



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Human Resources
- STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung
- MASTERARBEIT ➤

Entwicklung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung

AUTOR ➤
Diana Falk

INHALT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS.....	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VI
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 Anforderungen an betriebliches Lernen in der Wissensgesellschaft.....	2
1.2 Medienbezogene Professionalität bei Lehrenden.....	6
1.3 Aufbau der Arbeit.....	9
2 FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN	10
2.1 Lernen mit Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung	10
2.1.1 Der Medienbegriff und medienbasierte Lernformen.....	10
2.1.2 Lehrende und Lernende in mediengestützten Lehr-/Lernprozessen	14
2.1.3 Gründe für das Lernen mit digitalen Medien	15
2.2 Charakteristik betrieblicher Weiterbildung	17
2.2.1 Begriff und Gegenstand.....	18
2.2.2 Funktionen, Aufgaben und Ziele	19
2.2.3 Betriebliche Weiterbildung heute und in der Zukunft	20
2.3 Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung	23
2.3.1 Einfluss und Wirkung europäischer Bildungspolitik.....	24
2.3.2 Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen	25
2.4 Über Kompetenzen zu Kompetenzmodellen	28
2.4.1 Der Kompetenzbegriff.....	28
2.4.2 Definition und Systematik von Kompetenzmodellen	29
2.4.3 Generische berufsbezogene Kompetenzmodelle	33
2.4.4 Lehr- und lernkontextorientierte Kompetenzmodelle	35
2.5 Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz	40
2.5.1 Definition und Gegenstandsbereich von Medienpädagogik.....	40
2.5.2 Mediendidaktik im medienpädagogischen Kontext	44
2.5.3 Medienkompetenz im medienpädagogischen Kontext.....	46

2.5.4	Definition, Konzepte und Modelle medienpädagogischer Kompetenz.....	48
3	FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN	54
3.1	Methodologische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung	54
3.2	Dimensionale Analyse des Gegenstandsbereichs	56
3.2.1	Untersuchungsleitendes Gegenstandsmodell.....	56
3.2.2	Untersuchungsleitende Fragen	58
3.3	Gestaltung des Forschungsdesigns.....	59
3.3.1	Erhebungsmethode - Experteninterview	59
3.3.2	Fallauswahl - Betriebliche Weiterbildungsexperten	60
3.3.3	Erhebungsinstrument - Teilstandardisierter Leitfaden	62
3.3.4	Auswertungsverfahren - Qualitative Inhaltsanalyse	64
3.4	Datenerhebung und -auswertung.....	66
3.4.1	Realisierung der Experteninterviews.....	66
3.4.2	Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse	67
4	DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	70
4.1	Zentrale Ergebnisse.....	70
4.2	Detailergebnisse und Kategorienlisten.....	72
4.2.1	Medienpädagogische Handlungskompetenzen	72
4.2.2	Persönliche Lernstrategien zur medienbezogenen Professionalisierung	77
4.2.3	Einfluss des Unternehmens auf medienspezifische Lehr-/Lernprozesse	79
4.3	Erarbeitung des medienpädagogischen Kompetenzmodells.....	82
5	DISKUSSION	90
5.1	Kritische Reflexion des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens	90
5.2	Diskussion der Ergebnisse	92
6	FAZIT UND AUSBLICK	95
	LITERATURVERZEICHNIS.....	96
	ANHÄNGE	112
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	129

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Nr.	Abbildung	Seite
1	Dimensionen des Forschungsgegenstands	10
2	Gründe für den Einsatz von E-Learning	16
3	Das Konstrukt „Kompetenzen“	29
4	Merkmale von Kompetenzmodellen	30
5	Kompetenzmodelle als Kern eines strategischen Personalmanagements	32
6	Modell professioneller Handlungskompetenz	39
7	Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke	46
8	Modell medienpädagogischer Kompetenz nach Blömeke	50
9	Medienpädagogische Kompetenz nach Herzig	52
10	Untersuchungsleitendes Gegenstandsmodell	58
11	Ablauf Experteninterview	66
12	Medienbezogene Trainerrollen im Unternehmenskontext	72
13	Kompetenzfaktoren mit Einfluss auf medienpädagogische Kompetenzen	84
14	Medienpädagogisches Kompetenzmodell für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung	86
15	Teilkompetenz „Eigene Medienkompetenz“	87
16	Teilkompetenz „Mediendidaktische Kompetenz“	87
17	Teilkompetenz „Organisationspezifische Medienkompetenz“	88
18	Teilkompetenz „Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln“	89

TABELLENVERZEICHNIS

Nr.	Tabelle	Seite
1	Zentrale Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung von 2014	21
2	Studiengangbezeichnungen Erwachsenenbildung	26
3	Auszug „Great Eight“: Führen und Entscheiden	33
4	Kompetenzrahmen der Key Competences Study	36
5	TEVAL - Model for Teaching and Training Practice Competences	37
6	Übersicht über die Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz	47
7	Übersicht über die Ausdifferenzierungen medienpädagogischer Kompetenz	53
8	Übersicht über die ausgewählten Fälle	61
9	Übersicht über die ersten sieben Arbeitsgänge des Analyseprozesses	68
10	Kategorienliste Code 1: Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln	73
11	Kategorienliste Code 2: Eigene Medienkompetenz	75
12	Kategorienliste Code 3: Mediendidaktische Kompetenz	76
13	Kategorienliste Code 4: Lebenslanges Lernen im Medienkontext	79
14	Kategorienliste Code 5: Organisationsspezifische Medienkompetenz	81

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abkürzung	Bedeutung
AES	Adult Education Survey
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BITKOM	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.
BYOD	Bring Your Own Device
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom
DGfE	Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
CBT	Computer Based Training
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EPALE	Electronic Platform for Adult Learning in Europe
FENTO	Further Education National Training Organisation
ICLIS	International Computer and Information Literacy Study
KODE®	Kompetenzdiagnostik und -entwicklung
KI	Künstliche Intelligenz
MAXQDA	Software für die qualitative Datenanalyse
MPIB	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
P21	Partnership for 21st Century Learning
PLE	Personal Learning Environment
ICLIS	International Computer and Information Literacy Study
TEVAL	Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences
SEO	Search Engine Optimization
WBT	Web Based Training

1 EINLEITUNG

„Bring Your Own Device“ (BYOD) charakterisiert das Mitbringen eigener Laptops, Tablets, Smartphones oder anderer mobiler Endgeräte in Lehr-/Lernsituationen oder zur Arbeit (vgl. NMC 2016: 36). Der gegenwärtige Horizon Report 2016, der eine der international anerkannten Informationsquellen für neue Technologien im Bildungsbereich repräsentiert, identifiziert BOYD als kurzfristige lehr- /lerntechnologische Entwicklung für den Hochschulbereich (vgl. Bechmann 2012: 20; NMC 2016: 2). BYOD-Strategien haben sich im Hochschulbereich insbesondere deshalb weiterentwickelt, weil stabilere WLAN-Infrastrukturen Lehrenden sowie Studierenden schnellen Zugriff auf Lerninhalte ermöglichen und dadurch allgegenwärtiges und Produktivität steigerndes Lernen unterstützen. Aufgrund der zunehmenden Konvergenz von Technologien, wie mobilem Lernen und digitalen Lehrbüchern, werden außerdem vermehrt Lehrinhalte für Smartphones und Tablets produziert (vgl. NMC 2016: 36f.). Entsprechend eindeutig korrespondiert der weitere Ausbau der Mobilität in der zukünftigen Hochschulwelt mit der Erwartungshaltung der aktuell Studierenden, ihr eigenes Gerät für individuelles Lernen und Arbeiten nutzen zu können, denn sie sind zumeist in der Informations- und Wissensgesellschaft aufgewachsen und verfügen über eine höhere Affinität zur Nutzung digitaler Medien als frühere Generationen (vgl. NMC et al. 2016: 24). Die partielle Betrachtung dieses einen Aspekts der Mediennutzung verdeutlicht beispielhaft den hohen Stellenwert von Medien für das Lernen dieser Generation.

Ein Blick auf das Mediennutzungsverhalten in Deutschland richtet die seit 1997, anfangs dreijährlich, ab 2009 jährlich durchgeführte ARD/ZDF-Onlinestudie. Die Ergebnisse des Jahres 2015 zeigen u. a., dass zirka 80 Prozent der 1.800 Befragten ab dem 14. Lebensjahr „online“ sind. 2015 verzeichnet die Erhebung im Vergleich zum Vorjahr eine Zunahme der täglichen Nutzungsfrequenz des Internets um 3,5 auf 63 Prozent, sowie einen Anstieg der mobilen Nutzung um 5 auf 55 Prozent (vgl. Frees/ Koch 2015: 367). Ob E-Mails abrufen, chatten, geschäftliche Kommunikation, Rechnungen zahlen, Preise vergleichen, navigieren, Informationen suchen oder lernen - der Einsatz von Medien, insbesondere von digitalen Medien wie dem Internet, zeigt, dass sie ein alltägliches, zentrales Element in der Arbeits- und Lebenswelt der Menschen darstellen (vgl. Knab 2015: 21ff.). In einer Gesellschaft, in der sich Wissen und Informationen als zentrale Ressource heraus gebildet haben, lässt sich eine ausgeprägte Medienpräsenz als erwartungsgemäße Konsequenz gesellschaftlicher Entwicklungen begreifen. Sich technologisch permanent verändernde Informations- und Wissensquellen, sowie ver-

änderte technologische Verbreitungssysteme stellen konstant neue Anforderungen an die Nutzer (vgl. Reimer 2010: 3f.).

Zudem nimmt das Tempo des technologischen Wandels weiter zu. Ein wichtiger Grund für die rasante Entwicklung des Datenverkehrs ist die stark steigende Vernetzung von Geräten, Maschinen und Menschen über das Internet. Waren 2015 circa 20 Milliarden Geräte und Maschinen über das Internet vernetzt, wird sich diese Zahl, Schätzungen zufolge, bis 2030 auf eine halbe Billion erhöhen (vgl. BMWi 2016).

Hochdynamische, sich exponentiell beschleunigende Veränderungen prognostiziert auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) der Lern- und Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts (vgl. BMBF 2016a). Diese Vorhersage geht aus dem aktuellsten Bericht des BMBF-Foresight-Zyklus II (2012-2014) hervor. Im Rahmen des Foresight Prozesses identifizieren Forschungsteams und Foresight-Experten globale gesellschaftliche Herausforderungen in den Bereichen Gesundheit, Forschung und Innovation, Bildung, Wirtschaft, Politik und Arbeit, stellen Forschungs- und Technologieperspektiven zusammen und erarbeiten Innovationskeime, die für Deutschland bis 2030 Relevanz haben könnten. Primäre Zielsetzung ist dabei, aus den Ergebnissen langfristiges Orientierungswissen für strategische Entscheidungen zu generieren (vgl. VDI 2015a: 7f.). Mittels Zukunftsbildern aus dem Jahr 2030 stellt das Ministerium in seiner aktuellen Publikation zum Foresight Prozess 2015 „Bildung für alle(s)“ als einen von neun Innovationskeimen vor. Neue Mensch-Maschine Schnittstellen, wie etwa weiterentwickelte Datenbrillen oder 3-D-Displays, modernste Informations- und Kommunikationstechnologien und ein breites Spektrum digitaler und virtueller Medien skizzieren lt. Ergebnissen dieser Forschung die künftige Vielfältigkeit der globalen Bildungslandschaft (vgl. VDI 2015a: 34). Weiterhin gehen die Experten des Foresight Prozesses davon aus, dass durch die Integration von Digitaltechnologien der Druck, sich immer schneller zusätzliche Medien- und Technikkompetenzen aneignen zu müssen, zunimmt. Als Folge prognostizieren sie diesbezüglich eine gesellschaftliche Herausforderung, die somit auch im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung betrachtet werden muss (vgl. VDI 2015b: 38).

1.1 Anforderungen an betriebliches Lernen in der Wissensgesellschaft

Vor dem Hintergrund der sich weiter beschleunigenden technologischen Entwicklungen und der globalen Vernetzung sind Erleichterungen in allen Lebensbereichen des Menschen zu vermuten. Gleichzeitig steigen die Anforderungen an den Menschen. Im Arbeitskontext treten an die Stelle von einfachen, operativen und vorhersehbaren

Aufgaben, zunehmend sehr anspruchsvolle Tätigkeiten, die metakognitive und komplexere kognitive Fähigkeiten von den Mitarbeitern erfordern. Konsequenterweise steigt der Wert hoch qualifizierter und fachlich versierter Mitarbeiter in einer sich ebenso schnell verändernden Wirtschaftswelt (vgl. Kauffeld 2010: 6f.). Mit Antworten auf die Frage „How can we best prepare students to succeed in the 21st century?“ treten Lehrer, Bildungsexperten und führende Wirtschaftsvertreter der USA unter dem Label „P21“ zu obengenannten zukünftig benötigten Fähigkeiten in einen Dialog mit den Bildungsverantwortlichen des Landes. Bezogen auf die technologischen Entwicklungen fordert die Organisation folgende wesentlichen Kompetenzen:

“Today, we live in a technology and media-driven environment, marked by access to an abundance of information, rapid changes in technology tools and the ability to collaborate and make individual contributions on an unprecedented scale. Effective citizens and workers must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills, such as:

- Information Literacy
- Media Literacy
- ICT (Information, Communications and Technology) Literacy” (P21 2016).

Prinzipiell teilt die deutsche Bildungspolitik diese Einschätzung. Informations- und Medienkompetenz sowie die Bereitschaft, neue Medien zu nutzen, werden als entscheidende Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts betrachtet und überdies neben Lesen, Schreiben und Rechnen bereits als „vierte Kulturtechnik“ bezeichnet (vgl. BMBF 2016c). Speziell im Hinblick auf den Prozess des lebenslangen Lernens konkretisiert das BMBF seine Erwartungshaltung an die Unternehmen, Medienbildung als Schlüsselkompetenz im Rahmen der beruflichen Qualifikation aufzubauen und als wertschöpfende Ressource zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit zu nutzen (vgl. BMBF 2016b: 7). Der bildungspolitischen Argumentation ähnelnde Ergebnisse finden sich im Monitoring-Report Wirtschaft DIGITAL 2015, in dem Unternehmen das digitale Know-how der Mitarbeiter heute und im Jahr 2020 als nachhaltigsten Treiber der Digitalisierung, die eine der wichtigen technologischen Entwicklungen verkörpert, bewerten. 770 von TNS Infratest befragte Entscheider deutscher Unternehmen gehen davon aus, dass das sehr hohe digitale Know-how der Mitarbeiter im Jahr 2020 selbstverständlich verfügbar sein wird (vgl. BMWi 2015: 117). Anzumerken ist hier, dass diese Untersuchung vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie aus wirtschaftspolitischer Motivation realisiert wurde und deshalb die Wirtschaftskraft der Unternehmen als Hauptaugenmerk fokussiert wurde, nicht das Lernen der Mitarbeiter.

Für die notwendige Anpassung von Mitarbeiterqualifikationen an zukünftige Anforderungen werden unternehmensseitig maßgeblich interne Personalentwicklungs- und Weiterbildungsbereiche verantwortlich gemacht. Ihr Beitrag zum Unternehmenserfolg fokussiert sich auf Stärkung des Wettbewerbsfaktors Mitarbeiterkompetenz, die Erhöhung der Flexibilität der Mitarbeiter und folglich insgesamt auf eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit (vgl. Kauffeld 2010: 2f.). Insbesondere bei medialen Innovationen sieht sich die betriebliche Weiterbildung vor der Herausforderung, diese frühzeitig als Lernthema zu integrieren, denn technologische Entwicklungen und daraus resultierende neue Kommunikationswerkzeuge finden in der beruflichen Praxis häufig unvermittelt Anwendung (vgl. Reimer 2010: 6).

Medienkompetenzorientierte betriebliche Bildungsarbeit impliziert, parallel zum Aspekt der Anwendung von Medien als Lerngegenstand, außerdem die Perspektive der Vermittlung, da Medien auf der Lehr-/Lernebene als didaktisches Mittel zur Unterstützung des Vermittlungsprozesses eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Kamin/Meiser 2013: 8). Die Integration digitaler Medien in das Lehr- und Lerngeschehen erfordert komplexe Organisationsabläufe, mitunter auch deshalb, weil sich das Spektrum möglicher Lehr- und Lernformen erheblich erweitert. Demgegenüber steht die Erwartungshaltung, Potenziale digitaler Medien, wie u. a. die schnelle Anpassung von Inhalten an aktuelle Themen und die länderübergreifende Vernetzung, zweckmäßig nutzen zu können. Deshalb sind mediengestützte digitale Bildungsangebote in großen Unternehmen heute vielfach ein fester Bestandteil des Weiterbildungsangebots und digital unterstütztes Lernen verzeichnet hier starken Zuwachs (vgl. Meister 2008: 523). Hinsichtlich des Verbreitungsgrads mediengestützter Lernarrangements ergibt sich hingegen ein differenziertes Bild, das in Abhängigkeit zur Branchenzugehörigkeit und Unternehmensgröße steht. Die Ergebnisse der im Auftrag des BITKOM Verbandes organisierten und 2010 veröffentlichten MMB Studie zum Einsatz von E-Learning in deutschen Großunternehmen weisen aus, dass 39 Prozent der befragten Unternehmen, die vom MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung als deutsche „Top-500-Unternehmen“ klassifiziert werden, E-Learning inzwischen im gesamten Unternehmen einsetzen und 16 Prozent dies in Teilen ihres Unternehmens tun. Allerdings richten die, im Rahmen dieser Untersuchung befragten Unternehmen, ihr Angebot nur an ausgewählte Zielgruppen der Belegschaft, wie Sachbearbeiter, Führungskräfte und Auszubildende. Lediglich 13 Prozent dieser Organisationen stellen diese Möglichkeit allen Beschäftigten zur Verfügung (vgl. MMB 2010: 7ff.). Durchaus andere Resultate präsentiert der Ergebnisbericht „Digital Learning“, der als Europäische Benchmark-Studie von Crossknowledge, der Haufe Akademie und Féfaur,

platziert wird. 2014 gaben hier nur 27 Prozent der befragten deutschen Unternehmen an, mehr als 50 Prozent ihrer Mitarbeiter mindestens einen E-Learning Kurs anzubieten. Von den 114 teilnehmenden europäischen Unternehmen planen nun aber 54 Prozent der 26 deutschen Unternehmen für 2016 mehr als die Hälfte der Mitarbeiter an einem E-Learning-Kurs teilnehmen zu lassen. Im Hinblick auf die Zielgruppen präsentiert sich ebenfalls ein divergentes Bild im Vergleich zur obigen Studie. Bei den befragten deutschen Unternehmen stehen mit 69 Prozent die neuen Mitarbeiter an der Spitze, gefolgt, mit jeweils 58 Prozent, vom Vertrieb und dem mittleren und Junior-Management (vgl. CrossKnowledge/ Féfaur/ Haufe: 2016: 12ff.). Die teilweise stark voneinander abweichenden Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass differierende Interessenslagen, begründet auf dem Selbstzweck der jeweiligen beauftragenden und durchführenden Organisationen, zu diesen Unterschieden geführt haben könnten.

Noch geringer zeigt sich der Anteil der E-Learning Nutzung in den KMU. In den Ergebnissen der vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie beauftragten und ebenfalls vom MMB durchgeführten Befragung „E-Learning in KMU“ aus dem Jahr 2007 gaben lediglich 21 Prozent der 837 befragten Unternehmen an, E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung einzusetzen (vgl. MMB 2013: 9). Neben der Unternehmensgröße stellt die Branche beim Einsatz von E-Learning ein bestimmendes Merkmal dar. Studien geben Hinweise, dass E-Learning Angebote zunächst vorwiegend von technik- und verwaltungsorientierten Branchen wie dem Bank- und Versicherungswesen, sowie Finanzdienstleistern genutzt werden (vgl. Kamin/ Meister 2013: 8). Damit technologische Transformationsprozesse mitbestimmt und antizipativ gestaltet werden können, ist eine aktiv-gestaltende und kritisch-reflexive Medienbildung unerlässlich (vgl. Reimer 2010: 28).

Dementsprechend wird die Vermittlung von Medienkompetenz, bzw. Medienbildung, aus Gründen der Zukunftsfähigkeit von staatlicher Seite gefordert und von den Wirtschaftsunternehmen benötigt. Mit Zunahme der Mediennutzung insgesamt und durch die Steigerung der Mediennutzungsfrequenz entsteht zudem eine generelle Selbstverständlichkeit und Allgegenwärtigkeit dieses Gegenstands. Selbst bei kritischer Betrachtung der Repräsentativität vorangestellter Studien kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass digitale Medien in der Arbeits- und Lebenswelt der Menschen dauerhaft unentbehrlich werden und medienpädagogisches Handeln zunehmend nützlicher und unverzichtbarer wird (vgl. Hugger 2008a: 569). Für die betriebliche Weiterbildung bedeutet das, dass die sich im Prozess der Arbeit permanent erneuernden, erweiternden und differenzierenden Technologien, weiterhin wichtiger

Arbeits- und Lernanlass bleiben (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 18). Tätigkeitsfelder und ganze Berufsgruppen stehen schon heute unter dem Einfluss neuer Technologien, die neue Qualifikationen und damit auch neue Bildungsinhalte erfordern. Dementsprechend müssen im Lehr-/Lernkontext neue Konzepte und neue Instrumente entwickelt werden (vgl. BMWi 2016). Wesentlich für eine erfolgreiche Einführung neuer mediengestützter Bildungsinnovationen ist insofern die Kompetenz der Lehrenden, denn ihnen kommt die Aufgabe zu, einerseits neue Technologien als didaktisches Instrument zum Einsatz zu bringen und andererseits die Medienkompetenzentwicklung der Lernenden mit gezielten Maßnahmen zu unterstützen.

1.2 Medienbezogene Professionalität bei Lehrenden

Medienkompetente Unterstützung der Lernenden setzt medienkompetentes Handeln der Lehrenden voraus, das wiederum auf einer vielschichtigen, komplexen Gesamtheit medienpädagogischer Kompetenzen basiert (vgl. KBoM 2009: 1). Als Voraussetzung für medienkompetentes Handeln in der Praxis fordert die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ eine medienpädagogische Qualifizierung aller Lehrenden. Zusätzlich zur Notwendigkeit einer Grundbildung, die von den Experten aus Wissenschaft und Bildung damit begründet wird, dass Pädagogen in ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit medienpädagogische Fragen situationsangemessen integrieren müssen, wird Bedarf für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenzen analog der dynamischen Medienentwicklung gesehen. Als mögliche Kompetenzbereiche werden unter anderem folgende dargestellt:

- Reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Medienerfahrungen und den Medienwelten der Lernenden.
- Erkennen der Medialität von Bildungs- und Lernprozessen, um mediale Lernkulturen und Lernräume fördern zu können.
- Hintergrundwissen zur Herstellung von Medienproduktionen.
- Basiswissen zum Kinder- und Jugendmedienschutz, zu urheberrechtlichen Fragen und zur Auseinandersetzung mit Medienangeboten unter ethischer Perspektive (vgl. KBoM 2011: 14).

Den Anforderungen an die Lehrenden steht die aktuelle Situation der medienpädagogischen Praxis gegenüber, die von Vertretern des Bildungsbereichs aus unterschiedlichen Gründen als unzureichend eingeschätzt wird. Im Zusammenhang mit der Forderung nach Grundbildung gibt die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ zu bedenken, dass theoretische und empirische Arbeiten die vielfältigen Dimensionen des Medienhandelns beleuchten, dass es ebenso eine Vielzahl an erfolgversprechenden

Modellversuchen und Leuchtturmprojekten gibt, dass es jedoch nach wie vor an Infrastruktur, Nachhaltigkeit und an der medienpädagogischen Qualifikation der Fachkräfte mangelt (vgl. KBoM 2011: 4). In gleicherweise argumentiert die Enquete Kommission des deutschen Bundestages. Die Sachverständigen der Projektgruppe „Internet und digitale Gesellschaft - Medienkompetenz“ kritisieren die bei Lehrenden in Schulen und Hochschulen fehlende Selbstverständlichkeit im Umgang mit interaktiven Medien, sowie den inadäquaten Stellenwert der Medienbildung. Ein wesentliches Defizit sieht Stefan Aufenanger, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Mainzer Johannes Gutenberg Universität und Sachverständiger der Kommission, in der Lehrerbildung, in deren Curricula die Aneignung und Vermittlung von Medienkompetenz nur eine sehr geringe Rolle spielt und lediglich in wenigen Modulen verpflichtender Bestandteil ist. Äquivalent zeigt sich der Status der in der Lehrerbildung tätigen Professoren - sie setzen selbst kaum digitale Medien ein (vgl. Deutscher Bundestag 2011: 22). Befragt zu den eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und zu Fortbildungsaktivitäten in diesem Bereich bekräftigen Lehrende der achten Jahrgangsstufe, Schulleitungen und schulische IT Koordinatoren im ICILS 2013 größtenteils die dargestellte Situation. Während nahezu alle Lehrer angeben, sinnvolles Lehrmaterial im Internet zu finden, sehen sich nur 67 Prozent in der Lage, einen Unterricht mit digitalen Medien vorzubereiten. Mit einer Fortbildungsquote von unter 20 Prozent positionieren sich die deutschen Lehrenden im internationalen Vergleich hier unterdurchschnittlich (vgl. Bos et al. 2014: 19). Speziell in einer Wissensgesellschaft wirkt sich fehlende Medienkompetenz bei Lehrenden, wie auch bei allen anderen Menschen, ganz konkret auf die gesellschaftliche Teilhabe, die Bildung und den beruflichen Erfolg aus. Betriebliche Trainer, die aufgrund fehlender Informationen nicht in der Lage sind, sich in fachspezifische Diskussionen einzubringen, deren mangelndes technisches Basiswissen in der Mediennutzung die Professionalität von Lehr-/Lernsituationen zerstört, die Medien nicht oder nur zögerlich einsetzen, aus Angst, die Kontrolle zu verlieren, laufen Gefahr langfristig weder den Anforderungen der Lernenden, noch denen des Arbeitgebers gerecht zu werden. Angesichts des inadäquaten pädagogischen Einsatzes von Medien im Lernprozess von einer Gefährdung der Arbeitsplatzsicherheit zu sprechen, stellt demnach eine realistische Schlussfolgerung dar (vgl. Deutscher Bundestag 2011: 13ff.).

Primärer, sekundärer und tertiärer Bildungsbereich stehen in Deutschland mehrheitlich in staatlicher bzw. kommunaler Trägerschaft und sind organisational sowie im Hinblick auf die Ziele ähnlich ausgerichtet und strukturiert. Der Weiterbildungsbereich, dem betrieblich orientierte und unternehmensnahe Weiterbildungsträger zugeordnet werden,

stellt sich insgesamt sehr heterogen dar (vgl. Kamin / Meister 2013: 3). Möglicherweise aufgrund des damit einhergehenden leichteren Zugriffs bewegt sich die Mehrzahl der wissenschaftlichen Literatur, empirischen Analysen und theoretischen Modelle zur medienpädagogischen Kompetenz auf einem allgemeinen Level generischer Kompetenzen für Lehrende oder konzentriert sich auf die Akteure der drei erstgenannten Bildungsbereiche. Die Fokussierung auf diese Bildungsbereiche kann weiterhin mit der gesellschaftlich großen Tragweite und dem hohen Stellenwert der Grundbildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen argumentiert werden. Anlass von einer Fokussierung auszugehen, gibt beispielsweise die zwölfteilige Untergliederung der relevanten Zielgruppen innerhalb des Enquete Berichts zur Medienkompetenz. Hier werden explizit Schüler, Hochschullehrende, Lehrer und neun weitere Zielgruppen skizziert, während Erwachsenenbildner lediglich innerhalb der Zielgruppe der pädagogischen Lehrkräften mittels Aufzählung Erwähnung finden (vgl. Deutscher Bundestag 2011: 20ff.). Ein ähnliches Bild ergibt die Literaturrecherche nach konkreten medienpädagogischen Kompetenzkonzepten - Lehrer, Schüler, Studenten und Hochschullehrende stehen im Zentrum der Interessen (vgl. Blömeke 2003; Herzig 2007; Schiefner-Rohs 2012; Tulodziecki/ Herzig/ Blömeke 2004). Während generelle Charakterisierungen medienpädagogischer Kompetenz vorliegen und spezielle Konzepte auf die klassischen Bildungsbereiche abzielen, existieren für Trainer der betrieblichen Weiterbildung keine Daten zum aktuellen Status ihrer gegenwärtig vorhandenen medienpädagogischen Kompetenzen. Zudem herrscht Unklarheit darüber, welche medienpädagogischen Kompetenzen im Kontext der betrieblichen Weiterbildung benötigt werden und wie diese beschrieben sind (vgl. DIE 2016). Auf Basis dieser Ausgangssituation fehlt speziell Führungskräften betrieblicher Weiterbildungsbereiche ein essentielles Fundament, Trainer im Rahmen der Personalentwicklung gezielt mit Qualifizierungsmaßnahmen zu unterstützen und entsprechend sicherzustellen, dass die Trainerarbeit im Sinne des Unternehmensziels den höchstmöglichen Professionalisierungsgrad erreicht. Diese Masterarbeit möchte mit der Entwicklung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells eigens für die Gruppe der betrieblichen Trainer einen Baustein zur Fundamentlegung liefern und folgende Kernfrage beantworten: *Welche medienpädagogischen Kompetenzen sollten in der betrieblichen Weiterbildung tätige Trainer aufweisen, um den aktuellen und zukünftigen Anforderungen ihres Tätigkeitsbereichs bestmöglich zu entsprechen?*

1.3 Aufbau der Arbeit

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist, wie unter 1.1 aufgezeigt, die aktuelle Situation des betrieblichen Lernens, die unter 1.2 um einen Blick auf die medienbezogene Professionalität bei Lehrenden ergänzt wurde. Basierend auf den Aspekten beider Kapitel wurde die vorgestellte Forschungsfrage hergeleitet. Kapitel 2 widmet sich dem Aufbau des theoretischen Grundverständnisses der in der Forschungsfrage inhärenten Dimensionen, wie dem Lernen mit Medien, der Charakteristik betrieblicher Weiterbildung und dem Stand der Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung. Innerhalb dieses Kapitels finden zudem zentrale Modelle und Konzepte der Medienpädagogik und medienpädagogischer Kompetenz spezielle Betrachtung. Kapitel 3 skizziert das empirische Vorgehen und das Forschungsdesign dieser Arbeit. Zunächst wird der Forschungsgegenstand mittels dimensionaler Analyse konkretisiert, um im Anschluss, aufbauend auf den forschungsleitenden Fragen, die Gestaltung der Erhebungsmethode (Experteninterview) und des Erhebungsinstruments (Interviewleitfaden) darstellen zu können. Die nachfolgende Darlegung der Datenerhebung per Experteninterview und Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse zeigt den Entwicklungsprozess bis hin zu den gefundenen Ergebnissen, die in Kapitel 4 veranschaulicht, interpretiert und in einem medienpädagogischen Kompetenzmodell für Trainer in der betrieblichen Bildung zusammengeführt werden. In Kapitel 5 wird reflektiert, inwieweit die Arbeit den methodologischen Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung gerecht werden konnte und wie die Ergebnisse im Hinblick auf Forschung, Praxis, insbesondere jedoch in Bezug auf die Forschungsfrage, bewertet werden können. In Kapitel 6 folgt eine zusammenfassende Schlussbetrachtung der Ergebnisse, die mit einem Ausblick auf die Chancen und Risiken einer Anwendung des Kompetenzmodells, sowie möglichen Anknüpfungen an diese Arbeit, abschließt.

Für diese Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Sprachform gewählt. Sämtliche Personenbezeichnungen beziehen sich daher auf Angehörige beider Geschlechter.

2 FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Ein Begriff wie „Medienpädagogik“ ist ein komplexes Konstrukt, das vielfältigen Begriffsverständnissen unterliegt und sich aus verschiedenen Teilkomponenten zusammensetzt (vgl. Schaumburg/ Hacke 2010: 151). Vergleichsweise schwierig fassbar präsentieren sich die weiteren Dimensionen des Forschungsgegenstands dieser Arbeit:

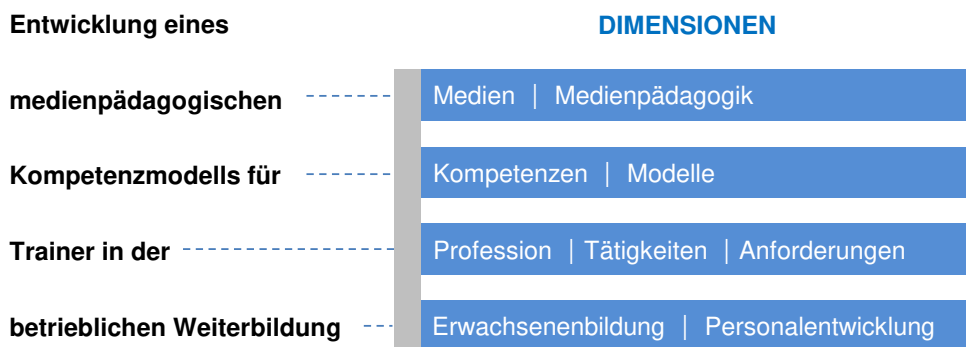


Abb. 1: Dimensionen des Forschungsgegenstands
(Quelle: eigene Darstellung)

Als wesentliche Voraussetzung für die anschließende Erarbeitung des Kompetenzmodells konzentriert sich Kapitel 2 daher auf die Annäherung an den Untersuchungsgegenstand. Dies erfolgt mittels Diskussion relevanter Forschungsergebnisse, Klärung zentraler Begriffsverständnisse und durch Darstellung aktueller Literatur, Konzepte und Modelle zu obigen Dimensionen.

2.1 Lernen mit Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das Bestreben, Medien für die Bildung Erwachsener nutzbringend einzusetzen, weist in der Historie der Pädagogik eine lange Tradition auf (vgl. Meister 2008: 519). Einerseits sind Medien diskutierter Lerngegenstand der Erwachsenenbildung - andererseits unterstützen sie die Vermittlung von Lerninhalten. Medien nehmen somit maßgeblich Einfluss auf den Lernprozess Erwachsener (vgl. Reimer 2010: 1). Um ihre aktuelle Rolle im Lernprozess betrieblicher Weiterbildung zu ergründen, wird nachfolgend eine Begriffsbestimmung vorgenommen, werden relevante mediengestützte Lernformate skizziert und zentrale Faktoren des Medieneinsatzes im Lernprozess geklärt.

2.1.1 Der Medienbegriff und medienbasierte Lernformen

Der Medienbegriff als solches kann als vage und vielschichtig bezeichnet werden (vgl. Kerres 2013: 121). In einem weit gefassten Begriffsverständnis werden Medien als

Vermittler zwischen Mensch und Umwelt, im Sinne eines Werkzeugs der Kommunikation, verstanden (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 14). In einer engeren, bildungsspezifischeren Begriffsauffassung, die den technischen Aspekt in den Vordergrund rückt, werden Medien als Hilfsmittel zur Gestaltung, zum Austausch und zur Verbreitung von Informationen in organisierten Lernprozessen beschrieben (vgl. Maier 1998: 14; Pätzold/ Lermen 2010: 209; De Witt/ Czerwionka 2013: 14). Im Kontext der didaktischen Betrachtung von Medien prägte Richard Clark eine Formulierung, in der Medien die Funktion eines Transporters zugeschrieben wird:

“The best current evidence is that media are mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievement any more than the truck that delivers our groceries causes changes in our nutrition” (Clark 1983: 445).

Mit dem Einsatz von Medien in Wissenschaft und Praxis beschäftigen sich viele Teildisziplinen, wie beispielsweise Mediendidaktik, Mediensoziologie oder Medienwissenschaft. Unter dem Oberbegriff Medienpädagogik, der sich mit der Nutzung von Medien im Lehr-/ Lernprozess als Gegenstand oder Mittel auseinandersetzt, wird der pädagogische Aspekt subsumiert (vgl. Pätzold/ Lermen 2010: 209). Insbesondere im Umfeld des digitalen mediengestützten Lernens sind zudem zentrale Begriffe in Anwendung, die eine Definition erfordern. Etabliert hat sich hier der übergeordnete Begriff „E-Learning“:

“E-Learning ist ein Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, sei es auf digitalen Datenträgern oder über das Internet, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an digitalen Artefakten“ (Kerres 2013: 6).

Bei „digitalen Medien“ handelt es sich um elektronische Lern- und Lehrmedien, die auf einer digitalen Technologie basieren (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 88).

Neben E-Learning als allgemeine Bezeichnung für das Lernen mit digitalen Medien, bieten die permanent wachsenden Potenziale der Informations- und Kommunikationstechnologien die technische Grundlage für ein heute schon großes Spektrum an medienbasierten Lernarrangements (vgl. MMB 2013: 13). Medienbasiertes Lernen und medienbasierte Lernformen, Methoden und Anwendungen können im Rahmen von organisierten bzw. betreuten Lernangeboten, also wenn formell gelernt wird, oder mittels informellem Lernen, also wenn selbstgesteuert und ohne Betreuung gelernt wird, z. B. in der Freizeit oder am Arbeitsplatz, zur Anwendung kommen (vgl. Kerres/ Preussler/ Schiefner-Rohs 2014: 584).

„Offenkundig werden Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien weniger in formalen oder non-formalen Lernkontexten erworben als vielmehr im Prozess der Arbeit, also auf informellem Weg“ (Weiß 2012: 3).

Reinhold Weiß, ständiger Vertreter des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung und Forschungsdirektor, argumentiert diese These mit der Annahme, dass die Zeit fehle, jedes Mal einen Kurs zu besuchen oder ein Selbstlernprogramm zu bearbeiten und deshalb das Lernen überwiegend selbst organisiert im Prozess der Anwendung erfolgen würde (vgl. Weiß 2012: 3). Möglicherweise kann die Hypothese, dass das Lernen mit digitalen Medien verstärkt im informellen Bereich stattfindet jedoch naheliegender damit begründet werden, dass diese Kombination insgesamt den „richtigen“ Kontext für den Lerner darstellt. Im Rahmen des informellen Lernens mit digitalen Medien wird das Internet verstärkt als Informationsquelle und Plattform zum Austausch von Interessen und Informationen genutzt (vgl. Kerres/ Preussler/ Schiefner-Rohs 2014: 591). Die Anwendungen, die den Austausch von Informationen und die gemeinsame Erstellung von Inhalten in sozialen Netzwerken auf Online-Plattformen zum Ziel haben, werden unter dem speziellen Terminus Web 2.0 zusammengeführt. Durch Kommunikation und Kooperation ermöglichen sie das Lernen in sozialen Strukturen und Netzwerken via Internet, so dass hier von Social Media gesprochen werden kann (vgl. Rohs 2013: 39). Die Business-Community-Plattformen Xing und LinkedIn oder das aktuell größte und bekannteste soziale Netzwerk Facebook sind gleichermaßen, wie die Videoplattform YouTube, Beispiele für solche Netzwerke. Neben Partizipation und Kollaboration stellt der sogenannte „User Generated Content“ ein weiteres spezifisches Merkmal des Lernens mit Social Media dar. Nutzer produzieren mediale Inhalte jeglicher Art und machen diese via Internet weltweit zugänglich. Zu den bekanntesten Social Media Anwendungen, innerhalb derer die Nutzer den Content erzeugen, zählen „Wikis“. Wikis erlauben das einfache Erstellen, Veröffentlichen, Überarbeiten und Verknüpfen von Texten, Bildern, Grafiken, Videos oder anderen multimedialen Inhalten und unterstützen das gemeinsame Er- und Bearbeiten von Inhalten (vgl. De Witt 2012: 8). Kooperatives Lernen über weltweite Netze schafft die Voraussetzung, effizient aktuelles Wissen zu transferieren und die Ergebnisse gemeinsamer Lernprozesse offen zu dokumentieren. Allerdings bedingen diese kooperativen Lernsituationen Kommunikations- und Teamfähigkeit, sowie die Übernahme individueller Verantwortung (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 84f.)

Im betrieblichen Kontext werden informelle Lernformen, laut Ergebnissen der beiden Studien „E-Learning in deutschen Großunternehmen“ und „E-Learning in KMU“, von einer vergleichsweise kleinen Anzahl an Unternehmen genutzt. Sowohl in deutschen

Großunternehmen, als auch in den KMU überwiegt der Einsatz von kursbasierten Lernformen wie WBT's und Blended Learning (vgl. MMB 2013: 14f.). Ergebnisse einer aktuelleren europäischen Studie von CrossKnowledge, der Haufe Akademie und Féfaur bestätigen, dass Blended Learning, definiert als Kombination aus E-Learning und Präsenztraining, als präferierte Lernform der Unternehmen sowohl in Gesamt-europa als auch in Deutschland im Jahr 2015 weiterhin auf Platz eins steht. Laut dieser Erhebung nutzen in Deutschland 43 Prozent der befragten Unternehmen diese Lernform oft oder sehr oft. 72 Prozent der Unternehmen planen zudem das Lernen mittels Blended Learning weiter auszubauen. Bei der Frage „Welche Digital Learning Methoden werden Sie die nächsten zwei Jahre häufiger einsetzen?“ erzielt Blended Learning, mit 77 Prozent vor den frei verfügbaren digitalen Lernbibliotheken mit 62 Prozent und dem informellen Lernen mit 58 Prozent, das höchste Ranking (vgl. CrossKnowledge/ Féfaur/ Haufe: 2016: 20ff.). Um die Ergebnisse dieser Publikation hinsichtlich zukünftiger Anforderungen für unternehmensinterne Weiterbildungsbereiche nutzbar zu machen, wäre eine Spezifikation informellen Lernens gewinnbringend. Formale mediengestützte, didaktisch aufbereitete Lehr-/Lernarrangements werden häufig über Learning Management Systeme (LMS) verfügbar gemacht. Lehrende, wie beispielsweise interne Weiterbildungsbereiche und Personalentwicklungen, organisieren über eine LMS Plattform die Lernaktivitäten der Lernenden, managen Lernmaterialien, verteilen organisatorische Informationen zu Lernmodulen und dokumentieren Lernprozesse und Lernergebnisse. Die Lernaktivitäten können sowohl auf individueller Basis, als auch gemeinsam umgesetzt werden. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich digitale Medien in allen Bereichen der Bildung, wenn auch in differierender Intensität oder kombiniert mit traditionellen Lernformaten, in Anwendung befinden (vgl. Kerres/ Preussler/ Schiefner-Rohs 2014: 585 ff.). Beim Einsatz von LMS Plattformen kann heute noch eine unternehmensseitig eher traditionelle, formelle Herangehensweise der Steuerung von Lernprozessen festgestellt werden. Dabei sind u. a. oben beschriebene Funktionen in Anwendung. Kooperative Lernformen scheinen eher weniger in Anspruch genommen zu werden, obwohl die Lernplattformen über die notwendigen technischen Funktionen verfügen. Diese Situation ist möglicherweise damit zu erklären, dass der Nachweis von Lernergebnissen schwieriger darstellbar ist, dass sich Trainer und Personalentwickler in eine Unsicherheit begeben „nur“ noch Lern- bzw. Prozessbegleiter zu sein, dass die (Lern-) Kultur einer Organisation eine solche Form des Lernens nicht zulässt und/oder seitens des Managements keine Zustimmung vorhanden ist.

