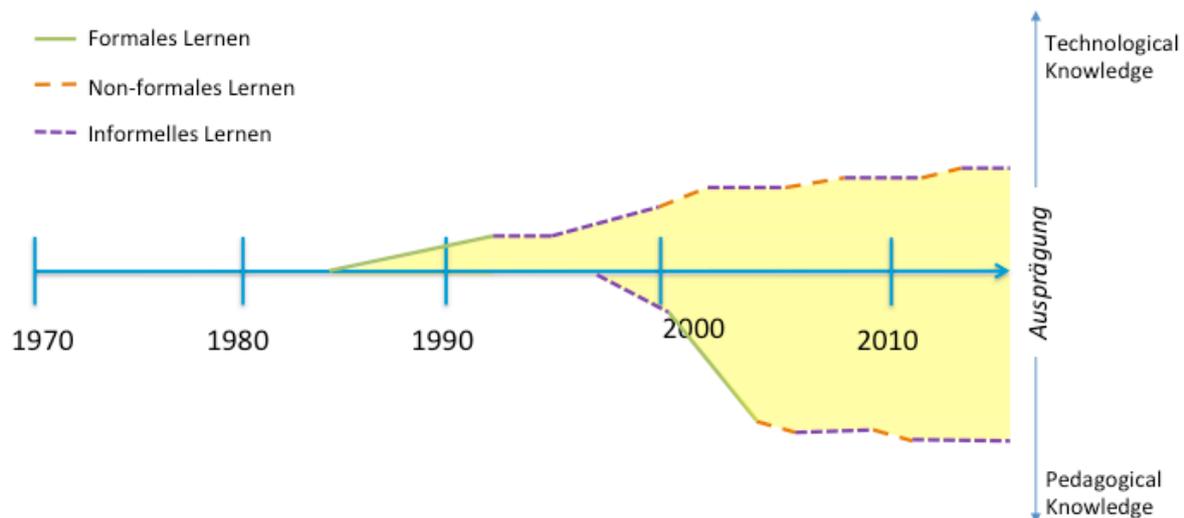


Abbildung 7: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 3: Ingenieur*in

Der Fall Ingenieur*in weist eine besondere Theorieorientierung auf, wie der Professionalisierungsverlauf zeigt. Der erste Kontakt zu technologischen Themen fand Mitte der 80er Jahre durch das erste Studium im Ingenieurbereich statt. Zu Beginn sah die Person Computer als bessere Schreibmaschinen an, bei denen es weniger aufwendiger war, Fehler zu korrigieren. Durch die Arbeit am Computer, die auch eng mit der Erstellung und der Planung von Konzepten verbunden war, entwickelte sich ein tieferes Interesse, die Inhalte auch zu verstehen:

"Und durch dieses damit Arbeiten, immer mal wieder dann auch mit Oberflächen beim Atari, den wir dann alle zusammen hatten, zu arbeiten, kam es ... Ja, das Interesse wurde immer tiefer. Das heißt, erst mal die Programme kennenlernen, die auf dem Rechner waren, andere Systeme kennenlernen." (IAME_160118_17-20)

Aus diesem Grund setzte sich die Person immer mehr mit technologischem Wissen auseinander und nutzt hier vorwiegend informelle Lernwege, wie den Austausch mit Kolleg*innen, Ausprobieren, Lesen von Büchern und später das Internet.

Ende der 90er Jahre entschied die Person sich dann bewusst zu einem Wechsel in die Erwachsenenbildung mit der Motivation, anderen technisches Computerwissen weiterzugeben. Das erste pädagogische Wissen eignete er/sie sich über den Austausch mit Kolleg_innen aus der Erwachsenenbildung an, um sich anschließend die theoretische Fundierung über ein weiterbildendes Studium zu holen:

"Danach dann hatte ich irgendwann beschlossen, mir reicht die reine Praxis nicht, ich möchte schon auch so ein bisschen theoretisches Fundament. Und dann habe ich Erwachsenenbildung hier an der Uni studiert." (IAME_160118_71-74)

Die Person misst dem theoretischen Wissen und der Bedeutung für die Praxis einen hohen Stellenwert bei. Die theoretischen Grundlagen, die beim technischen Wissen ebenfalls in einem Studium gelegt wurden, werden durch regelmäßige non-formale Weiterbildungen und informelles Lernen vertieft.

