

Aiga von Hippel

Medienpädagogische Erwachsenenbildung

Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem
Bedarf und Teilnehmendeninteressen

**Schriftenreihe
der Landesmedienanstalt Saarland**

Band 14

Aiga von Hippel

Medienpädagogische Erwachsenenbildung

Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem
Bedarf und Teilnehmendeninteressen

Band 14

Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland



Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Autorin:

Dr. Aiga von Hippel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Hippel, Aiga von:

Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen / Aiga von Hippel. – Saarbrücken: LMS, 2007

Zugl.: München, Univ., Diss., 2007

ISBN:

Herausgeber der Schriftenreihe:

Direktor: Dr. Gerd Bauer

Landesmedienanstalt Saarland (LMS)

Nell-Breuning-Allee 6

66115 Saarbrücken

Internet: <http://www.LMSaar.de>

Schriftenreihe der LMS, Band 14

Copyright © 2007 by Landesmedienanstalt Saarland

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN:

Druck: Mtype media GmbH, Saarbrücken, Germany

Vorwort

Vorwort

Die vorliegende Arbeit erhöht den Kenntnisstand über Angebote und Teilnehmende in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung erheblich, außerdem wird handlungsorientiertes Wissen für die Programmplanung herausgearbeitet. Dabei geht es der Verfasserin vor allen Dingen um die Beantwortung der Frage „wie die Erwachsenenbildung Adressaten erreichen kann, um die Medienkompetenz von Erwachsenen zu fördern“. Zum anderen steht im Fokus, inwiefern sich die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks – also pädagogischer Auftrag, gesellschaftlicher Bedarf und Interessen der Teilnehmenden – in medienpädagogischen Angeboten widerspiegeln. Dieses Programmplanungsdreieck strukturiert die vorliegende Studie. Die empirische Analyse konzentriert sich entsprechend auf ein dreistufiges Design, das angebotsbezogene Programmanalyse sowie nachfrageorientierte Teilnehmerforschung kombiniert. Die Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden sowie die Vernetzung von subjektiven Einstellungs- und Beurteilungsdaten mit den Ergebnissen von Dokumentenanalysen ist dabei eine besondere Herausforderung. Bei der Analyse ausgewählter medienpädagogischer Programme in sechs Erwachsenenbildungseinrichtungen werden insgesamt 676 medienbezogene Veranstaltungen berücksichtigt und es werden hierbei Themenschwerpunkte und mögliche Lücken in den medienpädagogischen Angeboten aufgezeigt. In der exemplarischen Evaluation mehrerer Seminare des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland, also eines besonderen Anbieters medienpädagogischer Erwachsenenbildung, werden Teilnehmermotive erforscht, die dann zur Qualitätssicherung und zur didaktischen Gestaltung genutzt werden können. Mit einer explorativen und evaluativen Teilnehmerbefragung und in einer ergänzenden qualitativen Befragung von Seminarteilnehmern wurden Erwartungen, Interessen, Teilnahmemotive und Barrieren im Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung eingehend analysiert. Aiga von Hippel geht sehr systematisch vor: Das zweite Kapitel zu „Medien- und Erwachsenenbildung“ dient der Verortung des Gegenstandes. Es werden unter Berücksichtigung der relevanten Literatur die Medienentwicklung in der Erwachsenenbildung, das Mediennutzungsverhalten und das Weiterbildungsverhalten dargestellt. Der besondere Reiz dieses Kapitels liegt in der Fragestellung, ob Medien und Erwachsenenbildung tendenziell konkurrieren, oder ob diese sich in ihren Bildungsanliegen ergänzen. Die Darlegung von Mediennutzungsmotiven ist ein guter Ausgangspunkt für eine zu entwickelnde Adressatenorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Das dritte Kapitel „Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs“ stellt mehrere Theorien zur Wissensgesellschaft vor (z.B. Castells, Stehr, Bell, Drucker) und bietet damit einen komplexen gesellschaftstheoretischen Rahmen zur Erörterung der These von der „Wissenskluft“ und der „Weiterbildungsschere“. Im vierten Kapitel „Pädagogi-

scher Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“ werden sowohl Medienkompetenz, insbesondere mit Baacke und Groeben, als auch Konzepte zur Medienbildung genauer analysiert sowie die internationale Diskussion zur „media literacy“ aufgearbeitet. Das Kapitel dient auch als Vorbereitung der empirischen Kompetenzanalyse. Im fünften Kapitel „Motive und Interessen der Teilnehmenden“ werden in souveräner Kenntnis der Adressaten- und Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung ausgewählte Ergebnisse zur Teilnehmerorientierung im Medienkontext erörtert. Die Ergebnisse der Weiterbildungsstatistik und der quantitativen Weiterbildungsstudien werden klug und selektiv in die Diskussion einbezogen. Das sechste Kapitel „Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung“ hebt den institutionenbezogenen Gesichtspunkt stärker hervor, denn Programmplanungs- handeln sowie der Forschungsstand über medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote am Beispiel von Programmanalysen werden fokussiert. Das siebte Kapitel erläutert dann die empirischen Grundlagen, beschreibt genau das Design der empirischen Untersuchung. Methodologisch werden das problemzentrierte Interview und auch die in Anwendung gebrachte „Grounded Theory“ sowie qualitative Inhaltsanalyse sehr gut begründet. Die Darstellung der Ergebnisse der Teilnehmendenbefragungen erfolgt in Kapitel acht. Die Erkenntnisse zu Zufriedenheit, zu Lernerfolg, zu Transfer sowie zu Werbung, Image und Aufgaben medienpädagogischer Erwachsenenbildung sind interessant, weil es tatsächlich gelingt die Gründe und die Barrieren für die Teilnahme an medienpädagogischer Erwachsenenbildung auszu- leuchten. Die stärkere Verallgemeinerung von Befunden gelingt dann im neunten Kapitel. Dort werden die subjektiven Konzepte von Medienkompetenz und die Bedeutung der Mediennutzung für die persönliche Identität, die soziale Integration und auch die kulturelle Reproduktion dargelegt. Mediennutzungsmotive sind zentral für die Entstehung von Interessen im Bereich der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Im zehnten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der exemplarischen Programmanalysen institutionenbezogen wie auch institutionenübergreifend dargelegt. Im letzten Kapitel werden in einem pädagogischen Ausblick Forschungsdesiderata aufgezeigt und Anregungen für didaktisches Handeln auf der Mikro- und Makroebene der medienpädagogischen Erwachsenenbildung entwickelt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass hochinteressante Ergebnisse zu Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbarrieren sichtbar werden, die Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten, von großem Nutzen sein können. Methodologisch handelt es sich um eine sehr reflektierte und präzise ausgeführte Studie, die sich die Möglichkeiten der Methodentriangulation zu eigen macht und im Programmplanungs-dreieck von gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag sowie Motiven und Interessen der Teilnehmenden jeweils spezifisch empirische Beiträge liefern kann.

München, im Februar 2007

Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Danksagung

„Bildung ist immer persönliche Anstrengung. Aber wir brauchen auch eine Kultur der fordernden Ermutigung und Zuwendung.“¹

Ohne die fordernde – wie fördernde – Ermutigung und Zuwendung vieler Menschen wäre die vorliegende Doktorarbeit nicht entstanden.

Ermutigung und Zuwendung wurden mir zuteil durch ...

- ... Prof. Dr. Rudolf Tippelt, der mich seit Jahren beruflich fordert und fördert. Ich danke ihm für das Vertrauen, sei es bei der Arbeit in Peru, bei der Dissertation, in Projekten und an seinem Lehrstuhl. Dass mir viel zugetraut wurde, hat mich motiviert und wachsen lassen.
- ... Prof. Dr. Manuela Pietraß, die mich fachlich und persönlich durch meine Promotionszeit begleitet hat. Ich danke ihr für die interessante Arbeit im VHB-Projekt, für fachliche Weiterentwicklung durch viele Gespräche, den Glauben an mich und für stete Ermutigung.
- ... die Landesmedienanstalt Saarland. Ich danke dem Direktor Dr. Gerd Bauer für die Öffnung der Institution für meine Forschung und die finanzielle Realisierung der Publikation. Der Leiterin des MedienKompetenzZentrums Frau Karin Bickelmann sowie ihrem Team, besonders Frau Dorothee Jungbluth, danke ich für die gute Kooperation über fast drei Jahre.
- ... die Teilnehmenden des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland, die mir ihre Zeit in Interviews und beim Ausfüllen von Fragebögen schenkten.
- ... meinen Mann, der mich stets bestärkt und ermutigt.
- ... meine Mutter, die mich immer, in allem und mit allem unterstützt.
- ... meinen Vater, der sich über das Gelingen meiner Arbeiten freut.
- ... meine Freunde, die an mich und meine Arbeit geglaubt und sie Korrektur gelesen haben.

München, im Oktober 2006

Aiga von Hippel

¹ Gesine Schwan in einem Interview der Süddeutschen Zeitung vom 03.05.2004.

Inhaltsüberblick

	Seite
Vorwort (Gerd Bauer)	5
Vorwort (Rudolf Tippelt)	7
Danksagung	9
Zusammenfassung	15
1 Einleitung	16
2 Medien und Erwachsenenbildung	27
3 Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs	53
4 Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs	67
5 Motive und Interessen der Teilnehmenden	87
6 Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung	102
7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung	112
8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden	143
9 Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung	190
10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote	213
11 Pädagogischer Ausblick	243
Abkürzungsverzeichnis	256
Abbildungsverzeichnis	257
Tabellenverzeichnis	258
Literaturverzeichnis	259
Anhang	272

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort (Gerd Bauer)	5
Vorwort (Rudolf Tippelt)	7
Danksagung	9
Zusammenfassung	15
1 Einleitung	16
1.1 <i>Hinführung zum Thema</i>	16
1.2 <i>Begriffsklärung und theoretische Ausgangslage</i>	18
1.3 <i>Fragestellungen</i>	21
1.4 <i>Überblick über die Arbeit</i>	25
2 Medien und Erwachsenenbildung	27
2.1 <i>Aufgreifen von Medienentwicklungen in der Erwachsenenbildung</i>	27
2.2 <i>Medien als Konkurrenz zur Erwachsenenbildung?</i>	30
2.2.1 Medien als Gegenpol zur Erwachsenenbildung	30
2.2.2 Medien und Erwachsenenbildung in Entgrenzungsperspektive.....	33
2.3 <i>Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten</i>	34
2.3.1 Parallelen im Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten	34
2.3.2 Erklärungsansätze für Parallelen im Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten	37
2.3.3 Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten am Beispiel von vier sozialen Milieus.....	40
2.4 <i>Mediennutzung im Alltag</i>	45
2.4.1 Mediensozialisation.....	45
2.4.2 Mediennutzungsmotive	47
2.5 <i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	51
3 Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs	53
3.1 <i>Medienkompetenz in der Wissensgesellschaft</i>	53
3.1.1 Medien als Faktor gesellschaftlichen Wandels in der Wissensgesellschaft	53
3.1.2 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft	54
3.2 <i>Konzepte der Wissensgesellschaft</i>	57
3.2.1 Druckers Konzept der Wissensgesellschaft	58
3.2.2 Bells Konzept der post-industriellen Gesellschaft	58
3.2.3 Castells' Konzept der informationellen Gesellschaft	59
3.2.4 Stehrs Konzept der Wissensgesellschaft	60
3.3 <i>These der wachsenden Wissenskluft</i>	61
3.4 <i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	66
4 Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs	67
4.1 <i>Konzepte zu Medienkompetenz</i>	67
4.1.1 Einführung	67
4.1.2 Überblick über Medienkompetenzkonzepte.....	69
4.1.3 Medienkompetenz in vier Dimensionen (Baacke 1999)	70
4.1.4 Medienkompetenz in Prozessperspektive (Groeben 2002b)	72

4.2	<i>Konzepte zu Medienbildung</i>	74
4.3	<i>Die internationale Diskussion: „media education“ und „media literacy“</i>	76
4.4	<i>Operationalisierung und Messung von Medienkompetenz bei Erwachsenen</i>	79
4.4.1	Assessing the media literacy of UK adults (Livingstone/Thumin 2003)	80
4.4.2	Kompetenzmessung im beruflichen Bereich und ihre Übertragbarkeit auf die Messung von Medienkompetenz	81
4.4.3	Medienkompetenz im digitalen Zeitalter (Treumann et al. 2002)	83
4.4.4	Messung von Medienkompetenz in Relation zu Alter und Medium (Neuss 2000)	85
4.5	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	86
5	Motive und Interessen der Teilnehmenden	87
5.1	<i>Adressaten- und Teilnehmerforschung</i>	87
5.1.1	Aufgaben der Adressaten- und Teilnehmerforschung	87
5.1.2	Ausgewählte Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmerforschung	88
5.2	<i>Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung</i>	93
5.2.1	Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung als didaktische Prinzipien in der Erwachsenenbildung	93
5.2.2	Der Symbolische Interaktionismus als ergänzender Impuls für die Adressaten- und Teilnehmerorientierung	95
5.2.3	Teilnehmerorientierung als Orientierung an den Medienerfahrungen der Teilnehmer	96
5.3	<i>Interesse an medienbezogenen Veranstaltungen – Ergebnisse der Weiterbildungsstatistik</i>	97
5.3.1	Ergebnisse von Studien zum Weiterbildungsverhalten sozialer Milieus	98
5.3.2	Ergebnisse des Berichtssystem Weiterbildung	98
5.3.3	Ergebnisse der Volkshochschulstatistik	99
5.4	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	101
6	Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung	102
6.1	<i>Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten</i>	102
6.1.1	Überblick über Institutionen	102
6.1.2	Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten	104
6.2	<i>Programmanalysen zu medienbezogenen Angeboten</i>	107
6.2.1	Programmanalyse kirchlicher Angebote (Heuer/Robak 2000)	108
6.2.2	Medienbezogene Veranstaltungen an Volkshochschulen	108
6.3	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	111
7	Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung	112
7.1	<i>Zentrale Fragestellungen und ihre Untersuchung mit Methodentriangulation</i>	112
7.1.1	Zentrale Fragestellungen der Fragebogenerhebung	117
7.1.2	Zentrale Fragestellungen der problemzentrierten Interviews	117
7.1.3	Zentrale Fragestellungen der Programmanalyse	118
7.2	<i>Methode und Design der Fragebogenuntersuchung</i>	119
7.2.1	Methode der Fragebogenuntersuchung und Evaluation	119
7.2.2	Design der Fragebogenuntersuchung	120

7.3	<i>Methode und Design der problemzentrierten Interviews</i>	125
7.3.1	Methode der problemzentrierten Interviews	125
7.3.2	Erhebungs- und Auswertungsmethoden: Grounded Theory und Qualitative Inhaltsanalyse	125
7.3.3	Design der problemzentrierten Interviews	130
7.4	<i>Methode und Design der Programmanalyse</i>	134
7.4.1	Methode der Programmanalyse.....	134
7.4.2	Design der Programmanalyse.....	136
7.5	<i>Anwendung und Diskussion der Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung in der empirischen Untersuchung</i>	140
7.6	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	142
8	Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden	143
8.1	<i>Strukturelle Rahmenbedingungen der Teilnehmerschaft</i>	143
8.1.1	Soziodemographische Daten der Teilnehmer.....	143
8.1.2	Medienverhalten der Teilnehmer	145
8.1.3	Weiterbildungsverhalten und -einstellungen der Teilnehmer	145
8.2	<i>Evaluation der untersuchten medienpädagogischen Veranstaltungen</i> ..	148
8.2.1	Zufriedenheit	148
8.2.2	Lernerfolg.....	155
8.2.3	Transfer	158
8.3	<i>Das MedienKompetenzZentrum aus Sicht der Teilnehmer</i>	163
8.3.1	Gründe für die Auswahl des MedienKompetenzZentrums.....	164
8.3.2	Werbung und Öffentlichkeitsarbeit.....	165
8.3.3	Image des MedienKompetenzZentrums.....	166
8.4	<i>Aufgaben von Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung</i> 167	
8.4.1	Förderung der Medienkompetenz von Erwachsenen durch verschiedene Akteure	168
8.4.2	Kooperation mit anderen Anbietern.....	170
8.4.3	Medienpädagogische Erwachsenenbildung als Plattform zum Austausch	171
8.4.4	Anwendbarkeit zu hause und Unterstützung im Alltag.....	172
8.4.5	„auf die Medienkompetenz von anderen Leuten verlassen“	172
8.4.6	Medienpädagogische Erwachsenenbildung als „Erdung“ unrealistischer Erwartungen	173
8.4.7	Medienpädagogische Erwachsenenbildung zur Sensibilisierung für einen selbstbestimmten und medienkritischen Umgang	174
8.5	<i>Gründe für die Teilnahme, typische Weiterbildungsinteressen und - barrieren in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung</i>	178
8.5.1	Anlässe und Gründe für den Besuch von medienbezogenen Veranstaltungen	178
8.5.2	Weiterbildungsbarrieren	182
8.5.3	Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien	185
8.6	<i>Einschätzung der eigenen Medienkompetenz im Zusammenhang mit anderen Merkmalen</i>	187
8.7	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	189
9	Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung	190
9.1	<i>Subjektive Konzepte von Medienkompetenz</i>	190
9.2	<i>Die handlungsleitende Bedeutung von Mediennutzungsmotiven für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung</i>	198

9.3	<i>Mediennutzung zur Unterstützung der persönlichen Identität und medienpädagogische Erwachsenenbildung</i>	201
9.4	<i>Mediennutzung zur sozialen Integration und Interaktion und medienpädagogische Erwachsenenbildung</i>	204
9.5	<i>Mediennutzung zur Information und medienpädagogische Erwachsenenbildung</i>	206
9.6	<i>Mediennutzung zur Unterhaltung und medienpädagogische Erwachsenenbildung</i>	208
9.7	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	211
10	Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote	213
10.1	<i>Einzelfallanalysen der untersuchten Programmangebote</i>	213
10.1.1	MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland	213
10.1.2	Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt	217
10.1.3	MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln	220
10.1.4	VHS Stadtverband Saarbrücken	225
10.1.5	Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung	229
10.1.6	ver.di Bildungsangebote	232
10.2	<i>Institutionenübergreifende Betrachtung</i>	236
10.3	<i>Vergleich der Ergebnisse mit anderen Programmanalysen</i>	240
10.4	<i>Diskussion und Zusammenfassung</i>	242
11	Pädagogischer Ausblick	243
11.1	<i>Zusammenfassung und zentrale Ergebnisse</i>	243
11.2	<i>Forschungsdiesiderata</i>	246
11.3	<i>Beiträge zum empirischen Gehalt theoretischer Konzepte</i>	247
11.4	<i>Pädagogische Handlungsmöglichkeiten auf Mikro- und Makroebene</i>	249
11.4.1	Pädagogische Handlungsstrategien auf Mikroebene	250
11.4.2	Pädagogische Handlungsstrategien auf Makroebene	252
11.5	<i>Mediennutzungsmotive als adressatenorientierter Ausgangspunkt medienpädagogischer Erwachsenenbildung</i>	255
	Abkürzungsverzeichnis	256
	Abbildungsverzeichnis	257
	Tabellenverzeichnis	258
	Literaturverzeichnis	259
	Anhang	272
	<i>Fragebogen B1 – Beispiel: Moderation Basiskurs</i>	273
	<i>Leitfaden problemzentrierte Interviews</i>	278
	<i>Beispiel für Kodierleitfaden</i>	280
	<i>Beispielhafte Datenaufbereitung für die Programmanalyse</i>	280
	<i>Cover der untersuchten Programme</i>	281

Zusammenfassung

Medienkompetenz ist für Erwachsene – sei es als Individuen, Bürger oder Arbeitnehmer – im Kontext der Wissensgesellschaft eine grundlegende Kompetenz. Sie ist für das Berufsleben wie für die alltägliche Lebensgestaltung bedeutsam – ihre lebensbegleitende Förderung über alle Altersstufen hinweg ist daher eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe.

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die Förderung von Medienkompetenz Erwachsener durch medienpädagogische Erwachsenenbildung.

Medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote realisieren sich im Spannungsfeld von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf sowie Motiven und Interessen der Teilnehmenden. Der Erkenntnisstand zur Medienkompetenz Erwachsener ist in der empirischen Bildungsforschung bislang wenig entwickelt: es fehlten Studien, die das Angebot – medienpädagogische Erwachsenenbildungsveranstaltungen – sowie die Nachfrageseite – die Motive und Interessen der Teilnehmenden – beleuchteten. Mit einem dreistufigen Design, das mittels Methodentriangulation Programmanalyse, quantitative Fragebogenerhebung und problemzentrierte Interviews verknüpft, gelingt es der vorliegenden Arbeit durch einen mehrperspektivischen Ansatz beide Seiten empirisch zu analysieren. Dabei werden die Ergebnisse zur Angebots- und Nachfrageseite in Beziehung gesetzt zum pädagogischen Auftrag – der sich im normativ-medienpädagogischen Diskurs konkretisiert – und zum gesellschaftlichen Bedarf – der mit dem wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs assoziiert ist.

Die hier vorgelegten empirischen Untersuchungen geben im Sinne der Adressatenforschung sowohl subjektorientierte als auch institutionenorientierte Hinweise für die Gestaltung medienpädagogischer Erwachsenenbildung und stellen damit bedeutsames Wissen für Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung bereit. Darüber hinaus wird durch die Betrachtung von Mediennutzungsmotiven und subjektiven Medienkompetenzkonzepten zu einem umfassenden Verständnis des Umgangs Erwachsener mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung und zum Forschungsstand in der medienpädagogischen Kompetenzforschung beigetragen.

1 Einleitung

1.1 *Hinführung zum Thema*

Medienkompetenz ist für Erwachsene – sei es als Individuen, Bürger oder Arbeitnehmer – in einer Wissensgesellschaft eine grundlegende Kompetenz. Wissen auszuwählen, zu bewerten und anzuwenden wird für den Einzelnen für die Wahrnehmung persönlicher Chancen, gesellschaftlicher Teilhabe sowie für Erfolg im wirtschaftlichen Wettbewerb immer wichtiger (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 6). Dabei stellt Medienkompetenz nicht nur im Berufsleben eine Schlüsselqualifikation dar (vgl. Tippelt/Cleve 1995), sondern ist auch für die alltägliche Lebensgestaltung erforderlich, da Medien – von Fernsehen über Zeitungen zu Computer und Internet – eine wichtige Rolle im Alltag spielen (vgl. Meyen 2001b). Alltags- und berufsrelevante Informationen und Wissensbestände werden immer häufiger medienbasiert vermittelt (vgl. Kapitel drei *„Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs“*). Von wirtschaftlicher Seite wird der medienkompetente Mitarbeiter,² der technisch versiert mit Neuen Medien umgeht, gefordert. Pädagogen wiederum betonen den medienkompetenten, medienmündigen Bürger. Sie stellen neben dem technischen Umgang die gestalterische und vor allem kritische Dimension heraus: „critical analysis of media texts is an essential life skill in a media-saturated society.“ (Hobbs 1998, S. 27). Medienkompetenz ist dabei immer als Teil einer umfassenden sozialen Handlungskompetenz zu verstehen (vgl. Baacke 1999). „Medienkompetent“ oder „medienmündig“ verweist auf Mündigkeit als eine pädagogische Zielvorstellung, die sich im Lauf des gesamten Lebens entwickelt – auf je neue Anforderungen reagierend – ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Die Förderung von Medienkompetenz ist daher eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe. Medienkompetenz wird gar als vierte wesentlich zu vermittelnde Kulturtechnik gesehen: „Die Vermittlung dieser Kompetenz – zu vergleichen mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen – wird eine wichtige Aufgabe von Weiterbildung in der Mediengesellschaft sein.“ (DVV 1998).

Neben Kindergarten, Schule, außerschulischer Kinder- und Jugendbildung ist die Erwachsenenbildung ein bedeutsames Feld, in dem Medienkompetenz vermittelt werden kann und soll. „Medienkompetenz ist (...) eine Aufgabe lebenslangen Lernens“ (Baacke 1998, S. 2) – sie muss in alle Bil-

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, die männliche und weibliche Form zu verwenden, es sind selbstverständlich immer beide Geschlechter gemeint.

dungsbereiche integriert werden und ihre Vermittlung ist nicht mit der Schule abgeschlossen.

Medienpädagogik sollte Medienkompetenz für den Umgang und das Lernen mit Medien vermitteln, und zwar lebensbegleitend über alle Altersstufen hinweg, da Medienkompetenz jeweils altersspezifisch, nach gesellschaftlicher Rolle des Individuums und nach der Medienfunktion für den Einzelnen zu differenzieren ist (vgl. Theunert 1996; Bickelmann/Sosolla 2002). Die Anforderungen der Wissensgesellschaft wurden im Rahmen der Weiterbildung u.a. mit Konzepten des „Lebenslangen Lernens“ beantwortet (vgl. Heuer 2003, S. 164; Alheit/Dausien 2002, S. 569ff.). Durch den schnellen technischen Wandel ist lebensbegleitendes Lernen notwendig geworden, dieses schließt das informelle Lernen mit ein (vgl. Gapski 2001, S. 108; Dohmen 2001). Medienkompetenz wird dabei oft im informellen Bereich, in pädagogisch ungeplanten und unstrukturierten Lernprozessen, erworben (vgl. Gapski 2001, S. 107). Die Frage ist hier, wie im informellen und (non)formalen Bereich die Medienkompetenz Erwachsener erhöht werden kann. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das nonformale Lernen von Medienkompetenz in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Zweckbestimmung lebenslangen Lernens kann man auch auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung anlegen: es geht „darum, 1. in der grundlegenden Bildung Erreichtes kumulativ weiterzuführen, 2. in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachzuholen, 3. im Laufe der Zeit ‚überholte‘ Qualifikationen durch neue zu ‚ersetzen‘ und 4. durch Weiterbildung Ermöglichtes oder zu Ermöglichendes in der grundlegenden Bildung ‚einzusparen‘“ (Heid 2000, S. 23). Einleuchtend wird dies, wenn man bedenkt, dass zum einen technische Entwicklungen neue Herausforderungen an den Erwachsenen stellen und zum anderen der Erwachsene neue und veränderte Zugänge zu Medien haben kann. Erwachsenenbildung hat dabei auch die Aufgabe, soweit es in ihren Möglichkeiten liegt, soziale Heterogenität im Zugang zu und Umgang mit Medien zu verringern. Medienpädagogische Erwachsenenbildung kann die gesellschaftliche Integration und politische Partizipation fördern, um Chancengerechtigkeit zu fördern und Bildungsbarrieren und Wissensklüfte abzubauen. Denn: Medienkompetenz wird für das Individuum eine „Voraussetzung zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen im Alltag (...). In diesem Sinne ist es auch von elementarer gesellschaftlicher Bedeutung, den Erwerb der hier notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen allen zu ermöglichen. Dabei kommt der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu.“ (Projektgruppe Neue Medien 2001, S. 2).

Die Erwachsenenbildung setzt sich auf mehreren Ebenen – nicht nur bei der Förderung von Medienkompetenz – mit Medien auseinander. Es können daher mehrere Bezüge zwischen Medien und Erwachsenenbildung ausgemacht werden: auf Organisations-, Lehr-/Lern- und Gegenstandsebene. Auf

der Organisationsebene verändern Medien – insbesondere die so genannten Neuen Medien wie Computer und Internet – Verwaltung,³ Angebotsplanung⁴ und Marketing⁵ (vgl. Stang 2003c). Nach einer Untersuchung an Volkshochschulen hängt eine medienorientierte Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen nur zum Teil von den strukturellen Rahmenbedingungen (wie Organisationsgröße und Personalausstattung), sondern vielmehr vom Engagement der Akteure und von der Organisationskultur ab (vgl. ebd., S. 229ff.). Dass die Neuen Medien für die Entwicklung der Volkshochschulen von besonderer Bedeutung sind, liegt an der großen Nachfrage der Teilnehmenden (vgl. Stang 2003b, S. 86).

Auf Lehr-/Lernebene können Medien als didaktische Mittel in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden – hiermit beschäftigt sich die Mediendidaktik als ein Teilbereich der Medienpädagogik (vgl. ausführlich hierzu Issing/Klimsa 2002). Verstärkt wurden in den letzten Jahren Internet-Cafés, Selbstlernzentren und Telelearningmöglichkeiten auch bei Volkshochschulen eingerichtet (vgl. Stang 2001), wie dies früher schon von der betrieblichen Aus- und Weiterbildung umgesetzt wurde (vgl. Weidenmann 1997, S. 405). Auf der Lehr-/Lernebene bringen die Neuen Medien Veränderungen in der Rolle der Lehrenden und Lernenden mit sich (vgl. Heuer 2002).

Auf der Gegenstandsebene stellen Medien das Thema von Erwachsenenbildungsangeboten dar – hiermit beschäftigt sich die Medienerziehung als zweiter Teilbereich der Medienpädagogik. Im Gegensatz zur Mediendidaktik, die sich auf den didaktischen Einsatz von Medien zum Lehren und Lernen bezieht, hat die Medienerziehung „die Massenmedien zum Gegenstand und interessiert sich für die durch Medien induzierten Veränderungen der Gesellschaft und den Einfluss von Medien auf die Sozialisation.“ (Pietraß 2006, S. 19). Medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote mit dem Ziel der Förderung von Medienkompetenz Erwachsener sind Thema der vorliegenden Arbeit, wie im Folgenden beschrieben wird.

1.2 Begriffsklärung und theoretische Ausgangslage

Medienpädagogische Erwachsenenbildung umfasst begrifflich die Förderung von Medienkompetenz von Erwachsenen und die Förderung von medienpädagogischer Kompetenz. Dabei ist begrifflich zwischen „Medienkompetenz“ und „Medienpädagogischer Kompetenz“ zu unterscheiden (vgl. Blömeke 2000). Medienkompetenz wird als Basisqualifikation aller Bürger gesehen, während medienpädagogische Kompetenz die pädagogische Kompetenz von Lehrern und Erziehern anspricht als Kompetenz, Medien im

³ z.B. Möglichkeit der Online-Anmeldung; Intranet zur internen Kommunikation.

⁴ z.B. Neue Medien als Inhalt von Veranstaltungen; Selbstlernzentren.

⁵ z.B. Internetauftritte von Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Unterricht einzusetzen (Mediendidaktik) und als Vermittlungskompetenz von Medienkompetenz (Medienerziehung) (vgl. ebd., S. 24). Die vorliegende Studie fokussiert medienpädagogische Erwachsenenbildung als Förderung von Medienkompetenz aller Bürger und nicht medienpädagogische Fortbildung für pädagogische Berufe.

Der Begriff der Erwachsenenbildung im Gegensatz zum Begriff der Weiterbildung wurde für den Gegenstandsbereich „Medienpädagogische Erwachsenenbildung“ der vorliegenden Arbeit als treffend erachtet, da „Erwachsenenbildung“ der umfassendere Begriff (im Sinne von Bildungsangeboten für Erwachsene) wohingegen der Begriff der „Weiterbildung“ ein Bildungssystembegriff ist (vgl. Weinberg 2000, S. 15). Allerdings werden beide Begriffe in der Literatur häufig synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit stehen Bildungsangebote für Erwachsene im Vordergrund – eben nicht Angebote zur Förderung von Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen – auch nicht Weiterbildung als Teil des Bildungssystems. Weiterbildung lässt sich unterteilen in berufliche Weiterbildung (hier wird der Begriff mit einer berufsbezogenen Konnotation verwendet), allgemeine Erwachsenenbildung und politische Erwachsenenbildung – wobei sich thematische Überschneidungen ergeben können (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 17). Medienpädagogische Angebote lassen sich in allen drei Bereichen verorten. Dabei sind berufliche und allgemeine Weiterbildung nicht immer trennscharf zu unterscheiden: die Verwendungsinteressen der Teilnehmer bei einer Veranstaltung können unterschiedlich sein und auch verschieden von den Absichten der Anbieter (z.B. Sprachkurs für Beruf oder Urlaub) (vgl. Faulstich 2003b, S. 643). Dass dies besonders auf medienbezogene Veranstaltungen zutrifft, zeigt sich in der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung (s.u.).

Medienpädagogische Erwachsenenbildung erfüllt, je nach allgemeinem oder beruflichem Kontext, im Wesentlichen drei gesellschaftliche Funktionen: eine Qualifizierungsfunktion (Steigerung der beruflichen Leistungsfähigkeit), eine Individualisierungsfunktion (sich mit Medien ausdrücken können, für sich das Relevante in den Medien suchen) und eine Demokratisierungsfunktion in Form von kultureller und politischer Teilhabe. Weiterbildung allgemein – und medienpädagogische Erwachsenenbildung im Speziellen – ist für die individuelle Kompetenz, ökonomische Innovation, soziale Integration sowie politische und kulturelle Partizipation wichtig (vgl. Tippelt 1990, S. 339).

Medienpädagogik in Praxis und Theorie beschäftigt sich vorrangig mit Kindern und Jugendlichen und weniger mit Erwachsenen, ebenso ist Medienpädagogik kein Hauptthema der Erwachsenenbildung (vgl. Pietraß 2006; Stang 2003a; Podehl 1984). Das wissenschaftliche Interesse an medienpädagogischer Erwachsenenbildung nimmt jedoch nach den 1970/80er Jahren

(z.B. Podehl 1984; Rüden/Schmid 1978) seit Ende der 1990er Jahre – vielleicht bedingt durch die Medienentwicklungen – nun wieder zu (vgl. z.B. Treumann et al. 2002). Um Umbruchsituationen – wie es der Übergang zur Wissensgesellschaft darstellt – und einer damit einhergehenden Verhaltensunsicherheit begegnen zu können, wächst das Bedürfnis sowohl nach Erwachsenenbildung, als auch nach Medienpädagogik (vgl. Hüther 1997, S. 82). Die Neugründungen von Medienkompetenzzentren für Erwachsene⁶ in den letzten Jahren bestätigen dies und sind ein Beispiel für Ausdifferenzierung und Pluralisierung in der Weiterbildung.

Medienpädagogische Erwachsenenbildung wird von zahlreichen Institutionen angeboten.⁷ Es werden unterschiedliche Themenschwerpunkte zu verschiedenen Medien (wie Rundfunk, Video, Fotografie, Computer, Internet) an ausdifferenzierte Zielgruppen (z.B. Eltern, Frauen, Senioren) vermittelt. Es gibt einige Studien, die medienpädagogische Ansätze einzelner Träger oder Themen analysieren (vgl. z.B. Halefeldt 1999; Burkhardt 2001) sowie wenige Analysen zum Vorkommen von medienpädagogischen Veranstaltungen in Erwachsenenbildungsprogrammen (vgl. z.B. Heuer/Robak 2000; Mader 1998). Es zeigte sich hier eine Forschungslücke, dass keine Programmanalyse vorlag, die über mehrere Institutionen und Medien hinweg untersuchte, inwiefern der technische oder kritische Umgang mit Medien bei den Angeboten im Vordergrund stand.

Nicht nur im Bereich der Forschung zu medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung zeigte sich Forschungsbedarf, sondern auch in Bezug auf die Teilnehmenden an medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Die Motive der Teilnehmenden, medienpädagogische Angebote zu besuchen, ihre motivationale Handlungsbereitschaft als ein Aspekt von Kompetenz, wurden bislang von der medienpädagogischen Erwachsenenbildungsforschung nicht in den Blick genommen. Es zeigte sich mithin eine Forschungslücke zu Interessen, Motiven und möglichen Barrieren der Adressaten medienpädagogischer Erwachsenenbildung.

Zusammenfassend betrachtet ist medienpädagogische Erwachsenenbildung ein bisher unzureichend erforschtes Gebiet: es fehlt eine systematische Studie zu Angeboten und Themen der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sowie zu deren Teilnehmenden und ihren Motiven, medienpädagogische Angebote zu nutzen.

Die von mir durchgeführten empirischen Untersuchungen zu diesen Bereichen können im Sinne der Adressatenforschung sowohl subjektorientierte

⁶ z.B. die Gründung des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland im Jahr 2001; MedienKompetenzZentrums des Erzbischöflichen Generalvikariats in Köln im Jahr 1999.

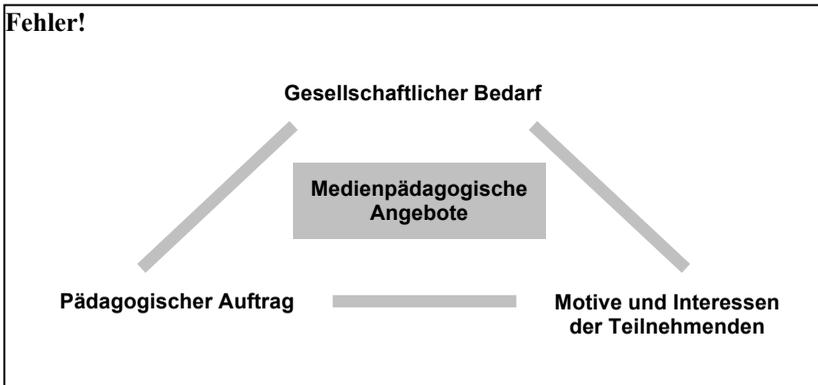
⁷ z.B. Volkshochschulen, Kirchen, Landesmedienanstalten, Gewerkschaften, politische Stiftungen, privaten Anbietern, Vereinen u.a.

als auch institutionenorientierte Hinweise (vgl. Tippelt 2006) für die Gestaltung medienpädagogischer Erwachsenenbildung geben.

1.3 Fragestellungen

Im Folgenden werden medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote als Ergebnis von Programmplanungshandeln verortet. Programmplanungshandeln in der Erwachsenenbildung geschieht als Vermittlung zwischen den drei Instanzen *gesellschaftlicher Bedarf*, *Bedürfnisse der Adressaten* und *pädagogischem Auftrag* (vgl. Siebert 2000, S. 48 und 67). Dazu kommen weitere Faktoren wie finanzielle, personelle und strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. Siebert 2000, S. 67). Das Programmangebot einer Weiterbildungseinrichtung ist somit „die Scharnierstelle zwischen Institution, Öffentlichkeit und Individuum.“ (Gieseke/Opelt 2002, S. 2). Der Erwachsenenbildungsmarkt ist nachfrageorientiert, gleichzeitig hat aber die Erwachsenenbildung auch die Aufgabe „auf gesellschaftlich relevante Entwicklungen und Zukunftsprobleme frühzeitig aufmerksam zu machen und neue Bildungsbedürfnisse zu wecken.“ (Siebert 2000, S. 68). Das Weiterbildungsangebot muss zwischen den drei oben genannten Eckpunkten „vermitteln“: „Würde Weiterbildung (...) sich nur auf das ausrichten, was ohne großes Zutun am Markt gefragt ist, dann würde sie die Frage nach den latenten Motivationen und nach der Weckung von Bildungsbereitschaft völlig außer acht lassen.“ (Schlutz 1991, S. 48). Dies trifft auch für die medienpädagogische Erwachsenenbildung zu. Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung entstehen in einem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag und Interessen der Adressaten – sie sind das Ergebnis von Programmplanungshandeln (vgl. folgende Abbildung).

Abbildung 1 Programmplanungsdreieck (nach Siebert 2000)



Die Programmplanung und damit das Programmangebot sind Teil des didaktischen Handelns professionell Planender in Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Siebert 2000). Damit bilden Programmanalysen auch die Grundlage für die weitere Programmplanung – sie können das didaktische Handeln unterstützen (vgl. auch Heuer/Robak 2000). Veröffentlichte Programme können das Interesse und die Weiterbildungsbereitschaft bei Adressaten erhöhen (vgl. Körber et al. 1995, S. 6) – deswegen kommt der Analyse der Angebotsseite eine wichtige Funktion zu. Weiterbildungsprogramme von Institutionen stellen „einerseits Ergebnisse historischer Suchbewegungen dar; sie enthalten im Wesentlichen die Weiterbildungsbedarfe und -motive, die bisher schon in fachliche Lerninteressen umgesetzt werden konnten und damit artikulierbar geworden sind. Zugleich und zum anderen enthalten gute Bildungsprogramme (...) Entwürfe und Appelle der Anbieter an die Adressaten zur Entwicklung und Artikulation künftiger Bildungsinteressen. Nur in Auseinandersetzung mit solchen Entwürfen kann Weiterbildungsmotivation wachsen, sich in fach- oder themenbezogenen Lerninteressen konkretisieren und schließlich zur tatsächlichen Teilnahme führen.“ (Körber et al. 1995, S. 10). Im Folgenden soll das Programmplanungshandeln in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung und damit die drei Eckpunkte des Programmplanungsdreiecks konkretisiert werden.

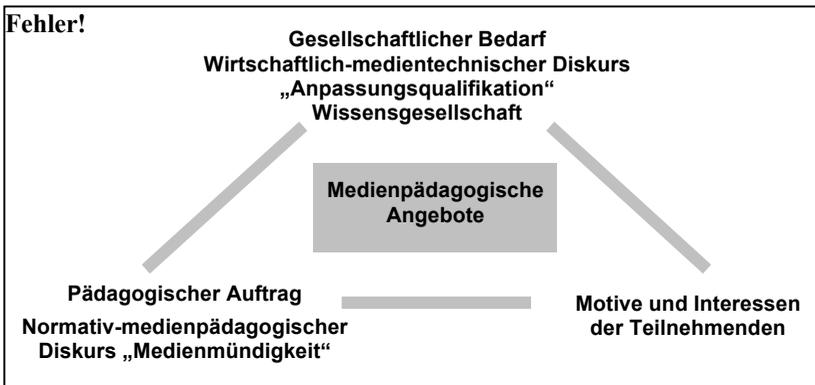
Wie bereits weiter oben angedeutet, wird der Begriff Medienkompetenz unterschiedlich akzentuiert. Es lassen sich verschiedene gesellschaftliche Diskurse nachzeichnen, in denen Medienkompetenz diskutiert wird. „Medienkompetenz ist (...) längst kein exklusiver Begriff der medienpädagogischen Fachdiskussion mehr, sondern ein gesellschaftliches Konstrukt mit bestimmten Funktionen in der Mediengesellschaft, die durch die Massenmedien vermittelt werden.“ (Gapski 2006, S. 14). Dabei ist der Terminus der Medienkompetenz diffundiert und hat auch einen Diskurs auf Ebene der Bürger. Als Forschungslücke zeigte sich, dass – im Gegensatz zur Fülle der wissenschaftlichen Konzepte zu Medienkompetenz (vgl. z.B. Baacke 1999; Groeben 2002b) – bislang die subjektiven Medienkompetenzkonzepte von Erwachsenen noch nicht untersucht wurden, sie werden daher in der vorliegenden Arbeit analysiert. Der Begriff der Medienkompetenz wird in unterschiedlichen pädagogischen, wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen und technischen Diskursen verwendet (vgl. Gapski 2004, S. 25). Gapski macht in seiner inhaltsanalytischen Untersuchung elf Diskurse aus,⁸ die jeweils Medienkompetenz mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten füllen. Diese Diskurse lassen sich zu zwei Diskurskomplexen zusammenfassen, dabei ist ein dem Begriff Medienkompetenz „innewohnendes Spannungsverhältnis

⁸ Gapski unterscheidet den medientechnischen, biologistischen, linguistischen, soziologischen, psychologischen, pädagogischen, bildungsinstitutionellen, wirtschaftlichen, politischen, medienrechtlichen und medienethischen Diskurs (2001, S. 152).

1 Einleitung

zwischen handelndem Subjekt und zu handhabender Technik festzustellen, das seinen Ausdruck im normativ-medienpädagogischen auf der einen und wirtschaftlich-medientechnischen Diskurskomplex auf der anderen Seite findet.“ (Gapski 2001, S. 152). Im wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs geht es um markt- und standortorientierte Förderpolitik, um Anpassungsqualifikation in Form von instrumentell-qualifikatorischer Medienkunde für die Wissensgesellschaft. Im normativ-medienpädagogischen Diskurs wird eher Medienmündigkeit und Medienkritik diskutiert. „Der Zielwert Medienkompetenz, wenn auch unterschiedlich ausdifferenziert und interpretiert, findet in beiden Diskurssträngen Verwendung.“ (ebd., S. 153). Man kann die beiden Diskurse (nach Gapski 2001) und die Aspekte des Programmplanungsdreiecks (nach Siebert 2000) in einem Modell verknüpfen (vgl. folgende Abbildung). Die Kategorien sind nicht völlig deckungsgleich und trennscharf, das Modell symbolisiert jedoch das Programmplanungs Handeln am Thema der medienpädagogischen Erwachsenenbildung und ermöglicht darüber hinaus eine Strukturierung der vorliegenden Arbeit.

Abbildung 2 Programmplanungs Handeln in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung (angelehnt an Gapski 2001; Siebert 2000)



In der medienpädagogischen Erwachsenenbildung greift der pädagogische Auftrag den normativ-medienpädagogischen Diskurs um Medienmündigkeit auf. Im gesellschaftlichen Bedarf spiegelt sich der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs um Medienkompetenz als Anpassungsqualifikation in der Wissensgesellschaft. Der Anspruch an Bildung, funktional zu sein, kann dabei im Gegensatz zur Förderung der Mündigkeit stehen. Selbstverständlich gibt es jedoch auch Überschneidungen zwischen gesellschaftlichem Bedarf und pädagogischem Auftrag. Der gesellschaftliche Bedarf umfasst nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch die kulturelle und politische Partizipation. So wie der pädagogische Auftrag nicht nur die

Stärkung von Medienkritik, sondern die Förderung aller Dimensionen von Medienkompetenz umfasst. Die beiden Bereiche werden hier jedoch pointiert getrennt dargestellt, um unterschiedliche Schwerpunkte zu verdeutlichen. Schwerpunkt des wirtschaftlich-medientechnischen Diskurses ist der medienkompetente Arbeitnehmer, der *auch* kritisch mit den Medien umgehen soll. Während im pädagogisch-normativen Diskurs der medienmündige, medienkritische Bürger im Mittelpunkt steht, der *auch* im Beruf kompetent mit Medien umgeht. Der dritte Eckpunkt im Programmplanungsdreieck sind die Motive und Interessen der Adressaten medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Sie zu kennen, ermöglicht eine stärkere adressatenorientierte Angebotsplanung. Die Untersuchung von Weiterbildungsmotiven, -interessen und -motiven steht in der Tradition der Adressaten- und Teilnehmerforschung.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Kenntnisstand über medienpädagogische Erwachsenenbildung in ihren Angeboten und Teilnehmenden zu erhöhen und damit zum Forschungsstand beizutragen sowie handlungsorientiertes Wissen für die Programmplanung zur Verfügung zu stellen.

Das Programmplanungsdreieck dient als Rahmen, der sich auch in der Struktur der Arbeit ausdrückt. So werden alle drei Eckpunkte mit ihrem Theorie- und Forschungsstand vorgestellt. Die empirische Arbeit umfasst ein dreistufiges Design, das Programmanalyse, Fragebogenerhebung und problemzentrierte Interviews mittels Methodentriangulation integriert. Die Verknüpfung von quantitativen sowie qualitativen Methoden mit einer Dokumentenanalyse ermöglichte ein tiefes Verständnis des Gegenstandsbereichs der medienpädagogischen Erwachsenenbildung.

Die Analyse ausgewählter medienpädagogischer Programme von sechs Erwachsenenbildungsanbietern – 676 medienbezogene Veranstaltungen gingen in die Analyse ein – zeigt Themenschwerpunkte und mögliche Lücken in den medienpädagogischen Angeboten auf. Zentrale Fragestellung war hier, inwiefern sich die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks – also pädagogischer Auftrag, gesellschaftlicher Bedarf und Interessen der Teilnehmenden – in den medienpädagogischen Angeboten spiegeln.

Mit der exemplarischen Evaluation mehrerer Seminare des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland – eines spezialisierten Anbieters medienpädagogischer Erwachsenenbildung – konnten Teilnehmermotive erforscht, zur Qualitätssicherung beigetragen, Wissen über Seminarteilnehmer bereitgestellt sowie didaktische Hinweise gegeben werden. Die Seminare wurden in Form einer Teilnehmerbefragung zu drei Zeitpunkten mit einem Rücklauf von 82 Fragebögen untersucht.

Die qualitative Befragung von Seminarteilnehmern – hier wurden 19 problemzentrierte Interviews von mir geführt – beleuchtete Erwartungen, Teilnahmemotive, Interessen und Barrieren im Umgang mit medienpädago-

gischer Erwachsenenbildung. Zentrale Fragestellung bei den Befragungen der Teilnehmenden war es, zu analysieren, wie die medienpädagogische Erwachsenenbildung Adressaten erreichen kann, um die Medienkompetenz von Erwachsenen zu fördern. Quantitative und qualitative Teilnehmerbefragung untersuchten darüber hinaus die subjektiven Konzepte von Medienkompetenz bei Erwachsenen und inwiefern sie eine handlungsleitende Bedeutung für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung innehaben.

1.4 Überblick über die Arbeit

Kapitel zwei *„Medien und Erwachsenenbildung“* dient der Verortung des Gegenstandsbereichs und der thematischen Einführung. Das Kapitel geht der Frage nach, inwiefern Medien und Erwachsenenbildung in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen. Beleuchtet werden darüber hinaus die Mediennutzung sowie mögliche Parallelen zur Weiterbildungsbeteiligung. Außerdem werden ausführlich Mediennutzungsmotive vorgestellt, da sie ein wichtiger Ausgangspunkt der Adressatenorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sein können und damit eine bedeutsame Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Studie darstellen. Kapitel drei *„Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs“* widmet sich dem einen Eckpunkt des Programmplanungsdreiecks. Hier werden Theorien zur Wissensgesellschaft und ihre Relevanz für die medienpädagogische Erwachsenenbildung dargestellt. Eine Überleitung zu Kapitel vier *„Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“* stellt das Unterkapitel zur Wissensklufthypothese dar, die sowohl im wirtschaftlich-medientechnischem wie im normativ-medienpädagogischen Diskurs verankert ist. Das vierte Kapitel widmet sich dem zweiten Eckpunkt und analysiert verschiedene Konzepte von Medienkompetenz sowie die Messbarkeit von Medienkompetenz und zeigt die internationale Diskussion um media literacy auf. In Kapitel fünf *„Motive und Interessen der Teilnehmenden“* wird der dritte Eckpunkt des Programmplanungsdreiecks mit den Themen Adressatenforschung und -orientierung, Weiterbildungsmotive und -barrieren aufgezeigt. Des Weiteren werden Forschungsergebnisse zum Teilnehmerinteresse an medienbezogener Erwachsenenbildung vorgestellt. Kapitel sechs *„Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung“* diskutiert medienpädagogische Angebote als Ergebnis von Programmplanungshandeln und stellt Institutionen sowie den Forschungsstand über medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote anhand von Programmanalysen vor. Mit Kapitel sieben *„Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung“* beginnt der empirische Teil der Arbeit. Ausführlich werden hier die einzelnen

1 Einleitung

Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert.⁹ Kapitel acht *„Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden“* stellt integriert die Ergebnisse von Fragebogenerhebung und Interviews dar. Die Ergebnisse geben Hinweise für die Aufgaben von Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung und diskutieren Erwartungen an die Gestaltung didaktischer Handlungsfelder aus Sicht der Teilnehmer. Darüber hinaus werden typische Weiterbildungsinteressen und -barrieren in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung vorgestellt. Die Analyse der Ergebnisse aus diesem Kapitel wird in Kapitel neun *„Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung“* zu einem umfassenden Konzept zum Umgang von Teilnehmern mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung erweitert. In Kapitel zehn *„Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote“* werden die Ergebnisse der Programmanalyse institutionenbezogen und institutionenübergreifend dargelegt. Kapitel elf als *„Pädagogischer Ausblick“* diskutiert die Ergebnisse der drei empirischen Teilstudien, veranschaulicht ihren Beitrag zu theoretischen Konzepten und zeigt Anregungen für didaktisches Handeln auf Mikro- und Makroebene in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung auf.

⁹ Der Anhang bildet die wichtigsten Forschungsdokumente wie Beispielfragebogen und Leitfäden ab. Darüber hinaus geben zwei zusätzliche unveröffentlichte Bände „Transkriptionsband“ und „Tabellen- und Abbildungsband“ methodischen Einblick in die empirische Arbeit.

2 Medien und Erwachsenenbildung

Das Kapitel zeigt den Rahmen auf, in dem medienpädagogische Erwachsenenbildung diskutiert wird. Anhand eines historischen und aktuellen Abrisses werden exemplarisch einige ausgewählte Diskussionslinien dargelegt. Es wird der Frage nachgegangen, wie Medienentwicklungen in der Erwachsenenbildung als Herausforderung und Chance begriffen wurden (Kapitel 2.1). Es geht um Konkurrenz und Kooperation zwischen Medien und Erwachsenenbildung sowie um Entgrenzung zwischen beiden Bereichen (Kapitel 2.2). Des Weiteren werden mögliche Parallelen zwischen Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten analysiert (Kapitel 2.3), die später in der empirischen Studie (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“) anhand der Motivstrukturen von Teilnehmenden medienpädagogischer Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden. Außerdem werden ausführlich die Mediennutzung im Alltag und Mediennutzungsmotive vorgestellt (Kapitel 2.4), da sie ein wichtiger Ausgangspunkt der Adressatenorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sein können und damit eine bedeutsame Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Studie darstellen.

2.1 *Aufgreifen von Medienentwicklungen in der Erwachsenenbildung*

Gesellschaftliche Veränderungen – darunter auch die Medienentwicklungen – wurden und werden von der Erwachsenenbildung zum einen als Herausforderung, zum anderen als Chance begriffen. Erwachsenenbildung wird insofern zum „Seismograph für gesellschaftliche Veränderungen“ (Schäfer 2001, S. 57). Anders ausgedrückt sind es oft „dieselben Umbruchsituationen, die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gleichermaßen zur Reaktion zwingen und sie in Kooperation bringen, indem entweder die Erwachsenenbildung vorhandene medienpädagogische Konzeptionen aufgreift (...) oder indem sich Medienpädagogik in Problem- und Bedarfslagen der Erwachsenenbildung einbringt.“ (Hüther 1994, S. 290). Ähnlich wie die Medien wird die Erwachsenenbildung zum einen als Motor für gesellschaftlichen Wandel zum anderen als Spiegel desselben gesehen. Im Folgenden soll anhand eines kurzen historischen Abrisses die Entwicklung der medienpädagogischen Erwachsenenbildung aufgezeigt werden. Die Erwachsenenbildung reagiert seit Anfang des 20. Jahrhunderts durch „medienbezogenes und medieneinbeziehendes Handeln“ (Hüther 1994, S. 289) auf Herausforderungen durch neue Medienentwicklungen – dabei wurde dieses Medienhandeln erst im

Nachhinein als Medienpädagogik definiert. Beweggründe waren insbesondere das Abwehren antizipierter möglicher Gefahren durch Medien sowie die Nutzung der Medien als didaktische Hilfsmittel. Bereits Anfang des letzten Jahrhunderts wurde in der Mediennutzung (insbesondere in der Nutzung von so genannten Schmutz- und Schundfilmen) eine Konkurrenz zur Ausübung von Hochkultur gesehen, die man durch Bewahrpädagogik schützen und die man durch die Kinoreformbewegung pflegen wollte. Gleichzeitig sah man in („gutem“) Film und Hörfunk ein geeignetes Mittel zur Volksbildung. In den 1920er Jahren existierten bereits Formen alternativer Medienarbeit wie z.B. in der Arbeiter-Radio-Bewegung (vgl. ebd., S. 293). Nach der Zeit des Nationalsozialismus, in der Medien vor allem der Propaganda dienten, wurde an die bewahrpädagogische Tradition – verbunden mit Medienskepsis – erneut angeknüpft. In den 60er und 70er Jahren erfolgte dann eine stärkere Förderung der kritischen Mediennutzung und der Bildungstechnologie. Medien wurden nicht mehr nur als didaktische Hilfsmittel eingesetzt, sondern wurden auch zu Trägern eigener Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Medienverbundprojekten (vgl. ebd., S. 294). Ab den 80er Jahren erfolgte aus Arbeitsmarktgründen eine starke Förderung der informationstechnischen Bildung (vgl. ebd., S. 299). Verschiedene medienpädagogische Ansätze existierten geschichtlich immer nebeneinander, wobei jedoch entweder bewahrpädagogische oder alternative Tendenzen dominant waren (vgl. ebd., S. 291f.). Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung um die „Bewahrung vor der Kulturfeindlichkeit neuer Massenmedien“, um „Medien als Instrumente zur Effektivierung von Unterricht“ und um Medien als „Mittel zur Demokratisierung“ sind nicht neu, sondern werden bei jeweils aktuellen Medienentwicklungen neu aufgelegt (vgl. ebd., S. 292). So wurde beispielsweise in jüngster Zeit das Internet als neue Möglichkeit politischer Partizipation diskutiert. Besonders in der politischen Erwachsenenbildung wurden Medien immer wieder aufgegriffen. Bereits das Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966) nennt Medienkompetenzaspekte (wenngleich der Begriff der Medienkompetenz noch nicht fällt) als Teil der politischen Grundbildung: „Zur politischen Grundbildung gehört auch der rechte Umgang mit Rundfunk, Fernsehen, Film und Presse. Sie können nur dann zur selbständigen Urteils- und Willensbildung beitragen, wenn der Bürger fähig und bereit ist, sich ihrer in freier Auswahl zu bedienen, ihre Informationen und Darstellungen kritisch aufzunehmen und selbständig zu verarbeiten.“ (ebd., S. 884). Hier werden insbesondere die Auswahl der Medien (Mediennutzung) und die Medienkritik angesprochen. Das Dokument spricht in diesem Zusammenhang auch die Aufgabe der Erwachsenenbildung an, Orientierung zu geben, (massenmediale) Information deu-

ten zu helfen und diese auf das Leben des Einzelnen zu beziehen: „Die bloße Lektüre einer Zeitung reicht nicht aus, um zu einer zuverlässigen Orientierung zu gelangen. Jeder braucht heute die Hilfe von Sachverständigen, wenn er politisch auf dem laufenden bleiben will. Die sachgerechte und sachlich deutende Information ist daher zu einer Aufgabe der Erwachsenenbildung geworden.“ (ebd., S. 885). Einer befürchteten Konkurrenz zwischen Fernsehen und Volkshochschulen begegneten die Volkshochschulen mit der Einrichtung eines Fernsehreferats im deutschen Volkshochschulverband, der Stiftung des Adolf-Grimme-Preises (seit 1964) und des Adolf-Grimme-Instituts (1974) (vgl. Krüger 2005). Hinzugekommen ist 2001 der Grimme Online Award für herausragende Internetangebote mit Bezug zum Fernsehen bzw. zu Medienkompetenz. In der heutigen Diskussion scheinen insbesondere die Neuen Medien – auch aufgrund von Finanzierungsengpässen und Legitimationsdruck – in der öffentlichen Erwachsenenbildung als besondere Herausforderung gesehen zu werden. „Die Ausweitung der multimedialen Möglichkeiten bedeutet eine Herausforderung für das Lernen Erwachsener von bisher nicht gekannter Dringlichkeit. So stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise die Volkshochschulen dem Selbstanspruch gerecht werden, auf gesellschaftliche Anforderungen schnell und angemessen zu reagieren.“ (Tietgens 1998, S. 132). Durch die Konzepte des lebenslangen Lernens und die Beachtung des informellen Lernens hat die Erwachsenenbildung zwar „Konkurrenten“ – z.B. Neue Medien – bekommen, aber gleichzeitig auch die Herausforderung „einer notwendigen Neuprofilierung unter den Bedingungen eines erweiterten Gegenstandsbereichs.“ (Kreimeyer 2004, S. 43). Medienentwicklungen stellen also auch eine Chance dar, wenn sie in der Erwachsenenbildung aufgenommen werden. Medien und Erwachsenenbildung nehmen unterschiedliche Aufgaben wahr, können jedoch bei gemeinsamen übergreifenden Bildungszielen auch kooperieren. Nolda beschreibt die Reaktion der Erwachsenenbildung auf die Herausforderung der Medialisierung als Zuständigkeit für die Funktionen der „Adaptation an gesellschaftliche und technische Veränderungen, Kompensation von Ungleichheit und Emanzipation des menschlichen Denkens und Handelns.“ (Nolda 2004a, S. 76). Unter Adaptation ist eine informationstechnische Bildung gemeint – der Umgang mit Hard- und Software; Kompensation zielt auf die Förderung von Benachteiligten (vgl. auch Digital Divide) und Emanzipation auf die Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien. Hier spiegeln sich auch die Diskurse um Medienkompetenz (vgl. Kapitel eins „*Einleitung*“). Der Einschätzung von Nolda, dass es sich bei informationstechnischen Kursen in der Erwachsenenbildung um eine Übergangserscheinung handeln könnte (bis auch die Generationen, die nicht mit dem Computer aufgewachsen sind, ihn bedienen können) (2004, S. 77), ist aufgrund der Ergebnisse der von mir durchgeführten Untersuchungen nur bedingt zuzustimmen. Sicher werden

die Grundkurse zur Bedienung von Computern abnehmen, Aufbaukurse und Kurse, die sich mit neuen technischen Entwicklungen beschäftigen, werden jedoch weiterhin für Adressaten relevant bleiben, dies zeigen auch die nach wie vor in großer Zahl vorhandenen EDV-Kurse beispielsweise an Volkshochschulen, die sich keineswegs nur an Computer-Neulinge wenden (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“) sowie die Erwartungen der Teilnehmer an medienpädagogischer Erwachsenenbildung, technische Neuerungen erklärt zu bekommen (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“).

2.2 Medien als Konkurrenz zur Erwachsenenbildung?

Während die historische Diskussion um ein Konkurrenzverhältnis zwischen Medien und Erwachsenenbildung vor allem polarisierend „die kulturkritische Einstufung der Massenmedien einerseits und die Betonung des reflexiven Moments von organisierten Bildungsveranstaltungen andererseits“ (Holm 2003, S. 18) betrachtete (vgl. Kapitel 2.2.1), kann heute auch von einer Entgrenzung zwischen Medien und Erwachsenenbildung gesprochen werden (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.2.1 Medien als Gegenpol zur Erwachsenenbildung

Eine mögliche Konkurrenz zwischen Medien und Erwachsenenbildung kann sich sowohl auf Massenmedien beziehen, die nicht allein einen pädagogischen Auftrag haben, als auch auf medial gestützte Lernangebote. Nolda diskutiert insbesondere die Konkurrenz zwischen Neuen Medien und Erwachsenenbildung – sie spricht von den Neuen Medien sogar als einem „Simulationsäquivalent von Erwachsenenbildung“ (Nolda 2004a, S. 75), wenn Neue Medien Angebote der Erwachsenenbildung ersetzen und gegenüber diesen die Vorteile grafischer Professionalität, unbegrenzter Verlinkungen und Effizienz in Bezug auf die Kosten haben. Konkurrenz zwischen Medien und Erwachsenenbildung bezieht sich auf strukturelle Rahmenbedingungen (wie Zeit, Ort, Zertifikate, Kosten), Präsentationsformen (wie audiovisuell, unterhaltungsorientiert, personengebunden) und Inhalte (Information, Aktualität) – dabei lassen sich je unterschiedliche „Vorteile“ sowohl für die Medien als auch für die Erwachsenenbildung verzeichnen. Auch das Verhältnis von personal angeleiteter (in Erwachsenenbildungsveranstaltungen) versus selbstgesteuertem Lernen (mit Medien) wird diskutiert (vgl. Holm 2003, S. 14). Das selbstgesteuerte Lernen bedarf jedoch durchaus auch einer Lernberatung, so kommt der Erwachsenenbildung neben der Wissensvermittlung verstärkt die Funktion der Beratung und Orientierung zu – auch um massenmediale Informationen einordnen zu können

(vgl. ebd., S. 159). Das personal angeleitete Lernen erfüllt außerdem das Bedürfnis von Adressaten nach Kommunikation und Geselligkeit (vgl. ebd., S. 19). Im Folgenden wird die Diskussionslinie von Medien als Konkurrenz zur Erwachsenenbildung exemplarisch anhand von zwei Studien vorgestellt: die Göttingen-Studie als Leitstudie der Erwachsenenbildung gibt einen historischen Einblick und die Studie zur Vermittlung naturwissenschaftlichen Wissens in der Erwachsenenbildung spiegelt die aktuelle Debatte.

Bereits die Göttingen-Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) widmete sich unter anderem der Frage der Konkurrenz zwischen Kino und Volkshochschule. Sie untersuchte in einem dreistufigen Design mittels Methodentriangulation von quantitativer Erhebung, Interviews und Gruppendiskussionen Bildungsvorstellungen und gesellschaftliches Bewusstsein der westdeutschen Bevölkerung. Die „deskriptiv phänomenologische“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 569) Untersuchung der subjektiven Auffassungen der Befragten zu gesellschaftlichen Zuständen schloss bereits Ende der 1950er bzw. Anfang der 1960er Jahre die Analyse der Einstellungen gegenüber Massenmedien in Bezug auf die Erwachsenenbildung ein. Die Göttingen-Studie analysierte Einstellungen und die Beziehung zum Kino – das 1958 als Massenmedium zu sehen war – sowie zum Fernsehen, das Anfang der 1960er Jahre dazu wurde. Damit untersuchten die Autoren die damalige Annahme (zu einer Zeit, als es noch kein Privatfernsehen gab), dass „das Kino ein zeittypischer Ersatz für sinnvolle Freizeitbeschäftigungen und eine gefährliche Konkurrenz für kulturelle und bildende Veranstaltungen sei.“ (ebd., S. 72). Diese Befürchtung bestätigte sich jedoch nicht: die meisten der erklärten Besucher der Volkshochschule waren auch Kinogänger – Volkshochschulbesucher gingen häufiger als die übrigen Befragten ins Kino und bevorzugten neben unterhaltenden auch anspruchsvollere Filme. Die Autoren führen aktiven Weiterbildungsbesuch und Mediennutzung darauf zurück, dass „es sich um einen Personenkreis handelt, der sich durch Beweglichkeit, Aktivität, Interesse und Vorbildung vom Durchschnitt abhebt“ (ebd., S. 187). In den Gruppendiskussionen wurden mögliche Konkurrenzpunkte und Mehrwerte von Erwachsenenbildung und Medien diskutiert (vgl. ebd., S. 330ff.): als Argument für die zunehmende Wichtigkeit der Volkshochschule wurde das – durch das Fernsehen bedingte – größere Orientierungsbedürfnis genannt: „Das Fernsehen würde also das Bildungsbedürfnis steigern ohne es selbst befriedigen zu können.“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 347). Als wichtigster Mehrwert der Volkshochschule wurde die Möglichkeit zu geistigem persönlichem Austausch vor Ort genannt, die Möglichkeit zur Rückmeldung über Lernfortschritte sowie die demokratischere Tendenz: das Fernsehen sei autoritär, weil es bestimmte Meinungen suggeriere – in der Volkshochschule kämen dagegen auch gegensätzliche Meinungen zur Sprache (vgl. ebd., S. 334).

Dem Fernsehen wurde ein höherer Mehrwert bei Filmvorführungen und Reiseberichten zugesprochen, sowie eine insgesamt höhere Erreichbarkeit (z.B. für alte Menschen und Personen auf dem Land) und Vorteile bei der Darstellung aktueller und anschaulicher Information. Zusammengefasst wurden Volkshochschule und Fernsehen jeweils unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht, Volkshochschule wurde als Bildungsinstitution gesehen, das Fernsehen als Informations- und Unterhaltungsmedium (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 354). Auch in einer aktuellen Studie in der Tradition der Göttingen-Studie (Barz/Tippelt 2004a, 2004b) unterscheiden sich die Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer an allgemeiner Weiterbildung in ihrem Kinoverhalten: Während 44,5% der Weiterbildungsteilnehmer regelmäßig ins Kino gehen, tun dies nur 30,3% der Nicht-Teilnehmer.¹⁰

Conein/Schrader/Stadler (2004) diskutieren aktuell am Beispiel der naturwissenschaftlich-technischen Bildung das Verhältnis von Medien und organisierter Erwachsenenbildung. So sind formal organisierte Angebote zur naturwissenschaftlich-technischen Erwachsenenbildung zurückgegangen (vgl. Stadler 2004, S. 40), während Wissensmagazine im Print- und Fernsehbereich stark zugenommen haben und gut vom Publikum angenommen werden (vgl. Bouillon 2004). Durch die Popularisierung von Wissenschaft in den Medien werden diese im Bereich des Wissens – und nicht nur im Bereich der Unterhaltung – zu einer möglichen Konkurrenz der Erwachsenenbildung. Im Sinne einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung ist Wissenschaft hier kein Selbstzweck, sondern dient der „Lebensbewältigung und für den Aufbau von Kompetenzen bei ihren Adressaten“ (Schrader 2004b, S. 13). Die TV-Wissenschaftssendungen machen der Erwachsenenbildung in der Art der Wissenspräsentation Konkurrenz, „sie kommen munter und modern daher“ (Bouillon 2004, S. 93) inklusive audio-visueller Animationen und in der Dozentenart: „der Moderator muss auch kein Fachmann mehr sein, Hauptsache, er ist Medienprofi.“ (ebd., S. 92). Allerdings: „Lernen mit Hilfe des Fernsehens und seiner Wissenschaftssendungen ist möglich, doch nicht ohne Anstrengung.“ (Bouillon 2004, S. 114). Die Erwachsenenbildung ist „bei der tagesaktuellen Information über neuere Forschungsergebnisse gegenüber den Print- oder den audiovisuellen Medien nicht konkurrenzfähig. Grundsätzlich aber geht es in der Erwachsenenbildung – folgt man empirischen Befunden zu ihrem Bildungsangebot – auch nicht primär um die Vermittlung von Wissen oder von Wissenschaft, sondern um die Erweiterung und Sicherung von Handlungsmöglichkeiten.“ (Schrader 2004a, S. 198). Wobei Wissen gerade in der Wissensgesellschaft für die Sicherung von Handlungsmöglichkeiten grundlegend ist (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“). Medien und

¹⁰ Eigene Berechnungen.

Erwachsenenbildung können jedoch nicht nur als Gegenpole, sondern auch als komplementär zueinander betrachtet werden: „Versteht man Erwachsenenbildung als komplementär zur Nutzung der Massenmedien, dann ist ihre Stärke darin zu sehen, dass sie etwas anderes bieten kann, nämlich curricular aufgebaute Lerneinheiten, persönliche Ansprache, kognitive Herausforderungen, aber zugleich direkte Erfahrungen, Gespräche, die Möglichkeit des Nachfragens, die Zeit, einer Sache auf den Grund zu gehen. In dieser Komplementarität liegt die Chance der Erwachsenenbildung zur Förderung der Medienbildung Erwachsener.“ (Pietraß 2006, S. 150).

2.2.2 Medien und Erwachsenenbildung in Entgrenzungsperspektive

Das Entgrenzungstheorem ermöglicht einen anderen Blick auf das Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung. Konkurrenz zwischen Medien und Erwachsenenbildung kann man damit auch als Entgrenzung interpretieren, was Lernformen, Medienarten und Medienfunktionen anbelangt. Entgrenzung des Pädagogischen meint neue Mischungsverhältnisse zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Elementen (vgl. Kade/Seitter 2002). Entgrenzung als theoretisches Konstrukt kann verschieden interpretiert werden, als Ausdehnung mit Grenzverschiebung, als Uneindeutigkeit und als Diversifizierung und kann auf verschiedene Bereiche angewandt werden. Ausdehnung bedeutet auch, dass Pädagogik auf bisher noch nicht erfasste Altersstufen, Lebensbereiche und auch Lernformen übertragen wird (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1996). Zu dieser Entgrenzung gehört auch, dass ausdifferenzierte Lebenslagen, -phasen und -stile in den Blick gelangen (vgl. Tippelt/Hippel 2005a). Im Rahmen der Entgrenzung des Pädagogischen hat sich das Pädagogische pluralisiert, universalisiert und gleichzeitig vermischt mit beispielsweise kommerziellen Interessen. Durch das Postulat des lebenslangen Lernens und das Verfügen über pädagogisches Wissen findet zwischen dem Bereich des formalen Lernens in Erwachsenenbildungseinrichtungen und des informellen Lernens eine Entgrenzung statt (vgl. Kade/Egloff 2004, S. 50f.). Dabei ist nicht die Pluralität des Lernens Erwachsener neu, sondern die Kombinationen zwischen professionell betreutem und selbstorganisiertem Lernen (vgl. Kade/Seitter 2002, S. 283), Medien sind als Lernorte hinzugekommen. Es können grob drei verschiedene Medienformen mit jeweiligen spezifischen Funktionen unterschieden werden: didaktische Medien mit dem Ziel des Lehrens und Lernens, Massenmedien für Information und Unterhaltung und Individualmedien zur Unterstützung personaler Kommunikation. Die Grenzen zwischen den Funktionen und Formen sind nicht immer eindeutig, es kommt zu einer Entgrenzung (vgl. Pietraß 2006, S. 15). Dabei wird die Unterscheidung zwischen Massen- und Unterrichtsmedien zunehmend diffus – zum einen ist aus Sicht

der Lernenden (informelles) Lernen mit beiden möglich, zum anderen verschwimmen die Gestaltungsformen. Die Begriffe Infotainment und Edu-tainment zeigen Entgrenzung zwischen Unterhaltung und Information in den Neuen Medien und im Fernsehen auf. Unterhaltung und Information kombinierende Angebote lassen sich ebenfalls in anderen Bereichen der Weiterbildung erkennen (z.B. Italienischsprachkurs in italienischem Restaurant). Des Weiteren findet sich auch eine Entgrenzung zwischen kommerziellen und pädagogischen Interessen sowohl bei den Medien als auch in der Erwachsenenbildung. Nolda plädiert hierbei für einen „Blick auf die Gemeinsamkeiten des innerinstitutionell *explizit* Pädagogischen mit dem außerinstitutionell *implizit* Pädagogischen“ [Hervorhebungen im Original] (Nolda 2004a, S. 82).

2.3 Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten

2.3.1 Parallelen im Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten

Kapitel 2.1 beleuchtete historisch und aktuell das Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung, Kapitel 2.2 diskutierte, inwiefern Medien und Erwachsenenbildung in Konkurrenz sowie Entgrenzung zu sehen sind. Das vorliegende Kapitel analysiert nun, ob es Parallelen im Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten von Menschen gibt. Es handelt sich dabei um einen weiteren Blickwinkel, unter dem das Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung betrachtet werden kann. Dazu soll im Folgenden die Beteiligung an formalen Weiterbildungsangeboten sowie am informellen Lernen mit Medien aufgezeigt werden. Medien bieten dem Nutzer Einstellungen, Verhaltensweisen und Wissen an – dennoch kann selbstverständlich nicht die gesamte Mediennutzungszeit als Lernzeit angesehen werden, sie ist jedoch eine Zeit, in der potenziell auch gelernt werden kann. Ein Ansatz zur Erklärung von Parallelen wird mit dem Habituskonzept von Bourdieu bzw. mit dem Ansatz der sozialen Milieus diskutiert. Zuerst soll jedoch der Unterschied zwischen verschiedenen Lernformen dargelegt werden.

Lebenslanges Lernen betrifft Menschen in allen Lebensphasen, alle Bildungsbereiche und umfasst informelle, nonformale und formale Lernformen (vgl. BLK 2004). Auch in der Weiterbildung kann man nach diesen drei Lernformen differenzieren. Sie unterscheiden sich nach dem Grad ihrer organisationalen Einbettung und Strukturierung sowie in der Vergabe von anerkannten Zertifikaten. Das formale Lernen umfasst das „planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems“ (Dohmen 2001, S. 18), d.h. alle in den Institutionen des Bildungssystems von der Primarschule bis zur Hochschule stattfindenden Bildungsprozesse. Das nonformale Lernen

beschreibt alle außerhalb des formalisierten Bildungswesens organisierten freiwilligen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, die durch benennbare Zielgruppen und Lernziele spezifiziert sind, es handelt sich meist um pädagogische Settings. Informelles Lernen wiederum umfasst die weniger organisierten Lernprozesse, die sich z.B. in der Familie, in peer groups, am Arbeitsplatz oder mit Medien vollziehen. Dabei reichen die Definitionen für informelles Lernen vom ungeplanten, beiläufigen bis zum vom Lerner selbst geplanten, bewussten und absichtsvollen Lernen – es gibt mithin keine einheitliche Definition informellen Lernens (vgl. Dohmen 2001, S. 18f.).

Die positive Einstellung der Bevölkerung gegenüber Weiterbildung steht im Gegensatz zu den tatsächlichen formalen Weiterbildungsquoten, die sehr viel geringer ausfallen. Während 94% der Deutschen der Meinung sind, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden, haben weniger als die Hälfte, nämlich 41% der 19-64jährigen auch tatsächlich formalisierte Angebote zur allgemeinen und/oder beruflichen Weiterbildung genutzt (vgl. BMBF 2005). Die Weiterbildungsbeteiligung wies in den letzten zwei Jahrzehnten eine starke Expansion auf, in den letzten Jahren ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 13). 26% der Deutschen haben sich im Jahr 2003 an allgemeiner Weiterbildung beteiligt, die Teilnahmequote für berufliche Weiterbildung lag ebenfalls bei 26% (ebd., S. 21). 23% der 19-64jährigen haben sich 2003 mit Neuen Medien im Rahmen von Weiterbildungskursen oder im Selbstlernprozess beschäftigt (vgl. BMBF 2006, S. 215). Auch im informellen beruflichen Bereich spielen die Neuen Medien eine große Rolle: 35% der 19-64jährigen lernen im berufsbezogenen Zusammenhang informell mit Neuen Medien, bezieht man auch das Selbstlernen außerhalb der Arbeitszeit mit ein, ergeben sich 40% (vgl. ebd., S. 211). Die Beteiligung an informellem beruflichem Lernen liegt höher als die an formalisierter beruflicher Weiterbildung, so haben sich 61% der Erwerbstätigen im Jahr 2003 an einer oder mehreren Formen des informellen beruflichen Kenntniserwerbs beteiligt (ebd., S. 53). Die Reichweite der informellen beruflichen Weiterbildung ist zwar höher als die der formal organisierten, die gruppenspezifischen Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung sind jedoch bei beiden Formen des Kenntniserwerbs ähnlich (ebd., S. 57). Die bildungspolitische Forderung, benachteiligte Gruppen beim informellen Lernen zu unterstützen (vgl. Dohmen 2001, S. 165), ist somit schwer einzulösen. So zeigen Ergebnisse, dass gerade diejenigen, die informelles Lernen nutzen (wie Lesen von Fachliteratur, Besuch von Fachmessen, selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien), auch hohe Teilnahmequoten in der formal organisierten Weiterbildung aufweisen. Es öffnet sich hier also eine doppelte Weiterbildungsschere (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 152f.) (vgl. ausführlich zu Weiterbildungsschere und Wissensklufthypothese Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“).

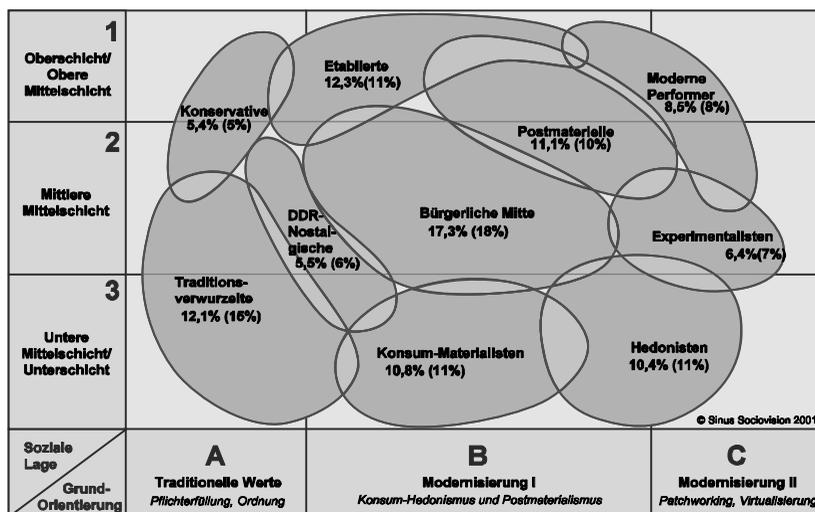
Entgrenzung findet sich somit bei den Lernformen (s.o.), jedoch nicht bei den Teilnehmern, die diese Lernformen kombinieren, hier deutet sich eine Relativierung der Entgrenzung an. Formale wie informelle Weiterbildungsbeteiligung als eine Dimension sozialer Heterogenität ist ein multifaktorielles Phänomen: Bildungs- und Berufsstatus, das Geschlecht, die Region und das Alter wirken sich auf die Weiterbildungsbeteiligung aus (vgl. Tippelt 2000, S. 72). Auch Medienbesitz und -nutzung hängen mit dem sozioökonomischen Status zusammen. So haben 26% der Personen in Ost- und Westdeutschland, deren Haushaltseinkommen im untersten Quintil liegt, zu Hause einen Internetanschluss im Vergleich zu 79% (West) bzw. 66% (Ost) der Befragten im höchsten Einkommensquintil. Tendenziell nutzen Jüngere das Internet häufiger als Ältere, sowie Personen mit Abitur häufiger als solche mit Volks-/Hauptschulabschluss, dabei werden die Unterschiede bei den Älteren (über 60 Jahre) größer: Personen über 60 Jahre mit Volks-/Hauptschulabschluss nutzen das Internet am wenigsten (vgl. Haarmann/Scholz 2005, S. 107f.). Ähnliche Befunde zeigen sich in der Beteiligung an Weiterbildung, auch hier zeigt sich, dass Ältere zwar generell geringere Weiterbildungsquoten aufweisen, jedoch die Quoten älterer Akademiker kaum sinken (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Mediennutzung hängt – ähnlich wie das Weiterbildungsverhalten – von verschiedenen Einflussfaktoren ab, das sind zum einen soziodemographische Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Beruf, Bildung, Einkommen aber auch Werte und Einstellungen – Mediennutzung ist als milieuspezifisches Handeln aufzufassen, was darüber hinaus individuellen Unterschieden unterliegt und auch von strukturellen Rahmenbedingungen – wie dem Medienangebot und Freizeitalternativen – geformt wird (vgl. auch Meyen 2004). Wie Huber/Meyen 2006 zeigen, kann auch von einer berufsspezifischen Mediennutzung gesprochen werden, die mit der beruflichen Position und der Einstellung zum Beruf zusammen hängt. Die konkrete Entscheidung für ein Medienangebot hängt sowohl von Merkmalen des Angebots als auch von Merkmalen des Nutzers ab (vgl. Hasebrink 2003, S. 17ff.). Weiterbildung und Mediennutzung – als eine Möglichkeit des informellen Lernens – können als Dimensionen sozialer Heterogenität begriffen werden. Dies zeigt sich auch im Milieuvvergleich: deutliche Unterschiede zwischen sozialen Milieus zeigen sich vor allem bei der Wertschätzung von Lernformen mit stark selbstgesteuerten Anteilen (s.u.).