Aus der aktuellen Literatur lässt sich schlussfolgern, dass kooperatives und kollaboratives netzbasiertes Lernen, ebenso wie individuelles, selbstorganisiertes webbasiertes Lernen, über die Weiterentwicklung digitaler Lernräume als Thema der Erwachsenenbildung und Weiterbildung auch zukünftig Bestand haben werden (vgl. CrossKnowledge/ Féfaur/ Haufe 2016: 20ff.; Kerres/ Preussler/ Schiefner-Rohs 2014: 594; Reimer 2010: 26; Rohs 2013: 39). Digitalen Medien kommt zudem eine besondere Bedeutung zu, weil sie eine Verbindung zwischen formellem und informellem Lernen herstellen können (vgl. Rohs 2016: VIII). Insbesondere aus Perspektive des lebenslangen Lernens erscheint die zukünftige Entwicklung in Richtung persönlicher Lernlandschaften nutzbringend, denn PLE, Personal Learning Environments, zeichnen sich dadurch aus, dass sie nach Interessen und Bedürfnissen des Lerners gestaltet werden können. Dabei ist es speziell die technologische Infrastruktur, die es dem Lerner zukünftig ermöglichen wird, Inhalte und Lernoberfläche selbst online zu gestalten, indem Informationen, Erfahrungswissen, Vernetzungen zu Lernpartnern und Ergebnisse des informellen als auch formellen Lernprozesses zusammengeführt werden. Eine solche cloud-basierte Lernlandschaft könnte das selbstorganisierte, lebenslange Lernen konsequent unterstützen (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 99). Insbesondere diese Veränderungen wirken auf die jeweiligen Rollen der involvierten Akteure.

2.1.2 Lehrende und Lernende in mediengestützten Lehr-/Lernprozessen

Der erfolgreiche Einsatz digitaler Medien im Lehr-/ Lernprozess basiert auf verschiedenen Komponenten, die sich wechselseitig beeinflussen können. Die Rolle der Akteure kennzeichnet einen zentralen Aspekt, der in diesem Kontext wiederkehrend debattiert wird (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 26). Technologiegestütztes Lehren und Lernen gilt als geeignet, teilnehmerzentrierte, anwendungsorientierte, flexible und selbstgesteuerte Lernprozesse zu unterstützen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 87). Einhergehend mit der Verlagerung der Verantwortung ändern sich die Anforderungen an die Akteure. Lehrende übernehmen zunehmend eine begleitende und moderierende Rolle, mitunter auch deshalb, weil Methoden Anwendung finden, die einen Austausch zwischen Experten und Lernenden ermöglichen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 147). Während Lehrende aufgefordert sind, die Verantwortung für den Lernprozess stärker an die Lernenden abzugeben, müssen die Lernenden diese Verantwortung gleichzeitig übernehmen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 94). Lernangebote zielgerichtet auswählen zu können, Lernziele selbst festzulegen und darauf aufbauend den eigenen Lernprozess kontinuierlich selbstverantwortlich steuern zu können, impliziert auf der

Seite des Lerners primär eine größere Eigenverantwortung und ein hohes Maß an Selbststeuerung, das je Lernszenario unterschiedlich hoch sein kann. Je nachdem ob der Lerner alleine lernt, ob der Lernprozess durch eine Lehrperson begleitet wird oder ob innerhalb einer Gruppe von Lernenden gelernt wird, ergeben sich andere Anforderungen an die Selbststeuerung (vgl. Kerres 2013: 22). Da sich diese Fähigkeit nicht automatisch entwickelt und je Lerner unterschiedlich ausgeprägt vorhanden sein kann, sollten mediengestützte Lernangebote u. a. auch so gestaltet werden, dass sie dazu beitragen können, die Selbststeuerung zu entwickeln (vgl. Kerres 2013: 26). Lehrende, die an der Entwicklung und Implementierung digitaler Lernangebote beteiligt sind, sollten daher Wissen über didaktische Ansätze mitbringen, die die Grundprinzipien der Selbstbestimmung und Selbststeuerung beachten, sie sollten um die menschlichen Informationsverarbeitungsprozesse wissen und die Gründe für den Einsatz von Medien kennen (vgl. Kamin/ Meister 2013: 17ff.; Kerres 2013: 153).

2.1.3 Gründe für das Lernen mit digitalen Medien

In der Historie des Einsatzes von Medien in der Bildung lässt sich beobachten, dass mit jedem neuen Medium elementare Veränderungen für die Bildung erhofft und gleichzeitig befürchtet werden. Dem Einsatz von Medien wird aufgrund des „Neuigkeitseffekts“ die Funktion zugeschrieben, die Motivation der Lernenden zu steigern (vgl. Kerres 2013: 78ff.). Zu berücksichtigen gilt allerdings, dass dieser Effekt mit fortschreitender Zeit nachlässt, empirisch keine verbesserten Lernleistungen nachgewiesen werden konnten und digitale Medien nicht vorrangig aus Motivationsgründen eingesetzt werden sollten (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 21). Speziell betrieblichen Weiterbildungsbereichen stellt sich, neben der Frage nach positiven quantitativen und qualitativen Effekten den künftigen Arbeitserfolg betreffend, gleichzeitig die Frage nach dem Kosten- und Ressourcenaufwand, also nach der Effizienz der Maßnahmen. Die Einführung und Nutzung digitaler Medien im Interesse des Unternehmenserfolgs, ist mit vielen, teilweise hohen Erwartungen verbunden. Insgesamt kürzere Lernzeiten, eine größere räumliche und zeitliche Flexibilität und eine Reduktion von Kosten, die durch die individuelle Anpassung des Lerntempos, das Ersetzen von Präsenzmaßnahmen und den geringeren Lernaufwand erzielt werden sollen, gelten aus ökonomischer Perspektive als Mehrwert. Von unternehmensinternen Promotoren wird mediengestütztes Lernen letztendlich mit einem höheren Lernerfolg aufgrund optimierter Lehr- und Lernmethoden begründet (vgl. Kerres 2013: 78ff.). Bestätigung findet diese Unternehmenssicht beispielsweise in der MMB Studie 2014 zum Status Quo und den Perspektiven von E-Learning in deutschen Unternehmen:

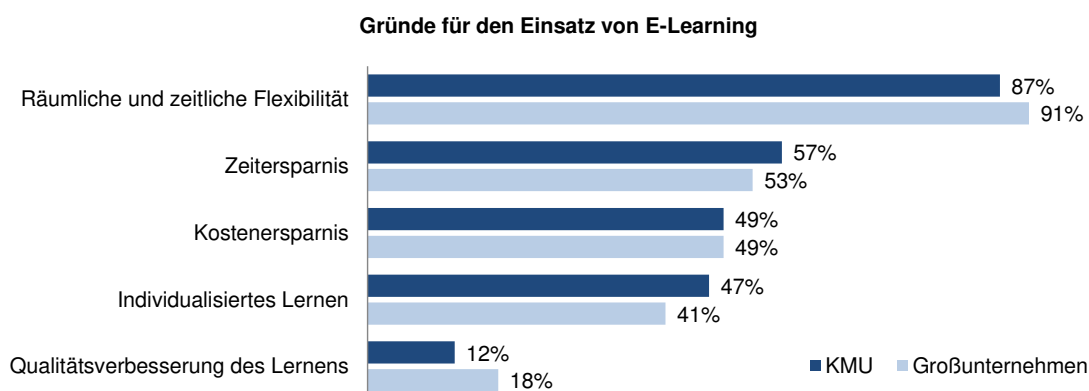


Abb. 2: Gründe für den Einsatz von E-Learning
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an MMB 2014)

Nachvollziehbar und realistisch erscheinen entsprechende Erwartungen auch aufgrund teilweise positiv verallgemeinerter Darstellungen der Vorteile von E-Learning in wirtschaftspolitischen Strategiepapieren. Der Monitoring Report Wirtschaft Digital 2015 berichtet von einem zweistelligen Umsatzplus in der E-Learning Branche und fordert die Unternehmen dazu auf, die Chancen der Digitalisierung und des E-Learning unternehmensseitig konsequenter zu nutzen (vgl. BMWi 2015: 64ff.). Welche konkreten Aufgaben unternehmensseitig dadurch entstehen, welche strukturellen Veränderungen notwendig werden und welche Qualifizierungsmaßnahmen für das Weiterbildungspersonal damit verbunden sind, wird jedoch nicht verdeutlicht. Speziell weil sich die Hoffnungen der Unternehmen in erster Linie auf den ökonomischen Part konzentrieren, sehen sich die betrieblichen Weiterbildner mit der Herausforderung konfrontiert, ein realistisches Erwartungsmanagement zu betreiben und die internen Anspruchsgruppen darüber aufzuklären, dass es für den Erfolg eines mediengestützten Lernangebots nicht ausreicht, technische Geräte verfügbar zu machen oder Lerninhalte auf Medien zu übertragen (vgl. Kerres 2013: 83). Clark verdeutlicht diese Tatsache auch basierend auf seiner Transporter Analogie. Er bestätigt, dass die Wahl des Transporters grundsätzlich Einfluss auf das Transportgut hat, der Transporter als solches jedoch im Transportprozess keinen weiteren Einfluss auf das Transportgut nimmt. Übertragen auf die Wirkung von Medien im Lernprozess geht Clark deshalb davon aus, dass das Medium den Lernerfolg nicht beeinflusst (vgl. Clark 1983: 445). In diesem Zusammenhang attestiert er in einer späteren Veröffentlichung, dass die Qualität des Contents maßgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg ausübt (vgl. Clark 2001: 2). Ein ähnlicher Konsens zum Stellenwert der Medien hat sich in den letzten Jahrzehnten im Bereich der Mediendidaktik herausgebildet. Denn Ergebnisse aus Metaanalysen zu den Effekten mediengestützten Lernens haben u. a. gezeigt, dass der Erfolg eines Lern-

angebots von der didaktischen Konzeption abhängt. Daher können die Potenziale der digitalen Mediennutzung nur mittels geeigneter Aufbereitung und didaktisch adäquater oder angemessener Anwendung erschlossen werden (vgl. Kerres/ Preussler/ Schiefner-Rohs 2014: 585). Für betriebliche Weiterbildungsbereiche bedeutet das, dass mediengestützte Lernangebote zu den situativen Bedingungen des jeweiligen betrieblichen Lernkontexts passen müssen, da die jeweilige Situation die Bedeutung des Mediums entscheidend bestimmt. In der Praxis kommt oftmals die Schwierigkeit hinzu, dass aufgrund der Kostensituation nicht das beste Medium gewählt werden kann, sondern nach der besten Lösung unter den gegebenen Rahmenbedingungen, die Kosten- und Nutzenaspekte und Zeitfaktor beinhalten können, gesucht werden muss (vgl. Kerres 2013: 123 ff.). Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte lassen sich grundsätzlich zwei Strategien verfolgen, um die Effizienz von mediengestützten Maßnahmen zu gewährleisten und damit Gründe für den Einsatz von Medien im Lernprozess, die den unternehmensseitigen Erwartungen gerecht werden, aufzuführen:

1. Höherer Lernerfolg bei gleichem Aufwand

Die Steigerung des Lernerfolgs lässt sich vor allem mit einem didaktisch optimierten Lernangebot erzielen. Um mit gegebenen Ressourcen möglichst hochwertige Lernziele und Lernerfolge zu erreichen, stellt die Qualität der didaktischen Medienkonzeption den größten Einflussfaktor dar.

2. Gleicher Lernerfolg bei niedrigerem Aufwand

Diese Strategie zielt darauf ab, den Lehr- oder Lernaufwand zu reduzieren. Der Lernaufwand kann mithilfe von Medien reduziert werden, weil eine Gruppe das gleiche Lernergebnis in verkürzter Lerndauer erreichen kann (vgl. Kerres 2013: 110f.).

Betriebliche Weiterbildungsbereiche unterliegen der Logik und den Zielen der Organisation. Der Einsatz digitaler Medien muss deshalb dem Bedarf, der Situation und den Bedürfnissen der Organisation entsprechen, da im Endeffekt die Unternehmensziele die Bildungsziele maßgeblich definieren (vgl. Kerres 2013: 272).

2.2 Charakteristik betrieblicher Weiterbildung

Aus Perspektive von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ist die betriebliche Weiterbildung heute ein elementarer Teil des lebenslangen Lernens und somit von großer Bedeutung (vgl. Moraal et al. 2009: 1). Aus ökonomischer Unternehmenssicht kann betriebliche Weiterbildung als grundlegende Aufgabe zur Sicherung und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit verstanden werden. Aus Blickrichtung des einzelnen Mitarbeiters steigt im beruflichen Kontext die Notwendigkeit, sich mit der Entwicklung

der eigenen Kompetenzen auseinanderzusetzen und einen zunehmend größeren Beitrag zur eigenen Weiterbildung einzubringen (vgl. Kauffeld 2010: 6ff.). Mittels dieser kurz skizzierten Aspekte lässt sich der betrieblichen Bildungsarbeit bereits eine Vielfalt und Vielschichtigkeit unterstellen, die im Anschluss intensiver erörtert werden soll.

2.2.1 Begriff und Gegenstand

Die zentrale Definition des Begriffs „Weiterbildung“ wurde im Jahr 1970 vom Deutschen Bildungsrat vorgenommen (vgl. Brettschneider 2006: 5). Weiterbildung wurde hier als vierte Säule des deutschen Bildungssystems konstituiert und mit „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“ definiert (Deutscher Bildungsrat 1970: 197). Dem Zeitgeist entsprechend, berücksichtigte der Weiterbildungsbegriff in dieser Definitionsversion klassisch organisierte Bildungsprozesse im beruflichen Segment. Weniger stark im Blickfeld standen informelle Lernprozesse, die heute im Kontext des lebenslangen Lernens gleichberechtigt neben organisierten Lernformen anerkannt sind. Die Annäherung an den Gegenstand „Weiterbildung“ eröffnet sich heute über verschiedene Zugänge, wie über die verschiedenen Anbieter bzw. Angebotsformen, die Wahl der Altersgruppe oder auch förderrechtliche Aspekte (vgl. Gnahs/ Reichart 2014: 12ff.). Als Zugang zum Weiterbildungsbegriff, bzw. zum Terminus der „betrieblichen Weiterbildung“, wird für diese Arbeit die Kategorienbildung des AES Trendbericht zugrunde gelegt, da hier die traditionellen Teilbereiche von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung entsprechend der aktuellen Situation der Weiterbildungslandschaft neu definiert werden und insbesondere die betriebliche Weiterbildung als eigene Kategorie abgegrenzt wird (vgl. Gnahs/ Reichart 2014: 14). Im Rahmen der AES Erhebung werden drei Weiterbildungssegmente erfasst: die betriebliche, die individuelle berufsbezogene und die nichtberufsbezogene Weiterbildung. Die Bestimmung der betrieblichen Weiterbildung basiert hier primär auf zwei Kriterien. Das erste Kriterium lässt sich mit dem Oberbegriff „Zeitliche Lage“ beschreiben. Wenn eine Maßnahme als betriebliche Weiterbildung klassifiziert wird, muss die Teilnahme ganz oder größtenteils innerhalb der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung liegen. Kriterium zwei definiert, dass die Finanzierung der direkten Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber erfolgen muss (vgl. BMBF 2015: 19). Zusammengefasst können unter „betrieblicher Weiterbildung“ daher im Allgemeinen alle formellen und informellen Lernformen verstanden werden, die von Arbeitgebern durch betriebsinterne Veranstaltungsangebote oder finanzielle und zeitliche Unterstützung initiiert und gefördert werden (vgl. Brose 2014: 153).

2.2.2 Funktionen, Aufgaben und Ziele

Laut Ergebnissen des AES von 2014 lag der Anteil der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten an der Gesamtweiterbildungsbeteiligung in Deutschland bei 70 Prozent (vgl. BMBF 2015: 21). Der hohe Anteil an der Weiterbildungsbeteiligung macht die betriebliche Weiterbildung unweigerlich zu einem maßgeblichen Erfolgsfaktor bildungspolitischer Ziele. Als Teil der Strategie „Europa 2020 für intelligentes, nachhaltiges und inklusives Wachstum“ stellte die Europäische Kommission mit der EU-Initiative „Agenda für neue Kompetenzen und Beschäftigungsmöglichkeiten“ dreizehn Maßnahmen vor, die das Schlüsselziel von Europa 2020, 75 Prozent der Männer und Frauen zwischen 20 und 64 Jahren bis 2020 in Arbeit zu bringen, sicherstellen sollen (vgl. EU 2011: 33). Die Förderung des lebenslangen Lernens gehört auch zu diesen Maßnahmen. Hier übt besonders die betriebliche Bildung als „Unterstützer“ großen Einfluss darauf aus, ob Mitarbeiter über die Dauer ihres Berufslebens Kompetenzen und Fertigkeiten erwerben können, um beispielsweise in zukunftsträchtige Branchen wechseln zu können (vgl. EU 2011: 9).

Als übergeordnete Erwartungshaltung eines Unternehmens, damit als Ziel und gleichzeitig Aufgabe betrieblicher Weiterbildung, fungiert die Entwicklung von Mitarbeiterkompetenzen zur Sicherung und Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit. Unter dieser Überschrift übernimmt die betriebliche Weiterbildung eine bedarfsdeckende Funktion und verantwortet die „klassischen Aufgaben“ eines Weiterbildungsmanagements, wie Bedarfserhebungen, Maßnahmenplanung, Maßnahmenumsetzung, Transferunterstützung, Evaluation und Controlling. Besonders in Großunternehmen wird von betrieblichen Weiterbildungsbereichen außerdem strategisches Weiterbildungsmanagement erwartet, das zukünftige Herausforderungen für die Organisation antizipiert und damit eine vorausschauende, bedarfsweckende Funktion übernimmt. Dies kann über Markt- und Trendanalysen und über interne Qualitätszirkel abgebildet werden, deren Ergebnisse zukunftsausgerichtete, innovative Weiterbildungsangebote zum Resultat haben können (vgl. Fredersdorf/ Glasmacher 2013: 250ff.). In dieser Funktion kommen dem betrieblichen Weiterbildungsmanagement verstärkt beratende, persönlichkeitsentwickelnde und moderierende Funktionen zu. Nach der am weitesten gefassten Interpretation fungiert betriebliches Bildungsmanagement auch als wichtiger Begleiter von Veränderungsprozessen in einer lernenden Organisation (vgl. Fredersdorf/ Glasmacher 2013: 283).

Wenn Weiterbildung innerhalb eines Unternehmens stattfindet, entsteht eine besondere Konstellation in Bezug auf den Mitarbeiter mit seinen individuellen Lern-

zielen. Da das Produkt „Weiterbildung“ nicht unmittelbar mit erster Priorität für die Lernenden realisiert wird, sondern wesentlich an den Erwartungen der Organisation ausgerichtet ist, kann eine latente Konfliktsituation entstehen, denn die Weiterbildungsziele können, müssen aber nicht mit den individuellen Lernzielen harmonieren (vgl. Kerres 2013: 272). Auch wenn dies nicht der traditionellen Intention des Bildungsbegriffs der selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit entspricht, entsteht für die Mitarbeiter ein Nutzen aus betrieblich geförderter Weiterbildung: die Vermeidung von Arbeitslosigkeit, somit die Sicherung des Arbeitsplatzes und eine mögliche Verbesserung der Einkommens- und Karrierechancen. Einschränkend muss ergänzt werden, dass eine einkommens- und karrierefördernde Wirkung auf Basis vieler Studien nicht beurteilt werden kann (vgl. Brose 2014: 156f.). So wie sich Funktionen und Aufgaben durch gesellschaftliche und technologische Entwicklungen verändern, gestaltet sich jeweils auch die Situation betrieblicher Weiterbildung neu.

2.2.3 Betriebliche Weiterbildung heute und in der Zukunft

Um die aktuelle Situation betrieblicher Weiterbildung einleitend zu charakterisieren, werden im Anschluss die Ergebnisse zweier Erhebungen auf nationaler Ebene dargestellt. Diese Konzentration resultiert aus dem Anspruch der Arbeit, ein Kompetenzmodell für nationale Trainer betrieblicher Weiterbildung erstellen zu wollen.

Um die betriebliche Weiterbildung in Deutschland zu beurteilen, wird auf die Daten der internationalen Erhebung zum Weiterbildungsengagement, die CVTS Befragung (Continuing Vocational Training Survey), Bezug genommen (vgl. Brose 2014: 154). Die daraus abgeleitete nationale CVTS3-Zusatzerhebung aus dem Jahr 2008 zeigt, dass mit 91 Prozent ein großer Teil der befragten Unternehmen ihre Beschäftigten bei betrieblicher Weiterbildung finanziell unterstützt, 86 Prozent durch Freistellung von der Arbeit, 74 Prozent durch flexible Arbeitszeiten und 69 Prozent durch das zur Verfügung stellen von Ressourcen. Der Mix der Unterstützungsmaßnahmen bleibt bei Betrachtung der Betriebsgröße ebenfalls bestehen (vgl. Moraal et al. 2009: 3).

In der achten IW-Weiterbildungserhebung, die generell alle drei Jahre vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführt wird und ausschließlich Fragen der betrieblichen Weiterbildung behandelt, wurde im Jahr 2013 mit 86 Prozent der bis dahin höchste Wert der Weiterbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen ermittelt (vgl. Seyda/Werner 2014: 2). Weitere zentrale Trends dieser Erhebung waren u. a. folgende:

Ergebnis	Werte
Die Weiterbildungsbeteiligung nimmt mit der Unternehmensgröße zu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmen > 250 MA = 100 % ▪ Unternehmen < 49 Mitarbeiter = 85,6 %
Die Quote der weiterbildungsaktiven Unternehmen hat sich über alle Formen hinweg erhöht.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formelle Weiterbildung: Steigerung um 2,8 Prozentpunkte auf 77,9 Prozent ▪ Informelle Weiterbildung: Steigerung um 3 Prozentpunkte auf 80,8 Prozent
Volumen und Intensität betrieblicher Weiterbildung nehmen zu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ø Stundenumfang pro Mitarbeiter pro Jahr: 32,7 Stunden = Steigerung um 3,3 Prozent
Das Investitionsvolumen betrieblicher Weiterbildung ist deutlich gestiegen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kosten für Weiterbildung je Mitarbeiter 2013: 1.132 Euro = Steigerung um 9,4 Prozent

Tab. 1: Zentrale Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung von 2014
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung IW-Weiterbildungserhebung 2014)

Betriebliche Bildung ist, insbesondere wegen Projekten von Großunternehmen, ein wichtiger Vorreiter innovativer Lernsysteme (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 54). Dass betriebliche Weiterbildung sehr unterschiedliche Lernformen nutzt, ist möglicherweise ein Resultat dieses Sachverhalts (vgl. Moraal et al. 2009: 4). Non-formales und informelles Lernen verweisen mit ihren spezifischen Anlässen, Inhalten und Formen, ihren unterschiedlichen Zeit- und Gelegenheitsstrukturen auf ein komplexes Feld von Lernmöglichkeiten (vgl. Baethge et al. 2003: 20). Die aktuelle Entwicklungsstufe betrieblichen Lernens stellt sich insgesamt sehr differenziert dar (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 45). Der Blick auf die genutzten Formate zeigt, dass neben den klassischen formellen Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Seminaren, Kursen und Lehrgängen, arbeitsplatz- und arbeitsnahe Lernformen wie Unterweisungen, Workshops und Trainings durch Kollegen, Vorgesetzte oder externe Trainer verwirklicht werden. Auf Seite der informellen Weiterbildungsformate werden zudem, wenn auch seltener, Job-Rotation, Qualitätszirkel und Auslandsaufenthalte realisiert. Selbstgesteuertes Lernen findet an erster Stelle mittels Fachzeitschriften und Fachbüchern statt, gefolgt von interaktiven webbasierten Lernformen und der Nutzung mediengestützter Selbstlernprogramme (vgl. Seyda/ Werner 2014: 4).

Prognosen zur Entwicklung der zukünftigen Weiterbildungslandschaft, beispielsweise für das Jahr 2030, zeigen vielfältig denkbare Gestaltungsvarianten. Vermutlich werden Computer im Jahr 2030 so leistungsfähig sein, dass sie auch Aufgaben von Wissensarbeitern übernehmen können. Ein wichtiger Anteil dieser Entwicklung liegt darin begründet, dass ein Großteil des menschlichen Wissens in Zukunft digital gespeichert und für Computer via Cloud Computing zur Auswertung zugänglich ist. Kognitive Computersysteme werden mittels Big Data verborgene Muster erkennen und werden

lernfähig (vgl. Zweck et al. 2015: 32). Unter Berücksichtigung dieser Annahme skizzieren John Erpenbeck und Werner Sauter einen Entwurf des zukünftigen Lernens für das Jahr 2025. Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen via Cloud Computing, Lernen mittels sozialer Lernplattformen und Lernen in semantischen Netzwerken werden zu maßgeblichen Zukunftsfeldern. Gegenstände künftigen Lernens werden vor allem Kompetenzen sein, so dass die Unterscheidung zwischen formellem, nonformellem und informellem Lernen immer weniger wichtig wird (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 5). Insbesondere das Konzept der trialen Kompetenzentwicklung mit „Human Computern“ könnte für die betriebliche Weiterbildung relevant werden, denn diese Entwicklung hätte nicht unerheblichen Einfluss auf die Rolle der betrieblichen Trainer. In den betreffenden Überlegungen der Autoren werden repräsentative Problemstellungen mittels E-Learning bearbeitet, zu denen der Human Computer spontan bedarfsgerechte Lösungsangebote vorschlägt. Er überprüft vergangene Problemlösungen unter Berücksichtigung des Erfahrungswissens und aktueller Entwicklungen, so dass Optimierungspotenzial für zukünftige Lernprozesse generiert wird. Mit Hilfe der Semantik werden die Lerninhalte nach ihrer Bedeutung für den Lernprozess strukturiert und zur Verfügung gestellt. Bei Bedarf beschafft der Rechner unaufgefordert neues Material für den Lernprozess. Selbst emotionale Situationen können durch den Lernpartner Computer bewertet und analysiert werden und mit entsprechenden Handlungshinweisen im Rahmen des Wertesystems des Lerners ergänzt werden. Die Rolle des menschlichen Lernpartners, die sich heute schon hin zum Lernprozessbegleiter wandelt, wird sich in der Dreier-Konstellation von Computer, Lernbegleiter und Lerner tendenziell noch stärker in Richtung eines Entwicklungspartners verändern. Der Austausch zwischen Lerner und menschlichem Lernbegleiter findet in diesem Szenario bei der Bewertung von Lösungen und Entscheidungen des Lernpartners Computer und im Rahmen der Moderation von Präsenzveranstaltungen statt (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 46f.). Da bereits heute soziokulturelle Unterschiede bei der Nutzung von mediengestützten Bildungsangeboten vorliegen, ist anzunehmen, dass 2025 mindestens ähnliche, möglicherweise stärker ausgeprägte Missverhältnisse vorliegen (vgl. KBoM 2011:10). Hinsichtlich des Konzepts der trialen Kompetenzentwicklung mit „Human Computern“ ist daher davon auszugehen, dass es 2025 in wenigen Unternehmen in Anwendung ist. In naher Zukunft werden betriebliche Weiterbildungsbereiche vermehrt mit den Megatrends Digitalisierung, demografischer Wandel, Vernetzung, Mobilität und Wissensökonomie umgehen müssen. Vor allem Lernkonzepte mit zunehmender Selbstorganisation, die Kompetenzmanager zur Gestaltung erfolgreichen Lernens, Lernunterstützer und Lernbegleiter bedingen, stellen Aufgaben- und Handlungsschwerpunkte

der nächsten Jahre dar (vgl. Erpenbeck/ Sauter 2013: 178). Bestätigen sich diese Prognosen, bedingen sie notwendigerweise eine entsprechende Professionalisierung der Akteure in der betrieblichen Weiterbildung.

2.3 Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung

Wenn von Professionalisierung, Professionalität und professionellem Handeln in der Erwachsenenbildung gesprochen wird, bleibt auffällig, dass es keine einheitliche Definition dessen gibt, was damit gemeint ist (vgl. Nuissl 2004: 8). In ihrer Dissertation „Erwachsenenbildungs-Professionalität“ (Peters 2004) untersucht Roswita Peters ausführlich den aktuellen Stand beruflichen Erwachsenenbildungs-Handeln, sowie die Professionalisierung der deutschen Erwachsenenbildung (vgl. Peters 2004). Sie kommt, ähnlich wie Nittel in seinen einleitenden Worten, zu dem Schluss, dass der Begriff Professionalität in der wissenschaftlichen Literatur, ebenso wie in der Berufspraxis, unterschiedlich beschrieben und eingeschätzt wird (vgl. Peters: 2004: 10). Professionalisierung kann einerseits im klassischen Sinn verstanden werden und als eine Variante, bzw. als ein Stadium, der Verberuflichung definiert werden (vgl. Nittel 2000: 53). Andererseits kann Professionalisierung als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität verstanden werden und zielt in dieser Deutung auf eine Verbesserung des Handelns in der Weiterbildungspraxis und damit auf die spezielle Qualität pädagogischen Handelns hin (vgl. Kraft 2006: 6). Diese besondere Qualität, die von Vertretern der Praxis als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit verwendet wird, wird als Professionalität bezeichnet (vgl. Nittel 2000: 15). In diesem Verständnis lässt sich Professionalität im Sinne des Bewusstseins für die eigene Tätigkeit auf der individuellen Handlungsebene der Person ansiedeln. Dabei kann qualitativ hochwertige Arbeit das Resultat professionellen Handelns sein, sie nimmt jedoch nicht zwingend als einziger Wegbereiter Einfluss darauf. Insbesondere in der betrieblichen Praxis ist das was unter qualitativ hochwertiger Arbeit verstanden wird kontextabhängig und differiert bisweilen von Situation zu Situation und von Unternehmen zu Unternehmen. Deshalb kann Professionalität keinen endgültigen Zustand erreichen, sondern stellt eine Kompetenz dar, die sich in jeder Situation neu als berufliche Leistung bewähren und weiterentwickeln muss (vgl. Gieseke 2000: 85). Wie nachfolgend dargestellt, kann Professionalisierung sowohl auf struktureller Ebene im Feld der Erwachsenenbildung, als auch auf individueller Ebene erwachsenenpädagogischen Handelns erfolgen (vgl. Egetenmeyer/ Schüßler 2012: 17).

2.3.1 Einfluss und Wirkung europäischer Bildungspolitik

Die Europäische Kommission verdeutlicht die Priorität von Bildung u. a. im Rahmen des Videos zur Darstellung der EU-Strategie für allgemeine und berufliche Bildung mit den einleitenden Worten:

„Education and training are essential for Europe's future. They are an invaluable investment generating benefits for the economy and society (...)“ (Europäische Kommission 2016a).

Ausgehend von diesem Standpunkt sollte das Interesse europäischer Bildungspolitik im Bereich der Erwachsenenbildung sowohl der strukturellen Professionalisierung, als auch der Verbesserung des erwachsenenpädagogischen Handelns der Erwachsenenbildner gelten. Um einen kurzen Einblick in die diesbezüglich aktuelle Situation zu geben, werden im Anschluss verschiedene europäische bildungspolitische Ansätze erläutert und auf diese Gesichtspunkte hin reflektiert.

In diesem Jahr wurde mit „EPALE“ eine Online-Plattform speziell für Lehr- und Ausbildungspersonal, Forscher, Wissenschaftler, Politiker und alle, die beruflich mit Erwachsenenbildung in Europa zu tun haben, zur Verfügung gestellt. Sie hat zum Ziel, die Qualität und Bereitstellung von Angeboten für die Erwachsenenbildung in Europa zu verbessern und einen starken paneuropäischen Erwachsenenbildungssektor aufzubauen. Über Nachrichtenfunktionen, Foren, Blog-Beiträge und einen europäischen Veranstaltungskalender bietet die Plattform Raum für den Austausch von Inhalten der Erwachsenenbildung. Der Betreiber der Webseite, die Europäische Kommission, möchte den Community Gedanken im Vordergrund sehen und gleichzeitig über Informationen zu Strategien, Initiativen und Politiken der Europäischen Union bereitstellen (vgl. Europäische Kommission 2016b). Aktuell ist festzustellen, dass die zur Verfügung stehenden Features zum Austausch, wie Kommentarmöglichkeiten, „Likes“ und „Dislikes“ im Blog-Bereich und in den News Artikeln wenig bis gar nicht genutzt werden. Eine zudem starke Präsenz EU-seitiger bildungspolitischer Informationen, wie beispielsweise ein Link zur EU-Politik im Bereich der Erwachsenenbildung, lässt darauf schließen, dass die Plattform Stand heute als Informationsplattform in Anwendung ist und somit vornehmlich auf die Strukturbildung abzielt und weniger auf die Weiterentwicklung des einzelnen Erwachsenenbildners.

In gleicher Weise wie die EPALE Plattform, die aus Mitteln der Europäischen Kommission finanziert wird, fördert die EU finanziell Bildungsprojekte, die den EU-seitig formulierten Zielen und Prioritäten, vor allem im Bereich des lebenslangen Lernens, entsprechen (vgl. Egetenmeyer/ Schübler 2012: 18). Mit insgesamt 14,7 Milliarden

Euro finanziert sie z. B. von 2014-2020 das EU Programm „Erasmus“ zur Förderung von allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugend und Sport in Europa. In diesem Zusammenhang behält sich die Europäische Kommission, als Exekutivorgan der EU, die „allgemeine Verwaltung“ des Programms vor. Das bedeutet, dass Budgetverwaltung, Ermittlung von Programmzielen und Förderkriterien, Prioritätensetzung, Beaufsichtigung und Leitung der Durchführung von dieser Stelle entschieden werden (vgl. Europäische Kommission 2016c). Mit dieser Strategie wirkt die europäische Bildungspolitik, über die Steuerung der Finanzströme und die Vergabe von Prioritäten, strukturbildend auf die Bildungspolitik der Länder (vgl. Egetenmeyer/ Schüßler 2012: 18).

Einfluss auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung nimmt weiterhin die Einführung von Instrumenten zur Kompetenz-, Output- und Qualitätsorientierung. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) aus dem Jahr 2008, der dem Konzept des lebenslangen Lernens verpflichtet ist, soll als zentrales Übersetzungsinstrument fungieren, das die Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa sicherstellt. In insgesamt acht Referenzniveaus, innerhalb derer beschrieben wird, was ein Lernender weiß, versteht und anwenden kann, stehen Lernoutput und die damit verbundenen Kompetenzen im Fokus (vgl. Egetenmeyer/ Schüßler 2012: 17ff.). Mit der Ausrichtung auf die tatsächlich abrufbaren Kenntnisse und Fähigkeiten wird die Bedeutung von formalisierten Bildungslaufbahnen relativiert und Kompetenzen, die über informelle und nonformale Lernvorgänge erworben wurden, finden gleichwertig Berücksichtigung. Wesentlich daran ist, dass große Anteile organisierten Lernens außerhalb des Regelsystems über Weiterbildungen abgebildet werden. Auch wenn die Zielsetzungen der EU von den national Verantwortlichen für den DQR geteilt werden, gestaltet sich die Umsetzung des EQR in den deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) schwierig. Speziell hinsichtlich der Einbeziehung informell erworbener Kompetenzen, die an das Individuum gebunden sind, wird noch Handlungsbedarf bei der Evaluierung und Zertifizierung dieser Kompetenzen gesehen (vgl. Gnahs 2014: 167 f.). Mit der Einführung des EQR wurde sowohl ein Anspruch an die Ergebnisse erwachsenenpädagogischen Handelns formuliert und gleichzeitig ein strukturelles Element der Professionalisierung im Verständnis der Verberuflichung vorgegeben.

2.3.2 Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen

Um eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in Deutschland ausüben zu können, sind grundsätzlich keine vorgeschriebenen oder von Berufsverbänden überwachten Ausbildungswege zwingend erforderlich. Resultat der verschiedenen Qualifizierungswege ist eine Vielfalt an Abschlüssen und Zertifikaten. „Erwachsenenbildner“, „Trainer“ oder

„Coach“ sind keine geschützten Berufsbezeichnungen, was grundlegend darauf zurückzuführen ist, dass für die Weiterbildung in der Erwachsenenbildung keine übergreifenden, formalisierten Qualifikations- und Kompetenzstandards vorliegen. Eine akademische Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung kann heute über verschiedene, Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgen (vgl. Egetenmeyer/Schüßler 2012: 21). Als Abriss der aktuellen Situation akademischer Qualifizierungsmöglichkeiten zeigt die Suche mit dem Begriff „Erwachsenenbildung“ auf den Portalen „studis-online.de“ und „studycheck.de“ insgesamt 16 Ergebnisse mit folgenden sieben unterschiedlichen Studiengangbezeichnungen:

- Erwachsenenbildung / Weiterbildung M.A.)
- Erwachsenenbildung / Lebenslanges Lernen (M.A.)
- Erwachsenenbildung / Außerschulische Jugendbildung (B.A.)
- Erwachsenenbildung (M.A.)
- Erwachsenenbildung / Adult Education (M.A.)
- Weiterbildung und Personalentwicklung ((M.A.) (Berufserfahrung erforderlich))
- Betriebliche Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (M.A.)

Tab. 2: Studiengangbezeichnungen Erwachsenenbildung
(Quelle: „studis-online.de“ und „studycheck.de“ 2016)

Neben den Unterschieden in den Studiengangbezeichnungen variiert zudem die Dauer der Studiengänge von vier bis zu sieben Semestern. Das Studium kann in Vollzeit-, Teilzeit- und als Fernstudium absolviert werden. Der Abschluss "Master of Arts" ist mit einem Vollzeitstudium innerhalb von vier Semestern Regelstudienzeit und ebenfalls mit einem Teilzeitstudium in gleicher Studienzeit erreichbar (vgl. studis-online.de; studycheck.de 2016). Ein noch differenzierteres Bild erzielt die Suche mit gleicher Begrifflichkeit im Portal „fernstudiumcheck.de“ – dieses Ergebnis zeigt 279 Angebote. Ein Großteil dieser Angebote steht nur entfernt in Verbindung mit einer Qualifizierung im Bereich der Erwachsenenbildung. Die thematisch relevanten Resultate reichen hier von einem Masterfernstudium der Erwachsenenbildung, über eine Ausbildung zum Personal- und Business-Coach oder einen Grundkurs Erwachsenenbildung bis hin zu einer Ausbildung zum Dozenten in der Erwachsenenbildung (vgl. fernstudiumcheck.de 2016). Einerseits sorgen diese vielfältigen Qualifikations- und Kompetenzressourcen mit ihrem großen Innovationspotenzial für immer wieder neue Angebote und Dienstleistungen, andererseits stellt die Heterogenität der Qualifikations- und Kompetenzstruktur der Beschäftigten in der Erwachsenenbildung ein Problem dar, weil sie mit diesen Voraussetzungen kein klares Qualifikations- und Kompetenzprofil entstehen lässt, das parallel eine Berufszugehörigkeit signalisiert und eine Professionalisierung im Verständnis der Verberuflichung fördert (vgl. Peters 2004: 61). Eine im Jahr 2008 von

der Europäischen Union in Auftrag gegebene Studie (vgl. Research voor Beleid 2010) zur Formulierung eines Kompetenzrahmens in der Erwachsenenbildung kam u. a. zu folgendem Schluss:

„The study shows that there is already much work done on identifying and describing competences in the adult learning sector. There are sufficient materials, ideas and opinions from which common denominators could be identified. By abstracting the common elements from the context in which those competences have been described, many similarities can be seen in the work professionals carry out in the diverse contexts of adult education. Only in this way was it possible to identify core competences applicable for everyone working in the adult learning sector. As a result, this study takes into account the wide array of activities that are being carried out in this sector by the different staff in different contexts in the field of adult learning” (Research voor Beleid 2010).

Um die Vergleichbarkeit der Systeme zu gewährleisten und die Qualität des Personals zu erhalten oder zu erhöhen, wird ein Set an Schlüsselkompetenzen auf europäischer Ebene benötigt. Das legt ein weiteres Fazit dieser Untersuchung dar (vgl. Buiskool/ Broek 2012: 87). Unabhängig von einem existierenden Kompetenzrahmen muss die Erwachsenenbildung, vor allem im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, als Dienstleister mit professionellem Erwachsenenbildungs-Handeln neue Kundenbedürfnisse, beispielsweise in mediengestützten Lernprozessen, erfüllen (vgl. Gieseke 2010: 244). Dabei sind die Kompetenzen des Weiterbildungspersonals ebenso entscheidend wie die Lernkultur, die Bereitschaft der Lernenden lernen zu wollen und die wirtschaftliche Situation der jeweiligen Organisation. Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung, die primär einer ökonomischen und organisationsspezifischen Handlungslogik folgen muss und erst danach einer didaktischen Handlungslogik folgen kann, ist didaktisch professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln innerhalb von Lernprozessen grundsätzlich möglich. Allerdings können Unternehmensinteressen diese individuelle Professionalisierung einschränken, denn sie nehmen u. a. bei der Entwicklung von Lernzielen und -inhalten, aber auch bei der Auswahl von Methoden, Medien, Orten, Räumen und Evaluationsverfahren Einfluss (vgl. Peters 2004: 109). Professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln setzt bestimmte Kompetenzen voraus. Welche wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu den Konstrukten „Kompetenzen“ und „Kompetenzmodelle“ generell und im spezifischen Lehr- und Lernkontext vorliegen, soll anschließend dargestellt werden.

2.4 Über Kompetenzen zu Kompetenzmodellen

Fast jedes große deutsche Unternehmen verfügt heute über ein eigenes, unternehmensspezifisch entworfenes und unternehmensbezogen wirkendes Kompetenzmodell. Zukunftsfähige Unternehmen benötigen Mitarbeiter, die die Unternehmensstrategie verfolgen, realisieren und mit Leben füllen. Für Unternehmen ist es also elementar, die entsprechenden Mitarbeiter zu finden, zu gewinnen und zu entwickeln. Als dementsprechend unentbehrlich offenbart sich ein systematisches Talent- und Kompetenzmanagement, in dessen Zentrum ein gleichermaßen systematisches Kompetenzmodell steht (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 3f.).

2.4.1 Der Kompetenzbegriff

Die Herausbildung des Konstrukts „Kompetenzen“ blickt auf eine lange und wechselvolle Historie zurück. Sowohl in der Disziplin der Kommunikationswissenschaft, der Motivationspsychologie, sowie der Psychologie gab es in den letzten 50 Jahren Bemühungen, den Begriff fassbar zu machen (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XVII f.). Im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit wird ein historischer Abriss, zugunsten der Darstellung eines Kompetenzverständnisses mit möglichst großer Nähe zur aktuellen Situation privatwirtschaftlicher Unternehmen, außer Acht gelassen.

