



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
KAISERSLAUTERN

Technische Universität Kaiserslautern

Fachbereich Sozialwissenschaften

Fachgebiet Pädagogik

Erstprüfer: Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs

Zweitprüferin: Dip.-Pädⁱⁿ Ricarda Bolten

Masterarbeit

Medienpädagogische Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung

Analyse zur Berücksichtigung medienpädagogischer Kompetenzen
in ausgewählten Angeboten zur E-Trainer-Qualifizierung

vorgelegt von

Dennis Ramis



Matr.-Nr.: 373276

Abgabedatum: 24.04.2018

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Einleitung	4
1.1 Relevanz des Themas.....	4
1.2 Zielsetzung der Arbeit	5
1.3 Aufbau der Arbeit	6
2 Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffserklärungen	7
2.1 Medien in der Erwachsenenbildung	7
2.2 Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz.....	10
3 Medienpädagogische Professionalisierung durch Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung	14
3.1 Notwendigkeit der Professionalisierung und bildungspolitische Relevanz.....	14
3.2 Medienpädagogische Kompetenzmodelle zur Professionalisierung der beruflichen Bildung	18
3.3 Überblick über aktuelle Train-the-Trainer-Angebote von privaten, öffentlichen und universitären Anbietern	23
4 Forschungsdesign	25
4.1 Untersuchungsdesign	25
4.1.1 Dokumentenanalyse.....	26
4.1.2 Experteninterviews	26
4.2 Datenerhebungsverfahren	27
4.3 Stichprobenkonstruktion.....	29
4.4 Durchführung.....	30
4.5 Auswertungsverfahren	30
5 Ergebnisse	32
6 Diskussion	45
7 Fazit	53
Abbildungsverzeichnis	55
Literaturverzeichnis	56
Anhang A: Überblick über Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung	62
Anhang B: Interviewleitfaden	69

Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Digitale Medien bestimmen zunehmend den Alltag sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext. Eine Studie des Beratungsunternehmens McKinsey in Kooperation mit dem BMFSFJ¹ zeigt, dass die Digitalisierung den privaten Lebensbereich unserer Gesellschaft bereits infiltriert hat. Auf die Frage, bei welchen Beschäftigungen digitale Medien zum Einsatz kommen, geben u.a. 84% die Kommunikation und 83% die persönliche Bildung mittels Apps oder Websites an.² Im Jahr 2017 haben 87% der deutschen Bevölkerung ab 10 Jahren das Internet genutzt.³ Im beruflichen Kontext spiegelt sich die fortschreitende Digitalisierung der industriellen Produktion, der sogenannten Industrie 4.0 wider.⁴ Unternehmen verändern sich nicht nur in Bezug auf neue Produktions- und Arbeitsweisen, sondern entwickeln gleichzeitig neue Lernbedarfe, die neue Lernkonzepte erfordern.⁵ In diesem Zusammenhang stellt sich heraus, dass die Industrie 4.0 als größter Treiber für das Digitale Lernen in Unternehmen gesehen wird.⁶ Lernen kann durch den Einsatz neuerartiger Kommunikations- und Informationstechnologien unabhängig von Ort und Zeit geschehen, Onlineangebote sind oft kostengünstiger und effizienter für Unternehmen. Aufgrund dieser Aspekte werden Formen des Onlinelernens in Unternehmen immer häufiger eingesetzt.⁷

Die genannten Entwicklungen führen dazu, dass die Digitalisierung vor der Weiterbildung keinen Halt machen wird. Die Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung werden sich dabei transformieren.⁸ Um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu festigen, muss dieses Thema bei Lehrenden in der

¹ BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

² vgl. McKinsey, 2016.

³ vgl. Destatis, 2017.

⁴ vgl. Rohs, 2017: 203-205.

⁵ vgl. Prohaska, 2017: 40.

⁶ vgl. mmb-Trendmonitor 2017/2018:3; vgl. Prohaska 2017: 40.

⁷ vgl. Prohaska, 2017: 40.

⁸ vgl. Schmidt-Hertha 2017: 35.

Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle einnehmen. Sie müssen sich mit neuen Lerntechnologien und geeigneten Methoden auseinandersetzen.⁹

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Die gesellschaftliche Relevanz der Digitalisierung und deren Bedeutung für das Lernen im Lehr-/Lernkontext geben einen ersten Eindruck darüber, dass neue Anforderungen schon heute und zukünftig an Lehrende in der Erwachsenenbildung gestellt werden. Im spezifischen Feld der medienpädagogischen Erwachsenenbildung liegen trotz dieser Veränderungen kaum empirische und theoretische Grundlagen vor.

Im Rahmen des laufenden Forschungsprojekts “Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings – MEKWEP” des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem Fachgebiet der Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern wurde ein medienpädagogisches Kompetenzmodell als Orientierung für Lehrende in der Erwachsenenbildung erstellt, um deren persönliche Professionalisierung zu überprüfen.¹⁰

Es stellt sich nun die Frage, wie sich Lehrende in der Erwachsenenbildung die geforderten medienpädagogischen Kompetenzen aneignen können, um eine professionelle Handlungsfähigkeit gewährleisten zu können und der Digitalisierung im Gleichschritt zu begegnen.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf non-formale Weiterbildungsangebote zur E-Trainer-Qualifizierung. Ziel ist es zunächst herauszufinden, welche Weiterbildungsangebote auf dem Markt zu finden sind, um im Anschluss eine Aussage darüber treffen zu können, welche medienpädagogischen Inhalte des Kompetenzmodells in solchen Angeboten berücksichtigt werden.

⁹ vgl. Prohaska, 2017: 40.

¹⁰ vgl. Schmidt-Hertha, 2017: 37.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Abschlussarbeit beginnt in Kapitel 2 mit der Aufbereitung des theoretischen Bezugsrahmens, indem der Zusammenhang zwischen der Erwachsenenbildung und Medien dargestellt wird. Dazu wird zunächst aufgezeigt, wie Medien die Erwachsenenbildung beeinflussen, um im Anschluss die grundlegenden Begriffe der Medienkompetenz und der medienpädagogischen Kompetenz zu klären.

In Kapitel 3 wird der Bezug zum Titel der vorliegenden Arbeit hergestellt. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes wird die medienpädagogische Professionalisierungsdebatte skizziert und ein medienpädagogisches Kompetenzmodell dargestellt. Kapitel 3 wird durch eine Marktübersicht über aktuelle Train-the-Trainer-Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung abgerundet.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit dem Kapitel 4. Hier werden der Aufbau und das weitere Verfahren der empirischen Untersuchung beschrieben. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung deskriptiv dargestellt, um anschließend in Kapitel 6 unter Einbezug des theoretischen Kompetenzmodells und der Professionalisierungsdebatte diskutiert zu werden.

Die wesentlichen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit werden im abschließenden Fazit zusammengefasst und die aufgeworfene Fragestellung beantwortet.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Begriffserklärungen

In diesem Kapitel wird zunächst der Zusammenhang zwischen Medien und der Erwachsenenbildung dargestellt, um den theoretischen Bezug der vorliegenden Arbeit herzustellen. Weiterhin erfolgen die Definitionen der Begriffe Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz sowie der Einstieg in die Debatte um die medienpädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung.

2.1 Medien in der Erwachsenenbildung

Rückblickend auf die Geschichte haben Medien schon immer großen Einfluss auf die Erwachsenenbildung ausgeübt. Beispielhaft dafür sind: die Lesegesellschaft im 18. Jahrhundert, die Arbeiter-Radio-Bewegung im 19. Jahrhundert und die Verbreitung der Massenmedien im 20. Jahrhundert. Mit dem Einzug neuer Medien gehen stets auch „gesellschaftliche Umbrüche“ einher, die auch im Zusammenhang zwischen Medien, gesellschaftlicher Kommunikation und Bildung zum Ausdruck gebracht werden.¹¹ Entsprechend hat die Einführung der digitalen Medien auch großen Einfluss auf alle Bereiche der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig ergibt sich durch diese Medienentwicklung eine Chance für die Erwachsenenbildung, wenn die digitalen Medien als Herausforderung betrachtet werden.¹²

Grundsätzlich begleiten Medien in der Erwachsenenbildung drei unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen. Die *Qualifizierungsfunktion*, die darauf abzielt die berufliche Leistungsfähigkeit von Weiterbildungsteilnehmern*innen durch den Medieneinsatz zu steigern. Die *Individualisierungsfunktion*, um sich mit Hilfe der vorhandenen Medien auszudrücken. Und zuletzt die *Demokratisierungsfunktion*, bei der die Medien in der Erwachsenenbildung die Teilhabe am politischen und kulturellen Leben mediengestützt ermöglichen.¹³

¹¹ vgl. DIE, 2001: 3.

¹² vgl. von Hippel, 2011: 687, 691.

¹³ vgl. von Hippel, 2011:689f.; vgl. Kamin/Meister, 2013:6.

In den wissenschaftlichen Betrachtungen setzen sich die Fachautoren auf drei Ebenen zwischen Medien und der Erwachsenenbildung auseinander.¹⁴

Erstens auf der *Gegenstandsebene* mit dem Verständnis von Medien als Lerngegenstand, welche im Rahmen von Medienerziehung, Medienarbeit und berufsbezogener Qualifizierung als Thema der Erwachsenenbildungsangebote aufgegriffen werden. Diese Ausrichtung entstand vor dem Hintergrund, dass sowohl im beruflichen also auch dem privaten Kontext medienbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert werden.¹⁵

Zweitens führen die digitalen Medien auf der sogenannten *Lehr-/Lernebene* zu einem Wandel, der sich sowohl auf die Rolle der Lehrenden als auch auf die der Lernenden auswirkt.¹⁶ In diesem Zusammenhang lassen sich zwei verschiedene Aspekte unterscheiden, die zum einen den bewussten Einsatz von Medien als didaktisches Mittel im Vermittlungsprozess thematisieren und zum anderen die Nutzung von (Massen-) Medien als informelle Lernangebote für Erwachsene.¹⁷ Aus Sicht der Lernenden löst sich diese Differenzierung jedoch immer weiter auf. Es verbreitet sich zunehmend die Überzeugung, dass Lernen sowohl mit den Massen-als auch den Unterrichtsmedien erfolgsversprechend sein kann. Die Grenzen zwischen Unterhaltung und Information in den neuen Medien und im Fernsehen verschwimmen.¹⁸

Die dritte Ebene auf der sich die Erwachsenenbildung mit den Medien auseinandersetzt ist die Ebene der *Organisation*. Hier verändern insbesondere die Neuen Medien viele wichtige nach innen sowie nach außen gerichtete Strukturen, Vorgänge und Verwaltungsprozesse der Organisation.¹⁹ Dabei führt eine Untersuchung an Volkshochschulen, die stetig medienorientierte Weiterentwicklung der Weiterbildungsträger auf die große Nachfrage seitens der Teilnehmer zurück.²⁰

Zusammenfassend durchdringt die Digitalisierung nicht nur die gesamte Bandbreite der Erwachsenenbildung, sondern auch mit zunehmender Tendenz den beruflichen und privaten Bereich. In logischer Konsequenz stellt

¹⁴ vgl. Kamin/Meister, 2013:7, vgl. von Hippel, 2011:687.

¹⁵ vgl. Kamin/Meister, 2013:10; vgl. Rohs 2017: 208f.

¹⁶ vgl. von Hippel, 2011: 687.

¹⁷ vgl. von Hippel, 2011: 687; vgl. Rohs 2017: 208. 213f.

¹⁸ vgl. von Hippel, 2011:687.

¹⁹ vgl. Rohs, 2017: 208; vgl. von Hippel 2011: 687.

²⁰ vgl. von Hippel, 2011: 687.

sich für die Erwachsenenbildung die Frage, wie sie diesen Herausforderungen begegnen und die neuen medialen Chancen nutzen kann.²¹ Von Hippel (2011) folgert an dieser Stelle, dass Medienkompetenz für Erwachsene eine grundlegende Kompetenz sein muss. Dabei ist es gleichgültig ob man als Individuum, als Arbeitnehmer oder Bürger in der Wissensgesellschaft handelt. Folglich muss es von gesellschaftlicher und pädagogischer Relevanz sein, dass der Erwerb jener Kompetenzen und Qualifikationen allen zugänglich ist. Medienkompetenz ist damit eine Aufgabe des „*Lebenslangen Lernens*“ und in alle Bildungsbereiche zu integrieren. Der Erwachsenenbildung kommt damit eine bedeutende Rolle zu.²² Gegenwärtig kann man an dieser Stelle bei den unterschiedlichen Weiterbildungsträgern noch eine hohe Ambivalenz im Umgang mit dieser Anforderung beobachten. Nicht alle Träger stehen oder standen den digitalen Medien offen gegenüber, was zur Folge hatte, dass die Erwachsenenbildung der Digitalisierung und viele Bereiche der Erwachsenenbildung den allgemeinen Entwicklungen sowie der Medienintegration nacheilen müssen.²³

Der Erwachsenenbildung kommen vor diesem Hintergrund bedeutende Aufgaben zu. Neben der ganzheitlichen Integration von medienkompetenten Handlungsweisen in alle Angebote der Erwachsenenbildung müssen neue Interessen bei den Adressaten geweckt und das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Medien geschaffen werden. Dazu braucht es kompetente Mitarbeiter*innen und Dozenten*innen, um dieses Vorhaben professionell umzusetzen. Studien zeigen allerdings, dass Kursleiter oft nicht über medienpädagogisches und didaktisches Wissen verfügen, sondern aufgrund ihres Fachwissens der Dozententätigkeit nachgehen. Von Hippel (2011) zeigt in ihrer Studie, dass an dieser Stelle ein entscheidender Fortbildungsbedarf besteht, der sich nicht nur auf die Mediendidaktik, sondern auch auf die medienpädagogische Angebotsplanung bezieht. In dieser Angelegenheit ist es von Bedeutung, dass die medienkritischen Aspekte zielgruppenorientiert in die Veranstaltungen integriert werden²⁴. Schlussendlich müssen die Erwachsenenbilder über alle jene Kompetenzen und Qualifikationen verfügen, die es ihnen

²¹ vgl. Rohs, 2017:204.

²² vgl. von Hippel, 2011: 688.

²³ vgl. Rohs, 2017 :204.

²⁴ vgl. von Hippel, 2011: 703ff.

ermöglicht, der von Hippel prognostizierten Herausforderung kompetent begegnen zu können, denn: *„Die Integration von Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik – mit dem Ziel einer umfassenden Forderung der Medienkompetenz Erwachsener – stellt eine zentrale Herausforderung für die medienpädagogische Erwachsenenbildung dar“*²⁵.

Im folgenden Kapitel werden entsprechend die zentralen Begriffe der Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz geklärt, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen.

2.2 Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz kann durch unterschiedliche Perspektiven und Herangehensweisen definiert werden. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Anforderungen in der Berufswelt, der Wissenschaft sowie der Politik sind mehrere Definitionen in der Literatur zu finden.

Aus einer lern- und entwicklungspsychologischen Perspektive definiert Weinert den Begriff der Kompetenz wie folgt: *„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*²⁶

Demzufolge lassen sich Kompetenzen als mehrdimensionale Komplexe von Fähigkeiten vorstellen, die sich wiederum in mehreren Facetten differenzieren lassen, die zu einem eine Wissens Ebene und zum anderen motivationale Ebene beinhalten. Vor allem der situative Charakter dieser Definition zeigt, dass Kompetenzen am besten durch die Anforderungen und Problemstellung, mit welchen eine Person konfrontiert ist, beschreiben lassen und ent-

²⁵ ebd.: 704.

²⁶ Weinert, 2001: 27.

sprechend dem Begriff lediglich seine Funktion zugeschrieben werden kann.²⁷

Erpenbeck und Rosenstiel (2003) beschreiben den Kompetenzbegriff als „*Disposition selbstorganisierten Handelns*“, welche „*nur in ihrer Anwendung zu erkennen sind.*“ Diese Beschreibung intendiert eine Selbstorganisationsfähigkeit, die durch selbst-motivierte Interaktion zum Ausdruck gebracht wird.²⁸ Diesen Kompetenzbegriff differenzieren sie in vier Kompetenzklassen:

1. **personale Kompetenzen**, d.h. „*die Disposition einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln*“,
2. **fachlich-methodische Kompetenzen**, d.h. „*die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln*“,
3. **sozial-kommunikative Kompetenzen**, d.h. „*die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln*“ und
4. **aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen**, d.h. „*die Dispositionen einer Person, aktiv und ganzheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation*“.