Die non-formalen Weiterbildungen dienen hauptsächlich Themen mit einem direktem Praxisbezug, während die formal erworbenen Grundlagen durch informelles Lernen vertieft werden. Hierfür wird neben dem Austausch mit anderen Erwachsenenbildner*innen und Bekannten vor allem das Internet genutzt. Die Person bedient sich einer breiten Palette von Newsfeeds, Online-Bibliotheken, Newslettern, Foren und allgemeinen Suchanfragen über das Internet. Weniger interessant seien Social Media, was vor allem dem Mangel an Zeit zuzuschreiben ist. Viel lernt die Person auch aus dem Unterricht:

"Generell ist der Unterricht für mich unglaublich informativ. Also das ist für mich auch sehr informelles Lernen, weil ich ganz, ganz viel sowohl fachlicher Art von meinen Teilnehmenden lerne, weil bestimmte Fehler habe ich halt selbst nie gemacht." (IAME_160118_508-511)

Der Fall Ingenieur*in hat einen für sich passenden Lernweg in einer Kombination aus formalen Grundlagen, informeller Vertiefung und non-

formaler Weiterbildung mit Praxisbezug entwickelt. Dieser Wissenserwerb wird dabei durch ständiges Ausprobieren in der Unterrichtspraxis begleitet.

Fall 4: Handwerker*in

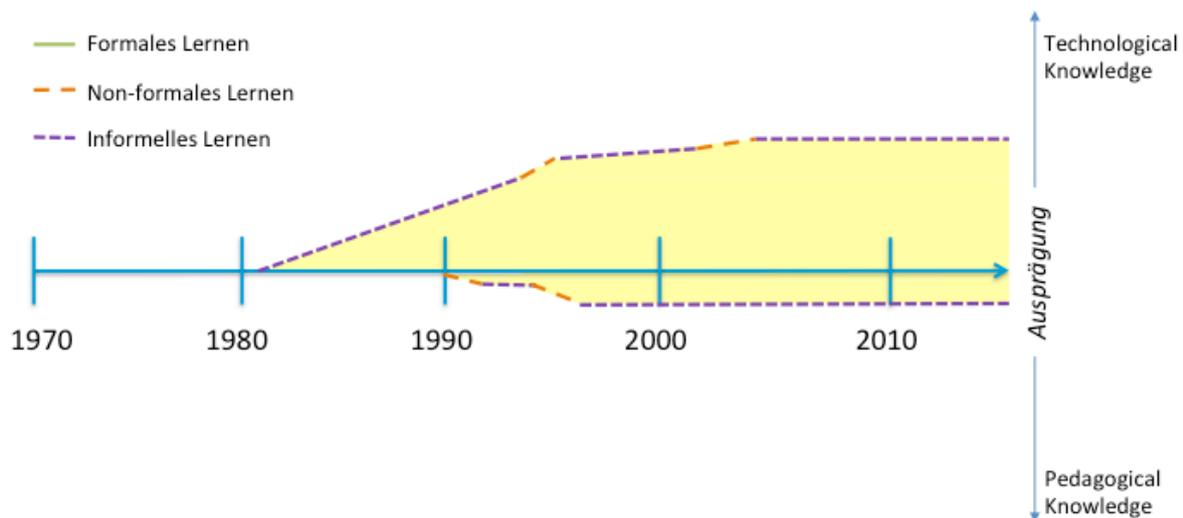


Abbildung 8: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 4: Handwerker*in

Der Fall Handwerker*in zeichnet sich dadurch aus, dass die Person sich sowohl das technologische als auch das pädagogische Wissen durchgehend ohne formale Weiterbildungen angeeignet hat.

Die Person hat eine berufliche Ausbildung im Handwerk gemacht und sich über die Meisterfortbildung und die Führung eines mittelständischen Unternehmens im ersten Berufsabschnitt profiliert. Nach einer bewussten Entscheidung, dass die Arbeit in einer Führungsposition mit Personalverantwortung nicht passe, hat die Person sich für die Selbstständigkeit im Bereich EDV (Vertrieb und Installation/Beratung) entschieden. Im Zuge dessen hat die Person nebenberuflich auch den Quereinstieg in die Erwachsenenbildung vollzogen.