Die Nutzung des Begriffs „Kompetenzen“ ist heute fester Bestandteil betrieblicher Praxis (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XVII). Erpenbeck, Von Rosenstiel und Grote arbeiten in ihrer Sammlung von Kompetenzmodellen europäischer Unternehmen, in der 23 bekannte Organisationen ihre Kompetenzdefinition und ihr Kompetenzmodell vorstellen, eine Übereinstimmung bei der Definition von Kompetenzen heraus: Kompetenzen werden von diesen Unternehmen als individuelle Handlungsfähigkeiten verstanden, die maßgeblich sind, um die zukünftigen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Herausforderungen zu meistern. Zusätzlich wird der selbstorganisierte, kreative Charakter eines notwendigen Zukunftshandelns betont und nähert sich hiermit einer der gängigen Auffassungen, dass Kompetenzen als Fähigkeiten zum selbstorganisierten, kreativen Handeln, also als Selbstorganisationsdispositionen charakterisiert werden können. Aus dieser Perspektive werden Kompetenzen als allgemeinste Handlungsfähigkeiten betrachtet, die es erlauben, Handlungspotenziale zu ermitteln und zu entwickeln, was der Annahme des EQR entspricht (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 8). Kompetenzen entstehen in Entwicklungsprozessen (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XI). Demnach sind Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen keine Kompetenzen, allerdings gibt es keine Kompetenzen

ohne Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen. Kompetenzen implizieren Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen, können jedoch nicht darauf reduziert werden, denn sie ermöglichen darüber hinaus die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren und komplexen Situationen (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XII). Die Zusammenhänge lassen sich anhand dieser Skizze klären:



Abb. 3: Das Konstrukt „Kompetenzen“

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007)

Im Unterschied zu Kompetenzen werden Qualifikationen nicht erst in selbstorganisiertem Handeln sichtbar, sondern in davon unabhängigen normierten Prüfungssituationen, die das aktuelle Wissen und die vorhandenen Fertigkeiten sichtbar machen. Qualifikationen stellen demnach Wissens- und Fertigkeitsdispositionen dar (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XIX). Eine erlangte Qualifikation sagt allerdings nichts darüber aus, inwieweit die Fähigkeiten in offenen, problembehafteten und komplexen Situationen in Anwendung gebracht werden (vgl. Heyse/ Erpenbeck 2007: 22).

Speziell im Bereich des selbstorganisierten Lernens nehmen Kompetenzen eine wichtige Rolle ein. Sie enthalten nichtexplizites Wissen in Form von Emotionen, Motivationen, Einstellungen, Fähigkeiten und Erfahrungen, sowie Emotionen und Motivationen verinnerlichter Werte und Normen (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel 2007: XX). Selbstorganisiertes Lernen basiert auf selbstorganisiertem Handeln, das den Antrieb von Emotionen und Motivationen benötigt, damit es stattfinden kann (vgl. Sauter/ Staudt 2016: 14). Demzufolge wird deutlich, dass Kompetenzen insbesondere in diesen Lernprozessen großen Einfluss auf die Lernresultate ausüben.

2.4.2 Definition und Systematik von Kompetenzmodellen

Grundsätzlich haben Modelle die Funktion, unübersichtliche Sachverhalte und abstrakte „Gegenstände“ auf die relevanten Aspekte zu reduzieren. Kompetenzmodelle geben die wichtigsten Kompetenzen zur Leistungserbringung transparent wieder, sie können als Anforderungskatalog an einen Mitarbeiter, eine Rolle oder eine Funktion

beschrieben werden (vgl. Sauter/ Staudt 2016: 9). Ferner bilden sie Beobachtungs- und Beurteilungsmerkmale, Ausprägungsumfang und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen ab (vgl. Klieme/ Leutner 2006: 877). In Unternehmen werden der Entwicklung von Kompetenzmodellen stets Überlegungen zu strategischen, organisationalen, strukturellen und prozessualen Aspekten der Zukunft vorangestellt. Sie schaffen damit eine einheitliche Sichtweise auf die Voraussetzungen, unter denen sich selbstorganisierte, kreative Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter aufbauen kann (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 15f.).

In Anbetracht der Zielsetzung dieser Arbeit empfiehlt sich eine weitere begriffliche Konkretisierung, die im Kontext der Erstellung von Kompetenzmodellen vorgenommen wurde. Champion et al. (2011) beschreiben in ihrer Veröffentlichung, „Doing Competencies Well: Best Practices in Competency Modeling“, die zur Entwicklung, Implementierung und Pflege von Kompetenzmodellen anleitet, diese mit den Worten:

„Competency models refer to collections of knowledge, skills, abilities, and other characteristics (KSAOs) that are needed for effective performance in the jobs in question“ (Champion et al. 2011: 226).

Neben den 20 Schritten zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen skizzieren die Autoren Kompetenzmodelle mittels unterschiedlicher (Nutzen-) Merkmale. In der nachfolgenden konsolidierten Illustration wird deutlich, dass sie unternehmensseitige Kompetenzmodelle charakterisieren:

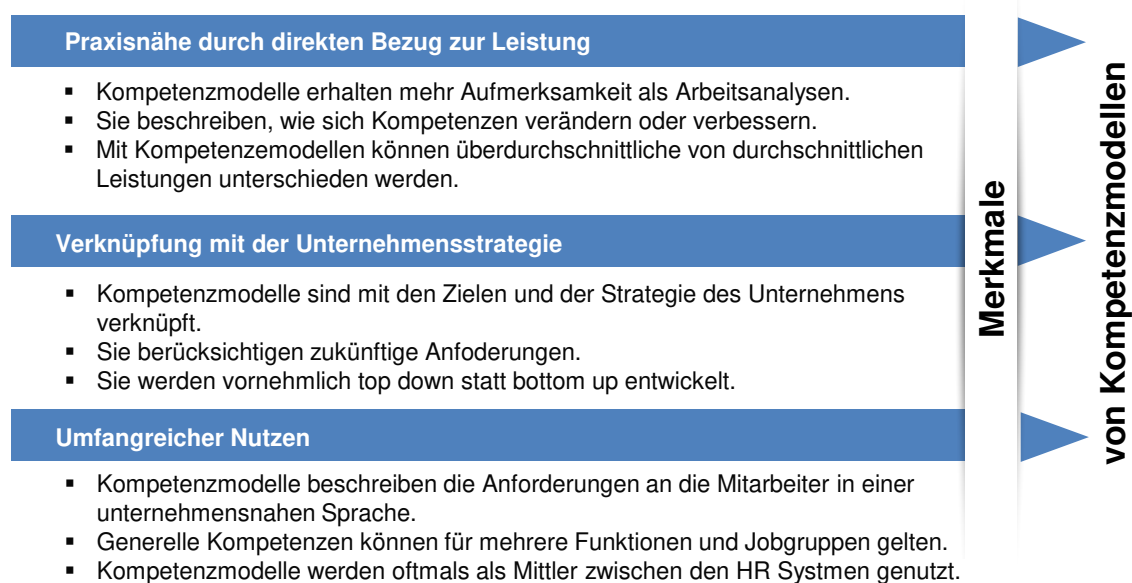


Abb. 4: Merkmale von Kompetenzmodellen
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Champion et al. 2011)

Zusätzlich zum zugrundeliegenden Verständnis für die Begrifflichkeit, muss bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen eine Entscheidung über die generelle Systematik des Modells getroffen werden. Welche Aspekte hier u. a. relevant sind können, wird nachfolgend erläutert.

In der Praxis umfassen Kompetenzmodelle einen Pool aus 10 bis 40 Kompetenzen. Allerdings ist für die Erstellung eines adäquaten Kompetenzmodells weniger die Anzahl oder die exakte begriffliche Auswahl der Kompetenzen maßgeblich, sondern vielmehr, für welchen Bereich sie Gültigkeit haben, was unter den jeweiligen Kompetenzen verstanden und wie die Erfassung geregelt wird (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 16). Kompetenzmodelle können einen unterschiedlich breiten **Geltungsbereich** besitzen (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 64). Die Klassifikation von Kompetenzmodellen reicht von generischen bis hin zu spezialisierten Modellen, die jeweils in ihren Extrempositionen Vor- und Nachteile aufweisen. Eine Klassifizierung dieser Extrempositionen nimmt Mansfield (1996) mit seiner Einteilung in „Single-Job-Modelle“ und „One-size-fits-all-Modelle“ vor. Alternativ schlägt er „Multiple-Job-Modelle“ als Zwischenlösung vor. Ein Single-Job-Modell berücksichtigt die Kompetenzen für einen spezifischen Job, so dass die Identifikation beim Mitarbeiter hoch ist und bedarfsgerechte Entwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Nachvollziehbarerweise entstehen hohe Entwicklungs- und Pflegeaufwände. One-size-fits-all-Modelle erfordern hingegen einen vergleichsweise geringen Aufwand der Entwicklung und Pflege, sie verfügen über einen breiten Gültigkeitsbereich, enthalten die bedeutendsten Kompetenzen und bilden die Vielzahl der Stellenprofile eines Unternehmens ab. Diese Vorteile wirken gleichzeitig nachteilig, denn es fehlt die Differenzierung zwischen spezifischen Tätigkeiten und die Akzeptanz bei den Mitarbeitern ist eher gering einzustufen. Multiple-Job-Modelle können als Kompromiss der Mitte betrachtet werden. Sie enthalten eine Schnittmenge allgemein wichtiger Kompetenzen und beziehen darüber hinaus zielgruppen- oder bereichsspezifische Kompetenzanforderungen ein (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 16; Mansfield 1996; Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 64; Sauter/ Staudt 2016: 9). Im Allgemeinen weisen Kompetenzmodelle mehrere **Gliederungsebenen** auf. Das Fundament bilden übergeordnete Kompetenzdimensionen, die nach zukünftig benötigten Handlungsfähigkeiten herausgefiltert werden und oftmals basierend auf der Unternehmensstrategie eine hierarchische Ordnung erfahren (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 29). Sie übernehmen zudem die Funktion, die eigentlichen Inhalte des Modells übersichtlich zu strukturieren (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 8). Den Kompetenzdimensionen, häufig den klassischen Personal-, Aktivitäts- und Handlungs-, Fach-, Methoden- und Sozial-

kompetenzen, werden jeweils mehrere Teilkompetenzen zugeordnet, die mittels Beschreibung relevanter Handlungsanker, also geforderter Handlungsfähigkeiten, eine weitere Präzisierung, bzw. Operationalisierung, erfahren. Aufgrund dessen, dass Kompetenzmodelle den Mittelpunkt jedes Kompetenzmanagements verkörpern und in dieser Rolle als Instrumentarium die Entwicklung von Kompetenzen unterstützen sollen, berücksichtigen die meisten Modelle die Darstellung von **Kompetenzniveaus**, bzw. quantitative oder qualitative Methoden zur Erfassung der Kompetenzstärke (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 27ff.). Steht die beschriebene Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen im Mittelpunkt, handelt es sich um sogenannte Kompetenzentwicklungsmodelle. Demgegenüber entfalten Kompetenzstrukturmodelle die Dimensionen des Kompetenzbegriffs in einem systematischen Aufbau von Kompetenzen (vgl. Ketschau 2012: 4).

Die Unternehmensstrategie in tatsächliches tägliches Handeln umzusetzen, bedarf eines strategischen Kompetenzmanagements, das darauf ausgerichtet ist, das Verhalten der Mitarbeiter auf die Strategie des Unternehmens auszurichten. Genau hier setzt das strategische Kompetenzmanagement an. Vision und strategische Ziele werden in beobachtbares, beeinflussbares Handeln heruntergebrochen und das Ist mit dem Soll abgeglichen, um daraus Maßnahmen abzuleiten, die die Unternehmensstrategie unterstützen. Diese Funktion übernimmt ein Kompetenzmodell, das als Fundament konsequent in allen PE-Instrumenten eingesetzt wird (vgl. Leinweber 2013: 145). Es verzahnt die HR Prozesse und findet sich u. a. in diesen Anwendungsbereichen wieder:

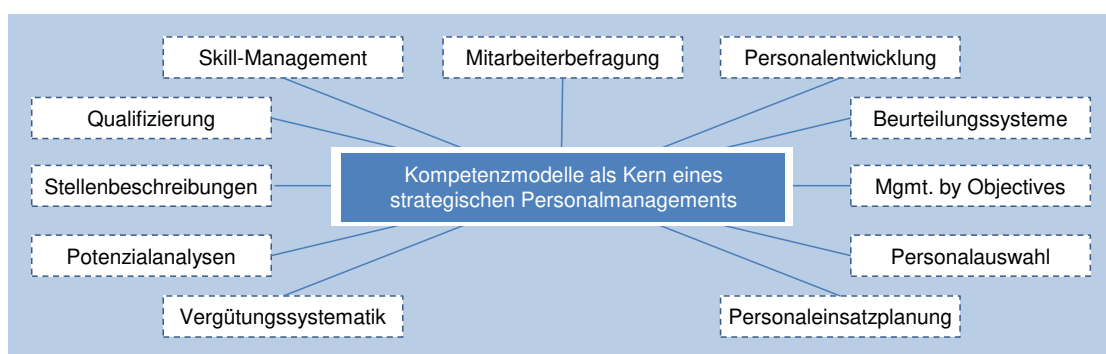


Abb. 5: Kompetenzmodelle als Kern eines strategischen Personalmanagements
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Scheffer/ Schmitz/ Sarges 2010)

In der betrieblichen Praxis fungieren Kompetenzmodelle insofern als wichtiges Kommunikationsinstrument und vermitteln zwischen abstrakten Zielen und konkret erwarteten Handlungen (vgl. Klieme et al. 2003: 71). Die **Operationalisierung der Kompetenzen** durch beschriebene Handlungen stellt eine der großen Herausforderungen bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen dar. Zur Beschreibung einer

Kompetenz ist es notwendig, eine selbsterklärende Bezeichnung, eine genaue Definition, die darlegt, in welchen Handlungen sich die jeweilige Kompetenz zeigt und eine detaillierte Beschreibung darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz aufweisen kann, zu berücksichtigen (vgl. Kauffeld 2014: 3).

In der Praxis kann auf eine große Vielfalt an Kompetenzmodellen verschiedenster Geltungsbereiche zurückgegriffen werden. Mit der Zielsetzung, Erkenntnisse aus den vorhandenen Modellen über den jeweiligen Geltungsbereich, die Gliederungsebenen, die Kompetenzniveaus, die Kompetenzen als solches, ihre Operationalisierung und die Beschreibung von medienpädagogischer Kompetenz zu gewinnen, werden in den nächsten beiden Abschnitten berufsbezogene Kompetenzmodelle auf diese Aspekte hin beleuchtet.

2.4.3 Generische berufsbezogene Kompetenzmodelle

Zur Entwicklung ihres Modells „Great Eight“, das globale berufsbezogene Leistungen beschreibt, analysierten Bartram, Robertson und Callinan (2002) zahlreiche Selbsteinschätzungen, Bewertungen und Kompetenzmodelle unterschiedlicher Unternehmen (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 59). Mit den Great Eight stellen sie eine Taxonomie zur Verfügung, in der den acht übergeordneten Kompetenzdimensionen 20 weitere, weniger globale Kompetenzen, zugeordnet sind (vgl. Sarges 2013: 494). Die 20 Kompetenzen erfahren eine eigene Untergliederung in 112 Sub-Kompetenzen, die wiederum in positive und negative Verhaltensindikatoren aufgeschlüsselt sind. Außerdem ordnen die Autoren den Kompetenzdimensionen psychologisch etablierte Konzepte zu, die ansatzweise in der psychologischen Literatur zu finden sind (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 60). Demnach lässt sich die Struktur der Great Eight auf folgende Weise veranschaulichen:

Ebene 1 - Dimension: Beispiel Führen und Entscheiden	
Zugeordnete psychologische Konzepte: Machtmotiv, Extraversion	
Ebene 2 - Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungen treffen und Aktionen initiieren ▪ Führen und Supervidieren 	
Ebene 3 - Sub-Kompetenzen	
am Beispiel Entscheidungen treffen und Aktionen initiieren	
<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungen treffen - Verantwortung übernehmen - Selbstbewusst auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> - Initiative übernehmen - Aktiv handeln - Kalkulierte Risiken eingehen

Tab. 3: Auszug „Great Eight“: Führen und Entscheiden
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bartram et al. 2002; Bartram 2005)

Fazit: Die Great Eight können als generisches Kompetenzmodell verstanden werden, das als Schnittmenge vieler Modelle auf einer breiten Datenbasis mittels umfangreicher Faktorenanalysen entwickelt wurde (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 60). Das Modell erstreckt sich über drei Gliederungsebenen, deren tiefste Strukturebene Verhaltensweisen für die Subkompetenzen mitliefert. Es ist nicht operationalisiert in welchen konkreten Handlungen sich die jeweilige Kompetenz zeigt. Kompetenzniveaus sind ebenfalls nicht berücksichtigt. Für Unternehmen kann dieses Modell eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung eigener Kompetenzmodelle darstellen, allerdings sind die eigenen Anforderungen eines Unternehmens, basierend auf der Strategie, nicht berücksichtigt, so dass folglich keine Abgrenzung möglich ist (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 61).

Die Entscheidung KODE[®] (Kompetenzdiagnostik und -entwicklung) als weiteres Modell zu erörtern, fiel aufgrund der Anwendung durch Trainer, Berater und Führungskräfte in großen Unternehmen, wie Siemens, Bosch, Lufthansa und Novartis Pharma (vgl. Erpenbeck 2007: 501; Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 61). Darüber hinaus wird KODE[®] laut Angabe der Autoren auch im Hochschulbereich, z. B. bei der Universität der Bundeswehr Hamburg oder den Universitäten Bielefeld, Chemnitz, Hannover, Klagenfurt und St. Gallen, eingesetzt, so dass von einer wissenschaftlichen Fundierung ausgegangen werden kann (vgl. Erpenbeck 2007: 501). Im Interesse dieser Arbeit steht insbesondere eine kurze Darstellung des Kompetenzatlas als Fundament des Verfahrens. Er enthält vier Grunddimensionen kompetenten Handelns, Fach- und Methodenkompetenz, Sozial-kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz und Personale Kompetenz, denen jeweils 16 Teilkompetenzen zugeordnet werden. Alle 64 Teilkompetenzen sind mit arbeitsbezogenen Beobachtungs- und Beurteilungsmerkmalen, einer lexikalischen Definition und Kompetenzübertreibungen charakterisiert (vgl. Heyse/ Erpenbeck 2007: 13ff.). Analog der in Anhang I veranschaulichten „Personalen Kompetenz“, gestaltet sich die Struktur der anderen Grundkompetenzen im Atlas.

Fazit: KODE[®] ist ein Verfahren zur Kompetenzdiagnostik und -entwicklung, in dessen Zentrum der Kompetenzatlas steht. Als dreistufiges Kompetenzmodell bietet er in seiner tiefsten Struktur eine Operationalisierung von Kompetenzen mit Beobachtungs- und Beurteilungsmerkmalen an. Laut Autoren sind diese als „Rohlinge“ zu verstehen, die präzisiert und ergänzt werden können (vgl. Heyse/ Erpenbeck 2007: 32). Zu bemerken ist, dass die Merkmale als eine Mischung aus konkreten Handlungsankern, Persönlichkeitsmerkmalen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen dargelegt sind. Ein solcher Wechsel vollzieht sich teilweise mehrfach innerhalb einer operationali-

sierten Teilkompetenz, so dass für den Leser ein permanenter Perspektivenwechsel notwendig ist. Im Rahmen von KODE[®] werden weiterhin verschiedene Formate zur Einschätzung und Ermittlung der Kompetenzstärke, wie beispielsweise Sollprofile angepasst auf die Funktion und Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen mit Skalenergebnissen, zur Verfügung gestellt.

Die bisher vorgestellten Modelle nehmen Bezug auf berufliche Leistungen im Allgemeinen. Zur Spezifikation zentraler Aspekte professioneller Kompetenz, wie medienpädagogischer Kompetenz, ist es notwendig, die Anforderungen konkreter, professionsrelevanter Handlungen und Situationen zu beleuchten (vgl. Kunter/ Klusmann/ Baumert 2009: 154).

2.4.4 Lehr- und lernkontextorientierte Kompetenzmodelle

Zur Kompetenzentwicklung von Lehrenden werden in Europa etliche Kompetenzkonzepte und -profile diskutiert. Es existieren verschiedenste Anforderungen basierend auf akademischen Diskussionen, Entwicklungen in der Praxis, sowie politischen Zielformulierungen (vgl. Speer/ Harich 2007: 33). Daraus resultierend kann auf eine Vielzahl an Kompetenzmodellen unterschiedlichster Ausprägung zurückgegriffen werden. Im Rahmen dieser Arbeit werden nur einzelne ausgewählte Modelle betrachtet. Die Auswahl versucht, die relevantesten Modelle zu berücksichtigen, sie erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Einen Rahmen zur Beschreibung der in der Erwachsenenbildung Tätigen liefert die bereits kurz skizzierte europaweite Key Competences Study (Research voor Beleid 2010) des niederländischen Forschungsinstituts Research voor Beleid. Im Auftrag der Europäischen Union analysierte das Institut im Rahmen einer einjährigen Studie wissenschaftliche und bildungspolitische Dokumente, Stellenausschreibungen, Kompetenzprofile sowie Lernergebnisse von Ausbildungsprogrammen, die um Expertenworkshops ergänzt wurden. Aus den analysierten Aktivitäten des Erwachsenenbildungspersonals wurde ein Kompetenzrahmen für das Personal in diesem Bereich extrahiert (vgl. Egetenmeyer 2011: 5). Er setzt sich aus sieben allgemeinen Kompetenzen zusammen, über die alle Personen verfügen sollten, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und wird um sechs „spezifische, direkt mit dem Lernprozess verbundene Kompetenzen“ und sechs „spezifische Kompetenzen für die Unterstützung des Lernprozesses“ ergänzt. Diese Kompetenzen stehen laut Studie in Abhängigkeit zu den typischen Aufgaben der jeweiligen Erwachsenenbildungsinstitute (vgl. Research voor Beleid 2010: 63). Operationalisiert werden die 12 spezifischen Kompetenzen jeweils

mit einem übergeordneten Titel und einer textuellen Beschreibung der Kompetenz, die im Anschluss mit Hilfe der Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen konkretisiert werden. Veranschaulicht und auf Detailebene gekürzt, kann folgende Struktur des Kompetenzrahmens herausgearbeitet werden:

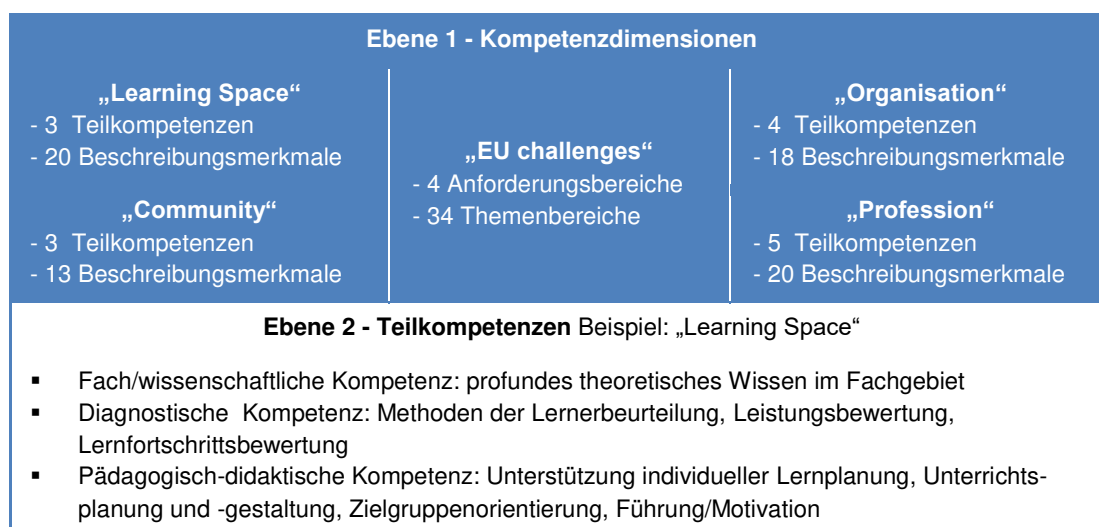
Ebene 1 - Allgemeine Kompetenzen	
<p>A1: Persönliche Kompetenzen: ein autonomer, lebenslang Lernender sein A2: Interpersonelle Kompetenz: kommunikativ, teamorientiert und vernetzt sein A3: Professionsbezogene Kompetenz: Verantwortung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung übernehmen A4: Expertise (theoretisches und praktisches Wissen) A5: Didaktische Kompetenz A6: Kompetenz, Erwachsene beim Lernen zu fördern A7: Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Diversität in Gruppen</p>	
Ebene 2 - Spezifische Kompetenzen	
<p>„spezifische Kompetenzen, die direkt im Lernprozess wirksam werden“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ B1: Fähig sein, eine Lernbedarfsanalyse für Erwachsene durchzuführen ▪ B2: Fähig sein, Lernprozesse zu gestalten ▪ B3: Fähig sein, Lernprozesse zu ermöglichen ▪ B4: Fähig sein, Lernprozesse zu evaluieren ▪ B5: Berater sein ▪ B6: Programmentwickler sein 	<p>„spezifische Kompetenzen für die Unterstützung des Lernprozesses“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ B7: Finanzielle Verantwortung haben ▪ B8: Personalmanager sein ▪ B9: Allgemeine Managementverantwortung haben ▪ B10: Public Relation- und Marketingverantwortung haben ▪ B11: Unterstützung in administrativer Hinsicht ▪ B12: Multimediaunterstützung
Ebene 3 - Operationalisierung	
Beispiel: B7 - Finanzielle Verantwortung haben	
<p>Titel: Die Kompetenz finanzielle Mittel zu managen, sowie die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile der Bereitstellung zu beurteilen: wirtschaftlich verantwortlich sein.</p> <p>Beschreibung (Auszug): Der Erwachsenenbildner verfügt über Kompetenzen im Finanzmanagement. Er ist sich des wirtschaftlichen Umfelds bewusst, in dem seine Organisation agiert. Er besitzt die Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Budgetvorgaben, die Finanzierung der Programme sicherzustellen und finanzielle Ressourcen einzuteilen.</p> <p>Wissen: Der Erwachsenenbildner hat das Wissen, finanzielle Ressourcen zu managen, etc. Fähigkeiten: Der Erwachsenenbildner ist in der Lage, die sozialen und wirtschaftlichen Vorteile zu erkennen und zu beschreiben, etc. Einstellungen: Der Erwachsenenbildner ist verantwortlich, zuverlässig, etc.</p>	

Tab. 4: Kompetenzrahmen der Key Competences Study 2010
 (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Research voor Beleid 2010; Buischool/ Broek 2012)

Fazit: Nach Definition von Mansfield (1996) kann der Kompetenzrahmen den Multiple-Job-Modellen zugewiesen werden, weil er sowohl allgemeine Kompetenzen als auch spezifische Kompetenzen charakterisiert. Da sich keine Kompetenzentwicklung auf Basis von Kompetenzniveaus nachvollziehen lässt und die Validierung von Kompetenzen betont wird, ist davon auszugehen, dass die Intention eines Kompetenzstruktur-

modells zugrunde liegt. Ähnlich wie die anderen Modelle reicht der Kompetenzrahmen bis auf die dritte Gliederungsebene. Auf dieser Ebene wird eine strukturierte Operationalisierung je Kompetenz, sowohl der spezifischen (B) als auch der allgemeinen (A) Kompetenzen vorgenommen. Im Rahmen der Operationalisierung der spezifischen Kompetenz „Multimediaunterstützung (B12)“, die in Anhang II fixiert ist, wird explizit darauf verwiesen, dass alle Professionals in der Lage sein sollten, medienbasierte Lernformate einzusetzen und dass diese Kompetenz im Zusammenhang mit den allgemeinen Kompetenzen „Expertise“ (A4) und „Didaktische Kompetenz“ (A5) steht (vgl. Research voor Beleid 2010: 89).

Über welche Fähigkeiten pädagogisch Professionelle angesichts ihrer sich verändernden Rolle in der Wissensgesellschaft in Europa verfügen sollen, betrachtet das zweite hier skizzierte Modell, das „Evaluation Model for Teaching and Training Practice Competences“, TEVAL (vgl. Schüßler/ Mai 2008: 76). TEVAL wurde als Leonardo-da-Vinci-Projekt in Anbetracht des Bedarfs an einer gemeinsamen europäischen Grundlage für die Evaluation von Lehrenden initiiert. Ziel war die Entwicklung eines Ansatzes mit Hilfe dessen die Kompetenzen von Lehrpersonen bestimmt und überprüft werden können. Bei der Konzeption des Modells wurden zunächst vier zentrale Dimensionen identifiziert, die über insgesamt 15 Teilkompetenzen und 71 Indikatoren spezifiziert wurden. In einem zweiten Schritt wurden Kompetenzen, die die Herausforderungen der Wissensgesellschaft auf EU-Ebene abbilden, integriert. Diese fünfte Dimension berücksichtigt vier Anforderungs- und insgesamt 34 zugordnete Themenbereiche, die diese detaillieren (vgl. Speer/ Harich 2007: 33; TEVAL 2007). Die beiden ersten Ebenen lassen sich wie folgt illustrieren:



Tab. 5: TEVAL - Model for Teaching and Training Practice Competences
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Speer/ Harich 2007; TEVAL 2007)

Fazit: Auch dieses Modell erstreckt sich bis in die dritte Gliederungsebene. Als operationalisierter Indikator wird auf dieser Ebene beispielsweise die Teilnahme an Fortbildungen und Kongressen vorgeschlagen und um den lebenslangen Lernprozesses als Lehrender unterstützen zu können, wird die Methodenlehre von E-Learnings als wichtiges Merkmal angegeben (vgl. Schüßler/ Mai 2008: 76; TEVAL 2007). Die Operationalisierung der spezifischen Kompetenzen erfolgt auf Basis der Beschreibung von konkreten Handlungsankern, Persönlichkeitsmerkmalen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Eine ähnlich detaillierte Aufschlüsselung lässt die Dimension „EU challenges“ vermissen. Als Konsequenz geht ein nicht charakterisiertes Verständnis für die konkreten Handlungsanforderungen an professionell Lehrende, beispielweise für die geforderten Methodenkenntnisse bei E-Learnings, hervor. Additiv zum TEVAL-Kompetenzmodell stellt TEVAL ein fünfstufiges Vorgehen zur Evaluation zur Verfügung, das sich aus mehreren Phasen der Selbst- und Fremdeinschätzung und Anpassung zusammensetzt (vgl. TEVAL 2007: 23).

Hinsichtlich der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sollte das „Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften“ (Baumert/ Kunter 2006), als Ergebnis des Projekts „COACTIV“ (Cognitive Activation in the Classroom), das auf nationaler Ebene die Kompetenz von Lehrkräften als wichtige Bedingung für die Unterrichtsqualität untersuchte, nicht unerwähnt bleiben. Auch wenn die Untersuchung ausdrücklich auf die Profession der Mathematiklehrkräfte gemünzt war, eröffnen die extrahierten Kompetenzaspekte im Allgemeinen und die Erkenntnisse in punkto Professionswissen im Speziellen, im Kontext der Erstellung eines Kompetenzmodells, interessante Perspektiven (vgl. MPIB 2011). Aufgrund des Umfangs wird das Modell in Anhang III vorgestellt.

Fazit: Die Struktur des „Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften“ umfasst, angefangen bei den vier übergeordneten Aspekten professioneller Kompetenz, über die jeweils dazugehörigen Wissensaspekte bis zur Differenzierung der Wissensfacetten, die wiederum eine ausführliche Definition erhalten, insgesamt vier Ebenen. Von den anderen Modellen hebt sich dieses insbesondere deshalb ab, weil die Autoren das Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzaspekte für die Entstehung professioneller Handlungskompetenz verantwortlich machen und von einem Einfluss auf den Lernerfolg ausgehen (vgl. Baumert/ Kunter 2006: 481). Weiterhin erwähnenswert sind die klare Unterteilung des Kompetenzaspekts Professionswissen in die zentralen Wissensbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen, sowie der hier aufgezeigte Zusammenhang zwischen hohem fach-

didaktischen Wissen der Lehrkraft und dem höheren Lernzuwachs der Klassen in Mathematik (vgl. Kunter/ Klusmann/ Baumert 2009: 160). Dementsprechend lässt sich das „Modell der professionellen Handlungskompetenz“ wie folgt skizzieren:

Modell professioneller Handlungskompetenz

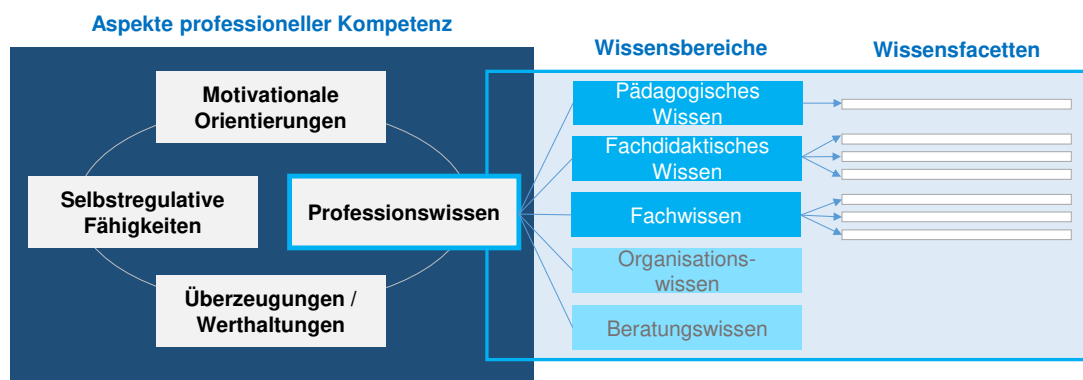


Abb. 6: Modell professioneller Handlungskompetenz
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an MPIB 2009)

Fazit zu den Kompetenzmodellen: Alle skizzierten Kompetenzmodelle arbeiten mit mindestens drei Gliederungsebenen. Prinzipiell erweitern sich bei allen Modellen Umfang und Detaillierungsgrad der Kompetenzbeschreibung mit jeder weiteren Ebene bis hin zur tiefsten Stufe, auf der die Operationalisierung von sogenannten Teilkompetenzen, Sub-Kompetenzen oder Kompetenzfacetten vorgenommen wird. Während für die „Great Eight“ und KODE® die Kennzeichnung als generisches Kompetenzmodell oder auch One-size-fits-all-Modell zutreffend erscheint, weisen sowohl das TEVAL-Kompetenzmodell für pädagogisch Professionelle, als auch der Kompetenzrahmen für Erwachsenenbildner der Key Competences Study eine größere Nähe zu den Multiple-Job-Modellen auf, denn beide bilden eine Schnittmenge allgemein wichtiger Kompetenzen ab und beziehen darüber hinaus professionsspezifische Kompetenzanforderungen ein. Obwohl das Modell professioneller Handlungskompetenz ebenfalls in die Kategorie der Multiple-Job-Modelle eingruppiert werden kann, lässt sich die Anpassung der Wissensfacetten auf Mathematiklehrkräfte punktuell in der Nähe von Single-Job-Modellen verorten. Vorgestellt wurden sowohl Kompetenzstruktur- als auch Kompetenzentwicklungsmodelle. Letztere implizieren die Herausforderung operationalisierte Kompetenzniveaus bereitzustellen. Im Rahmen der Entwicklung eines Kompetenzmodells ist die Entscheidung zugunsten eines der beiden Formate, in Abhängigkeit des Einsatzzwecks und der übergeordneten Zielsetzung, zu treffen. In Bezug auf die Operationalisierung der Kompetenzen ergibt sich, basierend auf den dargestellten Modellen, ein differenziertes Bild. Beschrieben werden die Kompetenzen in unter-

schiedlicher Tiefe und Konstellation mittels Beobachtungs- und Beurteilungsmerkmalen wie Fähigkeiten, Wissensausprägungen, Wissensfacetten, konkretem beobachtbarem Verhalten und Einstellungen. Zur Frage der Operationalisierung lässt sich festhalten, dass die Beschreibung der Kompetenzen möglichst auf Basis konkret erwarteter Handlungen vorgenommen werden sollte und diese unter Berücksichtigung der Anwendungsperspektive entsprechend eingängig und eindeutig formuliert sind. Im Hinblick auf die Auswahl der Kompetenzen, offenbart der Kompetenzrahmen für Erwachsenenbildner der Key Competences Study mit der spezifischen Kompetenz „B12: Multimediaunterstützung“ die größte Nähe zur Disziplin der Medienpädagogik. Diese wird in der Literatur überwiegend als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft geführt (vgl. Hug 2007: 10; Moser/ Grell/ Niesyto 2011: 8). Sie verfügt jedoch über zahlreiche interdisziplinäre Bezugspunkte, Handlungsfelder und Dimensionen (vgl. Moser/ Grell/ Niesyto 2011: 8). Medienpädagogik als Gegenstandsbereich weist eine komplexe Struktur auf, die die vorangestellten Kompetenzmodelle infolge abweichender Zielsetzung und eines teilweise hohen Generalisierungsgrads nicht abbilden können. Den spezifischen, aus medienpädagogischer Sicht relevanten, Kompetenzen und der Disziplin der Medienpädagogik nähert sich daher das folgende Kapitel an.

2.5 Medienpädagogik und medienpädagogische Kompetenz

Wie im Verlauf der Einleitung skizziert wurde, sieht sich die heutige Lebens- und Arbeitswelt von digitalen Medien geprägt. In sämtlichen Bereichen der Aus- und Weiterbildung gilt Medienkompetenz als wichtige Kompetenz (vgl. Schiefner-Rohs 2012: 359). Erwachsenenbildner in der betrieblichen Weiterbildung, wie auch in allen anderen Bildungsbereichen, stehen vor der Herausforderung, die digitalen Entwicklungen rechtzeitig im Kontext der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen zu berücksichtigen. Um Medien in Präsenz- und Onlinelernmodulen einsetzen zu können und die benötigte Medienkompetenz der Lernenden zu fördern, benötigen sie daher medienpädagogische Kompetenz (vgl. Bolten/ Rohs 2016).

2.5.1 Definition und Gegenstandsbereich von Medienpädagogik

Im Kontext der Diskussion medienpädagogischer Fragen existiert eine Reihe von Begriffen, denen eine gewisse Leitfunktion für die Erörterung medienpädagogischer Fragen zugeschrieben wird. Dies betrifft, neben der Medienpädagogik selbst, u. a. die Begriffe Mediendidaktik, Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung (vgl. Tulodziecki 2011: 11). Die Frage nach dem Verhältnis dieser Leitbegriffe zur Position von Medienpädagogik wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich beantwortet

(vgl. Kerres 2007; Moser 2007; Tulodziecki/ Herzig 2004; Tulodziecki 2011). Doch obwohl die Begriffe im Sprachgebrauch nicht eindeutig verwendet werden, hat sich im fachlichen Diskurs überwiegend die Auffassung durchgesetzt, Medienpädagogik als Oberbegriff zu verstehen (vgl. Tulodziecki 2011: 13). Anlass davon auszugehen geben die „Dagstuhl-Erklärung“ und das „Medienpädagogische Manifest“ der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“, das von der Sektion Medienpädagogik in der DGfE, der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur und zahlreichen Vertretern von Professuren an Hochschulen mit Schwerpunkt in den Bereichen Medienpädagogik, Medienforschung und Medienwissenschaft, erst- oder mitunterzeichnet wurde. Beide Veröffentlichungen greifen auf den Begriff Medienpädagogik zurück (vgl. KBoM 2009; KBoM 2016; Tulodziecki 2011: 14). Im Sinne einer hilfreichen Zusammenfassung zur Diskussion der Begrifflichkeiten kann der hierzu formulierte Einwand von Moser eingebracht werden, der es als wenig sinnvoll ansieht, zwischen den Leitbegriffen der Medienpädagogik ein Konkurrenzverhältnis entstehen zu lassen, wo es doch, vor allem im Hinblick auf den internationalen Diskurs, „wesentlich wäre, stärker die gegenseitigen Anschlussmöglichkeiten herauszuarbeiten, als die Konkurrenzsituation und die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Begriffen zu betonen“ (vgl. Moser 2007: 56).

Naturgemäß resultieren aus den beschriebenen fachlichen und begrifflichen Diskursen verschiedene Definitionen von Medienpädagogik. Mit einem weiten Verständnis von Medienpädagogik, das die Position als Oberbegriff unterstreicht, charakterisiert Tulodziecki diese wie folgt:

„Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlage“ (Tulodziecki 2011: 13).

Baacke, der im deutschsprachigen Raum prägend auf die Erklärung und Deutung der Medienpädagogik wirkte, wählt einen stärker medienerzieherischen Ansatz bei seiner Definition von Medienpädagogik:

„Medienpädagogik umfaßt alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen“ (Baacke 1997: 5).

Im Grundgedanken eines „Gegenstandsbereichs“ können für die Medienpädagogik primär drei Handlungsfelder aufgezeigt werden: Die Medienverwendung, also die Nutzung sämtlicher Formen von Medienangeboten, die Mediengestaltung, angefangen von der Erstellung bis hin zur Veröffentlichung von Medienbeiträgen und die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medien und deren Einfluss, beispielsweise auf individuelle oder gesellschaftliche Entwicklungen. Aus wissenschaftlicher Perspektive lassen sich, unter der Maßgabe, Medienpädagogik als Oberbegriff anzuerkennen, verschiedene Aspekte in Bezug auf diese Handlungsfelder benennen. Medienkompetenz kann als allgemeine Voraussetzung für das Handeln im Medienbereich, sowie als zu erreichende Kompetenz im Sinne einer Zielperspektive, charakterisiert werden. Neben der Mediendidaktik, die die Verwendung und Gestaltung von medialen Lernumgebungen und Medien für den Lehr- und Lernprozess fokussiert, erlangen zudem Theorien der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben Bedeutung (vgl. Tulodziecki: 2011: 29ff.). Die an dieser Stelle implizierten Aspekte der Medienerziehung und Medienbildung können nachfolgend lediglich kurz dargestellt werden, da ein Aufzeigen des Fachdiskurses den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Das Konzept der Medienbildung stellt eine neuere Entwicklung dar, die in den letzten Jahren erhebliche Verbreitung fand (vgl. Marotzki/ Jörissen 2008: 100). Auch wenn das Verhältnis des Begriffs zu den gebräuchlichen Konzepten, wie dem der Medienkompetenz, weiterhin im Detail diskutiert wird, erzielte die Herbsttagung 2010 der Sektion Medienpädagogik der DGfE verbreitete Einigkeit darüber, dass „Bildung“ grundsätzlich als Prozess verstanden und folglich nicht als statische Zielperspektive im Sinne von Qualifikation oder Kompetenz begriffen werden soll (vgl. Jörissen 2010). Ein diesbezüglich elementares Konzept zur Medienbildung stammt von Marotzki und Jörissen. Es basiert auf einer strukturalen Bildungstheorie, die mediengestützte Bildungsprozesse als eine Form selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse versteht. Medienbildung wird von den Autoren als Prozess aufgefasst, „in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufforderung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden“ (Jörissen & Marotzki, 2008: 100). Korrespondierend mit diesen Kerngedanken bieten sie folgende Definition an:

„Wir verstehen Medienbildung in diesem Sinne die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (Marotzki/ Jörissen 2008: 109).