In Bezug auf Medien muss sich der Kompetenzbegriff auf den gesamten Medienbereich beziehen.²⁹ Medien können entsprechend als „*Vermittler zwischen dem Menschen und seiner Umwelt*“ gesehen werden und ermöglichen so Kommunikation. Eingegrenzt auf eine technische Perspektive sind Medien „*technische Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten*“.³⁰ Anhand dessen können Inhalte zweckmäßig vermittelt werden, was den instrumentellen Charakter von Medien widerspiegelt.³¹ Dazu benötigt es jedoch der Medienkompetenz, die seit den 90er Jahren durch die Definition nach Baacke (1996) geprägt ist. Danach ist Medienkompetenz eine grundlegende Fähigkeit, um aktiv alle Arten von Medien in die Kommunikati-

²⁷ vgl. Anders, 2012: 9; Hüther/Schorb, 2010: 257.

²⁸ vgl. Erpenbeck/Rosenstiel, 2003: 18.

²⁹ vgl. Spanhel, 2002: 1.

³⁰ de Witt & Czerwionka, 2012: 14 nach Maier, 1998: 14.

³¹ vgl. Spanhel, 2001: 5.

on und Handlung von Menschen einfließen zu lassen.³² Medienkompetenz ist Bestandteil des lebenslangen Lernens, reagiert auf neue Anforderungen und kann als Prozess betrachtet werden, der nie abgeschlossen sein wird.³³ Baacke unterteilt den Begriff in vier Dimensionen³⁴:

1. **Medienkunde** meint das reine Wissen über aktuelle Medien und Mediensysteme. Dabei wird zwischen informativen Wissensbeständen und der instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit mit den Geräten umzugehen unterschieden.
2. **Medienkritik** soll analytisch gesellschaftliche Probleme erfassen. Dabei ist der Mensch jederzeit in der Lage seine analytischen und sonstige Wissensbestände reflexiv auf sich selbst und sein Handeln zu beziehen, sowie seine Fähigkeiten ethisch zu verantworten.
3. **Mediennutzung** befasst sich um die zwei Aspekte des Anwendens (rezeptiv-anwendend) und des Anbietens (interaktiv-anbietend). Medien werden einerseits zum Informations- und Wissensgewinn genutzt und andererseits auch zur Unterhaltung. Außerdem bietet sich die Möglichkeit zur interaktiven Teilnahme an Medien.
4. Mit Hilfe der **Mediengestaltung** kann ein Mediensystem innovativ und kreativ weiterentwickelt sowie verändert werden.

Unter pädagogischen Aspekten ist medienpädagogische Kompetenz eine erforderliche Fähigkeit, um Medienkompetenz angemessen zu vermitteln und gilt somit als unabdingbare Ergänzung der Medienkompetenz.³⁵ Sie wird folgendermaßen definiert: *„Medienpädagogische Kompetenz umfasst [...] 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 Medienerziehung umschrieben).“³⁶*

Neben der Medienkompetenz setzt medienpädagogische Kompetenz noch die Informationskompetenz, also die *„Fähigkeit, mit beliebigen Informationen*

³² vgl. Tulodziecki et al., 2010: 173 nach Baacke, 1996.

³³ vgl. von Hippel, 2010: 688.

³⁴ Baacke, 1996.

³⁵ Aufenanger, 1999: 95.

³⁶ Blömeke, 2000: 24.

selbstbestimmt, souverän, verantwortlich und zielgerichtet umzugehen“, voraus.³⁷

So kann nach Blömeke medienpädagogische Kompetenz in fünf Dimensionen differenziert werden³⁸:

1. **Mediendidaktische Kompetenz** ist die Fähigkeit der reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr-Lernformen und deren Weiterentwicklung
2. **Medienerzieherische Kompetenz** um Medienthemen nach pädagogischer Leitlinien in den Unterricht einzubinden
3. **Sozialisationsbezogene Kompetenz** zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen im medienpädagogischen Kontext
4. **Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang** zur innovativen Gestaltung personaler und institutioneller Rahmenbedingungen, um in der Schule medienpädagogisch Handeln zu können.
5. **Persönliche Medienkompetenz** meint die Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichem Handeln im Kontext mit Medien

³⁷ Ballod, 2007: 290.

³⁸ Blömeke, 2003: 7.

3 Medienpädagogische Professionalisierung durch Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung

Die Annäherung an die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit geschieht durch die Betrachtung der Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung, um zunächst die bildungspolitische Relevanz der Thematik aufzuzeigen. Abschließend werden die Herausforderungen durch digitale Medien für die Erwachsenenbildung dargestellt.

Nach Kamin und Meister (2013) kann das gewinnbringende Potenzial der digitalen Medien für die Erwachsenenbildung nur dann genutzt werden, wenn „Train the Trainer“-Multiplikatoren in der medienpädagogischen Weiterbildung Einzug finden.³⁹

3.1 Notwendigkeit der Professionalisierung und bildungspolitische Relevanz

Nachfolgend soll skizziert werden aus welchen Entwicklungen sich die Notwendigkeit zur Professionalisierung ergeben hat und sich auch aktuell noch ergibt. Darüber hinaus soll auch die bildungspolitische Relevanz, die hinter dem Vorhaben der Professionalisierung steht, kurz aufgegriffen werden.

Aus bildungspolitischer Sicht erhielt die Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung im Jahr 2006 durch die EU-Kommission erneut Bedeutsamkeit. Damals betont die Politik den hohen Einfluss, den qualifiziertes Weiterbildungspersonal auf die Qualität der Bildung hat. Der Rat der Europäischen Union greift 2011 in seiner Agenda zur Erwachsenenbildung jenen Punkt erneut auf und präzisiert den Gedanken mit der Forderung nach Kompetenzprofilen für Lehrende.⁴⁰ Und auch die digitale Agenda der Bundesregierung hielt 2014 an dem Vorhaben fest, die digitalen Kompetenzen als Schlüsselqualifikation voranzutreiben: *„Wir werden eine moderne Aus- und Weiterbildung sowie berufliche Qualifizierung und den Aufbau digitaler Kompetenzen als Schlüsselqualifikation für alle Arbeitnehmerinnen und Ar-*

³⁹ Kamin/Meister, 2013: 21.

⁴⁰ vgl. Nuissl et al., 2017: 206.

*beitnehmer weiter vorantreiben*⁴¹“. Diese bildungspolitischen Auszüge zeigen beispielhaft das politische Bestreben der letzten Jahre und stehen gleichzeitig stellvertretend für die vielfachen Forderungen des Bundes, die in den letzten Jahren vermehrt dazu geführt haben, dass in Kooperation mit der europäischen Union mit Nachdruck an der Ausarbeitung von Kompetenzprofilen gearbeitet wurde.⁴²

Für die Europäische Kommission (2015) ist medienpädagogische Professionalisierung ein zentrales Thema der Erwachsenenbildung, daher fordert diese digitale Medien stärker in die Erwachsenenbildung mit einzubeziehen: *„Information and Communication Technologies (ICTs) can and should play a more important role in the acquisition of literacy. Mobile devices, open educational resources (OER) and social media have a great potential for widening access to adult learning. These can support adults' informal learning and improve formal and non-formal education opportunities.*“⁴³

Neben den politischen Forderungen haben mehrere Defizite, die in der Erwachsenenbildung identifiziert wurden dazu geführt, dass die Professionalitätsdebatte aufgegriffen wurde. Eine Untersuchung des mmb Instituts aus dem Jahr 2016 veranschaulicht, dass an erster Stelle der zukünftigen Herausforderungen für die Akteure in den Bildungssektoren die mangelnden digitalen Kompetenzen der Erwachsenenbildner stehen. Ein Kompetenzdefizit, welches sich über alle Sektoren unseres Bildungssystems erstreckt.⁴⁴ In der Debatte um Professionalitätentwicklung macht Meisel (2009) gleichermaßen auf den Mangel an Dozent*innen, die ausreichend mediendidaktisch qualifiziert sind, aufmerksam.⁴⁵ Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Kamin und Meister (2013) und fassen zusammen, dass bislang keine Professionalisierung der Erwachsenenbildung erkennbar ist. Ebenfalls wurden bisher keine klaren Strategien zur medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnern festgelegt.⁴⁶

⁴¹ Bundesregierung, 2014.

⁴² vgl. Nuissl et al. 2017: 206

⁴³ Europäische Kommission, 2015.

⁴⁴ vgl. mmb Institut GmbH 2016: 6.

⁴⁵ vgl. Meisel 2009: 241.

⁴⁶ vgl. Rohs, 2017: 1.

Gegenwärtig sind die Mediendidaktischen Konzepte noch sehr personenbezogen und werden individuell auf den Lernenden zugeschnitten.⁴⁷

Gleichzeitig steigt aber die Bedeutung für verschiedene Formen der digitalen Lernanwendung, insbesondere im betrieblichen Kontext, kontinuierlich an. Eine Trendstudie zeigt, dass langfristig gesehen Web-Based Trainings an Bedeutung verlieren und dafür Micro Learning und Co. zusätzlich an Bedeutung gewinnen. Das „E-Learning-Orchester“ wächst mit unterschiedlichen digitalen Möglichkeiten weiter an.⁴⁸

Vor diesem Hintergrund ergibt sich der Professionalisierungsdiskurs in Bezug auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine kurze Differenzierung der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung soll die Diskussion zugänglicher machen. Der Professionalisierungsgedanke wird in einen strukturellen und einen individuellen Prozess unterteilt.

Abbildung 1: Strukturelle und individuelle Professionalisierung



Quelle: Arnold et al., 2017: 179.

Die strukturelle Professionalisierung beschreibt den kollektiven Prozess der Entwicklung einer Profession.⁴⁹ Hier steht der Institutionalierungsprozess des professionellen Handelns im Mittelpunkt.⁵⁰ Die Herausbildung individuel-

⁴⁷ vgl. Kamin/Meister, 2013: 20f.

⁴⁸ vgl. mmb learning Delphi, 2017/2018.

⁴⁹ vgl. Arnold et al., 2017: 179f.

⁵⁰ vgl. ebd.: 179f.

ler beruflicher Handlungskompetenz bzw. die Herausbildung von Professionalität wird als individuelle Professionalisierung bezeichnet.⁵¹ Hier stehen die Charakteristika des professionellen Handelns wie Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen des Lehrenden im Mittelpunkt.⁵² Obwohl die beiden Prozesse sehr eng miteinander verknüpft sind, ist die Ausbildung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität nicht an eine Profession gebunden. Denn Erwachsenenbildner können sehr wohl professionell handeln, ohne eine Profession der Erwachsenenbildung inne zu haben.⁵³ Bisher ist es dem breiten Feld der Weiterbildung nicht gelungen eine trägerübergreifende Fortbildungsstrategie zu entwickeln, die gleichzeitig durch Praxisnähe überzeugt.⁵⁴

Die Debatte um die Professionalisierung der Weiterbildung wurde bereits von Ziep (1989) aufgegriffen. Schon damals entsteht aus dieser Diskussion die Forderung, die didaktisch-pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden aufzubauen.⁵⁵ Die Kompetenzmodelle dieser Zeit waren unzureichend auf spezifische Handlungsfelder zugeschnitten. Es fehlte die Integration von Elementen der didaktisch-pädagogischer Lehrpraxis.⁵⁶

Auch Meisel fordert eine gezielte Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Erwachsenenbildner. Bisher sind die Kompetenzprofile der Lehrenden vorrangig noch das Ergebnis selbstgesteuerter Bestrebungen und biographischer Kompetenzaufschichtung in einem deregulierten Weiterbildungsfeld. Die Steuerung des professionellen Kompetenzaufbaus erfolgt nur sehr eingeschränkt durch die Weiterbildungsorganisationen.⁵⁷ Hieraus ergibt sich eine sehr hohe Heterogenität der Ausbildungswege bzw. Tätigkeitsprofile der Beschäftigten in der Erwachsenenpädagogik.⁵⁸ Der Ausbildungsweg ist nicht an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden.⁵⁹ So unterscheidet

⁵¹ vgl. Arnold et al., 2017: 179f.

⁵² vgl. Ziep 1989:52.

⁵³ vgl. Arnold et al. 2017: 179f.

⁵⁴ vgl. Meisel 2009: 241.

⁵⁵ vgl. Ziep 1989: 56.

⁵⁶ vgl. ebd: 59.

⁵⁷ vgl. Meisel 2009: 235.

⁵⁸ vgl. ebd.: 244.

⁵⁹ vgl. Nittel/Seltrecht, 2008: 124.

unterscheiden Rohs und Bolten (2017) bezogen auf die individuelle Professionalisierung von Erwachsenenbildnern zwischen formaler Aus- und Weiterbildung, non-formaler Weiterbildung und dem informellen Lernen.⁶⁰ Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich hierbei auf Angebote der non-formalen Weiterbildung, die überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben stattfindet.

Darüber hinaus gibt es derzeit keine festgeschriebenen Kompetenzprofile, die vorgeben über welche Kompetenzen ein Erwachsenenbildner verfügen sollte oder welche Kompetenzen in der Weiterbildungspraxis unabdingbar sind. Aus Sicht der Professionalitätsdebatte ergibt hieraus der zwingende Bedarf Kompetenzprofile zu formulieren. Kraft (2006) verspricht sich durch die Festlegung von Kompetenzprofilen, dass zum einen die Anforderungen an die Lehrenden unverkennbar werden und erwachsenenspezifisches Professionswissen einen neuen Stellenwert bekommt und zum anderen, dass die Bedeutung der Qualifizierung von Lehrenden einer Standardisierung bedarf.⁶¹

3.2 Medienpädagogische Kompetenzmodelle zur Professionalisierung der beruflichen Bildung

Im Folgenden werden zur Beschreibung eines medienpädagogischen Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenenbildung Kompetenzen aus dem schulischen Kontext und aus der Erwachsenenbildung miteinbezogen. Zunächst werden fünf allgemeine Kompetenzfacetten auf Grundlage der Definition nach Weinert (2001) dargestellt und durch das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert & Kunert weiterentwickelt, um die Dimension des professionellen Selbstverständnisses hinzuzufügen. Mit Hilfe des Begriffes der allgemeinen Medienkompetenz nach Baacke (1996) werden grundlegende Kompetenzanforderungen in einen medienorientierten Kontext transferiert.

Das von Baumert/Kunter (2006) entwickelte Kompetenzmodell bildet eine wichtige Orientierung, um medienpädagogische Kompetenzanforderungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung formulieren zu können. Auf der ei-

⁶⁰ vgl. Rohs/Bolten, 2017: 16.

⁶¹ vgl. Kraft, 2006: 29f.

nen Seite findet sich das Professionswissen (Wissen und Können), welches in drei Facetten gegliedert wird und dessen Ursprung bei Shulman (1987) liegt: *Fachwissen*, welches als grundlegendes Wissen von spezifischen Lerngegenständen und dessen Verständnis zu verstehen ist. *Fachdidaktisches Wissen* umfasst die Gestaltung von Lernsituationen, sowie die Bereitstellung von Fachwissen.⁶² Im Zusammenhang ist das Fachwissen maßgebend für die fachdidaktische Gestaltung von Lernsituationen. Dennoch ist Fachwissen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine qualitative Lernsituation.⁶³ Das *allgemeine pädagogische Wissen* ist als fachübergreifende Wissensfacetten zu verstehen und vor allem in der pädagogischen Interaktion notwendig.⁶⁴ Außerdem kann das Professionswissen durch *Organisationswissen* und *Beratungswissen* ergänzt werden. Beide Wissensfacetten können jedoch nicht verallgemeinert werden, da sie nur in einem institutionalisierten Rahmen bzw. in einer sozialen Interaktion Sinn ergeben.⁶⁵ Auf der anderen Seite finden sich die motivationalen, volitionalen und selbstregulativen Kompetenzfacetten, die ebenso zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Anwendung von Professionswissen im Lehr-/Lernkontext haben.⁶⁶

Die nachfolgende Abbildung zeigt dieses Kompetenzmodell für Erwachsenenbildner*innen von Schmidt-Hertha et al. Allgemeine erwachsenenpädagogische Kompetenzfacetten bilden das Fundament, welches in ein medienpädagogisches Handlungsfeld transferiert wurde:

⁶² vgl. Anders, 2012: 18.

⁶³ vgl. Baumert/Kunter, 2006: 496.

⁶⁴ vgl. Anders, 2012: 18.

⁶⁵ vgl. Baumer/Kunter, 2006: 482.

⁶⁶ vgl. Schmotz et al., 2010: 279.

Abbildung 2: Medienpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung



Quelle: Schmidt-Hertha et al., 2017: 36.