Durch den Branchenwechsel hat die Person sich informell grundlegendes und vertiefendes technologisches Wissen mit dem Schwerpunkt EDV angeeignet. Als informelle Lernressourcen nutzt die Person hier vor allem Lernvideos:

*"Und wenn man vom Beibringen spricht, also unterm Strich habe ich fast alles über Lehrvideos gemacht. Das war für mich nachher so der Extrakt, ne? Also Fortbildung ist immer ein bisschen schwierig."
(IAME_160119_16-19)*

Neben Lehrvideos über einen professionellen Lehr-Lern-Video-Anbieter nutzt die Person auch Youtube-Videos zum vertiefen neuer Thematiken, sowie ergänzend Google-Recherchen, Foren, Fachzeitschriften, Wikipedia-Artikel und Literatur von Lernverlagen. Die (Internet-)Recherche von technologischen Inhalten hat für die Person eine große Bedeutung. Wenig Bedeutung hingegen hat der Austausch mit anderen. So nutzt die Person auch keine Social Media Kanäle, um sich mit anderen auszutauschen. Fortbildungen, vor allem Präsenzveranstaltungen, kommen für sie/sihn aus zeitökonomischen Gründen nicht in Frage:

*„Wenn Sie da mit zehn Leuten sitzen, da wird viel diskutiert, es wird viel Pause gemacht. (...) Also wenn ich jetzt Sachen habe, die ich noch ein paar Mal haben will, oder will mir mal einen Screenshot machen, das ist in einem Seminar alles nicht möglich.“
(IAME_160119_19-23)*

Wenig bis keine Bedeutung schreibt die Person der Aneignung des pädagogischen Wissens bei, weswegen dieses auch nicht sonderlich ausgeprägt ist. Die Person lernt aus der eigenen Lehrerfahrung und tauscht sich partiell zu didaktischen Fragen mit der/dem Ehepartner*in aus, die/der Lehrer*in ist:

*"Wirklich, also Didaktik/Methodik, gut, [mein/e Ehenpartner*in] ist [Lehrer*in], man unterhält sich schon mal: Wie gehst du mit deinen Schülern um und wie geht man mit schwierigen Situationen um? Ich habe jetzt natürlich auch noch eine Bibliothek hinten, wie man Methodik/Didaktik, ein paar Bücher gelesen und so, wie man halt Situationen in der Gruppe lösen kann und wie man vielleicht die Leute zueinander setzt und so. Aber ich mache das jetzt nicht vor jedem Kurs.*

[...] Ich habe ein Gespür auch für Menschen und weiß, wie man mit denen umgehen sollte.“ (IAME_160119_268-276)

Den einzigen non-formalen Nachweis, den die Person im Verlauf des Professionalisierungsprozess gemacht hat, ist ein E-Trainer-Zertifikat, das an der Schnittstelle von pädagogischem und technologischem Wissen angesiedelt werden kann.

Der Fall Handwerker*in zeichnet sich durch einen rein informellen medienpädagogischen Professionalisierungsprozess mit starken technischen Anteilen und geringer Reflexion der pädagogischen Praxis aus. Lernprozesse verlaufen vor allem autodidaktisch, ohne größeren Austausch mit anderen. Formalisierte Lernformen entsprechen nicht den Anforderungen.