2.3.2 Erklärungsansätze für Parallelen im Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten

Zur Erklärung sozialer Heterogenität in Bezug auf kulturelle Praxen wie Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten bieten sich lebensstilbasierte Modelle an, die nachfolgend aufgezeigt werden. Um Prozesse zunehmender Differenzierung und Pluralisierung in modernen Gesellschaften zu berücksichtigen, betont der Begriff der sozialen Heterogenität neben der hierarchisch-vertikalen Struktur einer Gesellschaft (Klassen- und Schichtvorstellungen) auch die horizontale Differenzierung in soziale Gruppen und Milieus. Soziale Milieus bilden die Unterschiede ab, wie Menschen eine ähnliche soziale Lage mit verschiedenen Lebensstilen gestalten (vgl. Hradil 1999, S. 430; vgl. auch Lüdtke 1989). Der französische Kultur- und Bildungssoziologe Pierre Bourdieu beschäftigte sich insbesondere mit der Bedeutung des Bildungssystems für die Reproduktion von sozialer und ökonomischer Ungleichheit. In seinem Hauptwerk: „Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Bourdieu 1982) untersucht er die ästhetischen Präferenzen in verschiedenen sozialen Räumen. Eine seiner Hauptaussagen ist die Erkenntnis, dass Geschmack bzw. Lebensstil, kulturelle Praxen und Habitus nie etwas Individuelles und kein persönliches Verdienst seien, sondern als etwas Gesellschaftliches betrachtet werden müssen. Die Mediennutzung ist Teil der kulturellen Praxis und kann als eine Dimension der Reproduktion sozialer Ungleichheit gesehen werden. Der Theorieansatz Bourdieus kann Mediennutzung darüber erklären, dass Menschen mit verschiedenem symbolischem Kapital unterschiedlich(e) Medien nutzen. Mediennutzung wäre hier nicht individuell zu erklären, sondern gesellschaftlich. Bourdieu begründet ein neues Klassifikationssystem, das Klasse bewusst nicht nur an ökonomischen Merkmalen, sondern auch am kulturellen Konsum – und damit auch an der Mediennutzung – fest macht. Auch der Habitus, obwohl der Begriff auf die Besonderheiten eines persönlichen Verhaltensstiles hinweist, ist gerade nicht persönlich, sondern gesellschaftlich. Zum Habitus gehört auch, welche Medien und wie sie genutzt werden. Da der Habitus vom sozialen Raum, dem jemand angehört, abhängt, hängt er auch von den verschiedenen Kapitalformen ab. Für Bourdieu gibt es Kapital in verschiedenen Erscheinungsformen. Ökonomisches Kapital allein garantiert mittlerweile keine Machtposition mehr, dazu braucht es auch kulturelles und soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Die genannten Kapitalformen können auch als Ressourcen interpretiert werden (vgl. Keupp et al. 1999, S. 198ff.). Zu den kulturellen Ressourcen gehören Kulturgüter und kulturelle Ressourcen, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat, wozu man auch die Art der Mediennutzung zählen kann.

Bourdieu unterscheidet drei Ausprägungen kulturellen Kapitals: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital (Bourdieu 1983, S. 185). Unter sozialem Kapital versteht Bourdieu ein Netzwerk sozialer Beziehungen, die auf wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen beruhen. Menschen mit höherem Einkommen und höherer Bildung haben ein größeres soziales Netzwerk und müssen sich deshalb nicht nur mit Medienunterhaltung zufrieden geben (vgl. Meyen 2001b, S. 17). Bourdieu betont zwar wie die Klassen- und Schichtanalyse die Bedeutung des ökonomischen Kapitals, erfasst jedoch auch über seinen kulturtheoretischen Zugang die Ausdifferenzierung von Lebensstilen. Es handelt sich um eine Erweiterung, aber nicht um eine Infragestellung der traditionellen Klassen- und Schichtentheorie. Auch unter dem Gesichtspunkt der Erlebnismilieus betrachtet (vgl. Schulze 1992), gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Hochkulturschema und einen negativen zwischen Bildung und Trivialschema, was sich auch auf die Mediennutzung auswirkt. So lassen sich erhebliche Differenzen in Bezug auf die Fernsehrezeption zwischen statusniedrigeren Vielsehern und statushöheren Wenigsehern feststellen: „Während die Vielseher sowohl ihre Unterhaltungs- als auch einen Großteil ihrer Informationsbedürfnisse über den Fernsehkonsum abdecken, nutzen die statushöheren Wenigseher das Fernsehen als Zusatzmedium zur Information und Unterhaltung, die Informationsbeschaffung erfolgt allerdings primär über andere Medien“ (Lenz/Zillien 2005, S. 248) (vgl. auch Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“ zur Wissensklufthypothese). Eine am Klassen- und Schichtmodell orientierte Sozialstrukturanalyse ist im Zuge von Differenzierungs- und Pluralisierungstendenzen immer weniger in der Lage gesellschaftliche Teilgruppen zu beschreiben. Neben der Analyse des Einflusses soziodemographischer Faktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung wird die Betrachtung soziokultureller Strukturierungselemente zunehmend wichtiger. Die soziale Milieuforschung integriert sozialstrukturelle Aspekte als vertikale Differenzierung und alltagsästhetische Lebensstil-Aspekte als horizontale Differenzierung (vgl. folgende Abbildung).

Abbildung 3 Das Modell der sozialen Milieus¹¹ (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 13)



Begrifflich und empirisch wird davon ausgegangen, dass soziale Milieus Menschen in ähnlicher sozialer Lage und mit ähnlichen Werthaltungen, Lebensauffassungen und Lebensweisen zusammenfassen. Die Angehörigen jedes der zehn Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004a) in Deutschland teilen Einstellungen zu relevanten Lebensbereichen wie Arbeit, Freizeit, Partnerschaft, Konsum, Alltagsästhetik, aber auch Bildung und Weiterbildung. Die zehn Milieus lassen sich in „Gesellschaftliche Leitmilieus“ (hierzu gehören Etablierte; Postmaterielle; Moderne Performer), „Traditionelle Milieus“ (hierzu gehören Konservative; Traditionsverwurzelte; DDR-Nostalgische), „Mainstream-Milieus“ (hierzu gehören Bürgerliche Mitte; Konsum-Materialisten) und „Hedonistische Milieus“ (hierzu gehören Experimentalisten; Hedonisten) unterteilen.¹² Soziale Milieus haben unterschiedliche Interessen im Bildungsbereich und unterschiedliche Auffassungen von lebenslangen Lernen, der Umgang mit Bildung ist als eine milieuspezifische Strategie zu verstehen (vgl. Bremer 2004, S. 199). Dies trifft auch auf die Mediennutzung zu, wie die Beispiele weiter unten zeigen werden.

¹¹ Die Prozentzahlen geben die quantitative Verteilung der sozialen Milieus in Deutschland an. Es sind sowohl die Daten der Weiterbildungsstudie Barz/Tippelt 2004a angegeben als auch die Vergleichszahlen von Sinus Sociovision in Klammern.

¹² Die Milieubezeichnungen spiegeln die typische Grundorientierung (z.T. auch die soziale Lage) der jeweiligen Milieus wider. Eine ausführliche Beschreibung der zehn Milieus und ihres Weiterbildungsverhaltens findet sich in Barz/Tippelt 2004a.

2.3.3 Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten am Beispiel von vier sozialen Milieus

Bei allen sozialen Milieus dient das informelle Lernen der individuellen Lebensbewältigung, wodurch auch unterschiedliche thematische und ästhetische Präferenzen in der Mediennutzung erklärbar werden. Der Ansatz der Cultural Studies stellt dabei den Hegemonialanspruch der Hochkultur in Frage, die Diskussion bleibt jedoch, inwiefern unterschiedliche Milieus von ihrer Mediennutzung profitieren können – auch im Sinne der Verfestigung von sozialer Ungleichheit (vgl. hierzu auch Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“ zur These der wachsenden Wissenskluft).

Um exemplarisch Parallelen in Weiterbildungsverhalten und Mediennutzung darzustellen, werden nun Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten der vier modernen Milieus Postmaterielle und Moderne Performer (zwei Milieus der Oberen Mittelschicht/Oberschicht) sowie Konsum-Materialisten und Hedonisten (zwei Milieus der Unteren Mittelschicht/Unterschicht) beschrieben und kontrastiert (vgl. auch Tippelt/Hippel 2005b). Anhand der Beispiele wird weiterführend diskutiert, inwiefern Medien als Konkurrenz zur Weiterbildung gesehen werden können.

Postmaterielle

Die soziale Lage der Postmateriellen zeichnet sich durch gehobene Einkommen und höchste Bildungsabschlüsse aus. Ihre Grundorientierung ist von postmateriellen Werten geprägt. Sie nehmen durchschnittlich an beruflicher und überdurchschnittlich an allgemeiner Weiterbildung teil. Das lebenslange Lernen, auch in informeller Form, integrieren sie selbstverständlich in ihr Alltagsleben, so zeigen sie sich bspw. überdurchschnittlich interessiert am selbstgesteuerten Lernen mit Medien (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Auch ihre private, hoch selektive Mediennutzung weist Anteile informellen Lernens auf. Information und Meinungsbildung haben bei ihnen einen höheren Stellenwert als Unterhaltung (vgl. Lycos 2002). Das Fernsehen nutzen sie unterdurchschnittlich mit einer Vorliebe für Informations- und Reportagesendungen (vgl. Gerhards/Klingler 2003). Postmaterielle haben im Milieuvvergleich das höchste Interesse an Kunst und Kultur (auch in den Medien) (71% von ihnen sind sehr bis etwas daran interessiert), bei den Modernen Performern sind es 48%, bei Hedonisten 34%, bei Konsum-Materialisten 26% (Durchschnitt: 44%) (vgl. Klingler/Neuwöhner 2003, S. 314). Sie lesen mehr als der Durchschnitt „Die Zeit“, überregionale Tageszeitungen, die Elternzeitschrift „Eltern“, Wohn- und Esszeitschriften, Wissenschaftszeitungen wie „Geo“ sowie „National Geographic“ und Wirtschaftspresse (vgl. Sinus Sociovision 2005, S. 52ff.). Im Fernsehen sehen sie auch Unter-

haltungsangebote (wie Serien wie „Sex and the City“), aber eben nicht nur, sondern auch politische Magazine und Wissenssendungen. Sie sind ein typisches Beispiel für eine eher informationsorientierte Mediennutzung (siehe weiter unten). 67% der Postmateriellen nutzen das Internet und dies vorwiegend für Informationen aus Politik, Wissens- und Alltagsbereichen, kaum zur Unterhaltung. Postmaterielle nutzen die Medien, um sich politisch, pädagogisch und in den Bereichen Wissen, Beruf und Finanzen informell weiterzubilden und akkumulieren damit in Anlehnung an Bourdieu (weiteres) kulturelles Kapital. Dabei erreicht jedes Milieu milieuintern wahrscheinlich mit dem jeweiligen Medienwissen durchaus soziale Anerkennung und nicht nur mit hochkulturellem Wissen wie dies bei den Postmateriellen der Fall ist. Das autodidaktische Lernen wird bei ihnen des Öfteren dem Besuch eines Kurses vorgezogen und stellt in dieser Hinsicht eine Weiterbildungsbarriere dar. Auch konkurriert Weiterbildung bei den Postmateriellen mit Familie, Beruf und aktiver Freizeitgestaltung (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 48). Ihre Präsentationsvorlieben scheinen im Bereich Schönheit, Seriosität und Kreativität zu liegen, an Inhalten suchen sie sowohl im Medien- als auch im Weiterbildungsbereich nach Information und Bildung. Bei den Postmateriellen scheinen die Medien im Bereich Präsentation und Inhalt keine Konkurrenz zum Weiterbildungsbereich zu sein, bei den strukturellen Rahmenbedingungen könnte vor allem die mangelnde Zeit eine Weiterbildungsbarriere sein.

Moderne Performer

Die soziale Lage der Modernen Performer zeichnet sich ebenfalls durch gehobene Einkommen und hohe Bildungsabschlüsse aus. Ihre Grundorientierung ist geprägt von Leistungsstreben und Elitebewusstsein. Die Modernen Performer nehmen überdurchschnittlich an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung teil. Ebenso wie die Postmateriellen integrieren sie das informelle Lernen selbstverständlich in Alltag und Beruf – was sie gegenüber formal organisierter Weiterbildung bisweilen skeptisch werden lässt. Im Milieuvvergleich zeigen sie auch das höchste Interesse am Lernen mit (Neuen) Medien. So nahmen die Modernen Performer im Milieuvvergleich überdurchschnittlich an Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema „Computer, EDV, Internet“ teil (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Des Weiteren sind sie am selbstgesteuerten Lernen mit Medien (z.B. computergestützt) im Milieuvvergleich am meisten interessiert (60,5% von ihnen sind sehr bis eher interessiert im Vergleich zu 48,3% im Durchschnitt) (vgl. ebd.). Sie nutzen Medien in universeller Weise sowohl zur Weiterbildung als auch um sich zu unterhalten. Ihre Fernsenedungsdauer ist eher unterdurchschnittlich, allerdings haben sie eine Vorliebe für Unterhaltung. Die Modernen Performer sind das Milieu mit der größten Internetnutzung: mehr als zwei Drittel nutzen das Internet. Als Weiterbildungsbarriere in diesem Milieu erweisen sich Distink-

tionsansprüche in Form von Distanz gegenüber einer herkömmlichen Teilnehmerschaft und Skepsis gegenüber der Kompetenz der Dozenten. Die Modernen Performer lesen zwar auch überregionale Zeitungen, Wissenschaftszeitschriften und politische Magazine, aber etwas weniger als die Postmateriellen. Während die Postmateriellen in allen Medien überdurchschnittlich Informationsangebote nutzen, tun dies die Modernen Performer nur im Bereich Print. Sie zeigen neben der Informationsorientierung eine stärkere Unterhaltungsorientierung, die sich in überdurchschnittlicher Nutzung von Fernseh-Programmzeitschriften, Frauenzeitschriften und Lifestylemagazinen zeigt (vgl. Sinus Sociovision 2005, S. 81ff.). Ihre Fernseh-, Internet- und Radionutzung ist eher unterhaltungsorientiert. Ihre Präsentationsvorlieben könnten im Bereich Modernität, Lifestyle, Wissen, Dynamik und Fun liegen. Ähnlich wie bei den Postmateriellen scheinen bei ihnen Medien nur im Bereich der strukturellen Rahmenbedingungen eine Konkurrenz zu sein.

Der Vergleich der beiden Milieus der Postmateriellen und Modernen Performer zeigt, dass sich Milieus bei gleicher oder ähnlicher sozialer Lage in ihrer Grundorientierung, im informellen Lernen und in ihren Weiterbildungsbarrieren deutlich unterscheiden.

Konsum-Materialisten

Die soziale Lage der Konsum-Materialisten ist geprägt durch niedrige oder fehlende Einkommen und Bildungsabschlüsse sowie vielfältige soziale Problemlagen. Ihre Grundorientierung zeichnet sich durch das Bestreben mit der breiten Masse mithalten aus – unter anderem über Konsum. Bei ihnen kommen vielfältige Weiterbildungsbarrieren zum Tragen. Durch meist negative Schulerfahrungen haben sie hohe Schwellenängste. Lernen stellt für sie eine zusätzliche Belastung zum problematischen Alltag dar, das nur aufgenommen wird, wenn ein klarer Nutzenaspekt für sie ersichtlich ist. Auch ihre finanziellen Möglichkeiten und beruflichen Rahmenbedingungen (wie z.B. Schichtarbeit) stehen einer Weiterbildungsbeteiligung eher entgegen (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 132). Am selbstgesteuerten Lernen mit Medien zeigen sie im Milieuvvergleich ein unterdurchschnittliches Interesse. Ihre Mediennutzung fokussiert Unterhaltung und Ablenkung, der Informationsaspekt ist sekundär. Das Fernsehen nutzen sie überdurchschnittlich, das Internet unterdurchschnittlich. Nur 26,3% der Konsum-Materialisten nutzen das Internet, dabei überwiegt die Nutzung von Angeboten wie Lotto, Online-Spiele und „Filme herunterladen“. Konsum-Materialisten lesen überdurchschnittlich häufig die „Bild“, „Auto Bild“ und Fernseh-Programmzeitschriften. Im Fernsehen schauen sie überdurchschnittlich Serien, auch Gerichtsserien, Comedyserien wie „Hausmeister Krause“ – hier zeigt sich eine Vorliebe für eine lebensweltnahe Präsentation – Sport (For-

mel 1) und Talkshows (vgl. Sinus Sociovision 2005, S. 212ff.). Ihre Präsentationsvorlieben scheinen im Bereich Unterhaltung, Infotainment und Action zu liegen. Ihre Mediennutzung spiegelt den Wunsch nach einem besseren Leben, Eskapismus und Unterhaltung. Weder ihre Mediennutzung noch ihr Weiterbildungsverhalten ist informationsorientiert. Medien erscheinen diesem Milieu u.U. lebensweltnäher als manche Weiterbildungsveranstaltung, hier zeigt sich eine Konkurrenz in allen drei Bereichen: im Inhalt, der Präsentationsart als auch in strukturellen Rahmenbedingungen (Mediennutzung kann günstiger als Weiterbildung sein, andererseits kann der Medienbesitz gerade hier milieuintern zu Anerkennung führen), insofern, als die Interessen dieses Milieus eher von Medien als von Weiterbildungsveranstaltungen getroffen werden. Durch eine größere Lebensweltnähe könnte möglicherweise die Weiterbildung auch dieses Milieu mehr erreichen.

Hedonisten

Die soziale Lage der Hedonisten ist gekennzeichnet durch niedrige bis mittlere Einkommen und Bildungsabschlüsse. Ihre Grundorientierung ist geprägt durch den Wunsch nach Action und Unterhaltung sowie einer gewissen Leistungsverweigerung und Unangepasstheit. An beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nehmen sie durchschnittlich teil. Am Lernen mit (neuen) Medien zeigen sie ein durchschnittliches bis überdurchschnittliches Interesse. Ihre private Mediennutzung ist ebenso wie die der Konsum-Materialisten als unterhaltungsorientiert zu bezeichnen. Im Gegensatz zu den Konsum-Materialisten steht aber die Ablenkung von Problemlagen nicht so im Vordergrund als vielmehr Spaß zu haben. So nutzen sie – wohl aufgrund von Freizeitaktivitäten außer Haus – das Fernsehen eher unterdurchschnittlich (vgl. Gerhards/Klingler 2003). Die hedonistische Grundorientierung dieses Milieus steht einer Weiterbildungsbeteiligung teilweise entgegen: Freizeit und Hobbies gehen vor (vgl. Barz/Tippelt 2004a, S. 160). Weniger als die Konsum-Materialisten lesen Hedonisten Tageszeitungen, sie lesen überdurchschnittlich die Motorpresse, Sportzeitschriften und EDV-Zeitschriften. Ähnlich wie das Mediennutzungsverhalten der Konsum-Materialisten ist das der Hedonisten auf Unterhaltung fokussiert: Im Fernsehen sehen sie überdurchschnittlich oft Serien und Infotainment, nutzen das Internet vor allem für Unterhaltung und Kommunikation und sind aber deutlich häufiger als die Konsum-Materialisten online: 45,8% der Hedonisten nutzen das Internet. Hedonisten suchen sowohl in den Medien als auch in Weiterbildungsveranstaltungen Unterhaltung – herkömmliche Weiterbildungsveranstaltungen decken sich möglicherweise nicht mit Interessen und Präsentationsvorlieben der Hedonisten. Strukturelle Rahmenbedingungen von Weiterbildung wie festgelegtes Zeitfenster und Preis können ebenfalls Weiterbildungsbarrieren sein.

Wie sich in der Analyse der vier Beispiele gezeigt hat, sind nicht die Medien selbst als Konkurrenz zur Weiterbildung zu sehen, sondern die jeweiligen Interessen und Einstellungen bestimmter Milieus werden eher von den Medien als von der Weiterbildung bedient. Was sicher auch damit zusammen hängt, von wem Weiterbildungsangebote geplant werden – nämlich häufig von Vertretern der gesellschaftlichen Leitmilieus (vgl. auch Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“ zu Weiterbildungsbarrieren von der Angebotsseite aus).¹³

Die vorliegenden Befunde decken sich mit der Kritik Bremers, der darauf hinweist, dass das Leitbild des aktiven eigenständig Lernenden, das eher an gehobenen Milieus orientiert ist, nicht unreflektiert auf alle Milieus übertragen werden kann, sondern dass „Lernvoraussetzungen, Lernpraxen und Bildungsstrategien unterschiedlicher sozialer Milieus je nach ihrem Habitus verschieden sind“ (Bremer 2004, S. 190). Betrachtet man die vier Milieus im Vergleich, so zeigt sich, dass Moderne Performer, Postmaterielle und Hedonisten starkes Interesse am selbstgesteuerten Lernen mit (neuen) Medien zeigen, während Konsum-Materialisten geringeres Interesse zeigen. Im Bereich der Häufigkeit und auch Form der Internetnutzung kann man von einer digitalen Spaltung (s.a. Wissensklufft) sprechen, die zwischen den modernen bzw. gehobenen Milieus einerseits und den eher traditionellen Milieus andererseits besteht (vgl. Schenk/Wolf 2003, S. 65). Postmaterielle weisen eine informationsorientierte, Konsum-Materialisten eine starke unterhaltungs- und ablenkungsorientierte Mediennutzung auf. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ältere, formal höher Gebildete bzw. gesellschaftliche Leitmilieus eine stärker informationsorientierte Nutzung von Medien aufweisen, während Jüngere, formal niedriger Gebildete bzw. die hedonistischen Milieus eine stärker unterhaltungsorientierte Mediennutzung aufweisen. Dies bestätigt die These der Wissensklufft – betrachtet unter dem Aspekt des kulturellen Kapitals können die gehobeneren Milieus durch selektive Mediennutzung dieses vergrößern (vgl. Gerhards/Klingler 2003). In einer Studie zur Kontextualisierung von Lernsituationen und Einschätzung des Lerngehalts unterschiedlicher Medien bei Schülern kommt Stecher (2005, S. 388) zu dem Schluss: „Heranwachsende, die das Gymnasium besuchen, schätzen das Lernpotential der (...) Medienbereiche sehr unterschiedlich ein, wobei sie den Qualitätsmedien deutlich den Vorzug gegenüber den Boulevardmedien einräumen. Hauptschüler hingegen schätzen einerseits das Lernpotential der Qualitätsmedien geringer und andererseits das der Boulevardmedien deutlich höher ein. Im Ergebnis gewichten sie damit die Qualitätsmedien und die Boulevardmedien als mögliche Lernquellen nahezu gleich stark.“ In eine

¹³ Empirisch belegt ist dies bisher erst aus einem der Bildungsbereiche: so kommen GrundschullehrerInnen vorwiegend aus einem gesellschaftlichen Leitmilieu (vgl. Schumacher 2002).

ähnliche Richtung weisen Ergebnisse von Barz/Tippelt (2004a), dass benachteiligte Unterschichtmilieus (wie z.B. die Konsum-Materialisten) das als Bildung auffassen, was auf der Straße gelernt wird und was für ihre tägliche Lebensbewältigung relevant für sie ist. Stecher (2005, S. 388) führt weiter aus, „dass Variationen in der Medienkontextualisierung – als Teil der Persönlichkeitseigenschaften, die Bourdieu im Begriff des Habitus zusammenfasst – auf die schichtspezifisch variierenden Sozialisationsbedingungen zurückzuführen sind.“ Soziale Heterogenität im Bereich der Weiterbildung und Mediennutzung spiegelt sich – wie oben gezeigt werden konnte – in einer unterschiedlichen Beteiligung der verschiedenen sozialen Milieus an formalen Weiterbildungsangeboten, in ihrer Nutzung und Wertschätzung informellen Lernens sowie in ihren Medienvorlieben. Jedes Milieu – jedes Individuum – nutzt Medien gemäß seiner Interessen, die wiederum stark von seiner Lebenswelt, seiner sozialen Lage, seinen Werteinstellungen und Persönlichkeitseigenschaften geprägt sind.

2.4 Mediennutzung im Alltag

Da medienpädagogische Erwachsenenbildung mit ihrem Gegenstandsbe- reich des Umgangs mit Medien auf die Mediennutzung der Adressaten und Teilnehmenden rekurriert, sollen im Folgenden Mediennutzung und ihre Motive dargelegt werden. Sie können ein wichtiger Ausgangspunkt der Ad- ressatensorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sein und damit eine bedeutsame Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse der empirischen Studie darstellen.

2.4.1 Mediensozialisation

Mediennutzung macht mit einer durchschnittlichen Mediennutzungszeit von insgesamt zehn Stunden täglich einen großen Teil des Alltags aus (vgl. Rid- der/Engel 2005, S. 425), allerdings erfolgt sie z.T. nebenbei (neben Hausar- beit), ritualisiert und habitualisiert. Mediennutzung ist Teil des Alltagshan- delns und wird durch soziodemographische wie soziokulturelle Faktoren beeinflusst und sinnhaft von den Individuen gestaltet. Die Bundesbürger verbringen zwei Drittel ihrer Freizeit zu Hause und 42% dieser Zeit werden mit Fernsehen verbracht (vgl. Mikos 2001, S. 69). Dass das Fernsehen als Freizeitbeschäftigung dominant ist, liegt unter anderem daran, dass Medien billiger sind als andere Freizeitbeschäftigungen und auch eine gewisse Pas- sivität ermöglichen (vgl. Meyen 2001b, S. 15). So wünschten sich in den 80er Jahren die Befragten vor allem „Abschalten“ in ihrer Freizeit (vgl. Mikos 2001, S. 69). Die Fernsehnutzung hat in den letzten Jahren zuge- nommen (event. auch mitbedingt durch die Zunahme der verfügbaren Pro- gramme) – bei gleichzeitiger Zunahme der Internetnutzungszeiten. Im

Durchschnitt sehen Zuschauer ab 3 Jahren 220 Minuten fern (Kinder von 3-13 Jahren ca. 90 Minuten), nach Bildungsabschluss unterschieden sehen Personen mit Volksschul/Hauptschulabschluss und Lehre am meisten mit 257 Minuten, am wenigsten Personen mit Abitur/Studium mit 162 Minuten (vgl. Gerhards/Klingler 2005, S. 558).

Nicht nur Kinder und Jugendliche wachsen in einer Medienwelt auf: wenn man bedenkt, dass Erwachsene im Durchschnitt zehn Stunden täglich mit Medien verbringen, so wird klar, dass sie auch beim Nebenbei-Nutzen ein Sozialisationsfaktor sind und die Mediennutzung im Rahmen der Selbstsozialisation – je nach kulturellem Kapital – zum Lernen genutzt werden kann. Mediatisierende Effekte stellen „sozialisierende Einflüsse auf die Einstellungen und das Wissen“ von Mediennutzern dar und sind deshalb pädagogisch relevant (Pietraß 2006, S. 7). Dabei spielen der Umfang aber auch die Art und Weise der Mediennutzung eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 9).

Sozialisation ist ein begriffliches Konstrukt und meint die „Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen“ (Gudjons 1999, S. 153). Neuere sozialisationstheoretische Ansätze betonen das „produktiv realitätsverarbeitende Subjekt“ (Hurrelmann in Gudjons 1999). Der Vermittlungsprozess (die Persönlichkeitsentwicklung) zwischen der Gesellschaft und dem Subjekt erfolgt durch Interaktion und Kommunikation, ebenso über Lernprozesse, die sich über das ganze Leben erstrecken. Sozialisation ist ein „wechselseitiger Prozeß der Beeinflussung von Individuum und Gesellschaft“ (Schorb 1997, S. 338). Bezugspunkt der Sozialisationstheorie ist der Begriff des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ (Geulen 2002, S. 84). Medienkompetenz als Umgang mit den Medien kann als Ergebnis von Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen gesehen werden. Groeben schließt mit seiner Definition von Medienkompetenz an diese Definition von Geulen an (vgl. Kapitel vier „*Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs*“). Der beiläufige Erwerb von Medienkompetenz, ohne dass Medien selbst Lerninhalte werden, ist ein wichtiger Aspekt beim Umgang und Lernen mit Medien (vgl. Koring 1999, S. 14). Die Grenze zwischen Mediensozialisation und informellem Lernen lässt sich hier nicht eindeutig ziehen. Die Inhalte des Sozialisationsprozesses (gesellschaftliche Normen, Werte, Wissen) werden den Individuen über Sozialisationsfaktoren – zu denen auch die Medien gehören – vermittelt (vgl. Gudjons 1999). Wenn heute von Selbstsozialisation in Bezug auf Medien gesprochen wird, heißt das, dass diese von den Individuen weitgehend frei ausgewählt werden können im Vergleich zu anderen Sozialisationsfaktoren wie dem Arbeitsplatz, der nur bedingt frei gewählt werden kann.

Schorb differenziert den Prozess der medialen Sozialisation als in zwei Richtungen verlaufend: zum einen als Beeinflussung der Subjekte durch die Medien und zum anderen als aktive Auswahl der/aus den Medien und Verarbeitung der Inhalte durch die Subjekte (handlungs- und subjektbezogene Theorien) (vgl. Schorb 2003, S. 77; Vollbrecht 2003, S. 8). Die subjekt-handlungsorientierte Sichtweise versteht Medienaneignung als aktives Handeln, bei dem sich das Individuum sinnverstehend mit den Medieninhalten auseinandersetzt. Menschen eignen sich die Medieninhalte aktiv an, d.h. sie wählen die Inhalte gemäß ihrer handlungsleitenden Interessen.

2.4.2 Mediennutzungsmotive

Der handlungstheoretische Uses-and-Gratifications-Approach interpretiert die Mediennutzer als aktiv und fragt nach dem Nutzen und den Belohnungen („Gratifikationen“), die diese bei der Mediennutzung erhalten (vgl. Meyen 2001b, S. 11). Der Ansatz thematisiert insbesondere die individuumsbezogene Perspektive, weniger die gesamtgesellschaftliche in Bezug auf soziale Ungleichheit – allerdings korrelieren sozio-demographische und soziokulturelle Merkmale mit bestimmten Medienpräferenzen (vgl. Schenk 2002) (s.o.). Neben der Kritik, die dem Ansatz entgegen gebracht wird, enthält er jedoch zahlreiche interessante Grundüberlegungen (vgl. Meyen 2001b, S. 12ff.). Zu ihnen gehören u.a. die Annahmen, dass Mediennutzung über Bedürfnisse und Motive der Rezipienten erklärt werden kann und dass Medien mit anderen Alternativen der Bedürfnisbefriedigung konkurrieren, die ebenfalls bei Forschungen mit einbezogen werden müssen (ebd.). „Bedürfnisse bedingen (...) kein konkretes Verhalten, wohingegen Motive handlungsorientiert und zielgerichtet ein vorhandenes Bedürfnis befriedigen.“ (Huber 2006, S. 14). Die bewussten und unbewussten Motive leiten die Mediennutzung. Gratifikationen sind damit die Befriedigung von Bedürfnissen (für die ausführliche Analyse von Mediennutzungsmotiven vgl. Huber/Meyen 2006). Mediennutzungsmotive hängen mit sozialen und psychologischen Merkmalen wie Persönlichkeitseigenschaften der Rezipienten sowie mit Medien bzw. Programmen zusammen (vgl. Huber 2006, S.13; vgl. Leffelsend/Mauch/Hannover 2004, S. 53). Obwohl auch in der Literatur häufig von Medienfunktionen gesprochen wird, soll in der vorliegenden Arbeit von Motiven gesprochen werden, da das gleiche Angebot verschiedene Bedürfnisse erfüllen kann und die „Funktionen“ den Medien nicht inhärent sind.¹⁴ Dabei können die Bedürfnisse auch durch nicht-mediale Aktivitäten befriedigt werden. Dass ein eigentlich vom Produzenten als Information enkodierter Text vom Rezipienten aber als Unterhaltung dekodiert wird, lässt mittels

¹⁴ Die „Tagesschau“ beispielsweise kann zur Information und zur sozialen Interaktion mit Familienangehörigen genutzt werden.

des Encoding-Decoding-Modells (entwickelt von Stuart Hall) der Cultural Studies erklärlich werden, wieso einem Medienangebot von Nutzern verschiedene Bedeutungen zugeschrieben werden können (vgl. Huber 2006, S. 24). Während Medienangebote von Produktionsseite oftmals als Unterhaltung oder Information gelabelt werden, treffen die Rezipienten womöglich andere Zuordnungen und weisen einem Medienangebot beide Label zu. Unterhaltung und Information können daher als subjektabhängige Begriffe verstanden werden (vgl. Meyen 2004, S. 46). So kommt es, „dass auch primären Informationssendungen (wie Nachrichten) ein unterhaltsamer Charakter zukommen kann und dass auch Unterhaltungsprogramme als informativ und lehrreich wahrgenommen werden.“ (Mangold 2004, S. 528). So genügte es bei der Auswertung der in der vorliegenden Untersuchung durchgeführten Interviews auch nicht, nur die präferierten Medienangebote zu betrachten, sondern die Bedeutungszuweisungen, die durch die Interviewpartner vorgenommen wurden (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Unterhaltungs- und Informationsorientierung schließen sich somit nicht aus, jedoch lässt sich bei den Mediennutzern jeweils eine Orientierung als dominanter analysieren. Nachfolgend sollen einige Mediennutzungsmotive aufgezeigt werden. McQuail (1994, S. 321) unterscheidet bei der Mediennutzung vier Bedürfnisdimensionen, so das Bedürfnis nach *Unterhaltung* (z.B. Ablenkung, Entspannung, Zeit füllen), nach *Information* (z.B. Orientierung in der Umwelt, Neugier, Lernen), nach *Integration und sozialer Interaktion* (z.B. Zugehörigkeitsgefühl, Gesprächsgrundlage, Geselligkeitersatz, Rollenhilfe) sowie nach *Unterstützung der persönlichen Identität* (z.B. Bestärkung persönlicher Werte, Suche nach Verhaltensmodellen, Identifikation mit anderen) (vgl. auch Meyen 2001b, S. 16; Vollbrecht 2003). Im Folgenden sollen die einzelnen Funktionen näher beschrieben werden, dabei gilt es zu beachten, dass Medien und andere Freizeitbeschäftigungen funktionsäquivalent sein können, d.h. dass man dasselbe Bedürfnis mit verschiedenen Medien oder auch anderen Beschäftigungen erfüllen kann.

Mediennutzung zur Unterhaltung

Die meisten Menschen erwarten eher Unterhaltung und Überblickswissen von den Medien als Information (vgl. Meyen 2004, S. 43). „Unterhaltung ist bereits seit Jahren eine der zentralen Funktionen der Medien für das Publikum und nimmt in seiner Bedeutung im Laufe der Zeit ganz offensichtlich weiter zu.“ (Vorderer 2004, S. 545). Die Zunahme der Unterhaltungsorientierung hängt sicher auch mit dem Angebot – insbesondere dem unterhaltungsorientierten Fernsehen – zusammen. Unterhaltungserleben kann Vergnügen an der Nutzung der eigenen Sinne, Fähigkeiten und Fertigkeiten, empathische Anteilnahme, Emotionen und Stimmungen bedeuten (vgl. Vor-

derer 2004, S. 548). Mediennutzung kann aber auch der Ablenkung dienen. Die Eskapismusthese besagt, dass Menschen auf Grund unbefriedigender Lebensumstände zeitweise aus der Realität entfliehen wollen, und dabei können die Medien – insbesondere das Fernsehen – helfen (vgl. Vorderer 1996, S. 311ff.).

Unterhaltung für den Menschen hieß ursprünglich „das Interessante und Vergnügliche, das ihn zugleich bildet“ (Schmidt 1971, zit. nach Meyen 2001a, S. 8), mittlerweile hat Unterhaltung aber eine negative Konnotation im Sinne von „trivial, billig, minderwertig“ erhalten. Information ist dabei nicht das Gegenstück zu Unterhaltung, wie die Begriffe allerdings in einigen Studien gehandelt werden (vgl. Meyen 2001a, S. 9). Viele Menschen suchen in den Medien nicht unbedingt „Information“, sondern oftmals Überblickswissen, das ihnen das Gefühl gibt, einen Überblick über die Welt zu haben sowie Stabilität und Sicherheit vermittelt (vgl. ebd., S. 14). Knapp zwei Drittel der Bevölkerung nutzen Medien eher unterhaltungsorientiert, fast ein Drittel ist eher informationsorientiert und etwa fünf Prozent können zu den Medienvermeidern gezählt werden (vgl. Meyen 2001b, S. 110f.). Grob unterscheiden kann man den informationsorientierten und den unterhaltungsorientierten Typ – bei fließenden Übergängen. Die beiden Typen unterscheiden sich hauptsächlich bzgl. Information, d.h. sowohl unterhaltungs- wie auch informationsorientierte Menschen nutzen die Medien zur Unterhaltung und um Überblickswissen zu erlangen – jedoch nur der informationsorientierte sucht darüber hinaus auch gezielt nach Informationsangeboten, z.B. nach politischen Angeboten (vgl. Meyen 2001a, S. 16). Zu welchem Typ man gehört, hängt vor allem vom gesellschaftlichen Status und den Anforderungen des Berufes ab. Der „typische“ Vertreter des informationsorientierten Typs ist männlich, gut ausgebildet, älter und mit einem überdurchschnittlichen Einkommen versehen (ebd.).

Mediennutzung zur Information

Die Mediennutzung kann der Orientierung in der Umwelt und dem Lernen dienen. Bei der Neugiermotivationstheorie wird davon ausgegangen, dass Menschen nach neuen Erfahrungen suchen und den Abbau von Unsicherheit, die bei der Rezeption entsteht, genießen (vgl. Vorderer 1996, S. 314). Personen mit einem hohen Erkenntnisbedürfnis als Persönlichkeitseigenschaft nutzen Medien eher zur Information als zur Unterhaltung (vgl. Schmitt 2004, S. 157), ebenso wie gesellschaftlich höher gestellte Personen (s.o.).

Mediennutzung zur sozialen Integration und Interaktion

Das Bedürfnis nach sozialem Kontakt und sozialer Unterstützung (Affiliation) ist ein wichtiges Mediennutzungsmotiv. Medien können sozialen Kon-

takt herstellen und unterstützen aber auch als funktionaler Ersatz für zwischenmenschliche Kontakte genutzt werden (vgl. Leffelsend/Mauch/Hannover 2004, S. 54). Medien können darüber hinaus als Gesprächsgrundlage dienen, als gemeinsame Freizeitbeschäftigung oder beispielsweise über Email Kontaktherstellung unterstützen. Sie können auch dem Sozialprestige dienen (vgl. Meyen 2001a, S. 15).

Mediennutzung zur Unterstützung der persönlichen Identität

Identitätstheorien gehen im Bereich der Medienrezeption davon aus, dass die Mediennutzung der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensumständen dient und somit die eigene Identität stabilisieren kann (vgl. Vorderer 1996, S. 322). Im Rahmen der Identitätstheorien in Bezug auf die Mediennutzung werden vor allem die parasoziale Interaktion und die handlungsleitenden Themen diskutiert.

Mediennutzung als parasoziale Interaktion und Probehandeln. Bei der parasozialen Interaktion ist die aktive Rolle des Zuschauers grundlegend. Dabei hat er beim Fernsehen zwei Rollen inne: die des Zuschauers und die des Mitmachers. Wenn die Zuschauer beide Rollen simultan übernehmen, treten sie in parasoziale Interaktion mit den handelnden Figuren im Fernsehen (vgl. Mikos 2001, S. 124). Medienstars werden zum „Alter“, zum signifikanten Anderen, und schaffen damit die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (vgl. Symbolischer Interaktionismus; Blumer 1972). Die Interaktionssituationen sind den Situationen im Alltag ähnlich, die parasoziale Beziehung ist eine Illusion der face-to-face-Beziehung (vgl. Mikos 2001, S. 124). Die Berechenbarkeit des Auftretens von Figuren, z.B. in Serien und Gameshows, ermöglicht die Integration der Personen in die Routinen des eigenen Alltags (vgl. ebd., S. 125). Das „als ob“ ist konstituierend für die parasoziale Interaktion.

Mediennutzung als Auseinandersetzung mit handlungsleitenden Themen. In der von Charlton und Neumann-Braun begründeten Theorie steht das „handlungsleitende Thema“ im Mittelpunkt. Der subjektive Sinn, den Medien für die Rezipienten haben, wird vor allem durch diese „handlungsleitenden Themen“ bestimmt, der subjektive Sinn steuert die Art und Weise der Mediennutzung (vgl. Weiß 2000, S. 51).

Zur Verarbeitung von alltäglichen Ereignissen benutzen beispielsweise Kinder auch Medieneindrücke, dabei bestimmen die handlungsleitenden Themen der Kinder den Interpretationsrahmen (vgl. Bachmair 1984, S. 164). Barthelmes/Sander (2001, S. 45) differenzieren die handlungsleitenden Themen in Entwicklungs- und Lebensthemen. Erstere sind mit der jeweiligen Lebens- bzw. Entwicklungsphase verbunden, letztere ziehen sich als

„roter Faden“ mehr oder weniger unbewusst durch das ganze Leben. Beide Themenbereiche leiten die Auswahl der Medien und sind wichtig für die Identitätskonstitution. Was bisher meist für Kinder und Jugendliche untersucht wurde, zeigte sich in der vorliegenden Studie auch bei Erwachsenen: sie nutzen die Medien des Öfteren gemäß ihrer handlungsleitenden Interessen (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“).

2.5 Diskussion und Zusammenfassung

Kapitel zwei zeigte den Rahmen auf, in dem medienpädagogische Erwachsenenbildung diskutiert wird und diente damit der thematischen Einführung und Verortung. Es ging auch der Frage nach, inwiefern Medien eine Konkurrenz zur Weiterbildung sind. Die Frage, ob Medien eine Konkurrenz zur Weiterbildung darstellen, kann nicht abschließend geklärt werden, da keine Studien dazu existieren, ob Menschen, wenn es weniger Mediennutzungsmöglichkeiten gäbe, tatsächlich öfter formal organisierte Weiterbildungsangebote wahrnehmen würden. Bereits die Göttingen-Studie kam jedoch zu dem Schluss, dass aktiver Weiterbildungsbesuch und Mediennutzung sich nicht ausschließen.

Fasst man das Gros des massenmedialen Angebots eher als Unterhaltung auf, kann man Weiterbildung, die meistens bildungsorientierter ist, allerdings durchaus als Gegenpol interpretieren. In Entgrenzungsperspektive verschwimmen jedoch die Grenzen zwischen Unterhaltung und Information, zwischen Pädagogischem und primär Nicht-Pädagogischem. Die lang praktizierte Kooperation zwischen Weiterbildung und Rundfunk – und Neuen Medien – kann ausgebaut werden, wenn Erwachsenenbildner das Pädagogische in primär nicht-pädagogischen Bereichen gestalten und dies nicht anderen Professionen überlassen. Nach Nolda muss sich die Erwachsenenbildung zwar von der Idee des Monopols als Anbieterin verabschieden, „nicht aber von der Idee einer speziellen Kompetenz zur Beurteilung und Abschätzung von (erwachsenen-)pädagogischen Elementen und Prozessen: expliziten und impliziten, institutionellen und außerinstitutionellen.“ (Nolda 2004a, S. 87). Als Mehrwert der formal organisierten Weiterbildung gegenüber den Medien bleibt auch bei Entgrenzungstendenzen die Rolle des Dozenten – Moderators – Lernberaters, das individuelle Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten und die Möglichkeit zur sozialen Interaktion.

Betrachtet man die drei Konkurrenzdimensionen von Inhalt, Präsentationsweise und strukturellen Rahmenbedingungen, so zeigt sich, dass Massenmedien bei gebildeteren Milieus eher nur bei den strukturellen Rahmenbedingungen eine Konkurrenz zur Weiterbildung darstellen, bei (bildungs)benachteiligten Milieus, die eher unterhaltungsorientiert Medien nut-

zen, können Medien aufgrund von anderen – lebensweltnahen – Inhalten und Präsentationsweisen einer Weiterbildung vorgezogen werden. In der Mediennutzung wie auch im Weiterbildungsverhalten spiegeln sich Lebenswelt, soziale Lage und Einstellungen der Menschen. Erklärungsansätze können in Bourdieus Habitustheorie, und hier insbesondere im Aspekt des kulturellen Kapitals, das sich auch in Modellen sozialer Milieu niederschlägt, gesehen werden.

Entgrenzungstendenzen bei Inhalten und Präsentationsarten verstärkt in der Weiterbildung aufzunehmen, könnte eine Chance sein, auch benachteiligte Milieus durch eine größere Lebensweltnähe und Adressatenorientierung mit Erwachsenenbildungsangeboten anzusprechen. Hierzu kann das Modell der sozialen Milieus mit seiner genauen Beschreibung der Weiterbildungsinteressen und -barrieren der einzelnen Milieus dienen und ein differenziertes Zielgruppenmarketing unterstützen. Es ist erforderlich, bei der Planung die unterschiedlichen Nutzenerwartungen und Lernvoraussetzungen in den Milieus mit einzubeziehen. Konsum-Materialisten brauchen beispielsweise andere pädagogische Unterstützung beim eigeninitiierten Lernen (das in der Wissensgesellschaft besonders wichtig ist) als Moderne Performer oder Postmaterielle, die dem Leitbild des Selbstlernens eher entsprechen. Die Planung von medialen Angeboten in der Erwachsenenbildung sollte auch ästhetische Stile als didaktische Elemente einbeziehen (vgl. Pietraß/Schmidt/Tippelt 2005), da soziale Milieus unterschiedliche Präferenzen für verschiedene Medienformen aufweisen (s.o). Die Kenntnis der unterschiedlichen Mediennutzungsmotive sowie Wissen über präferierte Inhalte und Präsentationsweisen können weitere Hinweise für eine Zielgruppenorientierung in der Weiterbildung geben.

3 Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs

In diesem Kapitel geht es um die Instanz des gesellschaftlichen Bedarfs im Programmplanungsdreieck. Im Kontext von medienbezogenen Angeboten spiegelt sich im gesellschaftlichen Bedarf vor allem der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs, in dem es um den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit sowie um Arbeitsmarkt- und Standortpolitik geht: „Der wirtschaftliche Diskurs begreift Medienkompetenz als Produktions- und Standortfaktor.“ (Gapski 2004, S. 26) bzw. als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft (Kapitel 3.1). Der Diskurs fokussiert die Förderung des technischen Umgangs mit Medien im Sinne einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension von Medienkompetenz (vgl. Gapski 2001, S. 152). Er soll im Folgenden vor dem Hintergrund der Theorien zur Wissensgesellschaft aufgezeigt werden. Hierzu werden die Theorien von Drucker, Bell, Castells und Stehr vorgestellt sowie ihre Relevanz für die medienpädagogische Erwachsenenbildung analysiert (Kapitel 3.2). Wenngleich gerade auch in der Wissensgesellschaft der kritische Umgang mit Medien und Wissen nötig ist, wird dieser Aspekt jedoch eher im normativ-medienpädagogischen Diskurs erörtert (vgl. Gapski 2001) (vgl. Kapitel vier *„Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“*). Als Überleitung zum nächsten Kapitel – dem pädagogischen Auftrag – wird abschließend auf die Wissensklufthypothese eingegangen (Kapitel 3.3). Sie hat sowohl im wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs im Sinne der Standortpolitik als auch im normativ-medienpädagogischen Diskurs im Sinne der Förderung von Benachteiligten eine wichtige Bedeutung.

3.1 Medienkompetenz in der Wissensgesellschaft

3.1.1 Medien als Faktor gesellschaftlichen Wandels in der Wissensgesellschaft

Es zeichnet sich gegenwärtig ein beschleunigter Strukturwandel in den Bereichen Demographie, Wirtschaft und Technik ab, der auf viele Aspekte gesellschaftlichen und individuellen Lebens Auswirkungen zeigt (vgl. Achatz/Tippelt 2001, S. 114). Bei der Analyse der gesellschaftlichen Auswirkungen werden u.a. die Lern- oder Kompetenzgesellschaft, die Wissens- oder Informationsgesellschaft erwähnt. Sie stellen jeweils Perspektiven auf gesellschaftliche Entwicklungen dar, indem ein spezifischer Aspekt hervor-

gehoben wird. Hier soll die Wissensgesellschaft weiter analysiert werden, da sie im Zusammenhang mit Medienentwicklungen und der Förderung von Medienkompetenz besonders relevant ist.

Von einer Wissensgesellschaft ist dann zu sprechen, wenn alle Funktionsbereiche der Gesellschaft wissensabhängig und auf die Generierung neuen Wissens angewiesen sind. (Wissenschaftliches) Wissen hat in der Wissensgesellschaft für immer mehr Personen Bedeutung. „Der gegenwärtige Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft fordert nicht nur den Umbau der traditionellen tayloristischen Organisationen zu wissensbasierten intelligenten und lernenden Organisationen (vgl. Willke 1998), er erfordert auch eine radikale Neubewertung des „intellektuellen Kapitals“ und des damit verbundenen Kompetenzerwerbs und führt zu einer Zunahme nachgefragter wissensbasierter intelligenter Güter und der damit verbundenen Dienstleistungen wie Planung, Entwicklung, Implementierung, Wartung, Fortbildung, Forschung und Schulung.“ (Tippelt et al. 2006, S. 8). „Expansion von Bildung und Wissen“ sowie „Differenzierung“ sind Dimensionen sozialen Wandels in Modernisierungsprozessen (vgl. Tippelt 1990). Die Informations- und Kommunikationstechnologien sind dabei entscheidende Faktoren gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse (vgl. Marotzki 2004, S. 64), sie gestalten sozialen Wandel mit. Dennoch stellt sich die Frage, ob die Informations- und Kommunikationstechnologien Antrieb oder Folge des sozialen Wandels sind und ob der Wandel in Richtung einer Wissensgesellschaft mit empirischen Indikatoren messbar ist (vgl. Kübler 2005; Steinbicker 2001).

3.1.2 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft

Aus Sicht des wirtschaftlich-medientechnischen Diskurses sind die Ziele der Förderung von Medienkompetenz die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, Wissensstandorte nachhaltig zu stärken und die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Medienpädagogische Erwachsenenbildung hat hier vor allem eine Qualifizierungsfunktion (vgl. Kapitel eins „*Einleitung*“). Zurück kommend auf das Programmplanungs-dreieck von Siebert (siehe ebd.) äußert sich der gesellschaftliche Bedarf als ein Eckpunkt des Dreiecks in Angeboten zum technischen Umgang mit (Arbeits-)Medien. Medienpädagogische Angebote mit den oben genannten Zielen sind somit vor allem in der beruflichen Weiterbildung anzusiedeln. Ebenso wird die Integration von Medienkompetenz in Ausbildungsberufe forciert (vgl. BMBF 2002, S. 45). Medienkompetenz wird in diesem Zusammenhang als „Anpassungsleistung“ gesehen (vgl. Rein 1997, S. 152), die das Individuum in einer veränderten Gesellschaft erbringen muss. Die Individuen sehen sich der Herausforderung

einer komplexen, pluralisierten sozialen und politischen Welt gegenüber, in der man Orientierungswissen benötigt. Der öffentlichen Weiterbildung wird dabei die Aufgabe zugewiesen, „Anpassungsfortbildung im Sinne einer beruflichen Sockelqualifikation zu gewährleisten, wie es sich z.B. in dem Konzept zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen niederschlägt oder in der Forderung nach einem EDV-Führerschein für alle.“ (Seidel/Mikus 1987, S. 36). Die Initiative D21 ist ebenfalls in diesem Diskurs anzusiedeln. Die Ergebnisse des (N)ONLINER-Atlas „sind von größter Bedeutung für die Zukunft und Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland. Denn sie zeigen, wie Bürgerinnen und Bürger ihre Chancen in der Informationsgesellschaft mit Hilfe des Internets wahrnehmen. Diese Chancen zu verdeutlichen, ist übergeordnetes Ziel der Initiative D21. Je weniger Bürgerinnen und Bürger diese nutzen, desto schlechter ist es für sie selbst, für ihre Arbeit- und Auftraggeber und für die gesamte Volkswirtschaft.“ (TNS Infratest 2005, S. 5). Die „Chancen der Neuen Medien nutzen“ stellt auch eine der zwölf Empfehlungen des Forums Bildung dar und wird flankiert durch die Forderung nach Aus- und Weiterbildung im Bereich neuer Medien für das in der Bildung tätige Personal (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2002, S. 11). Auch der Referenzrahmen der europäischen Kommission zählt Computerkompetenz zu den acht Schlüsselkompetenzen, die für die Bürger der EU in einer wissensbasierten Wirtschaft für das lebenslange Lernen – und damit für individuelle Lebensqualität, soziales Miteinander und Beschäftigungsfähigkeit – nötig sind. Dabei umfasst „Computerkompetenz (...) die sichere und kritische Anwendung der Technologien für die Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 18).

Aus Sicht der Unternehmen werden Wissensorganisation und Wissensmanagement immer wichtiger, Mitarbeiter müssen eine angemessene berufliche Qualifizierung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien erhalten (vgl. Kübler 2005, S. 163) (vgl. großer Aufschwung der EDV-Schulungen in der beruflichen Weiterbildung in den 1990er Jahren). Wissensbasierte Arbeitsplätze setzen bei den Arbeitnehmern „digital skills“ bzw. weiter gefasst Medienkompetenz voraus (vgl. Bonfadelli 2004). Auch im privaten Leben kann der fehlende Zugang zum Internet oder die fehlende Kompetenz mit Neuen Medien umzugehen, ökonomische, politische und soziale Nachteile haben (z.B. Vergünstigungen im Internet, aber auch Gefahr finanzieller Verluste durch unseriöse Gewinnspiele und Sicherheitsprobleme im Internet).

Medienkompetenz kann hier als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft gesehen werden, die im beruflichen Kontext auch messbar sein sollte (vgl. hierzu Kapitel vier „*Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs*“). Technischer und sozialer Wandel führen

dazu, dass allein fachbezogene Lerninhalte in der Berufswelt nicht mehr genügen und zusätzliche Schlüsselqualifikationen unabdingbar sind.

Es gibt mehrere Definitionen von Schlüsselqualifikationen: Mertens beispielsweise unterscheidet vier Typen von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage-Faktoren (vgl. Mertens 1974). Eine andere Auffächerung ist die in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz in der beruflichen Kompetenzdebatte (vgl. Dewe/Sander 1996, S. 130). Kompetenzen lassen sich als Dispositionen selbstorganisierten Handelns, als Selbstorganisationsdispositionen beschreiben (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Dewe/Sander übertragen das Konzept der Schlüsselqualifikationen auf die Medienkompetenz. Sachkompetenz meint dann die Aneignung medienkundlichen Wissens, Selbstkompetenz rekuriert auf persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten (hier sind Überschneidungen zu Baackes Dimensionen der Mediennutzung und Medienkritik zu sehen, vgl. Kapitel vier *„Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“*). Sozialkompetenz wiederum bezieht sich auf sozial ausgerichtete Fähigkeiten in Form von Mediengestaltung, Mediennutzung und auch Medienkritik. Die Idee der Schlüsselqualifikationen (als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) geht in Richtung auf eine „Erschließungskompetenz“ (von Fertigkeiten und Wissensbeständen). „Im Kompetenzbegriff verschmelzen (...) die traditionell konträren Konzepte des ‚Identitätslernens‘ und des ‚Qualifikationslernens‘.“ (Dewe/Sander 1996, S. 133), da sowohl Sach- als auch Selbst- und Sozialkompetenz integriert sind. Schlüsselqualifikationen sollten an fachlichem Material bzw. an Inhalten vermittelt werden: „Schlüsselqualifikationen müssen und können nur an und in der spezifischen Fachpraxis vermittelt werden.“ (Tippelt/Cleve 1995, S. 189f.). Ähnlich argumentiert Weinert: „Es ist weniger wirksam, Lern- und Denkstrategien in separaten Kursen zu lehren als sie im Kontext des Erwerbs von wichtigem inhaltlichem Wissen zu vermitteln.“ (Weinert 1998, S. 38). Insofern steht die Position, dass Erwachsenenbildung in Bezug auf Schlüsselqualifikationen auf eine Erschließungskompetenz fokussiere und nicht auf die Vermittlung konkreter Inhalte (vgl. Dewe/Sander 1996, S. 132) konträr zum Konzept der Medienbildung, das gerade die Wichtigkeit medienkundlichen Wissens betont (vgl. Kapitel vier *„Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“*). Andererseits ist es richtig, dass gerade aufgrund rasanter Medienentwicklungen eine Erschließungskompetenz für neue Technologien wichtig ist. Dabei sollte Medienkompetenz nicht als reines Faktenwissen – wie es auch Dewe/Sander 1996 fordern – sondern vor allem an einem für die Teilnehmenden relevanten Inhalt vermittelt werden.

3.2 *Konzepte der Wissensgesellschaft*

Oft werden die Begriffe Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft synonym verwendet (wie z.B. in Steinbicker 2001) – in der internationalen Diskussion überwiegt der Begriff der Informationsgesellschaft. Zum Teil wird mit der Wissensgesellschaft jedoch auch eine Weiterentwicklung verstanden (vgl. Kübler 2005, S. 16), im Sinne von Stehr zielt „Wissen“ im Gegensatz zu „Information“ auf Handlungsspielräume ab (zur Diskussion um den Wissensbegriff siehe Kübler 2005). Kritisch am Begriff der Informationsgesellschaft wird die implizite Technikorientierung gesehen (z.B. „Informations- und Kommunikationsmedien“). Die Idee einer Informations- oder Wissensgesellschaft wird viel diskutiert – Kübler spricht vom „Mythos Wissensgesellschaft“, da uneindeutig darüber gesprochen wird, es eher eine Leerformel sei und man nicht absehen könne, inwieweit rückblickend Entwicklungstrends unter diesem Begriff subsumiert werden könnten (2005, S. 194ff.) – dennoch sind einige Tatsachen unbestreitbar: die wirtschaftliche Bedeutung des Informationssektors, das Wachstum des Dienstleistungssektors und wissenschaftlicher Berufe, die Zunahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen, der Anstieg verfügbarer Informationen im Internet sowie die Konvergenz von Medien (vgl. auch Steinbicker 2001, S. 7). Des Weiteren sind die Expansion von Medien und das Anwachsen der Mediennutzungszeiten mit jeweils neuen Medien, da die „alten“ weiterhin genutzt werden, zu nennen. Neben dem primären, sekundären und tertiären Wirtschaftszweig ist ein vierter Bereich, der Informationssektor (wozu auch der Bildungsbereich gehört), hinzugekommen. Die Anzahl von Beschäftigten in diesem Bereich wächst auch in Deutschland (51% im Jahre 1995) (vgl. Steinbicker 2001, S. 16f.; Kübler 2005, S. 44f.). Bereits in den 1960er Jahren (vor dem großflächigen Einsatz von Computer und Internet) „versuchte Fritz Machlup, die ökonomische Bedeutung von Wissen durch die Quantifizierung einer „Wissenswirtschaft“ anhand ihres Anteil am Bruttosozialprodukt und an den Beschäftigten aufzuzeigen.“ (Steinbicker 2001, S. 15). Zentrale Gedanken der Informations- bzw. Wissensgesellschaft stammen bereits aus den 1960er und 1970er Jahren, so das Konzept der Wissensgesellschaft von Peter Drucker, das Konzept der post-industriellen Gesellschaft von Daniel Bell und aus den 1990er Jahren das Konzept der informationellen Gesellschaft von Manuel Castells oder die Wissensgesellschaft nach Nico Stehr. Allen gemeinsam ist die Konzentration auf neue Produktivkräfte und Wertschöpfungsprinzipien, „bei denen Wissen, Innovation und technische Entwicklung (im Gegensatz zu Arbeit, Kapital, Land, Maschinen oder Energie) die entscheidende Rolle spielen.“ (ebd., S. 9). Im Fokus auf den Umgang mit Wissen liegt auch die besondere Relevanz sowohl für die berufliche, als auch für die allgemeine Erwachsenenbildung. Nach Ansicht von Steinbicker (2001) lie-

fern die Ansätze von Drucker, Bell und Castells jeweils für sich genommen kein umfassendes Konzept, können sich jedoch gut ergänzen. Sie sollen im Folgenden, ebenso wie der Ansatz von Stehr, vorgestellt und in ihrer Bedeutung für die medienpädagogische Erwachsenenbildung analysiert werden.

3.2.1 Druckers Konzept der Wissensgesellschaft

Drucker entwirft Ende der 1960er Jahre die Idee einer Wissensgesellschaft innerhalb einer Managementtheorie. Wissen und Information zählen für ihn zu den wichtigsten Ressourcen der modernen Gesellschaft, sie werden zu einem entscheidenden Wirtschaftspotenzial, die neuen Industrien sind wissensbasiert, sie produzieren Ideen und Informationen statt Güter (vgl. Steinbicker 2001, S. 21ff.). Als Ursache für diesen Wandel macht Drucker die Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg aus – nicht die Anforderungen sind gestiegen, sondern der Bildungshintergrund und damit die Erwartungen an Arbeit. Um die Produktivität zu steigern, muss „Wissen auf Wissen“ angewendet werden. „Drucker zufolge arbeiten Wissensarbeiter immer mehr und werden immer stärker nachgefragt – während Industrie- oder Facharbeiter kürzere Arbeitszeiten und mehr Freizeit genießen, nehmen Ingenieure, Buchprüfer und andere Wissensarbeiter eher noch Arbeit mit nach Hause“ (ebd., S. 31). Drucker spricht indirekt auch die Wichtigkeit der (lebenslangen) beruflichen Weiterbildung an als Anpassung des Industriearbeiters an die Wissensarbeit (vgl. Steinbicker 2001, S. 32). Kritik wurde an Druckers Konzept u.a. dahingehend geäußert, dass es rein die Sicht des Managers auf die Gesellschaft wiedergibt ohne größere Relevanz der Politik und Kultur zu widmen, sowie die fehlende Dynamik in den Entwicklungen, die meist mit Gründen erklärt werden (vgl. Steinbicker 2001, S. 44). Relevant für die medienpädagogische Erwachsenenbildung ist jedoch Druckers Betonung der Anpassungsfortbildung allgemein, mit der die Anpassungsfortbildungen im Bereich EDV in den 1990er Jahren vorweggenommen wurden.

3.2.2 Bells Konzept der post-industriellen Gesellschaft

In den 1970er Jahren zeichnet Bell mit der post-industriellen Gesellschaft die projektive Idee eines gesellschaftlichen Strukturwandels nach (vgl. Steinbicker 2001, S. 49). Bells post-industrielle Gesellschaft ist geprägt durch ein Wachstum des Dienstleistungssektors und der zunehmenden Bedeutung theoretischen Wissens als leitendes Axialprinzip. Den Dienstleistungssektor unterteilt er wiederum in einen tertiären (Transport), quartären (Handel, Banken, Versicherungen) und einen quintären Sektor (Gesundheit, Bildung, Forschung), der den eigentlich post-industriellen Sektor ausmacht (vgl. ebd., S. 54ff.). Für Bell ist die post-industrielle Gesellschaft eine

Dienstleistungsgesellschaft, eine Wissensgesellschaft und eine kommunale Gesellschaft, da gesellschaftliche Probleme auf kommunaler Ebene bearbeitet werden müssen. Ende der 1970er Jahre greift Bell den Begriff der Informationsgesellschaft auf und bezeichnet die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien als dritte industrielle Revolution¹⁵ (vgl. Steinbicker 2001, S. 66f.). Nach Meinung von Bell wird Bildung die entscheidende Rolle im Schichtungssystem der Informationsgesellschaft spielen, er kann dies empirisch jedoch nicht begründen (vgl. ebd., S. 10, 73). Kritisiert wird an Bells Konzept, inwieweit seine Argumente einen wirklichen Bruch zwischen industrieller und post-industrieller Gesellschaft markieren können. Empirisch vermögen seine Argumente nicht zu überzeugen, die Fragen bleiben jedoch relevant und aktuell. Tippelt beispielsweise kritisiert an der Theorie von Bell, dass sie technologisch-deterministisch die Expansion von Bildung und Wissen als notwendiges Resultat wirtschaftlicher Entwicklungen sieht und vereinfacht annimmt, dass Personen mit Bildung und Wissen automatisch vom Beschäftigungssystem nachgefragt würden (vgl. Tippelt 1990, S. 113). Von Belang für die medienpädagogische Erwachsenenbildung ist der Fokus Bells auf Bildung und auf den Umgang mit Wissen. Indirekt werden hier Dimensionen von Medienkompetenz angesprochen, wenn es um die Frage des intellektuellen Eigentums, den Umgang mit der Wissensgesellschaft sowie die Überwachung der Bürger geht.

3.2.3 Castells' Konzept der informationellen Gesellschaft

Castells beschreibt die informationelle Gesellschaft als eine Netzwerkgesellschaft, die auch das Aufkommen neuer kultureller sozialer Bewegungen fördert. Im Gegensatz zur Auffassung Bells geht Castells davon aus, dass sich die Wirtschaftssektoren nicht ablösen hin zum Dienstleistungssektor, sondern dass Wissen alle Bereiche durchdringt (vgl. Steinbicker 2001, S. 83). Castells betont mehr als andere, dass die Entwicklung einer Informationsgesellschaft nicht universell gleich verlaufe, nicht unabwendbar sei: „Soziale Polarisierung ist darum auch nicht das Resultat des Einsatzes von Informationstechnologien und stellt keine unvermeidliche Entwicklung dar; sie ist gesellschaftlich bedingt und wurde mit Hilfe der neuen Technologien im Prozeß der kapitalistischen Restrukturierung durch das Management umgesetzt.“ (ebd., S. 96). Castells weist auf eine kulturelle und soziale Ausdifferenzierung durch neue Mediensysteme hin, die auf die These des „Digital Divide“ (s.u.) verweist: die Unterteilung in aktiv Interagierende und passiv Interagierte. Hierin liegt sicher die wichtige Bedeutung des Ansatzes von Castells für die medienpädagogische Erwachsenenbildung, ebenso wie in

¹⁵ Neben der ersten, die durch die Erfindung der Dampfmaschine geprägt ist, und der zweiten, die sich durch Entwicklungen im Bereich der Elektrizität und Chemie auszeichnet.

seiner Annahme, dass die Gesellschaft gestaltbar ist und Entwicklungen nicht zwangsläufig vorgegeben sind: „Pädagogisches Handeln wird durch gesellschaftliche Bedingungen strukturiert, aber nicht determiniert.“ (Tippelt 1990, S. 290).

3.2.4 Stehrs Konzept der Wissensgesellschaft

Stehr führt die Konzepte der Wissensgesellschaft weiter, auch er ist der Meinung, dass die zukünftige Gesellschaftsordnung auf Wissen basiere (vgl. Stehr 2001, S. 8). Im Gegensatz zu anderen Ansätzen und Befürchtungen geht Stehr jedoch davon aus, dass große Institutionen wie Kirche, Staat und Militär eher an Bedeutung verlieren, da sie einem Herrschaftsverlust durch Wissen unterliegen. Die sozialen Systeme werden zerbrechlicher und die Ausweitung des Wissens bringt ein „*befreiendes Handlungspotenzial* [Hervorhebung im Original] für viele Individuen und soziale Gruppen“ mit sich (Stehr 2001, S. 13). Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass beispielsweise durch ein Aufweichen des Datenschutzes wiederum Wissen produziert wird, gleichzeitig aber auch Rechte eingeschränkt werden. Stehr definiert Wissen als „Fähigkeit zum (sozialen) Handeln (als Handlungsvermögen)“ (ebd.) und steht hiermit in Nähe zum Konzept des sozial handlungsfähigen und mündigen Subjekts (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ zu Sozialisation und Kapitel vier „*Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs*“ zu Medienkompetenz). Ähnlich wie Castells geht Stehr davon aus, dass moderne „Wissenschaft und Technik in *alle* [Hervorhebung im Original] gesellschaftlichen Lebensbereiche und Institutionen“ vordringen werde (Stehr 2001, S. 11). Stehr betont einerseits den Zuwachs an Handlungsspielraum durch Wissen, andererseits auch die Zunahme von Unsicherheit: „Die Kehrseite der Emanzipation durch Wissen ist das Risiko des emanzipatorischen Potenzials des Wissens. Die zunehmende gesellschaftliche Verbreitung von Wissen und der damit zusammenhängende Zuwachs an Handlungsoptionen produziert soziale Unsicherheit.“ (Stehr 2001, S. 13). Hieraus abgeleitet stellt sich dann die Frage, welche Aufgaben die medienpädagogische Erwachsenenbildung hat: sie kann zum einen Wissen vermitteln, um Handlungsspielräume aufzuzeigen, Handlungsmöglichkeiten zu sichern und zu erweitern, zum anderen kann sie Orientierung und Beratung bei Medienentwicklungen anbieten. Ebenso sollte sie die Förderung von Demokratisierungsbewegungen beinhalten. Nolda beschreibt Erwachsenenbildner schlüssig als Wissensarbeiter, vielleicht ist es ihre Aufgabe bei einer „zerstreuten Bildung“ (vgl. Nolda 2004b, S. 14) Orientierung zu geben und Verknüpfungen herzustellen, sowie wieder ein „Ganzes“ herzustellen (vgl. auch Holm 2003).

3.3 *These der wachsenden Wissenskluft*

Das vorliegende Kapitel hängt eng mit Kapitel 2.3 „*Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten*“ zusammen, sie beziehen sich stark aufeinander. Eine getrennte Darstellung erscheint dennoch gerechtfertigt, da das Thema der unterschiedlichen Mediennutzung in Kapitel 2.3 unter dem Blickwinkel einer möglichen Konkurrenz zwischen Medien und Erwachsenenbildung diskutiert wurde, Kapitel 3.3 hingegen den Fokus auf Benachteiligung im Medienverhalten legt.¹⁶

Die Diskussion um Wissensklüfte (auch knowledge gap¹⁷) kann dem gesellschaftspolitischen Diskurs zugerechnet werden (vgl. Gapski 2004, S. 28). Er stellt gewissermaßen eine Schnittstelle zwischen dem wirtschaftlich-medientechnischem und dem normativ-medienpädagogischen Diskurs dar. Man kann dabei zwei Interpretationslinien der Wissensgesellschaft ausmachen. In einem skeptischen Zukunftsszenario befürchtet man durch die Informationsgesellschaft digitale Klüfte (vgl. Bonfadelli 2004), in einer positiven Interpretation stehen das lebenslange Lernen und die Möglichkeit von Chancengerechtigkeit im Zentrum. Bei alledem war und ist die „Frage nach der Teilhabe Aller an Wissen und Information“ (Lenz/Zillien 2005, S. 238) auch historisch in Diskursen um Medien und soziale Ungleichheit zentral. „In Gesellschaften, die sich selbst als Informations-, Wissens- oder Medien-gesellschaften beschreiben, kann davon ausgegangen werden, dass die Verfügbarkeit von Medien in wachsendem Ausmaß zu den wertvollen Gütern gerechnet wird.“ (ebd., S. 239). Hier ist hinzuzufügen, dass nicht nur die Verfügbarkeit von Medien, sondern auch die Art der Nutzung ausschlaggebend ist, die u.a. über unterschiedliches kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu) theoretisch erklärt werden kann (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“). „Personen mit hohem kulturellem Kapital verfügen über ein Wissen, welches eine bestmögliche Nutzung des Medienangebotes erlaubt und letztlich zur Reproduktion bestehender Strukturen führt“ (Lenz/Zillien 2005, S. 247). Durch Medienentwicklungen können neue benachteiligte Gruppen entstehen, die keinen Zugang zu Neuen Medien haben oder Schwierigkeiten beim selbstgesteuerten Lernen aufweisen (vgl. Brüning 2002, S. 49; vgl. auch Paus-Haase/Lampert/Süss 2002, S. 15). Die Wissensklufthypothese (erstmal von den amerikanischen Wissenschaftlern Tichenor/Donohue/Olien in den 1970er Jahren anhand von Printmedien formu-

¹⁶ Zum besseren Verständnis wurde bereits in Kapitel 2.3 Bourdieus Ansatz erläutert, der jedoch auch hier zentral ist.

¹⁷ Der neuere Begriff „Digital Divide“ beschreibt (erstmal in den USA 1995) soziodemographische Unterschiede im Internetzugang und wird im Deutschen mit digitale Spaltung übersetzt (vgl. Lenz/Zillien 2005, S. 245). Bonfadelli schlägt jedoch vor, eher den Begriff der Disparität oder Kluft zu verwenden, da es sich nicht nur um die Unterscheidung im Zugang (also On- und Offliner) handelt, sondern besonders die Art der Nutzung bedeutsam ist.

liert) beleuchtet die skeptische Interpretationslinie: Sie geht davon aus, dass Personen mit höherem sozioökonomischen Status einen größeren Nutzen aus medialen Informations- und Wissensangeboten – die man auch der informellen Weiterbildung zurechnen kann – ziehen (vgl. Bonfadelli 2004). Die Autoren machen fünf Faktoren als Gründe aus: 1. eine größere Routine im Umgang mit Texten bei Personen mit höherem sozioökonomischen Status, 2. kumulierte Lerneffekte durch besseren Bildungshintergrund und damit ein höheres Vorwissen, 3. vorhandene soziale Kontakte zum interpersonalen Informationsaustausch, 4. selektive Medienauswahl (aufgrund eines höheren Wissensniveaus – Bildung korreliert mit freiwilliger Suche nach Information bzw. mit motivationalen Faktoren) und 5. Medien in Schriftform richten sich eher an Personen mit höherer formaler Bildung (vgl. Tichenor et al. 1970, S. 162 in Lenz/Zillien 2005, S. 244). Der Effekt ließ sich auch mit beim Fernsehen belegen: Kinder aus sozioökonomisch besser gestellten Familien profitierten mehr von dem Kinderprogramm „Sesamstraße“ als Kinder von niedriger gestellten Familien – obwohl auch diese einen Wissenszuwachs aufwiesen. Aufgrund der Kritik (u.a. bezüglich der Methoden und der normativen Festsetzung von Wissen) an der Wissenskluft-Hypothese, betont eine Modifikation der These, dass Wissensklüfte das Resultat unterschiedlicher Interessen sind (vgl. Lenz/Zillien 2005, S. 245), sowie von Motivation und Kompetenz (vgl. Bonfadelli 2004) (vgl. auch Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“ zu Weiterbildungsbarrieren).

So macht Bonfadelli (2004) vier Dimensionen digitaler Disparitäten aus. Er unterscheidet eine erste Ebene des technischen Zugangs, eine zweite der Nutzungsintensität, eine dritte der Nutzungsqualität und eine vierte der Nutzungskonsequenzen (vgl. folgende Abbildung).

Tabelle 1 Dimensionen der digitalen Kluft (vgl. Bonfadelli 2004)

Technischer Zugang	Zugangsort	Zuhause / am Arbeitsplatz / in der Schule etc.
	Zugangsart	Schmal- vs. Breitband
	Zugangsebene	Personen vs. Haushalte
Nutzungsintensität	Weitester Nutzerkreis	Internet wird überhaupt genutzt
	Engerer Nutzerkreis	Internet wird regelmäßig genutzt
Nutzungsqualität	Funktionen	Informations- vs. Unterhaltungsorientierung
	Kompetenzen, skills	Fertigkeiten im Umgang mit Computer / Internet
Nutzungskonsequenzen	Wissenserwerb	Wissensklüfte
	Soziale Integration	Fragmentierte Agenden, Partizipation

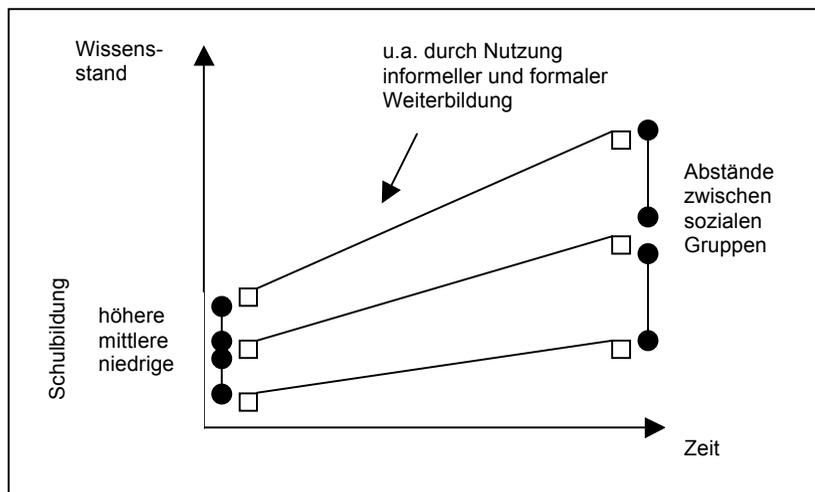
Die Kluft im Bereich der ersten und zweiten Ebene wird kleiner, die Unterschiede in der Art der Nutzung – und damit auch in den Gelegenheiten zum informellen Lernen – bleiben jedoch bestehen. Die Computer- und Internetnutzung variiert in Deutschland nach den soziodemografischen Merkmalen Alter, Geschlecht, Bildung, Region und sozialer Stellung. Es sind mehr Männer als Frauen, Jüngere mehr als Ältere und Personen mit Abitur häufiger als Personen mit Volksschulabschluss online (vgl. Bonfadelli 2004). Dabei nimmt die Zahl der sogenannten Onliner seit 2001 kontinuierlich zu. Die meisten Offliner gibt es in der Gruppe der über 60jährigen (vgl. TNS Infratest 2005). Online-Abstinenz wird erklärt über bestimmte Persönlichkeitsfaktoren, Bildung, sozio-ökonomischen Status, die zu unterschiedlichen Motivationsfaktoren führen. Aus Sicht des Uses-and-Gratifications-Ansatzes (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“) werden Medien nur dann genutzt, wenn sie bestimmte – individuelle – kommunikationsrelevante Bedürfnisse abdecken und die Nutzung finanziell möglich ist. Dabei scheinen finanzielle Gründe letztendlich für eine Onlineabstinenz nicht ausschlaggebend zu sein, sondern der fehlende persönlich wahrgenommene Nutzen und neben dieser motivationalen Basis auch fehlende Kompetenzen (vgl. Bonfadelli 2004). Kübler merkt an, dass solche sozialen Diskrepanzen unterschiedlich bewertet werden können, je nachdem ob man den Umgang mit dem Internet als notwendige Kompetenz ansieht oder „wenn man dieses Medium neben andere stellt und untersucht, welche Bedürfnisse die Rezipienten haben, wie sie sie und andere Aufgaben mit ihm erfüllen können und für welche Offerten sie in ihren Lebenslagen keinen Bedarf haben.“ (Kübler 2005, S. 157). Der individuelle und konkrete Nutzen des Internet ist entscheidend für die Internetnutzung. Hier zeigt sich eine deutliche Parallele zwischen Barrieren, das Internet zu nutzen und eine Weiterbildung zu besuchen (vgl. auch Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“).

Digitale Klüfte gibt es nicht nur auf der ersten und zweiten Ebene (technischer Zugang und quantitativer Umgang), sondern insbesondere auf der Ebene der genutzten Inhalte. Auf der vierten Ebene siedelt Bonfadelli die Diskussion um die Hypothese der wachsenden Wissenskluft an – eine Differenzierung in so genannte „information rich“ und „information poor“. Von allen Nutzern fast gleichermaßen wird das Internet insbesondere zur Kommunikation verwandt, Nutzungsunterschiede zwischen verschiedenen Bildungsgruppen zeigen sich erst im Bereich von Information und Unterhaltung: während im Jahr 2000 56% der Onlinenutzer mit niedrigem Bildungsniveau Information suchten, taten dies 70% derer mit hohem Bildungsniveau, zur Unterhaltung nutzten 72% der Personen mit niedrigem Bildungsniveau das Internet, aber nur 35% derer mit hohem Bildungsniveau (vgl. Bonfadelli 2004). „Wer ohnehin viel weiß, vergrößert durch die Nutzung medial vermittelter Informationen sein Wissen. Wer hingegen über einen

geringen Bildungsgrad verfügt, nutzt Medien tendenziell zur Unterhaltung und Entspannung oder ist weniger dazu in der Lage, medial vermittelte Informationen in (Bildungs-)Wissen zu transformieren.“ (Lenz/Zillien 2005, S. 251) (vgl. auch Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ zu Mediennutzungsmotiven). Der Einfluss des Internets auf Wissensklüfte ist empirisch allerdings noch wenig untersucht (im Gegensatz zu Wissensklüften bei den älteren Medien und Zugangsklüften beim Internet) (vgl. Bonfadelli 2004). Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass aufgrund der Befundlage davon auszugehen ist, „daß unterschiedliches Wissen in den verschiedenen Sozialschichten unserer Gesellschaft unterschiedlich verteilt ist und daß unterschiedliche Nutzungsstrategien der Massenmedien in den sozialen Klassen diese Unterschiede im allgemeinen eher verstärken als verringern.“ (Winterhoff-Spurk 1999, S. 18). Medien sind somit Trendverstärker. Weiterbildungsverhalten und Mediennutzung bilden soziale Ungleichheit ab, es ist jedoch nicht geklärt, inwiefern sie verstärkend oder abschwächend wirken können. Weiterhin spielt gerade auch in diesem Bereich die Lernförderlichkeit eines Arbeitsplatzes eine Rolle (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 140). Wer Neue Medien nicht an seinem Arbeitsplatz braucht, kann Zugang zu ihnen nur im privaten Bereich erhalten. Gleichzeitig kann der, der beispielsweise das Internet zum berufsgruppenspezifischen Networking in Netzplattformen nutzt, sein soziales Kapital vergrößern. Wie sich in Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ gezeigt hat, erfolgt Mediennutzung milieuspezifisch differenziert. Ob durch die unterschiedliche Mediennutzung – analog des unterschiedlichen Weiterbildungsverhaltens – bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt werden, untersucht im Bereich der Medien die Wissensklufthypothese und im Bereich der Weiterbildung das Konzept der Weiterbildungsschere. Eine Erklärung für beides kann man in Bourdieus Habitusstheorie suchen (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“). Die Hypothese der wachsenden Wissenskluft kann man in Beziehung zur Bildungsexpansion und zur Weiterbildungsschere setzen (vgl. auch Tippelt/Hippel 2005b). Die Bildungsexpansion hat zwar insgesamt die Bildungsabschlüsse der Bevölkerung angehoben, jedoch haben Gruppen mit höherem sozioökonomischen Status mehr davon profitiert (vgl. Vester 2004, S. 15). Vester geht davon aus, dass die Bildungsexpansion nicht zu einer vertikalen Mobilität über Schichtgrenzen hinweg geführt habe, sondern vielmehr zu einer horizontalen Differenzierung innerhalb einer Schicht (vgl. Vester 2004, S. 25). „Die These der wachsenden Wissenskluft behauptet (...) nicht nur einen „Fahrstuhleffekt“ im Sinne von Beck (1986, S. 124) – das heißt die Reproduktion konstanter Ungleichheitsrelation auf höherem Niveau – sondern eine Ausweitung der Wissensdifferenzen und somit größere Ungleichheitsrelationen auf höherem Niveau.“ (Lenz/Zillien 2005, S. 244). Die Schere geht auf, das heißt, die Unterschiede zwischen sozialen Gruppen

werden im Zeitverlauf auch durch die (Nicht)Teilnahme an formaler und informeller Weiterbildung, wozu die Mediennutzung zählt, eher größer als kleiner (vgl. folgende Abbildung).

Abbildung 4 Schematische Darstellung von Wissenskluft und Weiterbildungsschere (vgl. Bonfadelli 2004; auch Tippelt et al. 2003)



Die Unterscheidung in verschiedene Dimensionen digitaler Klüfte macht deutlich, dass es in der Erwachsenenbildung nicht ausreicht, lediglich den technischen Zugang und Umgang mit Medien zu ermöglichen, der nur die ersten beiden Ebenen anspricht und eher dem wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs zuzuordnen ist. Aufgabe der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sollte es sein, Barrieren wie Ängste, negative Einstellungen, das Fehlen von Basiskompetenzen und fehlende Nutzenerwartungen in Bezug auf Medien abzubauen sowie die Nutzungsqualität und Nutzungskonsequenzen miteinbeziehen. Gerade in der Förderung von Benachteiligten ist dabei eine starke Lebensweltorientierung wichtig (in Form von für diese Gruppen relevanten Inhalten an erreichbaren Orten) (vgl. Bonfadelli 2004).

3.4 *Diskussion und Zusammenfassung*

Medienkompetenz wurde in diesem Kapitel als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft analysiert. Es wurden verschiedene Theorieansätze zur Wissensgesellschaft und ihre Relevanz für die medienpädagogische Erwachsenenbildung dargestellt. Dabei zeigt sich, dass in der öffentlichen Diskussion die erforderlichen Kompetenzen in der Wissensgesellschaft auf die technische Dimension von Medienkompetenz verkürzt werden, eine rein technisch verstandene Anpassungsweiterbildung legen die oben dargestellten Theorien (bis auf Drucker) jedoch eigentlich nicht nahe. Sie betonen vielmehr die Wichtigkeit von Wissen als Ermöglichung von Handlungsspielräumen (Stehr) und die Möglichkeit der aktiven Gestaltung sozialen Wandels (Castells). Beides sind Aspekte, die die medienpädagogische Erwachsenenbildung als gesellschaftlichen Bedarf aufgreifen kann, indem sie Adressaten im Zugang zu und in ihrem Umgang mit Medien und Wissen unterstützt. Im wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs wird auch die Wissensklufthypothese tendenziell verkürzt auf den reinen Zugang zu Medien, weniger auf die Art der Mediennutzung, die wiederum bedeutsame digitale Klüfte aufzeigt. Allerdings ist gerade die Art der Mediennutzung ausschlaggebend, was auf eine breitere Definition von Medienkompetenz verweist, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird. Dabei stützt die Verknüpfung von Wissensklufthypothese und Weiterbildungsschere die in Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ formulierte These der Parallelen zwischen Mediennutzungs- und Weiterbildungsverhalten und betrachtet diese stärker unter dem Blickwinkel der Förderung von Chancengerechtigkeit.