1. Mediendidaktische Kompetenz

Im Fokus der Mediendidaktik steht der Einsatz von Medien im Lehr-/Lernkontext und geht somit über den technischen Aspekt der Medien hinaus.⁶⁷ Sie „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 Lernprozessen.“⁶⁸ Dementsprechend vereint die Mediendidaktik allgemeine pädagogische, didaktische und psychologische Aspekte mit fachdidaktischen und medienorientierten Kompetenzen.⁶⁹ Dazu ist es notwendig eigene Medienangebote zu entwickeln und diese in die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen miteinzubeziehen.⁷⁰ Als Grundlage für die Mediengestaltung ist medienpsychologisches Wissen über Wirkung und Nutzung von Medien ebenfalls zu integrieren.⁷¹

⁶⁷ vgl. de Witt/Czerwionka, 2007: 19.

⁶⁸ deWitt/Czerwionka, 2007: 32.

⁶⁹ vgl. Rohs et. al, 2017: 7.

⁷⁰ vgl. Herzig et al. 2015: 162.

⁷¹ vgl. Batinic/Appel 2008: 409.

2. Medienbezogene Fachkompetenz

Ein sinnvoller und pädagogisch gerechtfertigter Medieneinsatz orientiert sich am Lerngegenstand. Hierzu ist Fachwissen voranzusetzen, welches die fachdidaktische Umsetzung mit Hilfe von Medien bestimmt.⁷² Fachbezogene Medienkompetenz vereint somit Fachwissen mit fachdidaktischer Kompetenz, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter differenziert wird, da der Lerngegenstand in unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen nicht verallgemeinert werden kann.

3. Medienbezogene Feldkompetenz

Um der Medienbezogenen Feldkompetenz gerecht zu werden, müssen die Erwachsenenbildner in ihrem medienbezogenen Handeln die Lernenden und deren berufliche und außerberufliche Lebenswelt in Augenschein nehmen.⁷³ So können Inhalte nur adressatengerecht vermittelt werden, wenn die Lehrenden die vorangegangene Sozialisation sowie deren spezifische Identität der Lernenden berücksichtigen.⁷⁴ Darüber hinaus muss der Lehrende im Lehr-/Lernkontext sein medienbezogenes Kontextwissen einsetzen. Es ist zu berücksichtigen, dass die Digitalisierung die Lebens- und Arbeitsbereiche der Lernenden verändert und nicht nur Chancen, sondern auch Hindernisse im digitalen Lernen mit sich bringt. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung nimmt an dieser Stelle das Wissen über die Arbeitsumgebung, in der sich die Teilnehmer täglich bewegen, eine besonders wichtige Rolle ein.⁷⁵ Zur Gestaltung der Lernumgebung müssen die Erwachsenenbildner zwingend die Mediennutzungskultur des Unternehmens, für das sie erwachsenbildnerisch tätig sind, kennen. Hierbei müssen die vom Unternehmen geprägten Einstellungen und Konventionen im Umgang mit Medien von Lehrenden im Lehr-/Lernkontext Beachtung finden.⁷⁶

⁷² vgl. Baumert/Kunert, 2006: 496.

⁷³ vgl. Schmidt-Hertha et.al, 2017: 7.

⁷⁴ vgl. Griese, 2011: 93.

⁷⁵ vgl. Rohs et.al, 2017: 7.

⁷⁶ vgl. ebd.: 7.

4. Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung

Die vierte Kompetenzfacette stellt soziale Fähigkeiten und Einstellungen in den Fokus. Die Lehrenden müssen sich stetig in einem Prozess der Reflexion befinden, indem sie ihr medienbezogenes Handeln im Lehr-/Lernkontext reflektieren und mit den eigenen Wert- und Normvorstellungen harmonisieren. Hierzu gehört, dass die Lehrenden auch ihre eigene Rolle und ihre Einstellungen zur Mediatisierung kritisch betrachten. Vor dem Hintergrund der zunehmenden digitalen Entgrenzung müssen die Erwachsenenbildner über wesentliche Selbstregulationskompetenzen verfügen, die ihnen beispielsweise dabei helfen, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Denn in einer derart fortschreitenden digitalisierten Welt sind Veränderungs- und Lernbereitschaft unabdingbare Grundvoraussetzungen.⁷⁷

5. Medienkompetenz

Unter der letzten Kompetenzfacette wird die „Medienkompetenz“ als Grundlage für alle anderen Facetten der medienpädagogischen Handlungskompetenzen beschrieben. Dieser orientiert sich an dem Begriffsverständnis nach Baacke (1996). An erster Stelle steht, neben dem grundlegenden Verständnis zum Wesen und der Funktionsweise der Medien, die Anwendungs- und Gestaltungskompetenz.⁷⁸ Darüber hinaus muss der reflektierte und ethische Umgang mit den Medien, insbesondere in Bezug auf deren Grenzen und Risiken erreicht werden. Als zentrales Mittel soll auch die medienvermittelte kommunikative Kompetenz in dieser Facette benannt werden.

⁷⁷ vgl. Schmidt-Hertha et.al, 2017: 36.

⁷⁸ vgl. Moser, 2010; vgl. Rohs et.al, 2017: 8.

3.3 Überblick über aktuelle Train-the-Trainer-Angebote von privaten, öffentlichen und universitären Anbietern

In diesem Kapitel soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie die Angebote in Hinblick auf Dauer, Kosten, Abschlüsse und inhaltliche Ausgestaltung aufgebaut sind. Dabei handelt es sich nicht um eine vollständige Erfassung aller Angebote, sondern um einen exemplarischen Überblick des aktuellen Marktangebotes ohne Anspruch auf Repräsentativität.

In Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung fokussiert sich die vorliegende Arbeit auf das non-formale Lernen und somit auf Train-the-Trainer-Angebote.

Es gibt zahlreiche Angebote, die auf eine medienbezogene Train-the-Trainer Weiterbildung schließen lassen. Aufgrund der Pluralität und Heterogenität der Erwachsenenbildung in Deutschland scheint eine Analyse entsprechender Weiterbildungsangebote zunächst komplex. So sind beispielsweise zur Vermittlung von Medienkompetenz spezialisierte Erwachsenenbildungsanbieter entstanden, um so auf die heterogene Weiterbildungsnachfrage zu reagieren.⁷⁹ Aufgrund dieser Heterogenität und Pluralität der Weiterbildungsanbieter folgt die vorliegende Arbeit der differenzierten Trägerstruktur nach Tippelt (2011):⁸⁰

- (1) Etablierte Institutionen der Weiterbildung: verbandsnahe, öffentliche, gewerkschaftliche und kirchliche Institutionen gesteuert von Bundes- und Landeszentrale
- (2) Betrieblich orientierte und unternehmensnahe Weiterbildungsträger: Arbeitgeberverbände, Handwerksorganisationen, unternehmensinterne Angebote
- (3) Zivilgesellschaftliches Engagement: Selbsthilfegruppen, Vereins- und Bürger*innenbewegungen
- (4) Wissenschaftliche Weiterbildung: Universitäten und Hochschulen mit Angebot für berufliche Weiterbildung
- (5) Private Bildungsunternehmen: kommerziell geprägt

⁷⁹ vgl. von Hippel, 2007: 102.

⁸⁰ Tippelt 2011: 456-457.

In Anlehnung an die vorangestellte Differenzierung unterscheidet die vorliegende Arbeit nach Angeboten aus dem öffentlichen, universitären und privaten Bereich. Zu unternehmensinternen Angeboten kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden, da diese nicht öffentlich zugänglich sind und sich ausschließlich an interne Trainer der Unternehmen richten.

Die erste Recherche nach geeigneten E-Trainer-Qualifizierungen wurde in erster Linie durch die unterschiedlichen Bezeichnungen der Angebote erschwert. So weisen Bezeichnungen wie z.B. E-Trainer, Live Online Referent*in, Zertifizierter Online Tutor*in, Online-Teacher, Expert*in für Neue Lerntechnologien, Multimedia Didaktik, Online-Coach u.a., zwar auf medienpädagogische Inhalte hin, zeigen aber auch die Vielfältigkeit des Rollenverständnisses für Lehrende in der Erwachsenenbildung, die sich medienpädagogisch weiterbilden möchten.

Zur Erleichterung der Angebotssuche hat das DIE eine Weiterbildungsdatenbank namens QUALIDAT explizit für Lehrende in der Weiterbildung eingerichtet. Sie bietet somit eine Recherchemöglichkeit um bundesweit nach Qualifizierungsangeboten von privaten, öffentlichen und universitären Anbietern zu suchen. Insgesamt sind aktuell (Stand 02.04.2018) 1561 Weiterbildungsangebote über die Suchmaschine QUALIDAT zu finden. Davon sind 90 Angebote mit dem Veranstaltungsinhalt „Medien“ verknüpft. Außerdem sind zehn Angebote mit dem Veranstaltungsinhalt „Medienkompetenz“ und zwei Angebote mit „medienpädagogischer Kompetenz“ verknüpft.

Durch eine intensive Internetrecherche konnten unterschiedliche Angebote im Netz identifiziert werden, die sich thematisch der medienpädagogischen Weiterbildung der Erwachsenenbildner verschrieben haben. Die Auflistung der aufgefunden Angebote zur non-formalen Weiterbildung zur E-Trainer-Qualifizierung ist im Anhang A einzusehen. Die meisten Angebote wurden im Bereich der privaten Weiterbildungsträger gefunden. In den beiden anderen Bereichen wurden weitaus weniger Angebote auffindig gemacht.

4 Forschungsdesign

Die vorangegangene wissenschaftliche Auseinandersetzung gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der medienpädagogischen Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung, sowie über die Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung aus dem privaten, öffentlichen und universitären Sektor. Ziel dieser Arbeit ist es, eine Aussage darüber zu treffen, inwieweit medienpädagogische Inhalte in Angeboten zur E-Trainer-Qualifizierung berücksichtigt werden. Aus diesem Forschungsvorhaben resultieren folgende zentrale Forschungsfragen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht werden:

(F1): Welche medienpädagogischen Inhalte werden in Angeboten von Train-the-Trainer-Angeboten berücksichtigt?

Weiterführende Fragen sind:

(F2): Welche Kompetenzen bzw. Erfahrungen werden von Teilnehmern vorausgesetzt?

(F3): Welche Aspekte der E-Trainer-Qualifizierung werden in 3-5 Jahren von besonderer Bedeutung sein?

Bevor die Ergebnisse der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit diskutiert werden können, sollen im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen der Datenerhebung sowie deren Auswertungsverfahren dargestellt werden.

4.1 Untersuchungsdesign

Um die Forschungsfrage dieser wissenschaftlichen Arbeit beantworten zu können, wird eine qualitative Vorgehensweise in zwei Schritten angestrebt. Ausgehend von dem in Kapitel 3.2 durchgeführten Marktüberblick über die Angebote im Bereich der E-Trainer-Qualifizierung soll im ersten Schritt untersucht werden, welche medienpädagogischen Inhalte sich in den Curricula der Angebote wieder finden. Diese Daten sollen mittels einer Dokumen-

tenanalyse erhoben werden. Im zweiten Schritt werden qualitative Interviews mit den Repräsentanten der zuvor untersuchten Angebote durchgeführt. Diese dienen vor allem zur Ermittlung des Expertenwissens aus dem Forschungsfeld der E-Trainer-Qualifizierung⁸¹ und bieten Gelegenheit offene Fragen der Curriculumsanalyse zu klären.

4.1.1 Dokumentenanalyse

Die Curricular der Train-the-Trainer Angebote sollen mittels einer genuinen Dokumentenanalyse untersucht und ausgewertet werden. Bei dieser Form der Datenerhebung wird auf Datenmaterial zurückgegriffen, das bereits unabhängig vom Forschungsprozess entstanden ist. Bei den Daten handelt es sich um Dokumente, die formal gesehen einen „Informationscontainer“ gefüllt mit Inhalten darstellen. Bei den Curricular der verschiedenen Anbieter handelt es sich um offizielle Dokumente aus dem Bereich der formalen Organisationskommunikation, in denen die Weiterbildungsinhalte festgehalten werden. Bei diesen Daten kann eine Beeinflussung durch die Forschungstätigkeit somit ausgeschlossen werden.⁸²

4.1.2 Experteninterviews

Außerdem wurde sich bei der Auswahl der qualitativen Vorgehensweise für die Durchführung qualitativer Experteninterviews entschieden. Unter Experten verstehen Gläser und Lauder in diesem Zusammenhang Personen, die über außergewöhnliches Wissen aus dem Kontext verfügen, in dem sie agieren.⁸³ Durch die Befragung von Personen die sich beruflich im Bereich der E-Trainer-Qualifizierung bewegen, kann der Autor wichtiges Praxis-, Handlungs- und Erfahrungswissen ermitteln, welches entscheidend zur Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen beitragen kann.⁸⁴

⁸¹ vgl. Hopf, 2012: 350.

⁸² vgl. Döring/Bortz, 2016: 533.

⁸³ vgl. Gläser/Lauder, 2010: 11f.

⁸⁴ vgl. ebd.: 11f.

Als besondere Variante des Experteninterviews wird das teilstandardisierte Interview gewählt. Bei dieser Form des Interviews orientiert sich der Interviewer an einem vorbereiteten Interviewleitfaden, der Spielraum in der Gestaltung des Interviews zulässt.⁸⁵ Die Befragten werden aufgrund des Leitfadens zu den gleichen Themenschwerpunkten befragt, wodurch letztendlich eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse erzielt werden kann.⁸⁶ Im Verlauf des Interviews sind weder die Fragen, noch die Formulierungen für den Interviewer verbindlich.⁸⁷ Er hat jederzeit die Möglichkeit sich dem individuellen Gesprächsverlauf anzupassen und individuelle Zusatz- oder Vertiefungsfragen zu stellen.⁸⁸

4.2 Datenerhebungsverfahren

Die Dokumentenrecherche hatte zum Ziel, in Bezug auf die Fragestellung grundlegende Informationen zum Aufbau der Angebote zu sammeln und in Hinblick auf medienpädagogische Inhalte zu überprüfen. Die Dokumente wurden auf Anfrage von den unterschiedlichen Anbietern der E-Trainer-Qualifizierung zur Verfügung gestellt oder waren im Internet frei zugänglich.

Anhand des aufgearbeiteten Theoriewissens und den formulierten Forschungsfragen wurde ein Interviewleitfaden ausgearbeitet, der alle relevanten Themen aufgreift, die zur Beantwortung der Forschungsfragen entscheidend sind. Außerdem orientiert sich der Interviewleitfaden an den von den Experten bereitgestellten Unterlagen, um zum einen sich aus den Dokumenten ergebende Fragen zu klären und zum anderen inhaltliche Aspekte zu vertiefen.

Zunächst wurde mit diesem Leitfaden ein Pretest durchgeführt, indem ein Proband interviewt wurde, der sich als Programmverantwortlicher mit Online-Weiterbildungsangeboten auseinandersetzt. Der Verfasser stellt während des Pretests fest, dass die Fachbegriffe die im Leitfaden bzw. in den Fragen verwendet werden nicht als vertraute Begriffe vorausgesetzt werden können.

⁸⁵ vgl. Hopf 2012: 351.

⁸⁶ vgl. Hopf 2012: 351 ff.; vgl. Döring/Bortz; 2016: 372.

⁸⁷ vgl. Gläser/Lauder, 2010: 42.

⁸⁸ vgl. Döring/Bortz, 2016: 372.

In der Kombination mit den Fachbegriffen führen die aufgestellten Hauptfragen nicht zu den erhofften Antworten bzw. Ergebnissen. Außerdem führt der Pretest zu der Erkenntnis, dass die Befragten zwingend ein Angebot zur E-Trainer-Qualifizierung selbst konzipiert oder durchgeführt haben müssen, um über das erwartete Expertenwissen zu verfügen. Eine wichtige Erkenntnis, die bei der Stichprobenkonstruktion helfen konnte.

Im Nachgang wurde der Leitfaden so überarbeitet, dass die Hauptfragen mit ausreichend Unterfragen unterlegt sind und die Fachbegriffe im Interview nicht im Zentrum stehen.

Der letzten Endes verwendete Fragebogen ist in drei Blöcke unterteilt, die jeweils unterschiedliche Themenschwerpunkte setzen. An dieser Stelle sollen nur Ziel und Zweck der unterschiedlichen Blöcke skizziert werden, der vollständige Interviewleitfaden mit allen Haupt- und Unterfragen kann im Anhang B eingesehen werden.