Fall 5: Erwachsenenbildner*in

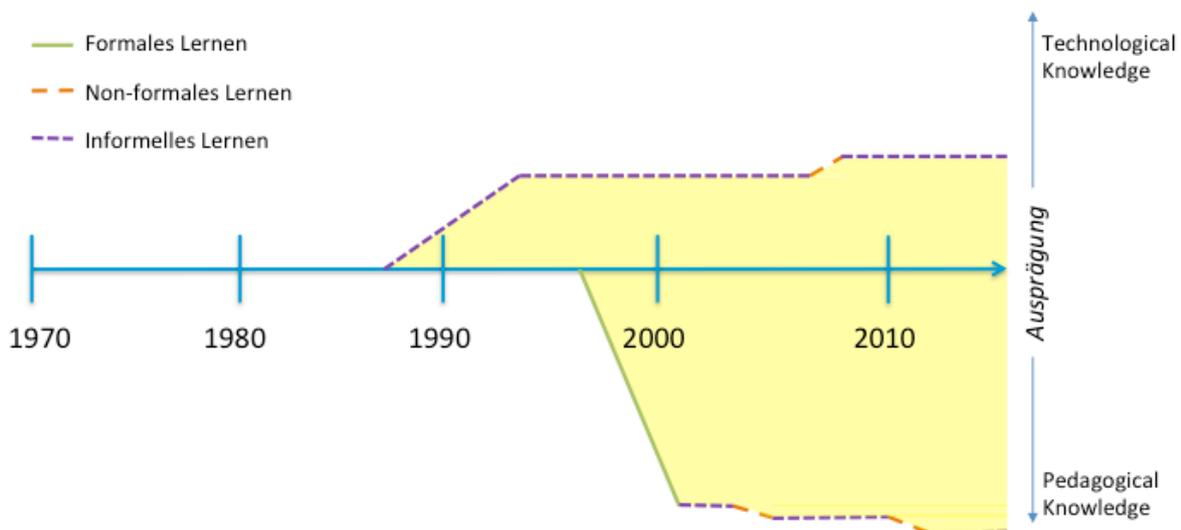


Abbildung 9: Individuelle Professionalisierung TPK – Fall 5: Erwachsenenbildner*in

Der Fall Erwachsenenbildner*in kennzeichnet sich dadurch aus, dass die Person als einzige/r Interviewpartner*in eine lineare Berufsbiographie vorzuweisen hat. Die Person studierte fremdsprachliche Erwachsenenbildung und ist auch in diesem Bereich als Selbständige*r tätig.

Durch das Studium der Erwachsenenbildung weist die Person ein sehr breites pädagogisches Wissen aus, das vor allem formal erworben wurde

und durch informelles und non-formales Lernen auf einem hohem Niveau gehalten wird. Hierbei sind für die Person auch der Austausch mit anderen Lehrenden aus der Erwachsenenbildung wichtig, sowie die Teilnahme an Weiterbildungen des Bildungsanbieters, für den die Person primär tätig ist. Über Internetrecherchen oder die Auseinandersetzung mit Fachliteratur hält die Person das Wissen auf einem aktuellen Stand. Um sich intensiv mit Themen auseinanderzusetzen, ist diese Form die bevorzugte Lernform:

„Weniger die Kommunikation. Ich bin da jemand, der sich gerne alleine hinsetzt (...) Ich bin ein, wie ich finde, ein sehr strukturierter, auch visueller Lerntyp.“ (IAME_160124_268-269)

Das Interesse an der Auseinandersetzung mit technologischem Wissen ist schon in der Kindheit geprägt worden. Der Vater kaufte für die Familie Ende der 80er Jahre einen ersten Computer, damit die Kinder von Anfang an mit "der Technologie der Zukunft" aufwachsen. Dies weckte in der Person ein starkes Interesse an der Computertechnologie. Die Person brachte sich autodidaktisch Programmierkenntnisse bei und trat am Gymnasium einer Programmier-AG bei. Das Interesse an technologischen Entwicklungen ist geblieben und so suchte die Person nach Wegen dieses Interesse mit einer Tätigkeit als Erwachsenenbildner*in zu verknüpfen:

"Und ich kann mich erinnern, aus dem Studium heraus, die Methodenvielfalt, das Angebot, viele verschiedene Methoden anzubieten, war also etwas, was bei mir auch einen starken Eindruck hinterlassen hat. Und weil für mich diese Neuen Medien, das Medium Computer, Internet, eben so nützlich war und eine neue Art war, sich mit traditionellen Lerninhalten zu beschäftigen, so war das für mich dann quasi eigentlich selbstverständlich, dann zu überlegen: Wie kann ich das jetzt verbinden mit dem, was ich jetzt an traditionellem Lerninhalt zu

vermitteln habe? Und wie kann ich das auf eine neue Art und Weise meinen Teilnehmern präsentieren?" (IAME_160119_162-170)

Auch wenn die Person autodidaktisches Vorgehen für sich als die bevorzugte Lernform gewählt hat, spricht die Person Fortbildungen einen besonderen Stellenwert zu. Bei technologischem Wissen seien diese vor allem für die theoretischen Hintergründe von besonderer Bedeutung:

"Man hatte noch nicht viel darüber gehört, aber ich fand die Idee sehr spannend und wollte darüber einfach mehr erfahren. Und das war dann etwas, wo diese theoretischen Hintergründe wirklich dann fremdvermittelt wurden in diesem Seminar." (IAME_160119_229-232)

Im Bereich des pädagogischen Wissens sind es vor allem die sozialen Kontakte und der Austausch mit anderen Lehrenden, die Präsenzveranstaltungen einen Mehrwert verleihen.