4 Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs

In diesem Kapitel geht es um die Instanz des pädagogischen Auftrags im Programmplanungshandeln. Bezogen auf die Medienkompetenzförderung ist hiermit der normativ-medienpädagogische Diskurs gemeint (vgl. Gapski 2001, S. 152). Medienkompetenz wird hier im Unterschied zum wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs (vgl. voriges Kapitel) entlang kritisch-emanzipatorischer Reflexionslinien im mündigen, gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt konkretisiert (vgl. Groeben 2002a, 2002b). Medienpädagogische Erwachsenenbildung hat hier vor allem eine Individualisierungs- und Demokratisierungsfunktion (vgl. Kapitel eins „*Einleitung*“). Der normativ-medienpädagogische Diskurs ist breiter angelegt als der wirtschaftlich-medientechnische, sowohl was die Medien als auch was die Medienkompetenzdimensionen anbelangt.

Zuerst wird ein Überblick über verschiedene Medienkompetenzkonzepte gegeben, um dann zwei Konzepte zu fokussieren (Kapitel 4.1). Das Konzept von Baacke wird herausgegriffen, da es das bekannteste und relativ konsensfähigste Modell ist und es hierzu bereits eine empirische Studie bei Erwachsenen gibt. Es ist auch das Konzept, auf das ich mich in der exemplarischen Programmanalyse (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“) stütze, um eine breite Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Das Konzept von Groeben wird erläutert, da es den Prozessaspekt der Mediennutzung einbezieht. Außerdem konkretisiert es das sozial handlungsfähige Subjekt. Hier können Mediensozialisation und informelles Lernen diskursiv angeschlossen werden. Als Erweiterung von Medienkompetenz werden daraufhin Konzepte zur Medienbildung diskutiert (Kapitel 4.2) sowie die internationale Diskussion um media literacy beleuchtet (Kapitel 4.3). Abschließend werden die Operationalisierung und Messung von Medienkompetenz bei Erwachsenen kritisch diskutiert (Kapitel 4.4).

4.1 Konzepte zu Medienkompetenz

4.1.1 Einführung

Der normativ-medienpädagogische und der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs um Medienkompetenz spiegeln die zwei Zugangsweisen zum Verständnis von Bildung wider: „Die erste Zugangsweise ist eine personologi-

sche, die zweite eine praktisch-funktionalistische.“ (Kruse 1997, S. 116). Die praktisch-funktionalistische betont die Wichtigkeit der Vermittlung spezifischer Kenntnisse vor allem im beruflichen Bereich, wie es im vorigen Kapitel als technischer Umgang mit den Medien beschrieben wurde. Die personologische fokussiert die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung eines Menschen und ist eher mit der Allgemeinbildung assoziiert. Ideengeschichtlich liegen die Wurzeln der Erwachsenenbildung in der Aufklärung und in der Förderung von Mündigkeit der Individuen (vgl. Nuisl 1999). Das Konzept der Medienkompetenz schließt ebenfalls hieran an, deshalb kann auch von „Medienmündigkeit“ gesprochen werden. Bei dem Begriff der Medienmündigkeit handelt es sich um eine „genuin pädagogische Zielsetzung“, um einen „Leitbegriff der Pädagogik“ (Schludermann 2002, S. 52). Der Umgang mit Medien ist nur ein Teil sozialen Handelns, Medienmündigkeit ein Teil des mündigen Handelns (ebd.). Während der Begriff der Kompetenz eher eine definierbare Liste von Fähigkeiten umschreibt, hat Mündigkeit Prozesscharakter und muss individuell und situationsbezogen beschrieben werden (ebd.). Dies erschwert jedoch eine Messung noch mehr und läuft unter Umständen Gefahr, zu individuumsbezogen zu sein (s.u.). Medienmündigkeit impliziert Selbstbestimmung und soziale Verantwortung, aus medienethischer Perspektive lässt sich die Mit-Verantwortung der Mediennutzer in der Rolle als Staatsbürger, als Gestalter der eigenen Freizeit und in der teilweise ausgefüllten Rolle als Erzieher definieren (vgl. Funiok 2002, S. 145). „Der Medienpädagogik kommt damit die Aufgabe zu, Menschen darin zu unterstützen, nicht nur mündige Mediennutzer zu sein, sondern sich als mündige Mitglieder der Gesellschaft einzubringen.“ (Paus-Haase/Lampert/Süss 2002, S. 11f.). „Die demokratische Weiterentwicklung der Gesellschaft im 21. Jahrhundert, die durch Medien nicht nur wesentlich beeinflusst, sondern in zunehmendem Ausmaß durch diese mitkonstruiert wird (...), ist ohne (medien)mündige Bürger nicht vorstellbar.“ (Schludermann 2002, S. 57). Im Folgenden wird jedoch von Medienkompetenz gesprochen, da sich der dieser Terminus durchgesetzt hat. Medienkompetenz auf Politik bezogen wird auch als demokratische Bürgerkompetenz bezeichnet. „Die Fähigkeit zum Umgang mit den Medien als Basisqualifikation in der demokratischen Bürgergesellschaft muß zum integralen Bestandteil politischer Bildungsarbeit werden.“ (Sarcinelli/Wissel 1998, S. 427). Durch Medien vermittelte Informationen spielen eine entscheidende Rolle nicht nur für die Arbeitswelt – wie es der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs betont – sondern auch für die gesellschaftliche Integration, politische Partizipation und individuelle Lebensgestaltung.

Der Begriff der Medienkompetenz wird auch in den Medien viel benutzt, er „ist ein (massen-)mediales Konstrukt“ (Gapski 2004, S. 25). Das Stichwort „Medienkompetenz“ hat in Zeitungen zunehmend Konjunktur (vgl.

ebd., S. 24). Gapski untersuchte inhaltsanalytisch Definitionen von Medienkompetenz, wie und von wem sie definiert wird (vgl. Gapski 2001). Außen vor blieben jedoch die subjektiven Definitionen von Bürgern, hier zeigt sich eine Forschungslücke. „Fast alles, was wir über die Welt und die Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Medien. Unser Wissen über die Bedeutung von Medienkompetenz zählt auch zu diesem Wissen.“ (Gapski 2004, S. 24). Gapski analysierte gewissermaßen die Definitionsangebote in den Medien – die Interviews der vorliegenden Arbeit untersuchen unter anderem die Deutung von Medienkompetenz auf Mediennutzerseite (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“).

4.1.2 Überblick über Medienkompetenzkonzepte

Es gibt eine Fülle von Medienkompetenzkonzepten, die sich teilweise in ihren Dimensionen überlappen, jedoch unterschiedliche Akzente setzen. Podelh konstatierte bereits in den 1980er Jahren, dass „es nicht etwa an theoretischen Vorstellungen zu dem durch Medien ausgelösten pädagogischen Aufgabenfeld fehlt. Im Gegenteil: es scheinen eher zuviele zu bestehen.“ (1984, S. 6). Blömeke kommt – ähnlich wie Gapski (2001) – nach Vergleich der verschiedenen Konzepte von Medienkompetenz jedoch zu dem Schluss, dass von einer inhaltlichen Konvergenz der Konzepte gesprochen werden kann (vgl. Blömeke 2000, S. 174). Bei aller Verschiedenheit und unterschiedlichen Ausdifferenzierung stimmen die Konzepte meist darin überein, dass sie Aspekte der Medienanalyse, -produktion und -selektion vereinen (vgl. Pietraß 2006, S. 35). Blömeke beschreibt die eigene Medienkompetenz als Bestandteil der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrern.¹⁸ Eigene Medienkompetenz ist für sie – analog der Kernelemente der Konzepte von Baacke, Schulz-Zander und Tulodziecki – die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (2000, S. 172). Dazu gehören die Nutzung und Gestaltung, Analyse und das Verstehen von Medien. Nach Schludermann kann Medienkompetenz „mit einem Katalog medienbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Dimensionen Wissen, Reflexion und (soziales) Handeln umrissen werden.“ (2002, S. 51). Theunert betont bei Medienkompetenz die Fähigkeit zu kritischer Distanz gegenüber Medienentwicklungen, zu sinnvollem selbstbestimmtem Umgang mit Medien und Medieninhalten sowie die Fähigkeit zu aktiver gesellschaftlicher Kommunikation mittels Medien (vgl. Theunert

¹⁸ Zur medienpädagogischen Kompetenz von pädagogisch Tätigen gehören darüber hinaus die mediendidaktische, medienerzieherische, sozialisationsbezogene Kompetenz sowie bei Lehrern eine Schulentwicklungscompetenz (vgl. Blömeke 2000).

1996, S. 62f.). Mikos definiert Medienkompetenz vor allem als Handlungskompetenz insofern als dass „handelnde Subjekte sich ihres Umgangs mit Medien bewußt sind und diese Medien in ihre alltäglichen Handlungen entsprechend ihren Wünschen und Bedürfnissen integrieren.“ (Mikos 1996, S. 70). So ist Medienkompetenz als Handlungskompetenz „allen Menschen eigen, jedoch werden unterschiedliche Menschen je nach Bedeutung der Medien in ihrem Alltag unterschiedliche Medienkompetenzen entwickeln. RedakteurInnen von Fernsehsendern werden andere Medienkompetenzen entwickelt haben als ZeitungsleserInnen oder FernsehzuschauerInnen. Dennoch besitzen alle Medienkompetenz.“ (ebd., S. 71). Dies wurde auch in den Interviews, die in der vorliegenden Untersuchung geführt wurden, offenbar: Menschen fördern ihre Medienkompetenz in den Bereichen weiter, die für sie selbst bedeutsam sind (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“). Während Schorb beispielsweise Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln unterscheidet (vgl. Schorb 2005, S. 71f.) differenziert Aufenanger sechs verschiedene Dimensionen von Medienkompetenz: die kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische und Handlungsdimension (vgl. Aufenanger 1998). Bis auf die affektive Dimension sind die Dimensionen durchaus mit dem Konzept von Baacke – das nachfolgend vorgestellt wird – vereinbar. Pöttlinger differenziert Medienkompetenz in Wahrnehmungs-, Nutzungs- und Handlungskompetenz (vgl. 1997, S. 85). Auch diese Differenzierungen beinhalten die Dimensionen nach Baacke, nur in einer anderen Systematisierung. So wird die Handlungskompetenz wiederum in eine Produktions-, Gestaltungs- und Veröffentlichungsfähigkeit unterteilt, die die Dimensionen der Medienkunde und Mediengestaltung implizieren.

4.1.3 Medienkompetenz in vier Dimensionen (Baacke 1999)

Medienkompetenz ist als eine Teilmenge kommunikativer Kompetenz, als Teil einer umfassenden Handlungskompetenz, zu verstehen (vgl. Baacke 1998). Nach Baacke sind „Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins.“ (Baacke 1996, S. 118f.). Baacke definierte in den 1970er Jahren Medienkompetenz (wobei dieser Begriff dort noch nicht verwendet wurde) in Analogie zum linguistischen Konzept der Sprachkompetenz von Noam Chomsky und zur kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas (vgl. Baacke 1973). Baacke legte einen „Lernzielkatalog einer kritischen Kommunikationskunde“ vor (ebd., S. 360), aus dem dann später u.a. die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung abgeleitet wurden, die im Folgenden präzisiert werden (vgl. Baacke 1999). Medienkritik ist die Grundlage für alle weiteren Operationen, sie wird in dreifacher

Weise ausdifferenziert: „a) *Analytisch* sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können; b) *reflexiv* sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können; c) *ethisch* ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.“ (Baacke 1999, S. 34). Medienkunde beinhaltet das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme, sie wird in zweifacher Weise ausdifferenziert: „a) Die *informative* Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.). b) Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz usw.“ (Baacke 1999, S. 34). Mediennutzung muss in zweifacher Weise gelernt werden: „a) *rezeptiv, anwendend* (Programm-Nutzungskompetenz) b) *interaktiv, anbietend* (vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).“ (ebd., S. 34). Mediengestaltung ist in zweifacher Weise ausdifferenzieren: „a) Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und b) zum anderen als *kreativ* (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen).“ (ebd., S. 34). Auf die Vermittlung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde in der Erwachsenenbildung wurde bereits in Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“ hingewiesen. Zur informativen Medienkunde, wie sie in der Erwachsenenbildung vermittelt wird, gehören Kenntnisse zu Medienethik (Wirkung von Werbung, Gewalt usw.), zum Medienrecht (Datenschutz, Jugendschutz, Urheberrecht usw.), zur Medienökonomie (Medienkonzentration, Medienkommunikationsmärkte usw.), zur organisatorischen Struktur (Bürgermedien, öffentlich-rechtlicher Rundfunk usw.), zur Medienpolitik (gesellschaftliche Folgen, Politik usw.), zur Genrekunde (Genres, Filmanalyse usw.) sowie zur Medienrezeption und Medienwirkung. Anhand dieser umfangreichen Aufzählung wird deutlich, für wie viele Bereiche und Medienkompetenzdimensionen medienkundliches Wissen grundlegend ist. Die Vermittlung medienkundlichen Wissens ist insbesondere Teil der politischen Erwachsenenbildung und verfolgt das Ziel des medienmündigen Bürgers. Gerade die Medienkunde ist als Basis für Medienkritik wichtig, da Wissen die Grundlage dafür ist, Medien und ihre Konstruktionsprozesse kritisch hinterfragen zu können. Ein kritischer Umgang mit Medien hat immer auf Wissen aufgebaut, heute ist in der Wissensgesellschaft und bei der Fülle von Medien jedoch mehr medienkundliches Wissen erforderlich.

Medienkritik ist dabei eigentlich die Zielkategorie innerhalb der vier Dimensionen. Sie ist die Leitdimension von Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienanalyse (als weiterentwickelte Dimension von Medienkunde), medienkundliches Wissen geht dabei in alle Dimensionen mit ein (vgl. Pietraß 2005, S. 43).

Interpretiert nach Bourdieus Habitus­theorie ist kommunikative Kompetenz als kulturelles Kapital ungleich auf soziale Milieus verteilt (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ und Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“): „Soziales und kulturelles Kapital sind auch beim Erwerb von Medienkompetenz entscheidende Faktoren. Ein Mangel an diesen Kapitalsorten kann den Erwerb von Medienkompetenz behindern.“ (Vollbrecht 2002, S. 300). Die Wissenskluff-Hypothese zeigt, dass „Medienkompetenz weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muß darstellt, sondern daß die Plastizität des Habitus in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.“ (Baacke 1999, S. 33).

Stärken des Konzepts von Baacke liegen in seiner Strukturiertheit, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit. Modelle der Medienkompetenz werden aber auch in vielfältiger Weise kritisiert. „Medienkompetenz bezeichnet aufgrund ihrer Herleitung aus dem linguistischen Kompetenzbegriff einerseits eine gegebene menschliche Disposition, andererseits eine (medienpädagogische) Zielvorstellung und umgreift damit als pädagogischer Begriff strukturelle, prozesshafte und normative Aspekte zugleich, worin nicht zuletzt auch eine Schwierigkeit seiner pädagogischen Indienstnahme liegt.“ (Gapski 2001, S. 76). Die Anlehnung der Definitionen von Medienkompetenz und auch von media literacy an Sprachmodelle wird von Moser (2004) kritisiert. Als Kritik wird weiter ausgeführt, dass das Spezifische der Medienkompetenz verloren geht, wenn sie Teil einer allgemeinen Handlungskompetenz ist. Moser kritisiert weiter, dass die Ableitung der vier Dimensionen von kommunikativer Kompetenz nicht stringent vollzogen und nicht geklärt wird, inwiefern Medienkompetenz lernbar ist (ausführlich zur Kritik am Medienkompetenzkonzept von Baacke vgl. Moser 2004, S. 55ff.). Auch ermangelt es den vier Dimensionen am Einbezug der emotionalen Ebene bei der Mediennutzung. Des Weiteren erscheinen die vier Dimensionen nicht trennscharf, da Medienkritik eigentlich eine Zieldimension wäre und Medienkunde eine Voraussetzung für alle Dimensionen darstellt (s.o.).

4.1.4 Medienkompetenz in Prozessperspektive (Groeben 2002b)

Medienkompetenzbeschreibungen lesen sich oft wie Lernzielkataloge (vgl. Sutter/Charlton 2002, S. 140). Allerdings sind diese Lernziele zum einen schwer zu messen und zum anderen wird oftmals nicht genügend berück-

sichtigt, dass es sich dabei um normative Zielvorstellungen handelt. Groeben kritisiert, dass viele Medienkompetenz-Konzepte zu sehr auf den heutigen Entwicklungsstand der Medien festgelegt sind und oftmals die emotionale Komponente vernachlässigen (vgl. Groeben 2002a, S. 17). Medienkompetenzkonzepte müssen seiner Meinung nach deskriptiv-empirische Dimensionen ebenso wie normative Zielvorstellungen und deren Rechtfertigung explizieren (ebd.). „Die Hauptschwierigkeit bei der Explikation der deskriptiven Dimensionen dürfte darin bestehen, die für die empirische Operationalisierung notwendige Präzision mit der für die Berücksichtigung des auch zukünftig zu erwartenden medialen Wandels notwendigen Flexibilität zu verbinden.“ (ebd.). Groeben entwickelt aus der Kritik an der Fokussierung der kognitiven Dimension bei Baacke und der „empirischen Leerheit des Konzepts Medienkompetenz“ ein Medienkompetenzkonzept, das am Prozess der konkreten Mediennutzung ansetzt (vgl. Groeben 2002b, S. 160ff.). „Es ist nämlich wissenschaftstheoretisch ein Irrtum, diese Gefahr der empirischen Leerheit darauf zurückzuführen, dass der Kompetenz-Begriff normative Implikationen als „regulative Zielidee“ besitzt (...). Die normativen Aspekte schließen keinesfalls aus, dass sich sinnvolle deskriptive Dimensionen explizieren lassen, die als Mittel zur Erreichung der normativen Zielfestlegungen brauchbar sind.“ (ebd.). Groeben schlägt zur Integrierung und Operationalisierung der verschiedenen Medienkompetenzkonzepte eine Prozessperspektive vor. Hiermit sei es eher als mit hierarchischen Modellen mit Unterkategorien möglich eine empirische Validierung zu erreichen. Er stellt sieben Dimensionen des medialen Verarbeitungsprozesses vor: von der Rezeption bis zur anschließenden Kommunikation (diese integrieren die bisherigen Modellierungen des Konstrukts Medienkompetenz, u.a. auch von Baacke) (vgl. Groeben 2002b, S. 166ff.). Die erste Dimension umfasst Medienwissen/Medialitätsbewusstsein als Voraussetzung für medienspezifische Verarbeitung(smuster), dazu gehören die Unterscheidung von alltäglicher Lebenswelt und medialer Konstruktion sowie medienkundliches Wissen. Medienspezifische Rezeptionsmuster machen die zweite Dimension aus, hier geht es um technologisch-instrumentelle Fähigkeiten und kognitive Verarbeitungsschemata. Als dritte Dimension wird die medienbezogene Genussfähigkeit genannt, die in anderen Konzepten oftmals vernachlässigt wird. Vierte Dimension ist die „klassische“ medienbezogene Kritikfähigkeit. Selektion/ Kombination von Mediennutzung machen die fünfte Dimension aus als die Auswahl von Medien und die individuell adäquate Kombination in der Mediennutzung. Die sechste Dimension umfasst (produktive) Partizipationsmuster und die siebte die Anschlusskommunikation. Für die Ausarbeitung dieses Konzeptes mit deskriptiven und präskriptiven Anteilen schlägt Groeben die Ziel-Mittel-Analyse vor (vgl. Groeben 2002b, S. 182ff.), wobei die Frage bestehen bleibt, bis zu welchem Ausprägungsmaß

bestimmte normative Dimensionsaspekte für die Konzeptualisierung von Medienkompetenz als konstitutiv angesetzt werden dürfen. Wie viel Medienwissen darf man beispielsweise von den Mediennutzern verlangen? Groeben vermerkt, dass „die empirische Operationalisierung des Konstrukts Medienkompetenz noch weitgehend am Anfang steht“ (ebd., S. 165). Mit dem Ziel des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz werden auch die Einflüsse der (Medien-) Sozialisation und damit auch das informelle Lernen betont (vgl. Hurrelmann 2002, S. 111ff.). Medienkompetenz ist immer auch soziale Handlungskompetenz. „Das bedeutet, dass der Kompetenz-Begriff letztlich und notwendigerweise mit einem Menschenbild verbunden ist, das sich in erster Näherung bestimmen lässt als das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt.“ (Groeben 2002a, S. 16). Die Stärke des Konzepts von Groeben liegt in der Diskussion von deskriptiven und normativen Aspekten von Medienkompetenz sowie im Einbezug von emotionalen und sozialen Anteilen. Kritisiert werden kann jedoch, dass die sieben Dimensionen auf eine vermeintliche Linearität in der Mediennutzung hindeuten, die so nicht gegeben ist. Außerdem ist „Medienkritik“ eine Zielkategorie, die eigentlich den anderen Kategorien übergeordnet ist, sie „ist eine bildungstheoretische Kategorie, die sowohl personen- wie gesellschaftsbezogen ist.“ (Pietraß 2006, S. 35). Bei beiden Konzepten, dem von Baacke und dem von Groeben fehlt darüber hinaus die Trennschärfe zwischen den Dimensionen.

4.2 Konzepte zu Medienbildung

Medienkritik und Medienkunde der oben dargestellten Medienkompetenzkonzepte stellen die Schnittstelle zur Medienbildung dar (vgl. Pietraß 2006, S. 34). Der Begriff der Medienkompetenz fokussiert auf den kompetenten Umgang mit Medien und nicht auf den Umgang mit dem vermittelten Wissen: „Dieser ist aber in die Frage eines kompetenten Medienumgangs einzu beziehen, da die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft nicht nur auf Medienkompetenz beruht, sondern auch auf der Fähigkeit, Wissensinhalte der Medien in das eigene Leben einzubinden.“ (Pietraß 2006, S. 31f.). Medienkompetenz beschreibt die Fähigkeiten, die für einen kritischen Medienumgang wichtig sind, Medienbildung wiederum ist das Ergebnis des (kritischen) Medienumgangs (vgl. ebd., S. 39). Die Kritik am Medienkompetenz-Begriff führte zu einer Hinwendung zum Begriff der Medienbildung, der kritische Reflexionshorizonte mit einschließt (vgl. Marotzki 2004, S. 65).

„Medienbildung beginnt dort, wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es nicht primär um den Erwerb technischer Fertigkeiten im Umgang mit

Medien geht.“ (Moser 2004, S. 64). In modernen Gesellschaften wird viel Verfügungswissen (Faktenwissen und prozedurales Wissen) akkumuliert, jedoch weniger Orientierungswissen (vgl. Marotzki 2004, S. 63). Nach J. Mittelstraß diene Faktenwissen der Aneignung der Dinge und Orientierungswissen der Reflektion über sie. Da der Bildungsbegriff den Orientierungsbegriff mit einschließt, unterscheidet Marotzki den Begriff der Medienkompetenz (Aufbau von Faktenwissen) und den der Medienbildung (der zusätzlich Orientierungswissen einbezieht) (vgl. ebd., S. 64). Pietraß (2006) legt ein Konzept von Medienbildung als bildungstheoretische Erweiterung des Konzepts der Medienkompetenz vor. Sie überträgt das didaktische Dreieck mit seinen Eckpunkten Lernender, Lehrender und Lerngegenstand auf die Medienvermittlung und -nutzung. Hier ist das Medium der Vermittler, der Lernende wird zum Mediennutzer. Anhand dieses Dreiecks wird der Unterschied zwischen Medienkompetenz und Medienbildung deutlich. „Medienbildung wird bestimmt an der Weise des Umgangs mit dem vermittelten Gegenstand in Abgrenzung zur Kompetenz, die auf den Umgang mit dem Medium bezogen ist.“ (ebd., S. 13). Bildung durch Medien bezieht sich auf das ästhetische, kognitive und moralische Verhältnis des Rezipienten zum Gegenstand (vgl. ebd., S. 76), also auf „das Empfinden für ihn, das Wissen über ihn und die Bewertung von ihm“ (ebd., S. 109). Die ästhetische Rezeptionssituation bezieht sich auf die Teilhabe des Rezipienten am medialen Gegenstand. Die kognitive Dimension besteht aus der Bewertung des Gegenstands aufbauend auf den Kenntnissen über den Gegenstand und Kenntnissen über Medien und ihre Vermittlungsformen in Form von Medienkunde (vgl. ebd., S. 110). Die moralische Dimension wiederum umfasst die Verantwortung des Rezipienten im Sinne einer Medienethik (vgl. ebd., S. 111). Wenn alle drei Dimensionen erfüllt sind, wird aus der Interaktion mit dem Medientext ein Verhältnis zum Gegenstand. Dabei kann die Erwachsenenbildung Voraussetzungen dafür schaffen, dass „Medienkompetenz in eine sie überschreitende Bildung durch Medien transformierbar ist.“ (ebd., S. 114). Pietraß unterteilt den Medientext rahmenanalytisch nach Goffman in den Bildgegenstand als Rahmeninneres und die Bildverwendung als Rahmenrand (vgl. Pietraß 2003, S. 197). Rahmungswissen, das unter anderem während der Mediensozialisation erworben wird, dient auch der Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion bei der Medienrezeption (vgl. ebd., S. 220). Es besteht aus medienkundlichem Wissen und Wissensbeständen aus der Allgemeinbildung. Das Konzept der Medienbildung stellt in gewisser Weise eine Weiterentwicklung des Rahmungswissens dar. Um Medien kompetent zu nutzen bedarf es nicht nur medienbezogener Kenntnisse und Fähigkeiten, die hauptsächlich von dem Konzept der Medienkompetenz umrissen werden, sondern Kenntnisse über die dargestellten Inhalte. Somit kann Erwachsenenbildung nicht nur durch medienbezogene Angebote – und hier insbeson-

dere Angebote zur Medienkunde – die Medienkompetenz fördern, sondern prinzipiell auch die Medienbildung durch die Vermittlung von allgemeinbildenden Kenntnissen über die vermittelten Gegenstände in den Massenmedien (vgl. Pietraß 2006, S. 124): „Wissen und nicht allein Medienkompetenz befähigen zum kompetenten Medienumgang, eine scheinbare Paradoxie insbesondere im Zeitalter des Internet, die in folgende Formel für Medienbildung umformulierbar ist: *Je mehr Wissen durch Medien vermittelt wird, desto mehr Wissen benötigt der Rezipient für den Umgang mit Medien.*“ (Hervorhebung im Original) (ebd., S. 129).

4.3 Die internationale Diskussion: „media education“ und „media literacy“

Im angloamerikanischen Raum wird von *media literacy* (auch: computer literacy, internet literacy, cyber-literacy) und *media education* gesprochen (vgl. Livingstone 2003).¹⁹ Der Begriff „media literacy“ bezieht sich auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die man braucht, um Medien zu nutzen und zu interpretieren (vgl. Buckingham 2003, S. 36). Der Terminus „literacy“ deutet im Englischen mehr als im Deutschen an, dass der Medienumgang als vierte Kulturtechnik gesehen wird. „Media education (...) is the process of teaching and learning about media; media literacy is the outcome – the knowledge and skills learners acquire. (...) Media education therefore aims to develop both critical understanding and active participation.“ (Buckingham 2003, S. 4). Ähnlich der deutschen Definitionen soll media education Medienkritik als auch Mediengestaltung fördern. Der Begriff media literacy wird insbesondere seit den 1970er Jahren in den USA und etwas später in Großbritannien diskutiert (vgl. Buckingham 2003, S. 35). Ähnlich wie in der deutschsprachigen Debatte, wird auch in englischen Texten die „wide diversity of perspectives“ und media literacy als ein „expansive and unstable concept“ gesehen (Hobbs 1998, S. 16), als ein „umbrella concept“ (ebd., S. 27) (vgl. für eine Übersicht der Konzepte Potter 2004). Auch Potter unterscheidet ähnliche Dimensionen von media literacy und zwar „the cognitive, emotional, aesthetic, and moral dimensions (Potter 1998, S. 7). Je nach dem benutzten Medienbegriff unterscheidet Meyrowitz (1998) wiederum „media content literacy“ (Analyse der Einflüsse auf Medieninhalte), „media grammar literacy“ (Analyse der spezifischen gestalterischen Elemente jedes Mediums) und „medium literacy“ (Analyse der mediumspezifischen Einflüsse auf die Kommunikation). Media literacy besteht nach einer breit rezipierten Definition der National leadership Conference on Media Literacy aus vier Komponenten: „to access, analyse, evaluate and communicate mes-

¹⁹ Für einen Überblick über medienpädagogische Institutionen und Aktivitäten im internationalen Vergleich vgl. Silverblatt/Enright Eliceiri 1997.

sages in a variety of forms“ (Livingstone 2003, S. 6). Die erste Komponente „access“ meint den technischen und sozialen Zugang zu und Umgang mit Medien, hierunter fällt auch die Debatte um die Wissenskluft und um den Digital Divide. Die zweite Komponente „analyse“ umfasst die Fähigkeit symbolische Texte zu analysieren, hierzu gehört insbesondere medienkundliches Wissen wie Kenntnisse über Genres, Produktionsprozesse und der Text-Realitäts-Bezug (vgl. ebd., S. 9). Die dritte Komponente „evaluate“ wird mit „critical literacy“ als besonders wichtige Komponente beschrieben: „There is little point in access or analysis without judgement.“ (Livingstone 2003, S. 10). Livingstone beschreibt in Bezug auf diese „critical literacy“ das Dilemma, dass Mediennutzer: „lack the skills to test the objectivity or balance of the information available, judging instead its aesthetic qualities and its adaptability to their immediate purposes.“ (ebd., S. 12). Dieser Aspekt wurde bisher in der deutschen Debatte noch nicht empirisch konkretisiert, zeigte sich jedoch in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Medienkompetenz hat vielleicht immer beide Aspekte: den individuellen und den gesellschaftlichen Bezug zu einer Person. Die vierte Komponente „content creation“ beruht auf drei Argumentationslinien: der pädagogischen (dass man durch die Mediengestaltung am meisten über Medien lernt), der wirtschaftlichen (dass Personen mit Medienkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden) und der kulturpolitischen (Selbstentfaltung und kulturelle Partizipation) (vgl. Livingstone 2003, S. 14). Obwohl man die vier Komponenten als sequentielle Entwicklung auffassen könnte, plädiert Livingstone dafür, einen nonlinearen und dynamischen Lernprozess anzunehmen. Sie merkt auch an, dass u.U. „evaluate“ und „analyse“ schwer zu trennen sind (vgl. ebd., S. 25). Auch Livingstone fordert in der Debatte eine normative Dimension. Dennoch sieht sie den Zugang als Voraussetzung für den technischen Umgang und diesen wiederum als Voraussetzung für die kritische Nutzung (vgl. Livingstone/Thumin 2003, S. 21). Livingstone konkretisiert media literacy als „medium-dependent“ insbesondere für die Neuen Medien bzw. das Internet, dabei merkt sie an: „media literacy is not reducible to a feature or skill of the user, but is better understood as a co-production of the interactive engagement between technology and user.“ (Livingstone 2003, S. 2). Sie betont hiermit auch die Verantwortung der Technik: „If literacy is an emergent property of the interaction and mutual dependence between people and ICT, any communication failure may be as much a result of poor interface design as of poor education – we should ask, does responsibility lie with the (illiterate) reader or the (illiterate) text?“ (ebd., S. 15).

Livingstone diskutiert ähnlich der deutschen Debatte drei Ziele der Förderung von media literacy: das Erlangen von kultureller Selbstentfal-

tung/ästhetischer Kreativität, Wettbewerbsvorteilen in der Informationsgesellschaft und Demokratisierung/Partizipation der Bürger (ebd.). Sie führt die Debatte um media literacy auf vorherige Debatten um literacy zurück. „Debates over literacy are, in short, debates about the manner and purposes of public participation in society“ (ebd.). Im Vergleich zur deutschen Debatte, bei der der Zugang (access) nicht als Bestandteil von Medienkompetenz aufgefasst wird, sondern nur in diesem Themenkomplex bei Konzepten der Wissensgesellschaft und Wissensklüften diskutiert wird, ist er im anglo-amerikanischen Raum Bestandteil des Konzepts von media literacy. In einer „social theory of literacies“ merkt Buckingham an, dass Menschen aufgrund ihrer sozialen Stellung unterschiedliche „media literacies“ mit unterschiedlichen Funktionen ausbilden, je nachdem welche literacies in ihren sozialen Situationen gefordert sind (vg. Buckingham 2003, S. 39) (siehe auch Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“). Hobbs skizziert die Diskussion um media literacy anhand von „seven great debates in the media literacy movement“, von denen einige auch für die Erwachsenenbildung relevant sind:

1. „*Should media literacy education aim to protect children and young people from negative media influences?*“ (Hobbs 1998, S. 18). Hier spiegelt sich die auch in der deutschen Debatte zu findende Bewahrpädagogik, die sich heutzutage weniger auf Erwachsene denn auf Kinder und Jugendliche bezieht. Dabei stehen in Deutschland Jugendschutzgesetze und Medienerziehung durchaus in einem gewissen Spannungsfeld zueinander, da– insbesondere von Inhaltenanbietern argumentiert wird, dass je medienkompetenter Kinder/Jugendliche, desto weniger seien gesetzliche Vorgaben nötig (vgl. Weigand/Hippel 2003). Oder wie es Bazalgette pointiert formuliert: „Media education (...) is the pedagogic equivalent of a tetanus shot.“ (Bazalgette 1997 in Hobbs 1998, S. 19).

2. „*Should media production be an essential feature of media literacy education?*“ (Hobbs 1998, S. 20). Auch in Deutschland wurde und wird Mediengestaltung als besonders geeignetes Mittel zur Förderung eines kritischen Medienumgangs gesehen und in Form von Bürgermedien auch als eine Möglichkeit der politischen und kulturellen Partizipation. Zu beachten ist jedoch, dass Mediengestaltung nicht automatisch zur Medienkritik führt (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“).

3. „*Should media literacy focus on popular culture texts?*“ (Hobbs 1998, S. 21). Diese Frage steht in Zusammenhang mit den Cultural Studies. Es geht darum, inwiefern Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen an klassisch hochkulturellen oder an alltäglichen Texten gelernt werden soll. Für die Erwachsenenbildung kann im Sinne der Teilnehmerorientierung

alltagsrelevantes Lernen an für die Teilnehmer bedeutsamen Medientexten gefordert werden.

4. „*Should media literacy have a more explicit political and ideological agenda?*“ (Hobbs 1998, S. 22). Dieser Zusammenhang wird in Deutschland insbesondere bei den Bürgermedien diskutiert. Bei Angeboten der gewerkschaftlichen und politischen Erwachsenenbildung ist er grundlegend (vgl. auch Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“).

5. „*Should media literacy be focused on school-based K-12 educational environments?*“ (Hobbs 1998, S. 23). Während die Schule durch gesetzliche Bestimmungen in ihren Lehrplänen festgelegt ist, ist die Erwachsenenbildung weniger reglementiert und zudem eher auf freiwilliger Basis stattfindend. Im Unterschied zur Schule sind daher auch die Motive und Interessen der Adressaten in der Erwachsenenbildung von besonderer Wichtigkeit.

6. „*Should media literacy be taught as a specialist subject or integrated within the context of existing subjects?*“ (Hobbs 1998, S. 25). Hier schließt sich die Frage an, inwiefern Medienkompetenz an einem Inhalt gelernt werden kann und soll. In den medienbezogenen Erwachsenenbildungsangeboten (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“) zeigt sich, dass Medienkompetenzdimensionen selten an einem Gegenstand/mit einem Thema vermittelt werden. Zumindest erscheinen die Themen nicht auf Ausschreibungsebene, werden jedoch u.U. auf Kursebene von den Teilnehmenden eingebracht.

7. „*Should media literacy initiatives be supported financially by media organizations?*“ (Hobbs 1998, S. 26). Auch in Deutschland erstellen Medienunternehmen Unterrichtsmaterialien für den Umgang mit Medien. Kritisch gesehen wird eine mögliche Schwächung der Medienerziehung durch Interessen der Medienbranche. Für die Erwachsenenbildung existieren solche Materialien nicht in gleichem Maße.

4.4 Operationalisierung und Messung von Medienkompetenz bei Erwachsenen

Wie bereits oben angesprochen, gestaltet sich die Operationalisierung von Medienkompetenz als schwierig: „Der Medienkompetenz fehlt (...) ihre systematische und empirische Evaluation.“ (Kübler 2002, S. 185). Die Messung – gerade wenn Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation gesehen wird – ist dabei auch dem wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs zuzuordnen (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“) (s.a. Kapitel 4.4.2). Von vielen Autoren wird die Operationalisierung von Medienkompetenz angemahnt und z.T. für spe-

zifische Gruppen auch schon unternommen.²⁰ Im Folgenden sollen einige Studien aufgezeigt werden, die für die Operationalisierung und Messung von Medienkompetenz bei Erwachsenen wichtig sind, dabei wird auch der internationale Forschungsstand kurz beleuchtet. Die Messung von Medienkompetenz – insbesondere von Schülern und Studenten – wird im anglo-amerikanischen Raum bereits seit den 1990er Jahren diskutiert (vgl. Silverblatt/Enright Eliceiri 1997, S. 7ff.), im deutschsprachigen Raum erscheint die Diskussion etwas später (vgl. Gapski 2006; Treumann et al. 2002; Neuss 2000).

4.4.1 Assessing the media literacy of UK adults (Livingstone/Thumin 2003)

Livingstone/Thumin stellen in ihrem Forschungsüberblick fest, dass es wenig empirische Forschung zu „media literacy“ von Erwachsenen im Vereinigten Königreich und fast keinen Konsens über die adäquaten Messinstrumente gibt (vgl. Livingstone/Thumin 2003). Ähnlich des deutschsprachigen Forschungsstands gibt es mehr Literatur zur Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen und eine Fülle von Definitionen des Forschungsgegenstandes (hier media literacy). Die Autorinnen geben zu Bedenken, dass nicht immer eindeutig zu bestimmen ist, welche „Lesart“ oder Interpretation eines Medientextes kompetenter²¹ ist als eine andere und dass Erwachsene ihr Wissen und ihr Verständnis bisweilen in inkonsistenter Weise anwenden (vgl. ebd., S. 2). Des Weiteren zeigen sie auf, dass media literacy ungleich in der Bevölkerung verbreitet ist und ungleich auf die verschiedenen Medienarten verteilt ist. Medienkompetenz muss also zu ihrer Messung medienspezifisch ausdifferenziert werden. Interessanterweise diskutieren sie auch die Frage, inwiefern die Definition von media literacy immer Medienkritik oder nur Fähigkeiten eines Verbrauchers (im Sinne des Verbraucherschutzes) einschlieÙe. Ihr Fazit zum Forschungsstand lautet: „the measurement of media literacy in the adult population remains a challenge.“ (Livingstone/Thumin 2003, S. 9). Anders als im deutschsprachigen Diskurs, in dem vor allem die Übertragbarkeit von Kompetenzmessung aus dem beruflichen Bereich diskutiert wird, diskutieren Livingstone/Thumin die Übertragbarkeit von Instrumenten aus dem Bereich „public awareness and understanding“ (z.B. public understanding of science, measurement of print literacy, public knowledge about health) (vgl. Livingstone/Thumin 2003, S. 9f.). Wissen-

²⁰ vgl. zur Untersuchung von Medienkompetenz von Schülern und Studierenden Komer/Biermann 2005; zur Untersuchung bei Schülern, Lehrpersonen und Eltern Süß et al. 2003; Blömeke 2000 für Lehramtsstudierende.

²¹ Da es im Deutschen an einem passenden Äquivalent zu „literate“ in der anglo-amerikanischen Debatte mangelt, wird hier das Adjektiv mit „kompetent“ übersetzt.

schaftliche Literatur – so die Autorinnen – verbleibe oft medienspezifisch, sie plädieren für eine stärkere Medienkonvergenz auch in der Forschung bei gleichzeitiger Differenzierung der unterschiedlichen Medien innerhalb einer Forschung (ebd., S. 13). Die Problematik der Messung rührt auch daher, dass im Gegensatz zu Kindern, bei denen ein stärker normativer Ansatz gerechtfertigt erscheint, bei Erwachsenen kontroversere Interpretationen (vgl. auch die Cultural Studies) möglich sind: „Both children and adults should be equipped with criteria to make such decisions [z.B. ob Nachrichten objektiv sind oder nicht, Anmerkung der Autorin], but this is not the same as saying that everyone will reach the same conclusion, thereby posing problems for measuring ‚levels‘ of literacy.“ (Livingstone/Thumin 2003, S. 19). Ein weiteres Problem sehen die Autorinnen darin, dass Erwachsene offensichtlich in inkonsistenter Weise media literacy anwenden und dass „people know in principle about the constraints on media content production, but fail to use this knowledge when relaxing in front of the set after work.“ (ebd., S. 19). Eine reine Wissensabfrage würde also zuwenig Aussagen über die wirkliche Anwendung machen.

4.4.2 Kompetenzmessung im beruflichen Bereich und ihre Übertragbarkeit auf die Messung von Medienkompetenz

Bemühungen Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation zu messen, entspringen eher dem wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs aus bildungsökonomischer und arbeitsmarktpolitischer Sicht: „Kompetenzen sollten idealerweise messbar sein, damit sie als betriebswirtschaftliche Größe der Human Resources behandelt und beispielsweise in das Wissensmanagement eines Unternehmens integriert werden können.“ (Gapski 2004, S. 27). Kompetenzen sind „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.“ (Weinert 2001, S. 27). Kompetenzen „enthalten (i) nichtexplizites Wissen in Form von Emotionen, Motivationen, Einstellungen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Willensantrieben sowie (ii) zu Emotionen und Motivationen verinnerlichte (interiorisierte) Werte und Normen (...).“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XII). Dies trifft größtenteils auch auf Medienkompetenz zu, deren Dimensionen wertbehaftet sind und betont die Wichtigkeit von Motiven als Handlungsbereitschaft beim Kompetenzerwerb (vgl. hierzu auch Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Die Reflexion des eigenen Kompetenzstandes ist eine Metakompetenz (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 587f.). Diese Metakompetenz

kann als Selbstorganisationsdisposition gesehen werden und scheint auch für die Medienkompetenz relevant. Vielleicht ist der heutige aktuelle Medienkompetenzstand eines Erwachsenen nicht ausschlaggebend, sondern die Tatsache, ob er in der Lage ist, sich zu entwickeln – welche Weiterbildungsinteressen er im Medienbereich hat. Eine aktuelle Veröffentlichung zum Thema „Medienkompetenzen messen?“ (Gapski 2006) stellt Verfahren zur Messung von Kompetenzen aus dem beruflichen, schulischen und kulturellen Bereich vor und diskutiert ihre Tauglichkeit für eine Adaption zur Messung von Medienkompetenz – lässt aber die Frage nach einem konkreten ausgearbeiteten Instrument letztendlich offen und muss diese möglicherweise auch weiterhin offen lassen. Vielleicht ist die Messung noch nicht möglich, da ein gesellschaftlicher Konsens fehlt, was einen medienkompetenten Erwachsenen konkret ausmacht und somit das, was zu operationalisieren wäre, noch nicht feststeht. Eher scheint es möglich, Teilkompetenzen oder Dimensionen in Bezug auf ein Medium definieren und messen zu können als die Gesamtheit der Medienkompetenz in Bezug auf alle Dimensionen und Medien.

„Die Umsetzung des Konzepts vom lebenslangen Lernen hat weltweit zu ambitionierten Anstrengungen geführt, Lernleistungen sichtbar zu machen, die nicht im Rahmen formaler Bildungsprozesse entstanden sind.“ (Gnahn 2006, S. 29). Gerade Medienkompetenz wird bei Erwachsenen zum großen Teil informell erworben, so dass sich Portfolio-Konzepte zur Dokumentation eignen würden, die aber noch erstellt werden müssten, hier taucht dann wieder die Frage nach der Festsetzung und Operationalisierung von Medienkompetenz auf. Der Rahmen – z.B. Portfolio-Konzepte – scheint leichter absteckbar als die Inhalte. Problematisch bei diesen Ansätzen sind die Anforderungen, die an den Lernenden in Bezug auf seine Meta- bzw. Reflektionskompetenz gestellt werden, deshalb ist flankierende Beratung wichtig (vgl. ebd., S. 34). Der Einsatz von Portfolio-Ansätzen wiederum könnte gleichzeitig als ein Instrument zur Förderung eines metareflexiven Aspekts von Medienkompetenz eingesetzt werden. Als Anregung, um Messinstrumente für Medienkompetenz von Erwachsenen zu entwickeln, können standardisierte Kompetenzmessungen der OECD wie PISA (Programme for International Student Assessment) für Schüler und PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) für Erwachsene dienen, wie sie es im anglo-amerikanischen Raum bereits tun (s.o.) (vgl. Gnahn 2006). Portfolio-Konzepte, Kompetenzpässe und auch das „Portfolio:Medienkompetenz“ für Schüler in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen bauen auf die Selbsteinschätzung der Lernenden in Bezug auf ihre formal und informell erworbenen Kompetenzen und Begleitung durch Beratende, gleichzeitig soll durch den Einsatz die Reflektion der Lernenden über ihre Kompetenzen angeregt werden (vgl. Gapski 2006). Im Bereich des

technischen Umgangs, der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde, erscheint die Operationalisierung relativ einfach, hier gibt es auch bereits Zertifikate, wie z.B. Computerführerscheine, die Kompetenzen im Umgang mit dem Computer bescheinigen. Portfolio-Konzepte könnten vermutlich nach den Ergebnissen der von mir durchgeführten Interviews gut zur Reflektion anregen, jedoch nur bedingt – insbesondere ohne flankierende Beratung – zur Messung von Medienkompetenz eingesetzt werden, da unterschiedliche subjektive Medienkompetenzkonzepte auf Seiten der Nutzer vorliegen (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Bei der Erfassung von Kompetenzen im Berufsbildungsdiskurs in Form von Kompetenztests, -pässen oder Kompetenzportfolios lassen sich „objektive Messverfahren“ und „subjektive Einschätzungsverfahren“ unterscheiden (vgl. Gapski 2006, S. 19). Interessant wäre eine Kombination von beidem, da es nicht ausreichend ist, festzustellen, ob jemand „Defizite“ im Bereich des Medienhandelns aufweist, sondern auch ob er daran etwas ändern möchte im Sinne einer Metakompetenz und wie er subjektiv Medienkompetenz verortet. Kompetenzmessungen sind anspruchsvoll, sie benötigen trennscharfe Definitionen und valide Messungen (vgl. Gnahn 2006, S. 40), auch die Frage der Reliabilität spielt eine Rolle, will man verschiedene Stufen ausmachen. Verschiedene Stufen kann man jedoch nur dann messen, wenn sie zuvor definiert und legitimiert wurden. Für die zukünftige Operationalisierung und Messung von Medienkompetenz sollten folgende Fragen beachtet werden (vgl. auch Gapski 2006, S. 19; Groeben 2002b): Welche Dimensionen sollen gemessen werden? Wie wird operationalisiert? Welchem Zweck dient die Messung? Z.B. zur Feststellung eines Bildungsbedarfs, zur Planung von Weiterbildungsangeboten, zur Evaluation eines Kurses zur Förderung der Medienkompetenz? Handelt es sich um Fremd- oder Selbstbeobachtung? Werden die Kompetenzen beschrieben oder bewertet? Wie können Gütekriterien eingehalten werden? Bei dem bisherigen Forschungs- und Diskussionsstand um Medienkompetenz scheint eine explorative, qualitative, auch experimentelle Herangehensweise angemessener als eine quantitative. Für eine quantitative valide Messung fehlt bisher der gesellschaftliche Konsens über die konkrete Ausgestaltung von Medienkompetenzdimensionen.

4.4.3 Medienkompetenz im digitalen Zeitalter (Treumann et al. 2002)

Ziel der Studie „Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“ war die Analyse der Auswirkungen des digitalen Medienangebots auf Personen ab 35 Jahren in Nordrhein-Westfalen, auf digitale Klüfte und daraus abgeleitet die Entwicklung von Empfehlungen für die medienpädagogische Erwachsenenbildung (vgl. Treumann et al. 2002). Dabei wurde außerdem versucht, die Me-

dienkompetenz von Personen ab 35 Jahren in Bezug auf Neue Medien durch Fragebögen zu erheben. Dieser Versuch ist ein erster guter Ansatz, der jedoch noch verbessert werden müsste, so sind die Operationalisierung der Medienkompetenzdimensionen sowie die Ergebnisse der Clusteranalysen bisweilen schwer nachvollziehbar.²² Interessant ist die Einschätzung von Medienkompetenz als Metakognition, „als Wissen über mediale Nutzungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 235). Ergänzt werden könnte, dass Metakognition auch nötig ist, um die eigenen Stärken und Schwächen im Bereich der Medienkompetenz einschätzen zu können (vgl. auch Kapitel 4.4.2). Die Studie legt außerdem eine Typologie des Medienhandelns 35-74-jähriger Erwachsener vor. Sie unterscheidet die „Tüftler“, „Avantgardisten“, „Durchschnittlichen“, „Optimisten“, „Desinteressierten“ und „Zögerlichen“ (vgl. Treumann et al. 2002, S. 237f.). Wichtiges Ergebnis der Studie ist die empirische Tatsache, dass Beruf, Bildung, Geschlecht und lebensweltliche Situation Einfluss auf die Entwicklung der Medienkompetenz in Bezug auf Neue Medien der Befragten nahmen (vgl. ebd., S. 330f.). So spielten die Kinder der Befragten unterschiedliche Rollen je nach Typ: bei den Tüftlern waren sie Vorbild für den Umgang mit Neuen Medien, bei den Durchschnittlichen Motivationsauslöser und bei den Zögerlichen eher Vermittler oder Delegierte (ebd.). Die Rolle von Kindern als Vorbild und Motivationsauslöser zeigte sich auch in den von mir durchgeführten Interviews (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Die unterschiedlichen Typen differenzierten sich auch in ihrem Weiterbildungsverhalten aus: so nahmen die Optimisten und Desinteressierten nicht an ausgewählten medienbezogenen Seminaren teil, Avantgardisten überdurchschnittlich an berufsbezogenen, Tüftler hingegen an allgemeinen teil (vgl. Treumann et al. 2002, S. 348ff.). Zur Förderung der Zielgruppenorientierung schlagen die Autoren vor, Kursangebote zu Neuen Medien auf den jeweiligen Medienkompetenztyp – bzw. Medienhandlungstyp – auszurichten (vgl. ebd., S. 390). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie einen guten Überblick über das *Medienhandeln* Erwachsener (wie nutzen sie die Neuen Medien und wie schätzen sie sie ein?) gibt, den Anspruch die *Medienkompetenz* Erwachsener nach Baacke messen zu wollen jedoch eher offen lässt – auch die subjektive Einschätzung und Definition von Medienkompetenz wird nicht gemessen.

²² Warum beispielsweise das Item „Es gibt zu viel Werbung“ zum Faktor „Kognitive Überforderung“ und das Item „Ich habe nicht genügend Geld, um mir die nötigen Geräte zu kaufen“ zur „Reflexiven Medienkritik“ gehört, lässt sich statistisch, jedoch inhaltlich kaum begründen.

4.4.4 Messung von Medienkompetenz in Relation zu Alter und Medium (Neuss 2000)

Neuss plädiert für eine Verknüpfung der medienpädagogischen Praxis und „empirisch ausgerichteten medienpädagogischen Bildungsforschung“ (Neuss 2000, S. 14), indem medienpädagogische Ziele – zuvor definiert und auf einem gesellschaftlichen Konsens beruhend – operationalisiert werden und anschließend medienpädagogische Projekte in ihrer Wirkung und in ihrem Beitrag zur Förderung von Medienkompetenz evaluiert werden. Dies wäre auch ein interessanter Ansatz, um die Wirkung medienpädagogischer Erwachsenenbildung zu untersuchen. Neuss schlägt eine Tabelle vor, in der man „Medienkompetenz in Relation zum Medium, auf die sich die Kompetenz bezieht, und in Relation zum Alter des Nutzers“ beschreibt. Dabei wären für jedes Feld zwei Fragen zu beantworten: welche Fähigkeiten sollte ein Nutzer in einem bestimmten Alter haben, um mit einem bestimmtem Medium kompetent umzugehen? Welches sind die Problembereiche, die sich aus der Nutzung dieses Mediums für diese Altersstufe ergeben? (vgl. ebd., S. 5). Die formulierten Lernziele bzgl. Medienkompetenz müssen auch operationalisierbar sein, um medienpädagogische Projekte evaluieren zu können. Ein solcher Ansatz „verknüpft folglich die medienpädagogische Praxis mit einer empirisch ausgerichteten medienpädagogischen Bildungsforschung.“ (ebd., S. 14). „Operationalisierung von ‚Medienkompetenz‘ bedeutet in diesem Sinne also das Verkleinern und Differenzieren der medienpädagogischen Ziele“ (ebd., S. 13). Medienkompetenz sollte also – auch aus entwicklungspsychologischen Gründen (vgl. Aufenanger 1998) – alters- und medienspezifisch sowie darüber hinaus rollen- und funktionspezifisch²³ differenziert werden (vgl. Bickelmann/Sosolla 2002).

²³ D.h. je nach gesellschaftlicher Rolle und Funktion des Mediengebrauchs.

4.5 *Diskussion und Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Konzepte von Medienkompetenz diskutiert und aufgezeigt, dass der gesellschaftliche Konsens über konkrete Inhalte und ihre Operationalisierung weiterhin eine Herausforderung bleiben. Als Forschungslücke wurde herausgearbeitet, dass bislang subjektive Medienkompetenzkonzepte noch nicht untersucht wurden. Weiterhin fehlt eine Untersuchung der motivationalen Handlungsbereitschaft als ein Aspekt von Kompetenz (vgl. Kapitel 4.4.2) in Form von Motiven und Interessen in Bezug auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung. Die subjektive Verkürzung von Medienkritik auf die individuelle Mediennutzung ist ein interessantes Ergebnis der anglo-amerikanischen Debatte, das in Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“ wieder aufgegriffen wird. Dort wird auch diskutiert, welche Rolle die Dimension der Mediengestaltung, die in den medienpädagogischen Konzepten immer wieder auftaucht, bei der Förderung eines medienkritischen Umgangs innehat. Der pädagogische Auftrag von medienpädagogischer Erwachsenenbildung ließ sich als die Förderung von Medienkompetenz als Medienmündigkeit definieren. Neben der Vermittlung von Medienkompetenz sollte in der Erwachsenenbildung darüber hinaus auch verstärkt die Medienbildung in den Blick genommen werden.

5 Motive und Interessen der Teilnehmenden

Dieses Kapitel beleuchtet die dritte Instanz im Programmplanungsdreieck: die Motive und Interessen der Adressaten und Teilnehmenden. Um adressaten- und teilnehmerorientiert planen zu können, sind Kenntnisse über Weiterbildungsbedarf, Weiterbildungsmotive und -barrieren notwendig, die in der Adressatenforschung erhoben werden (Kapitel 5.1). Sich an den Bedürfnissen der Adressaten auszurichten, entstammt der Tradition der Adressatenorientierung (Kapitel 5.2). Als ein ergänzender Impuls für die Adressaten- und Teilnehmerorientierung wird des Weiteren der symbolische Interaktionismus vorgestellt, als ein Zugang über die Bedeutungen, die Dinge – und damit auch Medien und medienpädagogische Erwachsenenbildung – für die Adressaten haben. Abschließend wird der Forschungsstand zu Teilnahmefällen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung beschrieben, in denen sich – allerdings auf hohem Abstraktionsniveau – die Interessen der Teilnehmenden spiegeln (Kapitel 5.3).

5.1 Adressaten- und Teilnehmerforschung

5.1.1 Aufgaben der Adressaten- und Teilnehmerforschung

Adressatenforschung ist ein Teilgebiet der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, sie beschäftigt sich u.a. mit den Motiven, Barrieren und Interessen der Adressaten sowie mit deren Wünschen an Institutionen (vgl. Tippelt 2006, S. 41). Sie stellt sich somit „sowohl subjektorientierten als auch institutionenorientierten Herausforderungen.“ (ebd., S. 43). Auch in der vorliegenden Arbeit kommen subjektorientierte wie auch institutionenorientierte Fragestellungen zum Tragen (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“). Adressatenforschung dient dazu, Erwachsenenpädagogen Informationen für die Programm- und Angebotsplanung zur Verfügung zu stellen und damit das Angebot den Voraussetzungen und Bedürfnissen potentieller Teilnehmer anzupassen (vgl. Landeck 1986, S. 35). Das Wissen um Motive und Interessen kann helfen, Angebote zielgruppenorientierter zu gestalten. Die Adressatenforschung untersucht seit Anfang des letzten Jahrhunderts die gesellschaftlichen Bedingungen für die (Nicht-)Teilnahme an Erwachsenenbildung, die Teilnehmerforschung analysiert eher die individuellen Lernvoraussetzungen und -motive (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 99). Zur quantitativ wie qualitativ arbeitenden Adressatenforschung gehören beispielsweise das Berichtssystem Weiterbildung, die Volkshochschulstatistik ebenso wie die Göttingen-

Studie, die Bildungseinstellungen im Kontext sozialer Herkunft untersuchte (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) (siehe auch Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“). Als ein Bereich der Adressatenforschung ist die Milieuforschung zu sehen. Sie unterstützt mit konkretem Wissen über Weiterbildungseinstellungen, -barrieren und -interessen der sozialen Milieus ein differenziertes Zielgruppenmarketing (vgl. auch Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“) (vgl. Barz/Tippelt 2004a, 2004b). Adressaten, Teilnehmer und Zielgruppen lassen sich begrifflich wie folgt unterscheiden: „*Adressaten* sind (...) diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Sofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Hervorhebung im Original) (Faulstich/Zeuner 1999, S. 99). Eine Zielgruppe ist ein Konstrukt, eine Klassifikation nach einem herausragenden Merkmal (z.B. Alter) (vgl. Siebert 2000, S. 93). Dabei ist „Zielgruppe“ ein „wissenschaftlich problematischer Begriff, weil meist unklar bleibt, wie sich die Personenkonglomerate zur Gruppe konstituieren.“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 108). Die Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmerforschung können als Grundlage für die Entwicklung von makro- und mikrodidaktischen Konzepten der Adressaten-, Teilnehmer-, Zielgruppen- und Milieuorientierung dienen. Dabei kann die Adressatenforschung mehr zur makrodidaktischen, die Teilnehmerforschung mehr zur mikrodidaktischen Handlungsebene beitragen. Die Teilnehmerforschung wiederum untergliedert sich in zwei Bereiche: „Es geht zum einen um Fragen der Teilnehmerorientierung in aktuellen Lehr- und Lernprozessen; zum anderen um die Aufarbeitung individueller Bildungsbiographien.“ (Zeuner 1998, S. 164).

5.1.2 Ausgewählte Ergebnisse der Adressaten- und Teilnehmerforschung

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse zu soziodemographischen Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung sowie Erkenntnisse zu Weiterbildungsbarrieren, zu Motiven und Interessen dargestellt werden. Die Weiterbildungsteilnahme wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, u.a. durch motivationale, soziodemographische und kontextbezogene Faktoren (vgl. BMBF 2003, S. 152; Barz/Tippelt 2004b, S. 33). „Die Entscheidung zur Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung hängt von Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen ab.“ (Brüning 2002, S. 23). Auf Mikroebene sind dies subjektive²⁴ und soziodemographische Faktoren, auf

²⁴ Hierzu gehören Lerninteresse, Verwertungsinteresse, Einstellungen sowie die Motivationsstruktur.

Mesoebene finanzielle und inhaltliche Merkmale der Lernangebote und auf Makroebene strukturelle Rahmenbedingungen (ebd.). Die Göttingen-Studie stellte fest, dass „Bildungshindernisse nicht auf einer Ebene liegen, sondern sich stufenweise aufeinander aufbauen und dabei womöglich in ihrer Zwanghaftigkeit noch verstärken.“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 608). Die erste Ebene – in die man hineingeboren wird – ist das eigene Geschlecht, das Bildungsniveau der Eltern, das Aufwachsen in einer bestimmten Region, die zweite Stufe ist die fehlende weiterführende Schule und die dritte sind Frustrationserlebnisse bei Gefühlen der Benachteiligung und mangelnder Schulbildung. Benachteiligungsprozesse sind somit kumulativ.

Soziodemographische Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung

Wie auch in den vorherigen Untersuchungen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) zeigen sich im Jahre 2003 gruppenspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung. Zentrale Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsteilnahme sind die soziodemographischen Merkmale Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, berufliche Stellung, Geschlecht und Nationalität, sowie regionale Aspekte (vgl. BMBF 2005, S. 25ff.). Für die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung ist das Alter der stärkste Einflussfaktor. Über 50jährige (ausgenommen Akademiker) weisen geringere Teilnahmequoten auf als Jüngere. Zweitstärkster Einflussfaktor ist bei den über 60jährigen die Berufsbildung, bei der mittleren Altersgruppe das Haushaltseinkommen und bei den 18-24jährigen das Geschlecht (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Entsprechend dem sogenannten „Matthäus-Prinzip“ („wer hat, dem wird gegeben“) nimmt mit steigender Schul-/Berufsbildung die Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu (vgl. BMBF 2005). Außerdem beteiligen sich Personen mit höherem Haushaltseinkommen öfter an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 84). Die Geschlechterdifferenz in der Weiterbildungsbeteiligung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten weiter verringert. Frauen beteiligen sich allerdings etwas häufiger als Männer an allgemeiner und seltener an beruflicher Weiterbildung. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wird am stärksten durch das Merkmal Erwerbsbeteiligung beeinflusst. Als zweitstärkster Einflussfaktor ist bei Vollzeitbeschäftigten die Betriebsgröße, bei Teilzeitbeschäftigten das Haushaltseinkommen und bei Nicht-Erwerbstätigen die Berufsbildung zu nennen (vgl. ebd., S. 81ff.). Erwerbstätige nehmen häufiger an Weiterbildung teil als Nichterwerbstätige, Angestellte und Beamte häufiger als un- und angelernte Arbeitskräfte. Nicht nur die soziodemographischen Faktoren beeinflussen die Weiterbildungsteilnahme, sondern auch die Lernförderlichkeit eines Arbeitsplatzes spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Lernkompetenzen, der Arbeits-

platz kann als „zweite Chance“ gesehen werden, Benachteiligungen abzubauen, solche aber auch bei mangelnder Lernförderlichkeit verstärken (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 140). Betrachtet man die oben dargestellten gruppenspezifischen Unterschiede, so wird deutlich, dass das Erreichen und die soziale Integration bildungsfernerer Zielgruppen weiterhin eine Herausforderung für die Weiterbildung bleibt.

Ergebnisse zum Zusammenhang von soziodemographischen Variablen und Weiterbildungsverhalten sind wichtig für die Planung von Erwachsenenbildung auf gesellschaftlicher Ebene, für die Praxis der Erwachsenenbildung jedoch schwer umsetzbar. Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen soziodemographischen Variablen und Einstellungen – die Milieuforschung – kann hier weiterhelfen. Milieus können als eine Form gesehen werden, die soziale Realität in Zielgruppen zu unterteilen, sie befinden sich nah an der Lebenswelt dieser und können daher detaillierte Hinweise für die didaktische Planung geben (vgl. Reich/Tippelt 2004). Die weiterhin wichtigen vertikalen Lebenslagenmodelle mit den soziodemographischen Merkmalen Bildung, Berufsstatus und Einkommen werden durch die horizontalen lebensweltlichen milieutheoretischen Differenzierungen ergänzt (vgl. Hradil 1999) (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“).

Motivationale Einflussfaktoren auf das Weiterbildungsverhalten

Neben den genannten soziodemographischen Faktoren zählen auch motivationale Aspekte – die wiederum eng mit soziokulturellen Merkmalen zusammen hängen – zu den Weiterbildungsbarrieren. „Trotz der Schwierigkeiten bei der quantitativen Erhebung, ist es notwendig, unter den Aspekten Reduzierung von Benachteiligung und Anforderungen des lebenslangen Lernens, die nicht nur Erwerbstätigkeit oder erwerbsnahe Beschäftigung im Auge haben, den Stellenwert motivationaler Faktoren für eine Weiterbildungsbeteiligung genauer zu bestimmen.“ (Brüning 2002, S. 27). Haerberlin spricht von einer „verwirrenden Vielfalt der in der Diskussion zur Weiterbildungsmotivation verwendeten Begriffe“ (Haerberlin 1986b, S. 591). Bisweilen werden die Begriffe Motive, Zwecke, Bedürfnisse, Gründe, Interessen und Erwartungen synonym verwendet. Teilnahmemotive und Bildungsbedürfnisse sind eingebettet in biografische Entwicklungen und gesellschaftliche Kontexte, daher spricht Siebert auch von Lernmotivation als Lebensmotivation (vgl. ausführlich zu Lernmotivation Siebert 2006, S. 58ff.). „Die Teilnahme an einem Seminar der Erwachsenenbildung lässt sich nicht linear auf *ein* Motiv zurückführen. Dieser Beteiligung liegen unterschiedliche endogene Erfahrungen und Erwartungen und exogene Anreize und Zwänge zugrunde.“ (Hervorhebung im Original) (Siebert 2000, S. 61). Eine Weiterbildungsbeteiligung ist ein „komplexes Geflecht unterschiedlicher, z.T. widersprüchlicher und unbewusster Bedürfnisse und Erwartungen, Anreize und Anforderungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Primär- und

Anforderungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Primär- und Sekundärmotive.“ (ebd., S. 56). Bildungsbedürfnisse sind somit schwierig zu beschreiben und nicht „ohne weiteres ‚vorhanden‘“ (ebd.). Aus Sicht der Motivationspsychologie erwarten Personen von der Teilnahme an organisierter Weiterbildung das Erreichen eines positiv bewerteten Ziels, wie z.B. die Sicherung des Arbeitsplatzes oder das Kennenlernen neuer Menschen (vgl. Haeberlin 1986a, S. 76). Teilnahmemotive können in sieben Kategorien unterteilt werden, die meist in Kombination auftreten: Kontaktmotive, Interesse an Allgemeinbildung, Berufsmotive, Behauptungsmotive („mitreden können“), Orientierungsmotive („etwas Neues lernen“), Spezialinteressen („interessantes Thema“), Erkundungsmotive („eine Institution kennen lernen“) (Untersuchung von Barres 1972, vgl. in Siebert 2000, S. 57). Siebert kritisiert an Motivationsstudien, dass sie oftmals für die Programmplanung nicht ergiebig seien, „da sie meist inhaltsneutral primäre und sekundäre, aktuelle und habituelle, intrinsische und extrinsische Motive unterscheiden.“ (2004, S. 11). Dieser Kritik wird in der vorliegenden Untersuchung dahingehend begegnet, dass Motive gerade an einem bestimmten Inhalt – der medienpädagogischen Erwachsenenbildung – analysiert werden. Neben den subjektiven Bildungsbedürfnissen – z.T. nicht von ihnen getrennt – steht der gesellschaftliche Bildungsbedarf (vgl. Siebert 2000, S. 63). „Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es nicht, politische Problemlösungen vorzuschlagen, sondern zu einem lernenden Umgang mit solchen Problemen zu befähigen.“ (ebd., S. 64). Hierzu gehört auch die Beschäftigung mit Medien. Siebert merkt an, dass weder Bildungsbedürfnisse noch Bildungsbedarf direkt abgefragt werden können, sondern dass die Erwachsenenbildung gerade auch die Aufgabe hat Interesse zu wecken und die Bildungsbereitschaft zu erhöhen (vgl. Siebert 2000, S. 67). Bildungsbereitschaft bedeutet die Aufgeschlossenheit von Individuen gegenüber Bildungsoptionen und ihre Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen. Sie kann durch den Abbau von Bildungsbarrieren erhöht werden. Barrieren, Motive und Interessen hängen, wie die Milieuforschung zeigt, mit vertikalen und horizontalen Merkmalen, mit der sozialen Heterogenität, zusammen. Manche Weiterbildungsbarrieren können auch als Lernwiderstände gesehen werden (vgl. Faulstich/Bayer 2006). Lebenslanges Lernen kann positiv bedeuten, sich Kompetenzen für das eigene Leben anzueignen, andererseits aber auch den Zwang „lebenslänglich“ zu lernen bedeuten (vgl. ebd., S. 9). Faulstich differenziert Lernwiderstände in Schranken (institutionenbezogen, wie z.B. die Erreichbarkeit eines Angebots), Hemmnisse (soziale Strukturen) und Gründe (aus der Biographie und Situiertheit abgeleitet). „Hemmnisse und Schranken werden aber erst wirksam durch ihre Erfahrung, Deutung und Bewertung durch die mit Gründen handelnden Personen.“ (Faulstich/Bayer 2006, S. 19). „Barrieren verhindern, daß eine Person mit dem Mittel der Weiterbildungsteilnahme versucht, ihre

Lage in Richtung auf ein für sie erstrebenswertes Ziel hin zu verändern.“ (Haeblerlin 1986a, S. 77). Haeblerlin nahm bereits in den 1980er Jahren auch „die andere Seite der Barriere“ in den Blick, nämlich die der Weiterbildner selbst: „Auch dort grenzen z.B. schichtspezifische Denk-, Sprach- und Handlungsmuster den eigenen Horizont gegenüber Mitgliedern anderer Herkunftsgruppen (...) bedeutsam ein.“ (ebd., S. 78). Im Folgenden werden einige Weiterbildungsbarrieren aufgezeigt.

Fehlende Nutzenerwartungen. Eine besonders häufig von Nichtteilnehmenden genannte Barriere sind fehlende Nutzenerwartungen, sowohl was den beruflichen als auch privaten Nutzen und die Verwertbarkeit anbelangt (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 38). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 38% der Erwerbstätigen als eine mögliche Weiterbildungsbarriere an, auch ohne Weiterbildung gute Chancen im Beruf zu haben (vgl. BMBF 2005, S. 95). 31% der Befragten einer weiteren repräsentativen Studie nannten den fehlenden Nutzen als wichtige Weiterbildungsbarriere (vgl. Schiersmann/Strauß 2006, S. 48ff.). Dies trifft auch – wie sich in den Interviews der vorliegenden Untersuchung zeigte (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“) – auf die medienpädagogischen Erwachsenenbildung zu. Oder anders ausgedrückt: „Der Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechniken muß den individuellen Lebensbedingungen angepaßt sein, denn jeder Mensch lernt nur das, was für seine Lebenspraxis relevant ist und subjektiv einen Sinn für ihn ergibt.“ (Mader 1998, S. 52).

Mangel an Ressourcen. Der Mangel an finanziellen und zeitlichen Ressourcen stellt ebenfalls eine Weiterbildungsbarriere dar (vgl. Faulstich 2003b, S. 650ff.). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 34% der Erwerbstätigen als eine mögliche Weiterbildungsbarriere an, dass Weiterbildung zu teuer sei, sowie mangelnde Zeit aufgrund von beruflichen (30%) oder familiären Verpflichtungen (25%) (vgl. BMBF 2005, S. 95). 37% der Befragten einer repräsentativen Studie nannten ebenfalls „Belastung/Zeitmangel“ als wichtigste Weiterbildungsbarriere (vgl. Schiersmann/Strauß 2006, S. 48ff.).

Ablehnung formal organisierter Weiterbildung. Personen ohne berufliche Ausbildung stimmen öfter der Aussage zu, besser anders als in Kursen zu lernen als Personen mit Hochschulabschluss (34% zu 17%) (vgl. BMBF 2005, S. 98). Während gleichzeitig auch junge Akademikerinnen und Akademiker mit großer Techniknähe und hoher Leistungsbereitschaft (z.B. das Milieu der Modernen Performer) das selbstorganisierte informelle Lernen bevorzugen – für sie sind formal organisierte Weiterbildungsveranstaltungen sogar eine Weiterbildungsbarriere – es sei denn diese sind von höchster Qualität (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 39).

Negative Lernerfahrungen. Eine Weiterbildungsbarriere ist die mangelnde Freude am Lernen und negative Lernerfahrungen in der Schule (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 39). Im Berichtssystem Weiterbildung 2003 geben 71% der Erwerbstätigen als eine mögliche Weiterbildungsbarriere an, dass Weiterbildung anstrengend sei (vgl. BMBF 2005, S. 95).

Angst vor Misserfolg. Die Angst vor Prüfungen und Misserfolg ist eine weitere Weiterbildungsbarriere, die eng mit negativen Lernerfahrungen zusammenhängt. So fragen sich Personen mit niedriger Schulbildung häufiger als Personen mit Abitur, ob sie es auch schaffen werden, wenn sie etwas Neues lernen sollen (47% zu 19%) (vgl. BMBF 2005, S. 100).

Beratungs- und Unterstützungsbedarf. Eine Teilnahmeschwelle kann weiterhin die Intransparenz des Weiterbildungsmarktes darstellen, Lern- und Weiterbildungsberatung ist daher von großer Bedeutung. Auch werden mangelnde Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren Umgebung als Barriere genannt (vgl. BMBF 2005, S. 95). Hierbei handelt es sich um eine strukturelle Weiterbildungsbarriere.

Insgesamt gibt es bei Personen mit niedriger Schulbildung deutlich ausgeprägtere Weiterbildungsbarrieren. Nichtteilnehmende mit Hauptschulabschluss erwarten gegenüber Abiturientinnen und Abiturienten weniger beruflichen Nutzen, fühlen sich zu alt für Weiterbildung, werden durch Prüfungen abgeschreckt, haben ein geringeres Selbstbewusstsein, befürchten Benachteiligungen durch Dozentinnen und Dozenten und sehen sich bei der Lerngeschwindigkeit häufiger überfordert (vgl. Barz/Tippelt 2004b S. 40). Dabei zeigte sich, dass Zeitmangel insbesondere von Weiterbildungsaktiven genannt wird. Dahingegen wird der fehlende Nutzen vor allem von weniger weiterbildungsaktiven Gruppen als Argument gebracht: am häufigsten von Personen mit Hauptschulabschluss, von Nichtteilnehmenden und weniger häufig von Personen mit überdurchschnittlich ausgeprägtem selbstgesteuertem Lernverhalten (vgl. Schiersmann/Strauß 2006, S. 48ff.).

5.2 Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung

5.2.1 Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung als didaktische Prinzipien in der Erwachsenenbildung

Die Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensstilen führte zu einer diversifizierten Teilnehmerschaft und erfordert damit eine erhöhte Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung auf Seiten der Weiterbildungsanbieter (vgl. Tippelt/Hippel 2005a). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung gehören zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien in der

Erwachsenenbildung, da das Lernen Erwachsener fast immer Anschlusslernen beinhaltet (vgl. Siebert 2000, S. 14, 101).²⁵ Ansätze der adressatenorientierten Angebotsplanung und des zielgruppenorientierten Marketings stoßen auf großes Interesse in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft. Dabei bewegen sich Weiterbildungseinrichtungen „im Spannungsfeld von Nachfrage – Finanzierung – Professionalisierung.“ (Kress 2000, S. 188). Es zeichnet sich ein Umdenken von der angebots- zur nachfrageorientierten Angebotsplanung ab. Die terminologische Begrifflichkeit ist auch hier nicht ganz eindeutig, so definieren Mader/Weymann die Zielgruppe als die potentiellen Teilnehmer in der Sprache der Weiterbildungspraxis, die Weiterbildungsforschung nennt dies den Adressaten (vgl. 1979, S. 348). Siebert wiederum bezieht Zielgruppenarbeit auf die didaktische Planung und Teilnehmerorientierung auf die Durchführung der Veranstaltung und damit auf die mikrodidaktische Ebene (vgl. Siebert 2000, S. 89). Nach Siebert können Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung jedoch auch als in einem Spannungsfeld stehend gesehen werden, da Zielgruppenorientierung auf eine soziale Gruppe verweist, während Teilnehmerorientierung auf individuelle Lerninteressen eingehen soll (vgl. ebd., S. 95). Nach Schiersmann liegt das Konzept der Zielgruppenorientierung vermittelnd zwischen dem der Adressaten- und dem der Teilnehmerorientierung. Zielgruppenorientierung betont die Orientierung der Erwachsenenbildung an „potentiellen Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten.“ (Schiersmann 1999, S. 564). Zielgruppenorientierung wurde in den 1970er Jahren als Möglichkeit gesehen, die Qualität der Erwachsenenbildung im Rahmen einer Erwachsenenbildungsreform zu verbessern (vgl. Mader/Weymann 1979, S. 347). Während früher Zielgruppenorientierung die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit Defizite fokussierte, ist heute allgemein eine Adressaten- und Teilnehmerorientierung intendiert. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass alle sozialen Gruppen – Bildungsaktive wie Bildungsferne – spezifische Erwartungen an Weiterbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen. Teilnehmerorientierung ist ein wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung, das sich bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen lässt (vgl. Luchte 2001, S. 11). Teilnehmer- und Adressatenorientierung bedeutet bei der Planung und Ausgestaltung der mikro- und makrodidaktischen Handlungsfelder die Orientierung am Teilnehmenden, an seinen Bedürfnissen und Interessen.

²⁵ Weiterhin wichtig sind die didaktischen Prinzipien der Erfahrungs- und Handlungsorientierung (vgl. Weidenmann 1993).

5.2.2 Der Symbolische Interaktionismus als ergänzender Impuls für die Adressaten- und Teilnehmerorientierung

Erkennbar ist eine Wende von der „Belehrungsdidaktik“ zu einer „Motivierungs- und Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Siebert 1999, S. 714), angestoßen durch Erkenntnisse des symbolischen Interaktionismus und des Konstruktivismus. „Die vom Erwachsenenlehrer eingesetzten Methoden können allenfalls Lernprozesse anregen, beschleunigen und kritisch begleiten, nicht aber sie hervorbringen.“ (Meueler 1999, S. 686). Erwachsene suchen sich – sofern es sich nicht um berufliche Anpassungsfortbildung handelt – selbst ihre Themen heraus, d.h. sie wissen konkret, was sie wollen und erwarten. Außerdem haben sie ein Vorverständnis von der Sache und eventuell dazu spezielle Fragen entwickelt (vgl. ebd., S. 679). So muss auch die medienpädagogische Erwachsenenbildung an den Interessen der Teilnehmenden ansetzen, wie in den folgenden Kapiteln ausgeführt werden wird.

Der Symbolische Interaktionismus geht von der Perspektive der Individuen aus. Die alltäglichen Interaktionen und (sozialen) Bedeutungskonstruktionen stehen im Mittelpunkt. Ausgehend von George Herbert Mead, begründeten Herbert Blumer und Erving Goffman die Theorie. Ähnlich wie dem Symbolischen Interaktionismus geht es auch dem sozialen Konstruktivismus um die subjektive Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion. Beide sind für die Erwachsenenbildung von großer Bedeutung beispielsweise für die Bestätigung der Subjektorientierung und damit für die Adressaten- und Teilnehmerorientierung in der Bildungsarbeit (vgl. Siebert 2000, S. 18ff.).

Der Symbolische Interaktionismus basiert auf drei Prämissen (Blumer 1972, S. 81):

1. Menschen handeln gegenüber „Dingen“ auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese für sie besitzen. „Dinge“ sind dabei alles, was der Mensch in seiner Welt wahrnehmen kann – damit auch die Medien.
2. Die Bedeutung solcher Dinge ist aus der sozialen Interaktion mit seinen Mitmenschen abgeleitet oder entsteht aus ihr.
3. Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert.

Der Symbolische Interaktionismus geht wie der Uses-and-Gratifications-Approach von einem aktiven Menschen/Rezipienten aus. Die Nutzung von Medien ist ein aktiver Prozess, in dem der Rezipient den Medienprodukten Bedeutungen zuweist, die in seinem Alltag Sinn machen (vgl. Mikos 2001, S. 55). Im Symbolischen Interaktionismus wird den Bedeutungen, die die Dinge für die Menschen haben, ein eigenständiger zentraler Wert beim Auf-

bau des Verhaltens zuerkennt. Übertragen auf die Medien bedeutet dies, dass der Umgang mit Medien darüber erklärbar wäre, welche Bedeutung die einzelnen Medienangebote/-inhalte für die jeweilige Person haben, wobei diese Bedeutungen wie oben beschrieben veränderbar sind. Den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung zu untersuchen und nach den Motiven zu fragen, ist eine Aufgabe der vorliegenden Untersuchung. In der Lerntheorie Klaus Holzkamps erscheint Lernen „nicht mehr als von außen bedingt, sondern als von der Person begründet. Es ist also nicht durch äußere Anstöße hinreichend erklärbar, sondern erst durch die vom Individuum selbst hergestellten *Bedeutungszusammenhänge* zu verstehen.“ (Hervorhebung im Original) (Faulstich/Zeuner 1999, S. 31). Dabei liegen Grenzen der Lernmöglichkeiten oder Lernwiderstände nicht nur in den dem Lerngegenstand zugewiesenen Bedeutungen, sondern auch in dem „darin nicht aufgehenden eigenen lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang“, von dem abhängt, was „in welcher Weise überhaupt erst zum Lerngegenstand werden kann.“ (Holzkamp 1993, S. 267). Dies kann dann als Weiterbildungsbarriere verstanden werden.

5.2.3 Teilnehmerorientierung als Orientierung an den Medienerfahrungen der Teilnehmer

Es gibt keine Studie zur Adressaten-/Teilnehmerorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Allerdings gibt es eine Studie, die Hinweise hierzu liefern kann, sie wird nachfolgend vorgestellt.

Holm (2003) untersuchte in ihrer Studie die von den Teilnehmern in (nicht medienbezogenen²⁶) Weiterbildungsveranstaltungen eingebrachten Medienerfahrungen, „wie sich die Beziehung zwischen institutioneller Weiterbildung und Massenmedien in Gestalt kommunizierter Medienerfahrungen in Unterrichtsgesprächen darstellt.“ (Holm 2003, S. 10). Entgegen der Tatsache, dass Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen oftmals übergangen oder als störend empfunden werden, stellt sie diese als wichtigen, lebensweltorientierten Anknüpfungspunkt für Lernprozesse und Bezugspunkt von Unterrichtsgesprächen dar. Medienerfahrungen dienen als Vorwissen und sind im Sinne des Anschlusslernens in der Erwachsenenbildung auch in formal organisierten Weiterbildungsveranstaltungen mit einzu beziehen. Massenmediales Hintergrundwissen kann als Vor-/Fachwissen lerntheoretisch, didaktisch und sozial relevant (als „Vergemeinschaftungsfunktion“, Holm 2003, S. 154) im Lehr-Lerngeschehen sein (vgl. ebd., S. 56). Anhand von Beispielen zeigt Holm auf, dass Kursleitende noch stärker

²⁶ Holm untersuchte 1998/1999 im allgemein bildenden Weiterbildungsbereich 20 und im beruflichen Bereich neun Veranstaltungen mittels teilnehmender Beobachtung und schriftlicher Teilnehmerbefragung.

auf die angesprochenen Medienerfahrungen der Teilnehmenden eingehen könnten, in ihrer exemplarischen Untersuchung macht sie eine vernachlässigte Teilnehmerorientierung am Medienthema aus (vgl. ebd., S. 158). Für die Fortbildung von Dozenten im medienpädagogischen Bereich sind somit auch Fähigkeiten dahingehend zu vermitteln, dass Dozenten Medienerfahrungen angemessen berücksichtigen können und damit einen „Subjektbezug im Sinn einer Lebensweltorientierung“ fördern (vgl. Holm 2003, S. 159).