Block 1: Grundlegende Fragen zum Angebot

Die erste Leitfrage zielt darauf ab, den Befragten durch eine recht offene und einfache Frage zum Erzählen zu bringen. Des Weiteren sollen durch geschlossene Fragen gezielt Informationen zu den Rahmendaten der Veranstaltung und der Entstehung abgefragt werden (Zielgruppe, Dauer, Struktur, Konzeption, Durchführung, Methodische Umsetzung des Angebots u.a.).

Block 2: Fokussierung auf den medienpädagogischen Inhalt des Angebotes

Die zweite Leitfrage zielt darauf ab zu erfahren, welche Kompetenzen bzw. medienpädagogischen Inhalte im Schwerpunkt vermittelt werden. Dieser Block orientiert sich am vorgestellten medienpädagogischen Kompetenzmodell und bezweckt die Möglichkeit eines Vergleichs zwischen Modell und Angebot. Untergeordnete Fragen beziehen sich auf konkrete Aspekte des Modells.

Block 3: Blick in die Zukunft der E-Trainer Qualifizierung

Die dritte Leitfrage gibt dem Befragten die Möglichkeit weitere Aspekte zu ergänzen. Außerdem kann der Interviewer offen gebliebene Fragen klären, um aus seiner Sicht wichtige Aspekte zu ergänzen. Der Blick in die Zukunft soll das Interview zu Ende bringen.

4.3 Stichprobenkonstruktion

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war eine Stichprobe von (N=5) geplant, um in erster Linie ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen und zum anderen um einen Querschnitt aus verschiedenen Anbietern darstellen zu können. Bei der Auswahl der Stichprobe wurden zunächst Auswahlkriterien aufgestellt. Dabei wurde die Verbreitung des Angebots, Anzahl der Teilnehmer, Umfang der Dokumentation, Dauer des Angebots und der Spezifität in Bezug auf digitale Medien berücksichtigt. Je umfangreicher das Angebot aufgestellt war, desto näher rückte es in den Fokus der Untersuchung.

Die Entscheidung der Analyse im Querschnitt des Marktangebotes erfolgte in Anlehnung an der Differenzierung nach Tippelt (siehe Kapitel 3.2). Entsprechend wurden bei der ersten Kontaktaufnahme per E-Mail Anbieter aus dem privaten, universitären, öffentlichen sowie unternehmensinternen Bereich ausgewählt. Außerdem hat der betreuende Dozent der vorliegenden Arbeit den Verfasser bei der Kontaktaufnahme von entsprechenden Experten unterstützt. Aufgrund der Erfahrung aus dem Pretest war es wichtig, dass die zu interviewende Person entweder für die Konzeption des Angebots zuständig war oder das Angebot bereits als Trainer*in selbständig durchgeführt hat.

Merkens (2012) empfiehlt bei der Auswahl von zu interviewenden Personen u.a. die Berücksichtigung, ob die Personen zu einem Zeitpunkt interviewt werden und überhaupt bereit sind, an der Untersuchung teilzunehmen.⁸⁹ Diese beiden Kriterien erwiesen sich in der Folge als größte Herausforderung der vorliegenden Arbeit. Etliche Anfragen wurden nicht beantwortet oder scheiterten an der vorgelegten Datenschutzerklärung (Anhang C).

⁸⁹ vgl. Merkens, 2012: 294.

4.4 Durchführung

Insgesamt konnten vier Experteninterviews realisiert werden. Die Experteninterviews wurden im Zeitraum zwischen dem 22.11.2017 und dem 04.12.2017 durchgeführt. Aufgrund der Entfernung zu den Experten wurden drei der vier Interviews via Skype und ein Interview aufgrund technischer Probleme telefonisch durchgeführt. Vorab erhielten die Experten eine kurze Beschreibung des wissenschaftlichen Vorhabens, sowie die Leitthemen des Interviewleitfadens. Außerdem wurden alle datenschutzrechtlichen Unterlagen auf postalischem Weg ausgetauscht. Die Dauer der durchgeführten Interviews lag zwischen 33 und 56 Minuten, durchschnittlich bei 45 Minuten.

Zu Beginn des Interviews wurde der Experte über die Aufzeichnung mit Hilfe der freien Software OBS Studio und deren Verwendung informiert. Außerdem wurde ein kurzer Überblick über die Struktur des Interviews, sowie dessen Inhalt gegeben. Des Weiteren wurde den Experten zugesichert, dass alle Informationen ausschließlich anonymisiert behandelt werden, sodass keine Rückschlüsse weder auf die Person noch auf deren Angebot möglich sind.

4.5 Auswertungsverfahren

Als Grundlage für die Auswertung dienten zunächst die bereitgestellten Dokumente sowie die transkribierten Aufzeichnungen der geführten Experteninterviews, um eine unverfälschte inhaltliche Wiedergabe der Interviews als Basis der Analyse zu verwenden.⁹⁰

Die Transkripte wurden auf Grundlage der Richtlinien nach Kuckartz et al. (2008) erstellt. Dabei sollte ein von Umgangssprache und Dialekt geglätteter Text erhalten werden. Außerdem wurden alle personenbezogenen und –beziehbaren Daten (Namen, Titel der Angebote u.a.) mit XX anonymisiert, um Rückschlüsse auf die Experten und deren Angebote zu verhindern.⁹¹ Bei der Darstellung wurden der Befragte mit „B“ und der Interviewer mit „I“ gekennzeichnet. Die Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. sind im Anhang D einzusehen.

⁹⁰ vgl. Kuckartz et al., 2008: 25f.

⁹¹ vgl. Gläser/Laudel, 2010: 48ff.

Die Transkription des erhobenen Materials (siehe Anhang F) erfolgte mit Hilfe des Softwareprogramms F4. So konnte der Forscher Tools nutzen (Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit, Einfügen von Zeitmarken u.a.), die das Transkribieren erleichterte.⁹² Besonders die Zeitmarken sind bei der Auswertung wichtig, um den Bezug auf bestimmte Textstellen herzustellen.

Die transkribierten Aufzeichnungen wurden im zweiten Schritt der Datenauswertung einer qualitativen Inhaltsanalyse nach der Methode von Mayring unterzogen. Dabei erfolgt die Analyse in vordefinierten Interpretationsschritten, um sowohl Nachvollziehbarkeit als auch Überprüfbarkeit zu gewährleisten.⁹³

⁹² vgl. Kuckartz et al., 2008: 25f.

⁹³ vgl. Mayring, 2015: 61ff.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die gewonnenen Ergebnisse der Analyse, die sich auf die Beantwortung der Forschungsfragen beziehen, vorgestellt. Die deduktiv aufgestellten Kategorien mit entsprechenden Ankerbeispielen sind im Anhang E zu finden. Zu Beginn werden die Ergebnisse zu den einzelnen medienpädagogischen Kompetenzfacetten aus Kapitel 3.2 dargestellt. Danach werden die Ergebnisse zu den weiterführenden Fragen aufgezeigt.

Mediendidaktische Kompetenz

Aus mediendidaktischer Sicht machen Lehrende schnell die Erfahrung, dass die Inhalte im Präsenzraum zwar die gleichen sind, sich die Rahmenbedingungen durch die digitalen Medien aber geändert haben. Die Dokumentenanalyse zeigt, dass eines der untersuchten Angebote diese Erkenntnis bei den zukünftigen Lehrenden gezielt herbeiführt (Dokument Fall D Seite 9). Ein freiberuflicher Experte berichtet: *„Also wenn die dann wirklich auch zum ersten Mal die Trainerrolle übernommen und dann selber dafür verantwortlich sind, dann wird sehr schnell klar, die muss ich von der Didaktik her und von der Methodik her hier drinnen ganz anders arbeiten, als ich das in der Präsenz gemacht habe“* (Fall A #00:14:34-1#).

In allen untersuchten Weiterbildungsangeboten werden methodisch-didaktische Grundlagen mit Medienbezug vermittelt (z.B. Fall A #00:14:34-1#; Fall B #00:14:10-8#; Fall C #00:08:28-0#; Fall D #00:02:48-6#, Dokument Fall B Seite 6, Dokument Fall D Seite 15f.). Ein freiberuflicher Experte ist überzeugt: *„Also mir geht es darum die wichtigsten Punkte für das Lernen im virtuellen Raum anzusprechen und es auch zu tun. Damit ich hinterher eben in der Lage bin dieses Ziel zu erreichen, dass ich eben eingangs erwähnt habe. Das der Teilnehmer in der Lage ist, Inhalte zu entwickeln und die eben auch durchzuführen“* (Fall A #00:24:58-0#). Am Ende der Weiterbildungsangebote soll der zukünftig Lehrende in der Lage seine eigene Inhalte aufzubereiten (Fall A #00:02:36-0#). In allen Weiterbildungsangeboten ist außerdem das Ziel formuliert, dass die Teilnehmer nach erfolgreichem Abschluss in der Lage sind, sinnvolle Konzepte sowohl zu erstellen, als auch orientiert an den

Bedürfnissen ihrer Teilnehmer durchzuführen (z.B. Dokument Fall B). Der didaktische Einsatz von digitalen Medien ist nicht auf die Online-Lernumgebung beschränkt (Dokument Fall D Seite 9), sondern kann auch im Zusammenhang eines Blended-Learning umgesetzt werden: *„(...)sondern wir wollen auch sehen am Ende, dass man daraus ein sinnvolles Konzept erstellen kann oder eine sinnvolle Blended-Learning Sequenz oder Präsenzphasen oder eine Präsenzsequenz mit Einsatz digitaler Medien“* (Fall B #00:25:07-7#; auch bei Fall C #00:08:28-0#). Zwei der befragten Experten gehen ins Detail und nennen die Lernzielformulierung, Zeitplanung, Visualisierung, Interaktionsphasen, Aktivierungen u.a. als zentrale Faktoren der Konzeption, die aus ihrer Sicht besonders wichtig sind und vermittelt werden (Fall C #00:18:00-7#, Fall C #00:20:09-9#, Fall D #00:14:58-1#, Fall D #00:18:59-1#, Fall D #00:20:55-6#, Dokument Fall D Seite 10).

Die befragten Experten betonen außerdem die Vermittlung eines Tool-Repertoires in ihren Weiterbildungsangeboten. Auch die Dokumentenanalyse verweist auf das Kennenlernen unterschiedlichster Tools (z.B. Dokument D Seite 3, 15, Dokument Fall A Seite 1). Zukünftig Lehrende können mit diesen Skills auf die Gegebenheiten in unterschiedlichen Organisationen, in denen sie tätig sind, reagieren. Der freiberufliche Experte vermittelt in seinem privaten Angebot zwischen sechs und acht Tools, um auf andere Systeme umsteigen und auf Kundengegebenheiten reagieren zu können (Fall A #00:04:42-4#). Im Weiterbildungsangebot eines Bildungsinstituts im deutschsprachigen Ausland werden drei bis vier Tools in praktischen Übungen von den zukünftigen Lehrenden angewendet (Fall B #00:14:10-8#). Dabei geht es *„(...) nicht nur um die digitalen Materialien wie Videos, Texte und sonstiges. Sondern es geht auch darum wirklich die ganze Bandbreite an Werkzeugen zu nutzen* (Fall B #00:02:48-6#). Der befragte Experte führt weiter aus: *„Meine Themen so zu verpacken in Videos, in Quizen, in was auch immer, das das von der Medienvielfalt her so ist, dass die späteren Teilnehmer und Teilnehmerinnen dann tatsächlich eine abwechslungsreiche, ein abwechslungsreiches Angebot an Inhalten haben, was erfahrungsgemäß aus unserer Sicht die Drop-out-Rate zu senken hilft. Nicht ganz verhindert, aber doch zu reduzieren hilft“* (Fall B #00:02:48-6#).

In drei der vier Angebote wird nicht nur das theoretische Wissen der einzel-

nen Tools vermittelt, sondern auch in praktischen Übungen angewendet. Alle Facetten des Tools und seine Möglichkeiten werden so kennen gelernt, um später damit arbeiten und Inhalte gestalten zu können (z.B. Fall A #00:24:58-0#; Fall B #00:14:10-8#; Fall D #00:04:56-5#). Gleichzeitig sollen die Lehrenden auch die Grenzen der jeweiligen Tools erfahren, so beschreibt der dazugehörige Infofolder: *„Anschließend werden mögliche Einsatzszenarien aber auch die Grenzen der jeweiligen Tools im Zuge der praktischen Nutzung näher kennengelernt“* (Dokument Fall B Seite 8).

Des Weiteren wird ein Überblick über Lerntheorien gegeben und die vermittelnden Tools in Bezug zu diesen gebracht (z.B. Fall B #00:40:30-2#; Fall B #00:14:10-8#, Dokument Fall A). Im Fall der unternehmensinternen Weiterbildung werden allgemeine Lerntheorien vermittelt. Hier werden Themen der Informationsverarbeitung besprochen, sowie die zeitliche Komponente bei der Inhaltsvermittlung (z.B. Fall C #00:20:09-9#). Außerdem sind für die Experten die Themenbereiche der Kommunikation und der Rückmeldung in einer digitalen Lernumgebung von besonderer Bedeutung. In der Dokumentenanalyse zählt auch die Kommunikation in schwierigen Situationen und mit Teilnehmern zu den zu thematisierenden Inhalten (z.B. Dokument Fall A Seite 1). Darüber hinaus müssen den Lehrenden die Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Veranstaltung deutlich gemacht werden. So sind beispielweise Fragen in einer Onlineumgebung anders zu stellen als in einer Präsenzveranstaltung, um auch die Drop-Out-Rate zu verringern und sicher zu gehen, dass keine Teilnehmer verloren gehen (z.B. Fall A #00:15:24-4#; Fall D #00:11:56-2#). Hierzu werden Regeln benötigt: *„Und ich muss/also es muss Regeln geben. Und es muss Routinen geben, an denen sich die Lerner entlang hangeln können“* (Fall A #00:33:02-9#).

Medienbezogene Fachkompetenz

Fachspezifische Kenntnisse werden in allen Weiterbildungsangebote vorausgesetzt und folglich nicht vermittelt (z.B. Fall A #00:19:15-5#; Fall C #00:27:09-1#). Eine freiberufliche Expertin bestätigt, dass Fachwissen nicht vermittelt wird: *„Also natürlich, das ist ein bisschen Voraussetzung, sind die Fachkompetenzen, die werden nicht vermittelt. Das heißt die bringen die Trainer, die Teilnehmer die ausgebildet werden, das sind ja die Trainer, die*

bringen die mit“ (Fall D #00:11:56-2#).

In Bezug auf die medienbezogene Fachkompetenz nennen die befragten Experten die Orientierung am Lerngegenstand. Der Medieneinsatz wird durch den zu vermittelnden Lerngegenstand bestimmt und richtet sich nach Aufgabe oder Thema (z.B. Fall B #00:40:30-2#). Zwei der vier Befragten führen an dieser Stelle das Beispiel des Skifahrens an: *„Und deswegen ist dann schon da vielleicht ein kleiner Ausschluss da, aber das geht nicht nach Branche sondern höchstens nach Thema. Wo ich sage wenn ich eine Kompetenz wie, was weiß ich, jemand muss einer Skilehrerin einen Kurs erstellen können, dann kann ich das/ ich da nur den theoretischen Part Live Online abdecken“ (Fall D #00:22:09-6#).*

Medienbezogene Feldkompetenz

Laut der befragten Experten ist die Orientierung an den Teilnehmern bzw. der Zielgruppe ein wichtiger Punkt, der an die werdenden Trainer vermittelt werden muss (z.B. Dokument Fall D Seite 10). Das heißt die Lehrenden müssen bei der Gestaltung der Inhalte stets vorangegangene Lebensabschnitte und spezifische Identitäten der Teilnehmer einbeziehen. Dies betont auch die Befragte aus Fall A: *„Dass ich das für mich beanspruche, wenn ich da vorne stehe. Und ich arbeite auf Augenhöhe. Weil insbesondere wenn es um Erwachsenenlernende geht dann sind die/ wie ich immer sage: „Nicht gestern erst alle aus dem Ei gekrochen“. Sondern die haben ja auch eine Vorerfahrung. Und diese Vorerfahrungen und Randerfahrungen, vielleicht aus ganz anderen Bereichen, können aber wichtiger Aspekt sein, der hier mit einfließen sollte und der die Gruppe voran bringt“ (Fall A #00:35:31-5#).*

Im zweiten Schritt muss die Zielgruppe als Ganzes betrachtet werden. Bei der Gestaltung der Lerninhalte sollen die Lehrenden sich mit der Frage auseinandersetzen, ob das angestrebte Lehrvorhaben mit der vorhandenen Gruppe durchgeführt werden kann bzw. ob die Gruppe über die notwendigen Medienkompetenzen verfügt: (...) *„(...) passt der Medieneinsatz zur Zielgruppe und zum Thema der Zielgruppe“ (Fall B#00:18:46-0#).* Und kann mit dem ausgewählten Medieneinsatz alle Lerntypen angesprochen werden (z.B. Fall C #00:39:33-3#).