Wenn Spanhel von Medienbildung spricht, dann verweist er auf „das Wissen um die Medialität der selbstgesteuerten Lern- und Bildungsprozesse (Innenperspektive) und

auf ihre Ermöglichung und Unterstützung durch die Gestaltung medialer Bildungsräume“ (Spanhel 2011: 110). Wesentlich für beide Definitionen ist, dass der Bildungsbegriff als Selbstgestaltungsprozess verstanden wird.

Eine Aufarbeitung der Beziehung zwischen skizzierten Medienbildungsbegriff und dem Erziehungsbegriff kann in diversen Publikationen nachvollzogen werden. Auch "Medienerziehung" ist ein Ausdruck, der innerhalb der Medienpädagogik unterschiedlich verwendet und kontrovers diskutiert wird (vgl. Jörissen 2010; Rath 2015: 12; Tulodziecki 2008: 110; Tulodziecki 2011: 30; Spanhel 2011: 115). Baacke spezifiziert, im Rahmen seiner klassischen Bestimmung von Medienkompetenz, Medienerziehung als einen „Unterbegriff von Sozialisation“ (Baacke 1997: 38). Medienerziehung beschäftigt sich in seinem Verständnis damit, wie Heranwachsenden eine sinnvolle Verwendung und Nutzung von Medien vermittelt werden kann (vgl. Baacke 1997: 4). Er nutzt den Erziehungsbegriff im Verständnis eines bewusst beeinflussten, aktiven Aneignungsprozesses, bei dem die Erziehungsziele in den Heranwachsenden verlagert werden, wohlwissend, dass Erziehung keine perfekte Technik darstellt, um Verhalten, Handlungen und Ansichten des Heranwachsenden vollkommen zu bestimmen (vgl. Baacke 1997: 38). Rath, der sich in seinen Beiträgen intensiv mit der Abgrenzung von „Bildung“ und „Erziehung“ auseinandersetzt, spricht sich dafür aus, Medienerziehung einen prominenten Platz innerhalb der Medienpädagogik einzuräumen. Medienerziehung erweist sich seiner Meinung nach als einziger Begriff, den die Medienpädagogik für sich exklusiv beanspruchen könne:

„Medienerziehung meint dann intentionale Interventionen eines Educans gegenüber einem Educanden mit dem Ziel, beim Educanden Lernvorgänge auszulösen und zu steuern, an deren Ende die Mündigkeit des Educanden im Umgang mit Medien steht“ (Rath 2015: 10).

Zusammenfassend soll hinsichtlich der Begriffsklärungen auf eine der Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft hingewiesen werden - viele der verwendeten Begriffe sind gleichzeitig Alltagsbegriffe. Diese Tatsache erleichtert einerseits einen öffentlichen Diskurs, erschwert andererseits jedoch die wissenschaftliche Diskussion aufgrund unterschiedlicher Begriffs- bzw. Konzeptverständnisse (vgl. Schiefner-Rohs 2010). Darüber hinaus bleibt oft unklar, auch als Erkenntnis des vorhergehenden Abschnitts, ob die jeweiligen Begriffe oder Konzepte im Fokus der Diskussion stehen (vgl. Schiefner-Rohs 2010). Nachfolgend werden Mediendidaktik und Medienkompetenz aufgrund ihrer speziellen Bedeutung für das Konzept der medienpädagogischen Kompetenz in eigenständigen Absätzen behandelt.

2.5.2 Mediendidaktik im medienpädagogischen Kontext

Mediendidaktik kann als interdisziplinäres Fachgebiet mit Verbindung zu anderen Fachgebieten innerhalb und außerhalb der Bildungswissenschaften, wie beispielsweise zur allgemeinen Didaktik und Pädagogik, beschrieben werden (vgl. Kerres 2013: 40). Neben diesem Verständnis lässt sich die Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik zurechnen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 36).

Wie Hilfsmittel den Lehr-/ Lernprozess bestmöglich unterstützen können, charakterisiert einen der elementaren und gleichzeitig traditionellsten Gegenstandsbereiche der Pädagogik. In Anbetracht der langen Tradition prägte sich der Begriff Mediendidaktik erst spät. Für die Begriffsentwicklung sind zwei Gründe ausschlaggebend. Erstens wurde aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Medien und verstärkter Angebote im Bildungsbereich die Frage der Medienentscheidung immer einflussreicher. Zweitens wurde ein Begriff benötigt, um sich von den pädagogischen Anstrengungen, die Massenmedien zum Gegenstand des Lernens zu machen, abzusetzen (vgl. Tulodziecki 2011: 16f.). Mediendidaktik beschäftigt sich heute jedoch nicht mehr primär mit der Wahl und Verwendung von Medien, sondern zudem mit deren Herstellung und Gestaltung und berücksichtigt den gesamten Lehr-/Lernprozess inklusive individueller Voraussetzungen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 30). Adäquat zu dieser Entwicklung bietet sich folgende Definition an:

„Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lern-Prozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung dieser Prozesse mithilfe von Medien“ (De Witt/ Czerwionka 2013: 31).

Für die Entwicklung, Auswahl und den Einsatz von Medien in Lehr-/Lernprozessen ist das zugrundeliegende pädagogische Verständnis, desjenigen der entwickelt und zur Anwendung bringt, von nicht unerheblicher Bedeutung. Der größte Einfluss ist hierbei bisher auf behavioristische, kognitionstheoretische und konstruktivistische Theorien zurückzuführen. Lernen im Behaviorismus zielt darauf ab, beim Lernenden eine Veränderung des beobachtbaren Verhaltens durch äußere Reize zu erzielen. Innere, psychische Vorgänge, wie emotionale Gemütszustände, werden ausgeklammert und als „Black Box“ angesehen. Lernen wird in den behavioristischen Theorien im Sinne eines „Verstärkungslernens“ verstanden. Ein Lernerfolg bringt eine positive Konsequenz, also eine positive Verstärkung durch Lob oder eine Belohnung mit sich, während bei einer negativen Verstärkung ein positiver Zustand entzogen, ein negativer

Zustand hinzugefügt oder ein unangenehmer Zustand verändert werden kann. Nach diesen Prinzipien gestaltete mediengestützte Lernprogramme enthalten beispielsweise kleine Lerneinheiten mit konkreten Lernaufgaben, die der Lernende bearbeiten muss und unmittelbar nach seiner Bearbeitung eine Rückmeldung erhält - entweder wenn die richtige Bearbeitung verstärkt wird oder auf falsche Antworten keine Reaktion erfolgt. Aufgrund der Vernachlässigung interner menschlicher Vorgänge, der strengen Grenzen des Ansatzes und der teilweise gegenteiligen Erkenntnisse entsprechender Forschung, fanden kognitive Prozesse in Lernansätzen verstärkt Berücksichtigung und führten zur „kognitiven Wende“ (vgl. Tulodziecki 2002: 2812; De Witt/ Czerwionka 2013: 50). Kognitivistisch orientierte Ansätze konzentrieren sich speziell auf die Prozesse der Informationsverarbeitung, wie Erkennen, Wahrnehmen oder Erinnern, die im Behaviorismus unberücksichtigt bleiben. Menschliches Verhalten wird als eine Folge dieser kognitiven Prozesse angesehen. Lernen geschieht durch die Verarbeitung vorhandener externer Faktoren, bei der interne kognitive Strukturen komplexe mentale Modelle und Wissensstrukturen bilden. Bei der didaktischen Gestaltung mediengestützter Lernangebote sind die Voraussetzungen zu schaffen, die eine optimale Interaktion von externem und internem Zustand begünstigen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 51). Dazu gehören u. a. die strukturierte, systematische Organisation der Inhalte, eine Verbindung zwischen den relevanten Wissenselementen zur verbesserten Anwendungsfähigkeit, eine Darstellung in Form von Bild-/Textkombinationen sowie herausfordernde Aufgabenstellungen (vgl. Tulodziecki/ Herzig 2004: 140f.). Den Lehrenden kommt eine aktive Rolle zu, denn sie erklären, leiten an und kontrollieren die Lernfortschritte. Die optimale Strukturierung der Lernangebote sieht keine eigenen Aktivitäten der Lernenden vor. Insbesondere der Aspekt des „trägen“ Wissens und die Annahme, Lernprozesse seien extern steuerbar, stellen eine quasi konträre Anschauung zu konstruktivistischen Ansätzen dar, die diese Möglichkeit wesentlich skeptischer beurteilen (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 51). Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass der Mensch über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit verfügt, sondern das was von der Wirklichkeit „wahrgenommen“ wird, ein Produkt des individuellen kognitiven Systems ist, das wiederum als in sich geschlossenes System selbstorganisiert funktioniert (vgl. Arnold 2010: 173). Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht eine selbstreferentielle Konstruktion von Wirklichkeiten, die erfolgreiches Handeln ermöglicht. Das bedeutet nicht, dass Lerntheorien wie z. B. oben beschriebenes Verstärkungslernen widerlegt sind, sie werden jedoch relativiert und ergänzt. Auch der Konstruktivismus bestätigt, dass menschliches Verhalten durch Belohnungen und Zuwendungen „verstärkt“ wird, berücksichtigt aller-

dings, das die Erwachsenen bestimmen, welche Verstärkungen für sie relevant sind (vgl. Siebert 1998: 37). Medienbasierte Lernangebote, die konstruktivistisch orientierte Ansätze zur Basis haben, stellen den Lernenden mit dem in ihm ablaufenden Prozessen in den Mittelpunkt (vgl. De Witt/ Czerwionka 2013: 56). Medien stellen im Kontext dieser Lernsituationen ein Hilfsmittel für selbstgesteuerte Lernprozesse dar, denn sie bieten die Möglichkeit, die Lernarten des Konstruktivismus abzubilden: z. B. ermöglichen digitale Medien weltweite Kontakte mit anderen und „Andersdenkenden“ und eröffnen so neue Perspektiven. Interessantes, irritierendes Wissen kann über WBT's angeboten werden und stellt so vorhandene Wirklichkeitskonstrukte in Frage (vgl. Siebert 1998: 43). Mediendidaktik unterstützt die Gestaltung einer medialen Umwelt, die das Lernen und die Entwicklung fördert und schafft eine entsprechende Voraussetzung für die Entfaltung von Medienkompetenz (vgl. Kerres 2013: 61).

2.5.3 Medienkompetenz im medienpädagogischen Kontext

Damit digitale Medien ihre Wirkung in Lehr-/Lernsituationen entfalten können, bedarf es einer gegenüber technischen und didaktischen Entwicklungen aufgeschlossenen Einstellung sowie entsprechender medienpädagogischer Kompetenzen bei Bildungsverantwortlichen (vgl. Herzig 2014: 23). Als zentrale Zielkategorie repräsentiert die eigene Medienkompetenz Lehrender eine grundlegende Voraussetzung für medienpädagogisches Handeln (vgl. Bauer 2011: 298).

Ein maßgeblicher Impuls für die medienpädagogische Debatte zum Medienkompetenzbegriff kann auf den Erziehungswissenschaftler und Medienpädagogen Dieter Baacke (1996; 1997) zurückgeführt werden (vgl. Hugger 2008b: 93). Im Kontext seiner früheren Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz definiert er Medienkompetenz als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996: 8). Basierend auf dieser Grundlage unterscheidet er vier Dimensionen von Medienkompetenz:

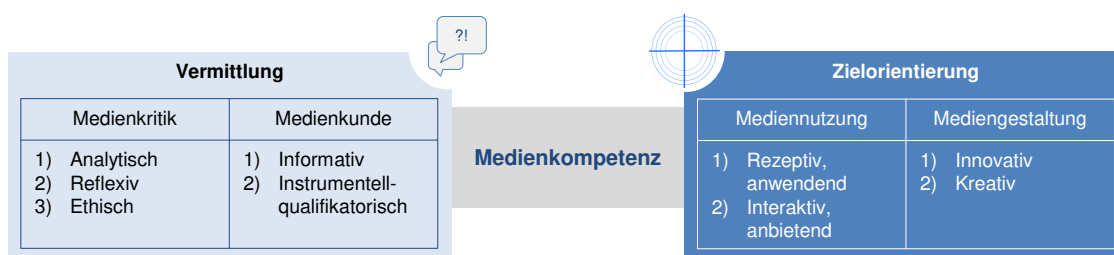


Abb. 7: Dimensionen von Medienkompetenz nach Baacke
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung Baacke 1997)

In der Zwischenzeit existieren zahlreiche Definitionsversuche, die eine weitere Ausdifferenzierung und Aktualisierung des Konstrukts anstreben (vgl. Süss/ Lampert/ Wijnen 2013: 121). Die nachfolgende Übersicht von Gapski (2006) stellt einige der bekanntesten Definitionen von Medienkompetenz gegenüber:

Aufenanger (1999)	Tulodziecki (1998)	Kübler (1999)	Groeben (2002)
Kognitive Dimension	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
Handlungsdimension	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Moralische Dimension	Mediengestaltungen verstehen und bewerten	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Ästhetische Dimension	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Soziale Dimension	Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysieren und erfassen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung
Affektive Dimension			Partizipationsmuster
			Anschlusskommunikation

Tab. 6: Übersicht über die Ausdifferenzierungen von Medienkompetenz (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung Gapski 2006: 17)

In den Konzeptionen lassen sich grundlegende Überschneidungen feststellen, was möglicherweise u. a. damit zusammenhängt, dass sich die Autoren an der Grundidee von Baacke orientieren. Gemeinsamkeiten zeigen sich dahingehend, dass alle Konzepte eine Komponente der kritischen Bewertung von Medien enthalten, eine kognitive oder Wissensfacette sowie ein Nutzungs- und Gestaltungselement. Im Prinzip stehen diese vier Teilaspekte im Kern des Konstrukts. Hinzu kommt bei einigen Autoren, dass sie Medien als Teil des sozialen Systems ansehen und zusätzlich die emotionale Verarbeitung von Medien als Bestandteil annehmen. Bezüglich der Beziehung der Komponenten zueinander wird generell von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen. Eine etwas detailliertere Erklärung der Beziehung der Komponenten zueinander bietet indessen nur von Groeben an, der eine prozessuale Gliederung analog des Medienverarbeitungsprozesses vorschlägt (vgl. Schaumburg/ Hacke 2010: 151). Zusammenfassend, im Sinne einer Berücksichtigung für die Klärung der Forschungsfrage, lässt sich festhalten, dass sich als Kernelemente in den meisten Modellen die Fähigkeiten zur Auswahl, Produktion, Nutzung und Bewertung von Medien finden lassen (vgl. Zorn 2011: 187).

2.5.4 Definition, Konzepte und Modelle medienpädagogischer Kompetenz

Medienpädagogische Kompetenz kann als eine wichtige Komponente der pädagogischen Kompetenz von Erwachsenenbildnern betrachtet werden, denn nur medienpädagogisch kompetente Lehrende können Lernenden die benötigte Medienkompetenz vermitteln (vgl. Bolten/ Rohs 2016). Während sich Medienkompetenz als Zielperspektive medienpädagogischen Handelns etabliert hat, werden die Voraussetzungen, die für ihre Vermittlung notwendig sind, seltener thematisiert (vgl. Süß/ Lampert/ Wijnen 2013: 139). Aufenanger thematisierte diesen Sachverhalt schon vor 17 Jahren:

„Wir reden sehr häufig darüber, was unsere Klientel alles können müßte - also über Medienkompetenz -, aber sehr wenig darüber, wie unsere Fähigkeiten dazu aussehen, diese angemessen vermitteln zu können“ (Aufenanger 1999).

Die Analyse der aktuellen Literatur zur medienpädagogischen Kompetenz verdeutlicht, dass sich die Autoren in diesem Rahmen verstärkt mit der Lehrerbildung auseinandersetzen (vgl. Aufenanger 2016; Blömeke 2000; Herzig 2007; Tulodziecki 2005; Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010). Zur medienpädagogischen Kompetenz der Zielgruppe dieser Arbeit, den Trainern in der betrieblichen Weiterbildung, lassen sich Stand heute entweder generische oder auf die Zielgruppe der Lehrer zugeschnittene Konzepte und Modelle zu Rate ziehen. Im Folgenden werden daher drei Konzepte vorgestellt und diskutiert, die eine grundsätzliche Annäherung an die inhaltliche Ausgestaltung medienpädagogischer Kompetenz unterstützen.

Das älteste der hier berücksichtigten Konzepte zur medienpädagogischen Kompetenz stammt von Aufenanger aus dem Jahr 1999. Er spricht von medienpädagogischer Kompetenz bei Lehrenden, „die sich auf die Fähigkeit bezieht, Medienkompetenz unter pädagogischen Aspekten angemessen vermitteln zu können“ (Aufenanger 1999: 95). Nach seinem Verständnis müssen alle im medienpädagogischen Bereich Tätigen einerseits selbst in einem gewissen Umfang medienkompetent sein, andererseits vor allem jedoch die Qualifikation haben, ihre Zielgruppen medienkompetent zu machen. Als „Überschrift“ für sämtliche Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz verweist er auf das Wissen und Können als zentrale Voraussetzungen professionalisierten Handelns. Unter diesem Grundgedanken der Professionalisierung strukturiert er medienpädagogische Kompetenz in fünf Dimensionen. Neben der „eigenen Medienkompetenz“, die über die unter 2.5.3 skizzierten sechs Dimensionen charakterisiert werden, spricht Aufenanger von „Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte“ und fordert von den Lehrenden entsprechende anerkannte Konzepte zu kennen und

anwenden zu können. Medienpädagogen sollten darüber hinaus die Medienwelt ihrer Zielgruppe kennen, um ihre Perspektive einnehmen und entsprechend angemessen reagieren zu können - dadurch kennzeichnet sich die dritte Dimension „Wissen um die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen“. „Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse“ als vierte Dimension meint die Voraussetzung, Medienerziehung situativ umsetzen zu können und offen für die Intentionen zu sein, die mit Medien zum Ausdruck gebracht werden. „Medienpädagogisches Handeln“ beschreibt er als Können - als konkrete Anwendung in der Praxis. Neben der Illustrierung dieser Dimensionen berücksichtigt Aufenanger zwei zentrale Aspekte, die er als relevant für alle Formen medienpädagogischer Projekte ansieht. Einerseits sollte die Zielsetzung des Projekts geklärt werden. Im Kontext dieser Klärung gilt es lt. Autor insbesondere die zentrale Frage, warum das angestrebte Ziel mit Medien verbunden ist und warum es nicht durch andere methodische Ansätze erreicht werden kann, zu beantworten. Andererseits sollte im Kontext der Vermittlungsfrage eine von Transformation von Einstellungen, Meinungen oder Verhaltensweisen, im Sinne einer Transformationsleistung mit reflexivem Charakter von z. B. Passivität in Aktivität, Handeln in Denken, Erleben in Erfahren und Information in Wissen, als zentrale Komponente angestrebt werden. Auffällig an Aufenangers Konzept in dieser Veröffentlichung bleibt, dass die Darstellung der medienpädagogischen Dimensionen an keiner Stelle die abstrakte, theoretische Ebene verlässt. In dieser Hinsicht positiv festgehalten werden kann, dass diese vornehmlich theoretische Ebene eine Übertragung auf diverse Professionen erlaubt. Nachteilig erscheint die fehlende Operationalisierung, die einen großen Interpretationsspielraum eröffnet. Der Autor selbst argumentiert sein stark theoretisches Konstrukt dahingehend, dass seine Ausarbeitungen einen Reflexionsprozess in Gang setzen sollen, der dazu führt, Medienpädagogik in der Praxis bewusster theoretisch begründet umzusetzen (vgl. Aufenanger 1999: 94ff.). In einem aktuellen Vortrag arbeitet Aufenanger mit den Dimensionen des medienpädagogischen Modells von Blömeke, das im Vergleich mit seinem eigenen Modell durchaus unterschiedliche Ausprägungen erkennen lässt (vgl. Aufenanger 2016).

Blömeke setzt sich eingehend mit dem Konstrukt medienpädagogischer Kompetenz und dem Stellenwert medienpädagogischer Inhalte in der Lehrerbildung auseinander (vgl. Blömeke 2000: 11). In den Jahren 2000 bis 2005 veröffentlichte sie umfangreiche Literatur zu diesem Thema in der sie u. a. die theoretische Fundierung medienpädagogischer Kompetenz anhand der Konzepte von Baacke, Schulz-Zander und Tulodziecki diskutiert, eine Synthese vornimmt und daraus ein Modell medienpädagogischer Kompetenz, das lt. Bewertung der Autorin, dem „in weiten Teilen

überzeugenden Ansatz“ von Tulodziecki (1997) folgt, entwickelt (vgl. Blömeke 2000; 2001; 2003):

Medienpädagogische Kompetenz nach Blömeke (2000; 2001; 2003)

<i>Medienbezogene Kernaufgaben</i>		
Mediendidaktische Kompetenz	Reflektierte Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl, Analyse, Bewertung - Mediendidaktische Konzepte - Methodische Gestaltung
Medienerzieherische Kompetenz	Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitlinien im Unterricht behandeln zu können	<ul style="list-style-type: none"> - Zielklärung, pädagog. Leitideen - Medienerzieherische Konzepte - Methodische Gestaltung
<i>Bedingungen</i>		
Schulentwicklungs-kompetenz im Medienzusammenhang	Gestaltung der personalen und institutionellen Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrerrolle - Schulkonzept - Grenzen - Gesellschaft
Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang	Konstruktive Berücksichtigung der medienbezogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Medienhandeln - Medieneinflüsse
Medienkompetenz	Sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien	

Abb. 8: Modell medienpädagogischer Kompetenz nach Blömeke (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung Blömeke 2000; 2001; 2003)

Der handlungs- und entwicklungsorientierte Ansatz von Tulodziecki hebt sich von anderen Konzepten insbesondere dadurch ab, dass „Medienrezeption und Medienproduktion als situations- und bedürfnisbezogene Handlungen im jeweiligen sozialen Kontext verstanden werden“ (Tulodziecki 2007: 102). Dementsprechend erhalten Lernen und Entwicklung einen besonders hohen Stellenwert (vgl. Tulodziecki 2007: 103). Blömeke bekräftigt die Position von Medieneinsatz und Medienerziehung als medienpädagogische Kernaufgaben innerhalb ihrer Definition medienpädagogischer Kompetenz wie folgt:

„Medienpädagogische Kompetenz umfasst demgegenüber die Lehr-Lernperspektive mit den beiden vorläufigen Hauptzielen, Medien im Unterricht einzusetzen (traditionell mit dem Begriff der Mediendidaktik belegt) und den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen (mit dem Begriff der Medienerziehung umschrieben)“ (Blömeke 2000: 24).

Konsequenterweise berücksichtigt sie diese Position in ihrem Konzept zur medienpädagogischen Kompetenz und setzt drei Bedingungen voraus, die es möglich machen, Medienerziehung und Mediendidaktik wahrnehmen zu können. Als unumgängliche erste Bedingung versteht die Autorin die kontinuierliche Reflexion der eigenen Rolle des Lehrenden und die Beteiligung an der Entwicklung organisationsbezogener medienpädagogischer Aktivitäten vor dem Hintergrund spezifischer gesellschaftlicher Entwicklungen, mit dem Ziel, die institutionellen Rahmenbe-

dingungen für medienpädagogisches Arbeiten gestalten zu können. Zweite Bedingung ist, dass Lehrende die Lebenswelt und das Mediennutzungsverhalten ihrer Zielgruppe kennen sollten, Medien als bedeutender Faktor im Entwicklungsprozess wahrgenommen werden und ein Bewusstsein für deren Einflüsse auf die Vorstellungen, Emotionen und Verhaltensorientierungen der Lernenden existiert - mit dem Ziel die medienbezogenen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe angemessen berücksichtigen zu können. Mit der letzten Voraussetzung für medienpädagogische Arbeit, der eigenen Medienkompetenz der Lehrenden, benennt sie eine Basiskompetenz, die eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien der Lernenden fördern soll. Solch ein Bestreben harmoniert mit der klaren Formulierung des zugrunde liegenden pädagogischen Lehr-/Lernverständnisses, das die Autorin als „gemäßigt-konstruktivistisch“ bezeichnet und Problemorientierung, Selbststeuerung und kooperatives Lernen als wesentliche Auslegungsmerkmale aufführt (vgl. Blömeke 2003: 4f.). Im Vergleich zu Aufenanger liefert sie konkretere Merkmale auf Basis derer die medienpädagogischen Kompetenzdimensionen beschrieben werden. All dies erfolgt grundsätzlich unter dem Bestreben zu definieren, welchen Anforderungen ein medienpädagogisch angemessenes Lehramtsstudium gerecht werden sollte (vgl. Blömeke 2001: 27f.).

Herzig setzt sich im Jahr 2007 im Jahrbuch Medienpädagogik 6 eingehend mit medienpädagogischer Kompetenz im Kontext der Lehrerbildung auseinander. Medienpädagogische Kompetenz umfasst seinem Verständnis nach sowohl medienerzieherische als auch mediendidaktische Aspekte, wobei sich mediendidaktische Fragen darauf konzentrieren, wie mediengestützte Angebote gestaltet und genutzt werden können um Lernziele zu erreichen und medienerzieherische Fragen sich damit beschäftigen, welche Lernziele im Kontext von Medienfragen angestrebt werden und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können. Dass die Entwicklung von Medienkompetenz gelingt, hängt seiner Meinung nach maßgeblich von den medienpädagogischen Kompetenzen der Lehrenden ab und nimmt daher eine besondere Rolle als Vorbedingung ein. Seiner Gliederung medienpädagogischer Kompetenz liegen verschiedene Konzepte anderer Autoren, u. a. auch von Blömeke, zugrunde. Als wesentliche Basis referenziert Herzig ebenfalls auf den handlungs- und entwicklungsorientierten Ansatz, der von der Padaborner Arbeitsgruppe Medienpädagogik unter Mitwirkung von Tulodziecki und ihm selbst entwickelt wurde (vgl. Herzig 2007: 285f.). Basierend auf diesem Ansatz führt Herzig, wie Blömeke zuvor, die gleichen fünf Dimensionen auf. Er akzentuiert die Bedeutung von Medienkompetenz

als substantielles Merkmal jedoch stärker - wie die folgende Visualisierung zeigt (vgl. Herzig 2007: 292):

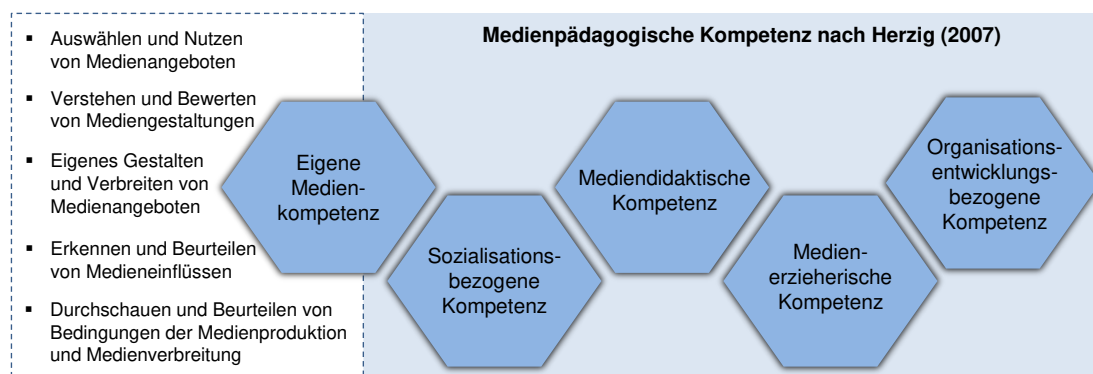


Abb. 9: Medienpädagogische Kompetenz nach Herzig
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung Herzig 2007)

Die bevorzugte Stellung, die Medienkompetenz in den Ausführungen von 2007 genießt, scheint Herzig als Mitherausgeber der späteren Veröffentlichung, „Medienbildung in Schule und Unterricht“, etwas relativiert zu verstehen. Medienkompetenz wird hier weiterhin als Voraussetzung medienpädagogischen Handelns thematisiert (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 173ff.). Der Anspruch an die eigene Medienkompetenz von Lehrenden sieht sich jedoch mit dem Niveau aller anderen Menschen gleichgesetzt (vgl. Tulodziecki/ Herzig/ Grafe 2010: 359). Generell liegt auch Herzigs Bestreben in der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen innerhalb der Lehrerbildung durch die Integration entsprechender Module in das Lehramtsstudium (vgl. Herzig 2007: 293).

Fazit zur inhaltlichen Ausgestaltung medienpädagogischer Kompetenz: Im Hinblick auf die Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz bestätigen die vorgestellten Konzepte Medienkompetenz und mediendidaktische Kompetenz ausnahmslos als wesentliche Merkmale, während die Auffassung über die Ausdifferenzierung dieser Dimensionen, vor allem im Bereich der Medienkompetenz, unterschiedliche Elemente hervorbringt. Weiterhin herrscht Einigkeit über die dritte Komponente, die Kompetenz sensibel für Lernvoraussetzungen der Zielgruppe zu sein, sie zu kennen und im Lernprozess entsprechend zu berücksichtigen. Während der handlungs- und entwicklungsorientierte Ansatz von der Fähigkeit spricht, Medienthemen behandeln zu können, spricht Aufenanger von medienpädagogischen Handeln in der Praxis im Sinne von Können - führt dies jedoch nicht weiter aus. Eine entscheidende Diskrepanz lässt sich für die Dimension der „Organisationsentwicklungsbezogenen Kompetenz“ herausarbeiten. Aufenanger führt die Gestaltung medienpädagogischer Aktivitäten unter Berücksichtigung der Rolle des Lehrenden, der Grenzen des Systems und gesell-

schaftlicher Entwicklungen nicht dediziert auf, während Blömeke und Herzig diese als eigene Dimension nennen. Übertragen auf die medienpädagogische Kompetenz für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung erscheint eine solche Kompetenz insbesondere deshalb zu berücksichtigen, da in Unternehmen spezielle institutionelle Rahmenbedingungen vorherrschen, die medienpädagogisches Handeln beeinflussen. Die nachfolgende Übersicht stellt die beschriebenen Konzepte gegenüber. Dabei wurde der Versuch unternommen, die Dimensionen, die die Autoren charakterisieren, so zu ordnen, dass ähnliche Facetten jeweils in einer Zeile angeordnet sind:

Aufenanger (1999)	Blömeke (2000)	Herzig (2007)
Eigene Medienkompetenz	Eigene Medienkompetenz	Eigene Medienkompetenz
Wissen um pädagogische bzw. didaktische Konzepte	Mediendidaktische Kompetenz	Mediendidaktische Kompetenz
Medienpädagogisches Handeln	Medienerzieherische Kompetenz	Medienerzieherische Kompetenz
Sensibilität für Medienthemen und Medien-erlebnisse	Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang	Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang
Wissen um die Medienwelten der Zielgruppe		
	Schulentwicklungs-kompetenz im Medienzusammenhang	Organisations-entwicklungsbezogene Kompetenz

Tab. 7: Übersicht über die Ausdifferenzierungen medienpädagogischer Kompetenz
(Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann außerdem festgehalten werden, dass es sich bei medienpädagogischer Kompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, dessen zentrale Komponenten in unterschiedlichen Konzepten weitestgehend übereinstimmen, die sich in ihrer Innenstruktur jedoch heterogen darstellen, was ggfs. auf ihre Verankerung in unterschiedlichen Disziplinen zurückzuführen ist. Zur Beziehung der Komponenten existiert kein einheitliches Verständnis (vgl. Herzig 2007: 152).

3 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN

Diese Arbeit versucht die Frage nach den benötigten medienpädagogischen Kompetenzen von Trainern in der betrieblichen Weiterbildung zu beantworten. Im vorangehenden Kapitel wurde mittels relevanter Literatur u. a. herausgearbeitet, welche generellen Anforderungen an Erwachsenenbildner momentan diskutiert werden, wie die Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung beschrieben werden kann und welche Konstrukte, Modelle und Kompetenzen im medienpädagogischen Diskurs zur Verfügung gestellt werden. Es konnte herausgearbeitet werden, dass durchaus Modelle zur Beschreibung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden vorliegen, jedoch bis dato auf keine - der Autorin bekannten - Vorschläge zur spezifischen Charakterisierung medienpädagogischer Kompetenzen für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung zurückgegriffen werden kann. Die empirische Untersuchung dieser Arbeit soll diesbezüglich einen Beitrag zur Annäherung liefern und ein Kompetenzmodell speziell für diese Zielgruppe, die eine maßgebliche Rolle im Prozess des lebenslangen Lernens spielt, entwickeln. Nachstehend wird die Gestaltung und Durchführung der entsprechenden Untersuchung im Feld der betrieblichen Weiterbildung vorgestellt.

3.1 Methodologische Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung

Sozialwissenschaftliche Forschung zu betreiben bedeutet, neues Wissen zu produzieren, es anderen Sozialwissenschaftlern für ihre Arbeit zur Verfügung zu stellen und es in ein gemeinsames Wissenssystem einzufügen, das sich in sozialwissenschaftlichen Theorien widerspiegelt. Damit dieser Prozess funktioniert, muss das hervorgebrachte Wissen verlässlich sein. Infolgedessen muss von anderen Forschern nachvollzogen werden können, wie das Wissen produziert wurde. Um die Qualität der Ergebnisse empirischer Sozialforschung sicherzustellen, wird die Einhaltung grundsätzlicher methodologischer Prinzipien verlangt, die sowohl für quantitativ als auch für qualitativ arbeitende Forscher gelten. Das „Prinzip der Offenheit“ fordert, dass der empirische Forschungsprozess für unerwartete Informationen offen sein muss. Von den Forschern wird an dieser Stelle verlangt, beobachtete Gegebenheiten nicht vorschnell unter bekannte Kategorien einzuordnen. Offenheit wird insbesondere auch für die hervortretenden Aspekte beansprucht, die nicht innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen erfasst wurden oder ihnen sogar widersprechen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 30). Das „Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens“ hebt die Notwendigkeit hervor, den Stand der Forschung zum Untersuchungsgegenstand und vergleichbaren

Gegenstandsbereichen systematisch bei Entscheidungen zum Vorgehen mit einzubeziehen (vgl. Mayring 2010: 52f.). Wie die Forderung nach einem theoriegeleiteten Vorgehen im konkreten Untersuchungsverfahren umgesetzt wird, hängt von den spezifischen Bedingungen ab. Das „Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens“ beansprucht eine Wissensproduktion die expliziten Regeln folgt, so dass andere Wissenschaftler rekonstruieren können, auf welchem Weg die Ergebnisse erreicht wurden. Anzustreben ist ein Minimum an „intersubjektiver Reproduzierbarkeit“, die eine möglichst exakte Beschreibung der Systematik, also der Verfahrensschritte und der in diesem Zusammenhang befolgten Regeln, beinhaltet (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 31f.). Zusätzlich zu den grundsätzlichen methodologischen Prinzipien möchte diese Arbeit einem weiteren methodologischen Prinzip folgen, das die Spezifik des Gegenstandsbereichs der Arbeit berücksichtigt. Diese Spezifik liegt darin begründet, „dass Menschen aufgrund von Bedeutungen handeln, die sie ihrer Umwelt zuweisen“ (Gläser/ Laudel: 31). Für das „Prinzip der Reflexivität“ gilt, dass keine Äußerung aus sich selbst heraus eine Bedeutung erhält, sondern diese erst in einem Kontext entsteht. Je nach Situation kann eine Äußerung anders interpretiert werden (vgl. Kromrey 2009: 105). Dieses Prinzip ist insbesondere in der Erhebungssituation relevant. Hier bedeutet es vor allem Selbstreflexion, also das Wahrnehmen und Vergewärtigen dessen, welche eigenen Annahmen, Erwartungen und Vorerfahrungen der Interviewer in die Situation einbringt (vgl. Helfferich 2011: 157). Relevant ist die Reflexivität weiterhin im Verhältnis von Forschungsfragen und Forschungsgegenstand. Beide sind entscheidend dafür, welche Bedeutung der Forscher den gewonnenen Daten zuweist. Somit bestimmt selbst die Fragestellung in einem gewissen Umfang die Daten und beeinflusst, welche Bedeutung der Forscher ihnen beimisst (vgl. Kromrey 2009: 106).

Mit der Erstellung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für Trainer in der betrieblichen Bildung erhebt diese Arbeit den Anspruch, in diesem dedizierten Bereich neues Wissen zu produzieren. Aus diesem Grund soll die empirische Erhebung an den beschriebenen Prinzipien ausgerichtet werden.

Die qualitative Untersuchung dieser Arbeit orientiert sich stark am Alltagswissen und Alltagshandeln der Untersuchten. Die Daten sollen möglichst in ihrem natürlichen Kontext erhoben werden. Ausgehend von Einzelfallanalysen sollen diese im zweiten Schritt zusammengefasst und verallgemeinert werden (vgl. Flick/ Von Kardorff/ Steinke: 2015: 23). Die Untersuchung strebt hier jedoch keine externe Validität im Sinne einer statistischen Generalisierbarkeit an, sondern beschränkt sich auf den

Versuch, die gewonnenen Daten theoretisch darzulegen und analytisch zu generalisieren. Es wird ein zurückhaltendes Niveau an Generalisierbarkeit angestrebt, das als lebensweltlich spezifisch charakterisiert werden kann (vgl. Lamnek 2005: 185f.).

3.2 Dimensionale Analyse des Gegenstandsbereichs

Auf Grundlage der bisher zusammengetragenen Informationen sollen zur Präzisierung und Strukturierung des Untersuchungsgegenstands nun die Aspekte (Dimensionen) herausgefiltert werden, die für die Fragestellung der Arbeit besonders relevant erscheinen (vgl. Kromrey 2009: 108). Als Ergebnis der Analyse werden diese Dimensionen in einem Modell dargestellt, das als Orientierungsrahmen für die anschließende deskriptive Forschung gelten soll (vgl. Kromrey 2009: 111).

3.2.1 Untersuchungsleitendes Gegenstandsmodell

Innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen gilt es, das Wissen zu akkumulieren, das für empirische Untersuchung genutzt werden soll. Es steht nun die Frage im Raum, wie dieses Wissen organisiert werden kann, damit es die Untersuchung anzuleiten vermag. Gläser und Laudel (2010) schlagen hierzu die Erstellung eines „hypothetischen Modells“ vor, innerhalb dessen das Erkenntnisinteresse dargestellt wird, das der Untersuchung zugrunde liegt. Ergebnis ist dementsprechend eine „Gesamtschau“ des vorliegenden Problems (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 77ff.). Mit weitestgehend gleicher Zielsetzung empfiehlt Kromrey (2009) die Erstellung eines „untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells“ unter Anwendung einer „idealtypischen Abfolge von Arbeitsschritten“ (vgl. Kromrey 2009: 107ff.). Da Kromrey dazu eine konkreter beschriebene Vorgehensweise als Gläser und Laudel aufführt, wird auf diese für die Erarbeitung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells zurückgegriffen. Kromrey empfiehlt als ersten Schritt die Ideen- und Materialsammlung, die durch den zweiten Schritt, die Systematisierung, in eine adäquate Ordnung gebracht wird (vgl. Kromrey 2009: 125). Beide Arbeitsschritte sind in Anhang IV skizziert.

Als Erkenntnis der ersten beiden Schritte kann festgehalten werden, dass der strukturelle Aufbau und die Funktionen von Kompetenzmodellen für die empirische Untersuchung noch keine Relevanz haben, denn das Forschungsinteresse der Erhebung begründet sich nicht in der Systematik der Modelle, sondern vielmehr in der inhaltlichen Ausgestaltung von medienpädagogischer Kompetenz für die spezifische Gruppe der Trainer in der betrieblichen Bildung.

Aus der Fülle an Ergebnissen der ersten beiden Arbeitsvorgänge wurden in Schritt drei diejenigen Aspekte („Dimensionen“) herausgefiltert, die für die Fragestellung der Arbeit wesentlich sind und über die deshalb empirische Daten erhoben werden sollen. Abschließend wurden die relevanten Dimensionen im Rahmen der Erstellung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Kromrey 2009: 125). Folgende Schwerpunkte konnten herausgearbeitet werden: Das Vorwissen, das zur Struktur medienpädagogischer Kompetenz und ihrer Komponenten vorliegt, könnte als Referenz für die Modellierung eines Modells für die spezielle Gruppe der betrieblichen Trainer herangezogen werden, denn im Rahmen der Ausarbeitungen unterschiedlicher Autoren, siehe 2.5.4, bestätigt sich eine Schnittmenge zentraler Kompetenzdimensionen. Offen bleibt hier allerdings, ob sich diese im Rahmen der Untersuchung ebenfalls herauskristalisieren, ob zusätzliche oder andere spezifische Dimensionen und Teilkompetenzen zum Vorschein kommen und welche inhaltlichen Aspekte im Sinne der Operationalisierung der jeweiligen Teilkompetenzen für das konkrete Praxisfeld bestimmt werden. Unter mehreren Gesichtspunkten erscheint die vermutete Wirkungskette zwischen zukünftigen technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen als weitere Dimension interessant. Die Trainer in der betrieblichen Weiterbildung stehen zukünftig und auch heute schon vor der Herausforderung, digitale Medien im Lernprozess einzusetzen und die Gestaltung von mediengestützten Lernmodulen im Rahmen ihrer Tätigkeit bewältigen zu müssen. Da weder bei technologischen noch gesellschaftlichen Entwicklungen zukünftig mit stabilen Bedingungen gerechnet werden kann, ergibt sich, aus der notwendigen Integration dieser permanenten Anpassungen und Veränderungen im Kontext der persönlichen Professionalisierung der Trainer, eine zusätzliche Perspektive. Erwähnenswert bleibt ebenfalls der Einfluss des Unternehmens als spezielles System auf seine Akteure. Möglicherweise spielt in diesem Zusammenhang die Beziehung zwischen Unternehmen, Trainer und Lernendem, die eine wechselseitige ist, im Rahmen dieser Lehr-/ Lernprozesse eine Rolle. Unternehmensseitige Erwartungen und Anforderungen an den Lernerfolg durch das Lernen mit digitalen Medien richten sich sowohl an die Trainer als auch die Lerner. Diese bringen wiederum ihre eigenen Voraussetzungen, wie ihr pädagogisches Verständnis oder vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen, in das System Unternehmen mit seiner vorherrschenden Lernkultur, finanziellen und technischen Möglichkeiten ein.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich das folgende untersuchungsleitende Gegenstandsmodell für die empirische Untersuchung dieser Arbeit:

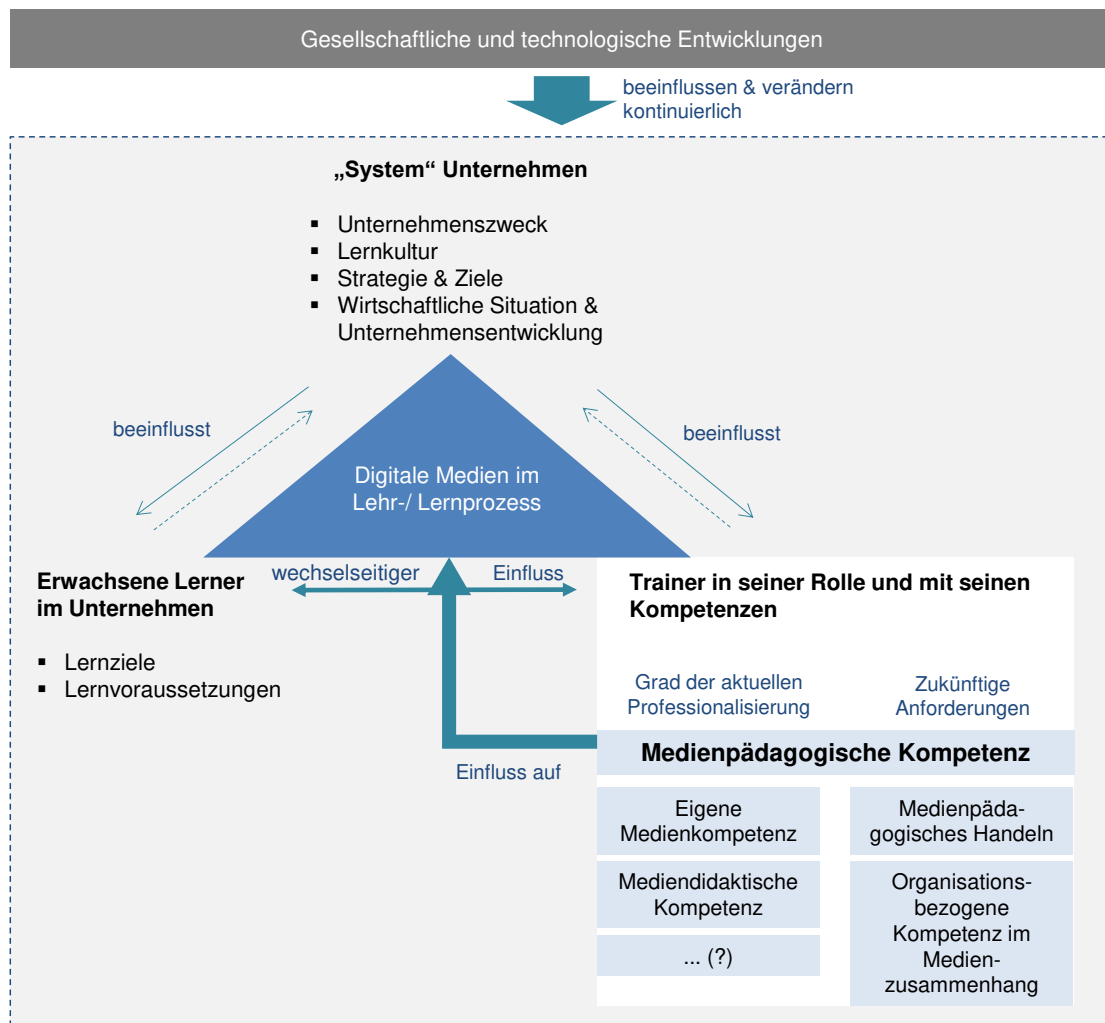


Abb. 10: Untersuchungsleitendes Gegenstandsmodell (Quelle: eigene Darstellung)

Das untersuchungsleitende Gegenstandsmodell vermittelt einen Gesamtüberblick über das Vorwissen und die Annahmen über den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse. Vorteil dieser Darstellung ist, dass die Untersuchungsaspekte zusammenhängend aufgeführt und dadurch kommunizierbar sind (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 90).