Der Fall Erwachsenenbildner*in hat sich durch seine frühe biographische Auseinandersetzung vor allem informell ein überdurchschnittliches technologisches Wissen angeeignet. Auch die stetige informelle Auseinandersetzung mit pädagogischem Wissen nach dem Studium zeigt, dass diese Lernform für ihn einen wichtigen Beitrag zum Professionalisierungsprozess geleistet hat.

5.2. Kontrastiver Vergleich

Betrachtet man die Ergebnisse der fünf Einzelinterviews mit Lehrenden aus der Erwachsenenbildung, lässt sich zunächst feststellen, dass die Prozesse der Aneignung medienpädagogischen Wissens sehr heterogen sind. Bis auf den Fall Erwachsenenbildner*in liegt keine grundlegende Ausbildung mit (medien)pädagogischen Anteilen vor, was aufgrund der typischen Berufsbiographien mit Quereinstieg in der Erwachsenenbildung auch nicht anders zu erwarten war.

Auffallend ist, dass alle Erwachsenenbildner biographisch schon früh Kontakt zu Computern und/oder IT hatten. Sie können als "Early Adopter" ge-

sehen werden. Damit zeigt sich ein wichtiger Punkt, den die medienaffinen Erwachsenenbildner*innen gemeinsam haben: Sie haben sich schon vor dem Entschluss in der Erwachsenenbildung tätig zu werden informell oder auch formal mit Informationstechnologie auseinandergesetzt. Das technologische Wissen, das sie sich über die Zeit hinweg angeeignet haben, verbinden sie in der beruflichen Anwendung mit dem pädagogischen Wissen. Hierbei gehen alle anforderungs- und problembezogen vor. Sie setzen digitale Medien in ihrer Lehre als Lehr-/Lernmedium ein, wenn es einen Mehrwert für ihre Teilnehmenden bietet und/oder einen Mehrwert für das Angebot darstellt.

Auffällig ist zudem, dass bei den betrachteten Fällen häufig ein tiefergehendes technisches Interesse vorhanden ist (Administration) bzw. auch die Schulungsinhalte IT-Bezug haben.

In Bezug zu den Lernformen kann festgestellt werden, dass sowohl formales, non-formales als auch informelles Lernen in den biographischen Beschreibungen manifestiert sind und sich wechselhaft vollziehen. Sowohl das pädagogische, als auch das technologische Wissen werden über alle Lernformen hinweg angeeignet. Für das informelle Lernen spielen neben dem Internet Learning-by-doing, Fachzeitschriften und der Austausch mit Kolleg*innen eine wichtige Rolle. Das informelle Lernen dient hierbei vor allem dazu, im Bereich der technologischen Entwicklungen "auf dem Laufenden" zu bleiben. Non-formale Angebote werden als Möglichkeiten der Reflexion gesehen oder aufgrund des direkten Praxisbezugs besucht. Sie dienen außerdem der theoretischen Fundierung, der Einarbeitung in neue Themenfelder und als Nachweis über Wissen, das in vielen Fällen zuvor schon informell erworben wurde.

Alle Lehrenden begründen die großen Phasen des informellen Lernens mit zeitökonomischen Aspekten. Sie können sich so das Wissen, das sie benötigen zu Zeiten aneignen, die ihnen gelegen kommen. Der Besuch von Präsenzveranstaltungen erfordert eine sehr große Motivation, die sowohl inhaltlich, als auch aufgrund von Zertifikaten gegeben sein kann.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in einem wechselseitigen Prozess von informellen, non-formalen und formalen Aneignungsprozessen vollzieht.

In den Interviews zeigt sich, dass es keine klaren medienpädagogischen Kompetenzanforderungen gibt, die als Motivation, Orientierung oder Notwendigkeit fungieren – weder als Anforderung der Arbeitgeber, als Zielgruppenzugang oder als Qualitätsanforderung. Es ist vor allem die eigene Motivation, die die Teilnehmenden dazu bewegt, Medien zur Lernunterstützung einzusetzen. Dabei spielt die eigene Erfahrung mit Informationstechnologie und die positive Grundeinstellung zu Technologie eine vermutlich wichtige Rolle.