Darüber hinaus werden die Lehrende angehalten relevantes Wissen zum Umfeld der Zielgruppe nicht aus den Augen zu verlieren. Hierbei werden individuelle Ressourcen sowie die private Lebenswelt der Teilnehmer thematisiert (z.B. Fall B #00:19:49-7#). An dieser Stelle hilft eine Erwartungsabfrage an die Teilnehmer, die dem Lehrenden Aufschluss über die Teilnehmer gibt (z.B. Fall C #00:21:18-7#). Die Dokumentendurchsicht spiegelt ebenso wieder, dass den Lehrenden vermittelt wird, dass sie bei der Gestaltung ihrer Angebote flexibel auf die Bedürfnisse ihrer Teilnehmer eingehen müssen (z.B. Dokument B Seite 3).

Der freiberufliche Expert fasst den Aspekt der Teilnehmerorientierung in der medienbezogenen Feldkompetenz treffend zusammen: *„Also das geht/ das die erst mal schauen nach Wissen/welches Wissen besitzt man, welchen Alters, welche Technikaffinität haben die, welche Vorerfahrungen haben die, zum Beispiel, zu dem Tool mit dem man da arbeitet. Welche Grundkenntnisse haben die. Das ist das eine. Das andere ist (...) was für ein Grund haben sie dazu. Also in welcher Situation sind sie gerade, was das für ein (unv.) ist. Dann ja welchen Nutzen haben sie tatsächlich an meinem Angebot. Also das wichtigste ist eigentlich die Situation in der sie sind. Und zum anderen ist ihre Lernvorstellung/ was das eigentlich bringt“* (Fall D #00:23:27-3#).

Die Gestaltung von Lerninhalten ist zum einen von den Vorstellungen und der Zielsetzung des Auftraggebers abhängig: *„Also grundsätzlich ist es immer so, dass wenn ich am Anfang mit einem Kunden spreche, ich versuche herauszufinden was sein Ziel ist. Und in der Form gewichte ich dann die einzelnen Inhalte“* (Fall A #00:44:43-2#). Unabhängig von den Kundenanforderungen ist die Gruppengröße ein zentrales Kriterium, welches darüber entscheidet wie der Lehrende sein Angebot ausrichtet. Dabei bestimmt die Anzahl der Teilnehmer über die didaktische Mittel und über die Aufbereitung der Lerninhalte (z.B. Fall A #00:29:37-1#, Dokument Fall D Seite 15).

In Hinblick auf den Medieneinsatz in Unternehmen gaben fast alle Befragten an, dass die technische Ausstattung vor Ort einen entscheidenden Einfluss auf die Auswahl der Medien hat bzw. diese beschränkt. Entsprechend müssen Lehrende bei der Entscheidung für das passende Medium die technischen Voraussetzungen im Unternehmen berücksichtigen. Ein Befragter stellt in diesem Zusammenhang fest: *„Aber die Unternehmenskultur ist sicher*

ein Thema. Das ist auch zu klären. Ich unterrichte auch in Firmen IT-Geschichten. Da sieht man es immer wieder dass also die Kultur ein Punkt ist, aber auch klare Vorgaben. Also das die sagen: „Das ist zu nutzen“, und nicht den Mitarbeitern zu überlassen. Aber Kultur ist sicher ein Thema“ (Fall B #00:21:38-4#). Zusätzlich ist bei der Auswahl der Medien zu beachten, dass deren Funktionsumfang mit den Anforderungen des Unternehmens übereinstimmen muss (z.B. Fall B #00:14:10-8#).

Ein Experte aus einem privaten Bildungsinstitut betont die Relevanz der Mediennutzungskultur von Unternehmen. Hierbei müssen die Lehrenden wichtige unternehmensinterne Aspekte beachten, wie beispielweise die Bereitstellung von digitalen Ressourcen, sowie die grundsätzliche Bereitschaft das digitale Lernen umzusetzen (z.B. Fall B #00:21:38-4#). In diesem Zusammenhang weist ein freiberuflicher Experte auf mögliche Restriktionen seitens der internen IT-Abteilung hin: *„Dann ist natürlich immer die Frage wie weit lässt die IT das zu, aus dem Firmennetzwerk darauf zuzugreifen“* (Fall D #00:27:02-2#). Der Experte aus der unternehmensinternen Weiterbildungseinrichtung hat als einziger der Befragten keinen Bezug zur Unternehmenskultur hergestellt.

In allen vier Interviews wurde der Aspekt des Datenschutzes als besonders wichtig betrachtet. Die Lehrenden müssen zwingend die datenschutzrechtlichen Bestimmungen innerhalb ihrer temporären Arbeitsumgebung kennen und umsetzen: *„Also Datenschutz und rechtliche Voraussetzungen ist aus meiner Sicht auch so was da kommt kein E-Trainer rum. Diese rechtlichen Aspekte werden aus meiner Sicht immer noch sehr unterschätzt von den Trainern“* (Fall A #00:31:02-5#). Bei der Gestaltung der Lernmedien nimmt das Urheberrecht eine zentrale Stelle ein. Lehrende müssen sich bei der Verwendung von Bildern, Musik oder Videos aus dem Internet innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen bewegen: *„Ich darf da nicht einfach irgend-ein YouTube runterziehen, sondern ich muss natürlich da auch die ganzen rechtlichen Aspekte wie Lizenzen und so Sachen muss ich da berücksichtigen“* (Fall C #00:32:44-2#).

Bei dem unternehmensinternen Weiterbildungsangebot werden die rechtlichen Themen wie Datenschutz und IT-Sicherheit vorausgesetzt und dementsprechend nicht aktiv thematisiert. Jedoch stehen Unterlagen zu diesen

Themen den zukünftigen Lehrenden im internen System zur Verfügung (z.B. Fall C #00:25:46-7#).

Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung

In Bezug auf die medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung äußert ein befragter Experte, dass den angehenden Lehrenden vermittelt werden muss, dass sie sich im Zuge ihrer Tätigkeit immer wieder mit neuen Aspekten auseinandersetzen bzw. sich in neue Themen einarbeiten müssen (z.B. Fall A, #00:31:02-5#). Diese Anpassungsfähigkeit wird unter anderem auf den schnellen Wandel der digitalen Medien zurückgeführt: *„Ich muss bereit sein Neues zu lernen auch. Es kommt ja jeden Tag, gerade auch in den digitalen Medien, kommt ja jeden Tag was“* (Fall A: #00:19:15-5#). Dabei sollte der Lehrende auch seinen privaten und beruflichen Umgang mit Medien anpassen: *„Also wie organisieren sich die Trainerinnen und Trainer selbst, um einmal zu sagen: „Gut wenn ich mit den Medien arbeiten möchte, dann ist es vielleicht sinnvoll nicht mehr mit Papier und Bleistift alles zu tun, sondern auch selber mit digitalen Medien zu arbeiten, sich zu organisieren“* (Fall B #00:14:10-8#).

Das veränderte Rollenverständnis des online Lehrenden wird von den befragten Experten ebenfalls angesprochen und in den Dokumenten als inhaltlicher Punkt aufgegriffen (z.B. Dokument Fall B Seite 6, Fall A #00:35:31-5#). Die Vermittelnden verstehen ihre Rolle im Lehrkontext nach abgeschlossener Weiterbildung als Begleiter, Impulsgeber und Moderator und verabschieden sich von der Expertenrolle: *„Aber das kann ich nur wenn ich bereit bin, von der Expertenrolle runter zu gehen in die Begleiterrolle. Also ich bin der Impulsgeber, der Begleiter, der Moderator, ich bin/ja ich unterstütze die Teilnehmer dabei ihre Ziele zu erreichen“* (Fall A #00:35:31-5#). Ein befragter Experte betont in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden trotz zurücknehmender Haltung weiterhin ungeachtet den Lehrraum führen, sprich die Führungsfunktion im temporären Lernprozess halten (z.B. Fall A #00:19:15-5#).

Ein weiterer Aspekt, der in den Lernangeboten für Lehrende aufgegriffen wird, ist die Gestaltung der persönlichen Lernumgebung. Hierzu zählen bei-

spielsweise die Eigenorganisation des Lehrenden in Bezug auf die eigene Arbeitsumgebung und die Arbeitsmaterialien (z.B. Fall B #00:14:10-8#). In einem der untersuchten Angebote lernt der Vermittelnde beispielsweise sich mit Hilfe verschiedener Tools und Plattformen selbst zu organisieren (Dokument Fall B Seite 7).

Ein befragter Experte spricht den Perspektivenwechsel als wichtigen Lerninhalt für Lehrende an. Die Lehrenden wechseln hierbei im Zuge ihrer Ausbildung zwischen der Lehrenden- und der Teilnehmerrolle, um die verschiedenen Perspektiven im Zuge des Online Lernens kennen zu lernen. Das heißt sie führen einerseits eigene Trainingssequenzen als Trainer durch und nehmen andererseits an anderen Trainingssequenzen als Teilnehmer teil (z. B. Fall D #00:02:48-6). Die untersuchten Dokumente zeigen, dass ein Perspektivwechsel oft Anwendung findet. Die Lehrenden erkennen beispielsweise in der Rolle des Teilnehmers wo Probleme liegen und finden heraus wie man sie lösen kann (Fall Dokument D Seite 12f.).

Analog zu den theoretischen Erkenntnissen nimmt der ständige Reflexionsprozess in der Ausbildung der Lehrenden eine zentrale Rolle ein. Lehrende lernen ihr eigenes medienbezogenes Handeln im Lehr-/Lernkontext permanent zu reflektieren: *„Also ich denke mal Reflexion ist (...) das wichtigste für uns Vermittelnde. Weil sie ja immer wieder schauen müssen, haben wir alles getan, haben wir alles so eingehalten“* (Fall D #00:26:04-0#). Eine weitere Befragte bestätigt die Relevanz der Reflexion wie folgt: *„Aber ja, sie werden dazu angehalten (.) zu reflektieren über die Tools, über ihr Doings und wie sie es dann in ihrem Umfeld einsetzen können“* (Fall B #00:24:28-8#). Auch die Untersuchung der Dokumente bestätigen die Reflexion als festen Bestandteil der Ausbildungen (z.B. Dokument Fall B Seite 7, Dokument Fall D Seite 11).

In Bezug auf die Reflexion heben die Befragten den kritischen Umgang mit den verwendeten Medien besonders hervor. Lehrenden wird vermittelt, die eingesetzten Tools auf Funktion, Nutzen und rechtliche Rahmenbedingungen hin zu prüfen (z.B. Fall A #00:31:02-5#). Bei der Funktion muss insbesondere reflektiert werden, ob sich durch den Einsatz der Tools Einschränkungen im Lehrkontext ergeben (z.B. Fall C #00:20:09-9#). Auch bei kostenlosen Tools kann der Lehrende sich mit Hilfe eines Fake-Accounts das Tool eingehend

anschauen: *„Beziehungsweise legt man für gewisse Dinge wo man sagt: „Ich weiß noch nicht ob ich das nutzen will,“ erst einmal einen Fake-Account an wo man sagt, da nimmt man Wegwerf-Emails oder anonymisierte Emails, dass man dann nicht im Spam untergeht“* (Fall B # 00:23:01-9). Die Trainingssequenzen an sich werden ebenfalls dazu genutzt, den Lehrenden die Reflexion des Medieneinsatzes nahe zu bringen. Hier wird zum Beispiel im Plenum über die verwendeten Medien diskutiert (z.B. Fall B #00:26:29-6#, Dokument Fall D Seite 15). Mit Abschluss der Fortbildung können Bildungsverantwortliche entscheiden, ob ein bestimmter Inhalt mit E-Learning abgedeckt werden kann oder nicht (Dokument Fall B Seite 3).

Ein befragter Experte gibt an, dass die Reflexion in seinem Angebot durch ein Lerntagebuch angestoßen wird, welches die Lehrenden führen um die verwendeten Tools zu reflektieren. Im Lerntagebuch pflegen die Teilnehmer ihre Erkenntnisse und Überlegungen zu den Tools, gleichzeitig können die Lehrenden dieses Tagebuch einsehen und die Rezensionen der Teilnehmer lesen. (z.B. Fall B #00:24:28-8).

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten Experten in Bezug auf die Reflexion besonders hervorgehoben wurde, ist die Reflexion des Konzepts. Die Befragten geben an, dass die Lehrenden in ihrer Ausbildung lernen ihre erstellten Konzepte kritisch zu hinterfragen. Dies kann eigenständig in der Selbstlernphase erfolgen oder mit den Trainern in der Diskussion (z.B. Fall C #00:13:01-9, Dokument Fall D Seite 14). Auch ein Präsenztage an dem der Teilnehmer das Konzept vorstellt und danach mit dem Plenum und Trainern in den Austausch tritt, kann dabei helfen den Lehrenden auf die Reflexion in der Praxis vorzubereiten: *„Und an diesem Präsenztage werden diese Konzepte vorgestellt und natürlich auch auf Machbarkeit und/ beziehungsweise natürlich auch Tipps gegeben, was man daran verändern kann“* (Fall D #00:27:55-6#).

Zum Aspekt der Reflexion bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass der Experte des unternehmensinternen Angebotes das Konstrukt Reflexion nicht als direkten Inhaltspunkt an die Lehrenden vermittelt: *„Also das reflektieren die so, aber das ist jetzt nicht ein explizierter Bestandteil des Trainings“* (Fall C #00:30:06-8#). Der Experte geht davon aus, dass diese Kompetenz bereits in der Grundausbildung der Teilnehmer aufgegriffen wurde und setzt diese

mehr oder weniger von den angehenden online Lehrenden voraus (z. B: Fall C #00:30:06-8#). Die Dokumentendurchsicht zeigt, dass das Thema Feedback in einer Weiterbildung thematisiert wird. Hierbei wird den Teilnehmern vermittelt, dass die Feedback-Phase eine Betrachtung auf Metaebene ist und die damit verbundene Rückmeldung zum Programm gleichzeitig zur Verbesserung des Programmes beiträgt (Fall Dokument D Seite 18).

Teilnehmvoraussetzung

Als Teilnehmvoraussetzung gaben die befragten Experten an, dass die angehenden Lehrenden bereits in der Erwachsenenbildung tätig gewesen sein sollten. Ob als Trainer, Tutor, Referent/Referentin oder als Bildungsverantwortlicher eines Unternehmens u.a. (z.B. Fall B #00:02:48-6#, Dokument Fall B 3/3). Entscheidend ist hierbei, dass die Erwachsenenbildner bereits Berufspraxis vorweisen können und nicht gerade erst ihre Rolle als Trainer eingenommen haben: *„Also jetzt nicht nur ausgebildeter Trainer sind und quasi vom Trainerlehrgang, wo sie einmal grundsätzlich ausgebildet werden, gleich in unseren Lehrgang weitergehen, weil das würde aus unserer Sicht(..) jetzt nicht dazu führen, dass der volle Umfang unserer Angebote genutzt werden kann“* (Fall B #00:06:21-7#). Erwachsenenbildner, die schon länger tätig sind, sind in der Regel sehr erfahren im Umgang mit Teilnehmern. Eine Erfahrung bzw. Voraussetzung, die die befragten Experten an die Lehrenden stellen (z.B. Fall C #00:18:00-7#, Fall D #00:07:27-8). Ein Experte gibt an, dass bisher nur freiberufliche und keine festangestellten Trainer oder Personalisten sein Angebot besuchen (Fall B#00:21:38-4#).

Als grundsätzliche Voraussetzung nennen die befragten Experten die Ressource Zeit. Denn obwohl eine digital gestützte Weiterbildung größtenteils zeitunabhängig ist, müssen die Lehrenden genug Zeit mitbringen, um sich auch außerhalb der Präsenzzeiten mit Lerninhalten auseinander setzen zu können (Fall B #00:06:10-9#, Dokument Fall B 3/3).

Die Bereitschaft sich mit der Technik des digitalen Lernens auseinanderzusetzen und das Verständnis dafür, dass die Didaktik im Online-Bereich eine andere ist als die Präsenzdidaktik, setzt einer der befragten Experten von den angehenden Lehrenden voraus. Denn nur wenn der Lehrende diese Of-

fenheit für neue Medien und didaktische Methoden mitbringt, kann er ein guter Online Trainer werden: *„Also wenn der Teilnehmer sagt: „Ich bin aber nicht bereit meine Folien anzupassen“, oder mir da die Kompetenzen zu zu legen als Kunde, dann passt das halt nicht. bei uns. Das ist dann einfach so. Also er muss da eine Offenheit haben, dass die Didaktik was anderes ist als Präsenzdidaktik“* (Fall A #00:17:27-9#). Eng verknüpft mit der Bereitschaft ist das Interesse an neuen Medien. Auch die untersuchten Informationsbroschüren weisen auf diese Voraussetzung hin: *„Sie sind an Allem interessiert was mit E-Learning Tools zusammenhängt“* (Dokument Fall A 19/19).