Auch Bickelmann/Sosolla (2002) fordern gerade für medienpädagogische Angebote eine stärkere Adressaten- und Zielgruppenorientierung. Als wichtige Merkmale der Adressaten von medienpädagogischen Angeboten nennen sie das Alter, die gesellschaftliche Rolle (z.B. Eltern, Verbraucher) sowie die Funktion des Mediengebrauchs (z.B. Information, Unterhaltung, Weiterbildung, gesellschaftliche Teilhabe) (vgl. 2002, S. 9). Dabei ist die bisherige Differenzierung vieler medienpädagogischer Angebote nur nach dem Kriterium des Alters nicht ausreichend (vgl. ebd. S. 25). Die von mir durchgeführte Studie knüpft an die bisherigen Erkenntnisse zur Adressaten- und Teilnehmerorientierung an und führt sie für die medienpädagogische Erwachsenenbildung weiter.

5.3 Interesse an medienbezogenen Veranstaltungen – Ergebnisse der Weiterbildungsstatistik

Die folgenden Daten aus verschiedenen Erhebungen der Weiterbildungsstatistik – so das Berichtssystem Weiterbildung, repräsentative Milieustudien sowie die Volkshochschulstatistik – geben Aufschluss über Teilnahmefälle und Kursstunden in der (non)formal organisierten medienpädagogischen Erwachsenenbildung. In ihnen spiegelt sich die Nachfrage nach medienbezogenen Veranstaltungen. Erwachsene erwerben Medienkompetenz auf informelle Weise und durch (non)formale Angebote (vgl. Livingstone/Thumin 2003, S. 10). So geben beispielsweise 62,9% der Onliner an, dass sie den Umgang mit dem Internet durch Ausprobieren herausgefunden haben, 34,6% fanden Hilfe durch Freunde und Verwandte, 10% durch Arbeitskollegen. In formal organisierten Veranstaltungen in Form von Kursen haben 7% den Internetumgang gelernt, 6,1% in der Schule/Hochschule (Mehrfachnennungen möglich) (vgl. TNS Infratest 2005, S. 63). Die meisten haben den Internetumgang somit informell erlernt. Die folgenden Studien zur Beteiligung an (non)formaler Weiterbildung bilden also nur einen Teil des Lernens Erwachsener im Umgang mit Medien ab.

5.3.1 Ergebnisse von Studien zum Weiterbildungsverhalten sozialer Milieus

Medien machen einen großen Teil der Themen in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung aus. Wobei meist nur EDV-Anwendungen ausgewiesen werden und nicht medienbezogene Seminare, die sich beispielsweise auf den kritischen Umgang mit Medien beziehen. So waren im Jahr 2002 bei einer repräsentativen Studie 29% der letzten besuchten beruflichen Weiterbildungsveranstaltung in den vergangenen 12 Monaten EDV-Anwendungen²⁷ das Thema – sie machten damit den größten Teil der Veranstaltungsthemen aus (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 24). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der allgemeinen Erwachsenenbildung: hier macht das Thema „Computer, EDV, Internet“ 18% der zuletzt besuchten Veranstaltung aus. Es folgen „Sprachkenntnisse“ mit 16% und „Praktische Kenntnisse“ sowie „Gesundheit“ mit jeweils 14% (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 29). Dabei fand sich das Thema „Computer, EDV, Internet“ häufiger bei Jüngeren und modernen Milieus (vgl. ebd., S. 30f.). Dass das Thema „Computer, EDV, Internet“ sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung eine bedeutende Stellung einnimmt, deutet auf eine Entgrenzung zwischen allgemeinem und beruflichem Weiterbildungsbereich hin.

In der München-Studie zeigte sich, dass Weiterbildungsteilnehmende in München am häufigsten EDV-Anwendungen präferierten, wobei die mittleren Altersjahrgänge zwischen 39 und 58 Jahren im Altersvergleich ein überdurchschnittliches Interesse zeigten. Hier könnte sich ein Nachholbedarf abzeichnen, der bei den jüngeren nicht mehr in dieser Form gegeben ist. Über fast alle Altersgruppen hinweg stehen EDV-Anwendungen jedoch an erster Stelle, nur bei den über 59jährigen an zweiter – hier steht die kulturelle Bildung (Kunst, Literatur, Religion, Geschichte) im Vordergrund (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 40).

5.3.2 Ergebnisse des Berichtssystem Weiterbildung

Auch das Berichtssystem Weiterbildung IX zeigt die Wichtigkeit von Veranstaltungen mit Medienbezug in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Der Themenbereich „Computer, EDV, Internet“ ist auch 2003 der quantitativ größte Themenbereich der allgemeinen Weiterbildung nach Teilnahmefällen mit 16%, darauf folgen Sprachkenntnisse mit 15% und Gesundheitsfragen mit 13% (BMBF 2006, S. 303). Die Ergebnisse sind damit mit den in 5.3.1 genannten vergleichbar. Im Jahr 2000 lagen die Teilnahme-

²⁷ Hierzu gehören Allgemeine EDV-Anwendungen, kaufmännische EDV-Anwendungen, gewerblich-technische und andere EDV-Anwendungen.

fälle im besagten Themenbereich noch bei 21%, es ist also ein Rückgang um 5% zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 304). Der Themenbereich „Computer, EDV, Internet“ umfasst vermutlich insbesondere Angebote mit Betonung der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde, weitere Veranstaltungen mit Medienbezug sind sicher unter anderem unter den Rubriken „Kunst, Literatur“ und „Aktive Freizeitgestaltung“ zu finden. In der beruflichen Weiterbildung machen Kurse, in denen die EDV im Vordergrund steht, 17% der Teilnahmefälle aus – die Quote wäre wahrscheinlich noch höher, wenn alle Veranstaltungen einbezogen würden, die EDV-Elemente enthalten. Im Gegensatz zur allgemeinen Weiterbildung hat sich in der beruflichen Weiterbildung der Anteil der EDV-Kurse seit dem Jahre 2000 nicht nennenswert verändert (vgl. ebd. S. 320).

Auch der Bedarf an Weiterbildung zum Thema EDV-Anwendungen liegt hoch: 1997 äußerten 67% der Studienabgänger Bedarf an Weiterbildung zu diesem Thema, damit steht auch beim Bedarf das Thema an erster Stelle. 1993 lag der Prozentsatz mit 73% sogar noch höher – Gründe für die Abnahme liegen vermutlich im Einbezug der EDV bereits in studentische Zusammenhänge (vgl. ebd., S. 323). Obwohl die unterschiedlichen Datenquellen nur eingeschränkt miteinander vergleichbar sind, zeichnet sich der Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien als ein besonders wichtiger Bereich der Weiterbildung ab (vgl. ebd., S. 327).

5.3.3 Ergebnisse der Volkshochschulstatistik

Die Volkshochschul-Statistik weist sechs Programmbereiche aus (in Klammern der Anteil an den Unterrichtsstunden insgesamt der vhs): Politik – Gesellschaft – Umwelt (4,4%), Kultur – Gestalten (12,2%), Gesundheit (17,5%), Sprachen (40,1%), Arbeit – Beruf (17,7%), Grundbildung – Schulabschlüsse (8,1%) (vgl. Pehl/Reitz 2005a, S. 8).²⁸ Im ersten, zweiten und fünften Programmbereich sind medienbezogene Veranstaltungen zu erwarten. Im Programmbereich „Politik – Gesellschaft – Umwelt“ gibt es kein extra ausgewiesenes Fachgebiet zu Medien, es ist jedoch anzunehmen, dass innerhalb der Fachgebiete auch Angebote mit Medienbezug gemacht werden.²⁹ Im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ gibt es eigene Fachgebiete wie „Medien“ und „Medienpraxis“. Im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ gibt es drei medienbezogene Fachgebiete: IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen, Kaufmännische IuK-Anwendungen und Technische IuK-Anwendungen. Bundesweit fallen 29,3% der Unterrichtsstunden auf das

²⁸ Alle folgenden Daten in diesem Unterkapitel beruhen auf Pehl/Reitz 2005a, Datengrundlage ist das Jahr 2004.

²⁹ z.B. unter Politik: Medienpolitik, und Erziehungsfragen/Pädagogik: Medienerziehung für Eltern.

5 Motive und Interessen der Teilnehmenden

Fachgebiet IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen, weitere 5,4% auf Kaufmännische IuK-Anwendungen und 3,1% auf Technische IuK-Anwendungen. Über alle Bundesländer hinweg machen die Kurse³⁰ aus dem Fachgebiet „IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen“ den größten Anteil innerhalb des Programmbereichs aus (Durchschnitt BRD: 49,1%). Im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ entfielen 2004 bundesweit nur 3,1% der Unterrichtsstunden auf das Fachgebiet „Medienpraxis“ und 0,6% auf das Fachgebiet „Medien“.³¹ Im Bundesdurchschnitt machen Kurse aus dem Fachgebiet Medien 0,6% innerhalb des Programmbereichs aus, Kurse aus dem Fachgebiet Medienpraxis einen größeren Anteil, nämlich 2,9%. Dabei bestehen deutliche regionale Unterschiede: so machen in Hamburg Kurse aus dem Fachgebiet „Medienpraxis“ 11,3% aus, in Mecklenburg-Vorpommern nur 1,2%. Im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ sind die Kurse und Unterrichtsstunden des Fachgebiets „IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen“ seit den 70er Jahren kontinuierlich bis 2001 angestiegen, um dann bis 2004 leicht abzusinken. Jedoch gibt es auch 2004 doppelt so viele Kurse in diesem Fachgebiet als 1991, des weiteren ist der Anteil des Fachgebiets am Programmbereich seit dem Jahr 2000 annähernd gleich hoch geblieben. Besonders in den Jahren 2000 und 2001 war die höchste Anzahl von Kursen absolut in diesem Fachgebiet zu verzeichnen (dies könnten Auswirkungen der Wiedervereinigung und des Internet-Booms seit Mitte der 90er Jahre sein, im Jahr 2000 dann der Börsencrash). Im Programmbereich „Kultur – Gestalten“ schwankt die Anzahl der Kurse des Fachgebiets „Medien“ (Film, Fernsehen, Video, Multimedia) seit 1977 bis 2004 zwischen 317 (1990) und 743 (1998) absolut. Der Anteil des Fachgebiets „Medienpraxis“ (praktische Entsprechung des Fachgebiets „Medien“) am Programmbereich „Kultur – Gestalten“ hat seit 1977 bis 2004 fast kontinuierlich abgenommen (1977: 4,8%; 2004: 2,9%). Auch die absolute Anzahl an Kursen nimmt seit 1994 ab (besonders stark zwischen 2000 und 2001). Eventuell hat eine Verlagerung der Medienpraxis in den Programmbereich „Arbeit – Beruf“ bei Veranstaltungen zur Internetgestaltung stattgefunden, dies lässt sich aufgrund der Daten jedoch nicht belegen.

³⁰ D.h. Veranstaltungen mit mehr als 3 Unterrichtsstunden.

³¹ Den größten Anteil machen hier Malen/Zeichnen/Drucktechniken mit 24,9%, Musikalische Praxis mit 13,9% und Tanz mit 13,6% aus.

5.4 *Diskussion und Zusammenfassung*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Medien – insbesondere Computer und Internet – sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung eine bedeutende Rolle spielen und hier – trotz eines geringen Rückgangs – weiterhin eine starke Nachfrage besteht. Die berufliche Weiterbildung in Form einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde überwiegt, allerdings lassen die Forschungsergebnisse aufgrund der Aggregation der Daten keine Auskunft über das Interesse an „kleinen“ Themengebieten zu. Sie geben keinen Aufschluss über konkrete Themen auf Kursebene und über die Entstehung der Interessen der Teilnehmer. Die Motive der Teilnehmenden, medienpädagogische Angebote zu besuchen, wurden bislang von der medienpädagogischen Erwachsenenbildungsforschung bzw. der Adressatenforschung nicht in den Blick genommen. Die Adressatenforschung gibt allgemein Auskunft über Weiterbildungsbarrieren und -motive, kann jedoch keine konkreten Hinweise für die medienpädagogische Erwachsenenbildung liefern. Es zeigt sich mithin eine Forschungslücke zu Interessen, Motiven und möglichen Barrieren der Adressaten medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Die von mir durchgeführte Untersuchung zu diesem Bereich kann sowohl subjektorientierte als auch institutionenorientierte Hinweise für die Gestaltung medienpädagogischer Erwachsenenbildung geben (vgl. Kapitel elf „*Pädagogischer Ausblick*“). Gleichzeitig wird keine allgemeine Motivationstheorie belangt – die bisher auch noch nicht vorliegt – sondern es werden problemspezifisch einzelne inhaltliche Aspekte, wie es Haerberlin vorschlägt (1986b, S. 592), nämlich der Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung und die spezifische Interessensentwicklung im Bereich Medien, herausgegriffen und analysiert. In diesem Kapitel ging es um die Adressatenseite, um Teilnahmefälle und stattgefundenen Unterrichtsstunden, in dem sich Teilnehmerinteressen manifestieren, im nächsten geht es um die medienpädagogischen Veranstaltungen – also um die Angebotsseite.

6 Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung

Dieses Kapitel beleuchtet medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung als Ergebnis von Programmplanungshandeln, als das, was bei der Vermittlung zwischen den drei Instanzen gesellschaftlicher Bedarf, pädagogischer Auftrag und Interessen der Teilnehmenden entsteht. Zuerst wird ein Blick auf die Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten, geworfen (Kapitel 6.1). Darauf folgt ein Überblick über den Forschungsstand zu medienpädagogischen Angeboten in Form von Programmanalysen (Kapitel 6.2).

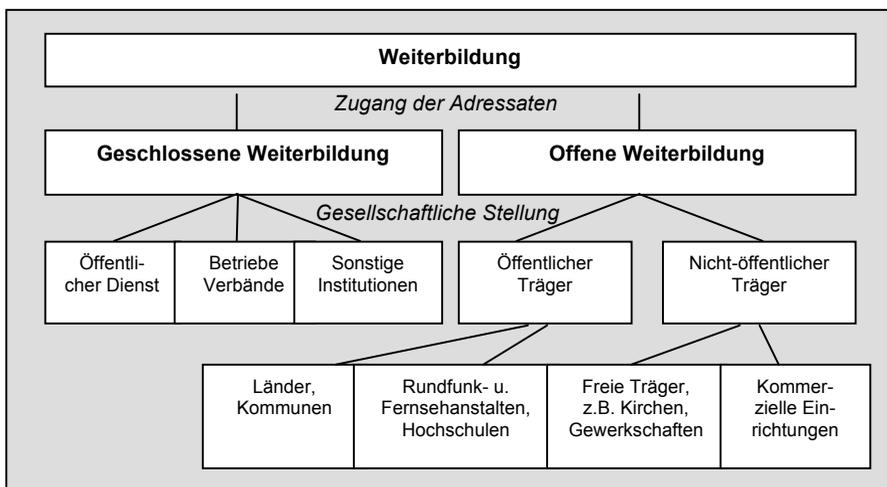
6.1 Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten

6.1.1 Überblick über Institutionen

Die Erwachsenenbildung in Deutschland ist durch eine plurale und heterogene sowie ausdifferenzierte Trägerstruktur gekennzeichnet. Die Entstehung von spezialisierten Erwachsenenbildungsanbietern zur Vermittlung von Medienkompetenz belegt dies. „Gesellschaften tendieren dazu, die wachsende Kompliziertheit der Aufgaben durch steigende Komplexität und Differenzierung zu bewältigen.“ (Baacke 1973, S. 342). Die Pluralität der Institutionen der Erwachsenenbildung kommt der Heterogenität der Weiterbildungsnachfrage entgegen (vgl. Tippelt 1999, S. 68). Bei der beruflichen Weiterbildung ist der „Arbeitgeber/Betrieb“ der häufigste Anbieter (45%), gefolgt von „Betrieb, der nicht Arbeitgeber ist“ (14%) und von „Aus- und Weiterbildungsstätte des Arbeitgebers“ (12%). Volkshochschulen machen hier mit 4% nur einen relativ geringen Prozentsatz aus. In der allgemeinen Weiterbildung dominieren die Volkshochschulen mit 26%; gefolgt von „Arbeitgeber/Betrieb“ mit 20%, kirchliche Bildungsanbieter machen 5% aus (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 25ff.). Institutionentypologien ermöglichen es, eine strukturierte Übersicht über Institutionen zu erhalten. Es gibt verschiedene Ordnungskriterien für Institutionentypologien (vgl. Nuissl 1999, S. 398). Sie unterscheiden beispielsweise nach dem Zugang der Adressaten, nach der gesellschaftlichen Stellung der Trägerorganisation, nach dem Interesse der Einrichtung, nach der Zugehörigkeit der Einrichtung zu einer Organisation/Bildungsideologie, nach der Rechtsnatur der Träger (vgl. auch Pehl/Reitz 2005b) und nach der Mischung von Ökonomie und Politik (vgl. Faulstich

2003a, S. 113f.). Des Weiteren kann man nach vier Weiterbildungsstrukturen je nach Ausdifferenzierung der Weiterbildungsträger unterscheiden (vgl. Tippelt 1997, S. 137). Zwischen den einzelnen Formen entstehen verstärkt auch Überschneidungsbereiche: so kommerzialisieren sich beispielsweise auch öffentliche Weiterbildungsträger (vgl. Faulstich 2003b, S. 653). In der vorliegenden Arbeit soll die Auswahl der Institutionen für die Programmanalyse nach dem Zugang der Adressaten und der gesellschaftlichen Stellung der Trägerorganisation erfolgen mit dem Fokus auf der offenen Weiterbildung³² (vgl. folgende Abbildung).

Abbildung 5 Ordnungskriterien für Institutionentypologien (vgl. Weinberg 2000, S. 14)



Medienpädagogische Erwachsenenbildung wird sowohl in der geschlossenen, als auch in offenen Weiterbildung angeboten. Bei der geschlossenen Weiterbildung wird es sich hauptsächlich um EDV-Schulungen und medienpädagogische Fortbildungen als berufliche Weiterbildung handeln.³³

Im Bereich der medienpädagogischen Fortbildung für pädagogisch-soziale Berufe und ihre Multiplikatoren sind die Dachverbände aktiv, wie z.B. der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), der Dachverband der Evangelischen Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Das Adolf-Grimme-Institut bietet ebenfalls vor allem für Multiplikatoren Veranstaltungen an.

³² Die geschlossene Weiterbildung ist Programmanalysen kaum zugänglich.

³³ Der folgende Abschnitt fußt auf einer Sichtung von Dokumenten und schriftlichen Anfragen bei den Institutionen im Jahr 2003.

Weiterhin hier zu nennen sind die Landesmedienanstalten, Landesmedienzentren, die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK), die Evangelische Medienakademie im Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik gGmbH (GEP), Villigst-Medien (Amt für Jugendarbeit der EKvW), Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e.V. (Menschen am Computer-MAC), die Aktion Jugendschutz e.V., das Europäische Zentrum für Medienkompetenz GmbH (ecmc), ebenso die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung e.V. Viele dieser Institutionen bieten auch informelle Weiterbildung für den Medienumgang in Form von Materialien sowohl für Multiplikatoren als auch für Eltern (z.B. Programmberatung für Eltern-Flimmo, Internet-ABC, Materialien zur Medienerziehung der Aktion Jugendschutz e.V., des Institut für Kino und Filmkultur e.V. (IKF) oder der Bundeszentrale für politische Bildung). So fördern Landesmedienanstalten und die Aktion Jugendschutz Projekte zur Unterstützung der Eltern in der Medienerziehung (vgl. beispielsweise Bachmair/Neuß/Tilemann 1997; Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg 2002). Als Einrichtungen, die speziell Angebote für Eltern vorhalten, macht Burkhardt in seiner Studie folgende Institutionen aus: Familienbildungsstätten, Bildungswerke, Akademien, Volkshochschulen, Medienkompetenzzentren, Medienzentren, Bibliotheken, Jugendämter und andere einzelne Einrichtungen (vgl. Burkhardt 2001, S. 263ff.) Wie bereits Podehl in den 1980er Jahren konstatierte, stellt sich „medienpädagogische Arbeit in der Erwachsenenbildung als ein nur schwer überschaubarer Bereich“ dar (1984, S. 13), da zahlreiche Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft medienpädagogische Angebote anbieten und innerhalb einer Trägerschaft die Ausgestaltung auf Institutionenebene sowie regional lokal stark variiert. Im Folgenden kann daher nur exemplarisch aufgezeigt werden, welche Institutionen in der offenen Weiterbildung medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten. Unterschieden werden kann darüber hinaus zwischen auf Medien spezialisierten Einrichtungen und solchen, bei denen Medien in das Gesamtangebot und in die Themen integriert sind.

6.1.2 Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten

Länder und Kommunen

Im Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) sind 16 Volkshochschul-Landesverbände und knapp 1000 Volkshochschulen zusammengeschlossen. Der DVV ist damit der größte Weiterbildungsverband Deutschlands und dient insbesondere der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bei den

Volkshochschulen kann man insbesondere nach dem großstädtischen, mittelstädtischen und ländlichen Bereich unterscheiden (vgl. BMBF 2004). Der Deutsche Volkshochschul-Verband setzte sich 1998 mit der Herausforderung durch die Medien in seiner medienpolitischen Erklärung „Medien und Weiterbildung: Offenheit, Qualität und Kompetenz“ auseinander (vgl. DVV 1998). Die Erklärung rekurriert auf die Wissensgesellschaft und das lebenslange Lernen. Die Volkshochschulen fordern und fördern danach die Qualität der Rundfunkprogramme, die Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Medien (vgl. Digital Divide) und die Medienkompetenz durch ein „Netzwerk zur Vermittlung von Medienkompetenz“ (DVV 1998, S. 3). Dabei machen die Forderungen an die Rundfunkprogramme einen größeren Teil als die Angaben zur Medienkompetenz aus. Bei knapp 1000 Volkshochschulen variiert das Angebot zu Medien, einige Volkshochschulen sind mit Radio- und Filmwerkstätten ausgestattet (zum medienbezogenen Angebot an Volkshochschulen vgl. ausführlich unten). Im Auftrag der Länder oder Kommunen fördern auch die Landeszentralen für politische Bildung, Landesbildstellen, Landesmedienzentren und das länderübergreifende Medieninstitut Institut für Film und Bild (FWU) Medienkompetenz.

Rundfunk- und Fernsehanstalten und Hochschulen

Die Landesmedienanstalten fördern Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die inhaltliche und finanzielle Förderung von lokalen Projekten, teilweise durch die Förderung von Bürgermedien und in eigenen Medienkompetenzzentren. Bürgerrundfunk-Einrichtungen, zu denen u.a. die Offenen Kanäle und nicht-kommerziellen Lokalradios zählen, bieten ihren Nutzern technische und redaktionelle Qualifizierung (vgl. Studthoff 2005, S. 50). Zum Teil geschieht dies eher informell vor Ort, zum Teil in eigens dafür eingerichteten Institutionen, wie z.B. dem Bildungszentrum Bürgermedien in Ludwigshafen. Ebenso wie in Medienprojektseminaren geht es im Bürgerfunk um kulturelle und politische Partizipation, um das Erlernen sozialer Kompetenzen und gleichzeitig wird implizit angenommen, dass, wer selbst Medien gestaltet hat, Medienprodukte besser und kritischer durchschauen kann – dies zeigt sich jedoch, betrachtet man die Interviewergebnisse (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“), als nicht zutreffende Vorannahme. So ganz von allein wird man durch Mediengestaltung nicht in allen Dimensionen medienkompetent, wie folgender Ausspruch denken lässt: „Damit vermittelt sich durch die Offenen Kanäle der Inhalt der Begriffe Medienkompetenz und kommunikative Kompetenz gewissermaßen von selbst, zwangsläufig.“ (Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 7). Neben den Landesmedienanstalten sind es in dieser Rubrik insbesondere auch die Medien selbst, die u.a. über Filmförderungen und das Adolf-Grimme-Institut (zu-

sammen mit den Volkshochschulen) Medienkompetenz von Erwachsenen fördern können. Hierzu gehören ebenfalls Angebote von Medien über die Entstehung von Medien. Hochschulen fördern die Medienkompetenz ihrer Studenten über interne Computerkurse oder Angebote wie Universitätsfernsehen oder -radio.

Freie Träger wie Kirchen und Gewerkschaften

In der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ist die Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft zusammengeschlossen. Nach dem DVV ist die KBE der zweitgrößte Trägerverband mit Schwerpunkt auf der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung. Die in der KBE zusammengeschlossenen Einrichtungen unterteilen sich vor allem in Heimvolkshochschulen, Akademien, Bildungswerke in Trägerschaft der Diözesen und in Familienbildungsstätten (vgl. BMBF 2004). Katholische Medienarbeit zeigt sich hier beispielsweise in Medienstellen, der katholischen Filmkommission, katholischen Bildungswerken sowie in Medienverbundmodellen (vgl. ausführlich zur katholischen Medienarbeit Diözesanarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung 1999; Halefeldt 1999; Hoffmann 1993; Sturm 1992). Evangelische Medienarbeit wird insbesondere vom Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP), zu der u.a. auch die evangelische Medienakademie und das filmkulturelle Zentrum gehören, gestaltet. Medienpädagogische Fortbildung wird hier vermittelt, wohingegen medienpädagogische Erwachsenenbildung eher lokal in den evangelischen Akademien angeboten wird (vgl. zur evangelischen Medienarbeit auch Künzel 1984). Medienbildung in kirchlicher Trägerschaft – insbesondere in Familienbildungsstätten – befasst sich mit Medienerziehung von Eltern und bietet Angebote zum Thema der Rolle der Medien in der Familie (vgl. eine Untersuchung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung 1997). Träger von Einrichtungen der Familienbildung – und damit prinzipiell auch der Förderung von Medienerziehung in Familien – sind vor allem die Kirchen und kirchennahen Verbände, die Organisationen der Wohlfahrtspflege³⁴ sowie einzelne Kommunen (zu medienbezogenen Angeboten der Kirchen vgl. Programmanalyse weiter unten). Einrichtungen der politischen und gewerkschaftlichen Bildung bieten mit langer Tradition Angebote zu Medienpädagogik und Medienpolitik an (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997; Hurrle 1997). Als Träger der politischen Bildung treten die den Parteien nahestehenden Stiftungen, Gewerkschaften, Kirchenverbände und Diözesen, Bildungswerke und -vereine sowie der Bundesarbeitskreis „Arbeit und Leben“ auf.

³⁴ Deutsches Rotes Kreuz (DRK), Paritätisches Bildungswerk, Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband u.a.

Kommerzielle Einrichtungen

Kommerzielle Einrichtungen bieten vor allem EDV-Schulungen an, wie beispielsweise die Frauen-Computer-Schule AG, die jedoch auch gesellschaftspolitische Interessen wie die Frauenförderung vertritt.

Übergreifende Netzwerke

Hier gibt es vor allem öffentlich geförderte Initiativen bzw. Public Private Partnerships wie die Initiative D21, „Frauen-ans-Netz“, „50plus-ans-Netz“, „Senioren ans Netz“ (Deutsche Telekom AG), aber auch lokale Beispiele wie das Kommunikations- und Medienzentrum KOMED im MediaPark Köln, ein Zusammenschluss mehrerer Einrichtungen (u.a. VHS und evangelische Akademie), die gemeinsam Medienkompetenz fördern.

6.2 Programmanalysen zu medienbezogenen Angeboten

Programmplanungshandeln geschieht nicht nur im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag und Teilnehmerinteressen, sondern erfolgt auch in Abstimmungsprozessen, die Gieseke Angleichungshandeln nennt: „Angleichungshandeln verweist auf inhaltliche und konzeptionelle Abstimmungsprozesse, die einerseits in der Region mit verschiedenen Gruppen und Institutionen stattfinden, sich andererseits aber auch bei der Vorbereitung der Angebotsentwicklung mit den Dozent/inn/en und Kursleiter/inne/n realisiert.“ (Gieseke 2006, S. 72). Zum Programmplanungshandeln gehört die Planung der didaktischen Handlungsfelder auf der Mikro- und Makroebene. Heuer spricht davon, dass Erwachsenenbildung in ihren Programmen/Themen eine „Seismografen-Funktion“ in der Gesellschaft übernehme (Heuer 2003, S. 161). Weiterbildung kann – anders als andere Bildungsbereiche – zeitnah neue Anforderungen an Lernformen und Lerninhalte umsetzen (vgl. ebd., S. 162). Programmanalysen können Thementrends im Sinne dieser Seismografen-Funktion abbilden. Die Untersuchung von Programmstrukturen hat seit den 60er Jahren insbesondere beim Deutschen Volkshochschul-Verband Tradition, aber auch andere Weiterbildungsträger werden untersucht. Programmanalysen ergänzen und konkretisieren das Bild der Weiterbildungsstatistik, wie es zum Beispiel das Berichtssystem Weiterbildung liefert. Programmanalysen wurden beispielsweise regional (vgl. z.B. Körber et al. 1995 zum Weiterbildungsangebot im Bundesland Bremen), institutionenbezogen (vgl. z.B. Heuer/Robak 2000) und/oder zu spezifischen Themen durchgeführt (vgl. z.B. Mader 1998). Es gibt nur wenige Programmanalysen, die Medien zum Thema haben. Im Folgenden wird der Forschungsstand hierzu anhand einer Programmanalyse zu kirchlichen An-

geboten sowie einiger Analysen zu medienbezogenen Angeboten an Volkshochschulen aufgezeigt.³⁵

6.2.1 Programmanalyse kirchlicher Angebote (Heuer/Robak 2000)

In einer exemplarischen Programmanalyse von kirchlichen Programmangeboten kommen Heuer/Robak (2000, S. 129) zu dem Ergebnis, dass auch in der katholischen Erwachsenenbildung die EDV-Grundbildung zu einem profiltragenden Bereich gehört – die katholischen Bildungsanbieter scheinen hier mehr als die evangelischen anzubieten. Dies wird über eine genauere Analyse verständlich. Heuer/Robak unterteilen das Programmangebot der kirchlichen Bildungsanbieter in drei lebensweltlich orientierte Kategorien: „A christlich-religiöse Bildung und bürgerliche Kultur in der Lebenswelt“, „B Abstützen der sozialen Lebenswelt“ und „C Gesellschaftspolitische und persönliche Lage verbinden, um Handlungsorientierung zu finden“. Es zeigt sich, dass die Kategorie A sowohl bei katholischer wie auch bei evangelischer Erwachsenenbildung an erster Stelle steht, die Kategorie B bei der katholischen an zweiter, jedoch bei der evangelischen an dritter Stelle steht: „Während die Evangelische Erwachsenenbildung einen aufklärerischen Bildungsansatz favorisiert und damit einen an Selbstbestimmung orientierten Akzent setzt, sieht die Katholische Erwachsenenbildung ihre Aufgabe im Abstützen der sozialen Lebenswelt.“ (Heuer/Robak 2000, S. 133). Zum Abstützen der sozialen Lebenswelt gehört auch die EDV-Grundbildung als Bewältigung veränderter sozialer und beruflicher Anforderungen, die dementsprechend bei der katholischen Erwachsenenbildung einen höheren Stellenwert einnimmt, wohingegen die politische Bildung stärker bei der evangelischen Erwachsenenbildung zu finden ist.

6.2.2 Medienbezogene Veranstaltungen an Volkshochschulen

Nachfolgend werden drei Untersuchungen zu medienbezogenen Veranstaltungen an Volkshochschulen vorgestellt.

Medienbezogene Veranstaltungen an österreichischen Volkshochschulen (Knaller 1993)

Knaller (1993) konstatiert für die österreichischen Volkshochschulen für das Kursjahr 1991/92 eine Unterrepräsentanz von Veranstaltungen, die sich inhaltlich mit Medien befassen. Es sind weniger als ein Dutzend Veranstaltungen in 75% der 276 Volkshochschulen, die untersucht wurden (vgl. Knaller 1993, S. 143). Hiermit sind Veranstaltungen gemeint, die sich inhaltlich

³⁵ Öffentlich zugängliche Programmanalysen zu medienbezogenen Veranstaltungen beispielsweise in der gewerkschaftlichen oder politischen Erwachsenenbildung waren nicht auffindbar.

mit Medien beschäftigen und eine „allgemeinbildende Zielsetzung“ haben (vgl. ebd., S. 146). Computerkurse sind demgegenüber ähnlich wie in Deutschland durchaus vorhanden und vor allem mit der beruflichen Weiterbildung assoziiert. Die neun vorgefundenen Veranstaltungen wiederum betrachten jedoch auch nicht die gesellschaftliche Einbettung von Medien: „Das Eindringen neuer Medientechnologien in die Freizeitkultur und in die Arbeitswelt wird in keiner Veranstaltung problematisiert.“ (ebd.). Ursachen für die Randständigkeit von Volkshochschulangeboten in Österreich zum Thema Medien sieht Knaller in ähnlichen Gründen der Randständigkeit politischer Bildung: hohe Anforderungen an Kursleiter und zum Teil mangelnde Nachfrage (vgl. Knaller 1993, S. 149f.). Treumann et al. stellten 1999 bei einer Befragung von 14 nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildungsanbietern fest, dass insbesondere die Dimensionen Medienkunde und Mediennutzung aus Sicht der Programmverantwortlichen angeboten wurden, während die Dimensionen Mediengestaltung und Medienkritik eher unterrepräsentiert waren. Als Erklärung gaben die Interviewten an, dass „im Bereich der Medienkritik und der Mediengestaltung keine kostendeckende Teilnehmergröße zustande“ komme (Treumann et al. 2002, S. 342f.). Als Handlungsmöglichkeiten nennt Knaller hier insbesondere die Professionalisierung der Erwachsenenbildner, d.h. die Weiterbildung von Dozierenden. Zu ergänzen wäre hier die Adressatenorientierung, um einer mangelnden Nachfrage, die vielleicht auch auf einer mangelnden Nutzenerwartung beruht, zu begegnen. Knaller legt mehrere Argumente für die Legitimation und Wichtigkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Medien in der Erwachsenenbildung vor. Zum einen betont er das Ausmaß informellen Lernens mit Medien im Bereich politischer und allgemeiner Bildung: „ein Großteil der Erwachsenen [bezieht] ihre Allgemeinbildung vor allem aus den Medien“ (S. 150). Und für Österreich konstatiert er: „Zieht man dabei in Betracht, daß die überwiegende Mehrheit der Österreicher/Innen bezüglich der Printmedien ihre politische Bildung aus der Boulevardpresse bezieht, gibt dies wenig Anlaß dazu, ein bildungspolitisches Korrektiv für den medialen Konsum nicht als wünschenswert zu erachten.“ (S. 148). Eine Legitimation für die medienpädagogische Erwachsenenbildung wäre hier die Förderung demokratischer Einstellungen und Kompetenzen. Die Legitimation für Computerkurse liegt darüber hinaus u.a. im „Medienanalfabetismus“ (S. 149) älterer Generationen. Zu ergänzen wäre hier aktuell die Förderung von Benachteiligten, die sich nicht nur auf Ältere bezieht.

Angebote zu Multimedia an Volkshochschulen (Mader 1998)

Mader (1998) untersuchte die Ankündigungstexte zu Multimedia-Angeboten von 55 Volkshochschulen (Datengrundlage: Frühjahrssemester 1996 bis Frühjahrssemester 1997). Sie stellte fest, dass allein zwischen 1996 und

1997 die Anzahl der Volkshochschulen, die keine Veranstaltungen zu Multimedia und Datenfernübertragung (insbesondere Internet), stark gesunken und die Anzahl der Angebote zum Internet stark angestiegen ist (vgl. Mader 1998, S. 54ff.). In der Untersuchung von Mader machen Angebote zur „kritischen theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Multimedia unter gesellschaftspolitischen Aspekten“ nur 4% aus (ebd., S. 57), wobei eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz und Medienkritik in ihrer Untersuchung und damit eine Definition der gemeinten Begriffe ausbleibt. Mader kritisiert zu Recht, dass viele medienkritische Angebote auf einer theoretischen Ebene bleiben: „Während die technisch orientierten EDV-Angebote sich im wesentlichen auf die praktische Annäherung beschränken und die gesellschaftliche Einbettung der neuen Kommunikationstechniken höchstens streifen, wird hier der gegenteilige Weg beschritten: Wünschenswert wäre eine stärkere Verschränkung beider Perspektiven.“ (Mader 1998, S. 61). Wie sich später bei der von mir durchgeführten Programmanalyse zeigen wird, gibt es zukunftsweisende Angebote, die dies leisten (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“). Bei der Analyse, in welchen Fachbereichen Multimedia-Angebote zu finden sind, stellte sich heraus, dass die meisten Angebote im Fachbereich „Berufliche Bildung“ bzw. darunter im Bereich „EDV“ zu finden waren (vgl. ebd., S. 61). Mader stellt darüber hinaus fest: „Das in seinen Möglichkeiten geradezu nach Interdisziplinarität verlangende Werkzeug Multimedia entzieht sich der Einordnung in die traditionelle Fachbereichsstruktur der Volkshochschule (...)“ (Mader 1998, S. 64). Im Fachbereich „Berufliche Bildung“ fanden sich erstaunlicherweise auch Angebote, die eindeutig den privaten Hobby-Bereich fokussierten: „Die traditionelle Verknüpfung von EDV-Technik mit rein beruflichem Interesse, die der Einordnung in die Berufliche Bildung zugrunde liegt, steht hier im Kontrast zu der angesprochenen Zielgruppe, bei der ein kreatives Potential im privaten Bereich zum Ausgangspunkt für die Annäherung an die Computertechnik gemacht werden soll.“ (ebd., S. 64f.). Mader macht jedoch auch einige innovative Angebote aus, dabei unter anderem Internetkurse, die nicht nur an den technischen, sondern auch an den inhaltlichen Interessen der Teilnehmenden ansetzen (vgl. Mader 1998, S. 70).

Neue Medien als Thema und Inhalt von Volkshochschulangeboten (Stang 2003c)

Ähnlich stellt Stang in seiner Untersuchung fest, dass Angebote der VHS im Bereich Neue Medien zu mehr als 90% im Programmbereich „Arbeit-Beruf“ verortet sind. Seine These in diesem Zusammenhang lautet: „Dadurch, dass die technische Infrastruktur mit den Programmschulungen in der Regel ausgelastet ist, bleibt kaum Raum für Experimente in anderen Programmberei-

chen.“ (Stang 2003c, S. 140f.). In Bezug auf den Veränderungsbedarf, der durch Neue Medien in Volkshochschulen ausgelöst wird, nennen die Volkshochschulen somit auch den größten Veränderungsbedarf im Bereich der Angebotsentwicklung (vgl. ebd., S. 236), einen geringeren Veränderungsbedarf sehen sie in der Fachbereichsgliederung (vgl. Stang 2003b, S. 93). Aus Sicht der Studie von Mader und auch der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“) sollte jedoch auch die Fachbereichsgliederung und die Platzierung der Angebote überdacht werden.

6.3 Diskussion und Zusammenfassung

Zentrale Ergebnisse der bisher vorliegenden Programmanalysen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es gibt ein großes Angebot von EDV-Kursen an Volkshochschulen, das meist der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen ist. Was fehlt, ist jedoch die gesellschaftliche Einbettung der Neuen Medien in Veranstaltungen, was wiederum von den Kursleitenden eine besondere Kompetenz erfordern würde. Gleichzeitig zeigt sich, dass Medien in ihrer Interdisziplinarität schwer in eine traditionelle Fachbereichsstruktur zu integrieren sind. Die oben dargestellten Programmanalysen beschränken sich zum Teil nur auf die Neuen Medien und/oder nur auf einzelne Institutionen bzw. Träger und sind andererseits oftmals allgemein gehalten in Bezug auf die Themen. Es zeigt sich hier eine Forschungslücke, dass keine Programmanalyse vorliegt, die über mehrere Institutionen und Medien hinweg das Vorkommen verschiedener Medienkompetenzdimension in Erwachsenenbildungsangeboten untersucht. Eine Programmanalyse, die aufzeigen könnte, inwiefern hauptsächlich der technische oder kritische Umgang bei den Angeboten im Vordergrund steht, fehlt bislang. Für die pädagogische Praxis wäre auch eine Programmanalyse relevant, die innovative Angebote, die gesellschaftlichen Bedarf und pädagogischen Auftrag vereinen, aufzeigen könnte. Des Weiteren fehlt eine Analyse, wie Adressaten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung durch Programme und Ausschreibungen angesprochen werden.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die zentralen Fragestellungen der empirischen Untersuchung aus dem bisherigen Theorie- und Forschungsstand abgeleitet. Das dreistufige Design – bestehend aus Fragebogenerhebung, problemzentrierten Interviews und Programmanalyse – wird eingebettet in den Rahmen einer Methodentriangulation vorgestellt (Kapitel 7.1). Hernach werden die drei Methoden und jeweiligen Designs einzeln diskutiert und ihre Wahl begründet (Kapitel 7.1, 7.2, 7.3). Abschließend erfolgt eine methodische Reflektion über Gütekriterien und die Angemessenheit, Stärken und Grenzen der jeweiligen Methoden (Kapitel 7.4). Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, die empirischen Erhebungen nachvollziehbar zu machen und methodisch zu reflektieren.

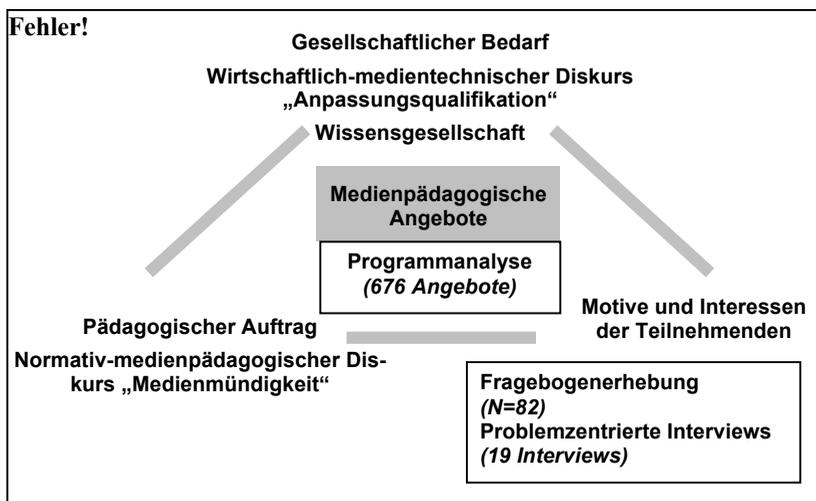
7.1 *Zentrale Fragestellungen und ihre Untersuchung mit Methodentriangulation*

Die vorangegangenen theoretischen Kapitel zwei bis sechs haben einige Forschungslücken benannt. So fehlt eine Studie zu subjektiven Medienkompetenzkonzepten. Die Theoriebildung zum Begriff der Medienkompetenz ist zwar weit vorangeschritten, bisher fehlen aber sowohl die empirische Konkretisierung als auch die phänomenologische Dimension – nämlich das, was Adressaten unter „Medienkompetenz“ verstehen. Des Weiteren fehlt eine Untersuchung der Motive und Interessen von Adressaten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist es, wie die Erwachsenenbildung Adressaten erreichen kann, um die Medienkompetenz von Erwachsenen zu fördern. Ausgangspunkte dabei sind die individuellen Handlungsmotive und Weiterbildungsinteressen von Teilnehmenden an medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Gleichzeitig fehlt eine Analyse medienpädagogischer Erwachsenenbildungsangebote. Hier ist der empirische Ausgangspunkt das Programmangebot im Bereich der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Fragestellung ist hier, inwiefern sich die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks – also pädagogischer Auftrag, gesellschaftlicher Bedarf und Interessen der Teilnehmenden – in den medienpädagogischen Angeboten widerspiegeln. Es wird also sowohl die Angebots- wie auch die Nachfrageseite in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung analysiert. Das Thema der Förderung von Medienkompetenz Erwachsener wird – um erweiterte Erkenntnismöglichkei-

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung

ten zu nutzen – mittels Methodentriangulation untersucht. Triangulation bedeutet, dass ein Forschungsgegenstand von mindestens zwei Punkten aus betrachtet wird. Der Begriff der Triangulation stammt ursprünglich aus der Landvermessung und deutet an, dass man von verschiedenen Punkten aus die Position eines Objektes besser lokalisieren kann. In der qualitativen Forschung unterscheidet man vier verschiedene Typen von Triangulation: die Triangulation von Daten, unterschiedlichen Forschern, von verschiedenen Theorien und von Methoden (vgl. Flick 2004, S. 11ff.). Die durch Triangulation erzielten Ergebnisse dienen nicht unbedingt dem Zweck, sich gegenseitig zu validieren, sondern vielmehr sich komplementär zu ergänzen – das Konzept der Triangulation steht damit auch in Nähe zur Grounded Theory (vgl. Schründer-Lenzen 1997, S. 108). Dabei ist zu beachten, dass jede Methode den Forschungsgegenstand auch „mit-konstituiert“ (Flick 2004, S. 24). Im vorliegenden Fall wird die Triangulation durch die Verwendung dreier verschiedener methodischer Zugänge und Daten geleistet; in bestimmten Bereichen werden zudem verschiedene Theorien zur Erklärung herangezogen. Die Arbeit verknüpft Fragebögen, problemzentrierte Interviews und eine Programmanalyse. Dies sind die drei Punkte, von denen der Forschungsgegenstand aus betrachtet wird. Die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel acht *„Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden“*, Kapitel neun *„Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung“* und Kapitel zehn *„Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote“*) erfolgt (bis auf die Programmanalyse) nicht getrennt nach Methoden, sondern entlang der Themen, so dass die Triangulation der Ergebnisse von Fragebögen und Interviews auch in der Darstellung durchgeführt wird. Es werden Methoden miteinander verknüpft, die strukturelle Aspekte (durch quantitative Zugänge) erfassen mit solchen, die die Bedeutung für die Beteiligten erfassen (durch qualitative Zugänge) (vgl. Flick 2004, S. 24). Der Fragebogenerhebung kommt eine Orientierungsfunktion, den Interviews eine Vertiefungsfunktion zu. Zurückkommend auf das Programmplanungsdreieck von Siebert (2000) (vgl. Kapitel eins *„Einleitung“*), lassen sich die drei Methoden wie in folgender Abbildung verorten.

Abbildung 6 Verortung der Methoden im Programmplanungsdreieck



Die Programmanalyse untersucht mithin medienpädagogische Angebote, Fragebogenerhebung und problemzentrierte Interviews analysieren die Motive und Interessen der Teilnehmenden im Programmplanungsdreieck.

Um die Methodenwahl zu begründen, soll im Folgenden kurz auf typische Merkmale quantitativer und qualitativer Forschung eingegangen werden. Nach Rost ist ein Kennzeichen der quantitativen Forschung das Zugrundelegen von starken Theorien in Form von Hypothesen, ein Kennzeichen der qualitativen Forschung das Ausgehen von schwachen Theorien in Form von Forschungsfragen. Quantitative Forschungsprozesse deduzieren und überprüfen Hypothesen, während qualitative eher theoretische Ansätze weiterentwickeln (vgl. Rost 2005). Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um qualitative Forschung mit Forschungsfragen und einem quantifizierenden Anteil (Fragebogen) mit dem Ziel der Generierung von konzeptionellen Elementen und inhaltlicher Ausdifferenzierung. Dabei sind auch in der qualitativen Forschung klare Fragestellungen wichtig, sie sollen jedoch Offenheit für neue und nicht antizipierte Ergebnisse aufweisen (vgl. Flick 2002, S. 77). Mayring formuliert fünf Postulate qualitativer Forschung: Subjektbezogenheit, Deskription des Forschungsgegenstandes, Interpretation des Forschungsgegenstandes, Untersuchung in alltäglicher Umgebung (nicht im Labor) sowie Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess (vgl. 2002, S. 19ff.). Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit sind die Teilnehmer an medienpädagogischer Erwachsenenbildung (Subjektbezogenheit).

Die Deskription des Forschungsgegenstandes besteht in der exemplarischen Beschreibung medienpädagogischer Erwachsenenbildungsangebote, der wissenschaftlichen Medienkompetenzkonzepte und schließlich der Darstellung der Forschungsergebnisse. Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Interpretation der Motive und Interessen sowie der Medienkompetenzkonzepte der Befragten. Schließlich wird begründet, inwiefern Teile der Ergebnisse in Form von typischen Mustern verallgemeinerbar sind. Interpretationen geschehen nie voraussetzungslos, das eigene Vorverständnis beeinflusst die Deutung. Das Vorverständnis – in diesem Fall insbesondere die wissenschaftliche Auffassung von Medienkompetenz und der Forschungs- und Theoriestand zu medienpädagogischer Erwachsenenbildung – muss vor der Analyse offen gelegt werden und wird daraufhin am Gegenstand weiter entwickelt (im Sinne einer „hermeneutischen Spirale“, vgl. Mayring 2002, S. 30) (vgl. Kapitel zwei bis Kapitel sechs). Die Sicht der Subjekte lässt sich u.a. in Form von subjektiven Theorien rekonstruieren (vgl. Flick 2002, S. 36). „Man muß den Definitionsprozeß des Handelnden erschließen, um sein Handeln zu verstehen“ (Blumer 1972, S. 96). Genau hierum geht es in der vorliegenden Arbeit, wenn Motive, Interessen und Barrieren der Teilnehmenden in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung untersucht werden. Die Methodenwahl erfolgte gegenstandsbezogen. Für die Erfassung der soziodemographischen Daten der Teilnehmer, ihres Weiterbildungsverhaltens und ihrer Bewertung von medienpädagogischen Veranstaltungen wurde eine quantitative Methode (Fragebogen) eingesetzt. Für die Erforschung der Auffassung von Medienkompetenz und der Motive und Interessen wurde eine qualitative Methode (das problemzentrierte Interview) gewählt, da hier die verstehende Rekonstruktion von Deutungs- und Handlungsmustern im Vordergrund stand. In den problemzentrierten Interviews konnten Sinn- und Bedeutungsstrukturen besser untersucht werden, ohne in einem vorgefertigten Fragebogen „durch die Relevanzsetzungen der Forscher/innen überblendet (zu) werden“ (Kluge/Kelle 1999, S. 14). Außerdem gab es zu den Themen der Interessensentwicklung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung und der Ausgestaltung subjektiver Medienkompetenzkonzepte noch wenig Forschungsliteratur, so dass eine eher explorierend angelegte, die induktive Kategorienbildung unterstützende Methode von Vorteil war. Für die Untersuchung exemplarischer medienpädagogischer Angebote wurde die Methode der Programmanalyse gewählt. Die Arbeitsschritte der Erhebung der Fragebögen und die Durchführung der Interviews waren zeitlich und inhaltlich miteinander verzahnt. Erhebungs- und Auswertungsschritte haben sich im Sinne der Grounded Theory Methoden gegenseitig befördert und beeinflusst.³⁶ Fragestellungen für die Interviews wurden

³⁶ z.B. in der Auswahl der zu befragenden Teilnehmenden; Aufnahme von Fragen in die Inter-

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung

auch aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung gewonnen, die Ergebnisse der Interviews wiederum gaben Fragestellungen für die Programm-analyse auf. Die folgende Tabelle zeigt das dreistufige Design im zeitlichen Verlauf inklusive der vorangegangenen Sichtung medienpädagogischer Angebote in Deutschland, um sich einen Überblick über das Programmangebot zu verschaffen und um Institutionen daraufhin auswählen zu können.

Tabelle 2 Methoden der Untersuchung im zeitlichen Verlauf

Methode \ Jahr	2003	2004	2005	2006
Sichtung medienpädagogischer Programme				
Fragebogenerhebung				
Problemzentrierte Interviews				
Programmanalyse				

Um strukturelle Rahmenbedingungen der exemplarisch ausgewählten Erwachsenenbildungsinstitution MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland kennen zu lernen, wurde im Juni 2004 neben der Literatursichtung ein leitfadengestütztes, 100minütiges Experteninterview mit der Leiterin des MedienKompetenzZentrums geführt. Experteninterviews dienen der Rekonstruktion komplexer Wissensbestände³⁷ beispielsweise von Vertretern einer Erwachsenenbildungsinstitution (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481). Ein Experte verfügt über Wissen über das interessierende Handlungsfeld, das er zwar nicht alleine besitzt, aber das doch nicht jedem zugänglich ist (vgl. ebd., S. 484). Expertenwissen ist wichtig für die „Wahrnehmung und Definition von Problemen sowie die maßgebliche Strukturierung von Lösungsansätzen“ (Bogner/Menz 2002, S. 11). Themen des Experteninterviews waren die Planung und Gestaltung der medienpädagogischen Seminare, Zielgruppen und Teilnehmer, Marketingstrategien, Finanzierung, Kooperationen sowie die bisherige und zukünftige Entwicklung medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse des Experteninterviews flossen als Hintergrundwissen in die Entwicklung des Leitfadens der problemzentrierten Interviews ein und halfen bei der Interpretation der Ergebnisse.

views aufgrund von Ergebnissen der Fragebogenerhebung; Stellen von neuen Fragen nach Durchführung einiger Interviews, in denen diese Themen auftauchten.

³⁷ Hierzu gehören Erfahrungswissen, Entscheidungsmaximen, Wissen in innovativen Projekten sowie Wissen über Bedingungen.

7.1.1 Zentrale Fragestellungen der Fragebogenerhebung

Ein Ziel der Fragebogenerhebung war es Teilnehmerdaten zu gewinnen, um aus ihnen Vorschläge für die Optimierung der Angebote ableiten zu können. Die Ergebnisse sollten nicht nur für die spezifische Institution (Medien-KompetenzZentrum) wichtig sein, sondern relevante Aspekte auch für die Gestaltung medienpädagogischer Angebote in anderen Einrichtungen beinhalten. Gleichzeitig sollten die Angebote evaluiert werden und eine Analyse der Weiterbildungsinteressen erfolgen. Eine weitere Intention war die Analyse von Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber Medienkompetenz und medienpädagogischer Erwachsenenbildung sowie ihrer Gründe für den Besuch und ihre Verwertungsinteressen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Die Studie soll dazu beitragen, Adressaten besser zu erreichen, um Medienkompetenz von Erwachsenen fördern zu können. Leitende Fragestellungen waren dabei:

- Wie setzt sich die Teilnehmerschaft des MedienKompetenzZentrum zusammen? Werden auch Benachteiligte (in Bezug auf soziodemographische Daten, Medienzugang) erreicht?
- Welche Erfahrungen mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung haben die Teilnehmenden?
- Wie zufrieden sind die Teilnehmer mit den Kursen? Wie sehen sie ihren Lernerfolg und den Transfer des Erlernten in die Praxis?
- Wie wurden sie auf die Veranstaltungen aufmerksam?
- Welche thematischen Interessen haben die Teilnehmer an medienpädagogischer Erwachsenenbildung?
- Aus welchen Gründen kommen die Teilnehmenden? Welche Verwertungsinteressen haben sie?
- Wie schätzen sie ihre eigene Medienkompetenz ein? Was ist für sie Medienkompetenz?

7.1.2 Zentrale Fragestellungen der problemzentrierten Interviews

Allgemeines Ziel der Interviews war das bessere Verständnis der Fragebogenergebnisse und eine tiefer gehende Exploration der dort behandelten Themen. Zentrale Fragestellungen betrafen folgende Punkte:

- Wie sieht die Mediennutzung der Interviewpartner aus? Welchen Bezug haben sie zu Medien?
- Welche Erwartungen haben die Interviewpartner an Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung?
- Was sind Gründe und Motive für den Besuch von medienpädagogischen Veranstaltungen?
- Welche Weiterbildungsinteressen und -barrieren haben die Interviewpartner im Bereich Medien?
- Wie sieht ihr subjektives Konzept von Medienkompetenz aus?

7.1.3 Zentrale Fragestellungen der Programmanalyse

Ziel der Programmanalyse ist die Beschreibung der inhaltlichen Struktur medienpädagogischer Erwachsenenbildungsangebote um daraus Hinweise für die weitere Angebotsplanung – auch aus pädagogisch-normativer Sicht – gewinnen zu können. Die Fragestellungen der Programmanalyse leiteten sich zum einen aus der Theorie, zum anderen aus den Ergebnissen der Fragebögen und Interviews ab. Allgemeine Fragestellung ist, welche Aspekte des Programmplanungsdreiecks sich auf welche Art in den medienpädagogischen Angeboten spiegeln. Aus der Theorie (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“ und Kapitel vier „*Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs*“) ergaben sich insbesondere die Fragen danach, inwiefern Angebote die Förderung von Medienmündigkeit und/oder die Anpassung an die Wissensgesellschaft ansprechen:

- Sind die Angebote prinzipiell geeignet, die Sensibilität für die Wichtigkeit des kritischen Umgangs mit Medien zu erhöhen, indem sie
 - Weiterbildungsangebote in diesem Bereich anbieten?
 - Aspekte des kritischen Umgangs auch in technik-orientierte Angebote einbeziehen?
- Bereiten die Angebote auf Aspekte der Wissensgesellschaft, auf den Umgang mit Wissen vor?

Aus den Interviewergebnissen (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“) ergaben sich Fragestellungen, wie sich die Angebotsausschreibungen an die Adressaten wenden:

- Erfolgt die Beschreibung der Angebote eher von der Angebots- oder von der Adressatenseite aus?
- Welche Informationen stellt der Anbieter für die Adressaten zur Verfügung?
- Ist das Profil stimmig (Umschlaggestaltung, Vorwort, Inhaltsverzeichnis, Angebote)?
- Sind die Ausschreibungen geeignet, möglichen Weiterbildungsbarrieren, wie sie die Interviewten geschildert haben, entgegen zu wirken, indem sie
 - den möglichen Nutzen für die Adressaten verdeutlichen?
 - Zielgruppen und Einstiegsvoraussetzungen benennen?
- Sind die Ausschreibungen prinzipiell geeignet, Interessen der Adressaten zu entsprechen und neue zu wecken, indem sie
 - auf mögliche Mediennutzungsmotive Bezug nehmen?
 - alltagsorientierte Angebote bieten?

7.2 *Methoden und Design der Fragebogenuntersuchung*

7.2.1 **Methoden der Fragebogenuntersuchung und Evaluation**

Fragebögen können der Quantifizierung dienen, aber auch offene Fragen beinhalten. Bei der statistischen Auswertung ist die deskriptive von der Inferenzstatistik zu unterscheiden. Im vorliegenden Fall kamen beide zum Einsatz. Bei der Inferenzstatistik wurden nonparametrische Tests ausgewählt, weil man nicht sicher davon ausgehen kann, dass die Variablen in der Bevölkerung normalverteilt sind.³⁸ Nachteil der nonparametrischen Tests ist nur, dass sie nicht so flexibel sind und eine etwas geringere Power³⁹ haben als parametrische. In der vorliegenden Fragebogenerhebung wurden verschiedene likertskalierte Items eingesetzt (siehe Beispielfragebogen im Anhang). Likertskalen sind ein von R. Likert entwickeltes Skalierungsverfahren zur Messung von Einstellungen. Sie bestehen aus verschiedenen Items, zu denen die Befragten in abgestufter Form Zustimmung oder Ablehnung äußern können. Bei einzelnen Items, die nicht zu einer übergeordneten Skala gehören, spricht man von likertskalierten Items. Des Weiteren wurden zwei semantische Differentiale eingesetzt. Semantische Differentiale dienen der quantitativen Analyse der subjektiven Bedeutung von Dingen. Semantische Differentiale bestehen aus einem Satz von 20 bis 30 bipolaren Adjektivpaaren, mit denen die affektive Bedeutung eines Objekts gemessen wird (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 184f.). Sie kombinieren Formen der Assoziation und des Ratings. Die Beschreibung der eingesetzten Tests und Begründungen für den Einsatz erfolgen bei der Darstellung des Designs und der Ergebnisse. Ein ausführlicher Tabellen- und Abbildungsband (unveröffentlicht) gibt weiteren Aufschluss über die eingesetzten statistischen Verfahren.

Die Fragebogenerhebung diente auch der Evaluation der ausgewählten Seminare. Das MedienKompetenzZentrum setzt standardmäßig kurze Evaluationsbögen ein, bei der vorliegenden Untersuchung handelte es sich jedoch um die erste umfangreiche externe Evaluation, die einen guten Rückblick und Ausblick für die noch relativ junge Institution geben konnte. Für Evaluation gibt es verschiedene Definitionen, die jedoch darin übereinstimmen, dass Evaluation eine angewandte Wissenschaft ist, die mittels wissenschaftlicher Methoden Entscheidungsgrundlagen für konkrete Fragestellungen liefern soll. Im Unterschied zur Qualitätssicherung meint Evaluation ein zeitlich begrenztes Vorgehen (vgl. Ditton 2002). Allgemeine Kennzeichen einer Evaluation sind nach Wottawa/Thierau die Ziel- und Zweckorientierung sowie die Aufgabe der Planungs- und Entscheidungshilfe (1998, S. 22). Nach Wesseler geht es um die Bewertung von Handlungsalternativen mit

³⁸ Da die Zellenhäufigkeiten nicht gleich groß und die Verteilungen nicht symmetrisch sind.

³⁹ Wahrscheinlichkeit, signifikante Testergebnisse zu erhalten.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung dem Ziel der Verbesserung von Bildungsprogrammen (vgl. 1998, S. 738). Gegenstände der Evaluation sind nach Stufflebeam (1972, in Ditton, S. 781; Wessler 1999, S. 739) Kontext, Input, Prozess und Output bzw. Outcome. Eine Evaluation kann drei verschiedenen Funktionen dienen: der Rechtfertigung/Legitimierung, der Verbesserung/Optimierung/Sicherung der Qualität sowie der Überwachung/Kontrolle. (vgl. Wessler 1999, S. 740). Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine formative Evaluation, da die Ergebnisse zur Planung der Veranstaltungen im darauf folgenden Jahr dienen konnten. Die Evaluation fand vor, während und nach den Bildungsprogrammen statt, sie fokussierte Merkmale des Inputs, Prozesses und Outputs. Die Evaluation hatte eine Legitimierungs- und eine Optimierungsfunktion für die Institution mit dem Ziel der verbesserten Programmplanung.

7.2.2 Design der Fragebogenuntersuchung

Auswahl des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland

Nach dem Überblick über Institutionen und Angebote der medienpädagogischen Erwachsenenbildung wurden die Landesmedienanstalten als Anbieter medienpädagogischer Erwachsenenbildung fokussiert. Sie wurden ausgewählt, da sie sowohl hoch spezialisierte Anbieter im Bereich der Medienkompetenz sind, aber auch gleichzeitig breite Zielgruppen ansprechen, die Förderung von Medienkompetenz gesetzlich geregelter Auftrag der Landesmedienanstalten ist, sie regional verankert sind, langjährige Erfahrung haben und sich durch regelmäßige Angebote auszeichnen. Durch die genannten Merkmale könnten die Angebote der Landesmedienanstalten zukunftsweisend für die medienpädagogische Erwachsenenbildung sein. Ein Großteil der Landesmedienanstalten bietet Qualifizierungskurse für eine Tätigkeit in den Bürgermedien an oder Qualifizierungskurse für den professionellen Nachwuchs für Radio/Fernsehen. Nur zwei Landesmedienanstalten – die des Saarlands und die Sachsen-Anhalts – haben ihr Angebot weiter gefasst. Sie sprechen mit den Angeboten ihrer Medienkompetenzzentren nicht nur Personen, die sich beispielsweise am Lokalradio beteiligen wollen, sondern alle interessierten Bürger an. Als Kooperationspartner wurde exemplarisch das MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland (LMS) ausgewählt. Das MedienKompetenzZentrum wurde 2001 gegründet und bestand anderthalb Jahre parallel zum Offenen Kanal. Das Saarländische Mediengesetz schreibt seit 2002 in Teil 4, Abschnitt 5, § 60 die Förderung der Medienkompetenz als Aufgabe der LMS fest sowie die Schließung des Offenen Kanals; Veröffentlichungen von Fernseh- oder Radiobeiträgen sind über die lokalen Fernsehsender und Internetradio möglich (vgl. Experteninterview). Die Gründung eines eigenen Medienkompetenzzentrums ist diffe-

renzierungstheoretisch betrachtet auch Ausdruck von Pluralisierung und Spezialisierung der Weiterbildungsanbieter (vgl. Tippelt 1997, S. 138). Die LMS und das MedienKompetenzZentrum kooperieren zur Förderung der Medienkompetenz mit verschiedenen Einrichtungen, darunter die Volkshochschule, das Paritätische Bildungswerk, die katholische Erwachsenenbildung sowie das Bildungszentrum Bürgermedien (vgl. Experteninterview). 2005 wurden einige Neuerungen – auch aufgrund der Hinweise aus der Evaluation – eingeführt, beispielsweise eine andere Untergliederung im Programmheft sowie die präzisere Benennung einiger Kurse.⁴⁰ Das MedienKompetenzZentrum wurde auch ausgewählt, weil es als relativ junge spezialisierte Institution zeitnah auf neue Trends reagieren kann. Zudem wurde bei einer Institution mit einem öffentlichen, gesellschaftlichen Auftrag eine breite Themenwahl vermutet, die sowohl dem gesellschaftlichen Bedarf wie auch dem pädagogischen Auftrag nachkommt.

Soziodemographische Daten Stadtverband Saarbrücken

Um das Spezifische, aber auch das Exemplarische der Teilnehmerstruktur des MedienKompetenzZentrums erfassen zu können, sollen vorab sozialstrukturelle Daten zu Saarbrücken u.a. im Vergleich zum Bundesdurchschnitt dargestellt werden. Die folgenden Daten beziehen sich auf die statistischen Angaben des Bundesamtes für Raumordnung und Bauwesen (2003).⁴¹ Die Stadt Saarbrücken gehört zu den deutschen Großstädten. Nach Kreistyp differenziert handelt es sich um eine Kernstadt in einem Agglomerationsraum. Saarbrücken ist eine Kernstadt mit einer Einwohnerzahl von ca. 350.000 und einer Bevölkerungsdichte von 852 Einwohnern/qkm. Der Ausländeranteil liegt mit 11,4% knapp über dem Durchschnitt der alten Länder (10,2%), Saarbrücken hat überdurchschnittlich viele Sozialhilfeempfänger (68,4 auf 1000 Einwohner; alte Länder 32,5) und eine Arbeitslosenquote von 15,8% (Bundesdurchschnitt 14%, Stand: 2.2005). Der Stadtverband Saarbrücken weist ähnliche Schulabgängerquoten wie der Bundesdurchschnitt auf (z.B. mit Hochschulreife 2000: 27,2%; alte Länder: 24%). Die Stadt Saarbrücken erscheint als eine durchschnittliche Großstadt mit einer leicht geschwächten wirtschaftlichen Struktur, die sich in einer etwas erhöhten Anzahl Benachteiligter (Sozialhilfeempfänger, Arbeitslose) niederschlägt.

⁴⁰ So wurde der Kurs „Moderation Basiskurs“ in „Radiomoderation“ umbenannt, um die Inhalte spezifischer darzulegen, da manche Interviewpartner angemerkt hatten, dass Teilnehmer gekommen waren, die die Moderation nicht fürs Radio brauchten.

⁴¹ Die Daten beruhen, wenn nicht anders angegeben, auf Erhebungen aus dem Jahr 2001.

Fragebogenentwicklung

Die schriftliche Befragung besteht aus insgesamt drei Fragebögen (B1, B2, B3), die vor und nach der Veranstaltung verteilt sowie nach einem Zeitraum von 6-8 Wochen (per Post) verschickt wurden (vgl. Beispielfragebogen im Anhang). Es handelt sich um ein Ein-Gruppen-Pretest-Posttests-Design. Die Fragebögen wurden von der Autorin entwickelt⁴² und mit dem MedienKompetenzZentrum abgestimmt.⁴³ Die Fragebögen enthalten geschlossene und offene Fragen (siehe Beispielfragebogen im Anhang). Bei den geschlossenen Fragen herrschen unipolare Ratingskalen in Form von sechsstufigen Likertskalierten Items vor. Die Ratingskalen nach Likert werden zur Selbsteinschätzung benutzt (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 222f.). In Fragebogen B2 befinden sich zwei semantische Differentiale als bipolare Ratingskalen.⁴⁴ Der Pretest erfolgte am 25.05.04 und 27.05.04 im Seminar „Klangmanipulation“. Drei Teilnehmer füllten die Fragebögen aus und schrieben darüber hinaus ihre Kommentare zur Verständlichkeit sowie Verbesserungsvorschläge auf. Alle Fragebögen wurden anonym ausgewertet, zur Zuordnung der Fragebögen B1, B2, B3 wurden die Teilnehmer gebeten, einen Kode auf die Fragebögen zu schreiben. Themen der Fragebögen bezogen sich auf die Mediennutzung und -ausstattung der Teilnehmenden, ihre subjektive Auffassung von Medienkompetenz, auf ihre Einstellungen zu (medienpädagogischer) Erwachsenenbildung, auf Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer sowie auf ihre Weiterbildungsinteressen. Des Weiteren wurden das Image des MedienKompetenzZentrums sowie Gründe für den Besuch der Veranstaltungen untersucht. Die demografischen Angaben wurden am Schluss des zweiten Fragebogens abgefragt, um am Anfang gleich einen thematischen Einstieg zu ermöglichen (vgl. Schnell/Hill/Esser 1992, S. 353).

Datenerhebung und Rücklauf

Die Datenerhebung teilte sich in zwei Wellen, unterbrochen von einer Sommerpause, insgesamt verlief sie von Anfang Juni 2004 bis Ende November 2004. Aus dem Gesamtprogramm des MedienKompetenzZentrums wurden

⁴² Die Fragebögen wurden sowohl theorie- als auch forschungsgeleitet entwickelt, außerdem wurden bestehende Studien u.a. zu Seminarevaluationen miteinbezogen (vgl. u.a. Blömeke 2000; Gülpen 1996; Holm 2003; Lemke 1995; Merzenich-Hieker 1996; Tintelnot/Voigts 1998; Wesseler 1999).

⁴³ Für Anregungen danke ich dem Doktorandenkolloquium von Prof. Dr. Rudolf Tippelt (LMU), Karin Bickelmann (LMS), Dr. Beatrice Rammstedt (ZUMA), Prof. Dr. Thomas Eckert (LMU).

⁴⁴ Beide Ratingformen wurden jeweils 6-stufig eingesetzt, um zu vermeiden, dass die Mitte (weder noch/beides?) nicht gut interpretierbar ist (ist jemand indifferent oder ambivalent?), außerdem wird eine zentrale Antworttendenz vermieden (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 179).

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung insgesamt 14 verschiedene Kurse ausgewählt⁴⁵ (siehe folgende Tabelle), vier Kurse wurden öfter als einmal angeboten, so dass sich eine Anzahl von 18 evaluierten Kursen ergibt. Es wurden nur solche Kurse ausgewählt, die sich (auch) an „Normalbürger“ richteten und somit prinzipiell allen offen standen, also keine spezifischen beruflichen Weiterbildungen für Pädagogen oder Medienschaffende, da im Fokus des Interesses die Förderung allgemeiner Medienkompetenz von Erwachsenen – ob für den beruflichen oder privaten Bereich – stand. Die Grundgesamtheit sind also alle Kurse, die sich an den „Normalbürger“ richteten. Die Fragebögen wurden von Mitarbeitern des MedienKompetenzZentrums, z.T. von der Autorin, im Rahmen der Seminare an die Teilnehmenden ausgegeben. Hierbei wurde auch der Zweck der Studie erklärt.

Tabelle 3 Ausgewählte Kurse und Fragebogenrücklauf

Kurse	Häufigkeit	Prozent
Moderation Basiskurs	13	15,9
Digitale Videobearbeitung	8	9,8
HTML Basiskurs	6	7,3
Wie mache ich einen guten Fernsehbeitrag?	5	6,1
Internet für Erwachsene Basiskurs	5	6,1
Internet für Erwachsene Aufbaukurs	8	9,8
Sprechen in den Medien - aber wie?	9	11,0
TV-Grundkurs	2	2,4
Lauschangriff	2	2,4
Berichterstattung aktuell und ethisch	7	8,5
Sichere Kommunikation im Internet	4	4,9
Internet für Eltern	4	4,9
Internetradio	3	3,7
Digitale Bildbearbeitung	6	7,3
Gesamt	82	100,0

Die 18 Veranstaltungen wurden von insgesamt 95 Personen besucht, in die Auswertung gehen 82 Teilnahmefälle ein, von denen mindestens sowohl der erste als auch der zweite Fragebogen vorliegen. Damit wurden 86,3% der Teilnehmer dieser Kurse befragt. Der Rücklauf des dritten, per Post versandten, Fragebogens liegt bei 45,1% (37 von 82). Beide sehr hohen Rückläufe

⁴⁵ Die Ergebnisdarstellung im Folgenden erfolgt über alle Kurse hinweg, wo Unterschiede bestehen, werden diese vermerkt. Die kursspezifische Rückmeldung wurde für die LMS in einem Abschlussbericht aufbereitet.

sind als besonders gut zu bewerten. Der Vergleich der soziodemographischen Daten der Gesamtstichprobe (82 Fragebögen) mit denen der Teilnehmer, die den dritten Fragebogen zurück sandten (37) zeigt, dass beide in ihren Merkmalsausprägungen sehr ähnlich sind (s.u.), der Rücklauf aus den verschiedenen Kursen ist jedoch unterschiedlich. 32% der Teilnehmer waren zu einem Interview bereit. Erstaunlich positiv zu bewerten ist, dass kaum Teilnehmer einen Kurs abgebrochen haben, wie sich dies sonst öfter in der allgemeinen Weiterbildung findet. Ein Grund mag in der vergleichsweise geringeren Kursdauer (keine Semesterkurse) und vielleicht auch in den kleinen Gruppengrößen liegen (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“).

Datenaufbereitung und Auswertung

Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 12.0).⁴⁶ Die Freitextantworten wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert (vgl. Mayring 1995). Die Antworten auf die offenen Fragen sind z.T. aufgrund der niedrigen Fallzahlen explorativ zu interpretieren, sie können aber Tendenzen aufzeigen und wichtige Hinweise für das MedienKompetenzZentrum darstellen. Hohe Werte bei den Ergebnissen der geschlossenen Fragen bedeuteten bei der Kodierung im Allgemeinen hohe Zustimmung. Die Auswertungen aufgeschlüsselt nach den einzelnen Kursen haben aufgrund der geringen Fallzahlen explorativen, keinen repräsentativen Charakter. Wenn kleinere Fallzahlen als N=82 angegeben sind, so bedeutet dies, dass die betreffende Frage nicht von allen Teilnehmern beantwortet wurde bzw. die Antwort nicht verwertet werden konnte. Bei semantischen Differentialen (z.B. Fragen nach dem Gefühl in der Veranstaltung, Fragebogen B2), kann man davon ausgehen, dass sie Intervallskalenniveau besitzen. Auch mit Likert-skalierten Items (die meisten der geschlossenen Fragen in den drei Fragebögen) zur Messung von Einstellungen kann man parametrische Berechnungen durchführen, wenn die Gruppen gleich groß sind. Die übrigen Variablen sind nominalskaliert, die Altersgruppierung ordinalskaliert und das Alter ist eine Ratioskala. Zuerst werden die Ergebnisse mit deskriptiver Statistik in Form von Häufigkeiten und Grafiken dargestellt.⁴⁷ Im Anschluss folgt die vergleichende Prüfstatistik (vgl. Bortz/Döring 2002). Da sich herausstellte, dass die Verteilungen der einzelnen Items nicht symmetrisch und auch die Zellenhäufigkeiten unterschiedlich groß sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Daten der Items aus einer Normalverteilung stammen. Aus diesem Grund

⁴⁶ Für Beratung bzgl. SPSS danke ich Dr. Michael Wiseman (LRZ München) (vgl. auch Wiseman 2004).

⁴⁷ Dies ist im Tabellen- und Abbildungsband dokumentiert.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung wurden für die vergleichende Prüfstatistik nonparametrische Tests durchgeführt (vgl. Winer et al. 1991, S. 66). Bedeutsam und theoretisch verwertbar sind allerdings nur Ergebnisse, die sowohl inhaltlich relevant als auch statistisch signifikant sind.

7.3 Methode und Design der problemzentrierten Interviews

7.3.1 Methode der problemzentrierten Interviews

Bei dem problemzentrierten Interview nach Witzel (2000) handelt es sich um ein theoriegenerierendes Verfahren – angelehnt an die Grounded Theory – das Theoriegeleitetheit (Vorwissen des Forschers dient als Rahmen für Fragen) und Offenheit (die Darlegung der Relevanzsetzungen der Gesprächspartner wird durch Narrationen angeregt) verbindet (vgl. Witzel 2000). Die Erkenntnisse werden sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen, so wird beispielsweise bei der Auswertung des Textes (das transkribierte Interview) dieses nicht nur mit Stichworten aus dem Leitfaden versehen (deduktiv), sondern auch mit neuen Begriffen, die aus den Darlegungen der Gesprächspartner hervorgehen (induktiv). Das problemzentrierte Interview dient der Erforschung individueller Handlungen und subjektiver Wahrnehmungen, die Befragten werden als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ gesehen (ebd., Absatz 13). Es ist gekennzeichnet durch Problemorientierung (Orientierung an einem gesellschaftlich relevanten Problem), Gegenstandsorientierung (flexible Orientierung der Methode gegenüber dem Gegenstand) und Prozessorientierung (Erkenntnisgewinn während des gesamten Forschungsprozesses) (vgl. Witzel 2000).

7.3.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden: Grounded Theory und Qualitative Inhaltsanalyse

Die problemzentrierten Interviews wurden in Anlehnung an die Grounded Theory Methoden erhoben und ausgewertet. Damit die daraus entstandenen Ergebnisse (insbesondere Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“) für den Leser verständlich und nachvollziehbar werden, soll im Folgenden die Grounded Theory etwas ausführlicher dargestellt werden.

Einführung in die Grounded Theory

Die Grounded Theory⁴⁸ wurde in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996). Es ist ein Verfahren, das während des Erhebungsprozesses bereits die induktive Konzept- und Theoriebildung einschließt, die Theorie wird „induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet (...), welches sie abbildet.“ (ebd., S. 7). Erhebung und Auswertung überschneiden sich – der Forschungsprozess ist iterativ. Die Grounded Theory hat sich im Zeitverlauf in zwei Richtungen aufgeteilt, diejenige, deren Vertreter Glaser ist, und die, deren Vertreter Strauss und Corbin sind. Glaser unterscheidet das offene und selektive Kodieren, während bei Strauss/Corbin das axiale Kodieren mit dem paradigmatischen Modell zwischengeschaltet ist (s.u.). Glaser unterscheidet mehrere Kodierfamilien als Heuristiken, die Kodierfamilie zur sozialen Interaktion entspricht in etwa dem paradigmatischen Modell. Die Grounded Theory basiert u.a. auf dem Symbolischen Interaktionismus und Konstruktivismus, sie betont die Bedeutung von Wirklichkeitskonstruktion auf individueller bzw. sozialer Ebene.⁴⁹ Das problemzentrierte Interview (s.o.) kann als eine Methode dienen, diese Wirklichkeitskonstruktionen zu untersuchen – prinzipiell ist aber jede Datenart dazu geeignet mit der Grounded Theory untersucht zu werden. Die Grounded Theory ist ein Forschungsstil, der mehrere Einzeltechniken der Erhebung und insbesondere Auswertung umfasst (vgl. Strauss/Corbin 1996). Es ist begrifflich zu unterscheiden, ob es sich um Methoden der Grounded Theory oder um eine Grounded Theory als Ergebnis handelt.

Theoriegenerierung

Zur Theoriegenerierung wird in der Grounded Theory insbesondere die komparative Analyse eingesetzt (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 31). Jede neue Erkenntnis wird wieder zurück an jedem Einzelfall validiert. Ziel ist jedoch nicht die Darstellung von Einzelfällen, sondern die Aufdeckung von Variationen und Dimensionen des Phänomens. Bei der Grounded Theory geht es weniger um die Verifizierung von Theorien, sondern um ihre Generierung – wobei durch die Verankerung der Theorie in den empirischen Daten eine größtmögliche Spezifikation und ein hoher Wahrheitsgehalt angestrebt werden (vgl. ebd., S. 38). Glaser und Strauss differenzieren zwischen materialen (für ein bestimmtes Sachgebiet) und formalen (für einen formalen oder konzeptuellen Bereich) Theorien, beide zählen zu den „Theorien mittlerer

⁴⁸ „Gegenstandsbezogene, gegenstandsbegründete Theoriebildung“, auch: gegenstands-/datenverankerte Theoriebildung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. IX).

⁴⁹ Glaser und Strauss sind jedoch unterschiedlicher Auffassung, ob die Grounded Theory konstruktivistisch sei. Glaser geht davon aus, dass sie es nicht sei, da der Einfluss des Forschers auf die Ergebnisse nur eine weitere Variable sei, die man berücksichtigen müsse (vgl. Glaser 2002).

Reichweite“ (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 42). Eine „gute“ Grounded Theory sollte mit dem untersuchten Gegenstandsbereich übereinstimmen, auch für Praktiker in diesem Bereich verständlich sein, allgemeingültig in dem Sinne sein, dass sie abstrakt genug für verschiedene Kontexte ist und sie sollte eine „Kontrolle des Handelns“ ermöglichen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 8): „The goal of grounded theory is to generate a conceptual theory that accounts for a pattern of behavior which is relevant and problematic for those involved. The goal is not voluminous description, nor clever verification.” (Glaser 1978, S. 93). Materiale Theorien sollen „ihre Anwender in die Lage versetzen, Alltagssituationen so weit zu kontrollieren, daß ihre Anwendung lohnend erscheint.“ (Glaser/Strauss 1998, S. 249). Mit „kontrollieren“ ist hier gemeint, dass Anwender Realitäten analysieren, Entwicklungen beeinflussen und Auswirkungen des Wandels kontrollieren können (ebd.).

Kodierverfahren

Die Kodierverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren) sind ein besonders wichtiger Aspekt bei der Theoriegenerierung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 39ff.). Datensammlung und Datenanalyse greifen ineinander, die Analyse leitet die jeweils weitere Datensammlung (vgl. ebd., S. 40). Beim Kodieren kommt dem Anstellen von Vergleichen, dem Stellen von Fragen, besonders von analytischen, erkenntnisgenerierenden Fragen, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 41).

Offenes Kodieren. Beim offenen Kodieren werden Phänomene benannt bzw. konzeptualisiert und kategorisiert.⁵⁰ Dabei haben Kategorien verschiedene Eigenschaften (Attribute, Charakteristika). Die Eigenschaften wiederum haben verschiedene Dimensionen auf einem Kontinuum.⁵¹ Benannt werden die Konzepte deduktiv nach dem Forschungsstand (Literatur, Leitfaden) und induktiv, z.B. mit In-Vivo-Kodes. In-Vivo-Kodes sind Kodes aus Wörtern oder Sätzen, die direkt als Zitat von den Interviewten stammen (vgl. ebd., S. 50). Das Kodieren wird vom Erstellen von Kode-Notizen (Memos) begleitet.

Axiales Kodieren. Das axiale Kodieren folgt zumeist auf das offene Kodieren, oftmals werden aber auch beide Kodierarten gleichzeitig angewandt. Hier werden mittels eines Kodier-Paradigmas nach Strauss/Corbin die Kategorien und Subkategorien miteinander in Verbindung gesetzt und Kodes revidiert (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 75ff.). Das Modell ist ein heuristischer Rahmen, das davon ausgeht, dass jedes soziale Handeln bestimmte

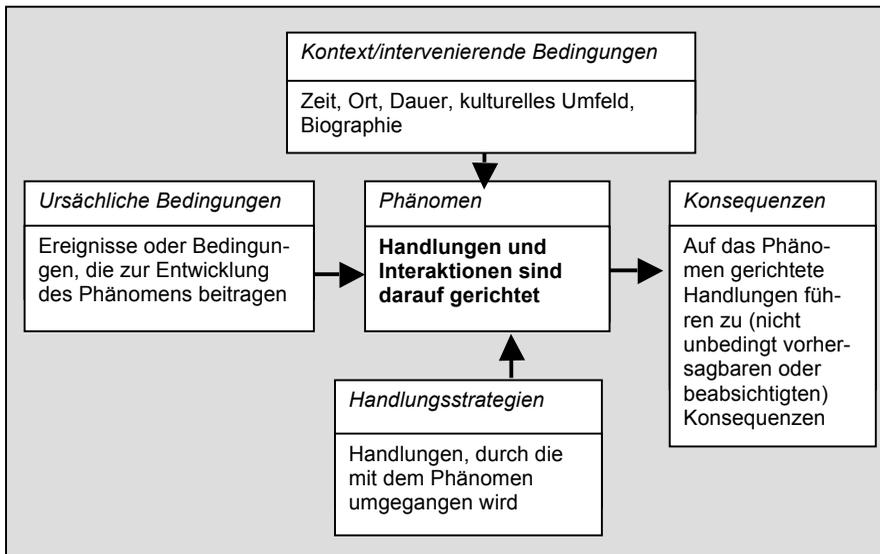
⁵⁰ Kategorisieren bezieht sich auf das Klassifizieren von Konzepten, die sich auf ein ähnliches Phänomen beziehen; Kategorien sind somit abstraktere Konzepte (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43ff.).