3.2.2 Untersuchungsleitende Fragen

Nachteilig an der Skizze des Gegenstandsmodells ist die fehlende Zuspitzung auf das was konkret untersucht werden soll. Auch wenn das Modell die vermuteten wichtigsten Einflussfaktoren aufzeigt, ermöglicht es jedoch nicht, die Inhalte in einen Interviewleitfaden zu übersetzen. Aus diesem Grund soll mit der Ausarbeitung forschungsleitender Fragen eine Präzisierung vorgenommen werden. Diese Leitfragen dienen als

Bindeglied zwischen den theoretischen Vorüberlegungen und der folgenden qualitativen Erhebung. Bei forschungsleitenden Fragestellungen handelt es sich typischerweise um Fragen nach Beziehungen und Vorgängen im Untersuchungsfeld, nach Merkmalen von Individuen oder Organisationen, die die Forschungsfrage spezifizieren (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 90ff.). Zur Detaillierung der Forschungsfrage sowie des forschungsleitenden Gegenstandsmodells wurden folgende Leitfragen erarbeitet:

1. Welche medienpädagogischen Handlungskompetenzen sind speziell bei der Gruppe der Trainer in ihrer betrieblichen Weiterbildungspraxis (heute & zukünftig) in Anwendung? Welche werden generell benötigt?
2. In welchen (kritischen) Situationen sind die Kompetenzen durch welches konkrete Verhalten zu beobachten? Welche Verhaltensweisen sind dabei erfolgskritisch?
3. Mit welchen Auswirkungen ist zu rechnen, wenn medienpädagogische Kompetenzen fehlen oder diese nicht zur Anwendung gebracht werden können? Welche Situationen sind für solche kritischen Ereignisse typisch?
4. Welche Probleme entstehen bei der Erstellung und beim Einsatz von digitalen mediengestützten Lernangeboten? Wie wurden diese gelöst?
5. Wie gehen die Trainer mit den permanenten Veränderungen und neuen Anforderungen um, die speziell mediengestützte Lehr-/Lernprozesse beeinflussen? Wie realisieren sie hier ihre persönliche Professionalisierung?
6. Welchen Einfluss auf Lernprozesse mit digitalen Medien und deren Erstellung nimmt das „System“ Unternehmen? Wie macht sich dieser bemerkbar? Welche Handlungen resultieren daraus?

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wird versucht, auf diese Fragen Antworten zu finden, so dass aufbauend auf den Ergebnissen, ein Modell medienpädagogischer Kompetenzen für die Zielgruppe betrieblicher Trainer entwickelt werden kann.

3.3 Gestaltung des Forschungsdesigns

3.3.1 Erhebungsmethode - Experteninterview

Als Erhebungsmethode wurde das Experteninterview bestimmt, das nachfolgend detaillierter charakterisiert und begründet wird. Die Umsetzung der Interviews soll teilstandardisiert, unter Nutzung eines Leitfadens im Rahmen eines persönlichen Gesprächs, erfolgen. Eine Teilstandardisierung impliziert gewisse Vorgaben für den Interviewer, während die Antwortmöglichkeiten des Interviewpartners frei erfolgen, also nicht vorgegeben sind. Die Fragen fungieren als Vorgaben. Sie sind im Leitfaden

festgehalten und müssen in jedem Interview bearbeitet werden. Jedoch sind weder die explizite Frageformulierung, noch die Reihenfolge in der die Fragen gestellt werden, verbindlich (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 41f.).

Die Wahl der Methode basiert grundsätzlich auf dem Ziel der Untersuchung. Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit macht es notwendig, unterschiedliche Teilaspekte zu behandeln und einzelne, genau bestimmbare, Informationen zu medienpädagogischen Kompetenzen von Trainern in der betrieblichen Bildung zu erheben (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 111). Diesbezüglich bringen die Befragten des direkten Untersuchungsfelds die größte Expertise über die entsprechende Konstellation mit (vgl. Mayring 2010: 33). Ein leitfadengestütztes Interview bietet zudem die Möglichkeit, auf Ebene der Interviewsteuerung mit unterschiedlich starker Strukturierung zu arbeiten. Somit können die Interviews nahe an einem Alltagsgespräch geführt werden, so dass ein natürlicher Gesprächsverlauf ermöglicht wird, sie lassen jedoch ebenso eine über den Verlauf des Interviews unterschiedlich flexible Handhabung zu (vgl. Helfferich 2011: 41). Entsprechend schafft diese Form der Erhebung die Voraussetzung dafür, dass die Experten berichten können, wie Entscheidungen getroffen werden. Sie können anhand von Beispielen erläutern und beschreiben, wie sie in bestimmten Situationen vorgehen. Weiterhin erhalten sie die Gelegenheit, ihre eigenen Relevanzen und Dimensionierungen zu formulieren, die durch eine Standardisierung nicht zu Tage gefördert würden (vgl. PH Freiburg 2014). Außerdem kann die umfassende Beantwortung einer Frage durch zusätzliche Fragen erreicht werden und so neue Aspekte aufdecken (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 42). Insbesondere die noch nicht entdeckten Faktoren weisen eine hohe Relevanz im Kontext des Forschungsinteresses dieser Arbeit auf, denn die Beschreibung medienpädagogischer Kompetenzen für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung kann, wie in Kapitel zwei dargestellt, als Forschungslücke erklärt werden.

3.3.2 Fallauswahl - Betriebliche Weiterbildungsexperten

Die Umsetzung von Experteninterviews als Erhebungsmethode impliziert die Selektion von entsprechenden Fällen. Für diese Arbeit wurden die Fälle (Experten), mittels „bewusster Auswahl“ im Sinne eines nicht zufallsgesteuerten Vorgehens bestimmt (vgl. Kromrey 2009: 265). Aufgrund der vorhergehenden Überlegungen im Kontext der dimensional Analyse des Untersuchungsgegenstands wurden „Experten“ als gezielt „typische Fälle“ ausgewählt, bei denen insbesondere davon auszugehen ist, dass sie die medienpädagogische Praxis betrieblicher Trainer kennen, die generellen und medienpädagogischen Anforderungen an diese Gruppe überblicken und insgesamt

das Untersuchungsfeld besonders gut repräsentieren (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 98). Insgesamt sollen fünf Interviews mit betrieblichen Weiterbildungsexperten in unterschiedlichen Funktionen geführt werden. Die Entscheidung über die Anzahl der Fälle wurde aus forschungspraktischen Gründen, dem Zeitfaktor, dem Zugang und Recruiting der Personen, auf fünf Experten des Praxisfelds begrenzt (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 101). Ziel ist es, mit den Experten das Spektrum medienpädagogischer Kompetenz auf Basis der Untersuchungsziele zu beleuchten.

Hierzu wurden Spezialisten ausgewählt, die ausnahmslos in betrieblichen Weiterbildungsbereichen beschäftigt sind oder diese leiten:

Experte	Auswahlkriterien
(1) Senior Trainerin	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrung in der Konzeption und Erstellung von WBT's ▪ Langjährige Erfahrung als Trainerin > Lehr-/Lernprozess, Interaktion mit Lerngruppen, etc. ▪ Langjährige Erfahrung als Führungskraft > kennt die Anforderungsseite/ Ermitteln von Bedarf ▪ Erfahrung in der Durchführung von Trainingssequenzen unter Einsatz von digitalen Medien
(2) Trainerin	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langjährige Erfahrung als Trainerin > Lehr-/Lernprozess, Interaktion mit Lerngruppen, etc. ▪ Erfahrung in der Durchführung von Trainingssequenzen unter Einsatz von digitalen Medien ▪ Verantwortlich für die Konzeption und Durchführung von Blended Learning Formaten
(3) Führungskraft einer Leiterin einer Weiter- bildungs- abteilung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufserfahrung als Trainer und Leiter einer unternehmensinternen Trainingsabteilung ▪ Auftraggeber bei der Einführung eines LMS > repräsentiert die Managementziele ▪ Formuliert die strategische Ausrichtung an die Trainingsabteilung > spiegelt zukünftige Anforderungen
(4) Referent Lernmanage- ment System	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langjährige Erfahrung als Trainer ▪ Erfahrung als Administrator eines betriebsinternen LMS ▪ Kenntnisse in der Konfiguration von LMS ▪ Fachlicher Projektleiter bei der Einführung eines LMS > kennt die Erwartungshaltung des Management und der Mitarbeiter
(5) Trainer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langjährige Erfahrung als Fachtrainer > Lehr-/Lernprozess, Interaktion mit Lerngruppen, etc. ▪ Erfahrung in der Durchführung von Trainingssequenzen unter Einsatz von digitalen Medien ▪ Erfahrungen und Kenntnisse in der technischen Medienproduktion (Videoschnitt, etc.)

Tab. 8: Übersicht über die ausgewählten Fälle
(Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann für die Wahl der Experten festgehalten werden, dass sie von folgenden Fragen geleitet wurde (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 117):

- Wer verfügt über die relevanten Informationen?
- Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
- Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
- Wer von den Informanten ist verfügbar?

Der Zugang zu den Fällen wird durch den Kontakt der Autorin innerhalb des eigenen Unternehmens gewährleistet. Sich befragen lassen zu wollen, resultiert bei den potenziellen Interviewpartnern aus der Motivation der aktuellen Situation. Die Einführung eines LMS und die in diesem Kontext benötigten Fähigkeiten der Trainer, bzw. die Qualifizierung dieser, repräsentieren zurzeit vieldiskutierte Themen.

3.3.3 Erhebungsinstrument - Teilstandardisierter Leitfaden

Mit der Erstellung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells und der Präzisierung des Erkenntnisinteresses in Leitfragen sind die notwendigen Voraussetzungen geschaffen, die die Entwicklung eines Interviewleitfadens zulassen. Diese Entwicklung kann gewissermaßen als Übersetzung (Operationalisierung) der Leitfragen in den Alltag des Interviewpartners bezeichnet werden. Wie unter 3.2.2 beschrieben und begründet, bildet der Leitfaden eine Art Gerüst, das dem Interviewer jedoch noch weitgehende Entscheidungsfreiheit darüber lässt, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt eine Frage gestellt wird (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 142f.). Die Entwicklung des Interviewleitfadens versucht diese Anforderungen zu beachten:

- Der Leitfaden soll den Grundprinzipien der sozialwissenschaftlichen Forschung gerecht werden.
- Er soll eindeutige, leicht verständliche Fragen in Alltagssprache enthalten.
- Er soll formal übersichtlich gestaltet und gut in der Handhabung sein, damit möglichst viel Aufmerksamkeit dem zu Interviewenden gewidmet werden kann.
- Die Gestaltung des Leitfadens sollte einen „natürlichen“ Erinnerungs- oder Argumentationsfluss ermöglichen, so dass keine abrupten Sprünge oder Themenwechsel notwendig sind und die Fragen nicht abgelesen werden müssen.
- Er darf nicht mit Fragen überladen sein, so dass die Erzählzeit eingeschränkt wird oder weiterführende Vertiefungen übergangen werden.
- Die Fragen sollen so ausgewählt und gestellt werden, dass sie zulässig sind. Das bedeutet, sie folgen dem ethischen Grundsatz, den Teilnehmenden keinen Schaden zuzufügen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 145; Helfferich 2011: 180).

- Insgesamt gilt die Maxime: „So offen und flexibel - mit der Generierung monologischer Passagen - wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich 2011: 181).

Der Interviewleitfaden, der in Anhang V dokumentiert ist, gliedert sich in drei Phasen:

1. Einstiegsphase

Um zu Beginn des Interviews eine wertschätzende Atmosphäre aufzubauen, wird der Interviewpartner freundlich begrüßt. Die Begrüßung enthält ein „Dankeschön“ für seine Zeit. Im weiteren Verlauf des Einstiegs wird dem „Prinzip der informierten Einwilligung“: Ziel, Rolle des Interviews und Rahmen werden vorgestellt. Einerseits unterstützt diese Klärung ein gemeinsames Verständnis über die anschließende Gesprächssituation, andererseits gibt sie dem Interviewpartner eine gewisse erste Sicherheit, das Interview meistern zu können (vgl. Gläser/ Laudel: 2010: 147).

2. Erzähl-/ Fragephase

Die meisten der Interviewpartner agieren zum ersten Mal in dieser Rolle. Deshalb wird mit einer leicht zu beantwortenden „Aufwärmfrage“ zu einem bekannten Gegenstand im Kontext des Erkenntnisinteresses ein positiver Einstieg geschaffen. Eventuelle Spannungen beim Interviewpartner können abgebaut werden und eine Überleitung zum Hauptteil des Interviews wird ermöglicht (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 147f.). Nach der Aufwärmfrage werden in dieser Phase insgesamt fünf offene Hauptfragen gestellt, die den Interviewpartner in erster Linie dazu anregen sollen, seine Erfahrungen und sein Wissen zum Thema preis zu geben. Pro Hauptfrage stehen zwei bis fünf ergänzende Fragen zur Verfügung, die je nach Interviewverlauf und Umfang der Antworten dazu genutzt werden können, den Interviewpartner in der Situation zu halten, eine Detaillierung vorzunehmen oder Beurteilungen zu ergründen (vgl. Helfferich 2011: 104f.). Damit das Interview einen angenehmen Eindruck hinterlässt, sollte die letzte Frage ebenso unproblematisch zu beantworten sein wie die erste Frage. Die „Abschlussfrage“ der Erzähl-/ Fragephase wird daher als offene Frage gestellt, die es dem Interviewpartner ermöglicht, Aspekten, die aus seiner Sicht noch nicht, oder noch nicht ausreichend berücksichtigt wurden, entsprechend Raum zu geben. Vor dem Hintergrund, dass der Interviewpartner über den Inhalt seiner Rückmeldung entscheidet, wird die Frage höchstwahrscheinlich als angenehm wahrgenommen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 148).

3. Abschlussphase

Zum Abschluss des Interviews ist ein erneuter Dank an den Interviewpartner vorgesehen - zum einen soll ihm für seine Zeit und zum anderen für die Preisgabe

seiner Erfahrungen gedankt werden. Mit dem Angebot das Ergebnis der Untersuchung zur Verfügung zu stellen und einer Verabschiedung endet das Interview.

Nach der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde er explizit anhand oben aufgeführter Anforderungen überprüft.

Auch wenn das Leitfadeninterview die Möglichkeit bietet, nach den Erfahrungen des ersten Interviews eine Anpassung vorzunehmen, soll aufgrund des zu befürchtenden Datenverlusts dieses ersten Interviews nicht auf einen Pretest verzichtet werden. Da im Rahmen dieser Arbeit zu nur wenigen potentiellen Interviewpartnern, die über die entsprechende Motivation und das Wissen verfügen, unkompliziert Zugang besteht, konnte nur ein Pretest umgesetzt werden, mit dem Ziel den Leitfaden zu testen. Der für den Test ausgewählte Fall gleicht grundsätzlich denen der Hauptstudie und wurde deshalb auch in die ursprüngliche engere Auswahl der für das Interview in Frage kommenden Fälle einbezogen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 108). Die Entscheidung zugunsten der ausgewählten Fälle wurde aufgrund ihrer deutlich umfangreicheren Erfahrung im praktischen Einsatz von Medien in Lehr-/Lernprozessen getroffen. Aus forschungspraktischen Gründen wurde das Interview nicht aufgezeichnet und auch nicht transkribiert. Als Ergebnis des Pretests lässt sich festhalten: Bis auf Frage fünf regten alle Hauptfragen den Interviewpartner direkt dazu an, seine Erfahrungen mitzuteilen, ohne weitere Ergänzungsfragen stellen zu müssen. Bei Frage fünf war es notwendig, eine Spezifizierung über den Vergleich von Schule und Unternehmen anzubieten, so dass der Interviewpartner im Anschluss auf den speziellen Charakter der Organisation „Unternehmen“ und den daraus resultierenden Besonderheiten hinsichtlich der Forschungsfrage eingehen konnte. Deshalb enthält der überarbeitete Bogen speziell an dieser Stelle einen Hinweis zur vermutet notwendigen Unterstützungsfrage.

3.3.4 Auswertungsverfahren - Qualitative Inhaltsanalyse

Qualitative Auswertungsmethoden verfolgen das Ziel, das aus qualitativen Erhebungsmethoden entstehende, prinzipiell unscharfe, Datenmaterial auszuwerten. Für eine solche Auswertung liegen unterschiedliche Methoden vor, die sich in freie Interpretationen, sequenzanalytische Methoden, Kodieren und Inhaltsanalyse klassifizieren lassen. Bei freien Interpretationsverfahren existieren keine Verfahrensregeln. Es wird hier zudem nicht beschrieben, wie das Verfahren umgesetzt wurde. Da der wissenschaftliche Wert dieser Forschungsergebnisse als eher gering eingeschätzt werden kann und nicht den methodologischen Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung

entspricht, kommt eine freie Interpretation für diese Arbeit nicht in Frage. Sequenzanalytische Methoden untersuchen thematische und zeitliche Verknüpfungen der in Texten enthaltenen Aussagen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 44f.). Ziel von sequenzanalytischen Datenanalysen ist die Rekonstruktion des Handelns als Ablauf in der Zeit. Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit nicht auf einer Rekonstruktion des Handelns im Zusammenhang mit dem Geschehensverlauf liegt und für die praktische Analysearbeit Gruppenarbeit empfohlen wird, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, wird auch diese Methode nicht als zielführendes Auswertungsverfahren angesehen. Als weiteres Auswertungsverfahren stünde das Kodieren zur Verfügung, das aus der „grounded theory“ entstanden ist. Bei diesem Verfahren werden Textstellen, die relevante Informationen zum Untersuchungsgegenstand enthalten, einer Kategorie zugeordnet. Als Ergebnis des Kodierens entsteht ein System von Codes, die die Inhaltstruktur des Textes wiedergeben. Auch wenn das Kodieren die Möglichkeit bietet, den kodierten Text für Analysen zunächst zu vernachlässigen, verbleibt es grundsätzlich im Ursprungsmaterial (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 44ff.). Bei der Form des „offenen Kodierens“ entsteht z.B. eine Art „Kodierprotokoll“, das sowohl Indikatoren, gefundene Konstrukte sowie deren Verknüpfungen und zusätzliche Bemerkungen des Forschers enthält (vgl. Bortz/ Döring 2006: 333). Dieses Kodierprotokoll ist deutlich umfangreicher als der Ursprungstext. In diesem Punkt unterscheidet sich die qualitative Inhaltsanalyse von dieser Methode des Kodierens. Das Verfahren berücksichtigt ebenfalls den gesamten Umfang des Analysematerials, grenzt ihn jedoch systematisch auf das für das Untersuchungsziel Wesentliche ein (vgl. Mayring 2010: 68). Dazu trennt sich die qualitative Inhaltsanalyse frühzeitig vom Ursprungstext, extrahiert die relevanten Informationen und verarbeitet sie weiter (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 200). Dies geschieht über mehrere Arbeitsschritte, so dass ein thematisch gegliedertes Kategoriensystem erarbeitet werden kann (vgl. Mayring 2010: 85). Insbesondere das für diese Arbeit erhoffte Ergebnis der sich herauskristallisierenden Kategorien, das ein Raster aus Kompetenzdimensionen und Teilkompetenzen bedeuten könnte, führte, unter Berücksichtigung der Fallauswahl, zur Entscheidung, die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode zu nutzen. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kann auf verschiedene Techniken des Interpretierens und Formen des Strukturierens zurückgegriffen werden (vgl. Mayring 2010: 66). Mit welchem konkreten Vorgehen das Material aus den Experteninterviews ausgewertet wurde, ist unter Absatz 3.3.2 dargelegt.

3.4 Datenerhebung und -auswertung

3.4.1 Realisierung der Experteninterviews

Die praktische Umsetzung der Interviews begann mit der Vorbereitung, reichte über die eigentliche Durchführung bis hin zur Nachbereitung des jeweiligen Termins. Im Einzelnen folgte die Durchführung diesem Ablauf:

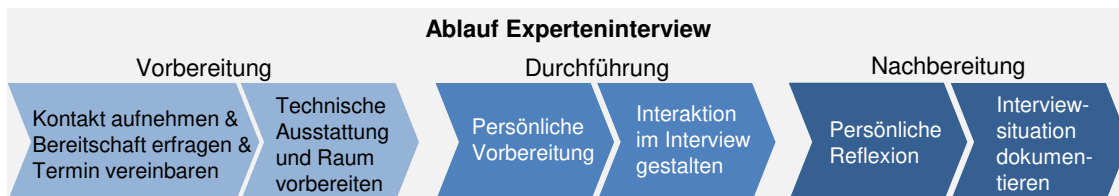


Abb. 11: Ablauf Experteninterview
(Quelle: eigene Darstellung)

Vorbereitung: Da alle Experten im nahen beruflichen Tätigkeitsfeld der Autorin angesiedelt sind, wissen sie von der Erarbeitung der Masterarbeit. Die erste Kontaktaufnahme diesbezüglich, in der Interview und Thema der Arbeit kurz skizziert wurden, erfolgte jeweils in einem kurzen persönlichen Gespräch und stieß bei sämtlichen Experten auf positive Resonanz. Darauf basierend wurden die grundsätzliche Bereitschaft, sich zum Thema der Masterarbeit befragen zu lassen und die konkrete Terminvereinbarung via E-Mail geklärt. Beide Dokumente sind in Anhang VI aufgeführt. Alle potenziellen Interviewpartner meldeten innerhalb kurzer Zeit Einverständnis sowie Terminzusage zurück. Die Interviews wurden in einem Raum geführt, der allen Beteiligten bekannt und in den normalen Arbeitsalltag der Experten integriert ist.

Durchführung: Jedem Interview wurde, als erste Handlung der praktischen Umsetzung, eine „persönliche Vorbereitung“ vorangestellt. Unter persönlicher Vorbereitung subsumieren sich verschiedene Elemente des „sich Vergegenwärtigens“ wie:

- sich seine Erwartungen an die Erzählperson bewusst zu machen,
- sich in Erinnerung rufen, dass diese Erwartungen üblicher Bestandteil jeder Erhebungssituation sind,
- sich darüber im Klaren sein, dass die eigenen Erwartungen verletzt werden können,
- sich in Erinnerung rufen, dass die Bereitschaft, neue, vom bisher Gekannten abweichende Informationen, zuzulassen, maßgeblich für einen nach dem Prinzip der Offenheit agierenden Forschungsprozess ist,
- sich darauf einzustellen, dass etwas schief gehen kann - beispielsweise, dass Interviewpartner deutlich weniger Zeit als geplant haben oder dass die

Aufzeichnung immer noch abgelehnt werden kann (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 167ff.; Helfferich 2011: 58f.).

Während des Interviews wurde besondere Bedeutung auf die Gestaltung einer interviewgerechten Interaktion gelegt. Als ein zentraler Aspekt fand „Aktives Zuhören“ im Sinne einer Konzentration auf den Interviewpartner, verbunden mit einer Zurückstellung eigener Deutungen, Bewertungen, Gefühle und Bedürfnisse, Berücksichtigung. Die Erzählperson stand im Mittelpunkt. Da auf nonverbaler Ebene insbesondere Emotionen und Beziehungsaspekte deutlich werden, wurde basierend auf dem Wissen um die Bedeutung dieses Kommunikationsmittels für die Gesprächsführung, beispielsweise um dem Interviewpartner zurück zu spiegeln, dass seine Erzählung interessant ist und ihn in der Erzählung zu bestätigen, ein auf dieser Ebene kompetentes Agieren angestrebt (vgl. Helfferich 2011: 91ff.). Weiterhin Wert gelegt wurde auf einen grundsätzlich wertschätzenden Kontakt zum Interviewpartner, der respektvolles Verhalten, Aufmerksamkeit, Interesse und professionelles Handeln impliziert. Unter der Annahme, dass der Fakt des Aufzeichnens im Laufe des Interviews in Vergessenheit gerät und die meisten Interviewpartner nicht in der Lage sind, ihre Antworten permanent unter diesem Aspekt zu formulieren, wurde eine Aufzeichnung der Gespräche via Smartphone präferiert. Da alle Interviewpartner ihr Einverständnis gaben, konnte sichergestellt werden, dass im Rahmen der Auswertung vollumfänglich auf alle Informationen zurückgegriffen werden kann (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 158).

Nachbereitung

Zum Zwecke der besseren Nachvollziehbarkeit wurden die wahrgenommen Besonderheiten der Interviews in einem kurzen Bericht dokumentiert und um die Selbsteinschätzung des Interviewers ergänzt. Die Dokumentation ist in Anhang VII verdeutlicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vier Interviews pünktlich begannen, der verspätete Start eines Termins keine Auswirkungen auf die Interviewqualität hatte, keine Störungen vorlagen und die eingeplante Zeit sehr gut eingehalten werden konnte.

3.4.2 Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Vor der eigentlichen Auswertung wurden die Audiodateien der Interviewaufzeichnungen, unter Verwendung der Software MAXQDA, transkribiert. Es fand eine wortwörtliche Textdokumentation anhand des gesprochenen Ausgangsmaterials statt. Lediglich die erklärende Einleitung durch den Interviewer wurde aufgrund mangelnder Relevanz für die Forschungsfrage nicht transkribiert. Sowohl der Gesprächspart des

Interviewers, als auch die Äußerungen des Befragten wurden jeweils durch Absätze und mittels Sprecherkennzeichnung erfasst. Dialektische Prägungen wurden nach Gehör geschrieben, Pausen, Gefühlsäußerungen oder andere Besonderheiten wurden nicht festgehalten, weil diesen keine Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfrage beigemessen wird (vgl. Mayring 2010: 57). Die nachfolgende Analyse des transkribierten Materials stützte sich grundlegend auf das Modell der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Hierbei lag die wesentliche Zielsetzung der Analyse in der systematischen Zusammenfassung des Interviewmaterials vor dem Hintergrund der Forschungsfrage. Wenngleich eine deduktive Handlungsweise, basierend auf den in Kapitel 2 dargelegten Kompetenzdimensionen, denkbar gewesen wäre, wurde ein induktives Vorgehen zur Kategorienbildung angewandt, um eine möglichst „naturalistische, gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (Mayring 2010: 86) sicherzustellen. In die Überlegungen zur Verfahrensweise floss überdies mit ein, dass bei induktivem Vorgehen theoretische Vorannahmen in Zweifelsfällen zur Hilfe herangezogen werden können (vgl. Mayring 2010: 72).

Vor der konkreten Umsetzung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden, die im Verlauf der Arbeit bereits verwirklichten vorbereitenden Arbeitsgänge, die von Mayring u. a. aus Gründen eines regelgeleiteten Vorgehens als Bestandteil des Verfahrens gefordert werden, zum besseren Überblick reflektiert (vgl. Mayring 2010: 62):

Schritt	Ergebnis
Bestimmung des Ausgangsmaterials	
1. Festlegung des Materials	Daten aus den fünf Experteninterviews - bewusste Auswahl
2. Analyse der Entstehungssituation	Siehe: Ablauf Experteninterview (Abb.11), Dokumentation Interviewsituationen (Anhang VII) und Fallauswahl insgesamt unter 3.2.3
3. Formale Charakterisierung des Materials	Fünf mittels Software transkribierte Experteninterviews
Fragestellung der Analyse	
4. Richtung der Analyse	Erschlossen werden soll der Untersuchungsgegenstand „medienpädagogische Kompetenzen bei Trainern in der betrieblichen Bildung“
5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	Siehe: Untersuchungsleitendes Gegenstandsmodell (3.1.1) und untersuchungsleitende Fragen (3.1.2)
Ablaufmodell der Analyse	
6. Bestimmung der Analysetechnik	Zusammenfassung
7. Festlegung des konkreten Ablaufmodells	Zusammenfassende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung

Tab. 9: Übersicht über die ersten sieben Arbeitsgänge des Analyseprozesses
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring 2010)

Dem Grundprinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse folgend, wurden zunächst die Analyseeinheiten bestimmt. Als „Kodiereinheit“ und damit kleinster Materialbestandteil der ausgewertet und in eine Kategorie integriert werden kann, wurde das „Wort“ festgelegt, denn es erschien im Bereich des Möglichen, dass Teilkompetenzen mittels eines einzigen Worts beschrieben werden können. Mit dem „Textabsatz“ als größtem Textbestandteil wurde die „Kontexteinheit“ fixiert, aufgrund dessen detailliertere Kompetenzbeschreibungen Berücksichtigung finden sollten. Da kein Interview ausgeschlossen werden musste, stellten alle vorliegenden fünf Transkripte die „Auswertungseinheit“ dar (vgl. Mayring 2010: 61). In einem nächsten Schritt wurden die Transkripte paraphrasiert. Nicht inhaltsrelevante Textbestandteile wurden hierzu gestrichen und die inhaltstragenden Textstellen in eigenen Worten sinngemäß in Kurzform wiedergegeben. Im Zuge der anschließenden Generalisierung wurden alle Paraphrasen, die unter dem Abstraktionsniveau lagen, verallgemeinert. Paraphrasen, die über dem Abstraktionsniveau lagen wurden entsprechend belassen. Das Abstraktionsniveau wurde wie folgt festgelegt: alle Äußerungen, die auf benötigte medienpädagogische Kompetenzen hindeuten, sollen möglichst in Form von Anforderungen an den Trainer generalisiert werden. Geschilderte negative Erfahrungen, die auf eine fehlende Kompetenz zurückzuführen sind, sollen ebenfalls als Erwartungshaltung an den Trainer dargestellt werden. Paraphrasierte Äußerungen, die diesbezüglich keinerlei Kompetenzaspekte enthalten, finden keine weitere Berücksichtigung. Ein repräsentativer Auszug entsprechender Auswertungstabelle ist in Anhang VIII enthalten. Im Rahmen des ersten Reduktionsvorgangs wurden, mithilfe der Codierfunktion von MAXQDA, zunächst alle generalisierten Segmente entsprechenden, aus dem Text extrahierten, thematischen Überschriften zugeordnet. Zur besseren Strukturierung des Materialumfangs wurden hierfür die drei Gliederungsebenen (Code, Subcode, Segment) eingesetzt. „Medienkompetenz“ und „mediendidaktische Kompetenz“ bestätigten sich, analog der theoretischen Vorüberlegungen, im Material und konnten daher schon an dieser Stelle als Codes festgelegt werden. Anschließend wurden bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen, so dass eine Reduktion von ursprünglich 575 erfassten Elementen auf 272 erfolgte. Im Zuge dessen wurden außerdem die thematischen Überschriften in der Form angepasst, dass eine erste sprachliche Annäherung an die Beschreibung von Kompetenzausprägungen erreicht werden konnte. Die dazugehörige Gegenüberstellung ist in Anhang IX enthalten. In einem zweiten Reduktionsvorgang fand eine Bündelung und Zusammenfassung der Subcodes und Elemente mit ähnlicher Bedeutung statt, die zu einer weiteren Materialkomprimierung führte und die Konstruktion eines abstrahierten, fallüber-

greifenden Kategoriensystems erlaubte. Innerhalb dieses Arbeitsschritts fand eine weitere Präzisierung der Codes, in Form einer induktiv, deduktiven Kombination von Terminologien aus theoretischen Vorüberlegungen und Interviewmaterial, statt. Abschließend wurden Elemente, Subcodes und Codes am Ausgangsmaterial rücküberprüft um sicherzustellen, dass das Auswertungsergebnis nach der Kategorienbildung und Materialreduzierung weiterhin dem Ziel der Analyse nahekommt und die ursprüngliche Intention der Befragten weiterhin richtig abgebildet ist (vgl. Mayring 2010: 69ff.).

4 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel sind die Untersuchungsergebnisse in drei Abschnitte gegliedert. Zunächst werden die, im Verlauf der Untersuchung gefundenen, wesentlichen Aspekte und ergründeten Zusammenhänge in deskriptiver Form dargelegt. Anschließend werden die Detailergebnisse in Kapitel 4.2 entlang der untersuchungsleitenden Fragen präsentiert. Kern der Betrachtung bilden hier die vorliegenden Aussagen und Bewertungen der Befragten. Durch die Verwendung einer größeren Anzahl von Zitaten soll ein möglichst unverfälschtes Bild des Praxisfelds reproduziert werden. Jeder Ergebnispart schließt mit der entsprechend abstrahierten Kategorienliste ab. Zusammengeführt und interpretiert werden diese Erkenntnisse in der Erarbeitung eines medienpädagogischen Modells für Trainer in der betrieblichen Bildung in Kapitel 4.3. Für Kapitel 4 ist darauf hinzuweisen, dass sich alle wörtlichen Zitate auf die Excel Datei der „Induktiven Kategorienbildung vor 1. Reduktion“ beziehen und die Zeilenangaben auf Excel Zeilen verweisen. Die Datei ist dieser Arbeit in elektronischer Form beigelegt.

4.1 Zentrale Ergebnisse

Als erstes wesentliches Ergebnis der Analyse der Experteninterviews kann festgehalten werden, dass alle Befragten die Notwendigkeit einer kontinuierlichen, persönlichen medienbezogenen Professionalisierung benennen. Als Voraussetzung hierfür wird eine entsprechende medienbezogene lernbereite Haltung angesehen, die in konkret umzusetzende persönliche Weiterentwicklungsmaßnahmen, wie beispielsweise durch eigene Erfahrungen zu lernen, münden sollte. Einer diesbezüglich fehlenden Aktivität werden verschiedene Auswirkungen, bis hin zur Beeinträchtigung der generellen Professionskompetenz als Trainer, zugeschrieben. Erwachsenenspezifisches medienbezogenes Lernen anbieten zu können, ist eine weitere Fähigkeit, die die Befragten in den Mittelpunkt rücken. Für die Experten bedeutet dies, sowohl grundsätzlich zu verstehen, wie das Lernen Erwachsener mit digitalen Medien gestaltet werden sollte und dazu den entsprechenden Rahmen zu schaffen, gleichzeitig jedoch

die medienbezogenen Lernerfahrungen und die spezielle Situation des Mitarbeiters als Lerner innerhalb des Unternehmens zu berücksichtigen. Über die notwendige Medienkompetenz zu verfügen, wird von allen Befragten als unerlässlich eingeschätzt. Anzumerken ist hierbei, dass der Begriff „Medienkompetenz“ an vielen Stellen als übergeordneter Terminus für Kenntnisse und Fähigkeiten der didaktischen Gestaltung von Medienlernformaten und deren technischer Nutzung und Erstellung genutzt wurde. Auch Aspekte, wie die kritische Auswahl und der adäquate Einsatz von Lernangeboten, wurden in diesem Kontext genannt. Kritisch zu hinterfragen, welches Format und welches Wissen den größten Beitrag zur Erreichung der Lernziele leistet und den Lernerfolg der Mitarbeiter sicherzustellen, kennzeichnet den quantitativ stärksten Subcode nach Zuordnung aller Äußerungen. Insgesamt 17 Prozent aller Äußerungen wurden unter dem Subcode „Unternehmenserfolg unterstützen“ eingruppiert. Zu wissen, wie wertvolle Medienangebote für den Lernprozess gestaltet werden, wird von den Experten ebenfalls übereinstimmend als relevante Kenntnis betrachtet. Während vier Experten das eigene Erstellen mediengestützter digitaler Lernangebote in diesem Zusammenhang nicht in Frage stellen, geht eine abweichende Meinung davon aus, dass diese Tätigkeit zukünftig nicht mehr zu den zentralen Aufgaben von Trainern in der betrieblichen Weiterbildung zählen wird. Einen generellen Schwerpunkt bilden die Resultate zum Unternehmenseinfluss auf medienspezifische Lehr-/Lernsituationen - insbesondere deshalb, weil dieser Themenbereich innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen aufgrund fehlender Daten nicht diskutiert werden konnte. Die Gegebenheit, dass sich betriebliche Trainer innerhalb der Organisation „Unternehmen“ mit medienspezifischen Lehr-/Lernsituationen beschäftigen, zeigt ihre direkte Wirkung vor allem dadurch, dass Unternehmensziele, die durch die Auftraggeber innerhalb des Unternehmens an die Trainer als „Auftrag“ herangetragen werden und im Sinne einer zentralen Maßgabe, mittels digitaler Lernformate, in die Situation des Mitarbeiters als Lerner transferiert werden sollen. Um dies tun zu können, müssen die Trainer die gesamtunternehmerischen Zusammenhänge verstehen und diese für ihre Tätigkeit adaptieren. An dieser Stelle bedarf es nach Angaben der Befragten der Fähigkeit, verschiedene Rollen wahrnehmen zu können. So wie es beispielsweise bedeuten kann, zusammen mit einem Auftraggeber als Medienberater Kompromisse für die bestmögliche Lösung zu finden, wird es ebenso als erforderlich angesehen, als Lernbegleiter oder Coach zwischen den, mittels E-Learning transportierten Lernzielen und den Mitarbeiterbedürfnissen zu „vermitteln“. Im Kontext der Rollenerwartungen wird der Trainer weiterhin als „Trendscout des Lernens“ gesehen, der durch kontinuierliche Integration von neuen digitalen Lernformaten und Medien einen Beitrag zur medien-

pädagogischen Entwicklung der Organisation verwirklicht. Die Rolle des Trainers wurde in unterschiedlichen Konstellationen und Abhängigkeiten diskutiert. Summa summarum können die genannten Rollenanforderungen folgendermaßen in Zusammenhang gestellt werden:

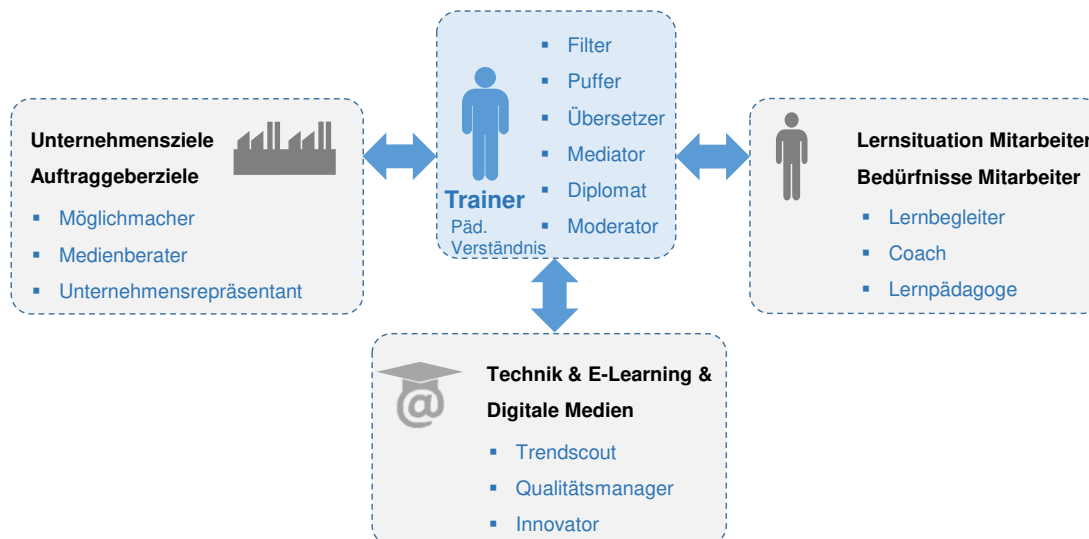


Abb. 12: Medienbezogene Trainerrollen im Unternehmenskontext
(Quelle: eigene Darstellung)

Einen tiefergehenden Einblick, in die bisher grob skizzierten wesentlichen Resultate, sollen die Detaildarstellungen in den folgenden Absätzen ermöglichen.

4.2 Detailergebnisse und Kategorienlisten

Die vier ersten untersuchungsleitenden Fragen wurden im Rahmen der Interviews durch zwei spezifische Fragegruppen, die zum einen auf den Einsatz von digitalen Medien in Lernsituationen und zum anderen auf die Erstellung mediengestützter Lernangebote abzielen, thematisiert. Da sich die Erläuterungen der Befragten innerhalb der Fragegruppen thematisch mit der jeweils anderen Fragegruppe überschneiden und deshalb nicht konsequent einer Fragegruppe zugeordnet werden können, finden sich sämtliche dazu gefundenen Inhalte und Codes unter der Überschrift „Medienpädagogische Handlungskompetenzen“. Die persönlichen Lernstrategien der Trainer und der Einfluss des Unternehmens können getrennt beschrieben werden.