Weiterhin merkt der Befragte an, dass ein Lehrender ein hohes Stresslevel haben muss, um mit den neuen Anforderungen im virtuellen Raum umzugehen: *„Weil wenn ich, so wie bei Ihnen jetzt gerade. Das W-Lan hat nicht funktioniert, was ist der Plan B. Ja also in den Anfängen meiner Onlinetätigkeit war ich dann auch mal durchgeschwitzt. Dann musste ich mir zwischenzeitlich sagen: „Ok dann machen wir erst das und dann probieren wir das und dann probieren wir das“* (# Fall A #00:17:27-9#).

Unabhängig von der generellen Offenheit gegenüber den verschiedenen Medien und Techniken setzen die befragten Experten eine gewisse Kompetenz im Umgang mit Medien voraus: *„Also zumindest Bedienung von Computer, Internet und Smart Devices. Also das sollten/es gibt keine Unterstützung wenn es jetzt heißt: „Installiert die App auf dem Tablet oder am Smartphone.“ Oder das Programm ist auf dem Computer zu installieren. Also das setzen wir voraus“* (Fall B #00:06:10-9#). Weiterhin gab der Befragte an, dass auch grundlegende didaktische Konzepte der Erwachsenenbildung von den zukünftigen Lehrenden vorausgesetzt werden: *„Also wir beschäftigen uns jetzt nicht explizit mit Kommunikationsmodellen oder didaktischen Grundmodellen (...).Aber wir erklären die didaktischen Konzepte jetzt nicht mehr vom Grund auf. Also das sollten die Leute drauf haben“* (Fall B #00:06:10-9#).

Ausblick

Angesprochen auf die Zukunft des digital gestützten Lernens, stellen die befragten Experten ihre individuellen Gedanken und Erwartungen an die zukünftigen Jahre dar.

Ein Experte erwartet, dass sich das Onlinelernen großflächig durchsetzen wird: *„Ja. Ich habe das im Bauch und das überall in den Organisationen Menschen durchdringen das Online Lernen nichts Negatives ist. Und die Kombination aus Selbst und Online das Lernen der Zukunft sein wird“* (Fall D #00:32:48-0#). Ein weiterer Experte fordert vor diesem Hintergrund, dass die Erwachsenenbildung das neue Rollenverständnis des Lehrenden zwingend leben muss und die Form des Frontalunterrichts endgültig aus dem Repertoire der Erwachsenenbildung gestrichen wird (z.B. Fall A #00:35:31-5, Fall D #00:31:05-0#). Ein Experte kritisiert, dass zu viele Onlineangebote aktuell noch veraltet sind: *„Ganz viele Onlineangebote im virtuellen Raum insbesondere, sind immer noch in der Form, dass man es so macht wie man es schon immer gemacht hat. Einer steht vorne und macht auf großen Zampano. Und präsentiert wie/ ach wie toll er doch ist. Und ich finde/also Frontalunterricht ist out. Aus meiner Sicht absolut. Jedenfalls dann wenn es darum gehen soll, dass die Lerner was mitnehmen. Und ich muss auch wegkommen von dem, dass ich der alleinige Experte bin“* (Fall A #00:35:31-5#). Die Angebote der Erwachsenenbildung müssen daher noch einmal grundlegend angegangen und im Sinne des professionellen Onlinelernens gestaltet werden (Fall C #00:35:58-9#). Dabei wird das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen im Mittelpunkt stehen (z.B. Fall B #00:35:06-0#) und von den Trainern gezielter gefördert werden (z.B. Fall D #00:32:14-8#). Insbesondere im unternehmensinternen Angebot werden die genannten Punkte vor dem Hintergrund der Globalisierung und der virtuellen Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle einnehmen (Fall C #00:35:58-9#).

Bezüglich des Medien- bzw. Tooleinsatzes erwarten drei der Experten, dass das Onlinelernen noch virtueller wird und sich zum Beispiel auf den 3D-Raum ausweiten und Gamification Elemente aufgreifen wird (z. B. Fall A #00:37:42-6#, Fall B #00:18:46-0#, Fall D #00:32:14-8#, Fall C #00:35:58-9#).

Ein befragter Experte merkt an, dass es zwar in drei bis vier Jahren mehr Angebote geben wird, sich bei den Lehrenden die Relevanz für eine Ausbildung im Online-Bereich jedoch noch nicht durchgesetzt hat. Das Desinteresse sich professionell ausbilden zu lassen zeigt sich an der geringen Nachfrage (z.B. Fall B #00:06:10-9#). Der Experte weist darauf hin: *„Was ich bemerke, was ich am Anfang schon erwähnt habe, also das die Notwendigkeit solche Ausbildungen zu machen auf Trainerseite, also das Bewusstsein das man solche Kompetenzen braucht in der heutigen Zeit, noch sehr gering ausgeprägt ist, ja“* (Fall B #00:37:43-4#). Ein Grund hierfür könnte das aktuell geringe Interesse der Unternehmen sein. Fordern diese gezielt E-Learning und Blended-Learning Angebote, so wird sich der Druck auf die Anbieter erhöhen (Fall B #00:37:56-7#). Der Experte erhofft sich weiterhin, dass die Ausbildung zum Online-Trainer eine ähnliche Entwicklung einschlagen wird, wie die ISO-Zertifizierung in den 90 er Jahren. Anfänglich wird es ein Vorteil sein über die Online-Ausbildung zu verfügen, irgendwann ein Wettbewerbsnachteil wenn man sie nicht absolviert hat (z.B. Fall B #00:35:06-0#).

Ein befragter Experte wirft in den Raum, dass die Lehrenden in Zukunft auch wirtschaftliche Aufgaben übernehmen werden und ihre Angebote für ein Training zum Beispiel selber schreiben werden (z.B. Fall B #00:21:38-4#). Eine Frage die laut eines Experten zukünftig noch geklärt werden muss, ist die Frage nach dem Honorar für online Lehrende. Denn in der Vergangenheit wurde die Vorbereitung eines Trainings nicht entlohnt. Wenn hinter der Vorbereitung eines Trainings die Erstellung der medialen Lerninhalte etc. gehört, wie wird diese dann vergütet? Was geschieht wenn ein Lehrender den Anbieter verlässt oder seine Inhalte in andere Weiterbildungen eingebunden werden? Die Frage die sich hier für den Experten stellt ist, wie in diesen Fällen mit den Lehrenden verrechnet wird (Fall B #00:35:06-0#).

Auch die Anbieter befinden sich in einem andauernden Lernprozess, um herauszufinden welche Möglichkeiten die digitale Welt eröffnen kann: *„(...) sogar digital mit Yoga ist zum Beispiel für uns auch eine interessante Fragestellung“* (Fall B #00:17:10-5, auch bei Fall B #00:26:29-6#). Aktuell werden die Angebote noch für den Einzelfall erarbeitet, es fehlen klare Prozesse bei den Anbietern (Fall B #00:31:34-4#).

6 Diskussion

In diesem Kapitel wird die theoretische Aufbereitung des aktuellen Forschungsstandes zum Thema der medienpädagogischen Professionalisierung in non-formalen Weiterbildungsangeboten zur E-Trainer-Qualifizierung den dargestellten Ergebnissen gegenübergestellt und diskutiert. Vorab werden noch die Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung thematisiert.

Bei der Suche nach geeigneten Expertinnen und Experten war es schwierig Weiterbildungsträger für die vorliegende Untersuchung zu gewinnen. Aus diesem Grund konnte auch die geplante Untersuchung eines Querschnitts aus öffentlichen, privaten, unternehmensinternen und universitären Weiterbildungsangeboten nicht realisiert werden. Auch bei der Bereitstellung von passenden Dokumenten für die Untersuchung, reagierten die Ansprechpartner skeptisch. Letztendlich wurde lediglich ein Curriculum von einem Anbieter zur Verfügung gestellt. Zwei weitere Dokumente waren im Internet öffentlich zugänglich. Auf diesem Weg konnte der Untersuchung eine detaillierte Informationsbroschüre sowie eine Inhalts- und Zielbeschreibung von der Homepage eines Angebotes hinzugezogen werden. Das unternehmensinterne Angebot konnte ausschließlich anhand des Experteninterviews untersucht werden. Die genannten Einschränkungen hatten zur Folge, dass drei Dokumente mit unterschiedlichem Umfang, Inhaltstiefe und Tiefe für die Analyse vorlagen. Der Autor vermutet, dass dabei urheber- und datenschutzrechtliche Gründe eine Rolle spielen und die Anbieter ihr geistiges Eigentum als Wettbewerbsvorteil sehen, den sie nicht verlieren möchten. Zwei der untersuchten Angebote wurden zu Beginn der vorliegenden Arbeit, aufgrund mangelnder Nachfrage, noch nicht durchgeführt und sind als ersten Testlauf zu betrachten, da diese noch keiner Reflexion und Evaluation unterzogen wurden. Im Laufe der Untersuchung hat sich außerdem gezeigt, dass die Begriffe der Kompetenzfacetten den Expertinnen und Experten unbekannt waren bzw. die Experten und Expertinnen ein anderes Verständnis der Begrifflichkeiten haben. In der Folge war es in manchen Interviewsequenzen unklar, ob die

Inhalte der Kompetenzfacetten tatsächlich vermittelt werden oder der befragte Experte die Inhalte als wichtig betrachtet.

Die geringe Fallzahl (N=4) ist im Wesentlichen auf die geringe Bereitschaft der Weiterbildungsträger, sowie dem Bearbeitungszeitraum der vorliegenden Abschlussarbeit zurückzuführen. Entsprechend wäre es zukünftig interessant eine größere Anzahl von Weiterbildungsträgern für eine Untersuchung zu gewinnen und ähnliche Dokumente mit gleichem Umfang, Titel und Tiefe in eine Untersuchung einzubinden. Außerdem bleibt eine Antwort auf die untersuchte Fragestellung aus Teilnehmersicht interessant. Eine weitere Untersuchung, welche die Teilnehmersicht fokussiert und Absolventen der Angebote befragt, könnte Aufschluss darüber geben, welche medienpädagogischen Inhalte tatsächlich vermittelt werden, um die erzielten Ergebnisse miteinander zu vergleichen.

Ziel der vorliegenden Abschlussarbeit war es, non-formale Weiterbildungsangebote zur E-Trainer-Qualifizierung auf ihre medienpädagogischen Inhalte hin zu überprüfen. Die theoretische Aufbereitung soll nun den Ergebnissen gegenübergestellt werden. Zur Orientierung dienen dabei sowohl das dargestellte Kompetenzmodell nach Schmidt-Hertha et al (2017) als auch Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Auch wenn die Kompetenzfacette der medienbezogenen Fachkompetenz aufgrund ihrer Spezifität nicht verallgemeinert werden kann, wird diese trotzdem in der Diskussion angerissen.

Mediendidaktische Kompetenz

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, fordert die deutsche und europäische Bildungspolitik einen verstärkten Einsatz von digitalen Medien im Lehr-/Lernkontext. In Kapitel 2.1 wurde aufgezeigt, dass die Digitalisierung außerdem die gesamte Erwachsenenbildung durchdringt und es somit für Lehrende notwendig ist, sich passende mediendidaktische Kompetenzen anzueignen. Aus dieser Konsequenz ist es nicht überraschend, dass alle untersuchten Weiterbildungsangebote ihren Themenschwerpunkt auf die Vermittlung von mediendidaktischer Kompetenz legen. Alle Angebote setzen gewisse pädagogische Erfahrungen und somit auch didaktische Kompetenzen voraus. Diese müssen aber in einen medienpädagogischen Kontext transferiert

werden und grundlegende Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Veranstaltungen deutlich gemacht werden. Alle vier Expertinnen und Experten haben die Vermittlung von methodisch-didaktischen Grundlagen im medienorientierten Kontext als zentrales Ziel ausgesprochen. Dabei geht es darum, dass der zukünftig Lehrende in der Lage ist eigene Inhalte zu gestalten und diese auch durchzuführen. Dazu werden in drei Angeboten gleich mehrere Tools zur mediendidaktischen Gestaltung von Inhalten theoretisch vermittelt und praktisch angewendet. Damit können zukünftig Lehrende auf die unterschiedlichen Bedingungen in Organisationen, in denen sie später tätig sind, spontan reagieren. Das unternehmensinterne Angebot ist, wie in der Diskussion um die medienbezogene Feldkompetenz bereits dargestellt, durch die organisationalen Bestimmungen auf ein Tool beschränkt. Zukünftig Lehrende sind nach der Teilnahme an den Angeboten außerdem in der Lage sinnvolle didaktische Konzepte unter Einsatz von digitalen Medien zu erstellen. In der allgemeinen Didaktik sind hierzu mehrere Faktoren zu berücksichtigen, um ein lernwirksames Lernen zu ermöglichen: die Bestimmung der Zielgruppe, die Lerninhalte, die Planung, die Durchführung, die Evaluation und die Reflexion⁹⁴. Zwei der vier befragten Expertinnen und Experten geben an, dass die Faktoren der Lernzielformulierung und der Zeitplanung in ihren Angeboten vermittelt werden. An dieser Stelle kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit weitere Faktoren der allgemeinen Didaktik in den Angeboten vermittelt werden können. Zur Abfrage der einzelnen Faktoren hätte ein standardisierter Fragebogen unterstützend eingesetzt werden.. Jedoch lassen sich in den einzelnen Angeboten Hinweise dazu finden, dass zumindest einige Faktoren der allgemeinen Didaktik in einem medienorientierten Kontext betrachtet werden.

Medienbezogene Fachkompetenz

Aus theoretischer Sicht ist die medienbezogene Fachkompetenz nicht generalisierbar und wurde nicht näher beleuchtet. In allen Angeboten wird kein Fachwissen vermittelt. Beispielsweise steht im unternehmensinternen Angebot ausschließlich die methodisch-didaktische Ausbildung im Fokus. In vielen Unternehmen sind Lehrende fachliche Experten und benötigen meistens eine

⁹⁴ Vgl. DIE 2015: 2.

methodisch-didaktische Weiterbildung. Trotzdem finden sich in der Ergebnisdarstellung Hinweise auf die Kompetenzfacette, da sich der Medieneinsatz auch am Lerngegenstand orientieren muss, um einen sinnvollen Einsatz im Lehr-/Lernkontext zu garantieren. Demnach muss der zu vermittelnde Inhalt auf seine Umsetzung in einem digitalen Medium überprüft werden. Alle befragten Expertinnen und Experten waren sich darüber einig, dass nicht alle Inhalte, z.B. psychomotorische Inhalte, medienpädagogisch umsetzbar sind.

Medienbezogene Feldkompetenz

Für alle befragten Expertinnen und Experten ist die Auseinandersetzung mit medienbezogener Feldkompetenz wichtig. Dies besonders in Hinblick auf die unterschiedlichen Arbeitsumgebungen, auf welche Lehrende in der Erwachsenenbildung treffen können. Dem theoretischen Kompetenzmodell ist zu entnehmen, dass Kenntnisse sowohl über die Zielgruppe als auch deren Arbeitsumgebung vorhanden sein müssen, um daraus Lernchancen und –hindernisse zu erkennen und flexibel auf die Teilnehmer- und Kundenbedürfnisse reagieren zu können. Alle befragten Expertinnen und Experten thematisieren in ihren Angeboten die hohe Relevanz der Teilnehmerorientierung als Gestaltungsgrundlage für ein ansprechendes Lehrangebot. An dieser Stelle deckt sich der Aspekt der Zielgruppenorientierung aus dem medienpädagogischen Kompetenzmodell mit den Inhalten in den untersuchten Angeboten.

Besonders beim unternehmensinternen Angebot ist die technische Ausstattung aufgrund der Richtlinien der internen IT-Sicherheit stark beschränkt. Entsprechend kann ein Lehrender nicht immer auf seine gewohnten Tools zurückgreifen und kann ausschließlich in Abstimmung mit der zuständigen IT-Abteilung über seinen Medieneinsatz bestimmen. Entsprechend werden in drei der untersuchten Angebote gleich mehrere Tools vermittelt und angewendet, damit zukünftig Lehrende flexibel auf technische Gegebenheiten reagieren können.