⁵¹ Beispielsweise hat die Kategorie „Farbe“ Eigenschaften wie Intensität, Farbton, die Eigenschaft Intensität die Dimensionen von hoch bis niedrig.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung

Elemente enthält (vgl. folgende Abbildung). Als *Phänomen* wird in diesem Zusammenhang die zentrale Kategorie, die Idee genannt (vgl. ebd., S. 79). Kategorien werden durch das axiale Kodieren spezifiziert, und zwar in Bezug auf *Bedingungen* (Verursacher des Phänomens), auf den *Kontext* (Satz von Eigenschaften, in den das Phänomen eingebettet ist), auf *intervenierende Bedingungen* (breiterer struktureller Kontext), auf die *Handlungs- und interaktionalen Strategien* (durch die das Phänomen bewältigt, ausgeführt wird, mit ihm umgegangen wird) und in Bezug auf die *Konsequenzen* dieser Strategien (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 76). Der Wechsel zwischen einer induktiven und deduktiven Herangehensweise während des Forschungsprozesses ist besonders wichtig für die Gegenstandsverankerung der Theorie (vgl. ebd., S. 89). Eine Themenanalyse oder Konzeptentwicklung kann nach dem axialen Kodieren abgeschlossen sein, für eine Theorieentwicklung sind jedoch noch weitere Schritte nötig (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 93).

Abbildung 7 Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss/Corbin 1996



Selektives Kodieren. Beim selektiven Kodieren geht es darum, die Kern- oder Schlüsselkategorie, das zentrale Phänomen, die analytische Leitidee, auszuwählen, mit den anderen Kategorien in Beziehung zu setzen und genauer darzustellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94). Die Kernkategorie kann aus einer bereits vorhandenen Kategorie (aus den vorhergehenden Kodierungsschritten) bestehen – sofern diese abstrakt genug ist – oder neu benannt werden (vgl. ebd., S. 98/127). Wie andere Kategorien auch, muss die Kern-

kategorie in ihren Eigenschaften und Dimensionen differenziert werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 100). Hat man erste hypothetische Aussagen über Beziehungen zwischen Kategorien formuliert, sind diese an jedem einzelnen erhobenen Fall wieder zu validieren – dies fördert die Gegenstandsverankerung der Theorie (vgl. ebd., S. 106). Dabei müssen die Aussagen nicht auf jeden einzelnen Fall zutreffen (manche Fälle können z.B. einen sogenannten „Übergangszustand“ darstellen), aber sie müssen durch alle Fälle erweitert werden und in den meisten Fällen angemessen sein (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 114f.). Für die Qualität einer Grounded Theory ist somit nicht die Anzahl der Fälle, sondern die Systematik der komparativen Analyse ausschlaggebend.

Anwendung einiger Methoden der Grounded Theory

Im vorliegenden Fall wurden die Kategorien induktiv (aus den Interviews) und deduktiv (aus dem Leitfaden und aus der Theorie) entwickelt. Die vorliegende Arbeit verwendet Forschungsmethoden in Anlehnung an die Grounded Theory Methoden nach Strauss/Corbin. Ziel war es, einen Beitrag zu einem materialen, bereichsbezogenen Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung zu leisten. Die vorliegende Arbeit will sowohl Grundlagenwissen und gleichzeitig anwendungsorientiertes Wissen für Praktiker in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung zur Verfügung stellen – ein konzeptionelles Modell kann nicht nur helfen die Wirklichkeit zu erklären, sondern auch einen Rahmen für weitere Handlungen darstellen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 6f.). Einige heuristische Methoden der Grounded Theory wurden ausgewählt, weil sie stärker als die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring die induktive Kategorienbildung, das Miteinander-in-Beziehung-Setzen der Kategorien und Theoriegenerierung unterstützen, gleichzeitig aber die Möglichkeit bieten, bereits bestehende Theorie- und Forscherkenntnisse mit einzubeziehen. Außerdem geht die Grounded Theory von einem aktiven, intentionalen Menschen aus, wie es auch der Symbolische Interaktionismus tut und es für die Adressatenforschung fruchtbar sein kann. Fragestellungen in der Grounded Theory sind am Beginn des Forschungsprozesses offen, sie beinhalten keine Aussagen über Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen, sondern bestimmen in erster Linie den Forschungsgegenstand und weisen eine Handlungs- und Prozessorientierung auf (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 23). Die Fragestellungen werden während des Forschungsprozesses weiter spezifiziert. In der vorliegenden Studie war die offene Fragestellung, wie Teilnehmende einer Erwachsenenbildungsinstitution mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung umgehen.

Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist gekennzeichnet durch ein systematisches und theoriegeleitetes Vorgehen, explizite Regeln und durch das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 1995, S. 12). Das Material wird schrittweise mit einem theoriegeleitet und am Material entwickelten Kategoriensystem bearbeitet (vgl. Mayring 2002, S. 114). Die qualitative Inhaltsanalyse soll das Interpretieren, und zwar in den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung auf die Fragestellung hin, ermöglichen (vgl. Mayring 1995, S. 54). Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich vor allem für die systematische, theoriegeleitete Erschließung von Texten, eher weniger für die explorativ-interpretative (vgl. ebd., S. 121). Vergleicht man qualitative Inhaltsanalyse und Grounded Theory als Auswertungsstrategien so erscheint die qualitative Inhaltsanalyse als regelgeleiteter und intersubjektiv überprüfbarer (z.B. durch Interkoderreliabilität), wohingegen die Grounded Theory noch stärker das induktive Vorgehen und die Theorieentwicklung unterstützt (z.B. durch den Ordnungsrahmen des paradigmatischen Modells). Beide können kombiniert miteinander angewandt werden,⁵² wobei den Rahmen in der vorliegenden Untersuchung die Grounded Theory Methoden darstellen, die qualitative Inhaltsanalyse eine ergänzende, strukturierende Auswertungsmethode. Die strukturierende Inhaltsanalyse kann man in verschiedene Arten unterteilen: in die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 1995, S. 79). Da im Folgenden die inhaltliche Strukturierung angewandt werden wird, soll diese kurz beschrieben werden. Ziel dieser Art der Strukturierung ist es, bestimmte Themen aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (vgl. ebd., S. 83). Das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse unterteilt sich in drei Schritte: Definition der Kategorien (welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen), Ankerbeispiele (prototypische Textbeispiele) und Erstellung von Kodierregeln (vgl. Mayring 2002, S. 119) (vgl. Auszug aus Kodierleitfaden im Anhang).

7.3.3 Design der problemzentrierten Interviews

Auswahl der Interviewpartner

Die Interviewpartner wurden nach einem qualitativen Stichprobenplan ausgewählt, damit Geschlecht, Bildungsabschluss, Alter und Medienbezug eine gewisse Streuung aufwiesen. Es wurden insgesamt zwölf Frauen und sieben Männer befragt, davon neun aus der Alterskategorie 19-34 Jahre (Alterskategorie A), sechs aus der Alterskategorie 35-49 Jahre (Alterskategorie B)

⁵² Zur Verknüpfung von beiden Auswertungsstrategien vgl. Mayring 2005.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung und vier aus der Alterskategorie 50-64 Jahre (Alterskategorie C). Unter den Gesprächspartnern besaß einer einen Volks-/Hauptschulabschluss, zwei die mittlere Reife, drei Fachabitur und dreizehn Abitur.⁵³ Um die Anonymisierung der Gesprächspartner zu gewährleisten, werden bei den Interviewzitate nur die Interviewbezeichnung (bestehend aus einer laufenden Nummer, einem Kode für die Geschlechtszugehörigkeit und der Alterskategorie) angegeben. Die Interviewstichprobe repräsentiert gut die Teilnehmer des MedienKompetenzZentrums (Frauen, Jüngere, gut Ausgebildete sind überrepräsentiert). „Theoretical sampling“ (vgl. Grounded Theory; Strauss/Corbin 1996, S. 150ff.) stellt eine Form der kriteriengesteuerten Auswahl dar, theoretisch relevante Merkmale sollen in der Stichprobe vertreten sein, es wird eine möglichst heterogene, theoretisch geschichtete Stichprobe angestrebt (vgl. auch Kelle/Kluge 2001, S. 148f.; Kluge 1999, S. 47).⁵⁴ Beim theoretischen Sampling wird während der Datenerhebung (aber auch bei der Auswertung) entschieden, welche weiteren Daten als nächstes erhoben werden sollen (vgl. auch Flick 2002, S. 102), d.h. die Analyse leitet die weitere Datensammlung (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 150). Nicht die Anzahl der Fälle ist für die Qualität einer Grounded Theory entscheidend, sondern die Systematik ihres Einbezugs und der gestellten Vergleiche. In der vorliegenden Untersuchung wurde nach Erhebung und Auswertung der ersten Interviews entschieden, welche weiteren Personen, die zu einem Interview bereit waren, auch befragt werden sollten (es handelt sich somit um eine Auswahl in Anlehnung an das theoretical sampling). Durch das theoretische Sampling und durch das Sättigungsprinzip⁵⁵ wird eine größtmögliche Übertragbarkeit angestrebt. So lassen sich Ergebnisse zum Teil generalisieren, sagen jedoch nichts über die prozentuale Verteilung aus. Die statistische Repräsentativität spielt bei qualitativen Untersuchungen meist keine Rolle, sondern die inhaltliche Repräsentation theoretisch relevanter Merkmale (vgl. Merrens 1997, S. 100). Obwohl es sich bei qualitativen Studien meist um relativ kleine Stichproben handelt, können die Hypothesen doch als recht abgesichert gelten, wenn bei der Stichprobenziehung „soziostrukturelle und für die Fragestellung wichtige Faktoren berücksichtigt“ wurden (vgl. Kluge 1999, S. 278) (s.o.).

⁵³ Die Stichprobenpläne sind im Tabellen- und Abbildungsband dokumentiert.

⁵⁴ Man kann annehmen (vgl. auch Treumann et al. 2002), dass Geschlecht, Bildung und Alter theoretisch bedeutsame Merkmale sind, dabei geht es nicht eigentlich um die soziodemographischen Merkmale selbst, sondern um das, was hinter diesen Merkmalen steht bzw. vermutet wird, wie z.B. dass Jüngere Neue Medien mehr nutzen.

⁵⁵ Gemäß der Grounded Theory ist das Sampling so lange durchzuführen, bis theoretische Sättigung erreicht ist, d.h. wenn sich kein neuer Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Merkmale, die das theoretical sampling leiteten, mehr zu ergeben scheint und die Beziehungen zwischen Daten ausgearbeitet sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 159).

„In der Grounded Theory sampelt man Ereignisse und Vorfälle, die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind. Personen, Orte und Dokumente stellen lediglich die Mittel dar, diese Daten zu erhalten.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 165). Ziel ist es, das Allgemeine aus dem Spezifischen interpretativ zu erschließen. Die Grounded Theory umfasst einen zirkulären Prozess, ähnlich der hermeneutischen Spirale (vgl. ebd., S. 33). So wurde im Laufe der Interviewdurchführung immer wieder innegehalten und analysiert, welche neuen Erkenntnisse in Bezug auf die Medienkompetenzkonzepte, Weiterbildungsinteressen und -barrieren hinzukamen. Im Sinne der theoretischen Sättigung kamen zum Ende hin weniger neue Aspekte hinzu. Es wurden dann nur noch Interviewpartner ausgewählt, von denen man z.B. aufgrund ihres Berufes einen neuen Aspekt erwarten konnte.

Leitfadenentwicklung

Die vier von Witzel (2000) genannten Instrumente des problemzentrierten Interviews wurden folgendermaßen eingesetzt: Ein Kurzfragebogen erfasste die soziodemographischen Daten,⁵⁶ die Tonträgeraufzeichnung ermöglichte die wortwörtliche Transkription und Postskripte (Memos) hielten unmittelbar nach dem Gespräch das Besondere oder Auffallende des Interviews fest. Die Befragung wurde mit einem Leitfaden durchgeführt (vgl. Leitfaden im Anhang). Die Interviewform ist offen (in Bezug auf die Freiheitsgrade des Befragten), halbstrukturiert (bezüglich der Freiheitsgrade des Interviewers) und qualitativ (bezieht sich auf die Auswertung) (vgl. Mayring 2002, S. 66). Die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden ermöglicht die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. In den Leitfaden wurden auch Fragen aufgenommen, die zur Klärung der Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung dienten. Die Frage nach dem subjektiven Konzept von Medienkompetenz wurde offen gestellt („Was ist für Sie Medienkompetenz?“). Im Anschluss an die Diskussion dieser Frage wurden den Interviewpartnern fünf Kärtchen mit Teilaspekten von Medienkompetenz vorgelegt.⁵⁷ Es wurde gemeinsam diskutiert, ob diese Aspekte nach Auffassung der Interviewpartner Teile von Medienkompetenz seien oder nicht, welche besonders wichtig seien und wie sie sich selbst in diesen Bereichen einschätzten. Die Kärtchen dienten dem Gesprächsanreiz, der visuellen Darstellung von Teilaspekten und der Rekonstruktion subjektiver Strukturen. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu erhöhen, wurden auf den Kärtchen keine Fach-

⁵⁶ Von den Personen, die vorher an der Fragebogenuntersuchung teilgenommen hatten, waren diese Angaben bereits erfasst.

⁵⁷ Um für alle Gesprächspartner die Aspekte verständlich zu benennen, wurden nicht die normativen Zielkategorien nach Baacke (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) genannt, sondern Tätigkeitsverben (nach Baacke und Theunert, vgl. Sutter/ Charlton (2002), S. 129).

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung wörter (wie z.B. „Medienkritik“) verwendet. Die Kärtchen können als eine einfache Anlehnung an Struktur-Lege-Techniken gesehen werden, da manche der Interviewpartner die Kärtchen sortierten und Beziehungen zwischen den Teilaspekten erläuterten (vgl. zur Dialog-Konsens-Methodik zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien Scheele/Groeben 1988). Die Autorin vermittelte den Interviewpartnern, dass es sich nicht um einen Leistungstest handelte, sondern ihre subjektive Sichtweise im Vordergrund stand und es kein „richtig“ oder „falsch“ gab. Der Leitfaden (s. Anhang) enthielt folgende inhaltliche Bereiche: Vorstellung der Interviewerin und der Studie, Vorstellung Gesprächspartner, besuchte Veranstaltungen im MedienKompetenz-Zentrum, Rahmenbedingungen von Veranstaltungen, Motive und Barrieren, Medienmenü/Mediennutzung, Medienkompetenz, Medienpädagogische Erwachsenenbildung.

Interviewdurchführung

Die Interviews wurden im Oktober 2004, November 2004 und Februar 2005 in Saarbrücken und zwei benachbarten Orten, zum größten Teil im MedienKompetenzZentrum aber auch zum kleineren Teil in den Büros und Wohnungen der Interviewpartner geführt. Sie wurden von der Autorin durchgeführt und mit einem Minidiscgerät aufgezeichnet. Der Erstkontakt kam telefonisch über die von den Teilnehmern angegebenen Telefonnummern auf den Fragebögen zu Stande, die Interviewpartner waren der Autorin vorher nicht bekannt. Die Interviews dauerten zwischen 50 und 110 Minuten (im Durchschnitt: 74 Minuten, es liegt Interviewmaterial von knapp 24 Stunden vor). Die Teilnehmer erhielten eine Aufwandsentschädigung von 20€ und die Zusicherung, dass die Interviews anonymisiert ausgewertet werden.

Datenaufbereitung und Auswertung

Die Interviews wurden wortwörtlich in normales Schriftdeutsch transkribiert,⁵⁸ um eine ausführliche interpretative Auswertung zu ermöglichen (vgl. Mayring 2002, S. 91). Eigennamen und Ortsangaben in den Texten wurden anonymisiert. Für jedes Interview wurde ein Deckblatt mit Angaben zum Interview und zum Gesprächspartner sowie mit einem Postskript und einer Zusammenfassung des Interviews erstellt (vgl. auch Deppermann 2001, S. 33). Bei der Auswertung wurde zuerst eine Einzelfallanalyse durchgeführt, die zu einer zusammenfassenden Falldarstellung führte. Erst nach einer ausführlichen Beschreibung der Interviews kann eine Interpretation und darauf eine Bewertung stattfinden. Jeder Interviewtext wird kodiert (mit Stichworten aus dem Leitfaden und neuen Begrifflichkeiten). Es folgt ein kontrastierender Fallvergleich. Die 19 Interviews wurden – technisch

⁵⁸ Für die Unterstützung bei der Transkription danke ich Stefanie Hoier, Manuela Niebisch und Christine Reinhardt.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung
render Fallvergleich. Die 19 Interviews wurden – technisch unterstützt von dem Programm MAXqda2 (s.u.) – kodiert. Die Kategorien werden sowohl theoriegeleitet als auch am empirischen Material entwickelt (vgl. Mayring 2002, S. 100). Die Interviews wurden nach dem paradigmatischen Modell der Grounded Theory Methoden ausgewertet (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“). Bei einzelnen Kategorien wurde zur besseren Strukturierung zusätzlich eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt und ein Kodierleitfaden erstellt.

7.4 Methode und Design der Programmanalyse

7.4.1 Methode der Programmanalyse

Erwachsenenbildungsprogramme sind Texte, die das aktuelle Veranstaltungsangebot einer Institution enthalten, ihre Erstellung gehört zum erwachsenenpädagogischen Planungshandeln. Sie dienen der Information für Interessenten, es handelt sich bei ihnen um kurzfristige Gebrauchstexte (vgl. Nolda 2003, S. 212). Programmanalysen können Schwerpunkte, Trends und auch Lücken in der Angebotsstruktur ausweisen (vgl. Kallmeyer 1975, S. 3).

Ihre Untersuchung kann Aufschluss über Themen, Selbstverständnis der Anbieter, Zielgruppen und andere didaktische Handlungsfelder geben. Programmanalysen können die Daten der Weiterbildungsstatistiken wie des Berichtssystems Weiterbildung und der Volkshochschulstatistik konkretisieren, insbesondere in Fragen der Programminhalte und auch der Zielgruppen (vgl. Nolda 2003, S. 215). Wenn sie längsschnittlich angelegt sind, geben sie auch Aufschluss über die Entwicklung eines Angebots/Themas über einen längeren Zeitraum (vgl. ebd., S. 216). Um die Angebotsstruktur untersuchen zu können, reicht die Weiterbildungsstatistik (vgl. Kapitel sechs „*Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung*“) nicht aus, da nicht ersichtlich ist, welche konkreten Angebote thematisch erfasst wurden. Um thematische Gewichtungen zu untersuchen, sind Programmanalysen notwendig (vgl. Tietgens 1998, S. 63). Programmanalysen bieten außerdem den Vorteil, sich nicht nur „auf die Fach- und Programmbereichszuordnungen der Anbieter verlassen“ (Stadler 2004, S. 44) zu müssen, sondern relevante Themen auch in anderen Bereichen des Gesamtangebots auffindig machen zu können. Dabei dienen die Umschlagseite und Vorworte der Selbstdarstellung der Anbieter und spiegeln ihre Auffassung von Lernen und Bildung sowie ihre Sicht auf die Adressaten (vgl. Nolda 1998, S. 151ff.). Ein Programm „ist der zeitgeschichtlich-materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung.“ (Gieseke/Opelt 2002, S. 2).

Programmanalysen können in der Weiterbildungspraxis auch dazu dienen, dem Weiterbildungsplanenden Anregungen zu geben, indem er die Programmangebote anderer Anbieter analysiert (vgl. Schlutz 1991, S. 18). Die Programmanalyse wird von Schlutz neben der Auswertung von Teilnahme-statistiken, Sichtung von Literatur, Erkundungen vor Ort und Evaluationen als eine Methode der Einschätzung des Bildungsbedarfs gesehen (vgl. ebd., S. 18ff.). Nolda unterscheidet bei der Programmanalyse bzw. Dokumentenanalyse vier verschiedene Zugänge: den semiotisch-textanalytischen, den inhaltsanalytischen, den strukturalhermeneutischen und den diskursanalytischen (vgl. Nolda 1998, S. 142ff.). Der semiotisch-textanalytische Zugang untersucht die visuellen und sprachlichen Elemente eines Programms. Der inhaltsanalytische Zugang (angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) ermöglicht Aufschluss über Stand und Entwicklung von Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung der Selbstdarstellung der Anbieter und der Ansprache von Adressaten schlägt Nolda nach dem strukturalhermeneutischen Zugang vor (vgl. ebd., S. 178). Der diskursanalytische Zugang wiederum erlaubt die Analyse der Konstruktion von Bildungsinhalten, wie sich gesellschaftliche Diskurse in den Programmen und Vorworten niederschlagen (vgl. Nolda 1998, S. 202ff.). Nolda formuliert drei Paradoxa von Programmanalysen (vgl. 213ff.), die Ziele, Vorzüge und auch Grenzen der Methode aufzeigen:

1. *„Programme sind ein Weg zur Erschließung von Erwachsenenbildungsrealität – Programme sind nicht identisch mit der Veranstaltungsrealität und dokumentieren Konstruktionen“* (Nolda 2003, S. 213). Es handelt sich bei Programmen um durch Texte hergestellte Realitätsausschnitte, die jedoch nicht mit der Veranstaltungsrealität identisch sein müssen (z.B. was Ausfallquoten und Veränderungen im Ablauf anbelangt, vgl. auch Körber et al. 1995, S. 6). Auch kann von den Programmen nicht auf die konkrete Lernsituation (was beispielsweise Lernerfolg und Teilnehmerstrukturen angeht, vgl. auch Gieseke/Opelt 2002; Kallmeyer 1975) geschlossen werden. Des Weiteren erfassen Programmanalysen nur gedruckte Programme.

2. *„Programmanalysen belegen die Unabhängigkeit der Praxis von der „Theorie“ – Programmanalysen belegen die Abhängigkeit des Angebots vom Zeitgeist“* (Nolda 2003, S. 218). Programmanalysen können das allgemeine Verständnis von Erwachsenenbildung von sich selbst und in der Öffentlichkeit korrigieren, gleichzeitig sind die Seminartitel aber auch abhängig vom jeweiligen Zeitgeist.

3. *„Programmanalysen sind ein wichtiger, aber vernachlässigter Bereich qualitativer Forschung – Programmanalysen sind anfällig für Instrumentalisierungen“* (Nolda 2003, S. 220). Besonders die Auswertung der visuellen Elemente von Programmen wurde bisher eher vernachlässigt (vgl. Nolda

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung 2003, S. 222). Um die Gefahr von Instrumentalisierungen zu verringern, muss die Auswahl der Materialien offen gelegt und die Interpretation nachvollziehbar präsentiert werden (vgl. Nolda 2003, S. 223).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Programmanalysen Aufschluss über Themen und auch Angebotslücken geben und insbesondere wenn sie in Kombination mit anderen Methoden – wie in der vorliegenden Studie – eingesetzt werden ein umfassendes Bild über den jeweilig untersuchten Erwachsenenbildungsbereich bieten. Programmanalysen können innerhalb eines Untersuchungsdesigns als ausschließliches, zusätzliches oder exploratives Instrument eingesetzt werden (vgl. Nolda 2003, S. 221). Des Weiteren ist zu unterscheiden zwischen exhaustiven (Vollerhebungen), repräsentativen und exemplarischen Programmanalysen (vgl. ebd., S. 221). Im Fall der vorliegenden Untersuchung wird die Programmanalyse ergänzend und exemplarisch eingesetzt.

7.4.2 Design der Programmanalyse

Auswahl der Institutionen

Für die exemplarische Programmanalyse wurden sechs Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten, als Beispiele ausgewählt (vgl. Kapitel sechs „*Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung*“). Auswahlkriterien waren die Offenheit des Zugangs für alle Adressaten und der gesellschaftliche Auftrag, da hier eine besonders große Bandbreite an medienbezogenen Themen in gesellschaftlicher und pädagogischer Verantwortung erwartet wurde.⁵⁹ Angelehnt an das theoretical sampling wurde eine größtmögliche Varianz angestrebt und nicht eine Stichprobe aus einer Institutionenform (z.B. nur Volkshochschulen). Alle sechs Institutionen bzw. ihre Träger gehören der ersten Weiterbildungsstruktur an (vgl. Tippelt 1997, S. 137), die die gewachsenen Strukturen der Erwachsenenbildungswerke der Kirchen, der Gewerkschaften, der Parteien und Kammern umfasst.

Ausgewählt wurden folgende Institutionen, von denen die ersten drei auf die Förderung von Medienkompetenz spezialisiert sind:

- A. MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland – als ein spezialisierter Anbieter zur Förderung der Medienkompetenz
- B. Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt – als eine zu A. vergleichbare Institution
- C. MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln – als ein ebenfalls spezialisierter Anbieter mit einem kirchlichen Träger

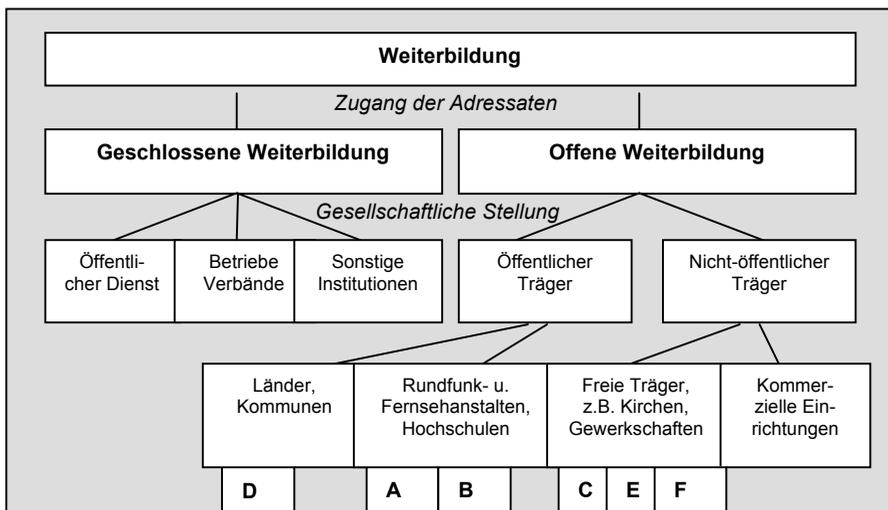
⁵⁹ Aus diesem Grund wurde auch keine kommerzielle Einrichtung in die Auswahl mit aufgenommen und die betriebliche berufliche Bildung nicht mit eingeschlossen.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung

- D. VHS Saarbrücken – als eine großstädtische Volkshochschule
- E. Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung – als eine politische Stiftung⁶⁰
- F. ver.di Bildungsangebote – als ein gewerkschaftlicher Bildungsträger

Eine Zuordnung der sechs ausgewählten Institutionen nach verschiedenen Institutionentypologien erfolgt in folgender Abbildung:

Abbildung 8 Verortung der ausgewählten Institutionen (vgl. Weinberg 2000, S. 14, eigene Einordnung)



Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität – es gibt viele verschiedene Anbieter, die auch medienbezogene Veranstaltungen anbieten, die jedoch nicht in die Analyse mit aufgenommen werden konnten (allein in der offenen Weiterbildung ca. 1000 Volkshochschulen mit unterschiedlichen Profilen, weitere politische Stiftungen, Gewerkschaften, kirchliche Anbieter, Hochschulen, Vereine, kommerzielle Einrichtungen, Bürgermedien etc.) (vgl. Kapitel sechs „Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung“). Dennoch kann auf Basis der Analyse der Einzelfälle, einer institutionenübergreifenden Auswertung und eines Vergleichs mit anderen Programmanalysen etwas über Breite und Schwerpunkte der medienbezogenen Themen, über Entwicklungspotenziale sowie über Profile der Einrichtungen in Bezug auf Medien gesagt werden.

⁶⁰ Zum Bereich der politischen Bildung gehört in der FES die Politische Akademie, die Gesellschaftspolitische Information und der Dialog Ostdeutschland (vgl. FES 2005, S. 90).

Datenaufbereitung und Auswertung

Basis für die Programmanalyse sind die Jahresprogramme (bzw. jeweils zwei Halbjahresprogramme) der Institutionen für das Jahr 2004,⁶¹ sie wurden schriftlich bei den Institutionen angefordert. Es handelt sich um eine Momentaufnahme der Programme aus dem Jahr 2004, u.U. haben sich die Programme in den Folgejahren weiterentwickelt. In die Analyse gingen neben den Angebotsbeschreibungen auch die Umschlaggestaltung, Vorworte und das Inhaltsverzeichnis mit ein. Als erster Analyseschritt wurden die Programme danach durchgegangen, welche Angebote einen Medienbezug aufwiesen und die der Förderung der Medienkompetenz dienen.⁶² Nicht in die Analyse gingen Veranstaltungen ein, bei denen Medien als didaktisches Mittel und nicht als Inhalt eingesetzt wurden. Die einschlägigen 676 Angebote aus den sechs Programmen wurden markiert und für jede Institution getrennt in eine Tabelle eingetragen, die eine Nummerierung, den Titel des Angebots, eine kurze Inhaltsbeschreibung, die angesprochenen Medien, die von der Autorin zugeordneten Dimensionen von Medienkompetenz sowie die angesprochene Zielgruppe enthalten (vgl. Beispiel im Anhang). Die exemplarische Programmanalyse erfolgte nach dem semiotisch-textanalytischen (Analyse der visuellen und sprachlichen Elemente der Umschlagseite), dem inhaltsanalytischen (Analyse von Inhaltsverzeichnis und Angeboten) sowie nach dem diskursanalytischen Zugang (Analyse des Vorworts und der Angebote). Eine Häufigkeitsanalyse innerhalb der Inhaltsanalyse wurde für die Relation zwischen Angeboten zu verschiedenen Medienkompetenzdimensionen durchgeführt. Dabei interessierte insbesondere der Anteil der Angebote, die auch die Medienkritik einschlossen. Eine Kontingenzanalyse wiederum konnte feststellen, welche Medienkompetenzdimensionen zusammen in einem Angebot auftauchten. Bei der Programmanalyse wurden die Inhalte der Kurse nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert, um das Material zu reduzieren und dennoch zu gewährleisten, dass die wesentlichen Inhalte erhalten und Zuordnungen nachvollziehbar bleiben. Die strukturierende Inhaltsanalyse wurde verwendet, um den Kursen Medienkompetenzdimensionen zuzuordnen. An sechs beispielhaften Kursbeschreibungen wird in Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“ die Herangehensweise verdeutlicht. Die Kursbeschreibungen könnten selbstverständlich noch unter anderen Gesichtspunkten und Fragestellungen untersucht werden, wie z.B. nach Teilnahmegebühren und Dauer der Veranstal-

⁶¹ Das Jahr 2004 wurde ausgewählt, da in diesem Jahr auch die Fragebogenerhebung stattfand und somit eine Vergleichsmöglichkeit gegeben war.

⁶² Veranstaltungen, bei denen Medien nur am Rande erwähnt wurden und nicht im Fokus der Veranstaltungen standen, wurden nicht aufgenommen.

tungen, diese Aspekte standen jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund. Den Angeboten konnten meist mehrere Dimensionen von Medienkompetenz zugeordnet werden. Auf eine Angabe, welche Dimension im Vordergrund steht, wurde verzichtet, da dies aus den Angebotstexten häufig nicht eindeutig zu entnehmen war. Die Zuordnung von Dimensionen der Medienkompetenz (nach Baacke 1999) gestaltete sich bei den Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch), Medienkunde (informativ)⁶³ und Mediengestaltung als relativ eindeutig. Die Zuordnung der Dimension Medienkritik gestaltete sich als schwieriger, da Medienkritik z.T. eher interpretativ aus den Texten entnommen werden musste, ähnlich gestaltete es sich mit der Dimension Mediennutzung. Die Dimension Mediennutzung wurde dann vergeben, wenn es um die Nutzung und Auswahl von Inhalten ging. Die Kategorie Mediengestaltung dann, wenn es um die Gestaltung von Medien ging. Manche Veranstaltungsbeschreibungen waren sehr knapp gehalten, so dass womöglich nicht alle Dimensionen zugeordnet werden konnten, die im Seminar behandelt wurden – dies trifft jedoch verallgemeinert auf jede Programmanalyse zu, dass Kursrealität und Ausschreibung nur bedingt übereinstimmen (s.o.). Die Zuschreibungen der Dimensionen sind insofern unscharf, als dass nicht festgestellt werden kann, welche Dimension in einer Veranstaltung den größten Teil einnimmt – aber es sind Richtwerte bzw. zeigen sie eine Tendenz an und die implizite Intention des Bildungsanbieters. Die Zahlen geben Tendenzen an und können nicht exakt sein (Kurse ausgefallen, hinzugekommen, Kurse auf Anfrage), sie zeigen nicht die wirkliche Kursrealität, das realisierte Angebot, sondern das intendierte Angebot (im wahrsten Sinne: „Angebot“). Vielleicht bringen die Dozenten die Medienkritik mit ein, auch ohne, dass es in der Beschreibung auftaucht. Man muss in Betracht ziehen, dass in der Veranstaltungsrealität u.U. auch andere Dimensionen vorkommen, die nicht im Ankündigungstext beschrieben werden. Um Diagnosefehler (beispielsweise bei der Identifizierung von Angeboten oder in der Zuordnung) zu minimieren, wurden mittels kommunikativer Validierung die Angebote in einem Seminar im Wintersemester 2005/06 an der LMU besprochen. Von Interesse war ebenfalls, in welchen Angebotsbereichen die medienbezogenen Angebote zu finden sind und welche Orientierungshilfen damit den Nutzern zur Verfügung gestellt werden (vgl. auch Tietgens 1998, S. 133, Mader 1998). Auf eine Unterscheidung der Angebote in allgemeine und berufliche Weiterbildung wird verzichtet, da – wie sich in den Interviews gezeigt hat – die Zuordnung der

⁶³ Es wurden die Dimensionen Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung zugeordnet (ohne weitere Unterteilung). Nur die Dimension Medienkunde wurde in ihren Unterkategorien „instrumentell-qualifikatorisch“ und „informativ“ getrennt ausgewiesen, da sie sich inhaltlich stark unterscheiden.

7 Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung Angebote von Anbieterseite aus nicht unbedingt mit der Einschätzung der Teilnehmenden übereinstimmt.

7.5 Anwendung und Diskussion der Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung in der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden Gütekriterien für die quantitative und qualitative Forschung und ihre Anwendung in der vorliegenden Studie dargestellt. Da die Fragebogenerhebung nicht unabhängig von den qualitativen Interviews gesehen werden kann und letztere eine größere Bedeutung bei der Ergebnisentwicklung hatten, soll vor allem auf die qualitativen Gütekriterien eingegangen werden. Bei Evaluationen werden neben den klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität häufig auch Rechtzeitigkeit, Verfügbarkeit, Anwendbarkeit, Veränderbarkeit und Angemessenheit der erhobenen Daten bzw. der angewandten Verfahren und Ergebnisse gefordert (vgl. Ditton 2002). Die Gütekriterien beziehen sich nicht nur auf die Phase der Durchführung, sondern auch auf situationsspezifische Vorbereitung und Planung sowie den abschließenden Verwertungszusammenhang. Das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation hat Evaluationsstandards für Programmevaluationen in vier übergeordnete Kategorien eingeteilt: Nützlichkeitsstandards (utility), Durchführbarkeitsstandards (feasibility), Korrektheitsstandards (propriety), sowie Genauigkeitsstandards (accuracy) (vgl. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1994). Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, dass die Evaluation sich an den Informationsbedürfnissen der Nutzer ausrichtet – einige der Standards weisen eine Nähe zu dem qualitativen Gütekriterium der Verfahrensdokumentation (s.u.) auf. Die Durchführbarkeitsstandards sind an der Praxis orientiert, damit eine Evaluation realistisch durchgeführt werden kann. Die Korrektheitsstandards sind insbesondere für eine Evaluation und für ihre Wirkungen wichtig, da sie das Wohlergehen der Beteiligten ethisch und rechtlich schützen sollen. Die Genauigkeitsstandards rekurren auf die klassischen Gütekriterien der Validität und Reliabilität. Die Nützlichkeitsstandards wurden beachtet, indem die Evaluation bzw. Fragebogenerhebung in enger Kooperation mit der Praxis, dem MedienKompetenzZentrum, durchgeführt wurde und diesem in einem ausführlichen Abschlussbericht auch kursspezifische Rückmeldungen gegeben wurden, die in der vorliegenden Arbeit aufgrund des allgemeineren Interesses nicht aufgeführt sind. Den Korrektheitsstandards wurde besonders durch die Zusicherung der Anonymität nachgekommen. Die Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität der quantitativ orientierten Forschung lassen sich nicht direkt auf die qualitative Forschung übertragen (vgl. zur Kritik klassischer Gütekriterien Mayring 2002, S.

141f.). Strauss/Corbin (1996, S. 216ff.) schlagen Kriterien zur Bewertung von „Grounded Theories“ vor, diese Kriterien sagen jedoch nichts über die Güte der Forschung und Theorieentwicklung aus, sondern nur über die Güte der Anwendung der für die Entwicklung einer Grounded Theory aufgestellten Regeln (vgl. Flick 2002, S. 340f.). Allerdings kann man sagen, dass je mehr Bedingungen und Variation durch das theoretische Sampling in die Theorie einfließen, desto größer wird die Generalisierbarkeit. Mayring stellt sechs Gütekriterien für die qualitative Forschung auf. Es sind dies Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. 2002, S. 144ff.). In der vorliegenden Arbeit wird versucht, diesen Gütekriterien weitmöglichst zu entsprechen. So werden Vorverständnis, Methoden und Durchführung expliziert, Interpretationen argumentativ begründet und systematisch und regelgeleitet vorgegangen (z.B. Grounded Theory Methoden, qualitative Inhaltsanalyse). Die umfangreichen Zusatzbände (unveröffentlichter Tabellen- und Abbildungsband, unveröffentlichter Transkriptionsband) tragen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei. Die Nähe zum Gegenstand wird durch das offene Leitfadengespräch gesucht, durch Postskripte wird u.a. auch die Beziehung zum Interviewten schriftlich festgehalten. Die Nähe zum Gegenstand impliziert auch, sich über die eigene Subjektivität und deren Einfluss auf die Forschungsergebnisse bewusst zu werden – Forschung findet immer in sozialer Kommunikation statt (ausführlich hierzu Mruck/Mey 1996). Ansätze einer kommunikativen Validierung – die auch die Objektivität erhöht – fanden während des Forschungsprozesses mit den Mitarbeitern der LMS, im Doktorandenkolloquium und während eines Seminars an der LMU statt. Außerdem wurden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung durch Fragen in den Interviews kommunikativ validiert. Des Weiteren kam eine Methodentriangulierung – wie oben beschrieben – zum Einsatz. Das Verfahren der Triangulation bietet die Möglichkeit einer gegenseitigen Validierung von quantitativen und qualitativen Daten. Bei der exemplarischen Programmanalyse muss ein möglicher Zusammenhang zwischen der Art der Ausschreibung und den Ergebnissen der Programmanalyse methodisch reflektiert werden, d.h. dass bei kurzen Angebotstexten auch weniger Medienkompetenzdimensionen zugeordnet werden konnten. Dieser Zusammenhang dürfte jedoch nur wenig ins Gewicht gefallen sein, da es nicht um quantitative Auszählungen ging (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“). Kurze Angebotstexte wurden daraufhin untersucht, ob sie genügend Informationen für die Adressaten bereitstellten, fehlende Informationen waren somit auch ein Ergebnis. Zur Förderung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, Offenlegung des Forschungsprozesses sowie Verfahrensdokumentation wurden Computerprogramme zur Unterstützung der

Analyse der quantitativen wie qualitativen Daten eingesetzt. Die Fragebogendaten wurden in das Programm SPSS 12.0 eingegeben und statistisch ausgewertet. Die Interviews wurden in das Programm MAXqda2 zur qualitativen Datenanalyse eingelesen. EDV-Programme zur qualitativen Datenanalyse nehmen dem Forscher nicht die analytische und interpretative Arbeit ab, erleichtern aber als Hilfsmittel die Bewältigung der Datenmenge und fördern die Transparenz (vgl. Kluge 1999, S. 189; Kuckartz 1999; Kuckartz et al. 2004). Das Computerprogramm legt den Benutzer nicht auf eine bestimmte Methode der Text- oder Inhaltsanalyse fest, ist aber bei den Kodierungsmöglichkeiten u.a. an die Grounded Theory Methoden angelehnt (vgl. Kuckartz 1999, S. 38). Alle Textpassagen der problemzentrierten Interviews wurden thematisch indiziert, d.h. es wurden ihnen Codes (Kategorien) zugeordnet. Mit dem Programm MAXqda2 wurden dann zu jedem Code Textretrievals erstellt. Das Programm erlaubt verschiedene Arten von Retrievals: einzel-fallbezogen (horizontal), themenbezogen (vertikal) und bezogen auf Subgruppen (vgl. Kluge 1999, S. 187).

7.6 Diskussion und Zusammenfassung

Kapitel sieben hat die Methodentriangulation aus quantitativer Fragebogenerhebung (82 Fragebögen, drei Befragungszeitpunkte), problemzentrierten Interviews (19 Interviews) und Programmanalyse (676 Angebote aus sechs Programmen) beleuchtet. Hierzu wurden die einzelnen Methoden und Designs vorgestellt sowie zentrale Fragestellungen abgeleitet. Gerade die Verzahnung der Methoden in einem dreistufigen Design hat zu einem tiefen Verständnis der beiden Forschungsgegenstände – Teilnehmende und medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote – geführt. Besonders konstruktiv war der Einsatz einiger Methoden der Grounded Theory um zu einer umfassenderen Interpretation des Umgangs mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung zu gelangen (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“).

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Teilstudien beschrieben und interpretiert. Dabei werden die Ergebnisse der dreistufigen Fragebogenerhebung (N=82) und problemzentrierten Interviews (N=19) integriert in diesem und dem nächsten Kapitel dargestellt, da sie sich auf die Teilnehmenden beziehen. Anschließend folgen die Ergebnisse der Programmanalyse, die die Angebotsseite betreffen, in Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“. Ziel der drei Kapitel ist es, die Ergebnisse der drei Teilstudien vorzustellen, miteinander in Beziehung zu setzen und die wichtigsten Ergebnisse sowie ihre Relevanz für die medienpädagogische Erwachsenenbildung darzustellen. Zuerst werden die strukturellen Rahmenbedingungen der Teilnehmerschaft im MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland (LMS) aufgezeigt, d.h. ihre soziodemographischen Merkmale sowie ihr Medien- und Weiterbildungsverhalten (Kapitel 8.1). Darauf folgen die Ergebnisse der exemplarischen Evaluation von 18 Seminaren, die auch für die Gestaltung medienpädagogischer Angebote in anderen Institutionen relevant sein können (Kapitel 8.2). Anschließend werden das Image des MedienKompetenzZentrums (Kapitel 8.3) sowie allgemein Aufgaben von Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung analysiert (Kapitel 8.4). Hernach werden Gründe für die Teilnahme sowie typische Weiterbildungsinteressen und -barrieren in Bezug auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung verdeutlicht (Kapitel 8.5). Die subjektiven Auffassungen von Medienkompetenz der Teilnehmenden werden in Kapitel 8.6 knapp dargestellt. Ihre ausführliche Analyse erfolgt in Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“.

8.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Teilnehmerschaft

8.1.1 Soziodemographische Daten der Teilnehmer

Der Altersdurchschnitt der Befragten liegt bei 36 Jahren, die jüngsten Teilnehmer waren 14, die ältesten 70 Jahre alt, fast die Hälfte (49,4%)⁶⁴ der Teilnehmer sind zwischen 19 und 34 Jahre alt. Unter den Teilnehmern waren

⁶⁴ Eine ähnliche Verteilung liegt bei den 37 vor, die den dritten Fragebogen zurück gesandt haben. 48,6% sind zwischen 19 und 34 Jahre alt, 67,6% sind Frauen.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

50 Frauen und 32 Männer,⁶⁵ dies entspricht einer Verteilung von 61% zu 39%. Die Statistik des MedienKompetenzZentrums gibt für das ganze Jahr 2004 bezogen auf alle Veranstaltungen eine Verteilung von 52% Frauen und 48% Männern und einen Altersschwerpunkt zwischen 20 und 30 Jahren aus. Die Daten der Jahresstatistik wie auch der Fragebogenerhebung weisen also in eine ähnliche Richtung. Die meisten der Befragten sind ledig (50,6%), gefolgt von Verheirateten (30,8%).⁶⁶ Fast alle Befragten haben die deutsche Staatsangehörigkeit.⁶⁷ Die meisten der Teilnehmer (72,8%) haben eine Hochschulzugangsberechtigung⁶⁸ (sei es Abitur oder bereits einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss).⁶⁹ Die meisten Teilnehmer sind vollzeit erwerbstätig (40%).⁷⁰ Die angegebenen Berufe stammten aus dem Medienbereich und dem Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich, gefolgt von Berufen aus dem Dienstleistungs- und kaufmännischen Bereich, sowie aus Verwaltung und Technik.⁷¹ Hinzu kommen Studenten und Rentner. Dem MedienKompetenzZentrum gelingt es offensichtlich – wie sich auch in den Interviews zeigt – ein heterogenes Publikum anzusprechen, da sowohl Personen aus der Medienbranche, die professionell mit Medien arbeiten, als auch Personen, die sich in ihrer Freizeit mit Medien beschäftigen, zu den Teilnehmenden gehören. Auch aus Sicht der sozialen Milieus stammten die Interviewpartner aus verschiedenen sozialen Milieus (sowohl gehoben bis mittlere und untere Milieus als auch traditionelle bis moderne Milieus).⁷² Unter den Teilnehmern sind überdurchschnittlich Frauen, Personen zwischen 19-34 Jahren, Vollzeiterwerbstätige und Personen mit Hochschulzugang vertreten. Dies entspricht in etwa den Gruppen, die generell in der Weiterbildung überdurchschnittlich vertreten sind (Frauen sind jedoch nur in der allg. Weiterbildung stärker vertreten) (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 37; BMBF 2003, S. 64; Barz/Tippelt 2004b, S. 84). Insgesamt lassen sich deutliche Unterschiede zwischen dem Bevölkerungsdurchschnitt der BRD und auch der Stadt Saarbrücken und dem Teilnehmerdurchschnitt der MedienKompetenzZentrum-Besucher feststellen. Allerdings lässt sich sagen, dass das MedienKompetenzZentrum für eine Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf

⁶⁵ Frage B2-19.

⁶⁶ Frage B2-20.

⁶⁷ Frage B2-22.

⁶⁸ 78,3% sind es bei den 37, die den dritten Fragebogen zurück gesandt haben .

⁶⁹ Volks- oder Hauptschulabschluss (8,6%), Mittlere Reife (16,1%), Abitur (33,3%), Hochschulabschluss (30,9%), Fachhochschule (8,6%), andere (1,2%), noch kein Abschluss (1,2%).

⁷⁰ Frage B2-24.

⁷¹ Frage B2-26, diese offene Frage nach ihrer Berufsbezeichnung haben 59 Befragte beantwortet.

⁷² Unter den Interviewpartnern waren Vertreter fast aller Milieus zu finden (keine DDR-Nostalgischen). Eine Milieuzuordnung war über die Einstellungen zu Weiterbildung, Freizeit und die Vorlieben in der Mediennutzung möglich.

das Alter, die sozialen Milieus und die Berufe der Teilnehmer eine große Bandbreite erreicht, was sehr positiv im Sinne einer diversifizierten Teilnehmerschaft ist (vgl. Tippelt/Hippel 2005a): „Wenn es gelingt, Themen und Formate zu finden, die mehrere, sozial sehr unterschiedliche Gruppen und Milieus ansprechen, dann ist dies als ein besonderer Beitrag der Erwachsenen- und Weiterbildung zu sehen, die Partizipation und soziale Kohäsion in unserer Gesellschaft zu fördern.“ (Tippelt 2006, S. 50). Die objektiv feststellbaren soziodemographischen Faktoren können Aufschluss darüber geben, zu welchen Anteilen beispielsweise Frauen oder höher Gebildete an einer medienbezogenen Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen, sie erklären jedoch nicht, warum bestimmte Themen für jemanden interessanter sind als für den anderen und mit welchen Erwartungen eine solche Veranstaltung besucht wird. Dies wird in Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“ analysiert.

8.1.2 Medienverhalten der Teilnehmer

Die meisten der Teilnehmer verfügen über Zeitung/Zeitschriften, Bücher, Fotoapparat, Telefon, Handy, Radio, CD-Player, Fernseher (alle), Videorekorder, Kabelanschluss, Computer und Internetanschluss in ihrem Haushalt.⁷³ Etwas weniger verfügen über Anrufbeantworter/Fax, DVD-Player und über eine Videokamera. Sehr wenige verfügen über digitales Pay-TV. Auffallend ist der hohe Prozentsatz von Personen, die über einen Internetanschluss verfügen (84,1%), im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt (47% der Haushalte verfügten 2004 über einen Internetanschluss, vgl. Statistisches Bundesamt 2005, S. 14). Der Zugang der Teilnehmer zu Medien kann somit als überdurchschnittlich bezeichnet werden. Die meisten Teilnehmer haben am Vortag des Kurses Medien genutzt.⁷⁴ Mehr als $\frac{3}{4}$ der Befragten haben Zeitungen (74,4%), Fernsehen (84,1%), Radio (86,6%), Computer (85,4%), Internet (76,8%) genutzt. Knapp die Hälfte hat Zeitschriften gelesen (48,8%).

8.1.3 Weiterbildungsverhalten und -einstellungen der Teilnehmer

Lernformen der Teilnehmer

Bei der Frage nach Lernformen in den letzten 12 Monaten nannten viele Teilnehmer „Selbstlernen durch Beobachten“, weniger „Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien“ (vgl. folgende Tabelle).⁷⁵ Die Teilnehmer

⁷³ Frage B1-1.

⁷⁴ Frage B1-3.

⁷⁵ Frage B1-8.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

lernen in vielen informellen und (non)formalen Settings, auffallend ist, dass trotz der überdurchschnittlichen Ausstattung mit Computern vergleichsweise wenig mit Neuen Medien gelernt wird. Möglicherweise ist aber auch das Bewusstsein für informelle Lernprozesse in Bezug auf das Internet beispielsweise wenig ausgeprägt.

Tabelle 4 Lernformen zusammengefasst und Vergleichszahlen München-Studie

Lernformen zusammengefasst	Summe	Prozent der Fälle %	München-Studie (vgl. Tippelt et al. 2003) %
Lesen von Fach- und Sachbüchern oder Fach- und Sachzeitschriften	64	79,9	77,3
Selbstlernen durch Beobachten von anderen und Ausprobieren	70	86,4	66
Selbstgesteuertes Lernen mit Hilfe von Medien (z.B. CD-ROM)	30	37,0	28,1
Unterweisung (Erklären, Zeigen) in Arbeitstechniken durch andere	47	58,0	47,5
Besuch von Vorträgen	47	58,0	44,6
Gesamt N=81			

Beim Vergleich der Zahlen mit der Münchner Untersuchung (da auch eine Metropole) ist festzustellen, dass bei der Münchner Studie nicht nur Teilnehmer, sondern auch Nicht-Teilnehmer befragt wurden und damit die niedrigeren Quoten zu erklären sind.⁷⁶ Ein Vergleich mit den Daten des Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wird nicht gezogen, da sich im BSW die Frage ausdrücklich auf das berufliche Lernen bezog (in der Münchner Studie wurde dies nicht spezifiziert).

Besuch von Veranstaltungen zum Thema Medien

52% der Teilnehmer haben vor dem Kursbesuch im MedienKompetenzZentrum schon andere Veranstaltungen zum Thema Medien besucht. Welche Veranstaltungen das waren und bei welchen Anbietern, haben 40 Befragte beantwortet.⁷⁷ 19 Befragte haben einen Kurs, 20 zwei Kurse besucht, einer hat drei Kurse besucht. Die meisten Veranstaltungen entfallen auf den Bereich Fernsehen/Film, gefolgt von Angeboten zum Hörfunk und dann zum

⁷⁶ vgl. Weiterbildungsschere, die Teilnehmer sind sowieso schon eine Gruppe, die an formaler Weiterbildung teilnimmt, siehe ausführlich Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“.

⁷⁷ Frage B1-22.

Internet. Mehr als ein Drittel hat schon zuvor Kurse im MedienKompetenz-Zentrum besucht, die anderen bei den folgenden Institutionen: Institutionen beruflicher Bildung, Rundfunkanstalten, private Anbieter, VHS, kirchliche Institutionen und Einrichtungen politischer Bildung. Ein knappes Viertel der Teilnehmer (24,3%), die den dritten Fragebogen zurück sandten, hat nach der Veranstaltung weitere Veranstaltungen zum Thema Medien besucht. Bei allen war das MedienKompetenzZentrum der Anbieter.

Besuch von Veranstaltungen ohne Medienbezug

Ungefähr ein Drittel der Befragten (35%) hat mindestens eine Veranstaltung ohne Medienbezug in den letzten 12 Monaten besucht. Diese offene Frage haben 23 Befragte beantwortet.⁷⁸ Die Nennungen entstammen den Bereichen der politischen Bildung, aus Religion/Theologie, Kultur/Kunst und dem beruflichen Bereich sowie Gesundheitsbereich.

Einstellungen zur Erwachsenenbildung

Die Aussage, dass lebenslanges Lernen wichtig ist, trifft bei den Teilnehmern auf sehr große Zustimmung, immer noch auf große Zustimmung die Aussage, dass Erwachsenenbildung eine wichtige Hilfe für den Alltag ist und die Teilnehmenden auch gerne in der Freizeit lernen. Die Teilnehmenden zeigen hier eine große Bereitschaft, in der Freizeit zu lernen. Dass die Kurse kostenlos angeboten werden sollten, trifft größtenteils auf Zustimmung.⁷⁹ Die günstigen Preise sind für sie hilfreich und bauen mögliche Weiterbildungsbarrieren ab. Ähnlich wie die bundesweite Einstellung gegenüber Weiterbildung, stimmen auch die Teilnehmenden der Aussage zu, dass es wichtig ist, sein ganzes Leben dazu zu lernen. Dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine wichtige Hilfe sein kann, um im Alltag besser zurecht zu kommen, wird ebenfalls bundesweit bestätigt und auch von den Teilnehmenden so gesehen. So gaben 91% der Befragten im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) 2000 an, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden (vgl. BMBF 2003, S. 79). Dies steht im Gegensatz zu den tatsächlichen Weiterbildungsquoten, die sehr viel geringer ausfallen (vgl. auch Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“).

Zusammenfassend betrachtet, erreicht das MedienKompetenzZentrum in positiver Weise eine erstaunlich heterogene Teilnehmerschaft, was soziale Milieus und Medienbezug der Teilnehmer angeht. Die Teilnehmer haben eine überdurchschnittlich gute Medienausstattung und weisen für ohnehin Weiterbildungsaktive ein durchschnittliches Weiterbildungsverhalten auf.

⁷⁸ Frage B1-24.

⁷⁹ Frage B1-29.

8.2 Evaluation der untersuchten medienpädagogischen Veranstaltungen

Die exemplarische Evaluation dient hier als Instrument der Qualitätssicherung in der Adressatenorientierung. Die Ergebnisse auf den Evaluationsebenen Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer⁸⁰ werden im Folgenden dargestellt. Sie sind nicht nur für das untersuchte MedienKompetenzZentrum von Bedeutung, sondern haben auch übergreifende Relevanz für andere medienpädagogische Institutionen.

8.2.1 Zufriedenheit

Zur Einschätzung der Zufriedenheit (vgl. Kirkpatrick 2000) gehören in der vorliegenden Untersuchung die Fragen nach dem Nutzen, nach dem Gefühl in der Veranstaltung, nach der Einschätzung der Veranstaltung, nach der Zufriedenheit, nach der Erfüllung der Erwartungen und nach der Intention, die Veranstaltung weiter zu empfehlen. Sie geben ein mehrdimensionales Bild von Zufriedenheit wider und werden im Folgenden vorgestellt.

Einschätzung des Nutzens vor, direkt nach und sechs Wochen nach der Veranstaltung

Den Nutzen der Veranstaltung schätzen die Teilnehmer vor der Veranstaltung als insgesamt groß ein, nach der Veranstaltung schätzen sie ihn als gleich groß oder geringfügig kleiner ein.⁸¹ 95,2% der Teilnehmer schätzen den Nutzen vor der Veranstaltung als eher groß bis groß ein, nach der Veranstaltung sind es 73,2%. Von den Teilnehmern, die den dritten Fragebogen zurück sandten, schätzen 97,2% vor der Veranstaltung, 67,5% nach der Veranstaltung und 51,3% sechs Wochen nach der Veranstaltung den Nutzen als eher groß bis groß ein. Die Nutzeneinschätzung sinkt also vom ersten bis zum dritten Befragungszeitpunkt. Unter Umständen gehen die Teilnehmer mit überhöhten Erwartungen in die Veranstaltungen und ziehen im Vorhinein nicht die relative Kürze der Veranstaltungen genügend in Betracht. Zum anderen konnten sie in ihrem Alltag nicht alles umsetzen und schätzen deswegen den Nutzen als geringer ein.

Erfüllung der Erwartungen der Teilnehmer

Im Schnitt wurden die Erwartungen der Teilnehmer erfüllt. 85,4% geben an, dass ihre Erwartungen eher erfüllt bis erfüllt wurden.⁸² Unter Umständen

⁸⁰ Die vierte Ebene (vgl. Kirkpatrick 2000) – die Unternehmensebene – stand hier nicht im Fokus des Interesses.

⁸¹ Frage B1-11 und B2-10.

⁸² Frage B2-7.

könnten auch die verbleibenden 14,6% noch verringert werden, wenn die Erwartungen durch noch klarere Ankündigungstexte und flankierende Beratung vorab geklärt werden könnten. Betrachtet man die Kurse im Einzelnen, so ergeben sich keine großen Unterschiede in der Erfüllung der Erwartung, nur bei drei Kursen hatten die Teilnehmer – auch aufgrund der Ausschreibung – einen größeren Praxisanteil erwartet, wie sich in den Interviews zeigte.

Weiterempfehlen der Veranstaltungen

55% würden die besuchte Veranstaltung in jedem Fall weiterempfehlen, weitere 36% überwiegend bis eher, nur 9% würden die Veranstaltung eher nicht bis überwiegend nicht empfehlen, dabei handelt es sich vor allem um die drei zuvor genannten Veranstaltungen, in denen die Erwartungen der Teilnehmenden nicht erfüllt wurden.⁸³

Wunsch nach Vertiefung

Die meisten Teilnehmer (96,3%) möchten das Thema der Veranstaltung eher gerne bis gerne noch vertiefen.⁸⁴ Wie auch die Interviews zeigten, konnte also mit den Veranstaltungen auch weitergehendes Interesse geweckt werden (vgl. Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“).

Zufriedenheit mit der Veranstaltung

Insgesamt scheinen die Befragten zufrieden mit den Veranstaltungen zu sein: 91,4% der Befragten sind eher zufrieden bis zufrieden.⁸⁵ Auch nach Kursen aufgeschlüsselt zeigt sich eine durchgehende Zufriedenheit, nur einige Einzelfälle sind eher unzufrieden (aus den drei oben genannten Veranstaltungen). Von den Befragten, die den dritten Fragebogen zurück schickten, sind sechs Wochen nach der Veranstaltung 70,2% eher zufrieden bis zufrieden mit der Veranstaltung, von ihnen waren es 94,6% direkt nach der Veranstaltung. Die Zufriedenheit ist somit nach sechs Wochen niedriger als direkt nach dem Seminar – ähnlich wie auch die Einschätzung des Nutzens etwas gesunken ist – aber immer noch auf einem hohen Niveau.

Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit und anderen Merkmalen

Es bestehen statistisch gesehen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen den Bildungsabschlüssen, was die Zufriedenheit anbe-

⁸³ Frage B2-8.

⁸⁴ Frage B2-15.

⁸⁵ Frage B2-17.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

langt. Auch besteht kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und dem Grund (beruflich/privat) für den Veranstaltungsbesuch. Es besteht jedoch ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit direkt nach dem Seminar und der Einschätzung der eigenen Medienkompetenz. Der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt $-,193(*)$. Dabei hängt die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz stark mit der Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse zusammen (s.u.). Auch zwischen der Zufriedenheit direkt nach dem Seminar und dem Vorwissen der Teilnehmer besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang. Der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt $-,206(*)$. Teilnehmer mit weniger Vorwissen und einer geringeren Einschätzung ihrer Medienkompetenz scheinen mit den Kursen zufriedener zu sein. Dies hängt wahrscheinlich auch mit dem Image des MedienKompetenzZentrums als Anbieter von „Einstiegskursen“ zusammen. Hoch signifikante positive Zusammenhänge bestehen zwischen der Zufriedenheit und der Einschätzung des Nutzens; dem Fähigkeitenzuwachs; der Erwartung, wie viel man umsetzen können wird; der Erfüllung der Erwartungen; der Intention die Veranstaltung weiterzuempfehlen sowie dem Wunsch nach Vertiefung des Themas (vgl. folgende Tabelle). Insbesondere die Erfüllung der Erwartungen trägt stark zur Zufriedenheit bei.

Tabelle 5 Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und anderen Merkmalen

Zufriedenheit mit der Veranstaltung	Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Sig. (1-seitig)	N
Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung vor Veranstaltung	,330(**)	,001	81
Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung nach Veranstaltung	,401(**)	,000	82
Zuwachs der Fähigkeiten seit Veranstaltungsbeginn, Selbsteinschätzung	,530(**)	,000	81
Erwartung, wie viel man im Alltag umsetzen können wird	,253(*)	,011	82
Erfüllung der Erwartungen an die Veranstaltung	,786(**)	,000	82
Weiterempfehlen der Veranstaltung	,750(**)	,000	82
Wunsch nach Vertiefung des Themas	,452(**)	,000	82

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hoch signifikante positive Zusammenhänge bestehen außerdem sowohl zwischen der Zufriedenheit und dem Gefühl in der Veranstaltung als auch

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

zwischen der Zufriedenheit und der Einschätzung der Veranstaltung. Es bestehen hoch signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der Veranstaltung sechs Wochen später und der Zufriedenheit direkt nach der Veranstaltung; der Einschätzung des Nutzens sowie der Umsetzung des Gelernten (die beiden letzten Merkmale deuten auch auf den Transfer des Gelernten hin) (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 6 Korrelation zwischen Zufriedenheit mit der Veranstaltung sechs Wochen später und anderen Merkmalen

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung nach Veranstaltung (postalisch)	Umsetzung des Erlernten in den letzten Wochen (postalisch)	Zufriedenheit mit der Veranstaltung
Zufriedenheit mit der Veranstaltung (postalisch)	,595(**)	,451(**)	,652(**)
Sig. (1-seitig)	,000	,003	,000
N	37	37	37

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

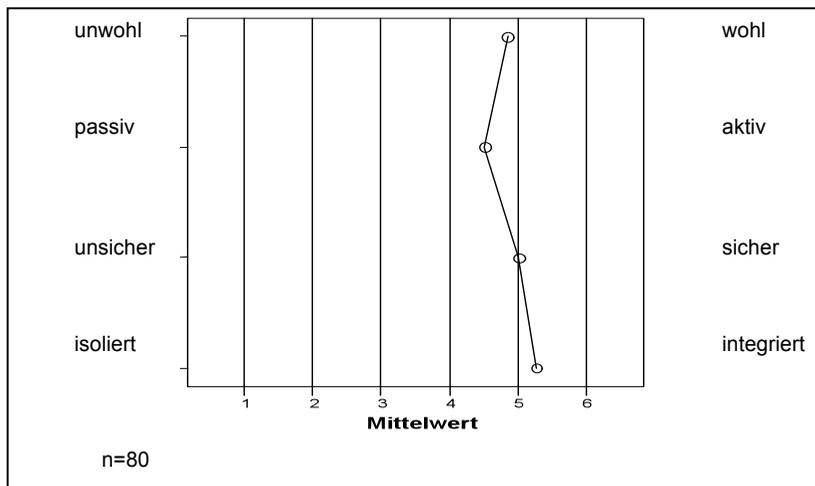
Wieder wird die Wichtigkeit des eingeschätzten Nutzens deutlich, wenn die Veranstaltung Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt hat, die die Teilnehmer in ihrem Alltag umsetzen können. Es handelt sich bei der Zufriedenheit um ein relativ konstantes Phänomen, das sich nicht prinzipiell in der Richtung ändert, nur im Zeitverlauf an Intensität verliert.

Dozent und Teilnehmergruppe als zentrale Kriterien der Qualität einer Veranstaltung

Im Schnitt haben sich die Teilnehmer integriert in die Gruppe, sicher und wohl gefühlt (vgl. folgende Abbildung).⁸⁶ Insgesamt herrschte wohl in den Veranstaltungen ein angenehmes Klima vor, die Teilnehmer haben sich im Schnitt etwas weniger aktiv gefühlt.

⁸⁶ Frage B2-3.

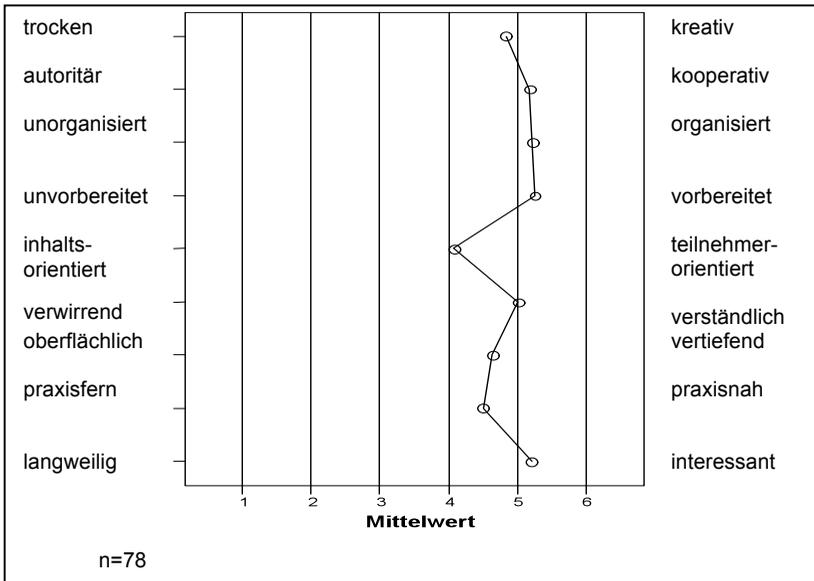
Abbildung 9 Mittelwerte „Gefühl in der Veranstaltung“



Wie aus der unten stehenden Abbildung ersichtlich, schätzen die Teilnehmer die Veranstaltungen im Schnitt als interessant, verständlich, vorbereitet, organisiert, kooperativ und kreativ ein. Auch als eher praxisnah und vertiefend. Dass die Kurse teilweise als Einstiegskurse wahrgenommen werden, hat nichts mit ihrer wahrgenommenen Qualität zu tun: sie werden dennoch als vertiefend und nicht als oberflächlich gesehen. Die Veranstaltungen werden z.T. als teilnehmerorientiert, z.T. eher als inhaltsorientiert wahrgenommen, wobei beides positiv besetzte Eigenschaften aus Sicht der Teilnehmenden sein können.⁸⁷

⁸⁷ Frage B2-4.

Abbildung 10 Mittelwerte „Einschätzung der Veranstaltung“



Sowohl das Semantische Differential zum Gefühl in der Veranstaltung als auch das zur Einschätzung der Veranstaltung zeigen die hohe Bedeutung der Kompetenz des Dozenten. In der offenen Frage am Schluss des zweiten Fragebogens,⁸⁸ was Ihnen an der Veranstaltung besonders gut gefallen habe, nennen die Teilnehmenden immer wieder fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen des Dozenten (z.B. „hilfsbereit“, „kompetent“, „freundliche Zuwendung“, „informierend“, „geht auf Fragen ein“).

Weiterhin wird häufig positiv hervorgehoben, wenn die Lerninhalte im Kurs selbst von den Teilnehmenden bereits praktisch umgesetzt werden konnten. Betrachtet man die Interviews, lässt sich vertiefend deuten, was für die Teilnehmenden zur Zufriedenheit beiträgt: Es sind vor allem der Dozent und die Teilnehmergruppe.

Professionelle Dozenten aus der Medienpraxis, die kleine Gruppengröße und engagierte Teilnehmende machen die Veranstaltungen aus Sicht der Teilnehmer attraktiv, wie die beiden folgenden Interviewpassagen veranschaulichen:

„Und natürlich finde ich es halt spannend, wenn jemand aus dem Fernsehen kommt, aus dem Radio kommt, einfach die Praxisleute (...)

⁸⁸ 63 Befragte haben hier geantwortet.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

dass die dann wirklich mal, vor allen Dingen, mit Kleingruppen, ich denke halt, umso größer, umso unübersichtlicher wird es und keiner hat was davon, wirklich. Diese Anzahl, die die Landesmedienanstalt auswählt, finde ich wirklich super. (...) Und man kann das viel intensiver angehen und kann jedem mehr erklären.“ (In4_w_A)

„Ich hab eigentlich immer einen positiven Eindruck, weil der Teilnehmerkreis immer überschaubar war, so dass eine konstruktive Zusammenarbeit möglich war, zwischen dem Dozenten und Teilnehmern und auch unter den Teilnehmern und dass der Austausch auch nicht nur während des Seminars statt gefunden hat, sondern auch in den Pausen. Das fand ich doch schon ganz förderlich.“ (In8_w_A)

In den Interviews zeigte sich, dass es sehr positiv bewertet wurde, wenn der Dozent alle Teilnehmer – trotz zum Teil unterschiedlicher Interessen und Vorkenntnisse – integrieren konnte. Eine Herausforderung für den Dozenten sind heterogene Teilnehmergruppen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Verwertungsinteressen, wie es eine Interviewpartnerin anspricht:

„Ich hätte die Leute in ein Rhetorikseminar geschickt „Wie halte ich eine richtige Rede“. Aber die sind halt aus irgendwelchen Gründen in „Sprechen in den Medien“ gelandet. Also der Dozent hat es jetzt sehr gut hingekriegt, das hat die Sache irgendwie vereinfacht, das hat er echt gut gemacht fand ich.“ (In17_w_A)

Diese Ergebnisse decken sich mit anderen Studien, die die zentrale Rolle des Dozenten bei der Herstellung von Qualität betonen. Relativ neu ist eine Hinwendung zu den Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende beziehen (vgl. Loibl 2003). Qualität hat neben eher objektiven eben auch subjektive Aspekte, man kann hier von „angemessener Qualität“ sprechen, deren Angemessenheit sich vom Lernenden her bestimmt (vgl. Ehses/Zech 2002, S. 118). Bei einer Befragung unter verschiedenen Akteuren in der Erwachsenenbildung (pädagogischen Mitarbeitern, Kursleitenden, VHS-Teilnehmenden) wurde die zentrale Rolle des Kursleiters als Qualitätsmerkmal aus Sicht der Teilnehmenden offenkundig: fachlich, didaktisch und methodisch kompetente Kursleitende sind aus Perspektive der Kunden neben der Angebotsvielfalt das zentrale Qualitätskriterium, erst danach folgen günstige Gebühren und die Räumlichkeiten (vgl. Loibl 2003, S. 83).

Der Aspekt des Dozenten wird auch bei der Diskussion um eine Konkurrenz von Medien und Erwachsenenbildung immer wieder eingebracht – hier kann der Mehrwert formal organisierte Veranstaltungen über das Qualitätsmerkmal des Dozenten weiter herausgestellt werden (vgl. Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“).

8.2.2 Lernerfolg

Zur Einschätzung des Lernerfolgs gehören die Fragen in den drei Fragebögen nach der Selbsteinschätzung in den jeweils drei vorgegebenen Lernzielen, in den Vorkenntnissen und die Frage nach dem Zuwachs der Fähigkeiten.

Vorkenntnisse zum Thema der Veranstaltung

Insgesamt schätzen die Teilnehmer ihre Vorkenntnisse eher als gering denn als groß ein.⁸⁹ 68,3% schätzen ihre Vorkenntnisse zum Veranstaltungsthema als eher gering bis gering ein. Das MedienKompetenzZentrum erreicht somit zu einem großen Teil „Normalbürger“, die ihre Vorkenntnisse als nicht so groß einschätzen, bzw. Medienfachleute mit Wissenslücken in einem bestimmten Gebiet. Das deckt sich auch mit den Ergebnissen der offenen Fragen und Interviews, in denen immer wieder betont wird, dass sich die Kurse gut als Einstieg eignen (vgl. Image des MedienKompetenzZentrums).

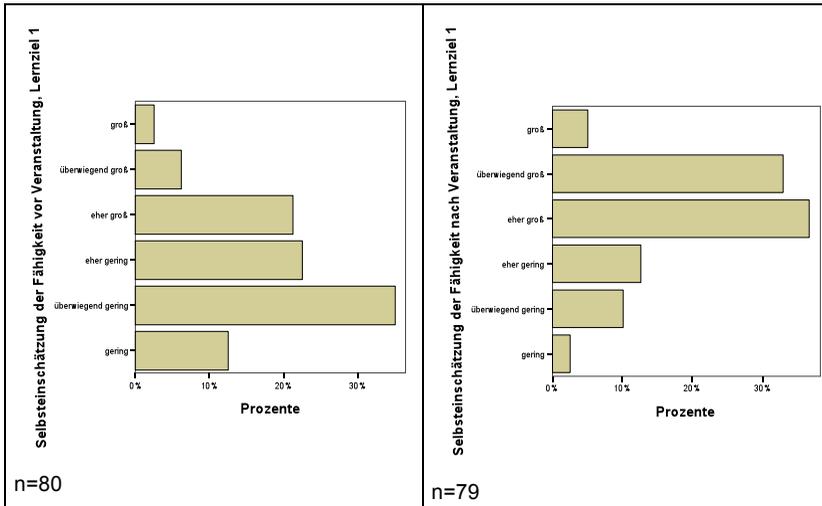
Einschätzung der Fähigkeiten in den Lernzielen

Die Teilnehmer schätzen ihre Fähigkeiten in den drei kursspezifisch abgefragten Lernzielen vor der Veranstaltung eher als gering ein – was mit den Ergebnissen zu den Vorkenntnissen übereinstimmt.⁹⁰ Die Fähigkeiten in den Lernzielen werden nach der Veranstaltung im Schnitt als höher eingestuft (vgl. folgende Abbildung am Beispiel des Lernziels eins).

⁸⁹ Frage B1-9.

⁹⁰ Frage B1-10 und B2-1.

Abbildung 11 Selbsteinschätzung der Fähigkeit im Lernziel eins (Auswertung über alle Kurse hinweg)



Um die Differenzen zwischen der Einschätzung in den Lernzielen vor und nach dem Seminar zu berechnen, wurden jeweils neue Variablen mit den Differenzen erstellt, je größer der Wert, desto größer die Steigerung in der Einschätzung. Hier zeigt sich, dass im Schnitt die Fähigkeiten nach dem Seminar auf der sechsstufigen Skala um einen Punkt höher eingeschätzt werden. Die Befragten, die den dritten Fragebogen zurück gesandt haben, schätzen ihre Fähigkeiten im Lernziel eins vor dem Seminar zu 35,1% als eher groß bis groß ein, nach dem Seminar sind es 72,9% und sechs Wochen nach dem Seminar sind es immer noch 67,5%. Offensichtlich erleben die Teilnehmer direkt nach dem Seminar einen großen subjektiven Fähigkeitszuwachs, der zwar sechs Wochen nach dem Seminar etwas abfällt, aber immer noch auf einem hohen Niveau – und auf einem höheren als vor dem Seminar – ist. Es bestehen einige Unterschiede zwischen den verschiedenen Kursen. Möglicherweise sind diese Unterschiede aber zum Teil darauf zurückzuführen, dass einige Lerninhalte, die in den Lernzielen abgefragt wurden, beispielsweise aus Zeitgründen nicht mehr im Kurs behandelt wurden, so dass die Teilnehmer hier auch keinen Zuwachs erleben konnten. Einige wenige Teilnehmer schätzen in den Fragebögen ihre Kenntnisse nach dem Seminar geringer ein, dies ist – wie sich in den Interviews klärte – darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer erst während des Kurses zu einer realistischen Einschätzung ihrer Fähigkeiten gelangten. Sie hatten sich vor dem Kurs eher überschätzt und gelangten so zu einem neuen Problembewusstsein

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

(vgl. Aufgaben der medienpädagogischen Erwachsenenbildung – „Erdung“ unrealistischer Erwartungen).

Zuwachs der Fähigkeiten

Insgesamt sehen die Teilnehmer direkt nach der Veranstaltung überwiegend einen großen Zuwachs ihrer Fähigkeiten, 80,5% sehen einen eher großen bis großen Zuwachs.⁹¹ Da sich diese Frage nicht auf die Lernziele bezog, kann hier kein Verzerrungseffekt über gar nicht vorgekommene Lerninhalte stattfinden (s.o.).

Zusammenhänge zwischen dem Lernerfolg und anderen Merkmalen

Der Lernerfolg (gemessen als Mittelwert der drei Differenzen der drei Lernziele vorher/nachher) hängt nicht mit dem Alter zusammen. Es bestehen statistisch gesehen auch keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen den Bildungsabschlüssen. Es bestehen hoch signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem Lernerfolg und der Zufriedenheit, der Erfüllung der Erwartungen und dem Zuwachs der Fähigkeiten (vgl. folgende Tabelle) (siehe auch weiter unten).

Tabelle 7 Korrelation zwischen Lernerfolg und anderen Merkmalen

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Zufriedenheit mit der Veranstaltung	Erfüllung der Erwartungen an die Veranstaltung	Zuwachs der Fähigkeiten seit Veranstaltungsbeginn, Selbsteinschätzung
Mittelwert der drei Differenzen	,382(**)	,295(**)	,414(**)
Sig. (1-seitig)	,000	,005	,000
N	74	74	73

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Des Weiteren bestehen hoch signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem Zuwachs der Fähigkeiten (Selbsteinschätzung) und der Erfüllung der Erwartungen; der Erwartung, wie viel man umsetzen können wird sowie der Einschätzung des Nutzens (vgl. folgende Tabelle). Damit sind auch die Bereiche der Motive (Erwartungen) und der Nutzenerwartungen angesprochen.

⁹¹ Frage B2-2.

Tabelle 8 Zuwachs der Fähigkeiten (Selbsteinschätzung) und andere Merkmale

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Erfüllung der Erwartungen an die Veranstaltung	Erwartung, wie viel man im Alltag umsetzen können wird	Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung nach Veranstaltung
Zuwachs der Fähigkeiten seit Veranstaltungsbeginn, Selbsteinschätzung	,548(**)	,334(**)	,514(**)
Sig. (1-seitig)	,000	,001	,000
N	81	81	81

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Es bestehen weder signifikante Zusammenhänge zwischen dem Zuwachs der Fähigkeiten (Selbsteinschätzung) und der Einschätzung der eigenen Medienkompetenz noch zwischen dem Zuwachs der Fähigkeiten und den Vorkenntnissen, wie sie sich im Zusammenhang mit der Zufriedenheit gezeigt hatten.

8.2.3 Transfer

Zur Einschätzung, ob und wie die Teilnehmer das Gelernte umsetzen, gehören die Fragen nach der Erwartung, wie viel sie umsetzen können werden, wie viel sie umgesetzt haben, welche Hindernisse sie sehen, welche Hilfen sie sich bei der Umsetzung wünschen und wie sie die Veranstaltungen nachbereiten. Die Teilnehmenden kehren nach den Veranstaltungen in eine jeweils andere Umgebung zurück– es ist somit schwer, den Transfer nur auf die Veranstaltungen zurückzuführen, vielmehr spielt gerade hier die soziale Umgebung eine wichtige Rolle für die Umsetzung des Gelernten.

Umsetzung der Veranstaltungsinhalte

Die meisten der Teilnehmer (75,6%) gehen direkt nach dem Seminar davon aus, dass sie „eher alles“ bis „alles“ umsetzen werden können.⁹² Die Befragten, die den dritten Fragebogen zurück sandten, haben das Lernziel eins zu 48,6% manchmal bis sehr oft umgesetzt, das Lernziel zwei zu 54% und das Lernziel drei zu 35,1%. Nur 32,4% der Befragten, die den dritten Fragebogen zurück sandten, geben an, eher alles bis alles in den letzten Wochen umgesetzt zu haben, 72,9% von ihnen nahmen direkt nach dem Seminar an, eher alles bis alles umsetzen zu können. Hier zeigt sich eine Diskrepanz in

⁹² Frage B2-11.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

dem, was die Befragten wollten und dem, was sie wirklich realisieren konnten. In den Interviews wird deutlich, dass die Kurse ein Anreiz sein können, sich mit dem jeweiligen Thema zu beschäftigen, aber es eben einer weitergehenden Beschäftigung braucht:

„Ich sag mal, es hat einen Anreiz gegeben, sich mit seiner eigenen Aussprache auseinander zu setzen. Das hängt aber an den Teilnehmern selbst, sich damit auseinander zu setzen, zu üben.“ (In8_w_A).

Hindernisse bei der Umsetzung

Im Durchschnitt erwarten die Teilnehmer direkt nach den Veranstaltungen keine großen Hindernisse bei der Umsetzung. Als Hindernisse bei der Umsetzung des Gelernten antizipieren sie vor allem „keine entsprechenden Situationen im privaten und beruflichen Alltag“. Dies hängt wiederum mit dem erwarteten Nutzen zusammen. Die Möglichkeit, dass Geräte/Medien nicht vorhanden sein könnten, wird nicht als Hindernis gesehen (vgl. überdurchschnittliche Medienausrüstung der Teilnehmer).⁹³

Wünsche nach Hilfen bei der Umsetzung des Gelernten

Als hilfreich bei der Umsetzung schätzen die Teilnehmer vor allem einen Auffrischkurs, Beratung und ausführliche Materialien ein.⁹⁴ In den Interviews wurde auch die Unterstützung durch ein soziales „Netzwerk“ stärker betont. Ansprechpartner zur Beratung sind im MedienKompetenz-Zentrum bereits vorhanden und sind sicher eine gute Anregung für andere Institutionen, die diese noch nicht anbieten.

Nachbereitung der Veranstaltungsinhalte

51,3% der Befragten, die den dritten Fragebogen zurück sandten, haben manchmal bis sehr oft bei Gesprächen mit Freunden/Familie/Kollegen die Veranstaltungsinhalte vertieft, hier zeigt sich die Wichtigkeit der Anschlusskommunikation (vgl. Groeben 2002b) nicht nur für den Medienumgang selbst, sondern auch für die medienpädagogische Erwachsenenbildung. 35,1% haben manchmal bis sehr oft die Veranstaltungsunterlagen angeschaut, 32,4% haben ihre eigenen Mitschriften manchmal bis eher öfter (niemand sehr oft) durchgelesen, ebenso viele haben manchmal bis sehr oft Bücher/Artikel über das Veranstaltungsthema gelesen, 29,7% haben manchmal bis sehr oft im Internet nach weiteren Informationen gesucht und 10,8% haben sich manchmal bis eher öfter neue Geräte/Medien gekauft. Einige der 37 Befragten nannten weitere Formen der Nachbereitung: Anbie-

⁹³ Frage B2-13.