4.2.1 Medienpädagogische Handlungskompetenzen

Sowohl bei der Erstellung, als auch bei der Verwendung von mediengestützten Lernangeboten, erheben die Trainer den Anspruch eines medienbezogenen zielgruppenspezifischen Denkens und Handelns, das den erwachsenen Lerner mit seinen Lernstrukturen und -erfahrungen im Auge behält, wie dieser Interviewpartner darlegt:

„Erwachsene haben unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche Prägungen und unterschiedliches Know How, auch was das Lernen betrifft. Lernen als solches ist bei Erwachsenen auch oftmals mit negativen Erfahrungen verbunden, weil wenn ich lernen muss, im klassischen Sinne, werde ich als Erwachsener auch an meine Schulzeit, an meine Studienzeit, an meine Prüfungszeit erinnert und das sind oft nicht unbedingt nur positive Erfahrungswerte, die ich gesammelt habe. Von daher ist das A und O um ein Lernen mit verschiedenen Medien möglich zu machen, eine gute Lernatmosphäre“ (Interview P3: Zeile 5).

Erwachsenengerechtes Lernen mit Medien anzubieten, verbinden die Befragten weiterhin mit der Anforderung, die medienbezogenen Lernvoraussetzungen ihrer Lerner in der Gestaltung von Lernarrangements zu berücksichtigen. Dazu gehört heute schon, den Menschen im Blick zu haben, Empathie für den Lerner in der individuellen Lernsituation zu entwickeln, dem Bildungsbedarf der Zielgruppe Beachtung zu schenken und als Trainer in der Lage zu sein, mit dem Einbringen eigener Erfahrungen zu unterstützen. Speziell der Anteil der beratenden und begleitenden Kompetenzen wird, aus Sicht der Trainer, in zukünftigen Lernsituationen mit digitalen Medien verstärkt an Relevanz dazu gewinnen. In diesem Punkt wird auch künftig ein möglicher Vorteil des Trainers gegenüber der „Technik“ vermutet:

„Wir sind was KI angeht noch lange nicht so weit, dass ich Cortana komplexe Fragen beantworten lassen kann. Einfache Fragen, die auf eine Datenbankabfrage rauslaufen, das kriegen die locker hin. Aber Fragestellungen, bei denen es auf die Feinheiten der Fragestellungen ankommt, bei denen es auf Teile der Fragen ankommt, die eben nicht im Wort selbst vorkommen, sondern die auf der intentionalen Ebene passieren, da werden Computer noch lange Zeit brauchen, um das leisten zu können, was ein Mensch kann“ (Interview P5: Zeile 53).

Die Kategorienliste für diese Komponente setzt sich aus folgenden Codes, Subcodes und Beschreibungen zusammen:

Code 1: Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln	
Subcode	Segmente & Merkmale
Erwachsenengerechtes Lernen mit Medien anbieten	Erwachsenen als Lerner verstehen und berücksichtigen <ul style="list-style-type: none"> * Lernstrukturen Erwachsener verstehen * Coachen und begleiten * Erwachsenengerechte, vertrauensvolle Lernatmosphäre * Einfühlungsvermögen/ Empathie/ Perspektivenwechsel * Gefühl für die Gruppe haben * Intentionale Ebene verstehen * Lernen begleiten und Interaktion anbieten

Subcode	Segmente & Merkmale
Medien-bezogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen	Voraussetzungen handhaben <ul style="list-style-type: none"> * Zielgruppe kennen * Medienbildungsbedarf der Zielgruppe kennen * Widerstände und Ängste verstehen und helfen diese abzubauen * Zielgruppenorientiert arbeiten und z.B. Wiederholungen anbieten * Zielgruppengerecht erklären

Tab. 10: Kategorienliste Code 1: Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln
(Quelle: eigene Darstellung)

Medien auf technischer Ebene bedienen und somit die technischen Gestaltungsmöglichkeiten bei der Erstellung von Lernmodulen zur Anwendung bringen zu können, gilt für die Interviewten als konstitutiv für den Einsatz von Medien im Lernprozess. Darunter verstanden wird u. a. technische Probleme beim Einsatz lösen und die Technik virtueller Lernräume bedienen zu können, sowie Funktionsweisen von Tools und Software zu kennen. Die Kompetenz zur Anwendung der Medientechnik wird deshalb als Basiskompetenz angesehen, weil das Fehlen einer solchen zu kritischen Situationen im Lehr-/Lernprozess führen oder negative Auswirkungen auf den Lernerfolg haben kann. Fehlendes Wissen zu technischen Gestaltungsmöglichkeiten kann zur Folge haben, ein didaktisches Konzept nicht wie geplant umsetzen zu können und dadurch einen geringeren Lernerfolg in Kauf nehmen zu müssen. Insbesondere im Unternehmensumfeld wird eine schlechte Aufwand-/Nutzenbilanz als kritisch eingeschätzt. Technische Probleme beim Einsatz von Medien verbinden die Trainer mit negativen Auswirkungen auf den Lernprozess. Der Trainer ist aufgrund dessen möglicherweise nicht in der Lage, den Lernern die Handhabung von Medien und den Nutzen des Einsatzes erklären zu können.

In enger Verknüpfung zur Anwendung der Medientechnik wird das Wissen um die Medienwirkung, das die Kenntnisse zu Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Medienformats und deren Auswirkungen beim Einsatz einschließt, als bedeutungsvoll beurteilt. Besonders aus didaktischer Perspektive erscheint dies notwendig, wie ein Trainer in diesem Zitat bestätigt:

„Wenn man im Internet z.B. ein Thema recherchiert, dann muss ich natürlich auch wissen, nach welchen Begriffen die Teilnehmer suchen sollen oder werden, damit ich weiß was dabei rauskommt. Ob die Suche überhaupt zielführend ist und ob ich überhaupt zu dem Ergebnis komme, was ich eigentlich haben will. Es reicht jetzt nicht z.B. zu wissen ich finde zum Thema „SEO“ viele YouTube Ergebnisse, ich sollte mir die vorher angeschaut haben und überlegen, kann ich die auch wirklich so brauchen, vor allen Dingen auch, wann setze ich sie ein“ (Interview P1: Zeile 12).

Die Wirkung von Medien zu kennen und auch die Qualität der mitgelieferten Informationen einzuschätzen zu können, ermöglicht wiederum eine gezielte und kritische Auswahl, die nach Passung zur Zielgruppe, sowie zum Unternehmen erfolgen sollte. Mit diesen Darstellungen konnte ein weiterer Code final skizziert werden:

Code 2: Eigene Medienkompetenz		
Subcode	Segmente & Merkmale	
Gezielte und kritische Auswahl sicherstellen	Aktuelle Formate und Quellen passend auswählen können	<ul style="list-style-type: none"> * Passend zum Unternehmen, zum Ziel und zur Zielgruppe * Passend zum Gesamtkonzept * Qualität von Inhalt (Wissen) und Format einordnen können * Methodischen Ansatz und Wirkung des Mediums verstehen * Auswahl nach Sinnhaftigkeit und Brauchbarkeit
Medien-nutzungs-kompetenz	Medien bedienen und in Medienräumen agieren können	<ul style="list-style-type: none"> * Funktionsweisen kennen * Tools beherrschen * Technische Probleme handhaben können * In der digitalen Welt agieren können * In virtuellen Lernräumen agieren können * Nutzung der Vielfalt der Medien * Zielorientierte Nutzung * Medienhandhabung erklären können

Tab. 11: Kategorienliste Code 2: Eigene Medienkompetenz
(Quelle: eigene Darstellung)

Während vier der fünf Befragten nicht in Frage stellen, zukünftig selbst medien-gestützte digitale Lernangebote zu erstellen, ist die Meinung eines Experten dahingehend etwas divergent ausgeprägt. Lernangebote wie interaktive WBT's erstellen zu können, fasst dieser als hilfreiche Kompetenz auf. Die Aufgabe als solches wird laut diesem Zitat perspektivisch keinen großen Anteil innerhalb der Tätigkeit haben:

„Ich glaube, dass das der Trainer perspektivisch nicht selbst erstellen wird. Und glaube auch, dass ihm das perspektivisch auch gut tun würde, wenn er das nicht selbst erstellt. Warum? Weil ich glaube, dass auch das ganze Thema Redaktion, Informationsmanagement als solches komplett vermischt wird. Ich glaube, es wird die klassische Trennung zwischen Trainer, Prozessmanager, Redakteur, Mitarbeiter nicht mehr geben. Es wird sich zukünftig vermischen. Ich bin mir sicher, dass perspektivisch der Mitarbeiter auch Redakteur sein wird und weil ich glaube, nur dann kriegt man auch nachhaltig eine Verbesserung ins System rein“ (Interview P3: Zeile 13).

Mit einem der am umfassendsten in den Interviews veranschaulichten Themenbereiche soll dieser erste Ergebnispart abgeschlossen werden. Unter der Überschrift, Medien und Medienformate mittels Anwendung didaktischer Konzepte einsetzen und erstellen zu können, wurden zahlreiche Anforderungen, Fertigkeiten und Kenntnisse subsumiert. Angefangen bei der Entwicklung eines schlüssigen Gesamtkonzepts mit

rotem Faden, über ein insgesamt ansprechendes Mediendesign, die Kompensation von fehlendem direkten Einfluss oder die Berücksichtigung von Lernzielen und Wissensfestigungselementen, reicht die Liste der geforderten Ausprägungen in diesem Bereich bis hin zur professionellen Vorbereitung des Informationsgehalts. Alle weiteren Details finden sich in der Kategorienliste zur mediendidaktischen Kompetenz:

Code 3: Mediendidaktische Kompetenz	
Subcode	Segmente & Merkmale
Medien-einsatz gestalten	Medieneinsatz erklären können <ul style="list-style-type: none"> * Ziel des Einsatzes erklären können * Wissen was beim Einsatz passiert * Nutzen erklären können * Einleiten und anmoderieren
	Medien und Medienformate im Lernprozess sinnvoll einsetzen und einbinden können <ul style="list-style-type: none"> * Material ins Gesamtkonzept einbetten können * In virtuellen Räumen agieren können * Medieneinsatz variieren können * Kombination von Formaten und Medien verstehen * Didaktisches Wissen zur Integration von Formaten * Roten Faden im Blick behalten * Antworten geben, liefern und suchen * Wert auf Anwendung legen
	Nachhalten und Nachbereiten <ul style="list-style-type: none"> * Nachbereitung anbieten * Feedback integrieren * Nachhalten
Medien-gestützte digitale Lernangebote erstellen können	Professionelle Planung gewährleisten <ul style="list-style-type: none"> * Anforderungen aufnehmen und kategorisieren * Rechtzeitige Informationslieferung nachhalten * Die richtigen Informationen herausfiltern
	Didaktische Konzepte kennen und anwenden <ul style="list-style-type: none"> * Theoretische Grundlagen haben (Methoden & Didaktik) * Sinnvolle Struktur und logischen Aufbau sicherstellen * Lernzielüberprüfung einbinden * Ansprechendes Design und klare Formulierungen * Interaktivität gewährleisten * Fehlenden direkten Einfluss kompensieren * Fachinhalte abwechslungsreich und praxisnah umsetzen * Feedback ermöglichen * Lernwelt des Lerners berücksichtigen (Level, Umfeld, Themen)
	Technisch umsetzen können (Medientechnik) <ul style="list-style-type: none"> * Funktionen der Tools/Software kennen (inkl. Tricks und Kniffe) * Um technische Probleme und Grenzen wissen * Testen und optimieren * Werkzeug beherrschen und bedienen können
Medien-wirkung verstehen	Grenzen und Möglichkeiten von Medien verstehen <ul style="list-style-type: none"> * Grenzen respektieren und Probleme des Formats verstehen * Tools sind kein Allheilmittel - als Unterstützung nutzen
	Wirkung kennen und hinterfragen <ul style="list-style-type: none"> * Auswirkungen des Einsatzes verstehen * Ergebnis des Einsatzes kennen * Informationen kritisch hinterfragen

Tab. 12: Kategorienliste Code 3: Mediendidaktische Kompetenz
(Quelle: eigene Darstellung)

4.2.2 Persönliche Lernstrategien zur medienbezogenen Professionalisierung

Zu diesem Punkt gaben die Befragten an, ihre persönliche Professionalisierung auf zwei grundlegenden Faktoren aufzubauen. Als erster Faktor wurde die medienbezogene Lernbereitschaft betont, die sich mitunter durch die Einstellung auszeichnet, offen für neue Entwicklungen zu sein und Interesse an „anderen Wahrheiten“ zu zeigen. Ein Trainer erklärte die notwendige Einstellung wie folgt:

„(...) oder platt gesagt, neugierig zu bleiben und selbst immer noch dazu lernen zu wollen“ (Interview P5: Zeile 10).

Mit dem Ziel, die eigenen medienbezogenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, werden Lernbereitschaft und Interesse, nach Meinung der Trainer, durch konkretes Handeln sichtbar. Diese aktive Weiterentwicklung sehen die Befragten als zweiten wichtigen Faktor an. Als zentrale Aktivitäten wurden der direkte Austausch mit Teamkollegen, aber auch unternehmensübergreifendes Netzwerken und die selbstorganisierte Informationsgewinnung genannt:

„Ich glaube Austausch ist da sehr wichtig. Du musst dich aber selbst auch bewegen, im Internet, zu den Themen, die dich interessieren (...). Man muss sich informieren. Man muss Möglichkeiten finden, Informationen zu diesen Themen zu bekommen. Ich glaube, dass man das auch in den Arbeitsalltag integrieren muss. Das muss ich jetzt sagen, das mache ich jeden Morgen. Ich schaue, was passiert da gerade zu diesen Themen“ (Interview P1: Zeile 82).

Diese Bemühungen verfolgen das Ziel, den Gesamtüberblick zu behalten, um agil und flexibel zu bleiben und technische Entwicklungen nachvollziehen zu können. Ergänzend zur Aktivität des sich Informierens und Austauschens sprechen sich die Befragten dafür aus, eigene Lernerfahrungen in diesem Bereich zu sammeln, wie aus diesen Zitaten hervorgeht:

„(...) den Trainer, der offen ist für diese Entwicklung und der sich auch traut, diese Entwicklung mitzumachen (...).“ (Interview P3: Zeile 48).

„Das war schon eine Herausforderung sich in dieses E-Learning herein zu fuchsen und dann das Programm an sich. (...) Auf der anderen Seite, so lernst du auch“ (Interview P1: Zeile 121).

Wie die Darstellungen der Trainer andeuten, können sich diese Lernerfahrungen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Medien oder der Erstellung von Lernangeboten durchaus als Herausforderung erweisen:

„Mich persönlich hat das am Anfang schon ein bisschen gekratzt. Ich habe mir gedacht: Mist so viel Zeit und dann kommt nur ein Aber und ein Aber. Du kannst doch auf Pause klicken, verdammt. Aber nun ja. Es war etwas wo ich sage, ok die Idee war super, die Umsetzung war aus unserer Sicht auch gut, aber irgendwo hat es gehakt. Also ich glaube, es fehlte die Erfahrung“ (Interview P2: Zeile 47).

„(...) das erste WBT, das wir gemacht haben, zusammen mit dem Softwareanbieter, das war ein bis hin zu schmerzhafter Lernprozess (...). Da haben wir unsere internen kleinen inhaltlichen Scharmützel um den Detailgrad der Information gehabt (...)“ (Interview P5: Zeile 26).

Trotz der teilweise schmerzhaften Lernprozesse, wurde das Durchleben dieser als förderlich und notwendig eingeschätzt.

Befragt nach den Auswirkungen eines „Nicht Informiert Seins“ gaben die Interviewpartner verschiedenartige Konsequenzen an. Angefangen von persönlichem Unwohlsein, über „ich würde stehen bleiben“, „nicht mehr mit der Zeit gehen zu können“ und weniger innovativ zu sein, findet sich zudem mehrfach eine Verbindung zur Schmälerung der generellen Professionskompetenz, wie dieses Zitat beispielhaft spiegelt:

„Beispielweise unsere Lerner. Dass ich tatsächlich Angst hätte, dass meine Kompetenz insgesamt in Frage gestellt wird. Also, ich weiß und sie wissen, ich muss nicht alles wissen. Nur wenn es um bestimmte Dinge geht, für die man eigentlich steht, und man darüber so plötzlich gar keine Ahnung mehr hat, das wäre tatsächlich etwas worunter meine Kompetenz ganz stark leiden würde“ (Interview P2: Zeile 56).

Die finale Kategorienliste für diese untersuchungsleitende Fragestellung stellt sich wie folgt dar:

Code 4: Lebenslanges Lernen im Medienkontext (im Sinne einer persönlichen Professionalisierung)	
Subcode	Segmente & Merkmale
Medienbezogene Lernbereitschaft	Lernbereite Einstellung <ul style="list-style-type: none"> * Offen für neue Entwicklungen sein * Neugierig sein und flexibel bleiben * Interesse an "anderen Wahrheiten" haben * Sich trauen, Neues auszuprobieren und Scheitern zulassen * Sich auf Lernprozesse einlassen * Bereitschaft zur Reflexion mitbringen
Weiterentwickeln der eigenen medienbezogenen Kompetenzen	Medienbezogen informell netzwerken <ul style="list-style-type: none"> * Sich um Austausch mit Teamkollegen bemühen * Unternehmensübergreifend netzwerken * Recherche im Internet
	Medienpädagogische Weiterbildungen <ul style="list-style-type: none"> * Teilnahme an Weiterbildungen * Medienpädagogische Ausbildung anstreben * Eigenes Profil nach Stärken spezialisieren

Subcode	Segmente & Merkmale
Weiterentwickeln der eigenen medienbezogenen Kompetenzen	Medien-spezifisches Erfahrungslernen <ul style="list-style-type: none"> * Neue Lernsoftware und neue digitale Lernformate ausprobieren * Lernprozesse aushalten und durchleben können * Lernen und Erfahrung sammeln durch eigens Erarbeiten
	Selbstorganisierte Informationsgewinnung <ul style="list-style-type: none"> * Persönliche Lernstrategien wie "Informierzeit nehmen" etablieren * Selbstgesteuertes Informieren als Selbstverständlichkeit ansehen * Informieren durch Fachliteratur, Netzrecherche, Messen, etc.

Tab. 13: Kategorienliste Code 4: Lebenslanges Lernen im Medienkontext
(Quelle: eigene Darstellung)

4.2.3 Einfluss des Unternehmens auf medienspezifische Lehr-/Lernprozesse

Dem Unternehmen als „Organisation“, in der die betrieblichen Trainer tätig sind, können nach Aussagen der Trainer unterschiedliche Erwartungshaltungen, Einflüsse und Zusammenhänge zugeschrieben werden. Als Basis allen Agierens wird ein gewisses Verständnis für die gesamtunternehmerischen Zusammenhänge innerhalb des Unternehmens als erforderlich angesehen. Dazu zählen die Interviewten u. a. sowohl die Kenntnis von Strategie und Struktur des Unternehmens, Keyplayern und Zielen, sowie die Fähigkeit, diese Aspekte für den eigenen Tätigkeitbereich zu adaptieren:

„(...) zumindest grundsätzlich weiß, wie die Strategie ist, was das Ziel ist, worauf die Organisation hinarbeitet, welche Anstrengungen in verschiedenen Streams gerade unternommen werden, um dorthin zu kommen, wer die Player sind die da mitspielen und welches die Zielkennzahlen sind - sie müssen, glaube ich, dieses gesamtunternehmerische Verständnis verinnerlicht haben“ (Interview P3: Zeile 34).

Organisationsbezogene Zusammenhänge zu verstehen bedeutet für die Trainer weiterhin, die fachlichen Anforderungen des Tätigkeitsbereichs zu verstehen, die richtigen fachlichen Ansprechpartner und Informationsquellen zu kennen, bis hin zur Erfordernis, über eigenes Fachwissen zu verfügen. Verbunden ist diese Überlegung mit der Intention, die richtigen Informationen zu erhalten, sie entsprechend einschätzen zu können, über verschiedene „Erklärstrategien“ zu verfügen und praxisorientierte, fachlich korrekte Lernangebote unterbreiten zu können.

Im Kontext der Betrachtung des Organisationseinflusses auf medienspezifische Lehr-/Lernprozesse, wurden die Erwartungshaltungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen an die Rolle des Trainers besonders intensiv thematisiert, wie anhand der quantitativen Darstellung des Auswertungsverlaufs in Anhang IX zu entnehmen ist. Mit vielen Beiträgen wurde insbesondere die Konstellation zwischen Auftraggeber, Mitarbeiter und der Rolle des Trainers, bedacht. Die Trainer sehen sich mit den Anforderungen

und Zielen der Auftraggeber konfrontiert, die sie mittels E-Learning Szenarien zu den Mitarbeitern transportieren sollen. Gerade der Einsatz von E-Learnings scheint in Unternehmen mit der Erwartung verknüpft zu sein, eine große Anzahl von Mitarbeitern schnell mit Lernmodulen erreichen zu können. Diese Erwartung muss ebenso gehandhabt werden, wie die Gegebenheit, dass die Vorstellung des Auftraggebers, ein E-Learning sei z.B. das richtige Format für sein Thema, ggfs. nicht die Einschätzung des Trainers trifft. Hier sehen die Trainer ihre Beratungskompetenz gefragt:

„(...) also schon eine Beratungskompetenz. Was macht Sinn, was macht keinen Sinn, ist hier das WBT das geeignete Medium und hier nicht. Auch aufzeigen können, wenn du diese Ziele hast und mit diesen Rahmenbedingungen arbeitest, dann können wir das und das erreichen. Willst du das?“ (Interview P1: Zeile 103).

„Da ist auch ein beratender Aspekt mit drin, nämlich einer Organisation beizubringen, wie eine solche Information vielleicht besser und zielführender über einen guten Kanal zu verteilen ist“ (Interview P5: Zeile 38).

Als teilweise problematisch und anspruchsvoll schildern die Befragten ihre Rolle als Vermittler zwischen den Zielen und Erwartungen der Auftraggeber und der Situation des Lernalerns, wie diese zwei Erläuterungen aufzeigen:

„(...) und dann hast du auf der anderen Seite deinen direkten Auftraggeber, der eine gewisse Absicht hat. In der Mitte stehen wir mit dieser Filterfunktion und müssen das aufbereiten was wir kriegen, damit das für die Zielgruppe passt. Und genau da kann dann schon eine Schwierigkeit entstehen, dass es dem Auftraggeber nicht passt in dem Moment in dem das zielgruppengerecht aufbereitet ist“ (Interview P5: Zeile 47).

„(...), wir müssen schauen, dass die Anforderung, die uns jemand gibt, so beim Lerner ankommt, dass die Wünsche und Ziele desjenigen erfüllt werden ohne dass wir den Lerner überfordern oder bei ihm Ängste schüren“ (Interview P2: Zeile 66).

Eine weitere Vermittlerrolle nehmen sie nach eigener Beschreibung bei der Integration von neuen Lerntechnologien ein und sehen sich zusätzlich in der Verantwortung als Mediator zwischen Mensch und Maschine zu fungieren. Sie werden ebenfalls aktiv, wenn die „Technik-Mensch-Kombination“ nicht weiterkommt und helfen in diesem Fall beratend weiter.

Innerhalb des „Spannungsfelds“, wie ein Trainer die Konstellation bezeichnet, kommt außerdem das pädagogische Lehr-/Lernverständnis der Trainer zum Tragen. Auf der einen Seite bestätigen die Experten eine ausgeprägte Verantwortung für die Sicherstellung des Lernerfolgs der Teilnehmer - auf der anderen Seite entstehen speziell im Zusammenhang mit den hohen Erwartungen an den Einsatz von E-

Learnings Zielkonflikte im Bereich des eigenen pädagogischen Lehr-/Lernverständnisses:

„Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Trainer die einzigen sind, die diesen Druck ein bisschen rausnehmen oder ihn steuern können. Die sagen, Mensch, das sind Kollegen, die machen ihren Job, die machen Fehler, die muss man weiterentwickeln, da muss man sich darum kümmern, das braucht Zeit, wo viele nur Zahlen sehen“ (Interview P4: Zeile 80).

Für diesen Ergebnisteil wurde folgende Kategorienliste erarbeitet:

Code 5: Organisationsspezifische Medienkompetenz	
Subcode	Segmente & Merkmale
Gesamtunternehmerische Zusammenhänge verstehen	Strategie und Ziele kennen und adaptieren <ul style="list-style-type: none"> * Struktur und Zweck des Unternehmens bedenken * Wirtschaftliche Situation kennen und verstehen * Strategie und Ziel für eigene Tätigkeit richtig adaptieren * Stakeholder und Keyplayer kennen * Laufende Aktivitäten kennen und unterstützen
	Fachliche Anforderungen des Tätigkeitsbereichs verstehen <ul style="list-style-type: none"> * Fachexperten kennen * Fachliche Voraussetzungen der Teilnehmer berücksichtigen * Wege kennen, um die richtigen Informationen zu erhalten * Arbeitsfeld & Tätigkeit der Mitarbeiter kennen * Fachwissen haben und weiterentwickeln * Praxisrelevante Inhalte gewährleisten * Verschiedene Erklärstrategien anbieten können
	Kulturelle Gegebenheiten kennen <ul style="list-style-type: none"> * Abhängigkeiten kennen und verstehen * Internationale Märkte und Kulturen kennen
Medienbezogene Erwartungen managen	Erwartungsmanagement betreiben <ul style="list-style-type: none"> * Spannungsfeld managen können * Zielklärung mit Auftraggeber umsetzen können * Kompromisse im Spannungsfeld finden
	Organisationsbezogene Medienberatungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> * Alternativen aufzeigen können * Mehrwert & Nutzen argumentieren können * Ausbalancierte Lösungen suchen * Überzeugungskraft und Kommunikationsstärke
Mitarbeiterentwicklung als Beitrag zum Unternehmenserfolg sicherstellen	Lernerfolg sicherstellen und darstellen <ul style="list-style-type: none"> * Transfermessung sicherstellen * Anwendungskompetenz herstellen * Transfer sicherstellen * E-Learnings nachhalten * Zielorientierte Ergebnisse * Verantwortung für den Lernerfolg übernehmen
	Mitarbeiterentwicklung unterstützen <ul style="list-style-type: none"> * Medienkompetenz des Lernalters fördern (Handling) * Selbststeuerungskompetenz unterstützen * Führungskräfte einbinden * Das Lernen lernen

Subcode	Segmente & Merkmale
Gestalten der organisationspezifischen Trainerrolle	Pädagogisches Lehr-/Lernverständnis prägen <ul style="list-style-type: none"> * Erkenntnissuchendes Lernen anbieten * Konstruktivistische Ausrichtung * Teilnehmerorientierung * "Positives" Menschenbild
	Trainerrolle prägen und weiterentwickeln <ul style="list-style-type: none"> * Verschiedene Rollen wahrnehmen können wie: Lernpädagoge, Trendscout für neue Lernformate, Puffer sein, Lernbegleiter, Diplomat, Mediator zwischen Mensch und Technik, Filterfunktion, Medienberater, Moderator, Vermittler zwischen Unternehmenszielen und Mitarbeiter, Unternehmensrepräsentant, Qualitätsmanager für Content, etc.
Gestalten medienpädagogischer Organisationsentwicklung	Kontinuierliche Integration von neuen Lernformaten und Medien <ul style="list-style-type: none"> * Überblick über Trends und Entwicklungen als Voraussetzung * Innovation ins Unternehmen bringen * Umbrüche mitgestalten * Lerner an Entwicklung & Inhalten beteiligen
	Lernumgebung schaffen <ul style="list-style-type: none"> * Notwendigen Rahmen, Raum und Zeit für Lernen schaffen * (Weiter-) Entwicklung der Lernkultur * Flexibles Lernen unterstützen * Alternative Lernerfolgsmessungen anbieten * Spielerisches Lernen anbieten

Tab. 14: Kategorienliste Code 5: Organisationspezifische Medienkompetenz
(Quelle: eigene Darstellung)

4.3 Erarbeitung des medienpädagogischen Kompetenzmodells

Innerhalb der Analyse konnten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissenskomponenten gefunden werden, die in Verbindung zu medienpädagogischen Kompetenzen von betrieblichen Trainern stehen, aufgrund ihrer Ausprägung jedoch innerhalb anderer Kompetenzdimensionen integriert werden müssen. Angesichts ihres Einflusses und/oder Zusammenhangs zu medienpädagogischen Kompetenzen wird eine kurze Darstellung als relevant erachtet.

Gegenüber Arbeitsanalysen besitzen Kompetenzmodelle den entscheidenden Vorteil, nicht nur den Status Quo zu skizzieren, sondern auch wichtige zukünftige Kompetenzen abzubilden (vgl. Kauffeld 2014: 2). Kommende technologische Entwicklungen mit Einfluss auf das Lernen mit digitalen Medien handhaben zu können, hängt vor allem von der entsprechenden Einstellung des Trainers zum lebenslangen Lernen in diesem Bereich ab. Diesen Rückschluss lassen speziell die Beschreibungen der Experten mit Blick auf mögliche Defizite zu. Eine entsprechende medienbezogene Lernbereitschaft, im Gedanken des lebenslangen Lernens, kann folglich als Voraussetzung für die aktive Weiterentwicklung der eigenen medienpädagogischen Kompetenzen charakterisiert werden. Sich in diesem Fachbereich auf neue Lernprozesse einzulassen, ebnet den Weg für tatsächlich zu realisierende eigene Lernerfahrungen

und eine kontinuierliche selbstgesteuerte Informationsgewinnung. Beide Faktoren wirken ihrerseits wiederum direkt auf die medienpädagogischen Kompetenzen der Trainer, denn ohne eigene Erfahrungen und mit einem rückständigen Wissenstand, können weder medienpädagogische Organisationsentwicklung, noch ein gezielter Einsatz oder eine kritische Auswahl von Medien gewährleistet werden. Medienbezogene Erwartungen im Unternehmensumfeld managen und internen Auftraggebern die benötigte Beratung anbieten zu können, setzt ebenso ausgeprägte medienbezogene Kompetenzen voraus, wie es die technische Nutzung im Rahmen von Lehr-/Lernsituationen erfordert. Da Lernbereitschaft von Grund auf eine motivationale Disposition verkörpert, kann „lebenslanges Lernen im Medienkontext“ den benötigten Persönlichkeitseigenschaften eines betrieblichen Trainers zugewiesen werden (vgl. Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 10; Key Competences Study 2010). Außerhalb der eigentlichen medienpädagogischen Kompetenzen liegend, wurde mit „über Organisationsverständnis verfügen“ eine weitere Kompetenz ermittelt, die auf Basis ihres Zusammenhangs zum Untersuchungsgegenstand betrachtet werden sollte. Über ein Verständnis für die Organisation zu verfügen kann als generelle Anforderung an den Trainer in der betrieblichen Weiterbildung formuliert werden. Wenngleich entsprechend inbegriffene Erwartungen innerhalb der Interviews in Verbindung zu medienpädagogischen Kompetenzen erfragt wurden, können die herausgearbeiteten Kompetenzen ohne direkten Bezug zum Lernen mit digitalen Medien für sich stehen und daher als übergreifende Ausprägungen verstanden werden. Sicherstellen der Mitarbeiterentwicklung als Beitrag zum Unternehmenserfolg, Strategie und Ziele für die eigene Tätigkeit adaptieren zu können und fachliche Anforderungen des Tätigkeitsbereichs zu verstehen, stellen Faktoren dar, die keinen Anspruch auf Gültigkeit ausschließlich für das Lernen mit Medien erheben. Entsprechend unentbehrlich sind sie für die Gestaltung sämtlicher Lehr-/Lernarrangements und gelten somit als Prämisse für den gesamten Aufgaben- und Tätigkeitsbereich eines betrieblichen Trainers. Angelehnt an das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) wird daher eine Zuordnung zur Professionskompetenz vorgenommen. Das Wissen um und das Verständnis für die eigene Organisation üben einen erheblichen Einfluss auf die Arbeit mit digitalen Medien in Lehr-/Lernsituationen aus. Ausgehend von den Ausführungen der Experten kann hier aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine starke Einflussnahme geschlossen werden. Insbesondere Strategie und Ziele des Unternehmens bestimmen Möglichkeiten, Grenzen und Anforderungen an das Agieren der betrieblichen Trainer. Die Organisation wirkt insofern bestimmend auf Aspekte des erwachsenenspezifischen medienpädagogischen Denken und Handelns des Trainers, der den erwachsenen

Mitarbeiter in seiner Situation im Unternehmen als spezielle Zielgruppe berücksichtigen muss. Ebenso fungiert das Organisationsverständnis als Einflusskriterium auf die Auswahl und den Einsatz von digitalen Medienformaten, sowie die Gestaltung medienpädagogischer Organisationsentwicklung. Als Professionskompetenzen mit Wirkung auf die medienpädagogischen Kompetenzen können weiterhin die „organisations-spezifische Fachkompetenz“ und das „pädagogische Lehr-/Lernverständnis“ benannt werden. Basierend auf den Einschätzungen der Trainer kann die Bedeutung damit begründet werden, dass die Entscheidung über das Angebot fachlicher Erklärstrategien und genereller Fachinhalte organisationsbezogene Fachkompetenz voraussetzt. Das zugrundeliegende pädagogische Verständnis des Trainers, das im Rahmen der Interviews wiederholt zum Ausdruck gebracht wurde, beispielsweise in den diversen Rollenbeschreibungen, ist von erheblicher Bedeutung für die didaktische Gestaltung der Lernformate und für das medienpädagogische Handeln der Trainer in diesen Lernsituationen. Diese außerhalb medienpädagogischer Kompetenz angesiedelten, in Verbindung stehenden, Kompetenzen charakterisiert nachfolgende Skizze:

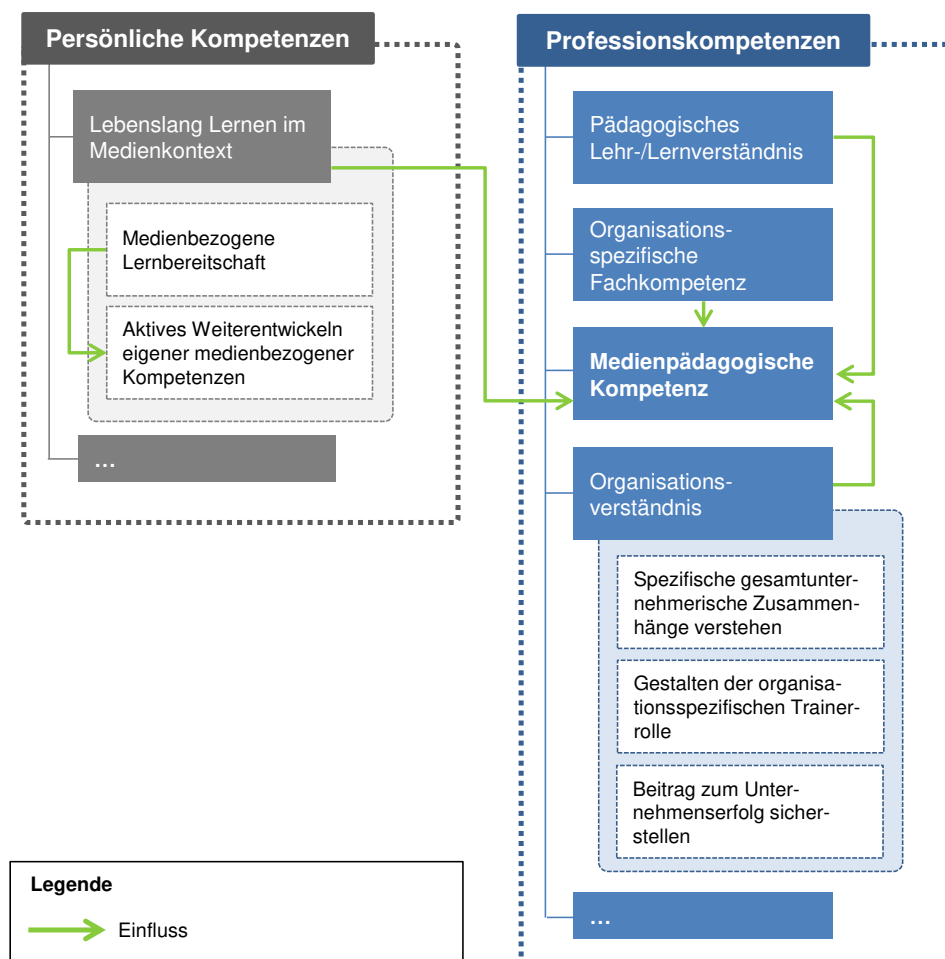


Abb. 13: Kompetenzfaktoren mit Einfluss auf medienpädagogische Kompetenzen (Quelle: eigene Darstellung)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage *„Welche medienpädagogischen Kompetenzen sollten in der betrieblichen Weiterbildung tätige Trainer aufweisen, um den aktuellen und zukünftigen Anforderungen ihres Tätigkeitsbereichs bestmöglich zu entsprechen?“* wird zunächst die Entscheidung zur Systematik des Kompetenzmodells, unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnistiefe, getroffen. Anschließend werden die gefundenen medienpädagogischen Kompetenzen dargestellt, die den Kategorienlisten entstammen und dieser Kompetenzdimension nun konkret zugeordnet werden.

Angesichts der formulierten Forschungsfrage kann im Grunde direkt auf die Erstellung eines Kompetenzstrukturmodells geschlossen werden, da der systematische Aufbau von Kompetenzen im Vordergrund des Interesses steht und nicht deren Weiterentwicklung. Zudem lässt die Fokussierung auf die Zielgruppe der betrieblichen Trainer in Kombination mit den bereits erarbeiteten generischen Kompetenzdimensionen den Rückschluss zu, dass die medienpädagogischen Kompetenzen Bestandteil der Dimension „Professionskompetenzen“ sind und in ein Multiple-Job-Modell für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung eingebunden werden sollten (vgl. Erpenbeck/ Von Rosenstiel/ Grote 2013: 16; Mansfield 1996; Krumm/ Mertin/ Dries 2012: 64; Sauter/ Staudt 2016: 9). Vorliegende Analyseergebnisse ermöglichen eine Gliederung auf drei Detailebenen. Die erste Ebene repräsentiert die Teilkompetenzen, in die medienpädagogische Kompetenzen untergegliedert werden können. Sie werden auf Ebene zwei mittels Beschreibungsmerkmalen konkretisiert und schließlich auf der dritten Ebene in Form von konkreten Handlungsankern, Persönlichkeitsmerkmalen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen operationalisiert.

Die Auswertung der Interviews verdeutlicht, neben den bereits präsentierten Kompetenzen, vier konkrete Teilkompetenzen, die innerhalb des medienpädagogischen Kompetenzmodells Berücksichtigung finden sollten. Es handelt sich hierbei um die „eigene Medienkompetenz“, die „mediendidaktische Kompetenz“, die „organisationsspezifische Medienkompetenz“ und das „erwachsenenspezifische medienpädagogische Denken und Handeln“.