In drei der untersuchten Angebote lassen sich Indizien finden, dass Einschränkungen in der Umsetzbarkeit durch die technischen Ausstattungen in den unterschiedlichen Einsatzorten thematisiert werden. Im Fall des unter-

nehmensinternen Weiterbildungsangebots werden diese Aspekte nicht explizit vermittelt. Die Teilnehmer sind Teil der Organisation und haben somit bereits das Wissen über Einschränkungen des Medieneinsatzes in ihrem Unternehmen. Dieser Aspekt ist der medienbezogenen Feldkompetenz zuzuordnen, da hier die vom Unternehmen geprägten Einstellungen und Konventionen im Umgang mit Medien thematisiert werden. Zu dieser Kompetenzfacette sind ebenfalls die rechtlichen Aspekte im Umgang mit den unterschiedlichen Organisationen zuzuordnen. In allen untersuchten Angeboten wird rechtliches Wissen vermittelt. Für Lehrende die Medien gestalten wollen, ist es notwendig Wissen rund um die Themen Urheberrecht, Datenschutz und IT-Sicherheit zu verfügen.

Zusammenfassend werden Aspekte der medienbezogenen Feldkompetenz in allen Angeboten vermittelt, auch wenn sich der konkrete Umfang im jeweiligen Weiterbildungsangebot mit den vorhandenen Daten nicht ermitteln lässt. Im Fall der unternehmensinternen Weiterbildung wird ein Teil der medienbezogenen Feldkompetenz bereits unabhängig vom Bildungsangebot erworben und damit vorausgesetzt.

Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung

Aus den Experteninterviews geht hervor, dass medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung für Lehrende in der Erwachsenenbildung von besonderer Bedeutung sind und in drei der vier Angebote vermittelt werden. Auch aufgrund des ständigen Wandels der digitalen Medien, werden die zukünftig Lehrenden angehalten neue Aspekte zu reflektieren und die persönliche Reflexion als beständigen Prozess in ihr Handlungsrepertoire aufzunehmen. Damit ist auch die explizite Bereitschaft gemeint sich den Veränderungen durch die digitalen Medien zuzuwenden und sich dahingehend auch im privaten Bereich zu verändern. Zwar scheint es zunächst überraschend, dass im unternehmensinternen Angebot die persönliche Reflexion trotz ihrer bedeutenden Rolle in Bezug auf professionelles Handeln kein expliziter Bestandteil ist. Jedoch geht der befragte Experte davon aus, dass sich der Teilnehmer diese Kompetenz in der Basis-Trainerausbildung angeeignet hat. Hinsichtlich der individuellen Professionalisierung, die in Kapitel 3.1 skizziert wurde, kann an dieser festgehalten werden, dass in Unternehmen die Wei-

terbildungslaufbahn der Teilnehmer bekannt ist und innerhalb einer vorgegebenen Struktur fortschreitet. Somit ist der individuelle Ausbildungsweg des internen Teilnehmers in die Weiterbildungsplanung des Unternehmens eingebettet und ein bedarfsgerechter Kompetenzerwerb kann sichergestellt werden

Eine weitere Ebene auf der die persönliche Reflexion stattfindet, ist das Rollenverständnis der Lehrenden. Nach dem theoretischen Kompetenzmodell bestimmen persönliche Einstellungen mit Medienbezug das professionelle Handeln und somit auch das persönliche Rollenverständnis. So sehen auch zwei der befragten Experten das persönliche Rollenverständnis als wichtigen Aspekt. Aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen in Online-Szenarien werden die Teilnehmer angehalten ihr Rollenverständnis zu überprüfen und aus Trainer- und Teilnehmerperspektive zu reflektieren. In den anderen zwei Angeboten lassen sich Hinweise darauf finden, wieso das Rollenverständnis nicht explizit auftaucht. Beide Anbieter setzen voraus, dass die Teilnehmer bereits Erfahrung zumindest als Präsenztrainer in ihrer Rolle haben. Ein weiterer Punkt wäre, dass die persönliche Reflexion eben dieses Verständnis miteinbezieht.

Das professionelle Selbstverständnis und die persönlichen Einstellungen gegenüber Medien spielt eine entscheidende Rolle bei der Auswahl geeigneter Medien für den Lehr-/Lernkontext. Dementsprechend werden in allen vier Angeboten der kritische Umgang mit Medien reflektiert und konzipierte Inhalte auf ihre Machbarkeit überprüft. Insgesamt werden mehrere Aspekte der medienbezogenen Einstellungen und Selbststeuerung thematisiert. Besonders der reflektierte Medieneinsatz ist zentraler Bestandteil in allen der untersuchten Angebote. Auch die persönliche Reflexion und die damit verbundene Lern- und Veränderungsbereitschaft im Bezug zu Medien wird betont. Wobei hier auch viele Aspekte bereits von den Anbietern vorausgesetzt werden bzw. bei den Teilnehmern schon vorhanden sind und in einen medienbezogenen Kontext transferiert werden müssen.

Im Sinne der vorliegenden Abschlussarbeit müssen bei der Betrachtung der einzelnen Kompetenzfacetten immer die Teilnehmervoraussetzungen für die untersuchten Weiterbildungsangebote berücksichtigt werden. Alle Experten

und Expertinnen setzen bei ihren Teilnehmern bereits praktische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, etwa als Trainer voraus. In Bezug zu dem zugrundeliegenden Kompetenzmodell werden an dieser Stelle die allgemeinen pädagogischen Kompetenzen abgedeckt, die in einen medienorientierten Kontext gebracht werden.

Neben den methodisch-didaktischen Erfahrungen der Teilnehmer werden auch Faktoren der Medienkompetenz vorausgesetzt. Nach den theoretischen Ausführungen und der Orientierung am Begriffsverständnis nach Baacke (1996) haben sich keine Ergebnisse zur Medienkompetenz finden lassen. Das mag daran liegen, dass die Medienkompetenz bereits vorausgesetzt wird und die Medienkompetenz als berufsspezifische Kompetenz, z.B. bezüglich der Mediennutzung von Office-Software, betrachtet wird. Die Vermittlung von verschiedenen Tools innerhalb der Angebote werden aufgrund dessen der mediendidaktischen Kompetenz zugeschrieben, da diese den künftigen „Methodenkoffer“ der Lehrenden bereichern.

Mit einem Blick in die Zukunft haben sich die Expertinnen und Experten mehrmals für das Onlinelernen ausgesprochen, aber auch hemmende Elemente in der Weiterentwicklung genannt. So ist es für alle befragten Experten klar, dass sich das Lernen mit digitalen Medien zukünftig durchsetzen wird, jedoch müssen viele Onlineangebote neu gedacht und überarbeitet werden. Es ist dringend notwendig weg vom Frontalunterricht zu kommen. Viele betriebliche Weiterbildungen greifen noch auf die Möglichkeit zurück einen Frontalunterricht mit Hilfe einer Kamera aufzunehmen und diesen auf digitale Endgeräte für Lernende verfügbar zu machen. Hier kommen wirtschaftliche Faktoren der Organisationen zum Vorschein sowie die mangelnde Bereitschaft der Organisation Geld in digitale Lernformen zu investieren. Das kann zum einen daran liegen, dass die Organisationen schlechte Erfahrungen mit der Bereitstellung neuer Geräte für Lernende gemacht haben und diese sich im wirtschaftlichen Sinne nicht ausreichend gelohnt haben. An dieser Stelle ist nochmals auf die medienbezogene Feldkompetenz hinzuweisen, welche ebenfalls theoretische Zeit- und Kostenfaktoren berücksichtigt. Die Zielgruppe muss innerhalb der Organisation über ausreichend Zeit verfügen, um sich mit neuen Lernformen und -geräten auseinandersetzen zu

können. Zeitliche und wirtschaftliche Ressourcen blockieren den Einzug der digitalen Medien in die Organisation.

Ein befragter Experte hat die Frage nach dem Honorar für medienpädagogisch Lehrende aufgegriffen. Mit Blick auf die Professionalisierungsdebatte müssen hier Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Professionalität der Lehrenden auch wirtschaftlich sichern. Es muss geklärt werden, ob sich beispielsweise Vor- und Nachbereitung im Honorar der Lehrenden berücksichtigt wird. Außerdem sind rechtliche Grundlagen im Umgang mit dem geistigen Eigentum der Lehrenden zu schaffen. Diese Rahmenbedingungen sind neben einer professionellen Ausbildung notwendig, um ein berufliches Selbstverständnis als Zugehörige einer Profession zu entwickeln.⁹⁵

Des Weiteren zeigt die Untersuchung, dass sowohl potentielle Auftraggeber als auch die medienpädagogischen Lehrenden anscheinend auf eine Initialzündung warten, damit sich das digitale Lernen endgültig durchsetzen wird. Würden die potentiellen Auftraggeber zukünftig auf das digitale Lernen setzen, müssten Lehrende ihre Angebote umgestalten. Gleiches gilt im Umkehrschluss. Entsprechend ist es auch zu erklären, dass zwei der untersuchten Angebote von renommierten Weiterbildungsanbietern aufgrund geringer Nachfrage bisher noch nicht durchgeführt wurden. Womöglich ist dieses Abwarten auf das generell ambivalente Verhältnis zwischen der Erwachsenenbildung und den digitalen Medien zurückzuführen. Ein Verhältnis das Pietraß (2015) zwischen *„Euphorie und Skepsis hinsichtlich neuer Medienentwicklungen“* beschreibt.⁹⁶ Es braucht die Bereitschaft auf beiden Seiten damit sich digitale Medien durchsetzen können und die Professionalitätsentwicklung weiter voranschreitet.

⁹⁵ Vgl. Arnold et al., 2017: 180f.

⁹⁶ Pietraß, 2015: 151.

7 Fazit

Ziel dieser wissenschaftlichen Abschlussarbeit war es, non-formale Weiterbildungsangebote zur E-Trainer-Qualifizierung hinsichtlich ihrer medienpädagogischen Inhalte zu untersuchen. Der theoretische Bezugsrahmen des Themas und die Berücksichtigung der Professionalisierungsdebatte zeigten die Notwendigkeit von medienpädagogischen Kompetenzmodellen für Lehrende in der Erwachsenenbildung. Das vorgestellte Kompetenzmodell sollte Aufschluss darüber geben, welche medienpädagogischen Inhalte und Fähigkeiten in Weiterbildungsangeboten zur E-Trainer-Qualifizierung vermittelt werden sollten. Mit Hilfe einer empirischen Untersuchung konnten Einblicke in vier Weiterbildungsangebote gewonnen werden und einen Eindruck, welche medienpädagogischen Inhalte berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass in allen untersuchten Angeboten schwerpunktmäßig die mediendidaktische Kompetenz vermittelt wird. Hier kann auch die sicherste Aussage darüber getroffen werden, da für alle Aspekte der Mediendidaktik in den Angeboten Textpassagen zugeordnet werden konnten. Am zweitstärksten wird die medienbezogene Feldkompetenz thematisiert. Hier kristallisiert sich die Berücksichtigung vor allem der Teilnehmerorientierung und des Organisationswissens sowie deren technischen Ausstattung heraus. Im unternehmensinternen Angebot wird das Organisationswissen nicht berücksichtigt, sondern vorausgesetzt. Außerdem sind medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung nach Meinung der befragten Experten und Expertinnen von besonderer Bedeutung. So werden Teilnehmer der Angebote dazu angehalten, vor allem ihr Rollenverständnis als Lehrende zu hinterfragen und die Verwendung von digitalen Lernmedien besonders in Hinblick auf einen sinnvollen Einsatz im Lehr-/Lernkontext kritisch zu reflektieren. In Bezug zu medienbezogenen Fachkompetenzen wird der Aspekt der Lerngegenstandsorientierung in den Angeboten kaum thematisiert. Die Untersuchung hat außerdem ergeben, dass kein Fachwissen oder fachdidaktische Inhalte vermittelt werden.

Alle Angebote setzen Erfahrungen in der Praxis der Erwachsenenbildung und eine gewisse Medienkompetenz voraus. Hier konnte auf das grundle-

gende Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenenbildung hingewiesen werden. Alle befragten Expertinnen und Experten sind der Ansicht, dass digitale Medien sich im Lehr-/Lernkontext zwar durchsetzen werden, jedoch müssen weitere Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die Grundlage für eine Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu schaffen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturelle und individuelle Professionalisierung	16
Abbildung 2: Medienpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung	20

Literaturverzeichnis

Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München: vbm. (online unter http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf)

Arnold, R./ Nuissl, E./ Rohs, M. (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren.

Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte -Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D Kornblum, D/ Lauffer, J/ Mikos, L/ Thiele G. A. (Hrsg.), Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn und Berlin, S.94-97

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A: (Hrsg): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Julius Klinkhardt., Bad Heilbrunn, S. 112-23.

Ballod, M. (2007): Informationsökonomie - Informationsdidaktik. Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung, W. Bertelsmann, Bielefeld

Batinic, B./ Appel, M. (2008): Medienpsychologie, Springer Medizin Verlag, Berlin, Heidelberg

Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S.469-520

Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung, kopaed, München

Blömeke, S. (2003): Neue Medien in der Lehrerausbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. Medienpädagogik. doi: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2003.01.11.X>

Czerwionka, T. / De Witt, C. (2007): Studienbuch Mediendidaktik. Studientexte der Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann, Bielefeld

Döring, N./ Bortz, J. (2016): Datenerhebung, In: Döring, N./ Bortz, J. (Hg): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Springer-Verlag, Heidelberg

Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart

Gläser, J./ Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 4. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden:

Griese, H. (2011): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In Tippelt, R./ Von Hippel, A: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 5. Auflage, Springer, Wiesbaden

Hopf, C. (2012): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, U./ Von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung, rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

Herzig, B./ Martin, A./ Schaper, N./ Ossenschmidt, D. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. In: Koch-Priewe, B. (Hg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 153–176

Hüther, J./ Schorb, B.(2010): Medienpädagogik. In Hüther, J./ Schorb, B. Grundbegriffe Medienpädagogik, kopaed, München

Kamin, A./ Meister, D. (2013): Medienpädagogik in Institutionen der Erwachsenen-und Weiterbildung. Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim und Basel.

Kuckartz, U./ Dresing, T./ Rädiker, S./ Claus, S. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, VS Verlag, Wiesbaden

Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung, DIE-Reports zur Weiterbildung, Bonn

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Meisel, K. (2009): Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation. Ein Ausblick. In: Seitter, W. (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S.233-246.

Merkens, H. (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, U./ Von Kardoff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung - ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S.286-299.

Moser, H. (2010): Medienkompetenz und die "neue" erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B., et al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 59-79

Nittel, D./ Seltrecht, A. (2008): Der Pfad der individuellen Professionalisierung. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung.» *Bios* 1 (21), S. 124–145

Pietraß, M. (2015): Medien. In: Jörg D./ Von Hippel, A.: *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 1. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart, S. 150-157

Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft*. In Siebert, H./ Rohs, M.: *Lernen und Bildung Erwachsener*, 3. Auflage, Bertelsmann, Bielefeld, S.202-242

Rohs, M./ Bolten, R./ Kohl, J. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Heft 5, (Online unter https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf)

Rohs, M./ Rott, K./ Schmidt-Hertha, B./ Bolten, R. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30, (Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>)

Schmidt-Hertha, B./ Rohs, M./ Rott, K. J./ Bolten, R. (2017): Fit für die Digitale (Lern-)Welt? In: *DIE - Zeitschrift Für Erwachsenenbildung* 3, S. 35–37., doi:10.3278/DIE1703W

Schmotz, C./ Felbrich, A./ Kaiser, A. (2010): Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In Blömeke, S/ Kaiser, G/ Lehmann, R. (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster, S. 279–306

Schorb, B. (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, J./ Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4. Auflage, kopaed, München, S. 257-262

Spanhel, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In Forum Medienethik 1/2002, Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonstruktion, Kopaed, München

Tippelt, R. (2011): Institutionforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./ Von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 453-471.

Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn

Von Hippel, A. (2011): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, R./ Von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden, S. 687-706.