⁹⁴ Frage B2-14.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

ten einer eigenen Veranstaltung zur Beratung von Eltern im Bereich Internet, bewussteres Fernsehen, Ausleihen von Geräten/Medien und Produktion eines Kurzfilms. Die Interviewpartner nennen vielfältige Formen der Nachbereitung, so hat ein Interviewpartner sich die Filmausschnitte aus einem Kurs besorgt, um aus den Beispielen Anregungen für eigene Videobearbeitungen zu ziehen:

„Ja, ich hab mir einiges aufgeschrieben. Ich hab mir auch schon ein paar Kassetten davon besorgt, wo mir die Beispiele besonders gefallen haben, besonders natürlich von alten Filmen. Das ist vielleicht etwas deutlicher zu sehen, wie bei neuen Filmen, wo sehr stark mit Effekten gearbeitet wird, mit digitaler Bildbearbeitung gearbeitet wird.“ (In7_m_C)

Das aufmerksamere Fernsehen wird in den Interviews als ein Effekt der Kurse gesehen, der jedoch im Zeitverlauf dann auch wieder abnehme (s.u. zu den Aufgaben medienpädagogischer Erwachsenenbildung). Eine kontinuierliche und immer wieder auffrischende Auseinandersetzung in medienpädagogischen Veranstaltungen scheint also sinnvoll.

Zusammenhänge zwischen der Erwartung, wie viel man umsetzen können wird und anderen Merkmalen

Es bestehen hoch signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Erwartung, wie viel man umsetzen können wird und dem Zuwachs der Fähigkeiten (Selbsteinschätzung) und der Erfüllung der Erwartungen (vgl. folgende Tabelle). Keine Zusammenhänge bestehen mit der Einschätzung der Medienkompetenz und den Vorkenntnissen.

Tabelle 9 Erwartung der Umsetzung und anderen Merkmalen

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Medienkompetenz, Selbsteinschätzung	Vorkenntnisse zum Veranstaltungsthema, Selbsteinschätzung	Zuwachs der Fähigkeiten seit Veranstaltungsbeginn, Selbsteinschätzung	Erfüllung der Erwartungen an die Veranstaltung
Erwartung, wie viel man im Alltag umsetzen können wird	,059	,117	,334(**)	,282(**)
Sig. (1-seitig)	,301	,148	,001	,005
N	81	82	81	82

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Wenn also Erwartungen erfüllt wurden und man einen Fähigkeitszuwachs erlebt, traut man sich die Umsetzung eher zu und hat vielleicht auch mehr Anwendungsmöglichkeiten für den Transfer.

Umsetzung des Gelernten

Zwischen der Umsetzung der Veranstaltungsinhalte, konkret der drei Lernziele, und der Selbsteinschätzung der Fähigkeit in diesen Lernzielen besteht ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang. Wer seine Fähigkeit in einem Lernziel hoch einschätzt, hat im Schnitt auch höhere Werte bei der Umsetzung (vgl. exemplarisch für Lernziel eins folgende Tabelle).

Tabelle 10 Umsetzung der Lernziele und Selbsteinschätzung der Fähigkeit im Lernziel eins

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Selbsteinschätzung der Fähigkeit nach Veranstaltung, Lernziel eins (postalisch)
Umsetzung der Veranstaltungsinhalte, Lernziel 1 (postalisch)	,564(**)
Sig. (1-seitig)	,000
N	37

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Es besteht sowohl ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Umsetzung des Gelernten in den letzten Wochen und der Einschätzung des Nutzens sechs Wochen nach der Veranstaltung als auch zwischen der Umsetzung des Gelernten und der Erwartung, wie viel man umsetzen können wird (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 11 Umsetzung des Gelernten und Einschätzung des Nutzens/Erwartung der Umsetzung

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Einschätzung des Nutzens der Veranstaltung nach Veranstaltung (postalisch)	Erwartung, wie viel man im Alltag umsetzen können wird
Umsetzung des Erlernten in den letzten Wochen (postalisch)	,774(**)	,422(**)
Sig. (1-seitig)	,000	,005
N	37	37

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Es bestehen signifikante positive Zusammenhänge zwischen der Umsetzung des Gelernten und verschiedenen Formen der Nachbereitung, wie Gespräche mit anderen, Anschauen der Veranstaltungsunterlagen und der eigenen Mitschriften, Informationssuche im Internet und dem Kauf neuer Medien. Kein signifikanter Zusammenhang besteht mit dem Lesen von Büchern oder Artikeln (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 12 Umsetzung des Gelernten und Formen der Nachbereitung (dritter Fragebogen)

Spearman-Rho Korrelationskoeffizient	Bei Gesprächen mit Freunden/ Familie/ Kollegen die Veranstaltungsinhalte vertieft	Veranstaltungsunterlagen noch einmal angeschaut	Eigene Mitschriften durchgelesen	Im Internet nach weiteren Informationen gesucht	Bücher/ Artikel darüber gelesen	Neue Geräte/ Medien gekauft
Umsetzung des Erlernen in den letzten Wochen (postalisch)	,539(**)	,484(**)	,501(**)	,448(**)	,111	,281(*)
Sig. (1-seitig)	,000	,001	,001	,003	,257	,046
N	37	37	37	37	37	37

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Der Transfer des Wissens von der Kurssituation in den Alltag erscheint schwer, dabei können sowohl Materialien als auch ein soziales Netz unterstützend wirken. Die Interviewpartner sprechen an, dass es schwierig sei, viel im Kurs gehört zu haben und es dann zu Hause alleine doch nicht alles durchführen zu können:

„Weil, wenn man noch nichts weiß von der Materie und kriegt dann viel mitgeteilt, dann geht auch viel verloren, weil man einfach es dann nicht an Ort und Stelle so gründlich ausprobieren kann als dass man den nächsten Schritt auch gleich verstehen könnte. Das, was alles erklärt wird, baut sich aufeinander auf und zwar haben wir die Schritte alle nacheinander vollzogen am PC, aber halt gemeinsam und auf Anweisung hin und da ging das auch ganz gut. Wenn man

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden
*sich jetzt dann alleine hinsetzt und da loslegt da merkt man schon,
dass einem wieder was fehlt, aber man kann's ja ausprobieren.“*
(In1_w_C)

Hieran knüpft auch die Erwartung an medienpädagogische Erwachsenenbildung, den Medienumgang im Alltag zu unterstützen (s.u.). Je näher der Kurs dem konkreten Anlass und Verwertungsinteresse der Teilnehmenden kommt, desto größer erscheinen die Umsetzungsmöglichkeiten im Alltag und damit auch der Transfer.

Betrachtet man abschließend die drei Evaluationsebenen von Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer, so gibt es viele Verknüpfungen unter ihnen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere der Dozent und die Erfüllung der Erwartungen zur Zufriedenheit beitragen. Die Zufriedenheit ließe sich u.U. durch weitere Qualifizierung der Dozenten und präzise Angebotsformulierungen sogar noch erhöhen. Dass Teilnehmer, die sich für medienkompetent halten, zwar nicht ganz so zufrieden mit den Veranstaltungen sind, diese Einschätzung jedoch keinen Einfluss auf den eingeschätzten Lernerfolg und Transfer hat, ist ein erstaunliches Ergebnis. Mit anderen Worten scheinen die Ausgangsbedingungen (wie Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und die Vorkenntnisse) für die Umsetzung des Gelernten nicht so ausschlaggebend zu sein, wie die „Passung“ von Angebot und Lebenszusammenhang der Teilnehmenden, die sich in Nutzenerwartungen und Umsetzungserwartungen (passende Anwendungssituationen) ausdrückt. Dies zeigt ein großes Potenzial für die Adressatenorientierung, da es ihr möglich sein könnte, diese „Passung“ weiter zu verbessern.

8.3 Das MedienKompetenzZentrum aus Sicht der Teilnehmer

Im Folgenden werden einige Aspekte des Weiterbildungsmarketings des MedienKompetenzZentrums sowie das Image desselben aus Sicht der Teilnehmer vorgestellt. Weiterbildungsmarketing umfasst im Marketingmix die Aktionsparameter Produkt-, Kommunikations-, Distributions- und Preispolitik (vgl. Sarges/Haeberlin 1980; Schöll 2005). In den Gründen, warum die Teilnehmenden gerade das MedienKompetenzZentrum als Anbieter ausgewählt haben, finden sich Angaben zu allen Aktionsparametern. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit als Bestandteile der Kommunikationspolitik werden hernach dargestellt. Hinweise zur Produktpolitik erfolgten bereits im vorigen Kapitel der Evaluation der Seminare.

8.3.1 Gründe für die Auswahl des MedienKompetenzZentrums

Die offene Frage nach den Gründen für die Auswahl des MedienKompetenzZentrums haben 67 Befragte beantwortet.⁹⁵ Hier werden vor allem die räumliche Nähe, die gute Qualität/gute Erfahrungen sowie das Preis-Leistungs-Verhältnis und die Tatsache, dass den Befragten keine anderen Anbieter bekannt sind, genannt (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 13 Grund für Auswahl des Anbieters

Grund für Auswahl des Anbieters ...	Anzahl der Antworten
Räumliche Nähe zu Wohnort/Arbeitsplatz	17
Gutes Programm/Interessanter Kurs/gute Erfahrungen/Kompetente Dozenten	16
Preis/Leistung	10
Keine anderen bekannt	10
Zeitpunkt der Veranstaltung	6
Erwartung, Medienkompetenz vorzufinden und zu lernen	5
LMS zuvor unbekannt (aufmerksam geworden durch Werbung)	5
Arbeitgeber wählte aus	4
Vorherige Tätigkeit im Offenen Kanal/Kontakt mit LMS	4
Gesamt	77

Dass manchen Teilnehmern keine anderen Anbieter bekannt sind, zeigt fast ein Alleinstellungsmerkmal eines spezialisierten Anbieters.

Gerade die geringen Kosten sind (auch für Arbeitslose) erschwinglich und tragen damit zum Abbau von Barrieren bei, wie mehrere Interviewpartner bestätigten:

„Also ich muss sagen, ich bin von dem Angebot der Landesmediengestaltung schon begeistert. Weil ich, wie gesagt, auch nicht wusste, dass es das überhaupt gibt und auch so offen zugänglich ist für jedermann. Das ist auf jeden Fall ein riesen Pluspunkt. Auch von den Kosten her, kann ja auch fast jeder daran teilnehmen.“ (In10_w_A)

⁹⁵ Frage B1-19, Mehrfachantworten möglich.

8.3.2 Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Bekanntheit von Jahresprogramm und Internetseite des MedienKompetenz-Zentrums

65% der Teilnehmer ist das Jahresprogramm bekannt. Die Internetseite ist 51% bekannt. Ein Teil der Teilnehmer wurde über Annoncen in der Zeitung und über Bekannte auf die Angebote aufmerksam ohne das Programm zu kennen. Dies liegt u.U. auch daran, dass fast die Hälfte der befragten Teilnehmer Neukunden des MedienKompetenzZentrums sind. Der Bekanntheitsgrad von Jahresprogramm und Internetseite verdeutlicht, dass hier noch Potenzial im Hinblick auf eine Steigerung der Bekanntheit gegeben ist. Das MedienKompetenzZentrum könnte noch mehr Werbung machen, in den eigenen Kursen auf das gesamte Programmangebot hinweisen und auch Interesse für die anderen Angebote wecken:

„Ich glaube, dass die einfach zuwenig Promotion gemacht haben. Ich habe wirklich nichts von dieser Anstalt gewusst und ich lebe hier schon seit 18 Jahren.“ (In4_w_A)

Als Optimierungsvorschläge für Jahresprogramm und Internetseite nennen die Teilnehmenden insbesondere eine Verbesserung der Übersichtlichkeit, was die Gliederung der Veranstaltungen, des Inhaltsverzeichnisses und die Titel der Veranstaltungen anbelangt. Die Wichtigkeit präziser Ankündigungstexte wird ebenfalls durch die Interviewpartner unterstrichen (vgl. Weiterbildungsbarrieren der Teilnehmenden).

Auf Veranstaltung aufmerksam geworden

Bei dieser offenen Frage konnten mehrere Antworten gegeben werden.⁹⁶ Die Mehrheit der Befragten fand die Veranstaltung im Jahresprogramm, ein etwas geringerer Teil über das Internet sowie über lokale Zeitungen. Eine große Rolle scheinen auch Empfehlungen durch andere zu spielen, z.B. durch Arbeitgeber und Kollegen sowie Freunde und Verwandte. Bei den Interviewpartnern wurde fast die Hälfte durch Kollegen, ihren Arbeitgeber oder durch berufliche Kontakte (z.B. Studium) auf das Programm der Landesmedienanstalt hingewiesen. Jeweils ca. ein Viertel der Befragten wurde durch Freunde und Verwandte aufmerksam sowie durch Anzeigen in den lokalen Zeitungen:

„Auf den Kurs hier bin ich gekommen, durch eine Anzeige – ich glaube im Wochenspiegel oder in der Saarbrücker Zeitung.“ (In2_m_B)

⁹⁶ Frage B1-14, 79 Befragte haben hier geantwortet.

Einige kannten die Landesmedienanstalt durch frühere Tätigkeiten beim Offenen Kanal. Nur eine Interviewpartnerin stieß im Internet auf das Programm. Bei allen Befragten, die über Zeitung oder Internet von dem Programm erfuhren, handelt es sich um neue Teilnehmer, die zuvor noch nicht bei der Landesmedienanstalt waren bzw. diese nicht kannten. Das MedienKompetenzZentrum hat also durch diese Marketingmaßnahmen neue Kunden erreicht. Sicher haben auch die Anzeigen in einer lokalen kostenlosen, niedrigschwelligen Zeitung (Wochenspiegel) Personen erreicht, die sonst nicht von dem Angebot erfahren hätten. Weitere Kontakte und Kooperationen mit Institutionen bieten sich an, um hierüber neue Teilnehmer zu erreichen. Insgesamt würden sich alle Befragten freuen, wenn das MedienKompetenzZentrum noch mehr auf sich aufmerksam machen würde. Ein Gesprächspartner schlägt dazu vor, einen Imagefilm über die Landesmedienanstalt und das MedienKompetenzZentrum zu drehen, um den Adressaten deutlich zu machen, welches die Aufgaben der Landesmedienanstalten sind und was hier zum Beispiel mit den GEZ-Gebühren gemacht wird. Vielen Befragten sind die Aufgaben einer Landesmedienanstalt nämlich nicht klar, hierzu ein exemplarisches Beispiel:

„Also ich kenne auch die, sagen wir mal, die Aufgaben der Landesmedienanstalt auch nicht genug, um da eine Aussage darüber machen zu können, ich weiß nicht, was sie im Detail macht. Der Name sagt mir etwas und da geh ich davon aus, dass sie sich um die Medien in der Gesellschaft, um das Einbringen der Medien in die Gesellschaft kümmert.“ (In7_m_C)

8.3.3 Image des MedienKompetenzZentrums

Das MedienKompetenzZentrum hat bei den Interviewpartnern ein sehr positives Image; in der Weiterbildung wird – wie sich auch hier gezeigt hat – eher den Spezialisten als den Generalisten ein positives Image zuteil (vgl. Schöll 2005). Dies drückt eine Interviewpartnerin so aus:

„Also einerseits die Konzentration darauf, d.h. man konzentriert sich speziell auf den Medienbereich. Da kann man dann zum Beispiel spezialisieren, was man in anderen Institutionen, die einen ganz breiten Bereich abdecken wollen, wahrscheinlich nicht machen kann. Das wäre ein Vorteil, denke ich.“ (In17_w_A)

Gleichzeitig deuten die Interviewpartner an, dass das Image der recht jungen Institution noch im Aufbau begriffen sei. Im Vergleich zu den Volkshochschulen werden die Spezialisierung des MedienKompetenzZentrums und die größere Bekanntheit der VHS angesprochen. Zum Teil wird aber auch eine Ähnlichkeit festgestellt: beide Institutionen eignen sich besonders gut zum

Einstieg in ein Thema. Auch die offene Frage, an wen die Teilnehmer die Veranstaltung empfehlen würden, verdeutlicht, dass sich die Kurse zum Einstieg eignen.⁹⁷ So werden einige der Veranstaltungen als interessanten Einblick und Einstieg für Personen mit wenigen Vorkenntnissen empfohlen. Die befragten Studenten vergleichen das MedienKompetenzZentrum auch mit der Universität, wo es prinzipiell ähnliche Vortragsinhalte gäbe, die jedoch für den Laien nicht unbedingt verständlich seien:

„Ich nehme jetzt wieder das Beispiel Urheberrecht. Das kann man hier an der Uni zwar studieren, vielleicht gibt es auch den ein oder andren Vortrag, der dann aber so fachlich geprägt ist, dass man nicht mehr mitkommt.“ (In8_w_A)

Die Gesprächspartner loben die Qualität des MedienKompetenzZentrums und dabei auch seine Neutralität im Vergleich zu kirchlichen und gewerkschaftlichen Anbietern. Dahinter verbirgt sich das in der Bevölkerung weit verbreitete Vorurteil und die Befürchtung der kirchlichen bzw. politischen Indoktrination (vgl. Barz/Tippelt 2004b), von dem das MedienKompetenz-Zentrum als unabhängiger Anbieter profitiert, gleichzeitig aber auch nicht auf prädestinierte Teilnehmer (wie Mitglieder einer Kirche, Gewerkschaft etc.) zurückgreifen kann:

„Ich denke halt, dass es im Vergleich zu Organisationen, die schon Mitglieder haben, wie Kirchen oder Gewerkschaften, die können natürlich ihr Publikum sehr viel direkter oder gezielter ansprechen.“ (In11_m_A)

Andererseits würde man sich von einem kirchlichen Anbieter eher die ethische Auseinandersetzung im Bereich Medien wünschen. An Institutionen und ihre Profile werden mithin bestimmte Erwartungen gestellt (vgl. Kapitel zehn „Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote“). Weiterhin besonders positiv wird die Qualität der Dozenten im MedienKompetenzZentrum beurteilt, die zum Teil Profis aus dem Medienbereich sind – die Dozenten tragen viel zur Zufriedenheit der Teilnehmer bei (s.o.).

8.4 Aufgaben von Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Die Teilnehmenden sprechen den Erwachsenenbildungsinstitutionen große Kompetenz zu. Ebenso sehen sie auch Medienkompetenz als etwas sehr Positives (vgl. Kapitel neun „Ein integratives Konzept zum Umgang mit

⁹⁷ Frage B2-9, Antworten von 56 Befragten.

medienpädagogischer Erwachsenenbildung“). Gleichzeitig nehmen sie die Schwierigkeit wahr, Menschen zu erreichen, die dem Thema Medien und der Auseinandersetzung mit Medien entfernt gegenüber stehen. Für sie kann die medienpädagogische Erwachsenenbildung bereits vorhandenes Interesse verstärken und gleichzeitig neues wecken. Sie erwarten eine direkte Unterstützung für den Alltag und eine „Erklärung“ der aktuellen Medienentwicklungen (s.u.). Die folgenden Ergebnisse können Hinweise für die medienpädagogische Erwachsenenbildung aus Perspektive der institutionenorientierten Adressatenforschung geben (vgl. Tippelt 2006, S. 46). Dabei stützt sich die Formulierung der Aufgaben sowohl auf direkt von den Interviewpartnern geäußerte Wünsche als auch auf pädagogische Empfehlungen, die aufgrund der Interviewergebnisse heraus gearbeitet wurden.

8.4.1 Förderung der Medienkompetenz von Erwachsenen durch verschiedene Akteure

Wie durch die folgende Tabelle ersichtlich,⁹⁸ kann Medienkompetenz nach Meinung der Teilnehmer vor allem durch Erwachsenenbildung und Familie, darauf folgend durch Freunde, durch sich selbst und Bibliotheken gefördert werden. Nachbarn spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle. Der Aussage, dass man Medienkompetenz nicht zu lernen brauche, stimmt kaum jemand zu.

Tabelle 14 Förderung der Medienkompetenz durch verschiedene Akteure

Förderung der Medienkompetenz von Erwachsenen durch ...	Nachbarn	Freunde/ Bekannte	Erwachsenenbildung	Familie	sich selbst	Bibliotheken	Braucht man nicht zu lernen
N Gültig	75	75	78	76	77	74	76
Fehlend	7	7	4	6	5	8	6
Mittelwert	2,6400	4,0400	4,8590	4,3421	3,8421	3,7403	1,3649
Median	3,0000	4,0000	5,0000	5,0000	4,0000	4,0000	1,0000
Modus	3,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	1,00
Standardabweichung	1,02192	,99240	,80137	1,31202	1,28637	1,23972	,71336

Die Interviews geben vertieften Aufschluss darüber, welchen Faktoren die Befragten die Entstehung von Medienkompetenz zuschreiben. Informelles

⁹⁸ Frage B1-7, ein hoher Mittelwert bedeutet eine hohe Zustimmung, die Frage ermöglichte eine Stufung von „1=trifft nicht zu“ bis „5=trifft völlig zu“.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Lernen in der Familie und (non)formale Erwachsenenbildung können sich ergänzen, wie auch die folgenden Aufgaben von medienpädagogischer Erwachsenenbildung zeigen. Dass Familienangehörige die Medienkompetenz fördern können, zeigt sich zum einen in der informellen Unterstützung bei technischen Problemen, zum anderen in der Tatsache, dass insbesondere jüngere Familienangehörige auf neue Medienentwicklungen aufmerksam machen und die älteren da nicht den Anschluss verlieren möchten:

„Also entstanden sind sie erstens mal durch den – also wenn ich jetzt den Umgang mit den Medien betrachte – durch Anstöße von außen, durch Kinder, die’s gemacht haben, durch meine eigenen Kinder – also erst mal Schulkinder, durch meine eigenen Kinder und auch die Enkel. Und da kann man ja nicht neben dran stehen und sagen: Wie nett, dass ihr das macht, sondern da ist der Impuls da: Ich will das auch machen.“ (In1_w_C)

Viele Interviewpartner erwähnen, dass sie erst durch die medienpädagogischen Seminare oder im Rahmen ihres Studiums auf einen medienkritischen Umgang aufmerksam geworden sind (siehe ausführlich Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“).

Erwachsenenbildung kann auch kompensatorisch wirken, wenn das Elternhaus den Medienumgang nicht entsprechend förderte. Nach den Zweckbestimmungen lebenslangen Lernens (vgl. Heid 2000), wäre es hier das Ziel, Versäumtes nachzuholen:

„Durch die Schule eher und durch Institutionen wie die Medienanstalt oder – weil in der Familie war es eher so gewesen, ich bin als Kind immer ängstlich gewesen.“ (In5_w_A)

In der offen gestellten Frage, durch was Medienkompetenz gefördert werden würde, wurde vor allem die Mediennutzung – also das Erlernen von Medienkompetenz quasi en passant – genannt. Dies verdeutlicht das folgende Interviewbeispiel:

„Also ich denke, Medienkompetenz eignet man sich natürlich auch an, in dem man Medien guckt. Also, na klar, wenn man fernsehen guckt, muss man natürlich immer Medien bewerten und auch Medien verstehen und auswählen. Das sind natürlich immer Punkte, die man, wenn man mit Medien umgeht, denke ich, lernen muss. Also man kommt da gar nicht drumherum.“ (In3_m_A)

In eine ähnliche Richtung verweist der relativ hohe Mittelwert bei der Kategorie, dass man Medienkompetenz durch sich selbst lernen könne, oder durch die Erfahrung, wie es ein Interviewpartner ausdrückt:

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

*„Ich glaube einfach im Laufe der Jahre. Man hat, wenn man ein gewisses Alter erreicht hat, einfach viel gesehen. Man hat auch festgestellt, es bringt einfach nichts, bis halb zwölf aufzubleiben, nur weil da ein Film kommt, der dich vielleicht interessiert. Der kommt ein halbes Jahr später auch wieder in irgendeinem anderen Programm. Die Erfahrung hilft einem natürlich in allen diesen Punkten.“
(In7_m_C)*

Nach Meinung eines kleineren Anteils der Befragten, ist Medienkompetenz gewissermaßen eine Charaktereigenschaft:

*„Ich glaube beim Internet ist es so, dass man sich einfach hinsetzt und macht und sucht. Da ist es so die Erfahrung. Das Bewerten, Verstehen, Auswählen, ich glaube, das ist so eine persönliche Entwicklung. Ist vielleicht auch so eine Charaktersache, dass man so eine gewisse Klarheit hat. Sonst ist man im Internet ja echt verloren.“
(In12_w_A)*

Aus pädagogischer Sicht wird man jedoch nicht ohne Unterstützung medienkompetent, das „medienkompetente Subjekt (...) entsteht nicht von selbst und auch nicht aus sich selbst heraus und erst recht nicht aus der bloßen Rezeption und Nutzung von Medien und ihren Produkten“ (Theunert 1999, S. 54).

8.4.2 Kooperation mit anderen Anbietern

Kooperationen in der Erwachsenenbildung bzw. „soziale Beziehungen zwischen Anbietern setzen immer eine entwickelte Identität und ein eigenes Profil der zusammenarbeitenden Institutionen voraus.“ (Tippelt 1997, S. 149). Soziale Beziehungen können in der Weiterbildung in Form von vier Kooperationsarten auftreten. Bei der komplementären Kooperation bringt eine Institution räumliche oder technische Ausstattung oder einen Zielgruppenbezug ein. Die subsidiäre Kooperation findet statt, wenn gemeinsam für Veranstaltungen geworben wird oder Räume gemeinsam genutzt werden. Bei unterschiedlichen Aufgaben, aber einer Kooperation bei Finanzierung und Sponsoring kommt es zu einer supportiven Kooperation. Eine inhaltliche Zusammenarbeit bei der Angebots- und Programmplanung fällt unter integrative Kooperation (vgl. Nuissl 1996). Das Medienkompetenzzentrum weist komplementäre, subsidiäre und integrative Kooperationen beispielsweise mit der VHS Saarbrücken oder der Arbeiterkammer auf. Von den befragten Teilnehmern wird eine noch stärkere integrative Kooperation im Hinblick auf Zeiten und Inhalte gewünscht. Sie wünschen sich eine Kooperation von verschiedenen Anbietern mit ihrem je eigenen Profil:

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

„In erster Linie, was ich persönlich sehr wichtig finde (...), das wäre eine Bündelung der verschiedenen Veranstalter, die ich vorhin auch schon genannt habe. Das Filmbüro, Filmhaus, die Volkshochschule, hier die Landesmedienanstalt, Max Ophüls, (...) und da besteht einfach nicht genügend Absprache. Da wird an einem Tag entweder ganz viel angeboten und dann gibt es wieder eine lange Dürreperiode. Aber dass das als ein sinnvoller Aufbau begriffen wird, also dass die aufeinander aufbauen würden oder es könnte ja auch so sein, dass der eine Veranstalter sich auf eines konzentriert und der andere Veranstalter auf etwas anderes. Das ist natürlich nicht der Fall. Das ist natürlich für uns User denkbar schlecht. Noch besser wäre natürlich, das ganze konzentriert anzubieten unter einem Dach, unter einem breiteren Rahmen und dann auch mit den entsprechenden Räumlichkeiten, wie sie ja hier auch optimal gegeben sind.“ (In16_w_B)

Wie sich in der Programmanalyse zeigte (s.u.) ist es hierzu notwendig, das Profil der jeweiligen Institution den Adressaten transparent zu vermitteln. Eine verstärkte Kooperation könnte gerade der noch jungen Institution des MedienKompetenzZentrums zu größerer Bekanntheit und Schärfung ihres Profils verhelfen. Studenten könnten sich auch eine stärkere Kooperation mit der Universität vorstellen, andere Befragte mit Kirchen, Gewerkschaften und Volkshochschulen:

„Es kann jede Institution ihren Beitrag dazu leisten, es auch gut zu machen und die Aufgabe ist halt auch, die Leute zu erreichen.“ (In13_m_B)

8.4.3 Medienpädagogische Erwachsenenbildung als Plattform zum Austausch

Einige der Interviewpartner wünschen sich von der medienpädagogischen Erwachsenenbildung die Möglichkeit zum privaten und beruflichen Austausch im Medienbereich. Für den beruflichen Bereich erhoffen sich gerade die jüngeren Gesprächspartner berufliche Kontakte (beispielsweise über die Dozenten), die anderen Interviewpartner Tricks von Profis, die man sonst nicht erhält. Im privaten Bereich könnten sie sich die Weiterbildungsinstitution als Anlaufstelle für die Netzwerkbildung z.B. im Bereich Video-Clubs – wie es auch bei einem Offenen Kanal möglich ist – vorstellen:

„aber so die Erwachsenen – die zusammen führen – es gibt bestimmt einige hier im Saarland, die ein ähnliches Interesse haben, nur man findet sich halt nicht.“ (In12_w_A)

Medienpädagogische Erwachsenenbildung sollte „auch eine informelle Kommunikation, eine Plattform“ (In15_w_B) anbieten.

8.4.4 Anwendbarkeit zu hause und Unterstützung im Alltag

Viele der Interviewpartner möchten – besonders da es sich um den Medienbereich handelt – gerne ein „Produkt“ in Form einer CD oder Videokassette aus den Kursen mit nach Hause nehmen. Sei es um dies dann Bewerbungen beilegen zu können oder um das im Kurs Gelernte noch einmal nachvollziehen zu können:

*„Ich habe in den zwei Tagen wirklich echt viel gelernt. Aber was fehlt, finde ich, ist was Handfestes, das man dann in der Hand hält.“
(In4_m_A)*

Hier wäre es für den Transfer der Lerninhalte hilfreich, wenn in den Kursen mit kostenfreier Software gearbeitet werden würde, da nicht alle zu Hause kostenpflichtige Programme wie beispielsweise ein teures Schnittprogramm zur Verfügung haben:

„dann sieht man, wie man das anwenden kann, aber man hat ja dann daheim doch nicht die Hard- und Software, dass man das anwenden kann.“ (In12_w_A)

Die Befragten wünschen sich außerdem konkrete technische Hilfe für den Alltag, ob es um die Nutzung von Online-Banking oder den Anschluss von Computer und Internet geht:

„Alltagsprobleme technischer Natur müssten noch viel mehr in das Programm rein. Technische Alltagsbewältigung.“ (In15_w_B)

„Internet will ich schon lange machen. Das war zunächst daran gescheitert, dass ich keinen Zugang hatte zum Internet. Ich habe zwar einen Computer, einen älteren von meiner Tochter bekommen oder ist er auch von meinem Sohn, ich weiß nicht mehr genau. Der steht bei mir zuhause, aber es fehlt das Modem und ich konnte nicht ins Internet.“ (In1_w_C)

8.4.5 „auf die Medienkompetenz von anderen Leuten verlassen“

Sich „auf die Medienkompetenz von anderen Leuten verlassen“ – ein Inviwo-Kode (In1_w_C) – zeigt eine wesentliche Erwartung an die medienpädagogische Erwachsenenbildung. Die Teilnehmenden möchten sich bei einer Zunahme der Medien auf die technische und kritische Medienkompetenz von Professionellen verlassen können. Das kann sich auf Film- und Bücherempfehlungen beziehen:

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

„Also ich glaube, ich würde mich in dem Fall noch mehr hinwenden zu Institutionen oder Menschen, die etwas empfehlen und auch eine kurze Begründung zu ihrer Empfehlung geben würden. Ich müsste mich also auf die Medienkompetenz von anderen Leuten verlassen in dem Fall.“ (In1_w_C)

Auch auf technischer Seite wünschen sich die Teilnehmenden eine Erklärung der Medienentwicklungen und ihrer Begriffe, was in Richtung einer Verbraucherberatung gehen kann:

„im Bereich der Medien wird man ständig mit Begriffen konfrontiert, mit denen man nichts anfangen kann. Ich weiß nicht, was sich hinter einer Flatrate verbirgt, ich kenne den Unterschied zwischen ISDN und DSL nicht. (...) Wenn man mal in die Prospekte von Media Markt oder so rein schaut, da wird ein Dialer oder sonst was angeboten und unter dem Begriff kann man sich gar nichts vorstellen, geschweige denn wissen, was es kann. Also das würde mich schon mal interessieren, was es für technische Neuerungen gibt, aber in einer verständlichen Sprache. (...) Alles, was es so an technischen Neuerungen gibt, würde mich interessieren. Mit dem gedanklichen Hintergrund, was kann ich davon brauchen oder was würde mich interessieren.“ (In19_m_C)

Hier zeigt sich als eine Aufgabe von medienpädagogischer Erwachsenenbildung, Orientierung in der Wissensgesellschaft anzubieten und durch Wissensvermittlung, z.B. durch medienkundliches Wissen, Handlungsspielräume zu sichern und zu erweitern (vgl. Stehr 2001) (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“).

8.4.6 Medienpädagogische Erwachsenenbildung als „Erdung“ unrealistischer Erwartungen

Bei einigen Interviewpartnern zeigte sich, dass sie – insbesondere wenn sie sich in einer Phase der beruflichen Neuorientierung bzw. Arbeitslosigkeit befanden – unrealistische Erwartungen in eine mögliche eigene Medienkarriere setzten, ohne bisher Erfahrungen dort gemacht zu haben. Es schien, als ob allein die Tatsache, dass Kurse wie „Sprechen in den Medien – aber wie?“ oder „Moderation Basiskurs“ für einen breiten Adressatenkreis ausgeschrieben wurden, diese Erwartungen nährten. Eine Zusatzqualifikation im Medienbereich erschien diesen Teilnehmern als Chance auf einem schwierigen Arbeitsmarkt, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„das Leben als Reporter oder das Arbeiten in einem Radio – wie das funktioniert. Das würde mich auch reizen. (...) Vielleicht wäre das

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden
auch ein Bereich, wo ich auch noch gerne reingehen könnte.“ (In5_w_A)

„ich interessiere mich insbesondere fürs Drehbuchschreiben und würde gerne Leute finden, die sich fürs Filmen interessieren. Wir könnten dann gemeinsam so ein Kurzfilmprojekt realisieren und eventuell auch mal ein Drehbuch, wenn es mir gelingt, eines zu verkaufen.“ (In12_w_A)

„ich will im positiven Sinne unterstützen. Wo das sein könnte? Zeitung weniger, vielleicht Rundfunk und Fernsehen. Das hört sich jetzt vielleicht überschwelgend an, aber das könnte ich mir schon vorstellen.“ (In18_w_B)

Aufgabe der medienpädagogischen Erwachsenenbildung wäre es hier, diese Vorstellungen zu „erden“ und den Teilnehmern ihre Stärken und Schwächen im Medienbereich aufzuzeigen, wie es folgende Interviewpartnerin schildert:

„Man bekommt ja auch Feedback, wie man ankommt, bei neutralen Leuten (...). Wo meine Grenzen sind und wo ich mich überschätzt habe. So als Feedback auf dem Gebiet Moderation für mich jetzt, weil ich dachte, ich wäre viel besser. Man musste dann an dem Tag feststellen, dass es doch einige Lücken gibt, wo es sehr wichtig wäre, die zu erarbeiten.“ (In18_w_B)

8.4.7 Medienpädagogische Erwachsenenbildung zur Sensibilisierung für einen selbstbestimmten und medienkritischen Umgang

Medienpädagogische Erwachsenenbildung hat insbesondere die Aufgabe, Erwachsene in einem selbstbestimmten und medienkritischen Umgang zu unterstützen. Dass Kurse zur Mediengestaltung allein noch nicht zur Medienkritik befähigen – wie die Medienpädagogik oftmals annimmt – führen die Interviewergebnisse von Augen. Gleichzeitig ergeben sich aus den folgenden Interviewpassagen Ansatzpunkte, wie medienkritische Aspekte in gestaltungsorientierte Kurse integriert werden könnten:

„manchmal ist es mir zuviel an Nachrichten. Jede Stunde, jede halbe Stunde, im Radio, im Fernsehen. Ach. Und die sind auch zu schnell. Da gibt es eine Studie. Das ist bei mir hängen geblieben bei dem LMS-Seminar. Dass diese Schnelligkeit beim Moderieren, dass man das messen kann. Und mir persönlich ist diese Schnelligkeit oder dieses Maß an Optimum, die die Öffentlichen darstellen, zu schnell. Das wird nur unterbewusst erfasst und bewusst bekommt man gar nichts mit. Irgendwo ist das schon gewollt.“ (In18_w_B)

In diesem Kurs zur Radiomoderation hätte man das Thema der Wirkung von Moderation in Massenmedien noch vertiefen können.

Beim Beispiel der digitalen Bildbearbeitung hätte man das Thema der möglichen Bildmanipulation in Massenmedien einbeziehen können:

„Wir haben verschiedene Spielarten durchgespielt, zum Beispiel ein Foto, das digital vom jeweiligen Kopf des Teilnehmers gemacht wurde, in ein Auto rein projizieren mussten und haben das Auto dann spiegelbildlich dargestellt. (...) Da ist schon darauf hingewiesen worden, wie man Bilder auch verändern kann. Also nicht im negativen Sinne, in Form von Fälschung oder so etwas. Sondern wie man Bilder verändern kann. Mit der Veränderung der Helligkeit, der Farbgebung, mit Hervorhebung des Vordergrundes oder Überlagerung durch den Hintergrund oder durch Zoomeigenschaften oder Spiegeleigenschaften oder Drehung der Fotografie.“ (In19_m_C)

In einem Vortrag zu Filmanalyse – der allerdings ohnehin der Medienkritik zuzuordnen ist – konnte durch ein einfaches Beispiel die Wirkung von Gestaltungsmitteln aufgezeigt werden:

„Ein schönes Beispiel war, das ich ja auch schon durch Probieren gemerkt habe, dass er eine Filmsequenz, die mit einer bestimmten Musik hinterlegt war, wo er einfach die Musik ausgetauscht hat. Anstatt einer düsteren spannungsgeladenen Musik mal was ganz Fröhliches. Da hat man überhaupt gemerkt, die Wechselwirkung zwischen dem, was man sieht und was man hört. Das, fand ich, war ein sehr guter Eingriff, um zu zeigen, wie eine Szene gleich ganz anders wirkt. (...) Also das fand ich, war schön, dass auch noch mal praktisch und nicht nur so als hingegenommen und analysiert, sondern einfach mal ausgetauscht, ein bisschen gespielt, das war eine schöne Sache.“ (In14_m_B)

Eine gute Möglichkeit im Sinne der Adressaten- und Teilnehmerorientierung ist es somit, an der – vielleicht bisher nur subjektiv verorteten – Medienkritik der Teilnehmenden anzusetzen, sie über ihre persönliche Betroffenheit zu erreichen. So schildert eine Interviewpartnerin ihren Ärger bezüglich eines negativen Berichts über einen Weihnachtsmarkt in ihrer Stadt, wo sie selbst arbeitet. Sie hat ganz offensichtlich den Bericht kritisch gelesen bzw. das Foto kritisch betrachtet. Sie erkennt, dass Bild- und Textaussage nicht übereinstimmen und macht sich über die Wirkung Gedanken. Wie sich im Verlauf des Gesprächs zeigt, ärgert sie jedoch nicht so sehr die Manipulierung der Aussagen, sondern vielmehr, dass ihre Stadt negativ dargestellt wird – ob der Bericht nun stimmt oder nicht:

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

„Und wenn dann ein Bericht in die Zeitung kommt, von unserem Weihnachtsmarkt, (...) auf dem nur drei Besoffene vor einer Bude zu sehen sind und das Foto ganz verzerrt ist, dann frag ich mich. Das darf nicht passieren. Es gibt Leute, die erkennen das nicht, die lesen das nur, ach das ist in der Zeitung. Aber ich sehe ein Bild. Und das Bild vermittelt mir das, was ist. Wenn das dann noch mit diesem Bericht über einen her geht, der schöne kleine (...) Weihnachtsmarkt und Leute kommt doch. (...) das ärgert mich dann. Dann sag ich was soll das? (...) Wir sind hier eine strukturschwache Region, wir brauchen keine negativen Berichte, im Gegenteil. Wenn ihr schon lügt, dann doch wenigstens im positiven Sinne, das bringt uns mehr.“
(In18_w_B)

Dieser problematischen Billigung einer „positiven“ Manipulation könnte durch ein Ansetzen an den durchaus vorhandenen medienkritischen Fähigkeiten der Teilnehmerin begegnet werden.

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die medienpädagogischen Veranstaltungen durchaus die Mediennutzung der Teilnehmer beeinflussen können – z.B. dass sie nach einem Kurs aufmerksamer fernsehen.

Gleichzeitig lässt sich aber auch erkennen, dass die Effekte verblassen, wenn man sich nicht kontinuierlich damit beschäftigt, wie das nachfolgende Beispiel vor Augen führt:

„Aber gerade dieser TV-Grundkurs, was ich da vielleicht besonders mitgenommen habe, man schaut am Anfang ganz anders Fernsehen. Man achtet auf die Lichteinstellungen, weil man halt weiß, dass Leute sich damit Mühe geben oder das bewusst einsetzen. Auch der Schnitt und so, man achtet dann schon darauf. Aber das braucht eine gewisse Zeit. Das ist einfach so eine Materie, wenn man da nicht ständig drin ist und sich nicht damit auseinandersetzt, flacht das immer mehr ab. Nach drei Wochen ist man nur noch der normale Fernsehgucker, der sich einfach berieseln lässt und nicht mehr so darauf achtet.“
(In10_w_A)

Hier könnte flankierend das soziale Umfeld eine Rolle spielen: es ist nicht zwingend erforderlich, kontinuierlich medienpädagogische Veranstaltungen zu besuchen, damit die Inhalte präsent bleiben. Auch ein interessiertes Umfeld, mit dem man sich über diese Themen austauscht, kann dazu beitragen. Hier käme in abgewandelter Form die Anschlusskommunikation nach Groben (2002b) zum Tragen (vgl. Kapitel vier „Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“). Andererseits bemerken die Interviewpartner – insbesondere die in der Medienbranche Tätigen – dass einem

bei zuviel analytischem Blick auch der Mediengenuss abhanden kommen kann:

„Also, wenn ich mit anderen gucke, kriege ich auch oft zu hören: „Du kannst ja überhaupt nicht mehr richtig Fernseh gucken, weil du auf Sachen achtest, die überhaupt nichts mit dem Film zu tun haben.“ Also da gucke ich schon drauf, wie ist das aufgenommen (...) auf was ist das gedreht, und wann wurde das gedreht, um das irgendwie einordnen zu können.“ (In3_m_A)

„ich merke immer, umso mehr Zeit zwischen zwei [Film]Produktionen ist, umso mehr mache ich mich dann auch wieder locker, wenn ich Filme schaue.“ (In14_m_B)

Begrüßenswert wäre, dass der Mediennutzer bestimmen kann, ob er den Medienumgang genießen oder ein Medienprodukt analysieren möchte und dass er diese Wahl nach subjektiven (welcher Medienumgang tut mir als Individuum, als Arbeitnehmer gut?) und ethischen Kriterien (welcher Medienumgang wäre mir als Bürger, Mensch etc. angemessen?) fällt (vgl. auch Pietraß 2006). Die folgende Interviewpartnerin beispielsweise entscheidet sich für die Art ihrer Medienrezeption anhand von subjektiven Kriterien, ob sie unter Freizeit- oder Arbeitsgesichtspunkten schauen möchte:

„Ich kann auch gucken. Filme gucke ich mir zum Beispiel so an. Wenn einem halt was auffällt, dann denke ich drüber nach. Aber das ist wie bei dem normalen Zuschauer, wenn dem was auffällt, dann macht er sich auch Gedanken drüber. Aber es kommt schon mal vor, dass ich es bewusst mache, bewusst gucke und denke: „So jetzt musst mal schauen, ob die das genau so machen, wie du das machen würdest.“ Das ist aber relativ selten eigentlich. Da trenne ich auch relativ stark.“ (In17_w_A)

Diese Steuerungsmöglichkeiten könnten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung zumindest im Ansatz vermittelt werden. Fraglich ist allerdings, ob die Adressaten solche Angebote als relevant für sie interpretieren würden, da sie u.U. davon ausgehen, dass sie über diese Kompetenz von alleine verfügen (vgl. subjektive Medienkompetenzkonzepte). Ein möglicher Nutzen, den man den Adressaten kommunizieren könnte, wäre hier jedoch die Stärkung des selbstbewussten Umgangs mit den Medien, ein Abbau einer gewissen Ohnmacht gegenüber Medien, deren Wahrheitsgehalt man nicht immer erkennt. So erzählt eine Interviewpartnerin, die durch medienpädagogische Seminare auf einen kritischeren Medienumgang aufmerksam wurde, dass ihre Freunde bei einem Werbespot weder einen für Sekundenbruchteile eingblendeten Song noch dessen Titel bemerkten:

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

„beim Fernsehen ist es so, da sitzt man mit Freunden und sagt: „Hast Du die grade gesehen“ „Ne, was war denn da grade?“ Und das ist eigentlich immer ganz lustig. Weil es ist schon so, wenn man noch nie was davon gehört hat, dann kriegt man es halt eigentlich gar nicht mit. Das ist dann halt auch so Medienpsychologie in der Art. So die Leute halt irgendwie fesseln können ohne dass sie wissen, warum das jetzt irgendwie so ist. Und das finde ich schon sehr faszinierend, wenn man das irgendwie unter Kontrolle hat. (In6_w_A)

Die „Kontrolle“ bzw. Kontrollmöglichkeit, die sie darüber hat, wie sie Medien nutzt und wirken lässt, stellt für die Interviewpartnerin ein positiv besetztes Empowerment dar.

8.5 Gründe für die Teilnahme, typische Weiterbildungsinteressen und -barrieren in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung

8.5.1 Anlässe und Gründe für den Besuch von medienbezogenen Veranstaltungen

Insgesamt ist festzustellen, dass die Teilnehmer die Veranstaltungen eher aus beruflichen Gründen, denn aus privaten besuchen.⁹⁹ 62,2% geben dabei an, die Veranstaltung aus „eher beruflichen“ bis „beruflichen“ Gründen zu besuchen, bei etwas mehr als einem Drittel überwiegen dagegen private Gründe. Hier deutet sich an, dass medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung an der Schnittstelle von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu liegen scheinen, es zeichnet sich eine Entgrenzung ab. Der hohe Prozentsatz derer, die aus beruflichen Gründen gekommen sind, verwundert allerdings, da die Veranstaltungen von der Ausschreibung her eher auf den Freizeitbereich und nicht explizit auf berufliche Schlüsselqualifikationen zielten, auch die Zielgruppe war nicht auf den beruflichen Bereich eingeschränkt. Die problemzentrierten Interviews geben tieferen Aufschluss über die Gründe für einen Veranstaltungsbesuch. Es zeigt sich, dass sieben von 19 Interviewpartnern die Veranstaltung eher aus privaten Gründen besuchten,¹⁰⁰ wie beispielsweise das folgende Zitat veranschaulicht:

„Nein, für die privaten hauptsächlich. Ich fotografiere auch beruflich seit neuestem digital, also von da her ist das Interesse beruflich und privat. Aber das private Interesse war der Auslöser, diesen Workshop zu besuchen.“ (In19_m_C)

⁹⁹ Frage B1-12.

¹⁰⁰ Interviews 1,2,7,9,11,16,19.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Sechs Interviewpartner waren eher aus beruflichen Gründen gekommen,¹⁰¹ exemplarisch hierzu eine Interviewpartnerin:

„es war jetzt in meinem Falle eher beruflich. Es war irgendwie zukunftsbestimmt, dass ich überhaupt eine Richtung kriege oder, dass ich weiß, was man überhaupt in so einer Sprecherziehung macht. Was man alles können muss, um gut zu sein. Und daher war das für mich eher beruflich für die Zukunft interessant.“ (In6_w_A)

Weitere sechs Interviewpartner gaben an, dass sie sowohl aus beruflichem als auch aus privatem Interesse teilgenommen haben,¹⁰² wie das folgende Beispiel illustriert:

„Aus beiden Gründen. Ich interessiere mich dafür, sonst würde ich das nicht studieren. Ich denke, das kann man auch gut anwenden, wenn man selbst mal was dreht und selbst privat experimentiert, mit der Kamera und so.“ (In4_w_A)

Die qualitativen Interviews zeigen auch hier, dass viele Befragte sich sowohl in ihrem Beruf als auch in ihrer Freizeit mit Medien (als Hobby) beschäftigen. Quantitative und qualitative Ergebnisse verdeutlichen weiterhin, dass die Angebotsausschreibungen als eher beruflich oder privat nicht unbedingt mit den (Verwertungs-) Interessen der Teilnehmenden deckungsgleich sind. Ob die anderen Mitteilnehmenden aus den gleichen Gründen, wie sie selbst gekommen sind, ist zweitrangig, wichtig ist, dass sie engagiert sind. Relevant sind nicht die jeweiligen Gründe für den Veranstaltungsbesuch ob beruflich oder privat, sondern die Ernsthaftigkeit, mit der man sich mit etwas beschäftigen möchte:

„Das waren eigentlich immer relativ kleine Gruppen von Leuten, (...). Da hat jeder sein Bestes geben wollen oder das Beste rausholen wollen. Und dann war es eigentlich ziemlich unwichtig, ob man das für private oder berufliche Zwecke verwendet. Weil es halt von der Person abhängig ist, ob sie das jetzt wirklich will oder nicht.“ (In6_w_A)

Gefragt nach ihren Erwartungen an einen Kurs, zeigt sich wieder, dass die Teilnehmer sowohl Kenntnisse für den beruflichen wie für den privaten Alltag erwarten.¹⁰³ Den Bekanntenkreis zu erweitern, wünschen sie sich nicht. Alle möchten das Thema vertiefen, mehrere wollen sich auch kreativ betätigen. Viele haben auch Grundkenntnisse, die sie erweitern wollen. Das

¹⁰¹ Interviews 5,6,8,15,17,18.

¹⁰² Interviews 3,4,10,12,13,14.

¹⁰³ Frage B1-13.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

Zertifikat scheint für viele nicht ausschlaggebend zu sein (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 15 Erwartungen an die Veranstaltung

N		Ich möchte Kenntnisse erwerben, die mir im privaten Alltag helfen	Ich möchte Kenntnisse erwerben, die mir im beruflichen Alltag helfen	Ich möchte gerne meinen Bekanntenkreis erweitern	Ich möchte etwas über das Thema erfahren	Ich möchte mich kreativ betätigen	Ich habe Grundkenntnisse, möchte sie aber vertiefen	Ich kann schon alles, möchte aber ein Zertifikat erhalten
Gültig	80	80	78	79	78	81	79	
Fehlend	2	2	4	3	4	1	3	
Mittelwert	4,0500	4,8750	2,2051	5,4430	4,3077	4,5926	1,5570	
Median	4,0000	5,0000	2,0000	6,0000	4,5000	5,0000	1,0000	
Modus	6,00	6,00	1,00	6,00	6,00	6,00	1,00	
Standardabweichung	1,60616	1,40861	1,28284	,79658	1,43525	1,33020	,91633	

Die Ergebnisse sind zwar nicht vollständig mit Ergebnissen anderer Untersuchungen zu vergleichen (u.a. aufgrund unterschiedlicher Grundgesamtheiten, regionalem Bezug und unterschiedlicher Frageformulierung), weisen aber in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse der Münchner Weiterbildungsstudie (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 30). Auch dort stand das Motiv, den Bekanntenkreis zu erweitern, eher im Hintergrund. Anders als in der Münchner Studie möchten die Teilnehmer des MedienKompetenzZentrums sich jedoch auch kreativ betätigen, was wahrscheinlich auf die Medienthemen zurückzuführen ist. Bei der offenen Frage nach dem persönlichen Grund für die Teilnahme, werden von den Befragten vor allem der Wunsch nach Erweiterung der Kenntnisse – meist aus konkretem Anlass – und berufliche Gründe genannt. Von einer weiteren großen Zahl wird ein eher allgemeines Interesse am Thema genannt.¹⁰⁴ In der Kategorie des erhofften beruflichen Nutzen finden sich neben den Medienfachleuten auch Personen, die, wie die Interviews konkretisierten, sich durch eine Zusatzqualifikation im Bereich Medien beruflich verbessern wollen (z.B. bei Berufen aus dem Pädagogik- und Gesundheitsbereich). Es zeigte sich deutlich, dass die Teilneh-

¹⁰⁴ Frage B1-16, 76 Befragte haben diese Frage beantwortet.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

menden konkrete Anlässe für den Besuch der medienpädagogischen Veranstaltungen hatten. Dies kann der Wunsch sein, als Hobbyfilmer die eigenen Filme zu verbessern oder Reisefotos zu archivieren, wie es der folgende Interviewpartner aus dem Kurs „Digitale Bildbearbeitung“ erklärt:

„Man muss sehen, was man mit den Bildern macht, sonst bekommt man die zu Hause von der Menge her gar nicht mehr unter. (...) Ich will jetzt anfangen, digitale Aufbereitung, Photoshop, Diashows zu erstellen, dass man die dann auch kopieren kann und im Bekanntenkreis weitergeben kann, an die Leute, die im Urlaub vielleicht auch dabei waren. Also dass jeder die gleiche Fotosession hat. Oder dass man die dann vielleicht auch noch ergänzt, wenn der andere noch Bilder hat. Dass man so gemeinsame Fotovorlagen hat und die dann vielleicht noch nachvertonen kann, kommentieren kann oder mit Untertiteln belegt und die dann im Freundeskreis weitergeben kann.“
(In19_m_C)

Ein weiteres Motiv ist der Wunsch technische Neuerungen für den Alltag kennen zu lernen, von denen man im Bekannten-/Verwandtenkreis oder über die Medien erfahren hat, und von denen man sich einen Vorteil für das Privatleben erhofft.¹⁰⁵ Aus diesem Motiv ergibt sich auch die Erwartung an die Erwachsenenbildung über technische Neuerungen zu informieren, deren mögliche Relevanz für den Alltag aufzuzeigen und dann auch konkrete technische Unterstützung zu leisten (s.o.).

„Dass man da den Anschluss nicht verliert. Also früher hab ich da sehr viel über meine Kinder profitiert, die waren da immer auf dem Laufenden, aber seit die nicht mehr im Haus sind und das ist ja doch schon sehr lange, fehlt mir da so der Bezug zur Realität, was neu ist; ob ich es benutze oder nicht.“ (In9_w_C)

Ein anderes Motiv ist der Wunsch und die Notwendigkeit im beruflichen und privaten Leben mitzuhalten oder sich zu engagieren. Das kann besonders im pädagogischen, im medienschaffenden, aber auch in allen anderen Bereichen sein.

„Habe eine 4. Klasse dort entlassen und auf diesem Weg vom 1. bis zum 4. Schuljahr bin ich sehr heftig attackiert worden mit Forderungen an dem Computer zu arbeiten oder im Internet zu arbeiten“
(In1_w_C)

„Was ich zur Zeit verstärkt mache, ist ein starkes ehrenamtliches Engagement in der (...) Kirche, wo ich die Webseiten betreue, zwei

¹⁰⁵ z.B. Interviews 1, 15 und 19.

Webseiten und das war ursprünglich auch der Grund warum ich an die Landesmedienanstalt kam.“ (In9_w_C)

Alle genannten Anlässe und Gründe sind Themen und Herausforderungen, die an die Teilnehmenden in ihrem beruflichen und privaten Bereich herangetragen werden oder die sich selbst suchen. Die Themen, die sie bei den medienpädagogischen Veranstaltungen wählen, entspringen somit meist unmittelbar ihrem alltäglichen und beruflichen Medienumgang (ausführlich siehe weiter unten).

8.5.2 Weiterbildungsbarrieren

Gründe für die Nicht-Teilnahme an medienpädagogischer Erwachsenenbildung können soziodemographische, soziokulturelle, motivationale und individuelle Faktoren sein, aber auch strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen des Weiterbildungsangebots (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“). Dabei ist zu beachten, dass von den vorliegenden Ergebnissen, die bei Teilnehmenden erhoben wurden, nur indirekt auf die Weiterbildungsbarrieren von Nicht-Teilnehmenden geschlossen werden kann. Die Interviewpartner nannten als mögliche Weiterbildungsbarrieren im Bereich Medien vor allem eine mangelnde Nutzenerwartung, mangelnde Bekanntheit, Schwellenängste sowie eine Bevorzugung informellen Lernens (absteigend sortiert nach Wichtigkeit).

Mangelndes Interesse und mangelnde Nutzenerwartung

Diesen Punkt heben die Interviewpartner als den wichtigsten hervor – er wird auch in der Adressatenforschung in repräsentativen Erhebungen immer wieder als besonders bedeutsame Weiterbildungsbarriere genannt (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“). Hier könnte es die Aufgabe der Erwachsenenbildung sein, Interesse zu wecken und auf einen möglichen Nutzen deutlicher hinzuweisen. Das verdeutlichen folgende Interviewpassagen:

„Tja, warum geht man nicht hin? Weil die Leute denken, das ist für mich nicht interessant, das kenne ich schon.“ (In9_w_C)

„Dass die Bekanntmachung so gestaltet ist, dass es auf den ersten Blick kein Interesse weckt.“ (In16_w_B)

„Dass man das alles in einen größeren Zusammenhang stellt. Dass man den Leuten sagt, Urheberrecht, zum Beispiel, (...) ist im Prinzip was ganz Spezielles, aber für meinen Alltag greift das oder ist es wichtig. Dass man das den Leuten verständlich macht. (...) Ich glaub-

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

be, das ist einfach ganz wichtig, dass man für sich selber weiß, wofür das für mich wichtig ist.“ (In8_w_A)

Hier wäre es wichtig, die Ausschreibungen der Veranstaltungen in den Programmen so zu formulieren, dass sie an Mediennutzungsmotiven und Nutzenerwartungen der Teilnehmenden anschließen (s.u.). Eine verstärkte Nutzenbeschreibung in Angebotsausschreibungen kann als ein Aspekt von Adressatenorientierung gesehen werden und trägt der Tatsache Rechnung, dass der fehlende Nutzen gerade bei eher bildungsbenachteiligten Gruppen als häufigste Weiterbildungsbarriere angesehen wird (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“). Klarere Institutionenprofile – die auch in Vorworten von Programmen zum Ausdruck kommen – könnten Adressaten flankierend helfen, sich zurecht zu finden, und damit zu einer größeren Transparenz des Weiterbildungsmarktes beitragen (vgl. Kapitel zehn „*Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote*“).

Mangelnde Bekanntheit

Das MedienKompetenzZentrum und sein Veranstaltungsangebot sind aus Sicht der Interviewpartner wenig bekannt, gerade auch im Vergleich zur Volkshochschule – hier handelt es sich um eine strukturelle Weiterbildungsbarriere (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“).

„Ich denke auch, dass die meisten Bürger nicht wussten, dass es einen Offenen Kanal gab. Oder viele wissen vielleicht auch gar nicht, dass es die Landesmedienanstalt gibt, die solche Kurse anbietet. Und wenn ich es nicht weiß, dass es so was gibt, wie soll ich dann hingehen?“ (In13_m_B)

Viele der Interviewpartner haben durch ihre berufliche Eingebundenheit von der Landesmedienanstalt erfahren – hier zeigt sich auch die Wichtigkeit des Arbeitsplatzes mit seiner Lernförderlichkeit als „zweite Chance“ (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

„Ich muss ganz ehrlich sagen, ich wusste gar nicht, dass es die Landesmedienanstalt überhaupt gibt. Das wusste ich gar nicht. Ich habe es kennen gelernt, weil ich die Chance hatte, ein halbes Jahr arbeiten zu dürfen.“ (In5_w_A)

Neben dem Aufzeigen von möglichem Nutzen, gälte es bildungspolitisch „die Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze zu erhöhen, um so auch eine Anwendbarkeit des Gelernten im beruflichen Alltag zu gewährleisten, und zum anderen, die Rahmenbedingungen der Weiterbildung zu verbessern.“ (Schiers-

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden
mann/Strauß 2006, S. 54) (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“).

Schwellenängste

Einige Interviewpartner nennen als Hindernis die mögliche Angst, etwas (technisch) mit den Medien falsch zu machen und sich damit in einer Veranstaltung vor professionelleren anderen Teilnehmern bloß zu stellen. So argumentiert beispielsweise eine Interviewpartnerin:

„Dass sie da so einfach Angst haben hinzugehen, weil sie denken, das kann ich alles nicht. Da bin ich zu unfähig da was zu machen. Man müsste vielleicht einfach breiter informieren über das, was man hier machen kann. Und Angst nehmen.“ (In1_w_C)

Die Interviewpartner fragten sich zudem, ob sie zur anvisierten Zielgruppen gehörten:

„Bei mir war auch so ein Zögern: „Wer geht da überhaupt hin?“ Ich wusste nicht, auch wenn es Grundkurs heißt: „Gehen da vielleicht Profis hin, die vielleicht schon beim Fernsehen arbeiten?“ Dann kann man sich vielleicht ausgegrenzt fühlen, weil man noch ganz wenig Erfahrung hat. (...) Also wie gesagt, man weiß halt nicht auf welche Leute man da trifft. Es war für mich jetzt auch nicht klar, ob dort viele Studenten hingehen oder dann doch eher Leute aus der Praxis, die schon voll im Berufsleben stehen.“ (In10_w_A)

Durch eine genauere Veranstaltungsbeschreibung, insbesondere was die Teilnehmeranforderungen anbelangt, könnten solche Unsicherheiten und Schwellenängste reduziert werden.

Bevorzugung informellen Lernens

Gerade im Medienbereich spielt das informelle selbstgesteuerte Lernen und die Anleitung durch Freunde/Kollegen/Verwandte eine große Rolle. Der Umgang mit Medien wird häufig autodidaktisch, während der Sozialisation, gelernt (vgl. Moser 2004, S. 67). So sagt eine Interviewpartnerin:

„Also ich denke mal, dass man vielleicht eher, wenn man im Bekanntenkreis jemand hat, der das kann, dass man dann so eine persönliche Lehre eingeht und fragt dann wie geht denn das oder zeig mir das mal. Wenn man niemanden hat – ja ich denke schon, dass man sich erkundigt und dass man dann hierher geht.“ (In1_w_C)

In einer Befragung zur Multimedianoutzung äußerten die dort Befragten nicht nur Interesse an Fortbildung zum Erlernen des Umgangs mit Neuen Medien,

sondern vor allem am Kennenlernen von Möglichkeiten der Softwareprogramme, an Überblickswissen (vgl. Gimmler 2002, S. 226). In meiner schriftlichen Befragung hoben die Teilnehmer z.B. auch das Erlernen von „Kniffen“ besonders positiv hervor, die man sich allein nicht hätte aneignen können. Könnte man diesen Aspekt den Adressaten in Ausschreibungstexten verdeutlichen, könnte man hier einen Mehrwert der formal organisierten Weiterbildung im Gegensatz zur informellen kommunizieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere eine genauere Beschreibung der Angebote und Zielgruppen (bzgl. Schwellenängsten und Nutzenerwartungen) und weiteres Marketing sinnvoll erscheinen, um mehr Adressaten zu erreichen und bei ihnen Interesse zu wecken. Ebenso sollte verstärkt auf flankierende Beratungsangebote gesetzt werden, wie sie von den Teilnehmern allgemein und auch zur Unterstützung bei der Umsetzung des Gelernten genannt wurden.

8.5.3 Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien

Die offene Frage nach den Lernwünschen in Bezug auf Medien haben 64 Befragte beantwortet.¹⁰⁶ Die meisten Nennungen betreffen den Bereich Fernsehen/Film, Internet, Computer und Hörfunk. Ein Großteil der Nennungen (75 Nennungen) bezieht sich auf den eher technischen Umgang mit Medien (Nutzung und Gestaltung), ein geringerer Anteil (16 Nennungen) bezieht sich explizit auf den eher analytischen und kritischen Umgang (vgl. folgende Tabelle).

Tabelle 16 Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien

Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien	Anzahl der Nennungen
Eher <i>Nutzung und Gestaltung</i> (darunter digitale Video- und Bildbearbeitung, MS Office Anwendungen, Film und Fernsehen)	75
Eher <i>Analyse und Kritik</i> (darunter Filmanalyse, Sicherheit im Internet, Medienpsychologie, Politik)	16
Gesamt	91

In den Interviews wurden die Gesprächspartner gefragt, welche Weiterbildungsinteressen sie im Bereich Medien aktuell hätten und welche Themen in fünf Jahren für sie relevant sein könnten. Es handelte sich um eine offene Frage ohne inhaltliche Vorgaben. Den Gesprächspartnern fiel es – im Ge-

¹⁰⁶ Frage B1-6, mehrere Antworten möglich.

gensatz zu den aktuellen Interessen – schwer, zukünftige Interessen zu benennen. Im Vordergrund standen Themen, die sie sich auch gegenwärtig als interessant vorstellen konnten. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse der beiden Fragen zusammengefasst. Wie auch bei der quantitativen Erhebung wird deutlich, dass ein Großteil der Interviewpartner Weiterbildungsinteressen im Bereich des eher technischen (auch organisatorischen und gestalterischen) Umgangs mit Medien nennt. Ein kleinerer Teil nennt von sich aus Interessen im Bereich des eher analytischen Umgangs mit Medien. Ein Beispiel für das Interesse am technischen und gestalterischen Umgang zeigt das folgende Interviewzitat:

„Ja, also über neue Techniken natürlich. Was gibt es Neues? Es gibt immer neue Schnittprogramme oder neue DVD-Herstellungsmethoden und Programme, die mitunter nur noch ein paar Euro kosten. Die sind ja nicht mehr so teuer wie früher. Die Gestaltung von DVD-Covers. Von Videocovern.“ (In7_m_C)

Ein typisches Beispiel für Interesse am eher analytischen Umgang ist hingegen das folgende Interviewzitat:

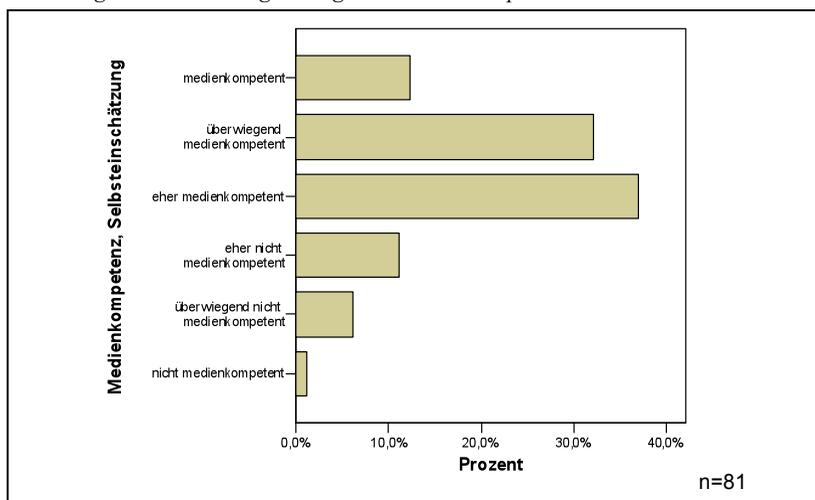
„Medienpsychologie würde mich auch interessieren. Wie der Verbraucher so beeinflusst wird. (...) wo man gar nicht glaubt, wie man beeinflusst werden kann, ohne dass man es merkt.“ (In4_w_A)

Das in der vorliegenden Untersuchung empirisch konkretisierte größere Interesse an technikorientierten Kursen lässt sich möglicherweise so erklären: „Die (...) erworbenen Kompetenzen reichen dem Nutzer im Allgemeinen aus, einen Lernbedarf wird er erst bemerken, wenn seine Kenntnisse unzureichend sind. Doch liegt gerade im eigenen Spüren eines Lernbedarfs die Crux des Medienumgangs, die die Notwendigkeit von Medienpädagogik begründet. Manipulation, Fehlinformation und Wirklichkeitsverzerrung, durch Emotionalisierung und Trivialisierung bestehende Qualitätsmängel fallen nicht immer auf. Der Bedarf, die eigene Medienkompetenz zu verbessern, wird vor allem bei technischen Neuerungen geweckt, die es erfordern, sich gezielt mit Anwendungs- und Nutzungsfunktionen auseinanderzusetzen.“ (Pietraß 2006, S. 112). Dass die medienpädagogische Erwachsenenbildung hier die Bildungsbereitschaft insbesondere im medienkritischen Bereich fördern kann, soll weiter unten diskutiert werden. Gerade das Bewusstsein für die Wichtigkeit medienkundlichen Wissens (vgl. auch Pietraß 2006) ist bei den Teilnehmenden oft nicht gegeben, dabei könnte dies die Basis für ein Empowerment gegenüber den Medien sein (vgl. auch Aufgaben medienpädagogischer Erwachsenenbildung – selbstbestimmter Umgang).

8.6 *Einschätzung der eigenen Medienkompetenz im Zusammenhang mit anderen Merkmalen*

Bevor die subjektiven Medienkompetenzkonzepte in ihren Differenzierungen analysiert werden (vgl. nachfolgendes Kapitel), werden zuvor die quantitativen Ergebnisse zur Medienkompetenzeinschätzung vorgestellt. Wie aus folgender Abbildung ersichtlich, schätzen sich 80,5% der Befragten als „eher medienkompetent“ bis „medienkompetent“ ein.¹⁰⁷ Was die Befragten unter „medienkompetent“ verstehen, geht aus der offenen Frage und den Interviews hervor (s.u.). Es fällt auf, dass sich die Teilnehmer im Schnitt als recht medienkompetent sehen, die Verteilung erscheint dabei als rechtsschief.

Abbildung 12 *Einschätzung der eigenen Medienkompetenz*



Im Folgenden werden einige Korrelationen zwischen der Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und anderen Merkmalen analysiert.

Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Medienkompetenz nach Alter und Geschlecht

Es wurde vermutet, dass jüngere Teilnehmer – die meist mit den Neuen Medien aufgewachsen sind – sich für medienkompetenter halten. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Dies liegt vermutlich daran, dass

¹⁰⁷ Frage B1-5.

8 Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden

in der Stichprobe auch die älteren Befragten eine überdurchschnittlich hohe Ausstattung mit Neuen Medien haben. Es wurde außerdem vermutet, dass Männer – da sozial als technikaffiner eingestuft – sich als medienkompetenter einschätzen als Frauen. Diese Hypothese konnte ebenfalls nicht bestätigt werden. Im Schnitt schätzen Frauen zwar ihre Medienkompetenz etwas geringer ein als Männer, dieser Unterschied ist jedoch nicht bedeutsam – der Mann-Whitney-Test ist nicht signifikant. Männer und Frauen unterscheiden sich somit statistisch gesehen nicht in ihrer Selbsteinschätzung von Medienkompetenz. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte sein, dass in der vorliegenden Studie besonders viele junge, gut ausgebildete Frauen vertreten sind.

Zusammenhang zwischen Einschätzung der Medienkompetenz und der Mediennutzung

Es wurde weiterhin vermutet, dass Teilnehmer, die mehr Medien am Vortag genutzt haben, sich auch für medienkompetenter halten. Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt ,184(*) und ist somit signifikant: wer viele Medien nutzt und mit ihnen umgehen kann, scheint sich als medienkompetent zu erleben. Hier könnte sich eine Reduktion des Medienkompetenzbegriffes auf die technischen Nutzungsaspekte andeuten.

Unterschiede in der Einschätzung der Medienkompetenz nach Bildungsabschluss

Es wurde angenommen, dass Teilnehmer mit höherem Bildungsabschluss sich als medienkompetenter einschätzen. Diese Hypothese konnte nur z.T. bestätigt werden. Der Kruskal-Wallis-Test ist signifikant. Teilnehmer mit mittlerer Reife schätzen sich am wenigsten medienkompetent ein, Teilnehmer mit Hochschulabschluss am höchsten. Dass Teilnehmer mit Hochschulabschluss sich am medienkompetentesten empfinden, scheint plausibel. Warum diejenigen mit mittlerer Reife sich am wenigsten medienkompetent erleben, ist etwas verwunderlich, liegt aber vermutlich an der Stichprobe (wenige Teilnehmer mit mittlerer Reife).

Zusammenhang zwischen Einschätzung der Medienkompetenz und genutzten Lernformen

Es wurde vermutet, dass Teilnehmer, die mehr Lernformen nutzen (darunter auch das selbstgesteuerte Lernen mit Medien) sich für medienkompetenter halten. Diese Hypothese wurde bestätigt, es besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang, der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt ,195(*) (vgl. auch Weiterbildungsschere in Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“).

Zusammenhang zwischen Einschätzung der Medienkompetenz und Vorkenntnissen

Es wurde vermutet, dass sich Teilnehmer, die große Vorkenntnisse im Veranstaltungsthema mitbringen, für medienkompetenter halten. Die Hypothese wurde bestätigt, es besteht ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang, der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt ,303(**).

Zusammenhang zwischen Einschätzung der Medienkompetenz und Wunsch nach Vertiefung des Veranstaltungsthemas

Es wurde davon ausgegangen, dass Teilnehmer, die sich für medienkompetenter halten, weniger den Wunsch haben, das Thema der gewählten Veranstaltung zu vertiefen (siehe auch Vorkenntnisse). Diese Hypothese wurde bestätigt, es besteht ein hoch signifikanter negativer Zusammenhang, der Spearman-Rho Korrelationskoeffizient beträgt -,338(**). Die Teilnehmer beziehen hier – ebenso wie bei den Vorkenntnissen – die Einschätzung ihrer persönlichen Medienkompetenz u.U. auf das aktuelle Thema des Kurses.

8.7 Diskussion und Zusammenfassung

Das MedienKompetenzZentrum erreicht unterschiedliche soziale Gruppen und bietet damit in seinen Angeboten die Gelegenheit für ein alters- und milieuübergreifendes Lernen – vielleicht ermöglicht gerade der Medienbereich und eine auf Medien spezialisierte Institution eine heterogene Teilnehmerschaft. Bei den Verwertungsinteressen der Teilnehmenden deutet sich eine Entgrenzung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung im Medienbereich an. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews sind nicht nur für die spezifische Institution (MedienKompetenzZentrum), sondern auch für die Gestaltung medienpädagogischer Angebote in anderen Einrichtungen relevant. So können die Ergebnisse zu den Aufgaben von medienpädagogischer Erwachsenenbildung, typische medienbezogene Weiterbildungsbarrieren und -interessen bei der Planung didaktischer Handlungsfelder einbezogen werden. Eine besonders wichtige Aufgabe medienpädagogischer Erwachsenenbildung aus pädagogischer Sicht sollte die Sensibilisierung für einen selbstbestimmten und medienkritischen Medienumgang sein, gerade weil die Mehrheit der Teilnehmenden von sich aus eher wenig Interesse an Weiterbildungsangeboten zur Medienkritik zeigt. Wie wichtig die Qualifikation der Kursleitenden und die Erfüllung von (Nutzen-)Erwartungen der Teilnehmenden für Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer sind, ist ebenfalls bedeutsam für die Gestaltung medienpädagogischer Erwachsenenbildungsangebote. Im Sinne der Adressatenorientierung gilt es die Angebote und die Nutzenerwartungen bzw. den Lebenszusammenhang der Adressaten aufeinander abzustimmen.

9 Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden die subjektiven Auffassungen von Medienkompetenz analysiert (Kapitel 9.1) und ein umfassendes Konzept zum Umgang von Teilnehmenden mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung vorgestellt. Dazu werden die handlungsleitende Bedeutung von Mediennutzungsmotiven herausgearbeitet (Kapitel 9.2) und verschiedene Variationen dieses typischen Musters analysiert (Kapitel 9.3 bis 9.6). Das Konzept ermöglicht einen integrativen Blick auf den Zusammenhang von Mediennutzungsverhalten und Weiterbildungsinteressen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Integrativ ist es auch deswegen, weil kommunikationswissenschaftliche Sicht (Mediennutzungsmotive) und pädagogische Sicht (Erwachsenenbildung, Förderung von Medienkompetenz) miteinander verknüpft werden.

In der Analyse des Umgangs von Teilnehmenden mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung wird auch die Beziehung zwischen der Nachfrage- und der Angebotsseite beleuchtet. Das Kapitel stellt damit eine Überleitung zur Analyse der Angebote im nächsten Kapitel dar.

9.1 Subjektive Konzepte von Medienkompetenz

Die Theoriebildung zum Begriff der Medienkompetenz ist weit vorangeschritten (vgl. Kapitel vier „*Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs*“). Bisher fehlt jedoch die Analyse der phänomenologischen Dimension, nämlich das, was Nicht-Wissenschaftler, und damit auch Adressaten medienpädagogischer Erwachsenenbildung unter Medienkompetenz verstehen. Dies wurde in den Interviews explorativ untersucht. Dabei standen die Fragen im Vordergrund, inwiefern die subjektiven Medienkompetenzkonzepte dem wissenschaftlich-pädagogischen Begriff entsprechen, sowie ob sie eher dem normativ-medienpädagogischen oder dem wirtschaftlich-medientechnischen Diskurs nahe kommen. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit der wissenschaftliche Begriff diffundiert ist und ob er von den Adressaten so verstanden wird, wie er intendiert ist. Zudem wurde analysiert, ob die subjektiven Konzepte für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung handlungsrelevant sind und was die subjektiven Konzepte damit für die Praxis der medienpädagogischen Erwachsenenbildung bedeuten könnten.

Ziel der Untersuchung der subjektiven Konzepte war es, einen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten sowie pädagogische Empfehlungen im

Sinne der Adressatenorientierung zu geben. Bei der Untersuchung der Konzepte von Medienkompetenz bei den Teilnehmern geht es um die „(Re-)Konstruktion subjektiver Theorien“ (Schrüder-Lenzen 1997, S. 107). Es handelt sich um die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungszuschreibung an Medien und Medienkompetenz in der Annahme, dass diese für das Handeln der Teilnehmer relevant ist. Seit den 1980er Jahren gibt es den Forschungsbereich zu subjektiven Theorien, der davon ausgeht, dass diese handlungsleitend sind. Menschliches Verhalten wird hier als Handeln und nicht als Verhalten gedeutet (vgl. König 2002, S. 55). Subjektive Theorien werden definiert als „komplexes Aggregat von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, das die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt.“ (ebd., S. 56). Sie können mit verschiedenen Methoden wie Leitfadenterviews oder narrativen Interviews analysiert werden, oftmals werden Struktur-Lege-Verfahren zusätzlich eingesetzt (vgl. König 2002, S. 57ff.). Scheele/Groeben (1988) gehen davon aus, dass zur Untersuchung subjektiver Theorien hermeneutische und empirische Methoden verknüpft werden müssen. Die Erfassung einer subjektiven Theorie umfasst die komplexen Deutungssysteme des Einzelnen im Alltag (vgl. Mayring 2002, S. 86). Bei der Analyse der subjektiven Medienkompetenzkonzepte geht es um die „deskriptiv phänomenologische“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 569) Untersuchung subjektiver Auffassungen. Ähnlich wie in der Göttingen-Studie fragte ich im Fragebogen nach der Beschreibung eines medienkompetenten Menschen. In der Göttingen-Studie wurde nach einem gebildeten Menschen und seiner Beschreibung gefragt, um an die subjektiven Vorstellungen zu gelangen und nicht „objektive“ Antworten, wie es die Frage „Was ist Medienkompetenz?“ intendiert hätte, zu erhalten (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, S. 92f.). Subjektive Medienkompetenzkonzepte werden hier im Sinne des symbolischen Interaktionismus als den Medien und dem Medienumgang zugeschriebene Bedeutungen aufgefasst, die in sozialer Interaktion und damit prinzipiell auch in pädagogischen Settings wie der medienpädagogischen Erwachsenenbildung veränderbar wären. König stellt die interessante Frage „wieweit sich bei pädagogischen Maßnahmen auch subjektive Theorien verändern“ (2002, S. 64). In der vorliegenden Untersuchung wurde offenbar, dass sich subjektive Medienkompetenzkonzepte durch medienpädagogische Erwachsenenbildung verändern können.

Die ursprüngliche Annahme war, dass die subjektiven Medienkompetenzkonzepte – bei denen sich in den Fragebogenergebnissen eine empirische Variation feststellen ließ – handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung seien. Diese Annahme bestätigte sich jedoch nur zum Teil, wie nachfolgend ausführlich dargestellt wird. Durch die Methodentriangulation und das stufige Verfahren konnten Fragebögen

und Interviews verzahnt werden.¹⁰⁸ Die Antworten zum subjektiven Medienkompetenzkonzept in den Fragebögen wiesen mich auf die Differenzierungen in den Konzepten hin, so dass ich diese in den darauf folgenden Interviews tiefer explorieren konnte und dann wieder anhand der Fragebogenantworten besser interpretieren konnte. Dabei war die Heterogenität der Stichprobe im Sinne der Grounded Theory Methoden besonders Erkenntnis bringend, da Personen aus dem Medienbereich, Bürger mit Medienhobbys und Bürger mit alltäglicher Mediennutzung befragt wurden.

Es geht um die sprachlichen Äußerungen der Interviewpartner über Medienkompetenz, nicht um gemessene Medienkompetenz. Dieser Ansatz wurde gewählt, um die Bedeutung derselben für das Handeln der Interviewpartner zu explorieren. In einer repräsentativen Studie zu Weiterbildungsverhalten und -einstellungen zählten die meisten der Befragten „Mit Informationsmedien kritisch umzugehen“, neben „breitem Wissen“, einem „guten Charakter“ und „Belesenheit“ zur Bildung (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Bei Bildung handelt sich somit um ein positiv bewertetes Gut. Auch Medienkompetenz ist ein positiv besetzter Begriff, der von den Teilnehmenden oft auch in Nähe zu anderen Eigenschaften und Fähigkeiten eines Menschen – wie Allgemeinbildung, Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Neugier und kommunikativen Fähigkeiten – gesehen wird. Die Teilnehmenden haben sich vom Begriff der „Medienkompetenz“ in ihrer jeweiligen „Rolle“ angesprochen gefühlt, sei es als Medienschaffender, Hobbyfilmer, Pädagoge oder Bürger. Sie haben in Bezug auf die medienpädagogischen Seminare eine Art fokussierten Blick auf das, was sie persönlich anspricht. Sie sind daher in ihrem Interesse nicht gleichermaßen offen für alle Medienkompetenzdimensionen (s.o.).

Offensichtlich ist der wissenschaftliche Begriff der Medienkompetenz nicht völlig in der Bevölkerung diffundiert bzw. entgrenzt, denn es zeigte sich bei manchen Befragten eine Unsicherheit, was Medienkompetenz ist. In den Fragebögen wurde dies deutlich durch Fragezeichen als Antwort bzw. auch u.U. durch ein Nicht-Ausfüllen. Bei den Interviews wurde die Unsicherheit bisweilen so geäußert:

„Was ist denn für Dich Medienkompetenz? – Das habe ich mich auch bei dem Fragebogen gefragt.“ (In4_w_A)

Die subjektiven Medienkompetenzkonzepte der Befragten sind mehrdimensional, sie rekurrieren auf den Träger der Kompetenz (Medienschaffende, Individuen), auf die Handlungen (nutzen, gestalten), auf die Nähe zu anderen Fähigkeiten und auf die Entstehung von

¹⁰⁸ Ich konnte auf 19 Interviews und fast 60 Antworten in den Fragebögen zurück greifen. Die offene Frage nach der Beschreibung eines medienkompetenten Menschen (B1-4) haben 56 von 82 Befragten (68,3%) beantwortet.

ren Fähigkeiten und auf die Entstehung von Medienkompetenz. Bei der Analyse der Antworten aus den Fragebögen und der Interviewergebnisse hat sich gezeigt, dass Menschen, die Medien gestalten – ob professionell oder als Hobby – Medienkompetenz anders definieren als Menschen, die Medien nur in ihrem Alltag nutzen. Ein weiteres Ergebnis war, dass die Befragten nicht nur nach ihrem persönlichen Medienbezug das Konzept von Medienkompetenz unterschiedlich ausgestalten, sondern es auch je nach ihren Mediennutzungsmotiven verschieden akzentuieren (s.u.). Aus Sicht der Medienschaffenden umschreibt Medienkompetenz die medienkompetente Persönlichkeit, als Beispiele werden in den Fragebögen Fernsehmoderatoren wie Ulrich Wickert, Roger Willemsen und Jan Hofer genannt. Der medienkompetente Mensch hat aus ihrer Sicht Allgemeinbildung, eine gute Aussprache, ist „neutral, objektiv, kritisch“.¹⁰⁹ Eine Interviewpartnerin, die ein Studium im Medienbereich absolviert, umschreibt es so:

„Ich habe das so für mich definiert, dass medienkompetent jemand ist, der in den Medien auftreten kann. Der kompetent für die Medien ist. (...) Ich habe halt als erstes an das Adjektiv gedacht, wer ist kompetent für die Medien. Hatte wahrscheinlich nur Fernsehen im Blick. Was müsste man können, damit man kompetent in den Medien rüber kommt.“ (In4_w_A)

Für einen Hobbyfilmer sollten ebenfalls die Medienschaffenden medienkompetent sein:

„Ja, Medienkompetenz ist je nach Bereich, wobei es nicht jemanden oder eine Institution gibt, der eine generelle Medienkompetenz haben kann, das wäre zu umfangreich, die auf ihrem Gebiet, sprich in der Presse zum Beispiel darüber informiert ist und es auch weitergeben kann, was richtig ist, in die Presse zu bringen, also der Öffentlichkeit vorzustellen, was wichtig ist, das zu machen, was falsch ist, was eigentlich das größere Kriterium wäre, was die Öffentlichkeit nichts angeht, wie man es darstellt zum Beispiel. (...) Wie man es darstellt und welche Zielgruppe man damit ansprechen will. Das würde ich als einen Menschen oder eine Institution bezeichnen, die Medienkompetenz hat.“ (In7_m_C)

Ein Interviewpartner, der im Werdebereich arbeitet, bezieht Medienkompetenz auf das Unternehmen, in dem er arbeitet:

„Ich gehe jetzt mal von einem Unternehmen aus. Einfach die Darstellung der Medien so optimal zu streuen, dass die optimale Abdeckung

¹⁰⁹ Fragebogennummer 33.