Um sämtliche Aspekte zum besseren Verständnis zunächst im Gesamtkontext betrachten zu können, wird das **„Medienpädagogische Modell für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung“** vor der Beschreibung der Teilkompetenzen und deren Operationalisierung an dieser Stelle eingeführt:

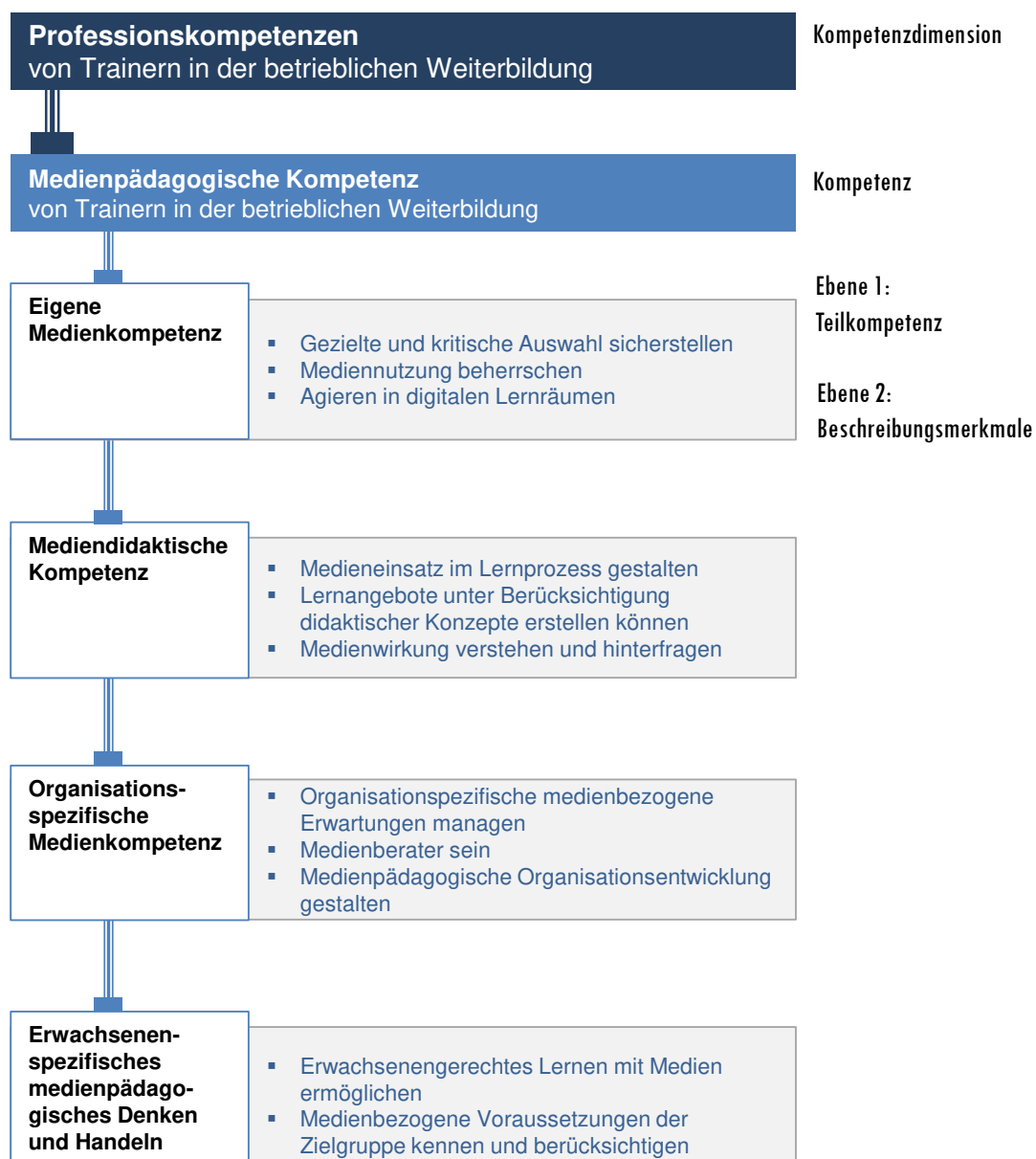


Abb. 14: Medienpädagogisches Kompetenzmodell für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Verbunden mit der zugrundeliegenden Motivation zum lebenslangen Lernen im Medienkontext, verdeutlichen die Ergebnisse den Anspruch, dass Trainer in der betrieblichen Weiterbildung, heute und zukünftig, über eine eigene Medienkompetenz verfügen sollten. Für die Teilkompetenz „eigene Medienkompetenz“ wurde auf Basis der Auswertungsergebnisse folgende Operationalisierung vorgenommen:

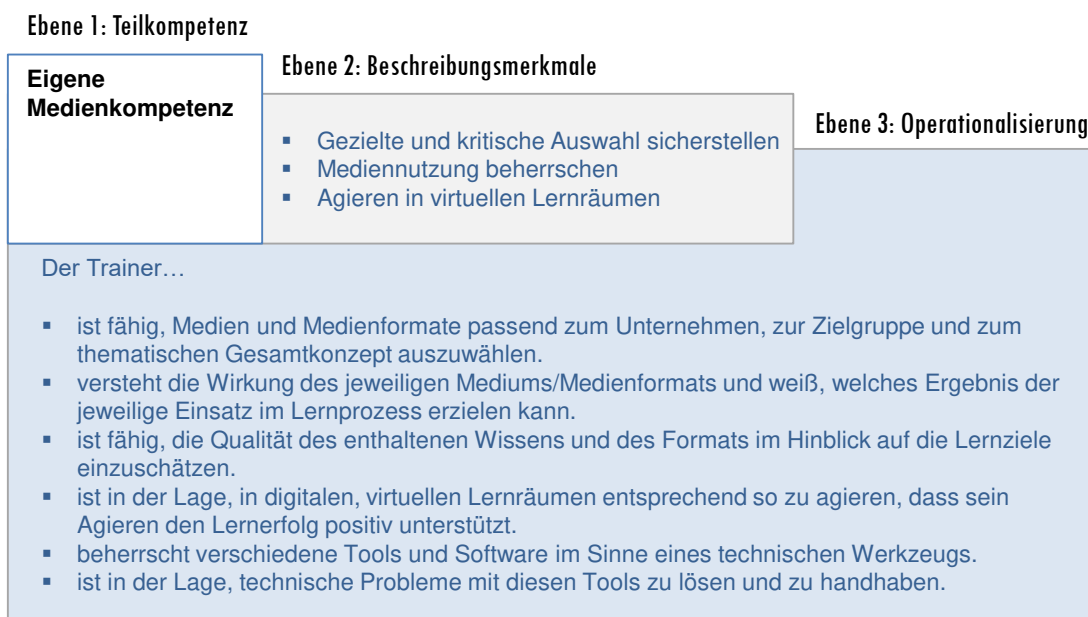


Abb. 15: Teilkompetenz „Eigene Medienkompetenz“
(Quelle: eigene Darstellung)

Als zweite Teilkompetenz, die ebenfalls in gewissem Zusammenhang mit medienbezogener Lernbereitschaft steht, konnte die „mediendidaktische Kompetenz“ herausgearbeitet werden:

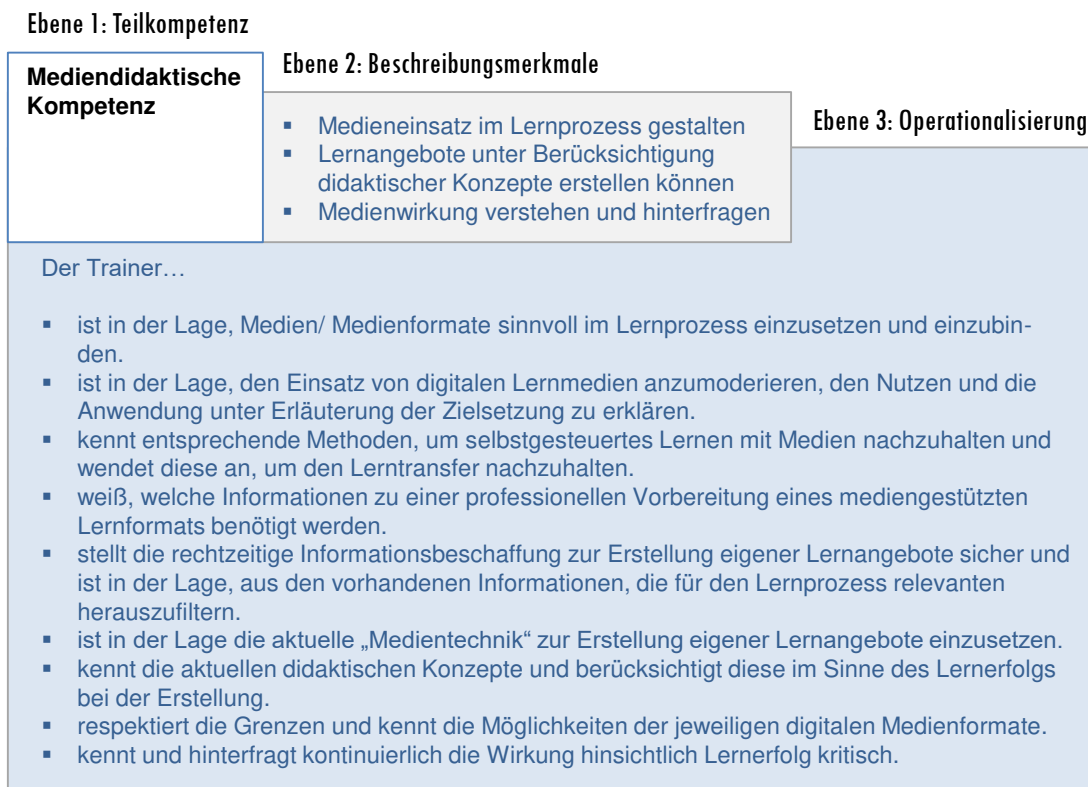


Abb. 16: Teilkompetenz „Mediendidaktische Kompetenz“
(Quelle: eigene Darstellung)

Das eigene Erstellen von digitalen Lernangeboten fand, entgegen beispielsweise dem Vorschlag von Herzig (2007), der diesen Aspekt unter der eigenen Medienkompetenz einordnet, Berücksichtigung unter der Teilkompetenz, da die Erstellung und Gestaltung von digitalen Lernformaten grundsätzlich didaktisches Wissen bedingt. Es ist davon auszugehen, dass, selbst wenn beim zukünftigen Lernen mit digitalen Medien in Unternehmen ein größerer eigener Wissensbeitrag durch die Lernenden, ein höherer Grad an selbstgesteuertem Lernen und eine breitere Basis an technischen Möglichkeiten erwartet werden kann, es auch zukünftig Aufgabe des Trainers sein wird, Lernangebote zu erstellen. Dies kann sowohl die klassische Konzeption von interaktiven Lernmodulen bedeuten, als auch die Entwicklung eines Konzepts für einen moderierten Wissensaustausch im virtuellen Lernraum.

Als begrifflich neue Teilkompetenz wurde die „organisationspezifische Medienkompetenz“ analysiert, die entsprechend diejenigen medienspezifischen Beschreibungsmerkmale aufweist, die außerhalb der professionsgebundenen, übergreifenden Teilkompetenz Organisationsverständnis anzusiedeln sind:

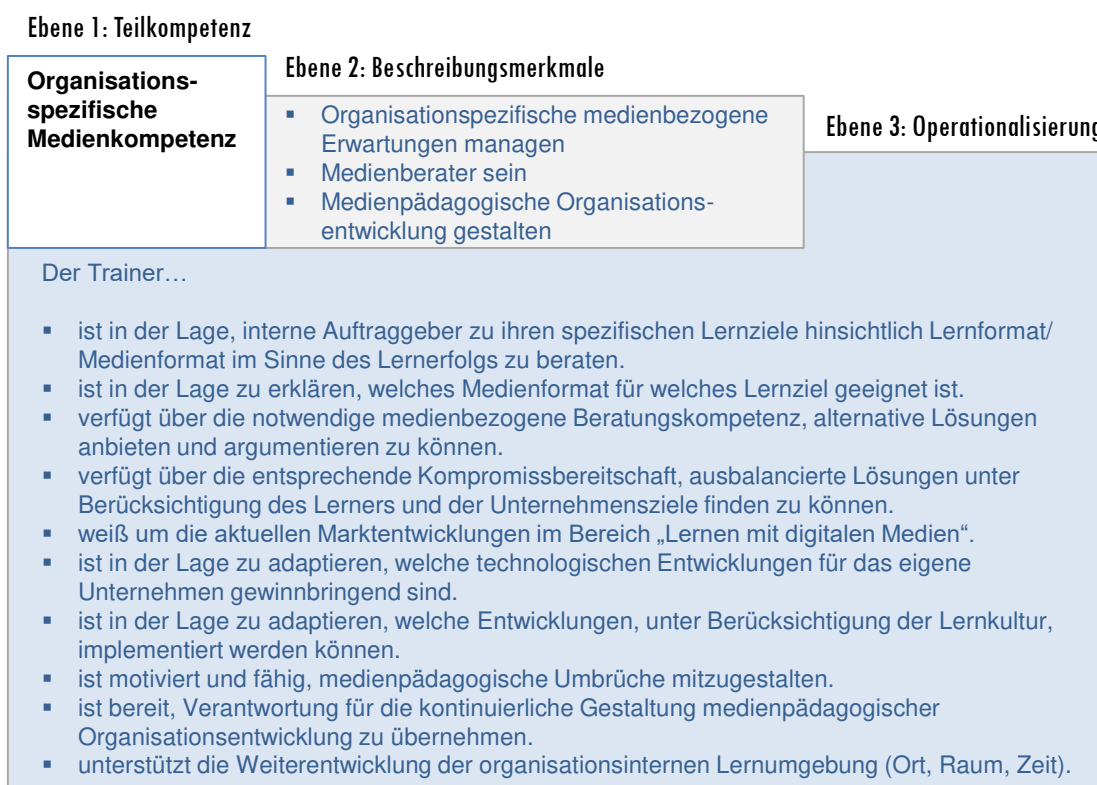


Abb. 17: Teilkompetenz „Organisations-spezifische Medienkompetenz“
(Quelle: eigene Darstellung)

Organisations-spezifische Medienkompetenz hat, wie weiter oben erläutert, das grundsätzliche Organisationsverständnis als Voraussetzung. Als spezifische Teilkompetenz

medienpädagogischer Kompetenzen fokussiert sie insbesondere die medienbezogene Beratungskompetenz. Für den Trainer bedeutet dies, im Rahmen des medienbezogenen Erwartungsmanagements in der Lage zu sein, internen Auftraggebern zu erläutern, inwieweit welcher Lernerfolg mit welchem Format möglich ist und welche Lösungen für die jeweilige Zielsetzung in Frage kommen - unter Berücksichtigung der Unternehmensziele und Lernvoraussetzungen der Mitarbeiter. Zusätzlich repräsentiert diese Teilkompetenz die Erwartungshaltung an den Trainer, Verantwortung für die medienpädagogische Organisationentwicklung zu übernehmen und beispielsweise die Entwicklung einer entsprechenden Lernkultur mitzugestalten.

„Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln“ formuliert, als vierte Teilkompetenz, die erwarteten Trainerkompetenzen aus Perspektive des Lernenden im Lernprozess mit digitalen Medien. Der erwachsene Lerner in seiner speziellen Situation im Unternehmen steht hier im Mittelpunkt, wie die Charakterisierung dieser Teilkompetenz zeigt:

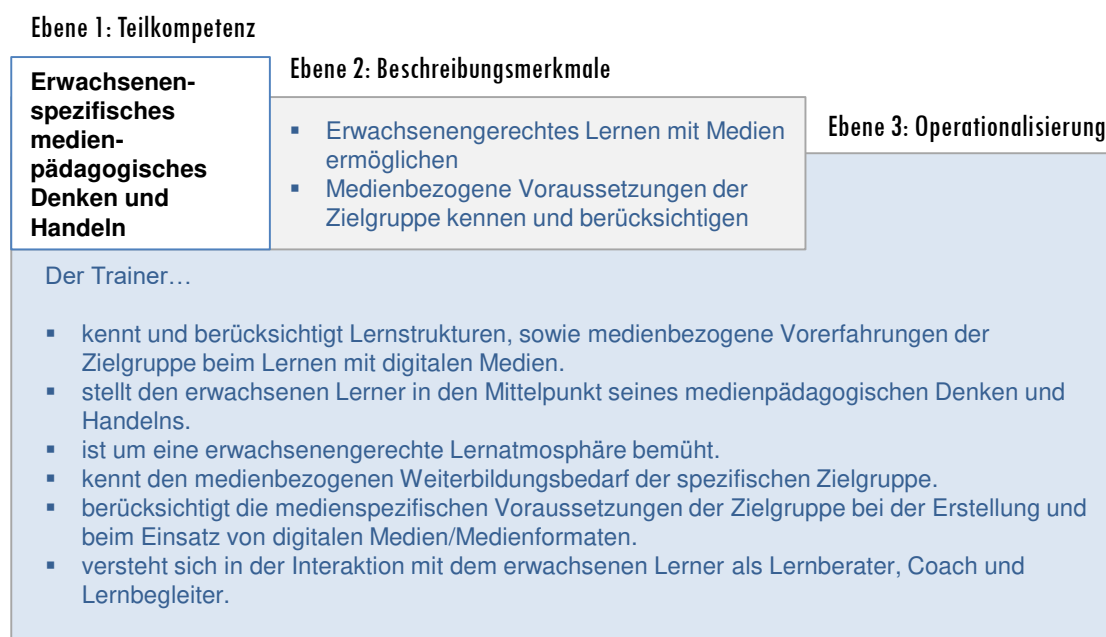


Abb. 18: Teilkompetenz „Erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln“
(Quelle: eigene Darstellung)

Nachdem nun das medienpädagogische Kompetenzmodell für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung als Antwort auf die Forschungsfrage herausgearbeitet wurde, wird im nachstehenden Kapitel diskutiert, wie der Verlauf des Forschungsprozesses zu bewerten ist, wie die Ergebnisse zu bewerten sind und inwiefern die Forschungsfrage hierdurch beantwortet werden konnte.

5 DISKUSSION

5.1 Kritische Reflexion des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens

Für den Part der empirischen Forschung wurde der Anspruch erhoben, den unter 3.2.1 aufgeführten methodologischen Prinzipien sozialwissenschaftlicher Forschung gerecht werden zu wollen. Inwieweit dies als gelungen eingestuft werden kann, soll im Folgenden entlang der vier Prinzipien kritisch reflektiert werden.

„Prinzip der Offenheit“

Dem Prinzip der Offenheit wurde versucht dadurch Rechnung zu tragen, dass die Fragestellung dem Experten im Kontext des Interviews die Möglichkeit gab, seinem Wissen und seiner Schwerpunktlegung entsprechend zu antworten (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 115). Insbesondere dadurch, dass nach kritischen Situationen gefragt wurde, die Aspekte herauskristallisieren sollten, die nicht innerhalb der theoretischen Vorüberlegungen betrachtet wurden oder ihnen widersprechen, konnte diesem Prinzip in gewisser Weise Rechnung getragen werden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 30). Eine maximale Offenheit ließ sich jedoch nicht gewährleisten, denn das der Fragestellung inhärente Thema übte Einfluss auf die Antwort des Gesprächspartners aus. Möglicherweise wäre beispielsweise die persönliche Lernstrategie bei einer komplett offenen Fragestellung nicht im Antwortspektrum der Befragten gelegen. Die Forderung nach Offenheit stand somit in einem gewissen Widerspruch zum Ziel, mittels Leitfadeninterviews Informationen zu verschiedenen Themen der untersuchungsleitenden Fragen zu beschaffen. Entsprechend war die Notwendigkeit einer bestimmten Fragestruktur gegeben (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 131). Innerhalb der Auswertung per qualitativer Inhaltsanalyse sollte dem Prinzip der Offenheit durch den Prozess der induktiven Kategorienbildung Rechnung getragen werden. Die Kategorien und die Merkmalsausprägungen wurden daher im Vorfeld nicht festgelegt, sondern aus dem Material gewonnen (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 205). Da die qualitative Inhaltsanalyse auch mit induktiver Kategorienbildung die Definition von Kategorien verlangt, kann aufgrund dieses einschränkenden Vorgehens ebenfalls nur von einer bedingten Offenheit gesprochen werden (vgl. Mayring 2015: 74). Durch die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand und den theoretischen Grundlagen fand entsprechendes Vorwissen unvermeidlich Berücksichtigung im Kategoriensystem. Auch wenn diese Tatsache für das folgende Prinzip förderlich ist, wurde die Offenheit damit eingeschränkt.

„Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens“

Wie die Forderung nach einem theoriegeleiteten Vorgehen in einer empirischen Untersuchung umgesetzt werden kann, ist von deren konkreten Voraussetzungen abhängig (vgl. vgl. Gläser/ Laudel 2010: 31). Diese Arbeit bot die Möglichkeit, insbesondere die theoretischen Vorüberlegungen zur Medienpädagogik, zu medienpädagogischen Kompetenzmodellen und zum Lernen mit Medien in eine dimensionale Analyse zu überführen, mit deren Hilfe das Untersuchungsinteresse, über die Entwicklung eines untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells und untersuchungsleitender Fragen, in Leitfadenfragen übersetzt werden konnte. Durch die spezifische Form der Vorbereitung in Form des Leitfadens, konnten die theoretischen Vorüberlegungen so ausreichend Berücksichtigung in der Erhebung finden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 115).

„Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens“

Um diesem Prinzip bestmöglich zu entsprechen, wurde sowohl bei der Darstellung des Forschungsdesigns, als auch bei der Beschreibung des Vorgehens zur Erhebung und Auswertung der Daten, möglichst detailliert und nachvollziehbar erläutert, was getan wurde, welche Regeln befolgt und welche Entscheidungen aufgrund welcher Annahmen getroffen wurden (vgl. Gläser/ Laudel 2010: 32). Es wurde u. a. die Festlegung für eine Zielgruppe, eine Interviewform und eine Auswertungsstrategie argumentiert. Nachvollziehbar dokumentiert wurde, welche Experten aufgrund welcher vorausgesetzten Eignung ausgewählt wurden, wie die Interviews aus Sicht des Interviewers verliefen, auf welche Art und Weise transkribiert wurde, welchem konkreten Ablaufmodell die Analyse folgte und welche Ergebnisse innerhalb welcher Schritte erreicht wurden (vgl. Helfferich 2011: 168f.). Mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde ein Auswertungsverfahren gewählt, das ein systematisches, schrittweises Vorgehen mit expliziten Regeln möglich machte (vgl. Mayring 2007: 50f.). Die intersubjektive Reproduzierbarkeit ist insoweit gegeben, dass das Verfahren als solches transparent charakterisiert wurde. Angreifbar im Sinne der Nachvollziehbarkeit wird das Verfahren für diese Arbeit mitunter im Moment der Paraphrasierung oder der Reduktion. Diese Verfahrensschritte liegen näher an einer subjektiven Deutung, denn über die Regel, aufgrund derer beispielsweise Textabschnitte gestrichen wurden, entschied der Auswerter auf Basis seines Verständnisses. Aufgrund welcher Indikatoren der Textabschnitt keine Bedeutung für den Untersuchungsgegenstand aufweist, wurde jedoch nicht explizit beschrieben, so dass dieser Schritt für andere Forscher nicht vollumfänglich zugänglich ist.

„Prinzip der Reflexivität“

Das Prinzip der Reflexivität wurde im Umsetzungsprozess der Experteninterviews berücksichtigt. Unter Beachtung dieser Intention wurde in der persönlichen Vorbereitung u. a. die Vergegenwärtigung der Erwartungen an den Interviewpartner fokussiert. Jeder Interviewtermin wurde hinsichtlich Gesamtsituation, Atmosphäre und Verhalten des Interviewers reflektiert, so dass die ergründeten Erkenntnisse in die Interviewgestaltung der Folgetermine einfließen konnten. Mit der Anwendung des Prinzips auf die Interpretation der Interviewinteraktion, für die keine spezielle Technik angewandt wurde, hätte eine zusätzliche Information zu den wechselseitigen Reaktionen der Interviewpartner erzielt werden können. Ggfs. hätten hiermit Fehler in der Interviewführung erkannt werden können, die mit der ausschließlich generischen Reflexion nicht gefunden wurden (vgl. Helfferich 2011: 160).

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde versucht, Erkenntnisse zu den benötigten medienpädagogischen Kompetenzen für die Zielgruppe der Trainer in der betrieblichen Weiterbildung zu gewinnen. Diese Zielsetzung sieht sich weiterhin mit dem Anspruch verbunden, die Ergebnisse innerhalb eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für diese Job-Familie zu konsolidieren.

Die erarbeiteten Ergebnisse lassen sich im Wesentlichen in drei Bereiche strukturieren. Für den Bereich der medienpädagogischen Kompetenzen liegen vier operationalisierte Teilkompetenzen vor. Hierbei decken sich die „eigene Medienkompetenz“ und die „mediendidaktische Kompetenz“, als Komponenten medienpädagogischer Kompetenz, weitestgehend mit den vorgestellten theoretischen Ausdifferenzierungen von Herzig (2007), Blömeke (2000) und Aufenanger (1999). „Organisationsspezifische Medienkompetenz“ sowie „erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln“ kennzeichnen die beiden weiteren und begrifflich neuen Teilkompetenzen. Anhand signifikanter Aspekte des Systems Unternehmen mit seinen Mitarbeitern, den erwachsenen Lernern, repräsentieren sie insbesondere die betrieblichen Anforderungsmerkmale hinsichtlich medienpädagogischer Kompetenz. Dabei weist die Teilkompetenz organisationsspezifische Medienkompetenz, nebst den inhaltlich neuen Merkmalsausprägungen, medienbezogenes Erwartungsmanagement und Medienberatungskompetenz, in weiteren operationalisierten Merkmalen eine gewisse Analogie zur „Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang“ des Konzepts der medienpädagogischen Kompetenz von Blömeke (2003) auf. Die Autorin beschreibt diese als Fähigkeit von Lehrern „zur innovativen Gestaltung der personalen und

institutionellen Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule“ (Blömeke 2003: 7). Eine ähnliche Beschreibung findet sich im medienpädagogischen Kompetenzmodell dieser Arbeit, das den Trainern die Verantwortung für die kontinuierliche Gestaltung medienpädagogischer Organisationsentwicklung, beispielsweise durch die Mitgestaltung medienpädagogischer Umbrüche im Unternehmen oder auch durch die Weiterentwicklung der organisationsinternen Lernumgebung, zuschreibt. Vergleichbar verhält es sich mit der Teilkompetenz erwachsenenspezifisches medienpädagogisches Denken und Handeln. Auch hier konnten Aspekte gefunden werden, die mit bereits bestehenden, unter 2.5 vorgestellten, theoretischen Ausdifferenzierungen von medienpädagogischer Kompetenz, korrespondieren. Allerdings unterbreiten die Ergebnisse zudem neue Perspektiven hinsichtlich besonderer Ausprägungen betrieblicher Trainer, während vorhandene Konzepte auf andere Job-Familien, wie Lehrer, abzielen. Für diesen Ergebnisbereich kann somit festgehalten werden, dass die Resultate einen sowohl strukturellen, als auch inhaltlichen Vorschlag für die medienpädagogischen Kompetenzen von Trainern in der betrieblichen Bildung liefern. Jedoch muss an dieser Stelle, aufgrund der Beschränkung der Untersuchung auf ein einzelnes Unternehmen, die Frage gestellt werden, ob die festgestellten Kompetenzen für Trainer anderer Unternehmen ebenfalls Geltung besitzen und inwiefern hier zusätzliche oder andere Komponenten relevant sind. Hinsichtlich des Anspruchs, die Ergebnisse in einem Kompetenzmodell für die Job-Familie betrieblicher Trainer zusammenzuführen, muss ebenfalls aufgrund der begrenzten Fallanzahl, sowie der Beschränkung auf ein Unternehmen kritisch konstatiert werden, dass vom entwickelten Modell nicht auf die Gesamtheit der in der betrieblichen Weiterbildung tätigen Trainer geschlossen werden kann.

Den zweiten Ergebnisbereich kennzeichnen aus der Untersuchung erschlossene Kompetenzen, die außerhalb medienpädagogischer Kompetenz angesiedelt sind, sich innerhalb des generellen Kompetenzprofils von betrieblichen Trainern befinden und einen Zusammenhang zu medienpädagogischen Kompetenzen aufweisen. Zu diesen Kompetenzen zählen, systematisiert unter der Kompetenzdimension der „allgemeinen Professionskompetenz“, das „Organisationsverständnis“, die „organisationspezifische Fachkompetenz“ und das „pädagogisches Lehr-/Lernverständnis“. Innerhalb der Kompetenzdimension „persönliche Kompetenzen“ fügt sich die motivationale Grundhaltung ein „lebenslang Lernender im Medienkontext zu sein“ hinzu, die vor allem den Gedanken an zukünftige, von Trainern zu gewährleistende, Anforderungen vertritt. Präzisiert auf die Gruppe der Trainer in betrieblicher Weiterbildung, kennzeichnet diese Einstellung eine sehr zentrale Komponente im Profil und lässt einen Vergleich mit dem

Kompetenzrahmen für die in der Erwachsenenbildung Tätigen der Key Competences Study 2010 zu (vgl. Research voor Beleid 2010). Der autonome, lebenslang Lernende sieht sich in diesem Konzept ebenfalls unter den persönlichen Kompetenzen eingeordnet, es wird jedoch an dieser Stelle nicht auf den speziellen Anspruch des Lernens mit digitalen Medien eingegangen. Obgleich medienpädagogische Kompetenzen im Mittelpunkt der Untersuchung standen, wurde eine gleichermaßen große Anzahl weiterer, mit diesen in Zusammenhang stehenden Kompetenzen, analysiert. Dieser Sachverhalt erlaubt daher den Blick auf die Fragestellung, inwiefern die Notwendigkeit besteht, medienpädagogische Kompetenzen konsequent im Kontext des gesamten Kompetenzprofils zu betrachten.

Die dritte Ergebnisrubrik umspannt die erkannten Zusammenhänge zwischen den soeben charakterisierten Kompetenzen und der medienpädagogischen Kompetenz innerhalb des komplexen Kompetenzkonstrukts für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung. Hier lässt die jeweilige Kompetenzausprägung beim Trainer einen Einfluss auf die Anwendung medienpädagogischer Kompetenz erkennen. Lebenslang Lernender im Medienkontext zu sein versteht sich dabei als Voraussetzung für den kontinuierlichen erfolgreichen Einsatz der eigenen medienpädagogischen Kompetenz, während die Professionskomponenten im Sinne eines Einflusses fungieren. Insofern stellt diese Ergebniskomponente die motivationale Haltung des Lernens im Medienkontext stärker als Voraussetzung in den Vordergrund und setzt bei den persönlichen Kompetenzen an - teilweise im Unterschied zu den unter 2.5 erörterten Modellen und Konzepten, die u. a. eigene Medienkompetenz als Voraussetzung für medienpädagogische Kompetenz anführen (vgl. Blömeke 2003: 4f.; Herzig 2007: 292). Zu den aufgezeigten Einflussfaktoren müssen Bedenken dahingehend geäußert werden, dass es sich bei den festgestellten Wirkzusammenhängen um spezielle Phänomene des einen Unternehmens handeln kann und diese von den Experten als Mitglieder des Systems besonders stark wahrgenommen werden. Klärungsbedürftig erscheinen in diesem Kontext vornehmlich die Verifizierung der Stärke des jeweiligen Einflusses und Übertragbarkeit auf andere Unternehmen, sowie die detaillierte Ausgestaltung der Wirkungen im Lehr-/Lernprozess, bis hin zum Nachweis der Auswirkungen auf den Lernerfolg.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich diese Arbeit mit verschiedenen Aspekten auseinandersetzt, die sowohl direkt als auch indirekt in Verbindung mit medienpädagogischen Kompetenzen für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung stehen. Infolgedessen konnte eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden und ein entsprechendes medienpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt werden, das eine

praktische Anwendung, innerhalb des in der Untersuchung berücksichtigten Unternehmens, ermöglicht. Gleichzeitig bieten die Ergebnisse einige interessante Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen mit einem erweiterten Pendant der Grundgesamtheit und können als Grundidee dienen, bestimmte Erkenntnisse in weiteren Arbeiten zu verifizieren und weiterzuentwickeln.

6 FAZIT UND AUSBLICK

Insbesondere im Hinblick auf den Status der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, wie auch auf die technologischen Potenziale digitaler Medien für Lehr-/Lernsituationen und daraus resultierende Anforderungen an die Erwachsenenbildner, erweist sich die Frage als angebracht, welchen Beitrag ein, sich in Anwendung befindendes, medienpädagogisches Kompetenzmodell zur Gestaltung dieser künftigen Entwicklungen innerhalb der Praxis der Weiterbildungsbereiche in Unternehmen leisten kann und welche Maßnahmen notwendig sind, um dies zu erreichen.

Es würde sich anbieten, hierzu ein deutschlandweites Projekt mit Vertretern aus Praxis und Wissenschaft unter der Schirmherrschaft des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zu initiieren. Mit der Zielsetzung, die operativen, unternehmensbezogenen Problembereiche zu fokussieren, eine gemeinsame Basis zu schaffen und praxisnahe Lösungen zu erarbeiten, ist ein entsprechendes Kompetenzmodell als Resultat dieser Projektarbeit denkbar. Von ausgewählten Vertretern des Projekts nachgehalten und aktualisiert, könnte auf dessen Grundlage eine einheitliche medienpädagogische Qualifizierung für die Gruppe der in Unternehmen tätigen Erwachsenenbildner erarbeitet und anschließend angeboten werden.

Eine Thematik, wie die der medienpädagogischen Weiterentwicklung im Feld der Erwachsenenbildung, der eine maßgebliche Rolle im Prozess des lebenslangen Lernens zukommt, bietet eine hervorragende Chance, im Rahmen einer Interessenskooperation von Praxis und Wissenschaft, über die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses zu den Anforderungen an die in der Erwachsenenbildung in Unternehmen Tätigen, einen wichtigen Meilenstein zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung und zur besseren Nutzung des Potenzials digitaler Lernmedien in Unternehmen zu legen.

LITERATURVERZEICHNIS

Arnold, R. (2010): Konstruktivismus. In: Arnold, R./ Nolda S./ Nuisl E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 173-175.

Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D./ Kornblum, S./ Lauffer, J. (Hrsg.) (1999): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. URL: http://www.gmkpb.de/bibliothek/aufenanger_projekte.html [zugegriffen am 22.09.2016].

Aufenanger, S. (2016): Medienkompetenz – Neue Herausforderungen für die Gestaltung des Lehramtsstudiums. Vortrag im Rahmen der Lehrertagung in Halle (Saale) am 13.6.16. URL: <http://aufenanger.de/vortraege/> [zugegriffen am 22.09.2016].

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Von Rein, A. (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff . Bad Heilbrunn. S. 112-124.

Baacke, D. (1997): Grundlagen der Medienkommunikation. Medienpädagogik. Band 1. Niemeyer Verlag. Tübingen.

Baethge, M./ Baethge-Kinsky, V./ Holm, R./ Tullius, K. (2003): Arbeitspapier 76: Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung.

Bartram, D./ Robertson, I. T./ Callinan, M. (2002): A framework for examining organizational effectiveness. In: Bartram, D./ Robertson, I. T./ Callinan, M. (ed.): Organizational effectiveness: The role of psychology. John Wiley & Sons. San Francisco. P. 1-10.

Bartram, D. (2005): The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. Journal of Applied Psychology, 90. P. 1195-1200.

Bauer, Petra (2011): Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. In: Köhler, T./ Neumann, J. (Hrsg.) (2011):

Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Waxmann Verlag. Münster. S. 294-303.

- Bechmann, H. (2012): Das Horizon Project. In: Jahrbuch eLearning & Wissensmanagement 2012. Bildungsnavigator Horizon Report nennt Trends von Morgen. URL:
https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/eLearning_Jahrbuch2012.pdf [zugegriffen am 15.06.2016].
- Bechtel, M. (2008a): Europäische Perspektiven anlässlich der EQF-Diskussion. Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner. In: DIE Zeitschrift, IV/2008. URL:
<http://www.diezeitschrift.de/42008/kompetenz-03.pdf> [zugegriffen am 06.08.2016].
- Bechtel, M. (2008b): Competence Profiles for adult and Continuing Education Staff in Europe. Some conceptual aspects. In: Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning Professionals in Europe. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 45–61.
- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. Kopaed Verlag. München.
- Blömeke, S. (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: Bachmair, B./ Spanhel, D./ De Witt, C. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Leske + Budrich Verlag. Opladen. S. 27-47.
- Blömeke, S. (2003): Neue Medien in der Lehrerausbildung. URL:
<http://www.medienpaed.com/article/view/206/206> [zugegriffen am 19.09.2016].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht. Stand März 2015. Bonn.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016a): Foresight. Gesellschaftliche Herausforderungen 2030. URL:
<https://www.bmbf.de/de/gesellschaftliche-herausforderungen-2030-931.html> [zugegriffen am 27.05.2016].

- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016b): Digitale Medien in der beruflichen Bildung. Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: https://www.bmbf.de/pub/Digitale_Medien_in_der_beruflichen_Bildung.pdf [zugegriffen am 31.05.2016].
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016c): Berufliche Bildung. Digitale Medien in der beruflichen Bildung. URL: <https://www.bmbf.de/de/digitale-medien-in-der-bildung-1380.html> [zugegriffen am 24.06.2016].
- BMWi - Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2015): Monitoring-Report Wirtschaft DIGITAL 2015. Stand Oktober 2015.
- BMWi - Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2016): Digitale Gesellschaft 2016 - Digitale Strategie 2025. URL: http://www.de.digital/KADIST/Redaktion/DE/Standardartikel/Digitale_Strategie/ herausforderungen%20angehen-chancen-nutzen.html [zugegriffen am 19.06.2016].
- Blömeke, S. (2003): Neue Medien in der Lehrerbildung. In: Medienpädagogik. URL: <http://www.medienpaed.com/2003/#bloemek03012> [zugegriffen am 03.07.2016].
- Bolten, R./ Matthias Rohs, M. (2016): Was müssen Lehrende über digitale Medien wissen?. wb-web Blog. URL: <https://wb-web.de/aktuelles/was-mussen-lehrende-uber-digitale-medien-wissen.html> [zugegriffen am 04.09.2016].
- Borse, N. (2014): Betriebliche Weiterbildung. In: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. Die DIE-Trendanalyse 2014. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 153-165.
- Bortz, J./ Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.
- Bos, W./ Eickelmann, B./ Gerick, J./ Goldhammer, F./ Schaumberg, H./ Schwippert, K./ Senkbeil, M./ Schulz-Zander, R./ Wendt, H. (Hrsg.) (2014): ILCIS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag. Münster.

- Buiskool, B. J./ Broek, S. D. (2012): Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis. In: Sgier, I./ Lattke, S. (Hrsg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bertelsmann Verlag. S. 87-107.
- Campion, M. A./ Fink, A. A./ Rugeberg, B. J./ Carr, L./ Phillips, G. M./ Odman, R. B. (2011): Doing competencies well: Best practices in competency modeling. In: Personnel Psychology, 64. P. 225-262.
- Clark, R. E. (1983): Reconsidering Research on Learning from Media. In: Review of Educational Research. URL: <http://www.jstor.org/stable/1170217> [zugegriffen am 09.07.2016].
- CrossKnowledge/ Féfaur/ Haufe Akademie (2016): Ergebnisbericht: Digital Learning: Europäische Benchmark-Studie. URL: <https://www.haufe-akademie.de/shoppingcart/add=61169576&type=4> [zugegriffen am 20.08.2016].
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bundestag (2011): Drucksache 17/7286. Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission. „Internet und digitale Gesellschaft“. Medienkompetenz. Berlin.
- DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2016): Projektbeschreibung MEKWE: Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings. URL: <http://www.die-bonn.de/id/32387/about/html/> [zugegriffen am 02.07.2016].
- Egetenmeyer, R. (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [zugegriffen am 27.08.2016].
- Egetenmeyer, R./ Schüßler, I. (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung - bildungspolitische Einordnung und

professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, I./ Lattke S. (Hrsg.):
Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa.
Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. S. 17-34.

Erpenbeck, J. (2007): KODE[®] Kompetenzdiagnostik und -entwicklung. In: Erpenbeck,
J./ Von Rosenstiel, (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen,
verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen
und psychologischen Praxis. Schäfer-Poeschel Verlag. Stuttgart.

Erpenbeck, J./ Von Rosenstiel, (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung.
Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen,
pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäfer-Poeschel Verlag. Stuttgart.

Erpenbeck, J./ Sauter, W. (2013): So werden wir lernen. Kompetenzentwicklung in
einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze.
Springer Verlag. Berlin, Heidelberg.

Erpenbeck, J./ Von Rosenstiel, L./ Grote S. (Hrsg.) (2013): Kompetenzmodelle von
Unternehmen. Schäfer-Poeschel Verlag. Stuttgart.

Europäische Union (2011): Eine Agenda für neue Kompetenzen und
Beschäftigungsmöglichkeiten: Europas Beitrag zur Vollbeschäftigung. Mitteilung
der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen
Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen.

Europäische Kommission (2016a): Allgemeine und berufliche Bildung 2020 - ET 2020.
URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_de.htm
[zugegriffen am 01.08.2016].

Europäische Kommission (2016b): EPALE. FAQ. URL:
<https://ec.europa.eu/epale/de/faq> [zugegriffen am 01.08.2016].

Europäische Kommission (2016c): Erasmus+. URL:
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_de#tab-1-2 [zugegriffen am
01.08.2016].

Fernstudiumcheck.de (2016): Suchbegriff „Erwachsenenbildung“. URL:
<http://www.fernstudiumcheck.de/> [zugegriffen am 04.08.2016].

- Flick, U./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Fredersdorf, F./ Glasmacher, G. (2013): Etappe 6: Weiterbildungsmanagement. In: Meifert, M. T. (Hrsg.) (2013): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. 3. Auflage. Springer Gabler Verlag. Wiesbaden. S. 245-289.
- Frees, B./ Koch, W. (2015): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. In: Media Perspektiven 9/2015. URL: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=540> [zugegriffen am 17.06.2016].
- Gapski, H. (Hrsg.) (2006): Medienkompetenzen messen?: Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. Kopaed Verlag. München.
- Gieseke, W. (2010): Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, R./ Nolda S./ Nuissl E. (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 243-244.
- Gläser, J./ Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. VS Verlag. Wiesbaden.
- Gnahn, D. (2010): Studientexte für Erwachsenenbildung. Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2. Auflage. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Gnahn, D. (2014): In: Kompetenzen und Qualifikationen. DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. Die DIE-Trendanalyse 2014. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 167-179.
- Gnahn, D./ Reichart, E. (2014): Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme. In: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. Die DIE-Trendanalyse 2014. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. S. 11-24.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

- Herzig, B. (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerausbildung. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Herzig, B. (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/wie-wirksam-sind-digitale-im-unterricht/> [zugegriffen am 17.09.2016].
- Heyse, V./ Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE[®] und KODE[®]X im Praxistest. Waxmann Verlag. Münster.
- Hug, T. (2007): Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn - eine explorative Skizze programmatischer Absicht. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Hugger, K. U. (2008a): Berufliche und professionelle Aspekte der Medienpädagogik. In: Sander, U./ von Gross, F./ Hugger, K. U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 559-563.
- Hugger, K. U. (2008b): Theoretische Bezüge der Medienpädagogik. In: Sander, U./ von Gross, F./ Hugger, K. U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 93-99.
- Jörissen, B. (2010): Medien... -bildung? -kompetenz? -literacy? -didaktik? -erziehung?. URL: <https://joerissen.name/medienbildung/bildungskompetenzliteracyerziehung/> [zugegriffen am 13.09.2016].
- Kamin, A. M./ Meister, D. M. (2013): Medienpädagogik in Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Medienpädagogik. URL: <http://www.erzwissonline.de/> [zugegriffen am 25.06.2016].
- Kauffeld, S. (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Springer Verlag. Berlin Heidelberg.

- Kauffeld, S. (2014): Web-Exkurs zum Lehrbuch Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. URL: <http://www.lehrbuch-psychologie.de/content/kauffeld-webexkurse> [zugegriffen am 14.08.2016].
- KBoM - Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2009): Medienpädagogisches Manifest. URL: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/medienpaed-manifest/> [zugegriffen am 27.06.2016].
- KBoM - Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. URL: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongress-dokumentation/keine-bildung-ohne-medien_bildungspolitische-forderungen.pdf [zugegriffen am 29.05.2016].
- KBoM - Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt. URL: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/bildung-in-der-digitalen-vernetzten-welt/> [zugegriffen am 06.09.2016].
- Kerres, M. (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Kerres, M. (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Auflage. Oldenbourg Verlag. München.
- Kerres, M. / Preussler, A./ Schiefner-Rohs, M. (2014): Lernen mit Medien. Die Rolle von Medien für Lernen und Bildung. In: Kuhlen, K./ Semar, W./ Strauch, D. (Hrsg.) (2014): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. Handbuch zur Einführung in die Informationswissenschaft und –praxis. 6. Ausgabe. Walter de Gruyter Verlag. Berlin. S. 584-595.
- Kettschau, I. (2012): Kompetenzmodellierung in der Beruflichen Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Haushalt in Bildung & Forschung. 1. Jahrgang 2012, Heft 1. S. 1-20.
- Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H. E./ Vollmer, H. J. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In: BMBF (Hrsg.): BMBF Bildungsreform. URL: <http://www.bmbf.de>. [zugegriffen am 14.08.2016].

- Klieme, E./ Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52, Heft 6. S. 876-903.
- Knab, S. (2015): Mobile Effects 2015 Always On - Wie das Mobile Web den Alltag verändert. URL: http://www.burda-forward.de/uploads/tx_mjstudien/ForwardAdGroup_Studie_MobileEffects_2015.pdf [zugegriffen am 18.06.2016].
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [zugegriffen am 23.08.2016].
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 12. Auflage. Lucius & Lucius Verlag. Stuttgart.
- Krumm, S./ Mertin, I./ Dries, C. (2012): Kompetenzmodelle. Praxis der Personalpsychologie. Hogrefe Verlag. Göttingen.
- Kunter, M./ Klusmann, U./ Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nickolaus, R./ Mulder R. (Hrsg.) (2009). Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Beltz Verlag. Weinheim. S. 153-165.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung - Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Leinweber, S. (2013): Etappe 3: Kompetenzmanagement. In: Meifert, M. (Hrsg.) (2013): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. 3. Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden. S.145-178.
- Maier, W. (1998): Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

- Mansfield, R. S. (1996): Building competency models: Approaches for HR professionals. In: Human Resource Management, 35. S. 7-18.
- Marotzki, W./ Jörissen, B. (2008): Medienbildung. In: Sander, U./ von Gross, F./ Hugger, K. U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 100-109.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung - Ein Handbuch. 11. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg. S. 468-475.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage, 2015. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- MPIB - Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2009): COACTIV-Hauptstudie. URL: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactivr/studie/fragestellung/index.html> [zugegriffen am 31.08.2016].
- Meifert, M. (Hrsg.) (2013): Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen. 3. Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Meister, D. M. (2008): Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Sander, U./ von Gross, F./ Hugger, K. U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 519-525.
- MMB - Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2010): „Telefonische Befragung zum Einsatz von eLearning in deutschen Großunternehmen“. URL: <http://www.mmb-institut.de/projekte/digitales-lernen/Einsatz-von-E-Learning-in-deutschen-Grossunternehmen.pdf> [zugegriffen am 25.06.2016].
- MMB - Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2013): Indikatoren-gestützte Zeitreihe über die Nutzung digitaler Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertise_Goertz.pdf [zugegriffen am 25.06.2016].
- MMB – Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2014): Ergebnisbericht zur Studie „e-Learning im Mittelstand 2014“. URL: <http://www.mmb-institut.de/projekte/digitales-lernen.html> [zugegriffen am 16.07.2016].