Von Hippel, A. (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichen Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim, S. 17 – 31

Ziep, K. D. (1989): Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In: Döring, K. W./ Ziep, K. D. (Hrsg.): Mediendidaktik in der Weiterbildung, Deutscher Studienverlag, Weinheim

Onlinequellen:**Bundesregierung** (2014):

https://www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (aufgerufen 15.11.2017)

Destatis (2017):

https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/11/PD17_430_634.html (aufgerufen 10.04.2018)

DIE (2001):

http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01_01.pdf (aufgerufen 07.02.2018)

DIE (2015):

<https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf> (aufgerufen 24.03.2018)

McKinsey (2016):

<https://www.bmfsfj.de/blob/100556/22337b52e49a0118ef08c6018584eece/studie-digitalisierung-deutsche-haushalte-data.pdf> (aufgerufen 10.04.2018)

mmb Institut GmbH (2016):

<https://www.mastersolution.de/files/nachrichten/blog/2017/studie-zur-digitalen-bildung-learntec-2017.pdf> (aufgerufen 10.03.2018)

Europäische Kommission (2015):

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf (aufgerufen 10.11.2017)

Anhang A: Überblick über Angebote zur E-Trainer-Qualifizierung

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
DIHK	Online-Trainer	Trainer-, Referenten- oder Dozenten-tätigkeit	Keine Angaben/ 8 aufeinander aufbauende Module, insgesamt 60 Lehrgangsstunden	keine Angaben	durch Blended-Learning-Know-how die selbstorganisierte Kompetenzentwicklung der Lernenden ermöglichen	Zertifikat Online-Trainer (IHK)
IHK@hoc	Onlinetrainer	Trainer und Dozenten die Online lehren möchten, Produktmanager und Produktverantwortliche der Bildungsanbieter	12 Wochen, 50 Lernstunden	1.200,00 EURO	Teilnehmerinnen und Teilnehmer konzipieren und reflektieren einen selbstgestellten Blended-Learning Kurs	Qualifizierung Online-Trainer (IHK)
VHS Calw	Online-Teacher	Trainer/-innen und Referent/-innen, die E-Learning und Online-Szenarien in ihr Seminar-geschehen einfleßen lassen wollen bzw. beabsichtigen, ihr Betätigungsfeld um den Online-Bereich zu erweitern	Keine Angaben/ 8 Online Sessions zu je 90 Minuten	keine Angaben	keine Angaben	Zertifizierter Online-Teacher im synchronen Raum
FernUniversität Hagen	E-Trainer Qualifizierung	Trainer und Wissenvermittler, Personalverantwortlich in Unternehmen, Leiter von Weiterbildungsabteilungen	10 Wochen	2.100,00 EURO	Planung und Konzeption von e-Learning Angeboten, Umgang mit Tools, Durchführung von Kursen, Qualitätssicherung, Krisenmanagement, pädagogisch-didaktische Skills	e-Trainer/in der FernUniversität in Hagen

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
ZFW Universität Hamburg	Train-the-eTrainer	Dozenten, Lehrer, (Online)Trainer, die als Moderatoren und/oder Autoren von E-Learning-Kursen tätig sein wollen oder planen, E-Learning als wichtigen Bestandteil ihrer (Präsenz-)Lehre einzusetzen.	3 Monate, 90-120 Stunden	1.324,00 EURO	E-Learning-Moderator und -Gestalter	Zertifikat der Qualifizierungsreihe "Train-the-trainer", Train the E-Trainer" wird als Fortbildung für den Erhalt des Zertifikates „Train-the-Trainer“ des Instituts für Weiterbildung anerkannt
Quadriga Hochschule	Train the E-Trainer	Personalentwickler, Moderatoren, Trainer, Einsteiger im Learning	4 Wochen	790,00 EURO	Grundlagen der interaktiven Webinargestaltung und gängige und bewährte Webtools.	Teilnahmezertifikat der Quadriga Hochschule Berlin
HFU Akademie	Expertin/Experte für Neue Lerntechnologien (ENLT)	Personen aus dem Bildungswesen, die sich zukünftig mit der Konzeption, Entwicklung und dem Einsatz von E-Learning/Blended Learning befassen möchten	ca. 9 Monate 6-8 Stunden/Woche	2.670,00 EURO	vertieftes Verständnis für neue Lerntechnologien, pädagogisch-didaktische Bedeutung, Kenntnisse und Erfahrung mit Online-Lernszenarien, Werkzeuge, Anwendung und Reflexion, Beratungskompetenz	Hochschulzertifikat
mmnd Uni Erlangen	Multimedia Didaktik (berufsbegleitend MA)	Personen in deren beruflichen Umfeld Aufgaben hinzugekommen sind, die in den Bereich der Aus- und Weiterbildung mit digitalen Medien fallen	2 Jahre	5.000,00 EURO	Kompetenzvermittlung um multimediale Konzepte und E-Learning-Einheiten zu entwickeln und umzusetzen	Master of Arts in Multimedia Didaktik (MA)

Anbieter/Träger	Veranstaltungsnamen	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
Uni Duisburg-Essen	Educational Media-Bildung & Medien (M.A.)	Personen mit Berufserfahrung in den Bereichen Bildung/ Weiterbildung, Medien/ Verlage, Software, Personal	4 Semester	keine Angaben	Know-how und Hintergrundwissen aus den Bereichen Mediendidaktik, Technologie, Projektmanagement und Bildungsorganisation, komplexe Lernszenarien von der Konzeption über Realisierung bis zur Implementierung	Master of Arts in Educational Media (M.A.)
WBS	E-Trainerausbildung	interne Fachtrainer, Dozenten, Referenten, Tutoren, Personalentwickler, Verantwortliche für Aus- und Weiterbildung, Projektleiter sowie Fach- und Führungskräfte aller Bereiche, die einen kompakten Einstieg in die Entwicklung und Durchführung von E-Learnings erhalten wollen	1 Tag	940,00 EURO	Abläufe, Lernsequenzen, interaktive Übungen, Moderation von Diskussionen, didaktisch richtig planen und gestalten	Keine Angaben
Lecturio	Vom Präsenztrainer zum E-Trainer	Trainer, Berater, Coach	eigene Zeiteinteilung (Enthaltene Vorträge: 26, Laufzeit: 12:03 h)	459,90 EURO	Präsenzseminare zu Onlineergebnissen umgestalten können	kein gesonderter Abschluss, nur Kursteilnahme
ILS	E-Learning Trainer	Interessierte die eigene E-Learning-Kurse anbieten wollen, moderne Unterrichtsmethoden in ihre Lehrtätigkeit einbeziehen möchten, Web Based Trainings planen	12 Monate	keine Angaben	E-Learning-Management: Lernen und Medien, Planung von Lernprozessen, Gestaltung von Lernmedien, Planung von E-Learning-Projekten	ILS Zeugnis E-Learning Trainer/in + international verwendbares ILSCertificate in englischer Sprache

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
arise	E-Trainer + Online-Trainer	Trainer, Referent, Coach	7-9 Wochen	1904,00 EURO	Einstieg in den Online-Bereich, E-Learning Tools arbeiten in Foren und dem virtuellen Raum, interaktive Webinare	Weiterbildung zum 2D Online-Teacher
FCT Akademie	Blended Learning Kurse professionell konzipieren	Trainer, Personalentwickler und Weiterbildungsexperten,	3 Monate	Kurs ohne/mit Praxisauf- gabe 980,00/ 1.480,00 EURO zzgl. MwSt.	Methodenkompetenz und Medientdidaktik für digitales Lernen, umfassende Blended Learning Kompetenzen	Die Lerninhalte entsprechen den Inhalte des Kurses „Zertifizierter/ Blended Learning Designer/in“. Sie werden jedoch ausschließlich durch begleitetes Selbstlernen ohne Webinare und virtuelle Gruppenaufgabe (WebQuest) vermittelt.
FCT Akademie	Zertifizierter/ Live Online Trainer/in	Trainer/innen, die als Live Online Train-er/in Online-Schulungen und Webinare erfolgreich durchführen wollen und Weiterbildungsverantwortliche, die Wissen und Kompetenzen effektiv im virtuellen Klassenzimmer vermitteln wollen	6-8 Wochen	1290,00 EURO zzgl. MwSt.	Wissen und Kompetenzen effektiv im virtuellen Klassenzimmer vermitteln, kompetente Gestaltung von Webinaren	Zertifikat als Live Online Trainer/in
FCT Akademie	Live Online Referent/in	Fachexperte/in und Wissensvermittler	Keine Angaben	keine Angaben	Rüstzeug um Lerninhalte mediengerecht aufzubereiten	Keine Angaben
FCT Akademie	Zertifizierter/ E-Learning Autor/in	Trainer oder Fachexperte die ihr Wissen und ihre Kompetenzen medial und attraktiv vermitteln möchten	2 Monate	1.980,00 EURO zzgl. MwSt	sinnvolle Konzeption von der Idee über das Grobkonzept und das Drehbuch bis hin zum fertigen Lernmodul	Zertifikat der FCT Akademie

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
FCT Akademie	Zertifizierter/ Online Tutor/in	Trainer/in, Dozent/in, Referent/in oder pädagogische Fachkraft die ihre Lernenden online begleiten möchten	7 Wochen 2 – 4 Std./ Woche	1.780,00 EURO zzgl. MwSt.	professionelle Begleitung in virtuellen Lernräumen	Zertifikat der FCT Akademie
Deutsche Versicherungsakademie	Geprüfter E-Trainer (DVA)	Mitarbeiter, die im Außen- und Innendienst als E-Trainer oder Moderator E-Learning-Kurse gestalten, begleiten und durchführen	3 Monate 3-5 Std./ Woche	2439,50 EURO	Handwerkszeug um Blended-Learning-Szenarien erfolgreich umzusetzen und lernerorientiert zu gestalten	Geprüfter/ E-Trainer/-in (DVA)
TÜV Süd	Zertifizierter Live Online Trainer - TÜV	Trainer, Referenten und Coaches, die ihre Kompetenzen im Unterrichten in virtuellen Klassenräumen professionalisieren möchten	4 Tage	keine Angaben	neue Kommunikations- und Schulungsmethoden sowie besondere Medienkompetenzen beim Unterrichten im virtuellen Klassenzimmer	Teilnahmebescheinigung der TÜV SÜD Akademie
b fz	Ausbildung zum eTrainer/Moderator/Teledozent	Personen, die Teilnehmer (Kollegen- oder Kundengruppen) virtuell betreuen, Web-Konferenzen moderieren oder Schulungsinhalte vermitteln wollen	3 Monate	1475,00 EURO	theoretische und praktische Hintergrundwissen für die Qualifizierung zum Teledozent	Qualifizierung/ Ausbildung zum eTrainer/Teledozent
Neuland Partners	Die Neuland-Onlinetrainer-Ausbildung	Präsenztrainer die Ihr Angebot durch Online-Trainings didaktisch sinnvoll ergänzen wollen	2 Monate,	1.995,00 EURO zzgl. MwSt.	Trainings didaktisch sinnvoll aufbauen, sicherer Umgang mit den verschiedenen Möglichkeiten im Online-Training	Zertifikat Neuland-Onlinetrainer-Ausbildung

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
Contur	Train the Online-Trainer	Präsenztrainer die "Online" gehen möchten	2 Monate	1.490,00 EURO zzgl. MwSt.	vielfältige Methodenkenntnisse sowie fundierte did- aktische Grundlagen für das Online lernen	Keine Angaben
Proffitel	Der zertifizierte E- Trainer	Dozenten/Trainer, Weiterbildungsverant- wortliche, Personalentwickler, E-Learning- Projektmanager die zukünftig Online- Trainings oder Blended Learnings durch- führen möchten	3 Monate	2.100,00 EURO zzgl. MwSt	Steuerung und Modera- tion von Online- Lernprozessen	Zertifikat E-Trainer
Online- Coaching- Lernen	Online-Coach	Coaches	7-8 Monate	1.660,00 EURO zzgl. Mwst	grundlegende Prak- isfähigkeiten um die verschiedenen sich anbietenden Coaching- Medien professionell einzusetzen	Zertifikat E-Coachingkompetenz
Karlsruher Institut Berninger-Schäfer	CAI Online-Coaching	Coaches mit zertifiziertem Coaching- abschluss	6-12 Monate	2.795,00 EURO	Verknüpfung von tech- nischen und inhaltlichem Wissen, um die Marktpresenz und die Zukunftsfähigkeit der Coachs zu gewährleisten	Zertifikat CAI® Online-Coach

Anbieter/Träger	Veranstaltungsname	Zielgruppe	Dauer	Preis	Inhalt/Ziel	Abschluss
sgd	Online-Trainer (IHK)	Trainer, Dozenten, Lehrkräfte, Ausbilder, Personalentwickler, Bildungsmanager	12 Monate 10 Std./Woche	2.268,00 EURO	Planung und Organisation von modernen Aus- und Weiterbildungsseinerheiten, pädagogische Grundlagen bis hin zur computergestützten Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen, moderne Wissensvermittlung	IHK-Zertifikat
Forum Distance Learning	Diploma in Distance Education	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Distanz E-Learning-Branche	12 Monate	1.668,00 EURO	Know how in den Bereichen Fernunterricht, Fernstudium und tutoriell betreute E-Learning Angebote	Zertifikate Diploma in Distance Education
Clearingstelle Medienkompetenz	Zertifikatskurs Medienpädagogische Praxis	Multiplikator/in, Lehrer/in, Referent/in in der (kirchlichen) Bildungsarbeit, Schule oder Pastoral	8 Monate	790,00 EU-RO	medienpädagogische Ausbildung vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbilds	Zertifikat Medienpädagogische Praxis

Anhang B: Interviewleitfaden

Einstieg:

- 1. Leitfrage:** *Im ersten Teil des Interviews möchte ich zunächst grundlegend etwas zum Angebot erfahren. Können Sie mir zunächst kurz beschreiben, um welches Angebot es sich handelt.*

Unterfragen:

- In welchen Zusammenhängen ist das Angebot entstanden?
- Was sind die Ziele des Angebotes?
- Von wem wurde das Konzept für das Angebot entwickelt?
- Wie lange bieten sie das Angebot schon an?
- Wie oft wird das Angebot pro Jahr durchgeführt?
- Wie ist das Angebot strukturiert?
- Welchen zeitlichen Umfang hat das Angebot?
- Gab es schon Anpassungen?
- Wer führt die Veranstaltung durch?
- Welchen Anforderungen (Kompetenzen, Abschlüsse) werden an die Trainer*innen gestellt?
- Wer ist die Zielgruppe des Angebots?
- Welches Vorwissen der Teilnehmer wird vorausgesetzt?
- Wie viele Teilnehmer haben die Veranstaltung bisher besucht?

- 2. Leitfrage:** *Im zweiten Teil interessieren mich nun die konkreten Inhalte des Angebots. Können Sie mir beschreiben, welche Kompetenzen im Rahmen des Angebots im Schwerpunkt vermittelt werden sollen?*

Unterfragen:

- Welche mediendidaktischen Kompetenzen werden vermittelt?
- Welche konkreten Inhalte zur Planung, Diagnose, Durchführung und Lehrevaluation, von Lehrveranstaltungen werden im Rahmen des Angebots angesprochen?
- Inwieweit spielt die Entwicklung und Gestaltung von Lerninhalten und Lernumgebungen eine Rolle?
- Welche digitalen Lernmedien und Technologien werden thematisiert?
- Werden fachbezogenen Medienkompetenzen thematisiert, d.h. spezifische Kenntnisse über den Medieneinsatz in einzelnen Branchen?
- Sind die Inhalte auf bestimmte Branchen zugeschnitten/ können darauf zugeschnitten werden?
- Welche medienbezogenen Feldkompetenzen werden vermittelt, z.B. Kenntnisse über die Mediennutzung einzelner Zielgruppen oder die Mediennutzungskultur in einzelnen Branchen?
- Wenn ja, wie werden diese thematisiert? Wenn nein, warum werden sie nicht thematisiert?

- Werden besondere Voraussetzungen von Zielgruppen, wie z.B. Medienkompetenz älterer Mitarbeitender oder besondere Anforderungen von körperlich Beeinträchtigten thematisiert?
- Interviewleitfaden – Masterarbeit: Medienpädagogische Professionalisierung in beruflichen Weiterbildung
- Werden Kenntnisse zur spezifischen Mediennutzungskultur einzelner Branchen thematisiert (z.B. besondere Anforderungen des Datenschutzes in der Banken- und Versicherungsbranche).
- Welche Rolle spielt persönliche Reflexion und ein kritischer Umgang mit Medien?
- Werden Medien als Lerninstrument auch kritisch hinterfragt?
- Wird auch der Einsatz digitaler Medien zur individuellen Weiterbildung thematisiert?
- Wird der Teilnehmer angeregt seine persönlichen medienpädagogischen Kompetenzen zu reflektieren?

3. Leitfrage: *Welche Aspekte in Hinblick auf eine Online-Trainer-Qualifizierung werden Ihrer Meinung in den nächsten 3-5 Jahren relevant?*

Abschluss:

- Möchten Sie noch etwas hinzufügen, was im Interview noch nicht thematisiert wurde?
- Offene Frage klären

Vielen Dank für das Interview.