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung
in der Informations- und Zielgruppenbestimmung besteht. Was auch die Leute an das Unternehmen bindet.“ (In14_m_B)

Ein anderer Befragter, der beruflich mit den Medien zusammen arbeitet, sagt:

„Also das verstehe ich unter Medienkompetenz im engeren Sinne, dass man also in der Lage ist, mit Medien, also mit Print- und Funkmedien, interaktiv zusammenzuarbeiten.“ (In19_m_C)

In der Tatsache, dass die Medienschaffenden Medienkompetenz auf ihre eigene Rolle beziehen, liegt ein großes Potenzial der Förderung von Medienkompetenz durch die Angebotsseite – was in der Medienpädagogik auch immer wieder gefordert wird. Nicht nur Nutzer sollten Wissen und Fähigkeiten für den Medienumgang erwerben, sondern auch die Medienangebote sollten einen kompetenten Umgang mit Medien fördern, indem sie beispielsweise Rahmenhinweise liefern, „es bedarf einer Berichterstattung, die Engagement und sinnhafte Kontextualisierung ermöglicht“ (Pietraß 2004, S. 20). Medienkompetenz sollte nicht als Eigenschaftenbündel von Individuen gesehen werden, sondern vielmehr als „an emergent property of the relation between people and technologies; the failure to comprehend, for example, may be as much a result of poor interface design as of poor education.“ (Livingstone/Thumin 2003, S. 8).

Die Befragten, die Medien im Alltag nutzen, zählen die instrumentell-qualifikatorische Dimension des Medienumgangs (vgl. Baacke 1999), den kritischen Umgang und vor allem den selbstbestimmten Umgang zu Medienkompetenz. Erstaunlicherweise weisen die meisten die Mediengestaltung eher dem medienkompetenten Medienschaffenden zu als dem medienkompetenten Bürger:

„Also ich finde auch, Leute, die keine Medien gestalten oder herstellen können, können medienkompetent sein. Das hat für mich nicht unbedingt was damit zu tun. Natürlich ist Medienkompetenz auch der Umgang und das Gestalten mit den Medien, aber für mich ist das doch mehr im Hintergrund. Man kann auch medienkompetent sein, ohne Medien gestalten zu können, meiner Meinung nach.“ (In3_m_A)

Oder zählen Mediengestaltung erst auf den zweiten Blick zur Medienkompetenz:

„Ja, dann auch Medien gestalten, herstellen. Das ist für den Normalverbraucher nicht der Fall. Obwohl, im weitesten Sinne ist eine Digitalkamera ja auch ein Medium und da muss man ja auch gestalterisch tätig sein, wenn man die Bilder dann noch bearbeiten will. Und

dann noch bewerten, was unnötig ist, was überflüssig ist und was für den einzelnen nützlich ist.“ (In9_w_C)

Einige Interviewpartner sprechen auch die Anschlusskommunikation (vgl. als siebte Dimension von Medienkompetenz Groeben 2002b) bzw. kommunikative Kompetenz (vgl. Baacke 1973) als konstitutiven Bestandteil von Medienkompetenz an.

„Und in welcher Beziehung stehen andere Kompetenzen von Menschen gegenüber Medienkompetenz? – Ich glaube, dass Medien an sich für jeden einzelnen Konsumenten oder Benutzer eigentlich erst sinnvoll werden, wenn sie in der Kommunikation mit anderen Menschen letzten Endes in Zusammenhang gebracht werden oder das dann halt wieder eine Rolle in der Kommunikation mit anderen spielt. So dass im Grunde für mich die Kompetenz sich eher sekundär entwickelt, also nicht in dem Moment, wo ich jetzt ein Medium benutze und konsumiere, sondern dann viel eher einen Schritt später, wenn ich entweder selber drüber nachdenke, was ich jetzt da gesehen oder gelesen habe oder mit anderen über Medieninhalte diskutiere und dadurch wieder eine Bewertung oder ein Verständnis für die jeweiligen Inhalte zustande kommt. Das, denke ich, ist so ein wichtiger Punkt, dass das Medium nicht für sich alleine steht, sondern dass es immer ein Verhältnis zu dem jeweiligen Nutzer darstellt und über diesen Medienbenutzer wieder als Brücke dastehen kann, zu anderen Menschen, die eben das gleiche Medium benutzen.“ (In11_m_A)

Die Wichtigkeit von Wissen oder Allgemeinbildung zum Medienverständnis wird auch angesprochen und verweist damit in Richtung einer Medienbildung, einer Bildung für und durch Medien (vgl. Pietraß 2006):

„Also gestalten von Medien macht mir sehr Spaß. Da würde ich auf jeden Fall mehr lernen. Verstehen auf jeden Fall auch, weil das gehört halt auch, nicht unbedingt Medien, sondern die Allgemeinbildung, die Inhalte zu verstehen, die die Medien gerade behandeln, das hat jetzt nicht unbedingt was mit Medien zu tun. Die geben ja nur wieder, was gerade passiert, man hat ja ein Hintergrundwissen.“ (In6_w_A)

„Ja, ich glaube Allgemeinbildung hängt viel mit Medien zusammen, weil ja auch viel Wissen über die Medien vermittelt wird.“ (In8_w_A)

„Medien bewerten“ interpretieren die Interviewpartner unterschiedlich. Am häufigsten meinen sie damit die individuelle Seite, zu bewerten, ob die Medien für sie nützlich oder gut sind (vgl. die fünfte Dimension Selekti-

on/Kombination von Mediennutzung von Groeben 2002b). Aus medienethischer Perspektive rekurrieren sie nicht so sehr auf ihre Mitverantwortung in der Rolle als Staatsbürger, sondern als Gestalter der eigenen Freizeit (vgl. Funiok 2002, S. 145). Dies verdeutlichen die folgenden Interviewpassagen:

„Dass man selber medienkompetent ist? Ich glaube es gehört einfach für einen persönlich zunächst dazu, dass man in diesem Riesengeböt der Medien nicht untergeht. Man muss eine Auswahl treffen und man muss fähig sein zu beurteilen, tut mir das jetzt gut, was ich mir da angucke oder lass ich das nächstens besser.“ (InI_w_C)

„wenn ich ein Medium sehe als eine Vermittlungsmöglichkeit von Informationen oder wenn man es weiter fasst auch als Unterhaltung, dann würde ich Medienkompetenz für mich persönlich so definieren, dass ich auf technischer oder praktischer Ebene fähig bin das Internet und alles was damit zusammen hängt, wie Computer, zu nutzen. So auf geistiger Ebene irgendwie mir eine Grenze setzen kann, wann ich zuviel Medien benutze oder zuviel konsumiere und sozusagen den geistigen Knopf zum Ausschalten finde. Dass man einfach schlicht und ergreifend in der Lage ist, Informationen zu filtern und für sich selbst in der Lage ist, oder anders formuliert, ich bin medienkompetent, wenn ich halt nicht mit Informationen zugeschüttet werde, die mir nichts bringen, die mich eher berieseln, als mir wirklich irgendwas zu vermitteln, und über den Konsum allein die Fähigkeit verliere die Information zu bearbeiten oder darüber nachzudenken, was man liest oder hört.“ (InII_m_A)

„Vielleicht, dass er weiß, wo er was kriegt. Welches Bedürfnis er durch welches Medium erfüllen kann. So jemand ist medienkompetent, wenn er sagen kann: „Die und die Informationen kriege ich da und da“ und „die und die Erfahrungen kann ich mit dem Medium machen.“ Kompetenz ist ja so eine Art Kenntnis, sich auskennen.“ (InI4_m_B)

„Medien bewerten, dass würde ich gerne abgrenzen, weil ich das eigentlich für mich schon weiß, was passt und was nicht. Allein schon aus dem Gefühl raus.“ (InI4_m_B)

Hier ist eine gewisse Grenze der medienpädagogischen Erwachsenenbildung zu sehen: zwar wäre es aus pädagogischer Sicht wichtig, die Menschen in ihrer Mediennutzung und individuellen Medienbewertung zu unterstützen, die Adressaten sehen aber gerade hier keinen Bedarf:

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

*„Gut, wenn ich jetzt sage, Medien bewerten, das trifft auf meinen Fall jetzt eigentlich nicht zu. Da bin ich glaube ich selbst in der Lage, das alleine bewerten zu können, da brauche ich keine Hilfe dazu.“
(In16_w_B)*

Medienkritik wird von den Befragten andererseits teilweise als Literatur- und Kunstkritik verstanden – z.B. als Filmkritik in Bezug auf ästhetische und kulturelle Normen. Medienkritik wohnt so „eine pädagogische als auch eine journalistische Dimension inne“ (Bundeszentrale für politische Bildung 1988, S. 9). Aber auch der wissenschaftliche Begriff der Medienkritik wird genannt:

„Bewerten, ja, da spielt auch mit rein, dass ich auch ein bisschen hinter die Wand gucke und nicht alles schlucke. Also dass ich nicht, wenn ich eher rechts orientiert bin, nur den Focus lese oder wenn ich links orientiert bin, nur den Spiegel lese. Sondern dass ich in alles mal reinschaue und mir ein eigenes Bild mache. Mir der Hilfe von anderen Medien.“ (In13_m_B)

„Nachrichten gucke ich die Tagesschau, logisch. Ja, eigentlich nur die Tagesschau. Die ist sehr nüchtern und sachlich. Nicht so wertend, obwohl man das, nachdem ich ein paar Seminare besucht habe, wieder kritisch sehen muss, da sind schon einige ... ich weiß jetzt nicht mehr wie der Fall hieß, wo jeder gemeint hat, das stimmt, wo auch die Tagesschau gebracht hat (...). Es war ein Fake (...) Das war irgendwas mit Terroristen, wo die Tagesschau das auch gebracht hat. Ja, aber ich finde es sind überall so kritische Sachen dabei. Ist ja logisch, schon wenn jemand was filmt ist es nicht mehr objektiv, finde ich. Weil man filmt ja nur das, was man sehen will, was man spannend findet. Das ist auch in der Tagesschau so.“ (In4_w_A)

Medienkompetenz scheint für die Interviewpartner eine „objektive“ und eine „subjektive“ Seite zu haben, die objektive umfasst den kritischen Umgang mit Medien, die subjektive die Art des Medienumgangs in Bezug auf das jeweilige Individuum: Die Kritik an den Medienkompetenzkonzepten, nur normativ zu sein, findet damit ihre Entsprechung in den Aussagen der Interviewpartner, die überwiegend auf die subjektive Seite verweisen: „ich weiß was für mich gut ist, wie ich Informationen finde etc“. Die Interviewpartner erwähnen selten die normative Seite der Medienkritik, sondern eher die individuelle oder ästhetische (beispielsweise Filmkritik). Dieser Aspekt wurde bereits von Livingstone (2003) genannt (vgl. Kapitel vier „Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“), bisher in der deutschen Debatte jedoch noch nicht empirisch konkretisiert.

Erwachsene verstehen, wie oben dargestellt wurde, unter dem wissenschaftlich-theoretisch und pädagogisch-praktisch verwendeten Begriff der „Medienkompetenz“ und dem Begriff der „Medienkritik“ unterschiedliche Dinge. Insofern ist Süß et al. (2003, S. 102) zuzustimmen, dass die Medienpädagogik vor der Aufgabe steht, „ihre Schlüsselbegriffe alltagsnaher zu konzeptualisieren.“ – zumindest dann, wenn diese Begriffe den Adressaten in Angebotsausschreibungen und Vorworten begegnen.

9.2 Die handlungsleitende Bedeutung von Mediennutzungsmotiven für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Die Grounded Theory (nach Strauss/Corbin 1996) betont, basierend auf dem symbolischen Interaktionismus und dem sozialen Konstruktivismus, die Bedeutung von Wirklichkeitskonstruktion auf individueller bzw. sozialer Ebene. Ihre Methoden sind somit besonders gut für die Erforschung von Bedeutungszuschreibungen, Motiven und subjektiven Theorien geeignet (vgl. ausführlich Kapitel sieben *Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung*“). Gewinnbringend für die Untersuchung von Motiven und Interessen ist auch die subjektwissenschaftliche Konzeption von Holzkamp: „Damit ist, sofern man von Handlungsgründen redet, der *Standpunkt des Subjekts*, das diese Gründe „hat“ bzw. für das bestimmte Handlungen (so und so) begründet sind, notwendig impliziert.“ (Hervorhebung im Original) (Holzkamp 1993, S. 23). Lernen wird als nicht durch äußere Faktoren angetrieben gesehen, sondern durch die Interessen der Menschen. „Subjektiv“ ist somit auf das Subjekt bezogen und auf die Deutung der Welt durch das Subjekt. Nach Holzkamp determinieren äußere Ereignisse keine kausalen Zusammenhänge, sondern können als Voraussetzungen, als so genannte Prämissen für Handlungsbegründungen gesehen werden. Es geht ihm damit um ein Verstehen dieser Prämissen und subjektiven Handlungsbegründungen und um die Vermeidung einer Reduktion auf kausale Zusammenhänge.

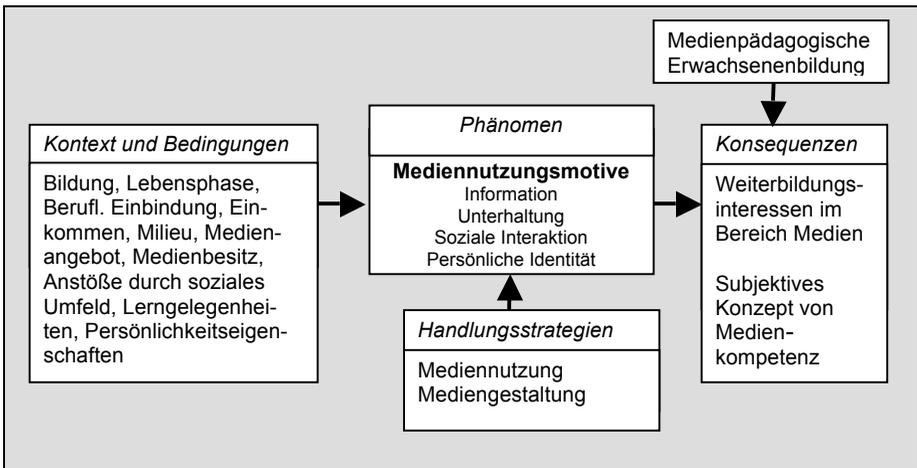
In der vorliegenden Arbeit sollen die subjektiven Handlungsbegründungen in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung untersucht werden.¹¹⁰ Die Ergebnisse der Adressatenforschung legten außerdem einen Inhaltsbezug der Motive nahe, d.h. der Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung sollte nicht losgelöst vom Medienumgang der Adressaten betrachtet werden (vgl. Kapitel fünf *„Motive und Interessen der Teil-*

¹¹⁰ Eine Vorgehensweise stringent nach Holzkamp würde jedoch noch einen weitergehenden Schritt implizieren: nämlich nicht nur den Standpunkt des Subjekts zum Gegenstand der Analyse zu machen, sondern diesen als Standpunkt der Forschung zu übernehmen (vgl. Holzkamp 1993, S. 27).

nehmenden“). Um Handlungsbegründungen zu beleuchten, wurde das Kodierparadigma (nach Strauss/Corbin 1996) als heuristisches Modell gewählt (vgl. Kapitel sieben *Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung*). Das gegenstandsverankerte Konzept soll – im Sinne von Strauss/Corbin 1996 – für die Praxis medienpädagogischer Erwachsenenbildung relevant und anwendbar sein.

Die ursprüngliche These war, dass subjektive Medienkompetenzkonzepte und der Medienbezug die zentralen Phänomene für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung seien. Nach intensiver Auswertung der Interviews stellte sich jedoch heraus, dass die induktiv gewonnene Kategorie der Mediennutzungsmotive das zentrale „Phänomen“ ausmacht (vgl. folgende Abbildung).

Abbildung 13 Mediennutzungsmotive als handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung



Mediennutzungsmotive sind handlungsleitend für die Entstehung von Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien und ausschlaggebend für die Ausgestaltung des subjektiven Medienkompetenzkonzepts (im Modell „Konsequenzen“ genannt) (vgl. zu Mediennutzungsmotiven Kapitel zwei *„Medien und Erwachsenenbildung“*). Der Medienumgang von Menschen – was sie in den Medien suchen, warum sie sich damit beschäftigen – spiegelt sich in dem, was sie von medienpädagogischen Angeboten erwarten. Aus dem Umgang mit den Medien – die bedürfnisgeleitet genutzt werden – entwickeln sich Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien. Dieses Weiterbildungsinteresse kann – muss jedoch nicht – zu informeller oder formaler Weiterbildung führen, da Weiterbildungsverhalten von einer Vielzahl von Faktoren

abhängt (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“). Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation sind zwar miteinander verknüpft, jedoch nicht identisch (vgl. Siebert 2006, S. 47). Erklärt werden hier vorwiegend nicht die Gründe für die Teilnahme, sondern das Entstehen der Interessen. Es wird also kein kausaler Zusammenhang zwischen Motiven und der Teilnahme hergestellt, sondern zwischen Motiven der Mediennutzung und der Ausbildung von Interessen an medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Mediennutzungsmotive werden nicht eins-zu-eins in Interessen und Konzepte umgesetzt, es zeigen sich jedoch Sinnzusammenhänge und auch moderierende Faktoren: Das Weiterbildungsangebot im Bereich Medien kann das Weiterbildungsinteresse und die subjektiven Medienkompetenzkonzepte moderieren. Menschen, die mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung in Kontakt gekommen sind, können ihr subjektives Medienkompetenzkonzept verändern. Der Begriff Medienkompetenz wird je nach Mediennutzungsmotiven – z.B. den handlungsleitenden Themen – und beruflicher Eingebundenheit unterschiedlich ausgelegt. Subjektive Medienkompetenzkonzepte spiegeln die Bedeutung der Medien für die Menschen wider und sind sozial veränderbar (vgl. Symbolischer Interaktionismus; Blumer 1972). Die „Handlungsstrategien“ beschreiben, wie die Individuen mit den Mediennutzungsmotiven umgehen, indem sie Medien nutzen und gestalten. Mediennutzungsmotive sind dabei eingebettet in einen sozialen Raum. Das Feld „Kontext und Bedingungen“¹¹¹ umfasst dieses soziale Umfeld. Dazu gehören sozio-demographische Merkmale wie Alter, Bildung und Beruf, soziokulturelle wie die Milieuzugehörigkeit und individuelle Merkmale wie Persönlichkeitseigenschaften. Hinter den Mediennutzungsmotiven und damit auch hinter den Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien stehen tiefer liegende Bedürfnis- und Persönlichkeitsstrukturen sowie soziale Rahmenbedingungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in individuellen Lebensgeschichten wesentliche Muster der allgemeinen Lebensverhältnisse spiegeln. Es geht um die subjektive Ausformung des Lebens und gleichzeitig auch um die soziale Strukturiertheit der individuellen Lebensführung. Kontexte und Bedingungen können im Sinne von sozialem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1983; vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“) als unterstützende oder hemmende Faktoren für die Ausbildung einer informationsorientierten Mediennutzung gesehen werden (s.u.). Das typische Muster, dass die Mediennutzungsmotive handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung sind,

¹¹¹ Die Kategorien aus dem Kodierparadigma „Kontext und intervenierende Bedingungen“ und „Ursächliche Bedingungen“ wurden hier zusammengefasst, da es nicht um die Entwicklung einer umfassenden Grounded Theory ging, sondern das Modell als heuristisches eingesetzt wurde.

soll im Folgenden anhand von vier verschiedenen Variationen des zentralen Phänomens an Fallbeispielen aufgezeigt werden.

9.3 Mediennutzung zur Unterstützung der persönlichen Identität und medienpädagogische Erwachsenenbildung

Was bisher hauptsächlich für Kinder und Jugendliche analysiert wurde (vgl. Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“) hat sich in der vorliegenden Studie auch für Erwachsene bestätigt. Die persönlich wichtigen, handlungsleitenden Themen im Leben der Befragten spiegeln sich auch in ihrem Medienumgang wider, Mediennutzung ist Teil des sozialen Lebens und reflektiert selbiges. Die folgenden drei Fallbeispiele verdeutlichen die Sinnzusammenhänge von handlungsleitenden Themen, Weiterbildungsinteressen im Medienbereich und subjektiven Medienkompetenzkonzepten.

Ein Interviewpartner, der vor vielen Jahren eine schwere Krankheit überwunden hat, sucht Mut machende Beispiele in den Medien:

„Ich lese also Biografien sehr gerne. (...) Aktuell ist das Buch von Dr. Robert Schuller „Aus Tränen werden Edelsteine“. Das ist so seine Lebenserfahrung, schildert er da drin. Wie man so aus Missgeschicken oder aus Umständen oder Schicksalsschlägen dennoch was machen kann. (...) Und wie gesagt Video, gefallen mir Filme, die vom Inhalt her haben, die nicht belehrend wirken, aber eine Geschichte erzählen, aus der man schon Mut und Hoffnung schöpfen kann. (...) Im letzten Kinofilm, in dem ich übrigens war, war „Passion Christi“. Das war ein sehr beeindruckender Film. (...) Da hatte ich auch eine ganze Weile nachdenken müssen drüber. Wenn das wirklich so war, dann muss man sich vorstellen was man da, bzw. was der Jesus da aushalten musste oder ausgehalten hat.“ (In2_m_B)

In den subjektiven Medienkompetenzkonzepten spiegeln sich auch die Mediennutzungsmotive. Im folgenden Beispiel erscheint das handlungsleitende Thema des Interviewpartners, sich zu behaupten und Schwierigkeiten zu meistern in seinem Medienkompetenzkonzept. Gleichzeitig taucht auch der Aspekt des Präsentierens auf – der Interviewpartner gestaltet Medien in seiner Freizeit. Es erscheinen also sowohl der Medienbezug als auch ein handlungsleitendes Thema in seinem Medienkompetenzkonzept.

„(...), dass man Beispiele bringt von Leuten, die halt früher – ich nehm mal einen Fall wo früher schüchtern – also eine „Früher-Nachher-Geschichte“ – früher schüchtern, geht dann in so einen Kurs Medienkompetenz und schon tritt er ganz anders auf.“ (In2_m_B)

In eine ähnliche Richtung weisen auch seine Weiterbildungsinteressen:

„Ja also, Kurse, die die Menschen dahingehend fördern, dass sie sich auch besser präsentieren können. Auch wenn sie wissen, ich bin jetzt nicht der Superstar, sondern dass sie auch merken, im Kleinen bringt mir das auch was.“ (In2_m_B)

Für eine andere Interviewpartnerin, in einer benachteiligten Bildungs- und Berufssituation, ist das Thema der (verpassten) Chancen von großer Wichtigkeit:

„Da schaue ich eher die Soap an. Die Wunschkvorstellung – also eher das, was man nicht so schauen sollte, weil der Tag, der ist so langweilig in dem Sinn. Wenn ich dann eine Soap schaue, dann sehe ich, was ich mir gerade wünsche und sehe dann, wie’s im wahren Leben irgendwie noch mal ausgeht und aussieht und denke „Mist“. Aber in dem Moment identifiziere ich mich mit den Soaps, weil ich sonst nicht so weiß, was ich machen soll.“ (In5_w_A)

Im obigen Beispiel wird auch deutlich, dass Mediennutzung aus verschiedenen Motiven erfolgt, hier kommt neben den handlungsleitenden Themen auch Ablenkung und Eskapismus als Motiv zum Tragen.

Für die Interviewpartnerin ist auch das Thema „Angst“ von großer Bedeutung, sie schaut Horrorfilme, was gleichzeitig eine Freizeitbeschäftigung mit Freunden für sie ist:

„Oft geht es ja darum, Angst zu haben bzw. Situationen, die man selbst schon vielleicht erlebt hat, oder Situationen, die furchteinflößend sind, einfach zu haben, um das Gefühl zu haben man lebt. (...) Das ist das Negative, wenn man zuviel von diesen Medien nutzt. Aber ich muss sagen, ich genieße es noch in Maßen. Ich erschrecke mich selbst immer, dass ich (...) Horrorfilme gucke und so. Das ist nicht gerade das, was mich dann so stolz jetzt machen würde – aber unter Freunden. Alleine schau ich es nicht, da hab ich zuviel Angst, aber unter Freunden. Das ist mir schon aufgefallen, wenn man zusammenkommt, mit mehreren Freunden zusammen ist, dann schaut man sich das an. Alleine habe ich es noch nicht geguckt. Ich kann auch nicht im Dunkeln schlafen, weil ich Angst habe, da würde ich mir das nicht antun.“ (In5_w_A)

Das spontane Auftauchen biographischer Elemente im Zusammenhang mit der Mediennutzung ohne Nachfrage meinerseits zeigt die Verankerung der Mediennutzung im Leben der Befragten. Für medienbezogene Weiterbildungsveranstaltungen wünscht sich die Interviewpartnerin vor allem, dass

ihr die Angst genommen und sie zu aktivem „Selbsttun“ motiviert wird, das zeigt sich auch in ihrem Medienkompetenzkonzept:

„Was mich jetzt noch zum Beispiel reizen würde, was mir beim Video und bei der CD überspielen – der Schnitt – ich habe den Schnitt nicht richtig mitbekommen. Wir haben aufgenommen und dann war die Zeit immer so kurz, da habe ich nicht mitbekommen, wie man diese Effekte dann so zusammen schneidet, dass es wirklich einen schönen Film gibt (...), aber, was ich dann vermisst habe, war das aktive Selbsttun. Wenn ich das aktive Selbsttun nicht habe, dann verstehe ich das auch nicht.“ (In5_w_A)

„Medienkompetenz bedeutet also für mich selbst nicht nur über Medien Bescheid zu wissen, sondern auch selbst aktiv dran zu sein.“ (In5_w_A)

„Wie denken Sie denn, wenn man sagt, es sind so Aspekte von Medienkompetenz. Wie steht es denn vielleicht im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen von Menschen also mit anderen Fähigkeiten, die jemand hat? – Ich bin der Meinung, dass oft auch das Interesse eine große Rolle spielt. Die Ich-Kompetenz ist sehr wichtig, das Glauben an sich selbst, sich selbst positiv einschätzen können, eine positive Meinung von sich selbst haben, sich selbst viel zutrauen. Und die Sozialkompetenz ist: von außen her gefördert werden, (...), also von außen her das Gefühl zu bekommen, dass man es kann und darin bestärkt werden, dass man es auch machen sollte.“ (In5_w_A)

Die Interviewpartnerin sieht Medienkompetenz als Teil einer umfassenden Handlungskompetenz (vgl. Groeben 2002b). Wenn medienpädagogische Erwachsenenbildung Medienkompetenz als Teil einer umfassenden Handlungskompetenz fördern will, muss sie gerade bei eher benachteiligten Adressaten nicht nur spezifisch den Medienumgang fördern, sondern auch Lernbarrieren, wie sie in obigem Zitat zur Sprache kommen, in Betracht ziehen. Denn die Lernmotivation ist eng verknüpft mit der Lerngeschichte und dem Selbstkonzept eines Menschen (vgl. Siebert 2006, S. 10).

Bei der folgenden Interviewpartnerin spielen Selbstbehauptung und Positives zu bewirken als handlungsleitende Themen eine große Rolle, in diese Richtung weist auch ihre Auffassung von Medienkompetenz:

„Medienkompetenz? Ach, das ist ja ein riesen Begriff. Aus meiner Sicht ist das, wenn jemand sozial, politisch fundiert ist und ein positives. Ach, was ist Kompetenz? Wenn jemand etwas Positives bewirkt. (...) Das ist zum Beispiel der „Fliege“ in der Sendung. Jemand, der etwas positiv mit einbringt und viele Leute erreicht.“ (In18_w_B)

Medienkompetent sind aus ihrer Sicht Menschen, wenn „sie ein gesundes Selbstbewusstsein entwickelt haben“ (In18_w_B). Solche „positiven“ Beispiele schaut sie auch gerne im Fernsehen:

„Oder „Fliege“ gucke ich seit einem Jahr regelmäßig an. Der geht mit gut ab. (...) Er schafft es, die Leute emotional sehr einzubeziehen. Da kenne ich gar keinen, der das kann. Ehrlich, kompetent und ohne stehen zu lassen, erreicht er die Leute, die Menschen. Ich glaube, das hat nichts mit Schichten zu tun. Das hat rein mit Emotionalität zu tun. Seine Analysen und seine Schnelligkeit, wie er Dinge umsetzt, das imponiert mir stark.“ (In18_w_B)

Und für Ähnliches zeigt sie auch Weiterbildungsinteresse:

„Was wäre für Sie denn noch interessant zu lernen? Im Bereich Medien? – Das ist schwer. Da gibt es so viel. Im Bereich Medien vielleicht die Sprachbildung. Aber das wirklich nur aus Interesse. Mehr interessiert mich noch das Erreichen vieler Menschen. Für das Unterbewusstsein. Da ich aus Erfahrungen heraus überzeugt bin, dass die meisten Menschen nur aus Suggestionen, aus negativen Gründen würde ich fast sagen, ihr Leben gestalten oder leben. Das ist ein Mangel an Themen oder Impulsgebung. Ohne Angst machen, sondern nur mit Spaß und Lebensfreude, die in unserem Land ja wirklich brach liegt. Also da wirklich etwas zu tun.“ (In18_w_B)

Die drei Beispiele haben mit unterschiedlichen handlungsleitenden Themen das Muster der Sinnzusammenhänge zwischen Mediennutzungsmotiven und medienbezogenen Weiterbildungsinteressen sowie subjektiven Medienkompetenzkonzepten veranschaulicht. Darüber hinaus wurde deutlich, wie positiv die Interviewpartner den Begriff der Medienkompetenz sehen, wie sehr sie ihn als umfassende (soziale) Kompetenz deuten und in ihn ihre handlungsleitenden Themen legen.

9.4 Mediennutzung zur sozialen Integration und Interaktion und medienpädagogische Erwachsenenbildung

Medien können dazu dienen, den Kontakt zu anderen Menschen zu halten und herzustellen und damit die soziale Integration und Interaktion unterstützen. Die folgende Interviewpartnerin ist über ihr soziales Umfeld zum Umgang mit Neuen Medien gekommen:

„Wodurch, würden Sie denn sagen, ist diese Medienkompetenz oder diese Teilaspekte – wodurch sind die besonders entstanden? – Also entstanden sind sie erstens mal durch den – also wenn ich jetzt den Umgang mit den Medien betrachte – durch Anstöße von außen, durch

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

*Kinder, die's gemacht haben, durch meine eigenen Kinder – also erst mal Schulkinder, durch meine eigenen Kinder und auch die Enkel.“
(In1_w_C)*

Ihre Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien liegen im Thema der Unterstützung sozialer Kommunikation durch Medien, sei es eine Homepage über die Familie zu erstellen, gemeinsam Videos zu drehen oder Einladungen zu gestalten:

„Also, was ich gerne machen würde, das ist Gestalten und Herstellen. Also kreativ einfach umgehen mit dem Ding, mit dem Internet meinetwegen – Homepage erstellen oder jetzt, wenn ich an Computer denke, dass man sich Briefköpfe selbst gestaltet oder Einladungen selbst gestaltet oder Karten oder egal was. Oder halt auch ein Tagebuch gestaltet, dass man es einfach nicht so runter schreibt, sondern (...) dass man da noch Bilder drauf scannen kann in irgendeiner Weise, dass das dann halt praktisch ein schönes Buch wird im Endeffekt. (...) Ja und Gedankenaustausch mit anderen Leuten stelle ich mir auch spannend vor. Also E-Mail.“ (In1_w_C)

„private Homepage bin ich groß im Kommen, (...) man könnte zum Beispiel in irgendeiner Weise die Familie da irgendwie vorstellen oder Herkunft der Familie oder – was weiß ich, hab keine Ahnung – oder was gerade, was so ansteht oder was jeder macht. (...) Ich glaube, hier werden ja auch Filme gemacht gemeinsam, dass man hier irgendeinen Film erstellt oder Hörspiel macht oder so was. Das finde ich auch interessant. (...) Oder wenn man zuhause eine Gruppe hat - also wir hatten sehr viele jugendliche Gruppen früher - wenn man da so in der Gruppe so was herstellt und einen Film über den Urlaub macht oder egal was, ja das ist schön.“ (In1_w_C)

Zu ihrem Medienkompetenzkonzept gehören die kritische Auswahl der Medien und die Anschlusskommunikation mit anderen Menschen:

„Und denken Sie, das ist besonders wichtig für den Beruf? Privat? – Dass man selber medienkompetent ist? Ich glaube es gehört einfach für einen persönlich zunächst dazu, dass man in diesem Riesenangebot der Medien nicht untergeht. Man muss eine Auswahl treffen und man muss fähig sein zu beurteilen, tut mir das jetzt gut, was ich mir da angucke oder lass ich das nächstens besser. Und wenn man selbst gut umgehen kann mit den Medien bringt es einem nicht nur selber was, sondern - ja ich denke vor allem beruflich muss man es einfach haben. Und wenn man es privat nutzt, wie ich jetzt, bereichert es das Leben. (...) Ja, also ich denke immer, dass der Austausch dazu ge-

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

hört, etwas zu beurteilen. Oder auch andere zu beobachten, wie Leute reagieren auf die und die Sendung. Zum Beispiel dieses in der Wüste da oder im Urwald wo die waren, wie haben da Leute reagiert drauf. Da gab es ja einen ganz großen Ansturm von Leuten, die dagegen waren, die sich aufgeregt haben darüber und darüber reden. Reden über etwas ist, glaube ich, ganz wichtig.“ (In1_w_C)

Das Beispiel verdeutlicht, wie das Motiv der sozialen Interaktion in der Mediennutzung die Weiterbildungsinteressen leitet und die Wichtigkeit der sozialen Kommunikation als Teil von Medienkompetenz mit einbezieht.

9.5 Mediennutzung zur Information und medienpädagogische Erwachsenenbildung

Die meisten Menschen nutzen die Medien, um Überblicksinformationen zu erhalten. Typisch für eine Überblicksorientierung ist das Interesse an lokalen Berichten, Informationen zu Politik werden nicht aktiv aufgesucht, sondern vielmehr gemieden, wie die beiden folgenden Beispiele illustrieren:

„Den Lokalteil, was so in der Umgebung passiert. Dann das Wetter, wie es wird, Politik Ausland lese ich nicht so, das höre ich mir lieber im Radio an oder gucke es im Fernsehen. Da verstehe ich es besser, als wenn ich es lese. Da sind ja oft auch die Meinungen von Reportern, die versuchen zu sagen: Ich bin dieser Meinung, was meinen Sie. Diese Stellungnahmen finde ich uninteressant. Was interessiert mich welcher Politiker über dieses Thema denkt, wenn er es eh nicht macht zum Beispiel. Mit Politik habe ich auch wenig am Hut. Ich gucke dann wirklich das, was uns wirklich angeht.“ (In5_w_A)

„Politik Inland/Ausland, also ich habe da nicht so die Geduld. Ich sehe das im Fernsehen mal kurz in den Nachrichten und dann habe ich das hinter mir, ehrlich gesagt.“ (In12_w_A)

Ob jemand nach vertieften Informationen sucht und damit informationsorientiert ist, hängt stark vom Bildungs- und Berufsstatus und auch von der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu ab (beide obigen Interviewpartner sind beispielsweise in Bezug auf Bildung und Beruf benachteiligt) (vgl. auch Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“). So stammen die folgenden informationsorientierten Interviewpartner aus gehobenen, bildungsaffinen Milieus. Sie lesen gerne mehrere, überregionale Zeitungen und suchen aktiv nach kultureller und politischer Information in den Massenmedien.

„Ich bin auch eine der wenigen in unserem Studium, die eine überregionale Zeitung abonniert hat. Ich lese die Süddeutsche Zeitung seit

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

einigen Jahren. Hier unsere regionale Saarbrücker Zeitung sagt mir nicht so viel, kann ich nichts damit anfangen. (...) Ohne meine Zeitung geht es gar nicht. Ich brauch meine Zeitung. Und (...) „Die Zeit“. Die lese ich auch bei meinen Eltern bzw. habe ich über meine Eltern abonniert. Und die Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung.“ (In8_w_A)

„Zeitung ist sehr zeitintensiv, wenn man eine richtige Zeitung haben will. Also ich lese eigentlich gerne „Die Zeit“. Ich werde gerade so fertig, wenn die nächste rauskommt. Meistens, die kauf ich mir, wenn ich richtig Lust dazu habe, wenn ich weiß, jetzt habe ich Zeit und jetzt kann ich mich hinlegen und Zeitung lesen. (...) So finde ich Zeitung ganz wichtig, für Politik. Durch alles durchzublicken, ja wichtig. (...) Fernsehen natürlich auch wichtig zum Lernen und wie gesagt, die politischen Sendungen, die ich mir dann gerne ansehe. Presseclub finde ich ganz toll, gucke ich sehr gerne, wenn ich halt wach bin, morgens, gucke ich den sehr gerne.“ (In4_w_A)

Die Interviewpartnerinnen weisen selbst den Medien eine Entspannungs-, Unterhaltungs- oder Informationsfunktion zu. Dabei können gerade auch die bildungsaffinen Milieus Genuss aus der informationsorientierten Nutzung ziehen, wie das zweite Beispiel veranschaulicht, während die Interviewpartnerinnen mit der überblicksorientierten Mediennutzung Informationen zu Politik als Anstrengung erleben („dann habe ich das hinter mir“).

Die Weiterbildungsinteressen der beiden jungen Studentinnen liegen sowohl im technisch-gestalterischen, aber eben gerade auch im kritischen Umgang mit Medien:

„Und Medienpsychologie würde mich auch interessieren. Wie der Verbraucher so beeinflusst wird.“ (In4_w_A)

„also wie gesagt, mich interessieren Fragen, die Medien und Gesellschaft betreffen. Das kann Medienethik sein, dass kann sein, wie die Medien die Wahlentscheidungen beeinflussen, Medien und Politik ist auf jeden Fall ein sehr interessantes Thema. Medien - Konstruierte Realität. Aber auf der anderen Seite auch konkrete Medienarbeit wie Recherchieren. Richtiges Fragen in Interviews.“ (In8_w_A)

Ihre Medienkompetenzkonzepte umfassen ebenfalls den technischen Umgang, aber auch das Verstehen und kritische Bewerten:

„Medienkompetenz? Mhm. Ich bin der Meinung, da gibt es verschiedene Definitionen. Auf der einen Seite kann man es natürlich technisch verstehen. Ich weiß, wie mein Fernseher funktioniert, ich weiß

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

wie herum ich eine DVD einlegen muss, damit es funktioniert. Das zum einen. Dann nicht auf der Rezipienten-, sondern auf der Produzentenseite. Wie wird das überhaupt gemacht? Also, wenn ich da ein Bild sehe, dass ich das nicht nur so als gegeben nehme als eine 1:1 Abbildung irgendeiner Realität, sondern dass ich mir durchaus im Klaren bin, dass durch den Einsatz technischer Mittel irgendwas produziert werden kann. Was es so eigentlich in der Realität nicht gibt, das ist einmal Medienkompetenz technisch auf der Rezipienten- und auf der Produzenten-Seite.“ (In8_w_A)

Dabei ist die erste Assoziation, was Medienkompetenz sein könnte, bei der einen Interviewpartnerin durch ihren angestrebten Beruf als Medienschaffende überlagert:

„Ich habe halt als erstes an das Adjektiv gedacht, wer ist kompetent für die Medien. Hatte wahrscheinlich nur Fernsehen im Blick. Was müsste man können, damit man kompetent in den Medien rüber kommt.“ (In4_w_A).

Im Gespräch elaboriert sie weitere Dimensionen:

„Ich glaube, da gibt es viele Leute, die Medien falsch verstehen. Medien beherrschen, ganz wichtig noch. Dass man weiß, wie man mit denen umzugehen hat. Auch Stichwort Moral, dass man auch weiß, was darf ich mit den Medien machen, was kann ich mit den Medien machen, wie beeinflusse ich am meisten, was ist wichtig. Man muss natürlich auch Medien beherrschen, dass man weiß, wie man schneidet, wie man tont und alles weiß.“ (In4_w_A)

Bei beiden Interviewpartnerinnen zeigt sich ein Sinnzusammenhang zwischen dem Mediennutzungsmotiv der Informationssuche und ihren medienbezogenen Weiterbildungsinteressen sowie ihren Konzepten von Medienkompetenz. Bei der zweiten Interviewpartnerin wird außerdem deutlich, dass Medienkompetenzkonzepte ebenfalls gemäß der beruflichen Einbindung ausgefüllt werden.

9.6 Mediennutzung zur Unterhaltung und medienpädagogische Erwachsenenbildung

Medien werden von so gut wie allen Menschen auch zur Unterhaltung genutzt – über alle Bildungsgruppen hinweg (vgl. auch Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“) – aber nicht bei allen steht die Unterhaltungsfunktion bei der Mediennutzung im Vordergrund. Bei denjenigen Interviewpartnern, bei denen eine starke Unterhaltungsfunktion dominierte, zeigte sich

typischerweise ein geringeres Interesse an medienpädagogischen Veranstaltungen zur Medienkritik. Die nachfolgenden zwei Fallbeispiele illustrieren, wie sich das Motiv der Unterhaltungsorientierung auch in den Weiterbildungsinteressen im Medienbereich niederschlägt.

Eine junge Studentin weist eine stark unterhaltungsorientierte Mediennutzung auf, sie nutzt Medien nach eigenen Angaben intensiv und lang:

„Ja, so wie andere Leute abends vielleicht ein Buch lesen, schaue ich fernsehen, um abends zu relaxen. So bestimmte Programme oder so, habe ich jetzt nicht. Einfach so Unterhaltungsprogramm. Das wähle ich meistens aus. Vielleicht auch abends mal eine Serie. (...) Ich schaue auch viel MTV, dass ist vielleicht auch manchmal so wie andere Leute Radio hören. Ist so Hintergrundmusik. Einfach einen Musiksender einschalten, dann hat man Musik und wenn man dann Musikvideos anschauen möchte. (...) Musiksendungen habe ich schon gesagt, gucke ich sehr gerne. Ich glaube, das nimmt sogar den größten Teil meines Fernsehkonsums ein. Diese ganzen Musiksender und dann alle diese ganzen Sendungen, also auch diese Realityshows.“
(In10_w_A)

Ihre genannten Weiterbildungsinteressen liegen ebenfalls im Musikbereich:

„Gut, vielleicht Musik/Produktion, denn da kenn ich mich nicht wirklich aus. Ich war schon mal in einem Studio, aber wie das so richtig funktioniert, das weiß ich eigentlich nicht. Ist ja auch ein umfangreiches Gebiet. Vielleicht auch mal einen Fernsehsender besuchen. (...). Das würde mich noch interessieren. Ansonsten fällt mir da jetzt so spontan nichts ein.“ (In10_w_A)

Ihr subjektives Medienkompetenzkonzept betont zum einen die regelmäßige Nutzung, aber auch die Medienkritik. Hier wird empirisch evident, dass Medienkompetenzkonzepte in sozialer Interaktion entstehen und daher veränderbar sind, was ein großes Potenzial für die medienpädagogische Erwachsenenbildung impliziert.

Dass man Medien auch kritisch nutzen kann, darauf ist die Interviewpartnerin in ihrem Studium aufmerksam geworden:

„Einmal natürlich damit umgehen können. Das heißt zum Beispiel, sich mit einer Computersoftware auskennen oder allgemein einen Computer bedienen können. Dann gehört dazu, sich mit den Gefahren von Medien auseinander zusetzen. Wobei ich sagen muss, in die Richtung bin ich auch erst durch mein Studium gebracht worden. Man nutzt Medien einfach so, weil's zur Verfügung steht und weil man es irgendwie gewohnt ist, aber das Ganze mal kritisch zu sehen, gehört für mich zur Medienkompetenz dazu. Aber das habe ich wie

9 Integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung

gesagt erst durch mein Studium kennen gelernt. Noch ein dritter Punkt zur Medienkompetenz ist das regelmäßige Nutzen. Ein medienkompetenter Mensch ist für mich jemand, der sich regelmäßig mit einem oder mit mehreren Medien auseinandersetzt.“ (In10_w_A)

Beim zweiten Beispiel handelt es sich ebenfalls um eine junge Studentin mit unterhaltungsorientierter Mediennutzung:

„Bei den privaten Sendern kommen dann auch noch so „VIP-News“ und die neuesten Videospiele werden vorgestellt. Wobei ich dann ab und zu gerne, weil ich so eine Klatschtante bin, gerne auch die privaten Sender gucke. Aber wenn irgendwie was Wichtiges passiert ist, dann gucke ich öffentlich-rechtliche, weil die bessere Informationen liefern, als so RTL oder RTL2 oder SAT1. (...) Zeitschriften lese ich auch sehr gerne. Ich bin der absolute „Stern“-Fan. Das lese ich wirklich sehr gerne, weil es sehr informativ ist und manchmal einfach nur Bilder gezogen sind, wie, „Bilder der Woche“, (...) muss gar kein Text dazu sein, wenn die Bilder gut sind. (...) Castingsendungen, ist halt auch so was Flaches. Ich gebe zu, ich gucke Popstars, weil’s halt einfach so flach ist. Man kann sich amüsieren, man kann draufgucken, ist lustig, auf jeden Fall.“ (In6_w_A)

Auch diese Interviewpartnerin hat – ähnlich wie im ersten Fallbeispiel – durch Anstöße von außen, nämlich der medienpädagogischen Erwachsenenbildung, ihr Medienkompetenzkonzept verändert und zeigt nun Interesse an Medienpsychologie:

„Und woher haben Sie den Begriff Medienkompetenz? – Den habe ich hier aus der Landesmedienanstalt. (...) Den haben die da in dem Heftchen stehen. Dass die hier so ein Landesmedienkompetenzzentrum eingerichtet haben vor zwei Jahren, (...) dass sie das als Aufgabenteil gemacht haben, dass sie die Leute informieren, dass die Leute auch bewusst wahrnehmen, was in den Medien passiert, was überhaupt in den Medien auftritt, und ob sie das kritisch oder als gut begutachten oder wie sie teilweise drüber denken. Darüber halt eigentlich, also seitdem ich beim Radio bin, eher. Da ist mir eher so was gekommen, also vorher nicht unbedingt. (...) – Und wie, würden Sie sagen, ist Ihre eigene Medienkompetenz entstanden? Wodurch wurde die gefördert? – Durch mein Praktikum und durch das, was danach kam. Durch die Seminare, die eigene Aufmerksamkeit, Medien anders zu betrachten als man es vorher tut. Nicht einfach nur gucken oder hören, sondern sich vielleicht auch Gedanken machen, wie ist das überhaupt entstanden, wie machen sie es, so ein bisschen die psycho-

*logische Wirkung. (...) Da musst du halt einen Anstoß haben.“
(In6_w_A)*

Dadurch, dass ein Bewusstsein für den möglichen kritischen Umgang mit Medien hervorgerufen wird und eine Erweiterung des Konzepts der Medienkompetenz erfolgt, kann Interesse hierfür geweckt werden.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Informations-/ Unterhaltungsorientierung und den Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien, geht es nicht um einen statistischen, quantitativen Zusammenhang, sondern um die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge. Bei den Fallbeispielen mit Unterhaltungsorientierung handelt es sich um Studentinnen, die aus dem Milieusegment Experimentalisten/Hedonisten stammen im Vergleich zu den beiden Studentinnen mit Informationsorientierung, die eher der Milieuschnittstelle von Postmateriellen bzw. Modernen Performern zuzurechnen sind. Alle vier befinden sich im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Bildungs- und Berufsstatus in einer ähnlichen sozialen Lage, weisen jedoch aufgrund ihrer Werte, Einstellungen und ästhetischen Präferenzen eine unterschiedliche Mediennutzung mit unterschiedlichen Motiven auf. Dieses Ergebnis kann als weiterer empirischer Beitrag zu Erkenntnissen zur Wissenskluft verstanden werden. Die Informations- bzw. Unterhaltungsorientierung, die Bonfadelli als Nutzungsqualität bezeichnet (vgl. Bonfadelli 2004), ist somit nicht nur für die Entstehung von Wissensklüften im Medienumgang relevant, sondern erstreckt sich auch auf unterschiedliche Interessen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Unterhaltungsorientierung könnte als eine Weiterbildungsbarriere, Interesse für Angebote zur Medienkritik zu entwickeln, gesehen werden. Hier zeigt sich die motivationale Handlungsbereitschaft in Form von Motiven und Interessen als eine Art Metakompetenz, seine eigene Medienkompetenz weiter entwickeln zu können (vgl. Kapitel 4.4.2). Gleichzeitig wird im Sinne von Castells aufgezeigt, dass medienpädagogische Erwachsenenbildung die Wissensgesellschaft mitgestalten kann, indem sie Themen anbietet und Interesse für einen kritischen Medienumgang weckt und dies sowohl auf Ausschreibungs- als auch auf Kursebene (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“).

9.7 Diskussion und Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel beleuchtete den Umgang von Teilnehmenden mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung und damit die Beziehung zwischen Angebots- und Nachfrageseite. Durch Methodentriangulation war es möglich, bei den Ergebnissen eine inhaltliche Repräsentativität in Form von Mustern und Strukturen zu erreichen und einen Beitrag für Theorie und

Praxis zu leisten. In einem integrativen Konzept wurde aufgezeigt, inwiefern Mediennutzungsmotive handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung in Form von Weiterbildungsinteressen und ausschlaggebend für die Ausgestaltung subjektiver Medienkompetenzkonzepte sind.

Es gibt keinen einheitlichen Diskurs zu Medienkompetenz auf Ebene der Bürger, sie akzentuieren ihre subjektiven Medienkompetenzkonzepte entsprechend ihrer spezifischen Mediennutzungsmotive und ihrer beruflichen Eingebundenheit. Dabei sind die subjektiven Konzepte in sozialer Interaktion – z.B. der medienpädagogischen Erwachsenenbildung – veränderbar. Die subjektiven Medienkompetenzkonzepte greifen Aspekte des wirtschaftlich-medientechnischen Diskurses in Form von technischem Umgang und des normativ-medienpädagogischen Diskurses in Form von Medienkritik auf. Menschen, die Medien gestalten ob als professionelle Medienschaffende oder Privatleute in ihren Hobbys, betonen typischerweise Medienkompetenz als Fähigkeit, kompetent in den Medien aufzutreten, sie kompetent zu gestalten. Teilnehmende, die Medien als Bürger in ihrem Alltag einsetzen, nennen den technischen und kritischen Umgang und vor allem die individuell sinnvolle Mediennutzung. Der Begriff der Medienkritik wird nicht einheitlich ausgelegt: Manche verstehen darunter Filmkritiken, andere den wissenschaftlichen umfassenden Begriff, viele die individuelle Bewertung, ob ein Medium für eine Person als individuell sinnvolle Mediennutzung geeignet ist. Gleichzeitig halten sich die Teilnehmer, die besonders viele Medien nutzen, für medienkompetenter als andere und verkürzen damit indirekt auf den technischen Medienumgang.

Ein Hinweis für die Teilnehmer- und Adressatenorientierung kann es sein, bei in Ausschreibungen benutzten Begrifflichkeiten wie Medienkompetenz und Kritik zu beachten, dass diese möglicherweise von den Adressaten nicht gemäß dem wissenschaftlichen Begriff interpretiert werden.

Parallelen zwischen Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten, wie sie in Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenenbildung*“ diskutiert wurden, konnten in diesem Kapitel für die medienpädagogische Erwachsenenbildung empirisch konkretisiert werden. Die Informations- bzw. Unterhaltungsorientierung, die Bonfadelli als Nutzungsqualität bezeichnet (vgl. Bonfadelli 2004) ist nicht nur für die Entstehung von Wissensklüften im Medienumgang relevant, sondern erstreckt sich auch auf unterschiedliche Interessen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Unterhaltungsorientierung könnte hier als eine Weiterbildungsbarriere in Bezug auf Medienkritik gesehen werden. Die Unterschiede in den Weiterbildungsinteressen sind jedoch nicht determiniert, vielmehr kann die medienpädagogische Erwachsenenbildung die Bildungsbereitschaft für Veranstaltungen zur Medienkritik fördern.

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse vor. Wie in Kapitel sieben „*Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung*“ dargelegt, wurden sechs Institutionen in die exemplarische Programmanalyse einbezogen. Zuerst werden die Institutionen und ihre Angebote einzeln untersucht (Kapitel 10.1) – jeweils mit zukunftsweisenden Beispielangeboten¹¹² – um abschließend miteinander verglichen zu werden (Kapitel 10.2). Neben den medienbezogenen Angeboten selbst werden auch die Cover, Vorworte und Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Jahresprogramme analysiert, da sie den Adressaten im Sinne der Zielgruppenorientierung im besten Falle Informationen über das Angebotsprofil eines Anbieters geben und damit hilfreich für seine Entscheidungsfindung sein können. Datengrundlage für die Analyse sind die schriftlichen Jahresprogramme der Institutionen aus dem Jahr 2004. Nach den Einzelfallanalysen der Programme erfolgt eine institutionenübergreifende Betrachtung um mögliche Muster und Strukturen sichtbar machen zu können. Abschließend werden die Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse mit den in Kapitel sechs „*Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung*“ dargestellten Studien verglichen (Kapitel 10.3).

10.1 Einzelfallanalysen der untersuchten Programmangebote

Im Folgenden werden zuerst die Angebote der drei auf Medien spezialisierter Anbieter – die Medienkompetenzzentren – analysiert. Danach folgen die Analysen der medienpädagogischen Angebote der VHS Stadtverband Saarbrücken, der politischen Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung und der ver.di- Bildungsangebote.

10.1.1 MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland

Die Landesmedienanstalt Saarland (LMS) ist als einzige Institution im Saarland seit 2002 gesetzlich mit der Förderung von Medienkompetenz beauftragt (Saarländisches Mediengesetz), im Jahr 2001 wurde das MedienKom-

¹¹² Hiermit sind Angebote gemeint, die aus pädagogischer Sicht und/oder aus Sicht der Teilnehmenden (Ergebnisse der Interviews) interessant sind und z.B. verschiedene Medienkompetenzdimensionen verknüpfen.

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote
petenzZentrum gegründet. Im Positionspapier zur Medienkompetenz¹¹³ der
LMS wird Medienkompetenz sowohl als technischer wie auch als bewusster
und kritischer Umgang mit den Medien definiert. Die Förderung von Medi-
enkompetenz wird explizit in Bezug zum lebenslangen Lernen gesetzt: „Die
Vermittlung von Medienkompetenz betrifft alle Lebensphasen und alle Le-
bensbereiche, sie umfasst alle Altersgruppen und schließt sowohl das beruf-
liche, private wie das gesellschaftliche Leben ein.“ (Absatz 3). Das Medien-
KompetenzZentrum bietet somit neben den Veranstaltungen für Erwachsene
auch einige für Kinder/Jugendliche an.

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Das Jahresprogramm 2004 ist im Postkartenformat gehalten (vgl. Abbildung
im Anhang). Auf der Umschlagsseite befindet sich im oberen Drittel ein
waagrechtter Bildstreifen mit bewusst gepixelten Fotos von Augen und Oh-
ren, diese Fotos finden sich auch etwas größer und blasser als Hintergründ-
bild. In der Mitte des Bildstreifens ist das quadratische Logo des Medien-
KompetenzZentrums lokalisiert (ein Zick-zack-Streifen in schwarz und blau
auf weißem Hintergrund). Insgesamt ist die Umschlagseite passend zu den
Logos von MedienKompetenzZentrum und LMS in Grau-Blau-Schwarz-
Tönen gehalten. Über dem Bildstreifen steht „Jahresprogramm 2004“, unter
dem Bildstreifen „MedienKompetenzZentrum“ und „Saarland“. Im unteren
Drittel des Covers befinden sich das Logo der LMS sowie die Schriftzüge
„Eine Einrichtung der LMS Landesmedienanstalt Saarland“. Das Cover steht
in einem inhaltlichen Zusammenhang mit den Angeboten, insofern, als Me-
dien gesehen und gehört werden und diese beiden Sinne somit für die Nut-
zung, Gestaltung und Bewertung von Medien wichtig sind. Ein Mund oder
eine Hand, die vielleicht besonders die Mediengestaltung fokussieren wür-
den, sind nicht abgebildet – Augen und Ohren erscheinen offener für die
Interpretation. Auch offener, als es die Abbildung von Medien gewesen
wäre.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Das Jahresprogramm 2004 enthält zwei Grußworte, eines vom Direktor der
LMS und eines von der Leiterin des MedienKompetenzZentrums. Das Me-
dienKompetenzZentrum legt seine Auffassung von Medienkompetenz dar,
indem Notwendigkeiten, Zielgruppen und Ziele der Förderung von Medien-
kompetenz beschrieben werden: „(...) dem zunehmenden Einfluss der Medi-
en auf Sozialisation und Meinungsbildung [kann] nur begegnet werden (...),
wenn alle Bürger bewusst mit Medien und ihren Inhalten umgehen können.“

¹¹³ Abrufbar unter: http://www.lmsaar.de/front_content.php?idcatart=235&lang=3&client=7
[Zugriff: 26.02.06]

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote (MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland 2003, S. 3). Deutlich wird hier, dass Medienkompetenz individuell, gesellschaftlich („Sozialisation“) und politisch („Meinungsbildung“) wichtig ist und zwar für alle Bürger. Als Medienkompetenzdimensionen werden sowohl technische („mit Medien (...) umgehen können“), als auch kritische Aspekte benannt („und ihren Inhalten umgehen können“). Auch die Medien werden angesprochen, von Internet bis zu den „alten“ Medien“.

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Das MedienKompetenzZentrum unterteilt seine Angebote in „Informationsveranstaltungen“, „Kursangebote“, „Basisangebote“ und „Jugend-Internet-Medienkompetenz“. Die Unterteilung erfolgt nach Themen (z.B. „Jugend-Internet-Medienkompetenz“) und nach Veranstaltungsform (z.B. „Kursangebote“) Ab 2005 wurden die Kategorien verändert (neue Überkategorien themen-, verwertungs- und zielgruppenbezogen: Medienkompetenz EXTRA, Medien AKTIV in Beruf und Freizeit, Medienarbeit für Erziehende, Medien für Kinder und Jugendliche, Medien für ALLE). Da es sich um einen auf Medien spezialisierten Anbieter handelt, weisen alle 70 Angebote einen Medienbezug auf (siehe folgende Tabelle).¹¹⁴

Tabelle 17 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des MedienKompetenzZentrums der LMS

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
Informationsveranstaltungen	Vortragsreihen	3 Angebote
	Besichtigungen/Führungen	3 Angebote
	Sonderveranstaltungen	2 Angebote = 8 Angebote
Kursangebote	Qualitative Medienkompetenz	6 Angebote
	Fachseminare	6 Angebote
	Workshops	12 Angebote
	Qualifizierungsprojekte	2 Angebote = 26 Angebote
Basisangebote	Texten und Sprechen	9 Angebote
	Radio und Fernsehen	8 Angebote
	Internet	9 Angebote = 26 Angebote
Jugend-Internet-Medienkompetenz	-	10 Angebote = 10 Angebote
Anzahl der Angebote insgesamt: 70, davon alle mit Medienbezug		

¹¹⁴ In die Programmanalyse wurden nur die Angebote für Erwachsene mit einbezogen.

Analyse der medienbezogenen Angebote

Im Jahresprogramm gibt es besonders viele Angebote zum Internet und zu Film/TV/Video und viele Angebote zu Radio und zu Computer. Die Zielgruppen sind häufig offen formuliert (z.B. „alle Interessierte“), viele Angebote sprechen jedoch auch gezielt Medienschaffende, Eltern, Pädagogen und Senioren an. Wie Fragebogenerhebung und Interviews zeigen konnten, erreicht das MedienKompetenzZentrum sowohl professionelle Medienschaffende als auch Menschen, die sich mit Medien als Hobby oder in Alltag und Beruf beschäftigen – was sicher nicht vielen spezialisierten Anbietern gelingen dürfte. Die Zielgruppen werden häufig definiert über ihre Lerninteressen („Erwachsene, die das Internet kennen lernen möchten“), darüber hinaus werden z.T. die Voraussetzungen zur Teilnahme offen gelegt (z.B. „Kenntnisse im Umgang mit Computer“). Die Ausschreibungen zeigen detailliert die Inhalte, Lernziele und auch Verwertungsmöglichkeiten der Veranstaltungen auf. Das MedienKompetenzZentrum bietet sowohl Angebote zur Förderung der Medienkompetenz – die sich meist an alle Interessierten richten – als auch solche zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz – die sich meist an Pädagogen richten – an. Es gibt auch – allerdings in geringerer Anzahl – Angebote für Eltern zur Förderung ihrer medienpädagogischen Kompetenz. Besonders stark sind die Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Mediengestaltung, danach die Dimensionen Medienkunde (informativ) und Medienkritik vertreten (vgl. 10.2 zur institutionenübergreifenden Analyse). Typischerweise treten diese in der Kombination von Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Mediengestaltung auf (z.B. „Digitale Videobearbeitung mit Adobe Premiere 6.5“) bzw. Medienkunde (informativ) und Medienkritik auf (z.B. „Manipulation im TV: Schlecht informiert und hinter Licht geführt?“). Besonders interessant ist die Verbindung der Dimensionen Medienkunde (informativ), Medienkritik und Mediengestaltung in einer Veranstaltung, wie im folgenden Beispiel:

„Berichterstattung aktuell und ethisch, ein Widerspruch?

Seriöser Journalismus zeichnet sich durch das Einhalten publizistischer Grundsätze aus. Die Verpflichtung zur aktuellen Berichterstattung kann dabei in Konflikt geraten mit dem Wahrheits- und Fairnessgebot, der Sorgfaltspflicht oder mit der Achtung des Privatlebens und der Persönlichkeitsrechte. Der deutsche Pressekodex soll für die Verantwortung der Massenmedien gegenüber der Öffentlichkeit sensibilisieren. Wie aber berichtet man sensibel über ein heikles Thema, ohne an die Grenzen der „ethischen Standards“ zu stoßen?

Das Fachseminar zeigt, wie schwierige Themen professionell behandelt werden können. Im zweiten Teil des Seminars werden die gesammelten Ergebnisse anhand eines aktuellen Themas aufgearbeitet und es entsteht ein den ethischen Grundsätzen entsprechender Beitrag.“ (MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland 2003, S. 32).

Die Dimension Medienkunde (informativ) ist durch das Thema der Gebote und Pflichten der Journalisten, der Persönlichkeitsrechte und des Pressekodex aufgenommen, die Medienkritik spiegelt sich beispielsweise in den ethischen Standards. Die Mediengestaltung erfolgt dadurch, dass ein eigener Beitrag erstellt wird.

Die im Vorwort angesprochenen Dimensionen, Medien und Zielgruppen finden sich auch im Programmangebot wieder. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Nutzenbeschreibungen, das breite Angebot mit allen Medienkompetenzdimensionen und die Ansprache von sowohl Professionellen als auch interessierten Bürgern als sehr gut zu betrachten sind. Zu optimieren wäre die Zielgruppenbeschreibung hinsichtlich Genauigkeit der geforderten Einstiegsqualifikation, um Weiterbildungsbarrieren abzubauen, wie die Interviews zeigten (vgl. Kapitel 8.5.2).

10.1.2 Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt

Das Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt wurde 1998 als spezialisierter Anbieter von Angeboten zur Förderung der Medienkompetenz gegründet. Die Medienanstalt Sachsen-Anhalt engagiert sich auf dem Gebiet der Medienkompetenzvermittlung auch im Rahmen von acht Offenen Kanälen, drei nichtkommerziellen Radiosendern, 25 Medienwerkstätten und einem Medienmobil (für Kinder und Jugendliche).

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Das Umschlagbild des ersten Halbjahresprogramms (Seminare von Januar bis Juni 2004) zeigt eine junge Frau mit Kopfhörern und einem Mikrofon, die beseligt nach oben schaut (vgl. Abbildung im Anhang). Das sepiafarbene Cover fokussiert somit die Mediengestaltung. Der Name „Medienkompetenzzentrum“ erscheint in der oberen linken Ecke, dabei ist der Wortbestandteil „Medien“ insofern hervorgehoben, dass er allein in Großbuchstaben und in einer größeren Schrift als „Kompetenzzentrum“ erscheint. Die Medien stehen somit im Fokus. In der rechten oberen Ecke befindet sich das halbkreisförmige Logo und der Schriftzug der Medienanstalt Sachsen-Anhalt. Am unteren Rand steht der Schriftzug „Seminare von Januar bis Juni 2004“. Das Umschlagbild des zweiten Halbjahres ist analog dem ersten aufgebaut, diesmal befindet sich ein sepiafarbenedes Foto eines jungen Mannes, der durch den Sucher einer Filmkamera blickt, auf orangefarbenem Untergrund. Im Hintergrund ist zusätzlich eine Altstadt (wahrscheinlich Halle) zu sehen und die Kreise des Logos. Auch hier steht die Mediengestaltung im Mittelpunkt.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Das Vorwort (dasselbe in beiden Halbjahresprogrammen) spricht Medienkompetenz an: „Der kritische, selbst reflektierte Umgang mit den Medien und die aktive Mitgestaltung medialer Prozesse stellt eine wichtige Schlüsselqualifikation im alltäglichen Leben dar und zählt zu den wichtigsten Anforderungen in den meisten Arbeitsbereichen unserer modernen Gesellschaft.“ (Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt 2003/2004, S. 1). Das Zitat spricht insbesondere die Medienkritik („Der kritische, selbst reflektierte Umgang mit den Medien“) und die Mediengestaltung („die aktive Mitgestaltung medialer Prozesse“) an. Im zweiten Teil des Zitates spiegelt sich vor allem der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs („Schlüsselqualifikation“, „Anforderungen in den meisten Arbeitsbereichen“). Des Weiteren betont das Vorwort die Ermöglichung des ungehinderten Zugangs zu neuen Informationstechnologien für alle Bevölkerungsgruppen, was den Abbau digitaler Klüfte anspricht. Dies wird u.a. dadurch erleichtert, dass alle Kurse kostenlos sind.

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Das Inhaltsverzeichnis unterteilt die Angebote nach den Medien in die Rubriken „Film- und Videoproduktion“, „Audiobearbeitung und Radio“ sowie „Multimedia und Internet“. Eine vierte Rubrik „Spezialseminare“ umfasst Angebote, die sich mit „speziellen Inhalten“ befassen – die Kategorisierung erscheint jedoch nicht als trennscharf. Die meisten Angebote mit Medienbezug finden sich in der Kategorie „Spezialseminare“, gefolgt von den Kategorien „Film- und Videoproduktion“ und „Multimedia und Internet“.

Tabelle 18 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des Medienkompetenzzentrums des MSA

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
Film- und Videoproduktion	-	32 Angebote
Audiobearbeitung und Radio	-	13 Angebote (1 Angebot zu Sprechbildung)
Multimedia und Internet	-	31 Angebote
Spezialseminare	-	38 Angebote (1 Angebot zu Sprechbildung)
Anzahl der Angebote insgesamt: 116 (+ 1 Angebot für Schüler ohne Berücksichtigung), davon mit Medienbezug 114 (ca. 98%)		

Analyse der medienbezogenen Angebote

Es gibt Veranstaltungen zu Film/TV/Video und DVD, zum Radio und zur Audiobearbeitung, zu Computer und Internet, zur digitalen Fotografie sowie zur Pressearbeit. Angebote speziell zu Printmedien werden nicht angeboten. Die Inhaltsbeschreibung erfolgt größtenteils in Form von Stichwörtern, was gemacht wird, es wird damit nur indirekt beschrieben, was in dem Kurs vermittelt wird und wozu man die hier erworbenen Kenntnisse konkret nutzen kann – die Ausschreibung erfolgt von der Angebots-, nicht von der Adressatenseite aus. Konkrete Anwendungsmöglichkeiten und -beispiele könnten somit umfangreicher thematisiert werden (vgl. Ergebnisse der Interviews). Die angesprochene Zielgruppe sowie die Voraussetzungen finden sich im Programmheft recht detailliert durch Ikons („Einsteiger“, „Aufbau“, „Fortgeschrittene“) und unter dem Stichwort „Bemerkungen“. Dort werden insbesondere interessierte BürgerInnen, manchmal speziell Frauen, Eltern, Lehrer und Ältere mit und ohne Vorkenntnisse angesprochen. Des Weiteren beinhaltet das Anmeldeformular auch einen Fragebogen zum Kenntnisstand des Anmeldenden in den einzelnen Themenbereichen. Besonders positiv fällt die relativ lange Dauer der Kurse (oftmals Blockveranstaltungen) auf – die zudem alle kostenlos sind – jedoch erscheinen die Kurszeiten (meist unter der Woche tagsüber) den Veranstaltungsbesuch für Berufstätige nur über Urlaub zu ermöglichen. Es gibt Angebote zu allen Dimensionen von Medienkompetenz sowie Angebote zur Vermittlung von medienpädagogischer Kompetenz. Die meisten Angebote vereinen die Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Mediengestaltung, was mit der Nähe zu den Bürgermedien in Zusammenhang stehen könnte. Angebote zur Medienkunde (informativ) und Medienkritik gibt es eher wenige. Vergleicht man die Ankündigung im Vorwort und das tatsächliche Programmangebot, so zeigt sich, dass der Anspruch der aktiven Mitgestaltung in sehr ausdifferenzierter Weise erfüllt wird, der Anspruch zum kritischen, selbst reflektierten Umgang sich jedoch nicht in dem zu erwartenden Ausmaß in den Kursbeschreibungen wieder findet. Aus diesem Grund erscheint die Umschlaggestaltung mit der Betonung der Mediengestaltung im Gegensatz zum Vorwort besonders gut das Profil der Einrichtung zu visualisieren. Im Programm spiegelt sich eher weniger der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs, sondern der pädagogische in Form der Partizipation durch Bürgermedien, jedoch nicht der normativ-medienpädagogische Diskurs, der insbesondere auf die Medienkritik abhebt. Neben den Seminaren zur Mediengestaltung (z.B. „Grundlagen der Kameraarbeit“) werden jedoch auch Veranstaltungen zur Medienkritik angeboten (z.B. „Botschaft im Spielfilm und Filmanalyse“, „Medienethik: Werbe- und Nachrichtenmissbrauch“). Aus pädagogischer Sicht sind Angebote interessant, die beide Dimensionen kombinieren, da Mediengestaltung allein nicht zur Medienkri-

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote
tik befähigt. Ein Beispiel dafür könnte das folgende Angebot sein (ebenso
„Ästhetische Codes für Trailer, Clip und Kurzfilm“).

„Grundlagen der Spielfilmdramaturgie

Was ist Dramaturgie, wozu braucht man sie, was muss sie leisten? Grundlagen und Wirkungsmechanismen durch dramaturgische Bausteine: Fabel-Figur-Konflikt. Filmische Gestaltungsmittel (Bild, Ton, Licht, Montage). Analyse von Filmbeispielen. Eigene Stoffe, Treatments, Drehbücher können mitgebracht werden.“ (Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt 2003, S. 10).

Das obige Angebot kombiniert die informative Medienkunde („Grundlagen und Wirkungsmechanismen durch dramaturgische Bausteine“), die Mediengestaltung („Eigene Stoffe, Treatments, Drehbücher können mitgebracht werden“) und die Medienkritik („Wirkungsmechanismen“, „Analyse von Filmbeispielen“). Auch andere Angebote des Medienkompetenzzentrums hätten das Potenzial die Medienkritik miteinzuschließen, wie z.B. das Angebot „Gestaltung von Trailern und Imagefilmen“, das bislang in der Beschreibung nicht explizit die Medienkritik mit einschließt. Prinzipiell könnten alle Angebote, in deren Fokus die Mediengestaltung steht, auch die Medienkritik einbeziehen, z.B. bei einem Kurs „Adobe Photoshop für Einsteiger“, einem Kurs zur digitalen Bildbearbeitung, auch die Möglichkeiten der Bildmanipulation erläutern (vgl. auch Kapitel 8.4.7). Den Wünschen der Interviewpartner entsprechen Angebote, die neue Entwicklungen für den „Normalbürger“ erklären, wie z.B. das Angebot „Einführung digitaler Rundfunk“ oder ihm alltagspraktisch Hilfe leisten, wie z.B. das Angebot „Error! Absturz, Viren – Was nun?“ (vgl. Kapitel 8.4.4). Zusammenfassend betrachtet bietet das Medienkompetenzzentrum ein stimmiges Angebot mit Betonung der Mediengestaltung und guten Zielgruppenbeschreibungen als Information für die Adressaten an. Verbesserungspotenzial liegt in noch ausführlicheren Nutzenbeschreibungen und in einer Abstimmung von Vorwort und Angebot in Form einer Stärkung der Medienkritik im Angebot oder einer fokussierteren Betonung der Mediengestaltung im Vorwort.

10.1.3 MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln

Das MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln ist ebenfalls ein auf die Förderung von Medienkompetenz spezialisierter Anbieter. 1952 wurde die Diözesanfilmstelle errichtet, seit 1999 gibt es das MedienKompetenz-Zentrum. Medienpädagogik wird im Erzbistum Köln als „integrativer Bestandteil der kirchlichen Bildungsarbeit“ gesehen (vgl. Diessner o.A.). Dabei gründet sich kirchliches Medienhandeln auf die drei kirchlichen Grundaspekte Liturgie, Verkündigung und Diakonie (vgl. Diessner o.A.). Liturgie im Medienhandeln äußert sich in der Förderung der internen kirchlichen

Kommunikation (beispielsweise Veranstaltungen zum Webserver des Erzbistums), Verkündigung äußert sich in der Vermittlung christlicher Glaubens- und Wertvorstellungen (beispielsweise Veranstaltungen zu religiösen Angeboten im Internet). Diakonie äußert sich im kirchlichen Medienhandeln in der Befähigung der Menschen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren (beispielsweise Computerkurse).

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Das Programmheft 2004 ist im Format DIN lang hochkant gehalten (vgl. Abbildung im Anhang). Der Umschlag hat als Hintergrundfarbe ein helles Gelb, im oberen Drittel zieht sich horizontal ein lilafarbener Streifen darüber mit verschiedenen Bildern in Lilatönen (Bildcollage u.a. mit stilisierten Bildern eines Menschen vor einem Computer und einer Hand). Über dem lilafarbenen Streifen steht „Programmheft 2004“, unter dem Streifen „medienkompetenzzentrum“ in einem kreisförmigen Logo aus Pinselstrichen und einem Querbalken mit kleinen Ikonen (Computer, Kopfhörer, Buch, Maus, Mikrofon, @-Zeichen). Dabei ist der Wortbestandteil „medien“ fast dreimal so groß wie der Rest des Wortes. Das Cover steht sowohl farblich (violett ist eine liturgische Farbe) als auch bildlich mit dem Programm in Zusammenhang (Computer; Hand für die eigene Mediengestaltung). Auffällig ist die Betonung des Wortbestandteils „medien“ – der Begriff „kompetenz“ wird nicht betont.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Sowohl der Klappentext als auch das Vorwort nehmen Bezug zu Medienkompetenz. Im Klappentext wird aus der „Gemeinsamen Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland „Chancen und Risiken der Mediengesellschaft“ (1997)“ folgender Abschnitt zitiert: „Für die Kirchen ist entscheidend, ob die Medien- und Kommunikationstechniken dem Menschen, der Entfaltung von Lebensmöglichkeiten, seiner kritischen Verantwortung und dem Zusammenleben in der (Welt-)Gesellschaft dienen oder die Gemeinschaft beeinträchtigen.“ Dieser Abschnitt verweist auf die Analyse der Medien, ob sie individuell und gesellschaftlich nützlich oder schädlich sind. Hier wird der ethische Aspekt der Medienkritik angesprochen („kritische(n) Verantwortung“), außerdem geht es um das Abstützen der sozialen Lebenswelt.

Im Vorwort wird deutlich gemacht, dass es vor allem um die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten geht, sei es ohne Medienbezug (Rhetorik) oder mit. Beim Programmangebot geht es um die „Gesamtheit der Fähigkeiten, die für die soziale Kommunikation von Bedeutung sind: persönliche, ethische und technische Fertigkeiten bezogen auf unterschiedliche mediale

Bereiche. Eine konstruktive Nutzung von Medien ist ebenso das Ziel wie die Beteiligung an deren Gestaltung.“ (MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln 2003, S. 1). Dieses Zitat nimmt zu allen Medienkompetenzdimensionen Bezug, so zur Medienkritik („persönlich, ethische (...) Fertigkeiten“ – wobei der Begriff „Fertigkeiten“ von der Wortwahl her wenig zum Bereich des Ethischen passt), Medienkunde („technische Fertigkeiten“), Mediennutzung („konstruktive Nutzung“) und Mediengestaltung („Beteiligung an deren Gestaltung“). In der Betonung der kommunikativen Fähigkeiten spiegelt sich der christliche Verkündigungsgedanke, der sich auch in Angeboten zur Mediengestaltung wieder findet (z.B. „Aus Theologie und Kirche ... – Religiöse Themen ins Internet“).

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Das MedienKompetenzZentrum unterteilt sein Angebot nach Medien, Inhalten und Zielgruppen und dies unterschiedlich in der chronologischen Kursübersicht und in den Programmbeschreibungen. Die meisten Angebote finden sich unter der Rubrik „Computer und Internet“ (siehe folgende Tabelle).

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote

Tabelle 19 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des MedienKompetenzZentrums des Erzbistums Köln

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
1. Kommunikation und Rhetorik	-	0 Angebote mit Medienbezug (5 Angebote ohne Medienbezug)
2. Computer und Internet	- 2.1 Der Europäische Computer Führerschein (ECDL) 2.2 Verschiedene EDV-Angebote 2.3 Internet kompakt 2.4 Angebote für spezielle Zielgruppen	2 Angebote 11 Angebote 12 Angebote 4 Angebote 7 Angebote = 36 Angebote
3. Print, Radio und TV	- 3.1 Auf Sendung in unserem Studio 3.2 Professionelle Öffentlichkeitsarbeit [3.3 Angebote für Schulen und Jugendgruppen] 3.4 Programm für Profis 3.5 Studiotraining für Führungskräfte	1 Angebot 7 Angebote 6 Angebote [diese Angebote werden nicht in die Programmanalyse einbezogen, da sie sich an Jugendliche richten] 5 Angebote 1 Angebot = 20 Angebote
4. Mitarbeiterfortbildung	4.1 Den Ton treffen – Gesprächsführung 4.2 openCms: Webseiten-Gestaltung auf dem Internetserver des Erzbistums Köln 4.3 EDV-Seminare 4.4 Medienpädagogik/ Mediendidaktik 4.5 Film und Video	0 Angebote mit Medienbezug (6 Angebote ohne Medienbezug) 12 Angebote 2 Angebote 8 Angebote 5 Angebote = 27 Angebote
Anzahl der Angebote insgesamt: ca.94, davon 83 mit Medienbezug (ca. 88%)		

Analyse der medienbezogenen Angebote

Es gibt Angebote zu den Medien Computer, Internet, Digitalfotografie, Film/TV/Video, Print und Audio. Das MedienKompetenzZentrum bietet für verschiedene Zielgruppen Veranstaltungen an, für Personen mit und ohne EDV-Kenntnissen, für ältere Erwachsene, Eltern, Pädagogen, journalistisch Tätige und für haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter des Erzbistums Köln. Ein Schwerpunkt der Veranstaltungen scheint neben den Angeboten im Bereich Computer/Internet die Fortbildung der Mitarbeiter zu sein (wobei viele Kurse auch anderen Interessierten offen stehen) und hier vor allem der Bereich der Verkündigung im weitesten Sinne (Beispiel: Internetseiten des Erzbistums) und der Bereich der mediendidaktischen Gestaltung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen. Des Weiteren gibt es Kurse zur Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz für Pädagogen und Eltern. Das MedienKompetenzZentrum bietet außerdem Seminare an, die auf die Erstellung von Bürgermedien vorbereiten (z.B. Radio-Grundkurs). Es gibt Veranstaltungen zu allen Medienkompetenzdimensionen, wobei die Dimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) überwiegt, gefolgt von der Mediengestaltung. Nur wenige Veranstaltungen gibt es zur Medienkritik. In Bezug auf die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten allgemein stimmt das Angebot mit der Ankündigung im Vorwort überein, was „persönliche, ethische (...) Fertigkeiten“ anbelangt, könnte das Angebot jedoch reichhaltiger sein. So vermisst man beispielsweise Angebote zur Medienethik, die man bei einem konfessionell gebundenen Träger erwarten würde – technische Computerkurse könnte man schließlich auch bei der Volkshochschule besuchen. Besonders positiv hervorzuheben bei den Angeboten ist allerdings die Alltagsnähe und -orientierung der Ausschreibungen und Themen sowie ihre Nutzenbeschreibungen für die Teilnehmenden. So vereinen beispielsweise die Seminare „Ich guck im Internet nach ... – Das World Wide Web als Alltagshilfe“ und „Brennen, Scannen und mehr – Archivieren mit dem Computer“ ideal die Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Mediennutzung. Wichtige Angebote im Internetbereich sind darüber hinaus Angebote, die die auch kritische Internetrecherche (z.B. Bewertung der Suchergebnisse) zum Thema haben, wie die Angebote „Recherche online“, „Aus Theologie und Kirche ... – Religiöse Themen im Internet“ sowie „Richtig suchen und schnell finden – Internetrecherche für Literaturreferenten/innen und Büchereimitarbeiter/innen“. Das Angebot „DSF und DAB, Privatradio und Programm-Philosophie – Was Sie immer schon über Medien wissen wollten...“ kommt dem Wunsch der Teilnehmenden nach Erklärung von Abkürzungen und neuen Medienentwicklungen nach (vgl. Kapitel 8.4.4). Am folgenden Beispielangebot soll die adressatenorientierte Gestaltung der Ausschreibung aufgezeigt werden.