Da alle Lehrenden durch ihren frühen biographischen Kontakt zur technologischen Entwicklungen stark geprägt sind und sich dieses in ihrem medienpädagogischen Handeln widerspiegelt, stellt sich die Frage, welchen Einfluss der mediale Habitus, den sie durch ihr Erleben entwickelt haben, auf dieses Handeln hat. Der mediale Habitus wird als ein Teil des Gesamthabitus verstanden, der als "ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, [...] 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" (Kommer & Biermann, 2012, S. 90).

Unberücksichtigt bleiben an dieser Stelle Wechselwirkungen zwischen den sozio-historischen Rahmenbedingungen und den hier beschriebenen Professionalisierungsverläufen im Bereich medienpädagogischen Wissens. Hierin ist auch eine grundlegende Kritik biographischer Ansätze zu sehen (Bettinger, 2016, S. 10). Hieraus lässt sich die Anforderung ableiten, in der weiteren Auseinandersetzung die erwachsenenpädagogischen Diskurse

zum Einsatz digitaler Medien in die Interpretation ebenso mit einfließen zu lassen, wie die zeithistorischen Bedingungen der Mediensozialisation der Befragten.

Insgesamt stellt diese Studie nur eine erste Annäherung an das Thema dar, die durch weitere und breitere Analysen, vor allem auch zu den Hindernissen und Vorbehalten in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen fortgesetzt werden sollte. Folgende aus der Studie abgeleitete Thesen können dafür einen Ausgangspunkt bilden:

1. Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung verläuft heterogen und wird durch informelle und non-formale Lernprozesse geprägt bzw. medienpädagogische Expertise wird nicht zentral im Rahmen einer formalen pädagogischen Ausbildung erworben.
2. Pädagogisches als auch technologisches Wissen wird häufig getrennt voneinander erworben und praxisorientiert verbunden.
3. Eine positive Einstellung zu Technologie sowie technologisches Grundwissen begünstigen die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen bzw. medienpädagogische Expertise wird eher durch ein technisches als ein pädagogisches Interesse getrieben.
4. Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung wird durch eine intrinsische Motivation am Thema wesentlich gefördert bzw. es existieren wenig externe Anreize zur Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz.
5. Eine Reflexion medienpädagogischen Handelns ist bei einer pädagogischen Ausbildung eher vorhanden.

Literatur

- Ambos, I., & Egetenmeyer, R. (2009). wbmonitor 2008: Personalentwicklung und wirtschaftliches Klima bei Weiterbildungsanbietern. Zentrale Ergebnisse im Überblick. Online unter https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20090226.pdf.
- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach". Online unter http://asemllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf.
- Bettinger, P. (2016). Mediale Diskurse und biographische Transformationen. In J. Fromme, F. Kiefer & J. Holze (Hrsg.), *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten* (S. 9-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In B. Bachmair, D. Spanhel & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 2* (S. 27-47). Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2003). Neue Medien in der Lehrerausbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. *Medienpädagogik*. doi: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2003.01.11.X>
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buiskool, B.-J., & Broek, S. (2011). Identifying a common set of key competences for adult learning staff: An inventory of European practices. *Journal of Adult and Continuing Education*, 17(1), 40-62.
- Buiskool, B.-J., & Broek, S. (2012). Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 87-107). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buiskool, B.-J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). Key Competences for Adult Learning Professionals: Research voor Beleid. Online unter http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcom, J. (2003). Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skill Reserach Centre.
- Flexi-Path. (2010). Flexi-Path Toolkit. A guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Comptences of Adult Educators. Online unter http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf.

- Fuchs, S., Hippel, A. v., & Tippelt, R. (2010). Entwicklung von Professionalität - Fortbildung von Weiterbildnern in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung im Zeichen des Wandels* (S. 285-297). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gieseke, W., & Reich, R. (2006). Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In U. Heuer & W. Gieseke (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung* (S. 35-184). Berlin: ErwachsenenPädagogisches Institut Berlin e.V.
- Gretenschlaeger, I. (2003). Eine Medienpädagogin in der Erwachsenenbildung. In N. Neuß (Hrsg.), *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis, Ausbildung, Arbeitsfelder* (S. 223-230). München: kopaed.
- Harney, K., Jütting, D. H., & Koring, B. (Hrsg.). (1987). *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M. : Peter Lang.
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6* (S. 283-297). Wiesbaden: VS Verlag.
- Illi, A. (2016). *Dokumentenanalyse zur Berücksichtigung medienpädagogischer Kompetenzen in ausgewählten Dokumenten zu Masterstudiengängen der Erwachsenenbildung*. (Master), Technische Universität, Kaiserslautern.
- Iske, S. (2015). Medienbildung *Medienpädagogik - ein Überblick* (S. 247-272). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kade, J. (1989). *Kursleiter und die Bildung Erwachsener*. Bad Heilbronn Klinkhardt.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The Technology Paedagogical Content Knowledge Framework. In J. M. Spector, D. M. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4. Aufl., S. 101-111). New York: Springer.
- 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 (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 81-108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. Online unter http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kraus, K., Schmid, M., & Thyroff, J. (2015). Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von