- MPIB - Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2011): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz. URL: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html> [zugegriffen am 31.08.2016].
- Moser, H./ Grell, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. Kopaed Verlag. München.
- Moser, H. (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: Von Gross, F./ Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik - ein Überblick. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und Basel. S. 13-31.
- Moraal, D./ Lorig, B./ Schreiber, D./ Azeez, U. (2009): BIBB REPORT: Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. 2. Jahrgang, Heft 7.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. In: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- NMC - New Media Consortium (2016): Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). The New Media Consortium. Austin, Texas.
- Nuissl, E. (2004): Vorbemerkungen. In: Peters, R. (2004): Professionalität. Ansprüche und Realitäten. In: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- P21 - Partnership for 21st Century Learning (2016): Framework for 21st Century Learning. URL: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> [zugegriffen am 22.06.2016].
- Pätzold, H./ Lermen, M. (2010): Medien in Lehr-Lernprozessen. In: Arnold, R./ Nolda S./ Nuissl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 209-210.

- Peters, R. (2004): Professionalität. Ansprüche und Realitäten. In: DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- PH Freiburg - Pädagogische Hochschule Freiburg (2014): Quasus. Experteninterview. URL: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/erhebungsinstrumente/interview/experteninterview.html> [zugegriffen am 03.10.2016].
- Rath, M. (2015): Medienerziehung. In: Meister, D./ von Gross, F./ Sander, U. (Hrsg.) (2015): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Medienpädagogik, Hauptgebiete der Medienpädagogik. Ausgabe, Jahr 2015. S. 1-27.
- Reimer, R. T. D (2010): Lernen mit Medien in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, C. (Hrsg.) (2010): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung, Lernen im Erwachsenenalter. Beltz Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final Report.
- Rohs, M. (2013): Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. Social Media und informelles Lernen. In: DIE Zeitschrift, II/2013. URL: <http://www.diezeitschrift.de/22013/lerntheorie-01.pdf> [zugegriffen am 21.08.2016].
- Rohs, M. (Hrsg.) (2016): Handbuch Informelles Lernen. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Sarges, W. (Hrsg.) (2013): Management-Diagnostik. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hogrefe Verlag. Göttingen.
- Sauter, E. (2010): Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, R./ Nolda S./ Nuisl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn, 2010, S. 35-36.
- Sauter, W./ Staudt, F. P. (2016): Strategisches Kompetenzmanagement 2.0. Potenziale nutzen - Performance steigern. Springer Gabler. Wiesbaden.

- Schaumburg, H./ Hacke S. (2010): Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Herzig, B./ Meister, D. M./ Moser, H./ Niesyto H. (Hrsg.) (2010): Handbuch Medienpädagogik 8. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 147-161.
- Scheffer, D./ Schmitz, H./ Sarges, W. (2010): Kompetenzmodelle auf Basis des Wertequadrats. Motor von Veränderungen in Unternehmen. Aktualisierte Version vom 18.06.2016. URL: <http://www.sarges-partner.de/management-diagnostik.php> [zugegriffen am 14.08.2016].
- Schiefner-Rohs, M. (2012): Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H./ Grell, P. (Hrsg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Springer Verlag. Wiesbaden.
- Schüßler, I./ Mai, J. (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa - Situation, Strategien, Systeme. In: Zeitschrift REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jahrgang 31. Heft 02/ 2008. S. 69-82.
- Seyda, S./ Werner, D. (2014): IW-Weiterbildungserhebung 2014. URL: <http://www.iwkoeln.de/studien/iw-trends/beitrag/susanne-seyda-dirk-werner-iw-continuous-vocational-training-survey-2014-201128> [zugegriffen am 27.07.2016].
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 15, N. 2. P. 4-14.
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. DIE Materialien für Erwachsenenbildung, 14. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main.
- Spanhel, D. (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? In: Moser, H./ Grell, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. kopaed Verlag. München. S. 95-120.
- Speer, S./ Harich, K. (2007): Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden Leonardo-da-Vinci-Projekt „TEVAL“. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Kompetenzentwicklung. Heft 06/ 2007. S. 33-42.

- Studycheck.de (2016): Suchbegriff „Erwachsenenbildung“. URL: <http://www.studycheck.de/> [zugegriffen am 04.08.2016].
- Studis-online.de (2016): Suchbegriff „Erwachsenenbildung“. URL: <http://www.studis-online.de/> [zugegriffen am 04.08.2016].
- Süss, D./ Lampert, C./ Wijnen C. W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Auflage. Springer Verlag. Wiesbaden.
- TEVAL (2007): The Implementation of an Innovative Evaluation Model for Teaching and Training Competences. Handbook for the Implementation of an Innovative Evaluation Model for Teaching and Training Competences. N.1, June 2007.
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Auflage. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (2002): Mediendidaktik. In: Leonhard, J. F./ Ludwig, H. W./ Schwarze, D./ Straßner, E. (Hrsg.) (2002): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. De Gruyter Verlag. Berlin.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B. (2004): Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.
- Tulodziecki, G./ Herzig; B./ Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (2005): Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Medienpädagogik, 11, 5.10.2005. URL: <http://www.medienpaed.com/article/view/73> [zugegriffen am 22.09.2016].
- Tulodziecki, G. (2007): Handlungs- und entwicklungsorientierte Medienpädagogik. In: Sesink, W./ Kerres, M./ Moser H. (Hrsg.) (2007): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 102-117.
- Tulodziecki, G. (2008): Theoretische Bezüge der Medienpädagogik. In: Sander, U./ von Gross, F./ Hugger, K. U. (Hrsg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 110-115.

- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. (Hrsg.) (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser, H./ Grell, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. kopaed Verlag. München.
- VDI Technologiezentrum - Innovationsbegleitung und Innovationsberatung (Hrsg.) (2015a): Geschichten aus der Zukunft 2030. Ergebnisband 3 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II. URL: http://www.vditz.de/fileadmin/media/VDI_Band_102_C1.pdf [zugegriffen am 29.05.2016].
- VDI Technologiezentrum - Innovationsbegleitung und Innovationsberatung (Hrsg.) (2015b): Gesellschaftliche Veränderungen 2030. Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II. URL: https://www.bmbf.de/files/VDI_Band_100_C1.pdf [zugegriffen am 29.05.2016].
- Weiß, C. (2012): Neue Lernformen für die berufliche Bildung: Medienkompetenz als neue Kulturtechnik. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung: Lernen mit digitalen Medien. 41. Jahrgang 2015. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6884> [zugegriffen am 21.08.2016].
- De Witt, C. (2012): Neue Lernformen für die berufliche Bildung: Mobile Learning – Social Learning – Game Based Learning. In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung: Lernen mit digitalen Medien, 41. Jahrgang. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6884> [zugegriffen am 21.08.2016].
- De Witt, C./ Czerwionka, T. (2013): Studentexte für Erwachsenenbildung. Mediendidaktik. 2. Auflage. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Zorn, I. (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In: Moser, H./ Grell, P./ Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. kopaed Verlag. München.

Zweck, A./ Holtmannspötter, D./ Braun, M./ Erdmann, L./ Hirt, M./ Kimpeler, S. (2015):
Geschichten aus der Zukunft 2030 Ergebnisband 3 zur Suchphase von BMBF-
Foresight Zyklus II.

ANHÄNGE

a.) Anhänge Druckversion

Nr.	Anhang
I	Personale Kompetenz – Kompetenzatlas KODE®
II	“Being an ICT- facilitator (B12)” - Kompetenzrahmen Key Competence Studie
III	„Modell der professionellen Handlungskompetenz“ - Baumert & Kunter
IV	Entwicklung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells - Arbeitsschritt 1 und 2
V	Leitfaden für das Experteninterview
VI	Einverständnisabfrage Interview und Einladung zum Interviewtermin
VII	Dokumentation der Interviewsituationen
VIII	Auszug aus der induktiven Kategorienbildung vor 1. Reduktion
IX	Code-Matrix-Browser Report - Vor und nach 1. Reduktion

b.) Anhänge elektronische Version

Aufgrund des großen Volumens sind die vollständigen Daten des Prozesses der induktiven Kategorienbildung (vor 1. Reduktion) dieser Arbeit in elektronischer Form angehängt.

Anhang I**Personale Kompetenz - Kompetenzatlas KODE®**

Ebene 1 - Grunddimension: Beispiel Personale Kompetenz	
Ebene 2 - Teilkompetenzen	
<ul style="list-style-type: none">▪ Loyalität▪ Glaubwürdigkeit▪ Normativ-ethische Einstellung▪ Eigenverantwortung	<ul style="list-style-type: none">▪ Einsatzbereitschaft▪ Schöpferische Fähigkeit▪ Selbstmanagement▪ Offenheit für Veränderungen und acht weitere Teilkompetenzen
Ebene 3 - Operationalisierung Beispiel Offenheit für Veränderungen	
Arbeitsbezogene Beobachtungs- und Beurteilungsmerkmale	
<ul style="list-style-type: none">- Stellt sich Problem- und Handlungsanforderungen mit offenem Ausgang bewusst und gern.- Nutzt Veränderungen und neue Anforderungen, um informell zu lernen und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln.- Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen.- Ist psychisch stabil genug, um den auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.	
Kompetenzübertreibungen	
<ul style="list-style-type: none">- Setzt sich immer neuen Anforderungen und Risiken auf; wirkt auf andere als unbeständig und wenig berechenbar.	

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Heyse/ Erpenbeck 2007: 27ff.)

Anhang II

“Being an ICT- facilitator (B12)” - Kompetenzrahmen Key Competence Studie

Innerhalb des Kompetenzrahmens ist „B12“ den sechs spezifischen Kompetenzen für die Unterstützung des Lernprozesses zugeordnet. Operationalisiert ist sie wie folgt:

“Being an ICT- facilitator (B12)”

Title: Competence in facilitating ICT-based learning environments and support adult learning professionals and adult learners in using these learning environments: being an ICT-facilitator.

Description: The adult learning professional is competent in facilitating and supporting ICT-based learning environments. The professional is able to design, develop, implement, and facilitate ICT-based learning environments and can give support to adult learning professionals working with, or in, ICT-based learning environment and adult learners who use ICT to further develop themselves. Furthermore, the adult learning professional is able to assess the effectiveness of the ICT-based learning environment.

Essential knowledge, skills and attitudes are:

Knowledge: The adult learning professional

- has knowledge of ICT design and ICT-based learning environments.
- has knowledge of the possibilities and constraints of ICT-learning environments and the hardware supporting the environments.

Skills: The adult learning professional

- has the ability to design and facilitate ICT-based learning environments.
- is able to support the learning environment and the people who work and study within this ICT-based learning environment is able to assess the effectiveness of the environment.

Attitudes: The adult learning professional

- is aware of the behaviour of adult learners in the ICT-based learning environment
- thinks critically on the use of ICT and the impact ICT can have on the behaviour of adult learners (and adult learning professionals).

(Quelle: Research voor Beleid 2010: 89)

Anhang III

„Modell der professionellen Handlungskompetenz“ - Baumert & Kunter (2006)

Im Rahmen ihrer Kernaufgabe, dem täglichen Unterricht, wird von den Lehrkräften insbesondere Engagement und Flexibilität verlangt. Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich, nach Meinung der Forscher des COACTIV Projekts, durch ein umfassendes Repertoire an Handlungsmöglichkeiten aus. Konkret bedeutet das, dass im Projekt davon ausgegangen wurde, dass die persönlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte - hier die Aspekte ihrer professionellen Kompetenz - entscheidend dafür sind, wie gut ihnen die Unterrichtsgestaltung gelingt. Deshalb wurde untersucht, welche persönlichen Merkmale von Lehrkräften Voraussetzungen für dieses professionelle Handeln darstellen. Speziell beleuchtet wurden die Aspekte der Lehrerkompetenz und deren Beziehungen untereinander, der Einfluss der Kompetenzaspekte auf die Unterrichtsgestaltung und die Einflüsse der Kompetenz der Lehrkraft auf den Lernerfolg der Schüler (vgl. MPIB 2011). Grundannahme der Autoren ist, dass professionelle Handlungskompetenz aus dem „Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen,
- motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

entsteht (Baumert/ Kunter 2006: 481)“. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Untersuchung des Wissens der Lehrkräfte, das in die drei zentralen Wissensbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen unterschieden und systematisch um Organisationswissen und Beratungswissen ergänzt wurde. Die beiden letzteren Bereiche wurden jedoch nicht weiter spezifiziert, da sie laut Autoren, „über die individuelle Perspektive dieses Beitrags hinausweisen“. Hinsichtlich der Topologie von Wissensbereichen wurde hier der Vorschlag von Shulman (1986), Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen als professionelle Wissensdomänen zu unterscheiden, adaptiert (vgl. Baumert/ Kunter 2006: 482). Pro Bereich erfahren diese eine weitere Untergliederung mittels zugeordneter Wissensfacetten. Fachwissen wird als vertieftes Hintergrundwissen und Verständnis der Fachinhalte verstanden. Fachdidaktisches Wissen, das generell damit erklärt wird wie Fachinhalte verfügbar gemacht werden können, ist in die drei Wissensfacetten, Wissen über fachspezifische

Instruktionsstrategien, Wissen über das Potenzial des Lernstoffs für die Lernprozesse und Wissen über fachbezogene Schülerkognition, aufgeschlüsselt. Pädagogisches Wissen gilt als generelles fachübergreifendes Wissen, das zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen benötigt wird (vgl. MPIB 2011). Im Rahmen der Forschung konnte nachgewiesen werden, dass Klassen deren Lehrkraft über hohes fachdidaktisches Wissen verfügt, einen höheren Lernzuwachs in Mathematik über den Zeitraum eines Schuljahres aufweisen, als Klassen mit einer Lehrkraft mit weniger Kompetenz in diesem Wissensbereich (vgl. Kunter/ Klusmann/ Baumert 2009: 160). Als weiteres Resultat wurde vermerkt: je mehr eine Lehrkraft also darüber weiß, wie die Fachinhalte für die Schüler verfügbar gemacht werden können, desto herausfordernder erleben die Schülerinnen und Schüler den Unterricht. Für das mathematische Fachwissen konnte dieses Resultat nicht nachgewiesen werden. Allerdings kann das Fachwissen der Lehrkraft laut Autoren als Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen angesehen werden (vgl. MIPB 2009). Im Bereich der motivationalen Orientierungen hat die Studie gezeigt, dass speziell die Freude am Unterrichten in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität der Führung der Klasse, der erlebten konstruktiven Unterstützung durch die Lehrkraft und der kognitiven Herausforderung stand. Hinsichtlich der lerntheoretischen Überzeugungen wurde heraus gearbeitet, dass Klassen von Lehrkräften, die Lernen in starker Ausprägung als Wissensweitergabe verstehen, angaben, weniger kognitive Herausforderungen zu erleben und auch weniger konstruktive Unterstützung durch die Lehrkraft zu erhalten, als Klassen von Lehrkräften, die als lerntheoretische Überzeugung eine stark schülerorientierte Ausprägung angaben (vgl. Kunter/ Klusmann/ Baumert 2009: 160f.).

Anhang IV

Entwicklung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells

Arbeitsschritt 1 und 2

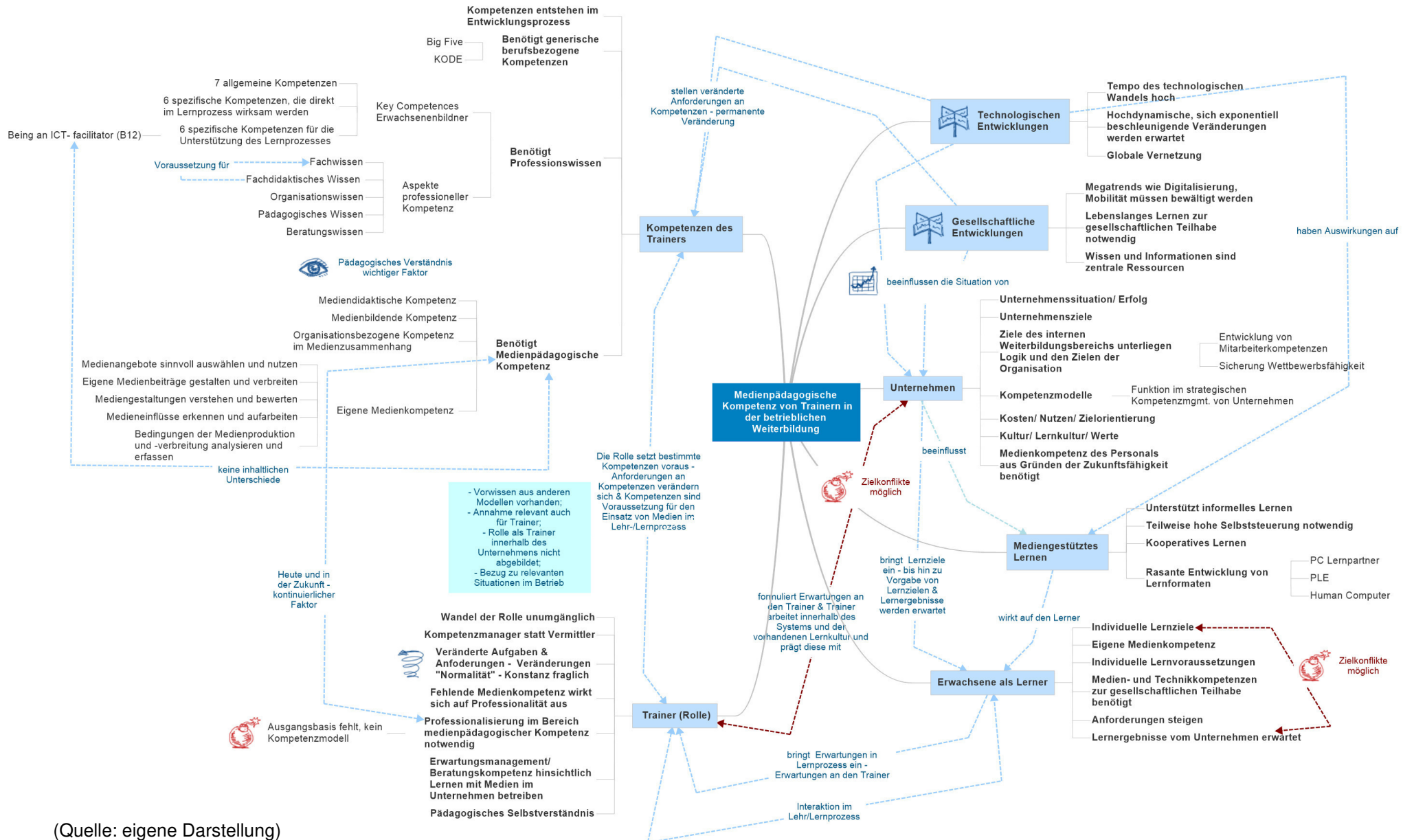
Als idealtypischen Ablauf beschreibt Kromrey die Erstellung eines untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells entlang von vier Arbeitsschritten. Der erste Arbeitsschritt umfasst eine Ideen- und Materialsammlung, die u. a. die Fragen „Welche Aspekte können generell festgestellt werden?“ und „Welche Sachverhalte werden angesprochen?“ beantwortet. Im zweiten Schritt erfolgt die Systematisierung des gesammelten Materials, das in eine themenadäquate Ordnung gebracht wird (vgl. Kromrey 2009: 124f.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde für Schritt eins der bisher erarbeitete theoretische Teil durchgearbeitet und das Material mittels einer Mindmap zusammengestellt. Im zweiten Schritt erfolgte eine Systematisierung mittels Zuordnung zu Oberbegriffen. Anschließend wurden Zusammenhänge zwischen Teilelementen, mögliche Wirkungsketten und kritische Verbindungen herausgearbeitet, die in nachfolgender Darstellung als blaue, bzw. rote Pfeile mit Kommentarfeldern dargestellt sind. Es konnte ein Zusammenhang, bzw. eine vermutete Wirkungskette zwischen zukünftigen technologischen Entwicklungen, ihrem Einfluss auf Unternehmen und deren Mitarbeiter (hier sowohl auf die erwachsenen Lerner als auch auf die Trainer), auf mediengestütztes Lernen und letztendlich auf die benötigten Kompetenzen der Trainer, festgestellt werden. Technologische Entwicklungen sprechen die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen an. Mediengestütztes Lernen kann in dieser Situation dabei unterstützen, die Kompetenzen der Mitarbeiter entsprechend auf- und auszubauen. Andererseits können technologische Entwicklungen neue Möglichkeiten des Lernens in Unternehmen eröffnen und damit eine Veränderung einleiten, die der Trainer für die Lerner managen muss. Eine weitere einflussreiche Beziehung konnte zwischen dem „System“ Unternehmen (Erfolg, Kultur, Lernkultur, Ziele, etc.), den Lernern, mediengestütztem Lernen und Lehren sowie der Rolle des Trainers und den Anforderungen an diese Rolle ermittelt werden. Beispielsweise wirkt die (Lern-) Kultur des Unternehmens auf den Lerner und auf die mediengestützten Lehr-/Lernprozesse, die aufgrund dessen möglich sind. Die Organisation kann hier sowohl einen begrenzenden, wie auch fördernden Faktor repräsentieren. Sie beeinflusst jedenfalls maßgeblich die Tätigkeit des Trainers auf unterschiedliche Art und Weise. Demgegenüber kann allerdings auch der Trainer mit seiner Arbeit und seinem (medien-)pädagogischen Lernverständnis auf das Lernen, die Lernkultur und den Lerner wirken. Speziell die Konstellation zwischen Unternehmen, Trainer und Lerner im Unternehmen kann sich

als konfliktreich erweisen, wenn unterschiedliche Zielvorstellungen hinsichtlich des Lernprozesses und Lernergebnisses aufeinander treffen. In diesem Kontext entsteht zudem eine Verbindung zwischen der notwendigen kontinuierlichen medienpädagogischen Professionalisierung auf Basis der technologischen Veränderungen und der veränderten Anforderungen an die Rolle des Trainers, die wiederum von verschiedenen Aspekten abhängig ist.

Als Ergebnis des Schrittes kann festgehalten werden, dass der strukturelle Aufbau von Kompetenzmodellen und deren Funktion für die empirische Untersuchung an dieser Stelle noch keine Relevanz hat, da das Forschungsinteresse nicht in der Systematik der Modelle liegt, sondern in der inhaltlichen Ausgestaltung von medienpädagogischer Kompetenz.

Die beschriebenen Arbeitsschritte sind als Ergebnis in folgender Grafik dargestellt:

Arbeitsschritt 1 und 2 der Erarbeitung des untersuchungsleitenden Gegenstandsmodells



(Quelle: eigene Darstellung)

Anhang V

Leitfaden zum Interview mit betrieblichen Weiterbildungsexperten über medienpädagogische Kompetenzen von Trainern in der betrieblichen Bildung	
1. Einstieg	
a.) Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freude über das nun folgende Gespräch ausdrücken ▪ Für die Zeit und die Bereitschaft bedanken
b.) Rahmen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinweis auf Dauer, Ablauf und Anonymisierung der Daten ▪ Genehmigung für die Aufnahme des Gesprächs einholen
c.) Thema und Ziel	<p><i>„Wie du ja weißt, schreibe ich meine Masterarbeit über das Thema „Medienpädagogische Kompetenz von Trainern in der betrieblichen Weiterbildung“. Im Rahmen der Arbeit führe ich 5 Interviews mit Experten/innen aus diesem Bereich – eine/r der 5 Experten/innen bist du.</i></p> <p><i>Medienpädagogische Kompetenzen sind wichtige Kernkompetenzen von Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. Bei meinen Recherchen in den letzten Monaten habe ich festgestellt, dass es zwar Kompetenzmodelle zu diesem Thema gibt und auch Beschreibungen der Anforderungen vorliegen - es existieren allerdings keine Modelle für unseren Bereich, für den der betrieblichen Weiterbildung bzw. für die Gruppe der betrieblichen Trainer. Das macht es z. B. schwer, sinnvolle Qualifizierungsmaßnahmen in diesem Bereich zu finden.</i></p> <p><i>In den Interviews möchte ich herausfinden welche konkreten Kompetenzen betriebliche Trainer beim Einsatz von digitalen Medien in Lehr-/Lernsituationen benötigen und auch welche Anforderungen bei der Gestaltung von mediengestützten Lernmodulen entstehen. Lernen mit digitalen Medien meint z.B. das Lernen via WBT's, Lernvideos, Webinaren, Internet etc., aber auch via Blended Learning Formaten (unsere Fachausbildung).“</i></p>

2. Erzähl-/ Fragephase	
a.) Aufwärm- frage	<p>Frage 1: „<i>Deshalb möchte ich dich zu Beginn erst einmal fragen welche Berührungspunkte du aktuell mit dem Thema (Einsatz von digitalen Medien, Gestaltung von entsprechenden Lernformaten) hast oder hattest?</i>“</p> <p>Hinweis: Der Experte soll einen Einstieg ins Thema finden > keine Hauptfrage.</p>
b.) Hauptfragen	<p>Frage 2: „<i>Aus deiner Erfahrung heraus, was denkst du, welche Kompetenzen müssen Trainer in der betrieblichen Weiterbildung grundsätzlich haben um digitale Medien (oder Formate wie WBT's, Videos, Webinare etc.) erfolgreich in Trainings einsetzen zu können?</i>“</p> <p>Hinweis: Ggfs. konkretes Beispiel aus der Trainingspraxis als Ansatzpunkt einbinden: „<i>Wenn du an dein letztes Training denkst...?</i>“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Hast du noch eine Situation in Erinnerung bei dem <Teilkompetenz, die genannt wurde> besonders wichtig war?</i> ▪ <i>Wie macht sich <Teilkompetenz, die genannt wurde> konkret in der Praxis bemerkbar?</i> ▪ <i>Gab es auch Situationen bei denen du Eindruck hattest, dass diese nicht ideal verlaufen sind? Schilderst du mir diese?</i> ▪ <i>Siehst du (weitere) Trainingssituationen in denen es besonders kritisch ist wenn Kompetenzen rund um den Einsatz von Medien fehlen? Worin liegt das „Kritische“? oder Wie wirkt sich das hier aus?</i> ▪ <i>Welche Rolle spielt deine eigene Medienkompetenz?</i> <p>Frage 3: „<i>Neben dem Einsatz von Medien in Trainings hast du als Trainer diesbezüglich auch mit der Erstellung/ Gestaltung von Lernmodulen zu tun. Wir reden jetzt also über den didaktischen Anteil der Arbeit mit Medien. An welche Kompetenzen denkst du hier?</i>“</p> <p>Hinweis: Ggfs. konkretes Beispiel aus der Trainingspraxis als Ansatzpunkt einbinden: „<i>Damit meine ich z.B. die Konzeption und Erstellung von WBT's oder auch die Gestaltung der Fachausbildung im Blended Learning Format.</i>“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wenn du dich an vergangene „Aufträge“ erinnerst, worauf kam es bei der Gestaltung besonders an?</i> ▪ <i>Was war erfolgreich und welches Wissen, welche Erfahrung, Kenntnisse haben dir dabei geholfen?</i> ▪ <i>Hast du hierzu noch ein Thema in Erinnerung bei dem das Ergebnis/ der Lernerfolg nicht überzeugend war? Woran lag es? Haben dir Kompetenzen gefehlt, wenn ja welche?</i>

2. Erzähl-/ Fragephase	
b.) Hauptfragen	<p>Frage 4: „In den letzten Jahren haben viele technologische Veränderungen Einzug in die Arbeitswelt gehalten, die Auswirkungen auf das Lernen in Unternehmen hatten und haben. E-Learning war vor Jahren ein vieldiskutiertes Thema und heute reden wir im Unternehmen z. B. über interaktive WBT's oder Game based Trainings.</p> <p>Welche persönliche (Lern-) Strategie hast du, um mit den permanenten Neuerungen umzugehen - speziell wenn es um die technischen Neuerungen geht, die Einfluss auf das Lernen mit digitalen Medien oder auf die Lernformate nehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was tust du hier konkret? ▪ Welches sind deiner Meinung nach die wichtigsten Strategien, damit es gelingen kann up to date zu bleiben? ▪ Wie schaffst du es dein Wissen und deine Erfahrungen dazu in deine Tätigkeit zu integrieren/ übersetzen? Was hilft dir dabei? ▪ Welche Auswirkungen hat es (würde es haben), wenn du wenig(er) oder kein Bemühen in deine eigene Entwicklung in dem Bereich legen würdest? (auf die Trainings, die Teilnehmer, den Lernprozess) <p>Frage 5: „Ich möchte jetzt auf den speziellen Charakter von Unternehmen zu sprechen kommen. Am Anfang habe ich ja schon erwähnt, dass es kein Modell gibt, das explizit beschreibt über welche medienpädagogischen Kompetenzen Trainer in der betrieblichen Weiterbildung verfügen müssen. Jetzt stellt sich die Frage, ob es hier spezielle Anforderungen gibt, die nur innerhalb von Unternehmen entstehen? Was denkst du?</p> <p>Hinweis: Frage zuerst offen stehen lassen > wenn keine oder zögerliche Reaktion, dann <u>Unterstützung</u> durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Unterschiede siehst du z. B. zwischen dem Einsatz von digitalen Medien in der Schule und im Unternehmen? ▪ Benötigen Trainer in der betrieblichen Weiterbildung andere/zusätzliche Kompetenzen als Lehrer, dadurch dass sie im Unternehmen arbeiten? ▪ Welchen Einfluss nehmen Unternehmensstrategie, Kultur, Führungskräfte etc. auf diese Lernprozesse? ▪ Welche Situationen entstehen innerhalb des Unternehmens zu speziell diesem Thema? Wie meisterst du diese Situationen? ▪ Gab es schon Situationen bei denen du an deine Grenzen kamst – welche waren das? Was war hier schwierig? Wie bist du damit umgegangen?

2. Erzähl-/ Fragephase	
b.) Hauptfragen	<p>Frage 6: „Zum Abschluss würde ich gerne mit dir in die Zukunft schauen. Wenn du daran denkst, wie sich die Gesellschaft und die „Technik“ in Zukunft weiterentwickeln, fallen dir spezielle Kompetenzen ein, die ein Trainer für Handhabung von Medien im Lernprozess benötigen wird? (Wenn du an die Rolle des Trainers denkst....)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durch welche neuen Lernsituationen/ Lernformate/ Medien könnten neue Anforderungen entstehen? ▪ Was wäre anders – was würde wegfallen – was hinzukommen?
c.) Abschluss- frage	<p>„Wir sind jetzt hier mit dem Interview am Ende. Möchtest du noch etwas ansprechen was dir wichtig ist?“</p> <p>Hinweis: Offene Ausstiegsfrage > Raum lassen ggfs. kommen hier die Aspekte, die in der Fragestrategie nicht abgebildet sind.</p>

3. Abschlussphase	
a.) Offiziell beenden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falls noch zusätzliche Informationen durch die Abschlussfrage kamen: „Vielen Dank für die zusätzlichen Informationen.“
b.) Weiteres Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse am Ergebnis abfragen ▪ Angebot Ergebnis zukommen zu lassen
c.) Bedankung und Verabschiedung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bedankung für die Zeit, die Bereitschaft und den erkenntnisreichen Input ▪ Verabschiedung

Anhang VI

Einverständnisabfrage Interview

Liebe <Name>,

ich habe dir ja schon persönlich angekündigt, dass ich mit diesem Anliegen auf dich zukomme. Jetzt ist es soweit. Wie du weißt, schreibe ich aktuell meine Masterarbeit. Mittlerweile ist der theoretische Teil meiner Arbeit fertig.

Um konkrete Informationen zu meinem Thema *„Entwicklung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung“* zu erhalten, möchte ich nun Weiterbildungsexperten aus der Praxis befragen.

In den Interviews möchte ich herausfinden, welche konkreten Kompetenzen betriebliche Trainer beim Einsatz von digitalen Medien in Lernsituationen benötigen und welche Anforderungen bei der Gestaltung entsprechender Lernmodule entstehen.

Ich würde mich freuen, wenn ich dich als Interviewpartner dazu befragen dürfte. Das möchte ich natürlich nur mit deinem Einverständnis tun – daher die Frage:

Bist du bereit ein Interview mit mir zu führen?

Ein Hinweis: Die personenbezogenen Daten werden gelöscht oder komplett anonymisiert, so dass der Schutz deiner persönlichen Daten gewährleistet ist – mehr dazu im Interview.

Falls du zu einem Interview bereit bist, suche ich uns einen Termin innerhalb der nächsten 2 Wochen. Ich denke, wir werden ca. 1,5 Stunden benötigen.

Eine Einladung erhältst du dann über Outlook von mir.

Herzliche Grüße

Diana

Einladung zum Interviewtermin

Liebe <Name>,

so, nun ist es soweit. Hier ist unser Interviewtermin.

Eine kleine Erinnerung zum Thema:

Um konkrete Informationen zu meinem Thema „*Entwicklung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für Trainer in der betrieblichen Weiterbildung*“ zu erhalten, möchte ich dich dazu befragen welche Kompetenzen betriebliche Trainer beim Einsatz von digitalen Medien in Lernsituationen benötigen und auch welche Anforderungen bei der Gestaltung mediengestützter Lernmodule entstehen.

Ich freue mich sehr auf das Gespräch mit dir.

Herzliche Grüße

Diana

Anhang VII

Dokumentation der Interviewsituationen

Interview mit	Termin/ Dauer	Besonderheiten zu Ort, Raum, Zeit, Störungen	Reflexion Interviewer
(1) Senior Trainerin	13.10.2016 1:24 h	- pünktlicher Beginn - keine Störungen - die geplante Zeit wurde eingehalten	- offene, angenehme Atmosphäre > beibehalten - geschlossene Fragen als rückver- sichernde Fragen gestellt > ggfs. weglassen oder reduzieren - Frage 5 über Beispiel gearbeitet > ggfs. direkt inkl. Unterstützungs- frage einsteigen - gute Handhabung der Reihen- folge der Fragen > beibehalten
(2) Trainerin	14.10.2016 0:58 h	- pünktlicher Beginn - keine Störungen - deutlich kürzer als Interview 1	- offene, angenehme Atmosphäre > beibehalten - weniger rückversichernde Fragen gestellt und näher am Leitfaden ge- arbeitet > Mittelweg versuchen - Frage 5 direkt mit Vergleich Unternehmen/ Schule eingeleitet > beibehalten, wurde besser ver- standen
(3) Führungskraft Management Training	17.10.2016 1:02 h	- verspäteter Beginn > keine Auswir- kungen auf die Interviewqualität - keine Störungen - die geplante Zeit wurde eingehalten	- Atmosphäre offen, etwas ange- spannter aufgrund veränderter „Machtsituation“ - die Fragen wurden auf der Meta- ebene formuliert, da aktuell in keine unmittelbaren Praxissituationen involviert - Frage nach Berührungspunkten unpassend - entfiel daher - Erzählanteil des Interviewpartners hoch
(4) Referent LMS	18.10.2016 1:09 h	- pünktlicher Beginn - keine Störungen - die geplante Zeit wurde eingehalten	- offene, angenehme Atmosphäre > beibehalten - Fragen noch klarer und eindeutiger formuliert > weniger unterstützende Fragen notwendig - die Aufwärmfrage nahm vergleichs- weise viel Zeit in Anspruch
(5) Trainer	20.10.2016 1:12 h	- pünktlicher Beginn - keine Störungen - die geplante Zeit wurde eingehalten	- offene Atmosphäre - Trainer schien anfangs etwas nervös zu sein - Reihenfolge der Fragen sehr stark an den Erzählfluss des Trainers angepasst – im Unterschied zu den anderen Interviews

(Quelle: eigene Darstellung)

Anhang VIII

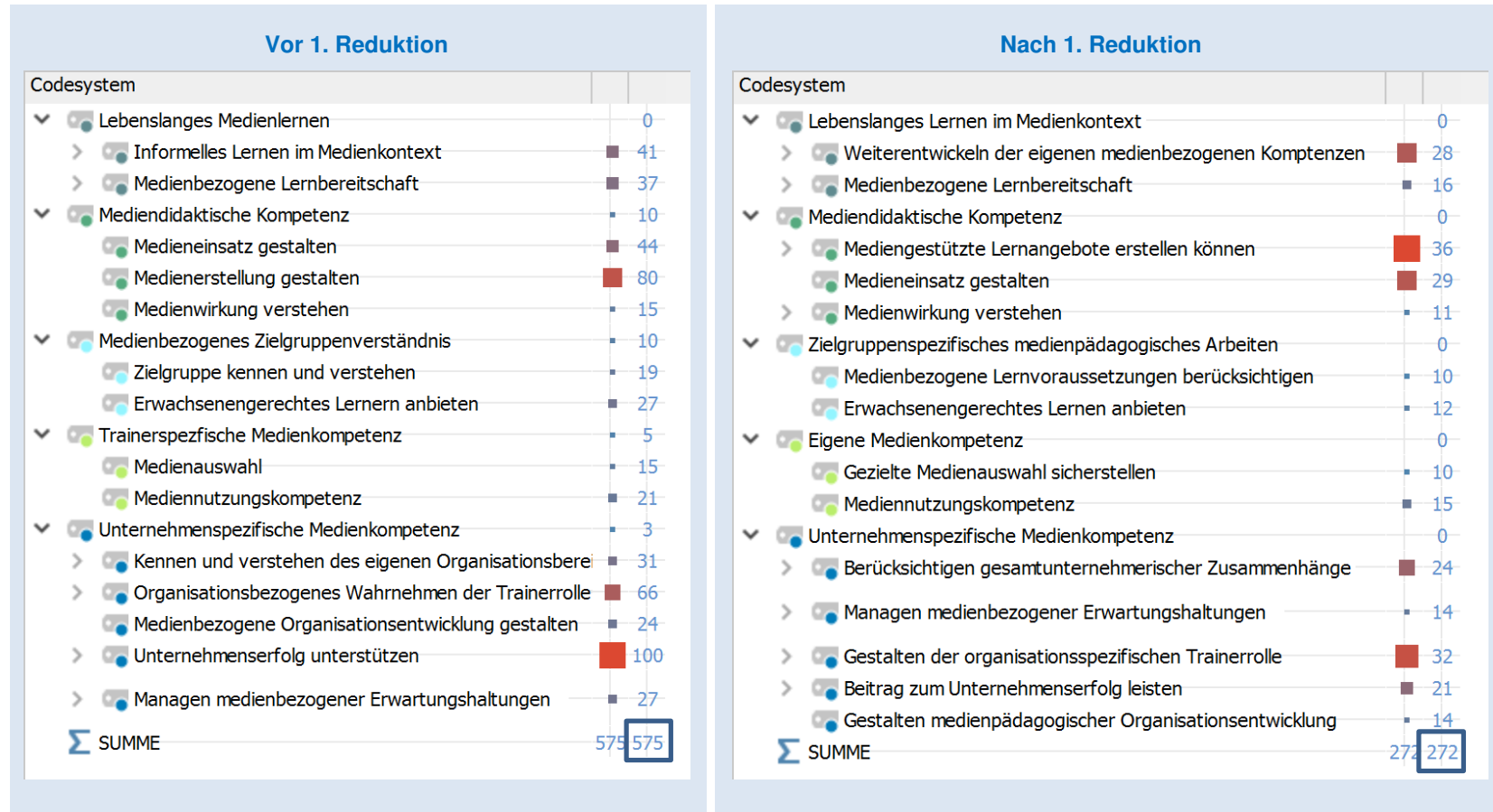
Auszug aus der induktiven Kategorienbildung vor 1. Reduktion

Fall	Z	Ursprungstext	Paraphrasierung	Generalisierung
P2	18	P2: Dann habe ich ihnen gewisse Dateien zur Verfügung gestellt über den Campus, wo sie sich haben ankucken können und wir haben danach nochmal drüber sprechen können.	Danach darüber sprechen war gut	Lernen nachhalten
P2	19	I: Kam das an, was hattest du für einen Eindruck?		
P2	20	P2: Das war gut, weil das mal was anderes war. Die hatten ja meine Papierbibel, quasi, über die ganzen Themen und dann auch einfach mal was online zu sehen und zu lesen und ihnen auch zu sagen, wenn sich daran etwas ändert aktualisiert es sich, d.h. ihr habt es dann zur Verfügung. Das war für die jetzt etwas Neues und kam auch gut an.	Mal etwas Neues kommt gut an	Integration von Neuem anstreben
P2	21	P2: Und das mit dem Video kam richtig gut an. Und ich glaube, dass der ein oder andere sich das in den nächsten Tagen auch nochmal ankuckt, um es zu verinnerlichen.		
P2	22	I: Was glaubst du, worauf kommt es da an, wenn ein Trainer das anwendet, in einem Trainer? Was braucht ein Trainer dafür?		
P2	23	P2: Mmmh, also bei mir war es so, dass ich mir das CCU Video schon mal angekuckt hatte. Es jetzt aber nicht mehr in der 100%tigen Reihenfolge kannte. D.h., ich sollte wissen, was da kommt. Dass ich dann eher darauf reagieren kann, um zu sagen, irgendwo in der Mitte, da wo es darum ging ah, ok, lass uns nochmal kucken. Ich glaube du meinst diesen Punkt. Ich kannte es zum Glück noch so, dass ich wusste, ok es ging um den und den Bereich. Wenn man das aber nicht mehr weiß, oder man es eben nicht selbst erstellt hat und es zur Verfügung gestellt bekommt und sich nicht damit auseinandersetzt oder es als Anwender mal selbst benutzt, dann ist es schwierig, weil man auf Rückfragen nicht reagieren kann. Ich glaube man nimmt ganz schnell an, das vermittelt jetzt das Wissen und wenn dann aber Fragen sind, dann muss ich das genauso gut können, wie wenn ich jetzt etwas jemandem erzähle und er hat darauf eine Rückfrage.	Ich sollte den Inhalt des E-Learning kennen Schwierig, wenn man den Inhalt nicht kennt und sich nicht damit auseinandersetzt Schwierig, wenn man es nicht selbst erstellt hat auf Rückfragen zu reagieren	Fachinhalt kennen Mit Fachinhalt auseinandersetzen Selbst erstellen können

(Quelle: eigene Darstellung - Auszug aus Interview 2, Zeile 18-23)

Anhang IX

Code-Matrix-Browser Report - Vor und nach 1. Reduktion



(Quelle: eigene Darstellung - Auszug aus MAXQDA, Code-Matrix-Browser)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Karlsruhe, 01. Dezember 2016

Ort, Datum

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'D. Au', written in a cursive style.

Unterschrift