- Kompetenzdarstellungen. Online unter http://www.alice.ch/de/ada/gleichwertigkeit/fhnw-forschungsberichte/?tx_damdownloadcenter_pi1%5Bfile%5D=6818&chash=e920c930a0f39adc93f54fc172941828
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2005). Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Online unter <http://www.athabasca.ca/courses/cmns/medialit/modules/01/L-01/documents/aml.pdf>
- Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 43-67). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 389-412). Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 343-350). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.
- mmb Institut, & Learntec. (2016). Digitale Bildung auf dem Weg in Jahr 2025. Online unter https://www.learntec.de/data/studie-zur-25.-learntec/schlussbericht_studie-im-rahmen-der-25.-learntec.pdf
- Niesyto, H., & Imort, P. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (Vol. 10, S. 9-49). München: kopaed.
- Nittel, D. (2002). Biographie und Profession. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Professionalität oder Profession?* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D., & Maier, C. (Hrsg.). (2006). *Persönliche Erinnerungen und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 21*(1), 124-145.
- Nuissl, E. (1996). Vorwort. In A. von Rhein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 7-10). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*, 339-355. doi: 10.1007/s11618-005-0144-z
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Pietraß, M., & Schäffer, B. (2014). Grundbildung Medien an der Universität. Der Studiengang BME an der Universität der Bundeswehr München. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (Vol. 10, S. 95-107). München: kopaed.
- Podehl, B. R. (1984). *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3-38). Wiesbaden: Springer.
- Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In H. Siebert (Hrsg.), *Lernen und Bildung Erwachsener* (3. Aufl., S. 203-242). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6).
- Sawchuk, P. H. (2003). *Adult Learning and Technology in Working-Class Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). *Kritische Medien- und Informationskompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtung am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2002). Neue Berufsprofile in der Erwachsenenbildung durch e-learning? In B. Dewe, G. Wiesner & J. r. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 267-276). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schöb, S., Salender, M., Brandt, P., Fischer, M., & Wintermann, O. (2015). *Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Schütz, J., & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & I. Schübler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Vol. 70, S. 229-244). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I., Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stang, R. (2003). Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. Online unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/StangVortrag.pdf
- Straka, G. A. (2004). Informal Learning: Genealogy, Concepts, Antagonism and Questions.
- Strauch, A., Radtke, M., & Lupou, R. (Hrsg.). (2010). *Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- te Heesen, K. (2011). *Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim:: Beltz.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- van Dijk, J. (2013). Digitale Spaltung und digitale Kompetenzen. In A. Schüller-Zwierlein & N. Zillien (Hrsg.), *Informationsgerechtigkeit: Theorie und Praxis der gesellschaftlichen* (S. 108-133). Berlin & Boston: De Gruyter Saur.
- von Hippel, A. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken.
- von Hippel, A. (2011). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung* (5. Aufl., S. 687-706). Wiesbaden: Springer VS.
- Weinert, F. E. (1999). Concept of Competence. Online unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>
- Witt, S., & Müller, A.-L. (2015). Dokumentation der Studienangebote der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland. Online unter <https://www.die-bonn.de/doks/2015-studiengang-01.pdf>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1).
- WSF - Wirtschafts- und Sozialforschung. (2005). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Online unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

Impressum

Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs

Technischen Universität Kaiserslautern | Fachgebiet Pädagogik

Erwin Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern

Tel: 0631 205 3697

www.sowi.uni-kl.de/erwachsenenbildung

ISSN: 2364-8988

Lizensierung



Beiträge zur Erwachsenenbildung sind unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Vorgeschlagene Zitation: Rohs, M. & Bolten, R. (2017). *Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung*, Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr.4, Technische Universität Kaiserslautern.