„Brennen, Scannen und mehr – Archivieren mit dem Computer

Im Laufe der Jahre sammeln sich Unmengen von Dateien auf Ihrem Computer an. Neben den Bildern von der Geburtstagsfeier, MP-3's und E-Mails befinden sich oft auch Briefe ans Finanzamt und an die Versicherung auf dem PC. Diese Daten sollten nicht nur vor dem Verlust regelmäßig gesichert, sondern auch geordnet und evtl. vor fremden Zugriff geschützt aufbewahrt werden. Möchten Sie Ihre Versicherungspolice und Verträge scannen und zur Sicherheit außerhalb Ihrer Wohnung auf einer CD aufbewahren? Oder wollen Sie aus Ihren Lieblings-CDs eine neue Zusammenstellung kreieren und auf CD brennen, Foto-Alben erstellen oder private Daten vor dem Verlust oder vor fremden Augen schützen? Dann sollten Sie das Wichtigste über Scannen, Audio-Rippen, MP3-Erstellung, Komprimieren, Verschlüsseln und Brennen lernen. Die dazu notwendigen Programme werden vorgestellt und die Bedienung wird an Beispielen geübt. Der Fokus liegt dabei in der Regel auf kostenlosen, so genannten Freeware-Programmen.“ (MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln 2003, S. 22).

Der Ankündigungstext macht Verwendungszusammenhänge des vermittelten Wissens sowie Nutzungsmöglichkeiten deutlich. Das Angebot vereint insbesondere die Dimension der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde („Scannen, Audio-Rippen“), der Mediennutzung („Neben den Bildern (...)“) und der Medienkritik („private Daten vor dem Verlust oder vor fremden Augen schützen“). Zusammenfassend beleuchtet, bietet das MedienKompetenzZentrum besonders gute Nutzenbeschreibungen für die Adressaten und alltagsorientierte Angebote. Verstärken könnte man als konfessionell gebundene Einrichtung das Angebot im Bereich der Medienkritik beispielsweise in Form von Angeboten zur Medienethik.

10.1.4 VHS Stadtverband Saarbrücken

Die Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken erreicht laut eigenen Angaben ca. 45.000 Teilnehmende im Jahr mit ca. 3.000 Bildungsangeboten (vgl. Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken 2004, S. 6). Die Programmhefte erscheinen jeweils semesterweise und beinhalten auch die Angebote der Außenstellen und örtlichen Volkshochschulen der Umgebung.¹¹⁵

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Beide Halbjahresprogramme 2004 der VHS Stadtverband Saarbrücken sind ähnlich aufgebaut (vgl. Abbildung im Anhang). In der Mitte der Umschlagseite befindet sich jeweils ein Foto mit regionalem Bezug (1. Halbjahresprogramm: Alte Mühle; 2. Halbjahresprogramm: Kirchturm), im oberen Drittel das Logo der VHS Stadtverband Saarbrücken und das Motto „Ich will's

¹¹⁵ In die Programmanalyse gingen nur die Angebote der zentralen VHS mit ein, nicht die der Außenstellen und örtlichen Volkshochschulen sowie nur die Angebote, die sich an Erwachsene richten. Ebenfalls nicht mit aufgenommen wurden Angebote anderer Institutionen, für die im VHS-Programm nur geworben wurde.

wissen.“ In der oberen rechten Ecke befindet sich der Hinweis auf ein Rabattsystem über die Kundenkarte des Unternehmens „Energie SaarLorLux“. Im unteren Drittel befinden sich Angaben über Geltungszeitraum des Programms und Kontaktmöglichkeiten (Telefonnummer und Internetseite). Im linken unteren Rand ist das Logo des Stadtverbandes Saarbrücken platziert. Auf der linken Seite befinden sich übereinander acht quadratische Fotos, die für die verschiedenen Bereiche der VHS stehen und sich so auch im Inhaltsverzeichnis wieder finden (z.B. Foto von einer Tafel mit Wörtern in verschiedenen Sprachen für den Sprachenbereich). Das Cover steht zum einen für den lokalen Bezug zum anderen symbolisieren die acht Fotos die Fachbereiche. Ein spezieller Hinweis auf Medien wird nicht gegeben.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Da die VHS Stadtverband Saarbrücken kein spezialisierter Anbieter von Angeboten zur Förderung von Medienkompetenz ist, wird Medienkompetenz in den Vorworten der Halbjahresprogramme nicht direkt angesprochen. Es wird jedoch auf das *Medienangebot* der VHS („Von Sprachkursen über die Nutzung neuer Medien“, Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken 2003, S. 3) und die *Zertifizierbarkeit informeller Kompetenzen im Bereich EDV* hingewiesen. Auch die *Wissensgesellschaft* („In einer Wissensgesellschaft müssen sich auch Erwachsene ständig neu orientieren und qualifizieren“, Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken 2004, S. 3) und die *Wichtigkeit beruflicher Weiterbildung* werden genannt („Gerade in einer Zeit wirtschaftlicher Unsicherheit ist aber die eigene berufliche Weiterbildung besonders wichtig, um mit den sich ständig verändernden Anforderungen der Arbeitswelt Schritt halten zu können“, Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken 2004, S. 3). Hier spiegelt sich indirekt der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs um Medienkompetenz als Anpassungsqualifikation.

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Die VHS Stadtverband Saarbrücken unterteilt ihr Programm in folgende Bereiche: Mensch und Gesellschaft; Kultur, Kunst und Gesundheit; Sprachen; Berufliche Weiterbildung; Deutsch; Schulabschlüsse und Qualifizierung; Studienfahrten und Studienreisen. Diese Bereiche sind dann weiter differenziert, auf dieser zweiten Ebene tritt eine Mischung aus Themen- und Zielkategorien auf, während die Fachbereiche selbst Themen ansprechen. Die meisten Angebote mit Medienbezug finden sich unter der Kategorie der Beruflichen Weiterbildung und dort vor allem unter der Rubrik „EDV/Informatik“. Erstaunlich ist, dass die Angebote zur Digitalfotografie

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote ebenfalls unter der Rubrik Berufliche Weiterbildung – EDV/Informatik auftauchen und nicht z.B. unter „Kultur, Kunst und Gesundheit“, wo sich Angebote zur Fotografie allgemein finden. Das Verwertungsinteresse der Adressaten zu diesem Angebot könnte jedoch eher im privaten Bereich liegen und wäre damit mit der Platzierung im Gesamtangebot nicht deckungsgleich.

Tabelle 20 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm der Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken

Kategorie	Unterkategorie (ausgewählte mit Medienangeboten)	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
Sonderveranstaltungen	Keine weitere Unterteilung	1 Angebot = 1 Angebot
Mensch und Gesellschaft	Rechts- und Verbraucherfragen Rhetorik und Persönlichkeitsbildung Akademie für Ältere	1 Angebot 2 Angebote 13 Angebote = 16 Angebote
Kultur, Kunst und Gesundheit	Literatur Medien/Film Bildende Kunst	5 Angebote 15 Angebote 16 Angebote = 36 Angebote
Sprachen	Nicht relevant	Keine Angebote
Berufliche Weiterbildung	Soziale Berufe und Schlüsselqualifikationen Kaufmännische Weiterbildung EDV/Informatik CAD	3 Angebote 15 Angebote 225 Angebote 4 Angebote = 247 Angebote
Deutsch	Nicht relevant	Keine Angebote
Schulabschlüsse	Nicht relevant	Keine Angebote
Studienfahrten und Studienreisen	Nicht relevant	Keine Angebote
Anzahl der Angebote insgesamt: ca. 2000, ¹¹⁶ davon 300 mit Medienbezug (ca. 15%)		

¹¹⁶ Zusätzlich ca. 1000 Angebote der Außenstellen und örtlichen VHS, die nicht in die Programmanalyse mit eingehen.

Analyse der medienbezogenen Angebote

Das erste und zweite Halbjahresprogramm sind sich in ihrem Angebote recht ähnlich. Es gibt Angebote zu allen Medien, insbesondere zu Computer und Internet. Weiterhin gibt es Angebote zur (Digital-)Fotografie und zum Themenbereich Film/TV/Video sowie zum Printbereich. Einige wenige Angebote sind im Audibereich angesiedelt sowie in der Beschäftigung mit Mobiltelefonen. Die meisten Angebote benennen Voraussetzungen und Zielgruppen. Dabei werden als spezifische Zielgruppen unter anderem Personen über 55 Jahren, Frauen, Personen mit und ohne Vorkenntnisse, Fortgeschrittene, ausländische Mitbürger sowie Behinderte genannt. Es werden Veranstaltungen zu allen Medienkompetenzdimensionen angeboten, den größten Anteil nimmt die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde ein, bedingt durch die große Anzahl der Computerkurse. Das Angebot erweist sich somit als stimmig zu der Ankündigung im Vorwort (auch Zertifizierung informellen Lernens durch den Europäischen Computerpass) und zur Verortung in der Kategorie der Beruflichen Bildung. In den Angeboten mit Medienbezug spiegelt sich vorrangig der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“). Neben diesem großen Angebot an Computerkursen bietet die VHS jedoch auch andere interessante Veranstaltungen mit Medienbezug und thematischem Schwerpunkt, oftmals zur gemeinsamen Mediennutzung und Medienkritik, wie z.B. das Besprechen von Filmen („*Filmschatzkammer*“), Fotografien („*Abendkurs Zeitgenössische Fotografie*“) oder Büchern („*Bücher, die die Welt verändern*“). Den Wünschen der Teilnehmenden nach direkter Unterstützung des Medienumgangs im Alltag (vgl. Kapitel 8.4.4) kommen Angebote nach, die beim Computerumbau und Computerkauf beraten (z.B. „*Computerkauf leicht(er) gemacht*“). Angebote, die alltagsrelevant und gleichzeitig kritisch sind, scheinen aus pädagogischer und Teilnehmer-sicht interessant, wie beispielsweise folgendes Angebot zum Erlernen des Umgang mit dem Mobiltelefon – das gleichzeitig Aspekte des Verbraucherschutzes beinhaltet. Weitere Themen des Verbraucherschutzes im Bereich Medienkompetenz wären beispielsweise der Schutz vor Dialern aber auch auch das Aufzeigen von Sparmöglichkeiten durch den Gebrauch von Medien (z.B. Fahr-scheinautomaten). „Aus verbraucherpolitischer Sicht beinhaltet Medienkompetenz medienkundliches Wissen und medienkritisches Verhalten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung und Gestaltung der Medien“ (Wolsing 1996, S. 90). Auch der Wunsch der Interviewpartner nach „Erklärung“ aktueller Medienbegriffe und ihre individuelle Relevanz geht in die Richtung des medienkompetenten Verbrauchers (vgl. Kapitel 8.4).

„Abendkurs – Der Umgang mit dem „handy“

Das „handy“ bekommt immer neue Funktionen, die eine gezielte Unterweisung sinnvoll machen. Teilweise sind damit auch laufende Mehrkosten verbunden, die in der Werbung nicht so durchsichtig gemacht werden. Um hier den Überblick zu behalten, bieten wir eine Einweisung in die Nutzung der gängigsten Mobiltelefone: Siemens, Nokia, Motorola, Samsung, usw.“ (Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken 2004, S. 106).

Dieses Angebot beinhaltet sowohl die Medienkunde (informativ) („Mehrkosten“) als auch die Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) („Einweisung in die Nutzung“) sowie die Medienkritik („Teilweise sind damit auch laufende Mehrkosten verbunden, die in der Werbung nicht so durchsichtig gemacht werden.“). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die VHS ein breites EDV-Qualifikationsangebot bietet und sich mit alltagsorientierten Angeboten an der Lebenswelt ihrer Adressaten orientiert, sowie mit Film- und Buchbesprechungen auch die gemeinsame Mediennutzung fördert. Weiter ausbauen könnte man diese alltagsorientierten Angebote sowie jene mit thematischem Bezug. Die bereits vorhandene Kompetenz der Volkshochschulen im Bereich der kulturellen Bildung könnte hier sicher viel bieten.

Vergleicht man unter regionalen Gesichtspunkten das Angebot der VHS mit dem des MedienKompetenzZentrums der LMS wird das jeweilige Profil der Institution deutlich und die Möglichkeit der komplementären Ergänzung, was sich bereits in Kooperation der beiden Institutionen niederschlägt. Es ist also nicht notwendig, dass jede Institution regional gleich stark alle Medienkompetenzdimensionen und Medien abdeckt.

10.1.5 Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) fördert als politische Stiftung die politische Bildung. Die FES ist die älteste der fünf politischen Stiftungen, sie wurde 1925 gegründet. Zur politischen Bildung in der FES gehören auf Organisationsebene die „Politische Akademie“, die „Gesellschaftspolitische Information“ und der „Dialog Ostdeutschland“. Die Angebote sind offen für alle, Ziele der Angebote sind die Förderung der politischen Kultur der Demokratie, der politischen Urteils- und Handlungskompetenz, des politischen Ehrenamts sowie die Politikberatung (vgl. FES 2005, S. 62). Die FES beschäftigt sich neben dem Angebot der Politischen Akademie intensiv mit den Auswirkungen der Medien auf die Gesellschaft.¹¹⁷ In die Programmanalyse einbezogen wird das Programm der „Politischen Akademie“ als formalisiertes Weiterbildungsprogramm.

¹¹⁷ u.a. Projekt Internetökonomie; Analysen zur Informationsgesellschaft; Medienforum; Medienwerkstätten.

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Das Umschlagbild ist in einem hellen Graugrün gehalten und hat ein hochkantiges Format.¹¹⁸ Etwas über der Mitte ist ein pastellfarbener Terminkalenderauszug und darüber montiert ein Foto einer Frau mit Regenschirm, die schnell zu laufen scheint und auf ihre Uhr blickt, zu sehen. Waagrecht stehen die Zahlen 2004 und ein roter schmaler Streifen, senkrecht der Schriftzug „Politische Akademie“ und „Friedrich Ebert Stiftung“ jeweils mit einem Logo (eine Eule für die politische Akademie). Als ein Bezug zum Inhalt könnte der Terminplaner stehen – es handelt sich um die Termine im Jahresprogramm. Auch die Frau könnte in Bezug zum Inhalt stehen als Hinweis auf Schnelligkeit und Entwicklung. Die Eule wiederum als Logo der Politischen Akademie symbolisiert Weisheit und Erkenntnis.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Im allgemeinen Vorwort wird auf die MedienAkademie der Politischen Akademie hingewiesen: „Den Herausforderungen der Medien-, Informations- und Kommunikationsgesellschaft stellen wir uns mit den Arbeitsprojekten unserer MedienAkademie. Sie enthält Angebote für unterschiedlichste Zielgruppen zur Erlangung von Medienkompetenz.“ (FES 2003, S. 5). Die Wissensgesellschaft wird hier nicht genannt. Im Vorwort, das vor den Angeboten zu Medien steht, wird detaillierter auf Medienkompetenz eingegangen: „Massenmedien – in erster Linie Fernsehen und neue elektronische Kommunikations- und Informationsmedien, aber auch die Medien im Printbereich – gewinnen immer mehr Einfluss auf Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur. Selbstbestimmter Umgang mit den Medien setzt Medienkompetenz voraus, die Wissen, Kritik und kreative Nutzung einschließt. Das gilt für die Medienschaffenden nicht weniger als für die, die sie nutzen und mit ihnen arbeiten.“ (FES 2003, S. 46). Explizit wird hier der Einfluss der Medien auf Politik und Gesellschaft genannt sowie die Medienkompetenzdimensionen Medienkunde („Wissen“), Medienkritik („Kritik“) und Mediengestaltung („kreative Nutzung“).

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Das Programm der Politischen Akademie unterteilt sich in die vier Bereiche „I. Informations- und Gesprächsangebote“, „II. Politische Bildung – Seminarangebote“, „III. Kompetenztraining und Beratung“ und „IV. Kulturelle Angebote“. Die Kategorien weisen eine Mischung aus Themen- und Veranstaltungsformbezug auf. Wie aus folgender Tabelle ersichtlich finden sich

¹¹⁸ Höhe wie DIN A 4, aber schmaler (vgl. Abbildung im Anhang).

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote die meisten Angebote zu Medien erwartungsgemäß unter der Rubrik MedienAkademie.

Tabelle 21 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm der Politischen Akademie

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
I. Informations- und Gesprächsangebote	-	3 Angebote = 3 Angebote
II. Politische Bildung – Seminarangebote	Forum Internationale Politik	-
	Forum Politische Ideen, Gesellschaft und demokratische Kultur	-
	Forum Wirtschafts- und Sozialpolitik	2 Angebote
	Forum Bildung-, Wissenschafts- und Kulturpolitik	3 Angebote
	Forum Familie und junge Generation	-
	Forum Zeitgeschichte	2 Angebote = 7 Angebote
III. Kompetenztraining und Beratung	MedienAkademie	25 Angebote
	KommunalAkademie	-
	Akademie für Bürgerengagement	5 Angebote
	Akademie Management und Politik	= 30 Angebote
IV. Kulturelle Angebote ¹¹⁹	-	1 Angebot = 1 Angebot
Anzahl der Angebote insgesamt: ca.470, ¹²⁰ davon 41 mit Medienbezug (ca. 9%)		

Analyse der medienbezogenen Angebote

Die Politische Akademie bietet Angebote zu Medien im Bereich Print, Computer und Internet, Film/TV/Video und Audio an, dabei entfallen die meisten Angebote auf die Bereiche Internet und Film/TV/Video. Die Angebote sind offen für alle, als spezifische Zielgruppen werden Senioren, Eltern,

¹¹⁹ In dieser Rubrik tauchen auch Angebote aus der ersten Rubrik noch einmal auf.

¹²⁰ Es war schwierig die Anzahl zu ermitteln, da viele Themen angegeben werden, die allgemein stattfinden können, es wurden nur die Themen gezählt, bei denen ein Datum oder „auf Anfrage“ vermerkt ist, also keine allgemein angegebenen Gesprächskreise. Nicht einbezogen wurden die JournalistenAkademie, KommunalAkademie, Akademie Management und Politik, da es sich hierbei um spezielle Zielgruppen handelt.

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote

Vereine/Gruppen/Initiativen und Ehrenamtliche genannt. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Ausschreibungen oft recht kurz gehalten sind und weder genaue Zielgruppen, noch genaue Voraussetzungen zur Teilnahme benennen. Als Medienkompetenzdimensionen sind alle Dimensionen vertreten, Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch; informativ), Mediengestaltung und Medienkritik treten ähnlich oft, Mediennutzung etwas weniger auf. Des Weiteren gibt es ein Angebot zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz von Eltern. Besonders häufig gibt es Veranstaltungen, die Medienkunde (informativ) und Medienkritik verbinden (z.B. „Von der Medienkritik zur Medienkompetenz“) sowie Veranstaltungen, die Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Mediengestaltung verbinden (z.B. „Publizieren im Internet: Eigene Web-Seiten erstellen: Grundkurs“). Einige Angebote vereinen die Dimensionen Medienkunde (informativ), Medienkritik und Mediengestaltung, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Die Macht der Medien – vom Fernsehen zum Internet

Unbestritten ist der Einfluss des Fernsehens auf die öffentliche Meinung. Ob in Tagesschau, RTL-Aktuell, Boulevardmagazinen oder Talkrunden: politische Themen gehören zum täglichen Fernsehprogramm. Das Internet eröffnet neue Informationsquellen und die Möglichkeit, aktiv teilzunehmen. Was bedeutet das für uns?“ (FES 2003, S. 47).

Die Dimension der Medienkritik zeigt sich z.B. im Thema des Einflusses des Fernsehens auf die öffentliche Meinung, Medienkunde (informativ) zeigt sich u.U. ebenfalls im Thema des Einflusses der Medien auf die öffentliche Meinung sowie im Thema der Informationsquellen im Internet. Die Mediengestaltung findet sich in den Möglichkeiten und Konsequenzen „aktiv teilzunehmen“. Die Seminare spiegeln die im Vorwort genannte Auffassung von Medienkompetenz, d.h. sie haben auch den Einfluss der Medien auf Politik und Gesellschaft zum Thema und umfassen die im Vorwort genannten Medienkompetenzdimensionen Medienkritik, Medienkunde und Mediengestaltung. Zusammenfassend betrachtet bietet die FES ein stimmiges Angebot mit gesellschaftspolitischem Bezug, der erwartungsgemäß die Medienkritik angemessen berücksichtigt. Eine Verbesserung im Gesamtprogramm wäre die stärkere Benennung von Zielgruppen und Voraussetzungen, um möglichen Weiterbildungsbarrieren entgegen zu wirken (vgl. Kapitel 8.5.2).

10.1.6 ver.di Bildungsangebote

Die vereinte Dienstleistungsgewerkschaft „ver.di“ bietet gewerkschaftliche Bildungsangebote an. Diese sind als Programmangebot als „Zentrale Seminare“ zusammengefasst online und als Broschüre einsehbar. Die meisten

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote
Angebote sind für alle Adressaten offen, ihr Ziel ist die Förderung politischer und beruflicher Bildung sowie des lebensbegleitenden Lernens (vgl. ver.di 2003). Die Programmanalyse basiert auf dem Programmangebot „Zentrale Seminare“.

Analyse des Covers und seines Bezugs zum Inhalt

Das Programmheft von ver.di „Zentrale Seminare“ ist im DIN-A-5-Format gehalten (vgl. Abbildung im Anhang). Auf der Umschlagsseite ist im oberen Drittel eine weiße Tasse mit schwarzem Kaffee in Nahaufnahme zu sehen. Es besteht somit kein direkter Bezug zum Inhalt und auch nicht zu Medien-themen – eine Tasse Kaffee könnte aber eventuell für eine gute Arbeits- und Lernatmosphäre stehen. Des Weiteren ist das Jahr 2004, das Logo von ver.di zu sehen sowie die Schriftzüge „Zentrale Seminare“ und „Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft“.

Analyse des Vorworts und möglicher Bezüge zu Medienkompetenz

Im Vorwort wird gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit gesellschaftspolitisch relevanten Themen beschrieben, ein expliziter Bezug zu Medien besteht nicht. Das Vorwort zur Seminarreihe „Multimedia und Informationsgesellschaft: Immer online“ enthält eine Beschreibung der Seminarreihe und indirekt eine Beschreibung von Medienkompetenz (ver.di-2003, S. 26): „Theorie ist das eine, die Praxis darf nicht fehlen. In den Seminaren wird der Umgang mit diesen Medien erprobt, ihre Einsatzmöglichkeiten getestet und einer kritischen Betrachtung unterzogen.“ Hier wird auch die – in anderen Programmen nicht häufig anzutreffende – Kombination von technischen und kritischen Aspekten in *einer* Veranstaltung angesprochen.

Analyse des Inhaltsverzeichnisses nach der Verortung der medienbezogenen Veranstaltungen

Das Programm unterteilt sich in drei Kategorien „Gesellschaftliche Themen und Handlungsperspektiven“, „Zielgruppenorientierte Seminare“ und „Seminare der Fachbereiche“,¹²¹ die wiederum in Unterkategorien aufgeteilt sind. Die Kategorien weisen eine Mischung aus Themen- und Zielgruppenbezug auf.

Wie aus folgender Tabelle ersichtlich, finden sich die meisten Angebote mit Medienbezug unter der Kategorie „Gesellschaftliche Themen und Handlungsperspektiven – Arbeitswelt im Wandel“ – dies erscheint für einen gewerkschaftlichen Bildungsanbieter eine stimmige Verortung, da es im An-

¹²¹ In die Programmanalyse wurden die Seminare bis S. 163 einbezogen, d.h. nur Veranstaltungen, die als für alle Adressaten offen ausgeschrieben waren (also keine Angebote für Betriebs-/Personalräte).

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote gebot insbesondere um die gesellschaftlichen Auswirkungen von Medien auf die Arbeitswelt geht.

Tabelle 22 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm von ver.di

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl der Angebote mit Medienbezug
Gesellschaftliche Themen und Handlungsperspektiven	Arbeitswelt im Wandel	58 Angebote
	Wirtschafts- und Sozialpolitik	-
	Gesellschaftspolitik	2 Angebote
	Geschichte und Zeitgeschehen	1 Angebot
	Europa	-
	Kommunikation und Konflikte	-
		= 61 Angebote
Zielgruppenorientierte Seminare	Team- und Gremienarbeit	6 Angebote
	Besondere Zielgruppen	1 Angebot
	Grundqualifizierung	Ab hier wurden die Angebote nicht in die Analyse mit einbezogen, da nicht für alle Zielgruppen offen.
	Vertiefungs-/Aufbauseminare für gesetzliche Interessenvertretungen	
		= 7 Angebote
Seminare der Fachbereiche	-	Nicht in Analyse mit einbezogen, da nicht für alle Zielgruppen offen.
Anzahl der Angebote insgesamt: ca. 334, davon 68 mit Medienbezug (ca. 20%)		

Analyse der medienbezogenen Angebote

Die medienbezogenen Angebote haben insbesondere den Computer und das Internet zum Inhalt, einzelne Veranstaltungen gibt es zum Print- und Audiobereich. Dies lässt sich wohl dadurch erklären, dass Computer und Internet Medien sind, die die Arbeitswelt verändern, und deshalb besonders im Fokus eines gewerkschaftlichen Anbieters stehen. Eventuell könnte man sich auch vorstellen, dass ein gewerkschaftlicher Anbieter auch Veranstaltungen anbietet, wie die Medien gesellschaftspolitische Themen widerspiegeln (dazu gibt es bereits ein Seminar, das dies in Bezug auf den Schlager tut). Bei den meisten Medienangeboten wird keine spezifische Zielgruppe explizit genannt, bei mehreren Kursen werden jedoch die Voraussetzungen (wie PC-

Grundkenntnisse) erwähnt. Einige Kurse wenden sich explizit an Freiberufler, Selbständige, Beschäftigte der Medienindustrie oder Frauen.

Die Angebote spiegeln alle Medienkompetenzdimensionen wider, besonders oft finden sich die Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch), Medienkunde (informativ) und Medienkritik. Etwas weniger finden sich die Dimensionen Mediengestaltung und Mediennutzung. Viele der Angebote vereinen die Dimensionen Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch und/oder informativ) und Medienkritik (wie bereits im Vorwort angekündigt). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ankündigung im Vorwort mit dem Angebot überein stimmt: es erfolgt auch in den medienbezogenen Veranstaltungen die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitisch relevanten Themen. Viele der Angebote von ver.di leisten in innovativer Weise eine Verknüpfung von Technik und Kritik. Das folgende Beispielangebot soll die Themen, die Verknüpfung von technischen und kritischen Aspekten sowie die Zuordnung der Medienkompetenzdimensionen exemplarisch aufzeigen.

„Multimedia und Informationsgesellschaft: erleben – verstehen – gestalten

Übergang von der Industrie- in die Informationsgesellschaft. Welche der heute noch gewohnten Elemente des Arbeitslebens überdauern die digitale Revolution? Müssen auch vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden?

- Chancen und Risiken der Vernetzungsmedien und der Technologieentwicklung
- Konzentration und Verflechtung der nationalen und internationalen Kommunikations- und Medienmärkte
- Demokratisierungstendenzen durch die Informationsgesellschaft und Gestaltungsmöglichkeiten
- Interaktive Mediennutzung: Online-Dienste; Internet; „www-Seiten“; Mailboxen.“ (ver.di 2003, S. 26).

Dem Angebot wurden die drei Dimensionen Medienkunde (informativ), Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) und Medienkritik zugeordnet. Die Dimension Medienkunde (informativ) spiegelt sich beispielsweise im Punkt „Konzentration und Verflechtung der nationalen und internationalen Kommunikations- und Medienmärkte“, die Dimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) im Punkt „Interaktive Mediennutzung“ und die Dimension Medienkritik im Punkt „Chancen und Risiken der Vernetzungsmedien und der Technologieentwicklung“. Es könnte auch noch die Dimension Mediennutzung zugeordnet werden, es wird jedoch aus dem Text selbst nicht deutlich, inwiefern die „Interaktive Mediennutzung“ eher auf den Umgang mit dem Internet oder auf die inhaltliche Nutzung abzielt. Zusammen-

10 Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote fassend beleuchtet, bietet ver.di anspruchsvolle Angebote zu gesellschaftlich-politischen Auswirkungen von Medien mit der Verknüpfung von Technik und Kritik. Potenzial bestünde möglicherweise in der Ausweitung dieser Reflexion auf andere Medien neben den Informations- und Kommunikationstechnologien.

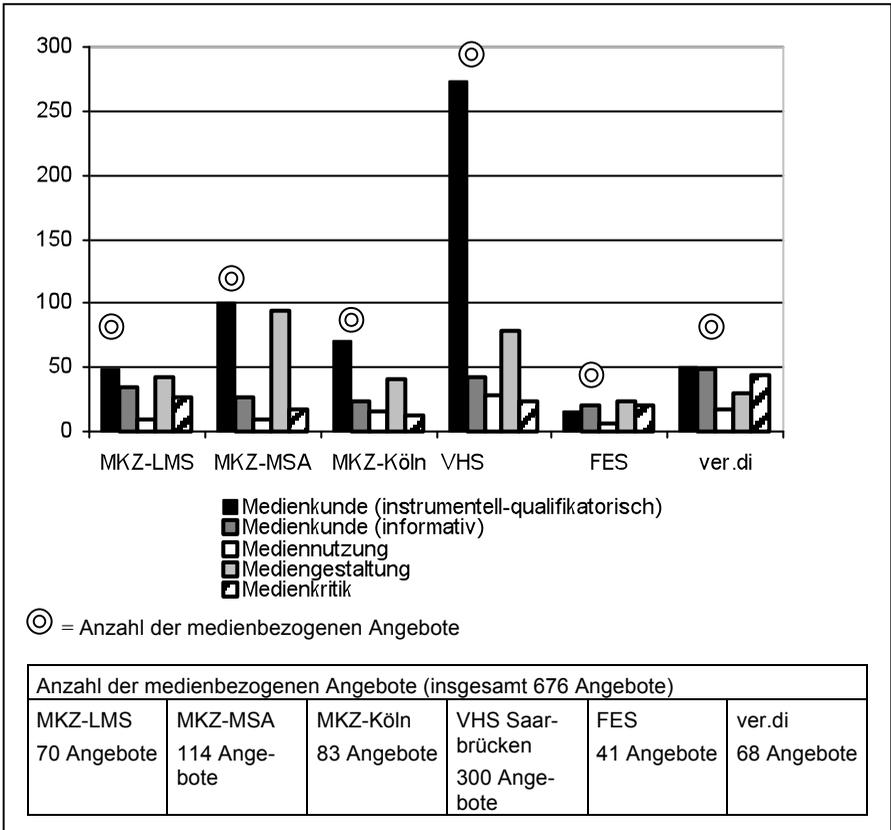
10.2 Institutionenübergreifende Betrachtung

Wie sich in den Einzelfallanalysen der sechs Institutionen zeigte, gibt es ein breites Themenspektrum im Bereich medienpädagogischer Angebote und unterschiedliche Angebotsprofile. Aus Sicht des Programmplanungsdreiecks wird der gesellschaftliche Bedarf in Form von Kursen zum technischen Umgang (instrumentell-qualifikatorische Medienkunde) stark in den Programmen abgebildet, etwas weniger der pädagogische Auftrag. Betrachtet man Programme als Ergebnis von Programmplanungshandeln, so werden sich darin immer – sofern die Kurse stattfinden und nicht ausfallen – auch Interessen der Adressaten spiegeln. Um quantitative Aussagen darüber machen zu können, inwiefern die Interessen der Adressaten abgebildet werden, würde man eine repräsentative Umfrage zu Weiterbildungsinteressen benötigen. Hier lässt sich zumindest sagen, dass auf Basis der Interviews mit Teilnehmenden die Programme noch einen stärkeren Adressatenbezug (bezüglich der Motive und Interessen der Teilnehmenden) aufweisen könnten.

Um die Institutionen nun miteinander zu vergleichen, werden die Anteile der Medienkompetenzdimensionen innerhalb einer Institution in nachfolgender Grafik verdeutlicht. Dabei geht es nicht um die quantitative Verteilung weder innerhalb einer Institution, noch zwischen den Institutionen, sondern rein um die relative Verteilung der Medienkompetenzdimensionen, die das Angebotsprofil der jeweiligen Institution widerspiegelt. Auf eine Darstellung der genauen Zahlen wird verzichtet, da es nicht um exakte quantitative Verteilungen, sondern um Anteile und Richtungen geht. Die Unterschiede in der absoluten Anzahl der Medienkompetenzdimensionen (z.B. VHS Stadtverband Saarbrücken sehr viel, FES weniger) liegen in der Anzahl der medienbezogenen Angebote begründet.¹²²

¹²² Alle Angebote und die zugeordneten Medienkompetenzdimensionen sind im unveröffentlichten Tabellen- und Abbildungsband verzeichnet.

Abbildung 14 Verteilung der Medienkompetenzdimensionen in den sechs untersuchten Institutionen



Den Programmausschreibungen konnte wie aus obiger Grafik ersichtlich vergleichsweise selten die Dimension der Mediennutzung zugeordnet werden. Möglicherweise handelt es sich hier um ein forschungsmethodisches Problem, das auf die mangelnde Trennschärfe der Medienkompetenzdimensionen nach Baacke (s.o.) verweist. Gleichzeitig kann dies auch darauf hindeuten, dass die Institutionen eher weniger Angebote hierzu anbieten, außerdem handelt es sich vielleicht auch eher um eine „implizite“ Dimension, die nicht explizit verschriftlicht wird. Hierin könnte sich widerspiegeln, dass Medienkompetenzdimensionen eher selten an einem Inhalt vermittelt wurden. Sieht man Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation, sollte sie stärker an Inhalten und in problemorientierten Veranstaltungen vermittelt werden (vgl. Tippelt/Cleve 1995, S. 190). Dies ließe sich auch mit der Teilneh-

merorientierung verknüpfen. Es fehlen Angebote, die explizit den Medienumgang begleiten in der Form, dass sie die Teilnehmenden in einem selbstbestimmten Umgang mit Medien stärken. Hier könnten Teilnehmenden in der Entscheidung, zwischen einem genussvollen und einem analytischen Umgang situationsadäquat zu wählen, unterstützt werden (vgl. Kapitel 8.4.7). Allerdings fehlt hierfür möglicherweise ein bewusst wahrgenommener Bedarf bei den Adressaten, wie in Kapitel neun „*Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung*“ diskutiert wurde.

Die Dimension der Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) ist insbesondere bei der VHS Stadtverband Saarbrücken dominierend. In etwas abgeschwächter Form spielt sie auch beim Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt (zusammen mit der Mediengestaltung) sowie beim MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln eine große Rolle. Man könnte das Ergebnis des Vorherrschens der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde so interpretieren, dass hier dem aktuellen Bedarf und den Interessen der Adressaten nachgekommen wird (vgl. Kapitel fünf „*Motive und Interessen der Teilnehmenden*“), es jedoch weniger darum geht, Bedarf bzw. neue Bildungsinteressen zu wecken (vgl. Kapitel 1 „*Einführung*“).

Besonders ausgewogen in der Verteilung der Medienkompetenzdimensionen (ohne Berücksichtigung der Mediennutzung) scheinen das MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland, die Politische Akademie der FES und die Angebote von ver.di. Bei diesen drei Anbietern ist auch die Medienkritik in ähnlichem Ausmaß wie die anderen Dimensionen vertreten. Ursachen für die relativ geringe Anzahl von Angeboten zu Medienkritik lassen sich empirisch nicht eindeutig ausmachen. Mögliche Gründe könnten eine geringe Nachfrage (vielleicht auch aufgrund mangelnder Nutzenerwartungen), keine geeigneten Lehrkräfte oder aktuelle Thementrends anderer Art sein. Aus Sicht der Förderung von Medienbildung (vgl. Pietraß 2006) ist die Vermittlung von medienkundlichem Wissen – neben dem Wissen über den vermittelten Gegenstand in den Massenmedien (das nicht im Fokus der Programmanalyse stand) – grundlegend, da Medienkunde (informativ Dimension) als Basis für einen kritischen Umgang mit den Medien gesehen werden kann.

Bei der Programmanalyse hat sich gezeigt, dass typischerweise die Dimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) in Kombination mit Mediengestaltung auftritt, sowie die Medienkunde (informativ) mit Medienkritik. Darin spiegeln sich zwei Linien der Medienpädagogik: die Tradition der Förderung von Partizipation durch Mediengestaltung und die Förderung eines kritischen Umgangs mit Medien aufgrund von Wissen über sie. Als innovativ waren demnach Angebote zu betrachten, die die Dimensionen

anders kombinierten (siehe Beispielangebote der Einzelfallanalysen). Insbesondere Angebote, die Mediengestaltung und Medienkritik verknüpfen, können potenziell den pädagogischen Anspruch einlösen, durch das Selbsttun auch anders zu rezipieren, was allein durch Mediengestaltung nicht vorausgesetzt werden kann, wie die Interviewergebnisse zeigten. Gleichzeitig wurde durch die Interviews deutlich, dass beide Dimensionen gut miteinander verknüpft werden könnten (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“). Hier liegt noch ein großes Potenzial für die Anbieter.

Alle untersuchten Institutionen bieten viele interessante und wichtige Angebote an, wie sich in den Beispielangeboten zeigte – die auch als Anregung für andere Anbieter im Sinne eines Benchmarkings dienen können (vgl. auch Schlutz 1991). Wünschenswert wäre das Lernen von anderen Anbietern, ohne das eigene Profil zu verwässern. Es gibt aber auch im Sinne der Zielgruppenorientierung und der Förderung der kritischen Dimension von Medienkompetenz noch Verbesserungspotenzial. Im Sinne der Zielgruppenorientierung in Form von „Orientierung für die Zielgruppen“ könnten die meisten Anbieter ihre Kategorienzuordnung (beispielsweise in den Inhaltsverzeichnissen) verbessern – wobei sich medienbezogene Angebote schwieriger als andere Themen – wie z.B. Sprachen – einordnen lassen. Bisher vermischen die meisten Anbieter Zielgruppen und Themen in ihren Kategorien. Aufgrund der Konvergenzbestrebungen in den Medien, der Interdisziplinarität der Medienthemen und der unterschiedlichen Zuschreibung beruflicher und/oder privater Relevanz für die Teilnehmenden (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“) erscheint es schwierig, Angebote mit Medienbezug in eine Fachbereichs- oder ähnliche Struktur zu integrieren.¹²³

Betrachtet man die Ergebnisse der Interviews, so könnte weiteres Interesse geweckt werden, wenn die Programmplanung mögliche Mediennutzungsmotive stärker in Betracht ziehen und diese in Form von Nutzenbeschreibungen den Adressaten verdeutlichen würde. Um mögliche Schwellenängste abzubauen könnten die Anforderungen (Einstiegsvoraussetzungen) und angesprochenen Zielgruppen präzisiert werden (vgl. Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“). Die unterschiedlichen Angebotsprofile bieten die Möglichkeit, sich auf einem spezialisierten Markt (vgl. Tippelt 1997) komplementär zu ergänzen. Ähnlich drückte es auch ein Interviewpartner aus:

¹²³ Z.B. könnte man Angebote zum Videoschnitt am Computer in die Rubrik Film- und Video-
produktion aber auch in die Rubrik Computer einordnen.

*„Es kann jede Institution ihren Beitrag dazu leisten es auch gut zu machen und die Aufgabe ist halt auch, die Leute zu erreichen.“
(In13_m_B)*

Eine komplementäre Ergänzung würde es den Adressaten auch einfacher machen, zu erkennen, wer was anbietet und regional Überschneidungen (auch zeitlich) vermeiden (vgl. Aufgaben der medienpädagogischen Erwachsenenbildung in Kapitel acht *„Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden“*). Da sich die Profile dem Nutzer wahrscheinlich häufig nicht auf den ersten Blick erschließen, sondern erst bei einer eingehenderen Programmanalyse, könnte es als Orientierungshilfe für die Adressaten vorteilhaft sein, das Profil stärker transparent zu machen (beispielsweise in Covern, in Vorworten usw.). Die Sensibilität für die Wichtigkeit des kritischen Umgangs mit Medien könnte durch Weiterbildungsangebote in diesem Bereich (ebenfalls mit konkreter Nutzenbeschreibung) erhöht werden, sowie durch den Einbezug des kritischen Umgangs auch in technik- bzw. gestaltungsorientierte Angebote. Durch solche Veranstaltungen ließe sich das Interesse der Teilnehmenden an Technik und Gestaltung (siehe Fragebögen- und Interviewergebnisse in Kapitel acht *„Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden“*), der gesellschaftliche Bedarf sowie die pädagogische Forderung nach Medienmündigkeit auf Angebotsebene verknüpfen.

10.3 Vergleich der Ergebnisse mit anderen Programmanalysen

Ähnlich wie in der Volkshochschulprogrammanalyse von Mader (1998) fand sich auch bei der Analyse der VHS Stadtverband Saarbrücken die größte Zahl der Medienangebote im Fachbereich „Berufliche Bildung“, wo sich auch Angebote zur Digitalfotografie fanden (und nicht, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre im Fachbereich „Kultur, Kunst und Gesundheit“). Die quantitative Assoziierung von Medienangeboten mit der beruflichen Weiterbildung scheint – bei sicher vorhandenen Abweichungen – ein typisches Merkmal für Volkshochschulen zu sein (vgl. auch ähnliche Ergebnisse bei Stang 2003c und für österreichische Volkshochschulen Knaller 1993). Schon vor mehr als zwanzig Jahren merkte Faulstich an: „Curricular geht es demnach darum, Ansätze zu entwickeln, welche technische Kompetenzen mit gesellschaftlicher Einsicht und Handlungsbereitschaft verbinden, d.h. der vorfindlichen Trennung „beruflicher“ und „allgemeiner“ Bildung, welche auch die Angebote der Erwachsenenbildung zur IT durchzieht, gegenzusteuern.“ (Faulstich 1985, S. 129). Die Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung findet sich bei vielen der untersuchten medienbezogenen Angebote. Ganz anders sieht dies jedoch die Teilnehmendenseite: hier

zeichnet sich eine Vermischung privater und beruflicher Verwertungsinteressen und eine Entgrenzung an (s.o.). Dass die Dimension „Mediennutzung“ im Vergleich zu den anderen Dimensionen eher selten vergeben wurde, deckt sich mit den Ergebnissen von Mader (1998), die konstatiert, dass die inhaltliche Nutzung der Medien eher selten im Vordergrund steht, sondern meist die technische Vermittlung ohne den inhaltlichen Bezug (vgl. Kapitel sechs „*Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung*“). Vergleicht man das Angebot des katholischen Bildungsanbieters MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln mit der exemplarischen Programmanalyse von Heuer/Robak (2000) zeigen sich ebenfalls Parallelen. Heuer/Robak (2000) stellten fest, dass die katholischen Anbieter neben christlich-religiösen Themen Angebote zum Abstützen der sozialen Lebenswelt vorhalten – z.B. in Bezug auf Medien die zahlreichen Computerkurse, da Computer mittlerweile als fester Bestandteil der sozialen Lebenswelt gesehen werden können. Das Abstützen der sozialen Lebenswelt spiegelt sich außerdem in der Alltagsnähe mehrerer Angebote des MedienKompetenzZentrums.

Insgesamt zeigt sich, dass die vorliegende Programmanalyse in eine ähnliche Richtung wie andere Studien verweist, darüber hinaus jedoch detaillierte Angaben zu Themen und Medienkompetenzdimensionen – und dies im Vergleich verschiedener Institutionen – machen kann. Durch die Methoden-triangulation und Verknüpfung der Programmanalyse mit den Ergebnissen der Teilnehmerbefragungen können obendrein Hinweise für die Zielgruppenorientierung in der pädagogischen Praxis gegeben werden.

10.4 Diskussion und Zusammenfassung

Die exemplarische Analyse von sechs Programmen zeigt interessante und innovative Angebote in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung auf. Bei der institutionenübergreifenden Untersuchung lassen sich Schwerpunkte in der Vermittlung der Medienkompetenzdimensionen (nach Baacke 1999) ausmachen. Es überwiegt die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, die stark mit dem gesellschaftlichen Bedarf assoziiert ist. Weiterhin zeigt sich ein typisches Muster der Kombination von Medienkompetenzdimensionen auf Angebotsebene: die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde wird häufig mit der Mediengestaltung und die informative Medienkunde oft mit Medienkritik verbunden angeboten. Als innovativ stechen somit Angebote hervor, die beispielsweise Mediengestaltung und Medienkritik miteinander verbinden und auf diese Weise sowohl den Interessen der Teilnehmenden als auch dem pädagogischen Auftrag nachkommen. Der Entgrenzung der Verwertungsinteressen auf Ebene der Teilnehmenden könnte durch eine stärkere Entgrenzung von beruflich und allgemeinbildend konnotierten medienbezogenen Angeboten entsprochen werden. In diesen Angeboten würden sich so die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks in ausgewogener Weise wiederfinden.

Die bisherige Datenlage und die hier durchgeführte Programmanalyse weisen in die gleiche Richtung, was für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse spricht. Die Ergebnisse der Programmanalyse können die bisherige Datenlage zu medienbezogenen Erwachsenenbildungsangeboten konkretisieren und gleichzeitig als Anregung für die pädagogische Praxis dienen. Die Programmanalyse ließe sich darüber hinaus sinnvoll mit einer repräsentativen Weiterbildungsbedarfsanalyse kombinieren.

11 Pädagogischer Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel sollen die wichtigsten Ergebnisse (Kapitel 11.1) sowie daraus abgeleitete Forschungsdesiderata (Kapitel 11.2), Beiträge zum empirischen Gehalt theoretischer Konzepte (Kapitel 11.3) und pädagogische Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden (Kapitel 11.4). Abschließend werden Mediennutzungsmotive als adressatenorientierter Ausgangspunkt für die medienpädagogische Erwachsenenbildung dargestellt (Kapitel 11.5).

Zentrale Fragestellung der Arbeit war zum einen die Frage, wie die Erwachsenenbildung Adressaten erreichen kann, um die Medienkompetenz von Erwachsenen zu fördern. Zum anderen stand im Fokus, inwiefern sich die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks – also pädagogischer Auftrag, gesellschaftlicher Bedarf und Interessen der Teilnehmenden – in den medienpädagogischen Angeboten widerspiegeln.

11.1 Zusammenfassung und zentrale Ergebnisse

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stand die medienpädagogische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag und Interessen der Teilnehmenden. Bei der Integration des Programmplanungsdreiecks von Siebert (2000) mit den Diskursen um Medienkompetenz nach Gapski (2001) wurde der gesellschaftliche Bedarf mit dem wirtschaftlich-medientechnischem und der pädagogische Auftrag mit dem normativ-medienpädagogischen Diskurs verknüpft. Bezugspunkte aus Theorie und Forschung waren für den gesellschaftlichen Bedarf die Konzepte der Wissensgesellschaft sowie die These der wachsenden Wissensklüfte (vgl. Kapitel drei „*Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs*“). Die Förderung von Medienkompetenz unter dem Aspekt des gesellschaftlichen Bedarfs wurde näher bestimmt als Förderung einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension von Medienkompetenz, die vor allem mit beruflicher Weiterbildung assoziiert ist. Obwohl in der öffentlichen Diskussion auf diese Dimension unter Rückgriff auf die Wissensgesellschaft verkürzt wird, legen die verschiedenen Konzepte der Wissensgesellschaft dies per se nicht nahe. Forschungsergebnisse zeigen vielmehr, dass nicht allein der Zugang zu (neuen) Medien, sondern vielmehr die Art der Nutzung ausschlaggebend für die Entstehung von Wissensklüften ist. Diese Ergebnisse ließen sich auch mit den unterschiedlichen Mediennutzungsmotiven rekurrierend auf Bourdieus Habituskonzept erklären und in Bezug zur Weiterbildungsschere setzen (vgl. Kapitel zwei „*Medien und Erwachsenen-*

bildung“ und Kapitel drei *„Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs“*). Für den pädagogischen Auftrag wurden die Konzepte der Medienkompetenz und Medienbildung sowie Forschungsergebnisse hierzu analysiert (vgl. Kapitel vier *„Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“*). Die Förderung von Medienkompetenz Erwachsener wurde hier unter einem breiteren Blickwinkel betrachtet: Ziel ist nicht der technische Umgang an sich, sondern der mündige Umgang mit den Medien. Die dritte Instanz des Programmplanungsdreiecks – die Motive und Interessen der Teilnehmenden – wurde vor dem Hintergrund der Adressaten- und Teilnehmerforschung und Studien zum Interesse an medienbezogenen Erwachsenenbildungsangeboten beleuchtet (vgl. Kapitel fünf *„Motive und Interessen der Teilnehmenden“*). Als Forschungslücke wurde aufgezeigt, dass die bisherigen Daten in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung keine Auskunft über konkrete thematische Interessen, Motive und ihre Entstehung geben. Der Gegenstand selbst – die medienpädagogischen Angebote – wurde anhand der Darstellung von Institutionen und bisherigen Programmanalysen konkretisiert (vgl. Kapitel sechs *„Medienpädagogische Angebote in der Erwachsenenbildung“*). Dabei wurde herausgearbeitet, dass eine Studie fehlte, die mehrere Institutionen, Medien und Medienkompetenzdimensionen untersucht – so lagen nur Studien zu einzelnen Medien und einzelnen Institutionen, die jedoch keinen Vergleich ermöglichten, vor. Aus Theorie- und Forschungsstand wurden die zentralen Fragestellungen entwickelt und mit einer Triangulation aus qualitativen und quantitativen Methoden untersucht (vgl. Kapitel sieben *„Fragestellungen, methodische Einbettung und Design der empirischen Untersuchung“*). Dabei konnten die drei empirischen Teilstudien aus Fragebogenerhebung (N=82), problemzentrierten Interviews (N=19) und Programmanalyse (676 medienbezogene Angebote) vorteilhaft ergänzt werden und zu einem besseren Verständnis der Forschungsgegenstände beitragen. Empirische Ausgangspunkte waren die Handlungsmotive und Weiterbildungsinteressen von Teilnehmenden an medienpädagogischer Erwachsenenbildung sowie das Programmangebot der medienbezogenen Erwachsenenbildung.

Mittels der explorativen Analyse der Programme von sechs Anbietern medienpädagogischer Erwachsenenbildung wurde die Frage analysiert, inwiefern sich die drei Aspekte des Programmplanungsdreiecks – also pädagogischer Auftrag, gesellschaftlicher Bedarf und Interessen der Teilnehmenden – in den medienpädagogischen Angeboten spiegeln (vgl. Kapitel zehn *„Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote“*). Ein Ergebnis war hier, dass aus Sicht des Programmplanungsdreiecks der gesellschaftliche Bedarf in Form von Kursen zum technischen Umgang (instrumentell-qualifikatorische Medienkunde) stark in den Programmen abgebildet wird, etwas weniger der pädagogische Auftrag. Darüber

hinaus wurde deutlich, dass die Dimension Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch) typischerweise in Kombination mit Mediengestaltung auftritt, sowie die Medienkunde (informativ) mit Medienkritik. Als innovativ waren demnach Angebote zu betrachten, die die Dimensionen Medienkunde, Mediengestaltung und Medienkritik kombinierten. In ihnen wurden der gesellschaftliche Bedarf, der pädagogische Auftrag sowie die Interessen der Teilnehmenden verknüpft.

Die Evaluation von Seminaren des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt Saarland sowie die problemzentrierten Interviews mit Teilnehmenden derselben dienten der Analyse, welches die Interessen und Motive für eine Teilnahme waren. Darüber hinaus gaben die Interviews Aufschluss darüber, welche Erwartungen Teilnehmende an Institutionen medienpädagogischer Erwachsenenbildung herantragen (vgl. Kapitel acht *„Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden“*). Wie sich in den Interviews herausstellte, sind die Bedeutungen, die die Befragten den Medien zuweisen – ihre Mediennutzungsmotive – handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung und die subjektive Ausformung des Konzepts der Medienkompetenz (vgl. Kapitel neun *„Ein integratives Konzept zum Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung“*). Eine weitere Erkenntnis ist, dass die von Anbieterseite vorgenommene Unterteilung in berufliche und allgemeine Weiterbildung in Bezug auf medienbezogene Veranstaltungen nicht unbedingt mit den Verwertungsinteressen und Motiven der Teilnehmenden deckungsgleich ist, es deutet sich hier eine Entgrenzung an (siehe Kapitel 11.3). Dass der Dozent für die Zufriedenheit in den Kursen zentral war, steht in Übereinstimmung mit anderen Studien. Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass insbesondere die Erfüllung der Erwartungen stark zur Zufriedenheit beiträgt – und Erwartungen können eher erfüllt werden, wenn die Ankündigungstexte kongruent mit den Veranstaltungsinhalten sind. Des Weiteren bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der Veranstaltung und der Einschätzung des Nutzens sowie der möglichen Umsetzung des Gelernten. Wieder wird die Wichtigkeit des eingeschätzten Nutzens deutlich, wenn die Veranstaltung Dinge vermittelt hat, die die Teilnehmer in ihrem Alltag umsetzen können. Das aufmerksame Fernsehen mit „medienkritischem Blick“ wird von den Interviewpartnern durchaus als ein Effekt der besuchten Kurse gesehen, der jedoch im Zeitverlauf dann auch wieder abnehme. Eine kontinuierliche und immer wieder auffrischende Auseinandersetzung in medienpädagogischen Veranstaltungen scheint mithin sinnvoll und notwendig. Medienkompetenz wird also nicht einmal abschließend erworben, sondern in einem fortwährenden Prozess.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind sowohl für die Erwachsenenbildungsforschung und theoretische Konzeptentwicklung als auch für die Erwachsenenbildungspraxis relevant, wie nun ausgeführt werden soll.

11.2 Forschungsdesiderata

Der von mir durchgeführten Studie gelang in der Untersuchung der Motive, eine medienbezogene Erwachsenenbildungsveranstaltung zu besuchen, die Verknüpfung zwischen Aspekten der Adressatenforschung, der kommunikationswissenschaftlich orientierten Forschung und der medienpädagogischen Forschung. Die von mir geführten Interviews zeigten die Wichtigkeit der Bedeutung des Gegenstandes – hier der Medien – für die Entwicklung von Interessen im Bereich der medienpädagogischen Erwachsenenbildung auf. Forschung zur Mediennutzung, zu Medienkompetenz und zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung sollten daher auch in zukünftigen Forschungsarbeiten stark aufeinander bezogen werden. Weitergehender Forschungsbedarf zeichnet sich darüber hinaus in den folgenden Punkten ab.

Forschung zur Weiterbildungsmotivation

Es hat sich das Muster gezeigt, dass die Beziehung der Teilnehmenden zum „Gegenstand“ (hier der Medien) außerhalb eines Weiterbildungssettings handlungsleitend für ihr Weiterbildungsverhalten in Bezug auf diesen Gegenstand ist. Es könnte auch für andere Inhaltsbereiche von Erwachsenenbildungsprogrammen relevant sein, in der Adressatenforschung den Gegenstand zu berücksichtigen und in der Praxis noch stärker adressaten- und teilnehmerorientiert zu planen. Dies sollte nicht die Forschung zu allgemeinen Motiven ersetzen, sondern vielmehr bereichsspezifisch ergänzen.

Legitimation und Begründung von Lernzielen im Bereich Medienkompetenz Erwachsener

Die vorliegende Studie zeigte verschiedene Dimensionen von Medienkompetenz aus Sicht des gesellschaftlichen Bedarfs, des pädagogischen Auftrags und aus Perspektive der Teilnehmenden auf. Es steht allerdings noch die verbindliche Legitimation von Lernzielen im Bereich Medienkompetenz für die medienpädagogische Erwachsenenbildung auf breiter gesellschaftlicher Ebene aus.

Entwicklung und Evaluation von didaktischen Designs zur Förderung der Medienkompetenz Erwachsener

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben Hinweise für die mikro- und makrodidaktische Gestaltung medienpädagogischer Erwachsenen-

bildung (siehe Kapitel 11.4). Darüber hinaus ist die Entwicklung didaktischer Designs zur Förderung der Medienkompetenz in verschiedenen Dimensionen auf Mikroebene der Kurse erforderlich. Insbesondere erscheint die Integration von Medienkritik in technikorientierte Kurse eine bedeutende Aufgabe. Forschungsmethodisch bleibt die Messung von Medienkompetenz – auch in Form des Erfolgs eines Kurses – weiterhin eine Herausforderung. Zumal sich in der von mir durchgeführten Studie unterschiedliche subjektive Auffassungen von Medienkompetenz gezeigt haben, so dass über Selbstauskünfte als quantitative Erhebungen eine Operationalisierung von Medienkompetenz noch schwierig erscheint. Ertragreich wäre die Untersuchung von medienpädagogischen Angeboten auf Kursebene in einer Kombination von teilnehmender Beobachtung, qualitativer Befragung der Teilnehmenden vor und nach dem Kurs sowie einer Analyse des didaktischen Designs des Kurses.

Untersuchung der Kursrealität

Nachdem in der Programmanalyse die Ankündigungstexte untersucht wurden, wäre es weiterführend interessant, die Kursebene zu untersuchen. Zu untersuchen wäre, inwiefern Ausschreibungen und Kursrealität übereinstimmen und ob die Erwartungen der Adressaten aufgrund der Ausschreibungen erfüllt werden. Aus diesem Punkt folgt auch der nächste, der die Qualifikation der Dozenten betrifft.

Weiterbildungsbedarf der Dozenten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Die Studie zeigte erneut die Wichtigkeit des Dozenten für die Entstehung von Qualität und Teilnehmerzufriedenheit auf. Bislang fehlen Studien zur fachlichen, didaktischen und medienpädagogischen Qualifikation von Dozenten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung sowie zu ihrem medienpädagogischen Weiterbildungsbedarf (s.u.).

11.3 Beiträge zum empirischen Gehalt theoretischer Konzepte

Die Ergebnisse der drei Teilstudien können einen Beitrag zum empirischen Gehalt der theoretischen Konzepte von Entgrenzung (vgl. Kapitel zwei „Medien und Erwachsenenbildung“), Wissensklüften (vgl. Kapitel drei „Gesellschaftlicher Bedarf – wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs“) und Medienkompetenz (vgl. Kapitel vier „Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“) leisten. Dies wird nachfolgend verdeutlicht.

Entgrenzung

Entgrenzungstendenzen zeigten sich in den Untersuchungsergebnissen in mehreren Bereichen. Zum einen lässt sich die handlungsleitende Bedeutung der Mediennutzungsmotive für das Interesse an medienpädagogischer Erwachsenenbildung als Entgrenzung auf Motivationsebene interpretieren, da Mediennutzung und Weiterbildungsverhalten hier nicht als getrennte Bereiche gesehen werden dürfen.

Zum anderen überlappten sich bei vielen der Teilnehmenden berufliche und private Verwertungsinteressen der medienbezogenen Seminare. Gerade im Bereich der medienpädagogischen Erwachsenenbildung deutet sich somit eine Entgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung an.

Darüber hinaus lässt sich eine Entgrenzung zwischen den Instanzen des Programmplanungsdreiecks feststellen, wenn berufliche medienbezogene Erwachsenenbildung (die eher dem gesellschaftlichen Bedarf zuzordnen ist) und allgemeine medienbezogene Erwachsenenbildung (die eher dem pädagogischen Auftrag entspringt) aus Sicht der Teilnehmenden und ihrer Verwertungsinteressen nah beieinander liegen. Wünschenswert wäre hier eine weitere Entgrenzung auf Kursebene, wenn gesellschaftlichem Bedarf und pädagogischem Auftrag in einer Veranstaltung – beispielsweise durch Integration von Medienkritik in technikorientierte Veranstaltungen – nachgekommen werden würde.

Wissensklüfte

Interviewpartner, bei denen als Mediennutzungsmotiv eine starke Unterhaltungsorientierung dominierte, zeigten typischerweise ein geringeres Interesse an medienpädagogischen Veranstaltungen zur Medienkritik als Interviewpartner mit einer informationsorientierten Mediennutzung. Dieses Ergebnis kann als weiterer empirischer Beitrag zu Erkenntnissen zur Wissenskluft verstanden werden. Die Informations- bzw. Unterhaltungsorientierung, die Bonfadelli als Nutzungsqualität bezeichnet (vgl. Bonfadelli 2004), ist somit nicht nur für die Entstehung von Wissensklüften im Medienumgang relevant, sondern erstreckt sich auch auf unterschiedliche Interessen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Unterhaltungsorientierung wäre hier eine Weiterbildungsbarriere, Interesse für Angebote zu einem kritischen Umgang mit Medien zu entwickeln. Die Entwicklung von Interessen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung kann somit als weitere Dimension von Nutzungskonsequenzen gesehen werden. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass Wissensklüfte nicht determiniert sein müssen, so dass Erwachsenenbildung zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft beitragen kann, wenn sie die Bildungsbe-

reitschaft der Teilnehmer, Veranstaltungen zur Medienkritik zu besuchen, fördert.

Subjektive Konzepte von Medienkompetenz

Es fehlte bislang an einer Studie zu den subjektiven Auffassungen von Medienkompetenz, zu ihrer phänomenologischen Dimension. Die Ergebnisse zeigen, dass die subjektiven Konzepte zum Teil mit dem wissenschaftlichen Begriff von Medienkompetenz übereinstimmen, er wird jedoch bisweilen anders akzentuiert. Es gibt keinen einheitlichen Diskurs zu Medienkompetenz auf Ebene der Bürger, typischerweise gestalten sie jedoch ihre subjektiven Medienkompetenzkonzepte nach ihren Mediennutzungsmotiven und ihrer beruflichen Eingebundenheit. Dabei sind die subjektiven Konzepte in sozialer Interaktion – z.B. der medienpädagogischen Erwachsenenbildung – veränderbar. Menschen, die Medien gestalten ob als professionelle Medienschaffende oder Privatleute in ihren Hobbys, betonen typischerweise Medienkompetenz als Fähigkeit, kompetent in den Medien aufzutreten, sie kompetent zu gestalten. Dass Medienschaffende Medienkompetenz auf sich, auf ihre Rolle als Medienschaffende, beziehen, erscheint als großes Potenzial, weiter bei ihnen das Bewusstsein zu fördern, dass sie durch ihre Angebote die Medienkompetenz der Nutzer fördern können. Teilnehmende, die Medien als Bürger in ihrem Alltag einsetzen, nennen den technischen und kritischen Umgang und vor allem die individuell sinnvolle Mediennutzung. Der Begriff der Medienkritik wird nicht einheitlich ausgelegt, manche verstehen darunter Filmkritiken, andere den wissenschaftlichen umfassenden Begriff, viele die individuelle Bewertung, ob ein Medium für eine Person geeignet ist und ihr nützt und nehmen damit eine subjektive Verkürzung vor. Gleichzeitig hielten sich die Teilnehmer, die besonders viele Medien nutzen, für medienkompetenter als andere und verkürzen damit indirekt auf den technischen Umgang. Aus Sicht der Adressatenorientierung gilt es, die subjektiven Konzepte zu beachten, da allein der Terminus Medienkompetenz und seine Konnotation Kurse für Adressaten (ir)relevant erscheinen lassen könnte. Adressaten müssen sich auch von der Begrifflichkeit angesprochen fühlen – man kann also nicht davon ausgehen, dass die wissenschaftlichen Begriffe Medienkompetenz und Medienkritik auch so beim Adressaten ankommen wie sie vom Anbieter intendiert waren.

11.4 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten auf Mikro- und Makroebene

Die von mir durchgeführte Studie kann aus der Empirie abgeleitete Hinweise für die Ausgestaltung der Mikro- und der Makrodidaktik in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung geben und damit zur Professionalisierung

beitragen, denn „didaktisches Wissen ist die Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (Siebert 2000, S. 3). Siebert unterscheidet die didaktischen Handlungsebenen der Makrodidaktik (Entscheidungs- und Planungsebene) sowie der Mikrodidaktik (Lehr- und Lernebene) (vgl. 2000, S. 9f.). Zur Makrodidaktik gehören die pädagogischen Handlungsfelder Programmplanung, die Ansprache von Zielgruppen, die Erhebung von Bildungsbedarf, Werbung und Marketing, die Gestaltung von Kooperationen, die Finanzierung sowie die Auswahl von Räumlichkeiten. Die Mikrodidaktik umfasst die Auswahl von Medien und Methoden und die Kursgestaltung. All diese didaktischen Handlungsfelder können adressaten- und teilnehmerorientiert gestaltet werden. Die folgenden Empfehlungen für pädagogische Handlungsstrategien wurden aus den empirischen Ergebnissen von Fragebogenerhebung, Interviews und Programmanalyse abgeleitet.

11.4.1 Pädagogische Handlungsstrategien auf Mikroebene

Vermittlung von Medienkompetenz an Inhalten

In der Literatur wird diskutiert, ob Medienkompetenz an einem Inhalt bzw. Gegenstand vermittelt werden sollte oder als eigenes Fach (vgl. Kapitel vier „Pädagogischer Auftrag – normativ-medienpädagogischer Diskurs“). Als Schlüsselqualifikation sollte Medienkompetenz stärker als bisher (vgl. Kapitel zehn „Ergebnisse der exemplarischen Programmanalyse: medienpädagogische Angebote“) an Inhalten vermittelt werden, die – adressatenorientiert gewendet – auch relevant für die Teilnehmer sein sollten.

Medienbezogene Veranstaltungen sollten keine unrealistischen Hoffnungen auf eine Karriere in den Medien fördern

In den Interviews zeigte sich, dass offensichtlich das Programmangebot medienbezogener Kurse ohne spezielle Teilnehmereinschränkung bei einigen Interviewpartnern unrealistische Erwartungen weckte. Manche der Befragten – die beispielsweise arbeitslos oder auf der Suche nach einer beruflichen Neuorientierung waren – hofften durch den Besuch von Kursen wie „Radiomoderation“ in die Medienwelt einsteigen zu können. Die Hoffnung, die auf Ankündigungsebene geweckt wurde, konnte jedoch von Dozenten „geerdet“ werden, die die berufliche Realität und die erforderlichen Kompetenzen aufzeigten sowie den Teilnehmenden ihren eigenen Kompetenzstand vor Augen führten.

Mediengestaltung führt nicht zwangsläufig auch zu einem medienkritischen Umgang

Die Annahme, dass, wer selbst Medien gestalten kann, auch automatisch kritisch mit Medien umgeht, hat sich in der vorliegenden Untersuchung eher als Trugschluss – der aber vielfach in der medienpädagogischen Literatur propagiert wird – erwiesen. Mediengestaltung kann eine Voraussetzung für Medienkritik sein, ist jedoch nicht hinreichend. So zogen beispielsweise die Interviewpartner nicht von allein eine Verbindung zwischen Bildbearbeitung und möglicher Bildmanipulation. Verknüpfte der Dozent Mediengestaltung mit Hinweisen zur Medienmanipulation, interessierten sich jedoch auch die Teilnehmenden dafür. Der Einbezug von Medienkritik in Kurse zur Mediengestaltung erscheint aufgrund der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hier als besonders bedeutsam, will man nicht nur medienkompetente Hobbyfilmer, sondern gleichzeitig auch medienmündige Individuen fördern. Werden Medienkritik und Mediengestaltung auf Angebotsebene verknüpft, können idealerweise die drei Aspekte des Programmplanungs-dreieck berücksichtigt werden.

Interesse wecken als eine Aufgabe medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Es ist nicht der Lerngegenstand selber, der per se interessant/uninteressant, beruflich oder allgemein bildend konnotiert ist, sondern der Erwachsene gibt dem Gegenstand eine Bedeutung. Je nach dem, welche Bedeutung Medien im Alltag des Erwachsenen haben, hat er Interesse an verschiedenen medienpädagogischen Angeboten. Menschen nutzen Medien gemäß ihrer Interessen, die wiederum von ihrer Lebenswelt, ihrer sozialen Lage, ihren Werteinstellungen und Persönlichkeitseigenschaften beeinflusst sind. Dies hat sich auch empirisch bei der Analyse des Besuchs von medienpädagogischen Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung gezeigt. Wenn für den Erwachsenen die Vermittlung von Medienkritik in seinem Alltag nicht relevant ist oder sich die Relevanz nicht erschließt oder er sich bereits für medienkritisch hält (vgl. subjektive Konzepte von Medienkompetenz), wird er an pädagogisch intendierten Bemühungen zur Förderung einer kritischen Medienkompetenz von sich aus kein Interesse zeigen. Interpretiert mit dem Symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1972) sind diese Bedeutungen auch sozial konstruiert und veränderbar und wie sich in den Interviews zeigte, kann die Erwachsenenbildung prinzipiell die Bildungsbereitschaft der Teilnehmenden auch für andere Themen fördern und neue Bedeutungsnuancen in sozialer Interaktion fördern (z.B. im Bereich Medienkritik). Aufgabe der Erwachsenenbildung kann es hier sein, Interesse zu wecken und Relevanz aufzuzeigen.

Dies kann zum einen auf Kursebene und zum anderen auf Programmplausebene geschehen. Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Befragung zeigte sich, dass die Teilnehmenden von sich aus eher Interesse an Veranstaltungen zeigen, in denen es um den Gebrauch von und den Umgang mit Medien geht. Gleichzeitig hatten Teilnehmende aufgrund des weiterführenden Angebots des MedienKompetenzZentrums ihre Interessen auch auf Angebote zur Medienkritik ausgeweitet. Erwachsenenbildung ist also durchaus in der Lage, die Sensibilität für die Wichtigkeit des kritischen Umgangs mit Medien zu erhöhen. Dies kann zum einen durch Weiterbildungsangebote in diesem Bereich geschehen sowie zum anderen durch den Einbezug von Medienkritik in technik-/gestaltungsorientierte Kurse. Durch solche Angebote ließe sich in Veranstaltungen das Interesse der Adressaten, der gesellschaftliche Bedarf und der pädagogische Auftrag berücksichtigen – hier würde das Spannungsfeld der drei Bereiche integriert und allgemeine und berufliche Weiterbildung partiell entgrenzt werden. Dazu bedarf es allerdings kompetenter Dozenten und Mitarbeiter.

11.4.2 Pädagogische Handlungsstrategien auf Makroebene

Fortbildung der Kursleitenden und pädagogischen Mitarbeiter in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung

Die Anforderungen an die Lehrenden wachsen kontinuierlich, die Unterstützung lebenslangen Lernens fordert sie als Berater und Moderatoren, gefordert ist auch ihre Medienkompetenz. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass einige Projekte die Förderung von Medienkompetenz, mediendidaktischer und medienpädagogischer Kompetenz von Kursleitenden zum Ziel haben.¹²⁴ Sie sollten jedoch ergänzt werden um eine stärkere Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung in medienbezogenen Kursen. Wie Studien zeigen, verfügen Kursleitende oftmals weder über medienpädagogisches noch über didaktisches Berufswissen, die meisten werden aufgrund ihrer Fachkenntnisse in anderen Bereichen angestellt (vgl. Meueler 1999, S. 680). Es besteht hier ein steigender Fortbildungsbedarf (vgl. Kade et al. 1999, S. 164). Wie sich in der vorliegenden Studie gezeigt hat, besteht nicht nur ein medienbezogener Fortbildungsbedarf in Mediendidaktik, im Einbezug der Medienerfahrungen Erwachsener (vgl. Holm 2003), sondern auch in der mikro- und makrodidaktischen Planung von medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung, um hier insbesondere medienkritische Aspekte zielgruppenorientiert in Veranstaltungen einbringen zu können. Die

¹²⁴ z.B. das Projekt ENTER (DIE) (vgl. Kraft 2002), ariadNeT (Evangelische Medienakademie) oder die Ausbildung zum Multimedia-Trainer der Katholischen Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz e.V. (vgl. Nispel/Stang/Hagedorn 1998).

von mir ausgearbeiteten Ergebnisse stellen somit eine Ergänzung der bisherigen Forderungen und Empfehlungen dar. Die Fortbildung von Dozenten und pädagogischen Mitarbeitern in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung ist für die Ausrichtung der Angebote an den Adressaten und Teilnehmern sowie für die Qualität der Angebote wichtig. Dass Erwachsenenbildner großes Interesse an Erkenntnissen zur Lernmotivation der Adressaten haben, stellt für solche Fortbildungen eine gute Ausgangssituation dar. So ergab eine aktuelle Studie zum Fortbildungsinteresse hauptberuflicher Erwachsenenbildner ein großes Interesse am lernenden Individuum „mit seinen spezifischen Interessen, Bedingungen und auch emotionalen Grundhaltungen, was lebenslanges Lernen betrifft“ (Gieseke 2005, S. 41).

Erwachsenenbildner können bei der Planung medienpädagogischer Angebote die Mediennutzungsmotive, Weiterbildungsinteressen und -barrieren der Adressaten in Betracht ziehen und Programmanalysen zum Benchmarking nutzen, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Programmanalysen sowie Bedarfsanalysen zur Programmplanung nutzen

Im Sinne von Benchmarking können Programme anderer Anbieter – unter Wahrung der Gesichtspunkte von Kooperation und Konkurrenz – als Anregungen für die eigene Programmplanung dienen, die durch Weiterbildungsbedarfsanalysen bei Teilnehmern und Adressaten ergänzt werden können. Bei der Angebotsplanung kann es hilfreich sein, sich das kombinierte Modell von Siebert und Gapski – wie es von mir hier vorgenommen wurde – zu verdeutlichen und sich somit über Ziele der medienbezogenen Veranstaltungen klarer zu werden.

Komplementäre Kooperation der Anbieter

Die befragten Teilnehmenden wünschten sich eine stärkere komplementäre Kooperation der Anbieter. Wünschenswert wäre eine Kooperation, in der jede Institution ihr Profil in Bezug auf medienpädagogische Erwachsenenbildung transparent macht. Die Programmanalyse untermauerte diesen Wunsch der Befragten, da Vorworte und Programmangebote zum Teil im Bereich der Förderung von Medienkompetenz nicht aufeinander abgestimmt erschienen. Das Profil einzelner Institutionen erschloss sich häufig nicht auf den ersten Blick, sondern erst bei eingehender Programmanalyse – bisweilen fand sich auch eine Diskrepanz zwischen Selbstverständnis des Anbieters und Programmangebot.

Beratung anbieten

Die Weiterbildungseinrichtungen müssen in Zukunft verstärkt auch Lernberatung anbieten, da es den Individuen überlassen wird, auszuwählen, welche

Informationen sie brauchen (vgl. DIE 2001, S. 4). Aus den Interviews kristallisierte sich gerade bei medienbezogenen Veranstaltungen die Unsicherheit über den Nutzen und die geforderten Eingangsqualifikationen bzw. Vorkenntnisse als mögliche Barriere heraus (vgl. Kapitel 8.5.2). Nicht nur die Ankündigungstexte können Unsicherheiten abbauen und zielgruppenspezifisch formuliert sein, sondern Beratung kann flankierend zum Abbau von Weiterbildungsbarrieren beitragen.

Platzierung der medienbezogenen Veranstaltungen im Programmangebot

Medienbezogene Veranstaltungen könnten in den Programmheften klarer positioniert werden oder auch doppelt (in berufliche und allgemeinbildende Bereiche) aufgenommen werden. Außerdem sollten bei der Angebotspositionierung mögliche Verwertungsinteressen der Teilnehmenden in Betracht gezogen werden. Die bisherigen Unterteilungen und Zuordnungen der untersuchten Angebote in der Programmanalyse könnten noch besser strukturiert werden – was sicherlich eine Herausforderung angesichts der Konvergenzentwicklung der Medien darstellt.¹²⁵

Adressatenorientierte Ankündigungstexte

Die Wichtigkeit präziser Ankündigungstexte wird von mehreren Interviewpartnern genannt (vgl. Weiterbildungsbarrieren der Befragten, Kapitel acht „*Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Interviews: die Teilnehmenden*“). Den Motiven und Interessen der Adressaten könnte in den Angebotsausschreibungen durch eine stärkere Hervorhebung des Nutzens, mit Bezug auf ihre Mediennutzungsmotive, Rechnung getragen werden. Um die Medienkompetenz Erwachsener in formal organisierter Weiterbildung zu fördern, sollten die Mediennutzungsmotive aus Perspektive der Adressaten beachtet, sowie die Zielgruppen einer Veranstaltung konkret genannt werden um Schwellenängste abzubauen. Dabei kann der gleiche Vorteil einer Veranstaltung (wie das Erlernen eines Textverarbeitungsprogramms) verschiedenen Verwertungsinteressen der Zielgruppen gerecht werden. Eine Herausforderung ist sicher das Sichtbarmachen eines Nutzens von Medienkritik für diejenigen Adressaten, die sich dafür nicht von sich aus interessieren. Lohnenswert wäre es hier an das mögliche Empowerment bzw. die Stärkung eines selbstbewussten Umgangs mit Medien als Nutzen anzuknüpfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere eine genauere Zielgruppenansprache und die Beachtung von Mediennutzungsmotiven sinnvoll erscheinen um Adressaten zu erreichen und bei ihnen Interesse zu wecken.

¹²⁵ s.a. das Beispiel, in welchen Bereich ein Kurs zur Fotobearbeitung am PC eingegliedert werden soll, es wären sowohl „Fotografie“ als auch „Computer“ mögliche Kategorien.

11.5 Mediennutzungsmotive als adressatenorientierter Ausgangspunkt medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Durch die Triangulation von Fragebögen, Interviews und Programmanalyse konnte sowohl die Nachfrage- als auch die Angebotsseite in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung untersucht werden. Ein integratives Konzept beleuchtete die Beziehung zwischen beiden Seiten und auch die Passung zwischen Angebot und Lebenszusammenhang der Teilnehmer. Mediennutzungsmotive haben sich in der vorliegenden Untersuchung als handlungsleitend für die Entwicklung von medienbezogenen Weiterbildungsinteressen, die Ausgestaltung subjektiver Medienkompetenzkonzepte und den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung gezeigt. Aus diesem Grund sollte die Planung medienpädagogischer Programme sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene mögliche Mediennutzungsmotive der Adressaten in Betracht ziehen. Die Berücksichtigung von Mediennutzungsmotiven als Teil der Lebenswelt der Adressaten – und damit der von ihnen gedeuteten Wirklichkeit – könnte die Adressatenorientierung in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung ergänzen. Eine Optimierung der Angebote zur Förderung der Medienkompetenz Erwachsener durch eine stärkere Zielgruppenorientierung würde die medienpädagogische Erwachsenenbildung insgesamt in ihrem Profil schärfen und möglicherweise auch bisherige Nichtteilnehmer erreichen. Ein Beitrag zur Verringerung sozialer Disparitäten in Bezug auf Medienkompetenz – und hier insbesondere das Interesse an Medienkritik – kann vielleicht durch die Integration von Medienkritik in technik-/gestaltungsorientierte Kurse erreicht werden und dadurch, dass auch bei unterhaltungsorientierter Mediennutzung durch die Erwachsenenbildung ein Interesse an anderen Themen geweckt wird.

Medienpädagogische Erwachsenenbildung wird auch dann nicht überflüssig werden, wenn alle Generationen bereits mit Computer und anderen Medien umgehen können, denn aus Medienentwicklungen und Mediennutzung entstandene Interessen können in der Erwachsenenbildung aufgegriffen und die Teilnehmenden in einem mündigen Umgang mit Medien unterstützt werden. Wünschenswert bei der Planung medienpädagogischer Angebote ist die Integration des gesellschaftlichen Bedarfs (in Form von instrumentell-qualifikatorischer Medienkunde), des pädagogischen Auftrags (als Förderung eines mündigen und kritischen Medienumgangs) und der Teilnehmendeninteressen (vor dem Hintergrund der Mediennutzungsmotive). Mediennutzungsmotive sind dabei der adressatenorientierte Ausgangspunkt medienpädagogischer Erwachsenenbildung.

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CD	Compact Disc
d.h.	das heißt
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DVD	Digital Versatile Disc
ebd.	ebenda
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EU	Europäische Union
event.	eventuell
FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
GEZ	Gebühreneinzugszentrale der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten
GP	GesprächspartnerIn
GT	Grounded Theory
ICT	Information and Communication Technology
IT	Informationstechnologien
IuK	Informations- und Kommunikationstechnik
LMS	Landesmedienanstalt Saarland
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
LRZ	Leibniz-Rechenzentrum München
MKZ	Medienkompetenzzentrum
MSA	Medienanstalt Sachsen-Anhalt
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PC	Personal Computer
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
s.o.	siehe oben
s.u..	siehe unten
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TV	Fernsehen
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
UK	United Kingdom
vgl.	vergleiche
VHS	Volkshochschule
ZUMA	Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1 Programmplanungsdreieck (nach Siebert 2000).....	21
Abbildung 2 Programmplanungshandeln in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung (angelehnt an Gapski 2001; Siebert 2000).....	23
Abbildung 3 Das Modell der sozialen Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 13)	39
Abbildung 4 Schematische Darstellung von Wissenskluft und Weiterbildungsschere (vgl. Bonfadelli 2004; auch Tippelt et al. 2003)	65
Abbildung 5 Ordnungskriterien für Institutionentypologien (vgl. Weinberg 2000, S. 14).....	103
Abbildung 6 Verortung der Methoden im Programmplanungsdreieck.....	114
Abbildung 7 Kodierparadigma in Anlehnung an Strauss/Corbin 1996	128
Abbildung 8 Verortung der ausgewählten Institutionen (vgl. Weinberg 2000, S. 14, eigene Einordnung)	137
Abbildung 9 Mittelwerte „Gefühl in der Veranstaltung“.....	152
Abbildung 10 Mittelwerte „Einschätzung der Veranstaltung“	153
Abbildung 11 Selbsteinschätzung der Fähigkeit im Lernziel eins (Auswertung über alle Kurse hinweg)	156
Abbildung 12 Einschätzung der eigenen Medienkompetenz.....	187
Abbildung 13 Mediennutzungsmotive als handlungsleitend für den Umgang mit medienpädagogischer Erwachsenenbildung	199
Abbildung 14 Verteilung der Medienkompetenzdimensionen in den sechs untersuchten Institutionen	237

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1 Dimensionen der digitalen Kluft (vgl. Bonfadelli 2004)	62
Tabelle 2 Methoden der Untersuchung im zeitlichen Verlauf	116
Tabelle 3 Ausgewählte Kurse und Fragebogenrücklauf	123
Tabelle 4 Lernformen zusammengefasst und Vergleichszahlen München-Studie ..	146
Tabelle 5 Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und anderen Merkmalen	150
Tabelle 6 Korrelation zwischen Zufriedenheit mit der Veranstaltung sechs Wochen später und anderen Merkmalen	151
Tabelle 7 Korrelation zwischen Lernerfolg und anderen Merkmalen	157
Tabelle 8 Zuwachs der Fähigkeiten (Selbsteinschätzung) und andere Merkmale ...	158
Tabelle 9 Erwartung der Umsetzung und anderen Merkmalen	160
Tabelle 10 Umsetzung der Lernziele und Selbsteinschätzung der Fähigkeit im Lernziel eins	161
Tabelle 11 Umsetzung des Gelernten und Einschätzung des Nutzens/Erwartung der Umsetzung	161
Tabelle 12 Umsetzung des Gelernten und Formen der Nachbereitung (dritter Fragebogen).....	162
Tabelle 13 Grund für Auswahl des Anbieters.....	164
Tabelle 14 Förderung der Medienkompetenz durch verschiedene Akteure	168
Tabelle 15 Erwartungen an die Veranstaltung	180
Tabelle 16 Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien	185
Tabelle 17 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des MedienKompetenzZentrums der LMS.....	215
Tabelle 18 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des Medienkompetenzzentrums des MSA	218
Tabelle 19 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm des MedienKompetenzZentrums des Erzbistums Köln.....	223
Tabelle 20 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm der Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken	227
Tabelle 21 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm der Politischen Akademie.....	231
Tabelle 22 Übersicht über die Verteilung der Medienangebote im Programm von ver.di	234

Literaturverzeichnis

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W./Kutscha, G. (Hrsg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung?* Opladen. S. 111-127.
- Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg (Hrsg.) (2002): *Gewalt in den Medien. Ein Thema für die Elternarbeit.* Stuttgart.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung.* Opladen. S. 565-585.
- Amt für Raumordnung und Bauwesen (INKAR) (2003): *Aktuelle Daten zur Entwicklung der Städte, Kreise und Gemeinden.* Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): *Empfehlungen des Forum Bildung.* Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung.* Bonn.
- Aufenanger, S. (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? Vortrag auf dem Bundeskongress des Deutschen Kinderhilfswerks in Minden am 15. Mai 1998.
- Baacke, D. (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien.* München.
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.* Bad Heilbrunn. S. 112-124.
- Baacke, D. (1997): *Medienpädagogik.* Tübingen.
- Baacke, D. (1998): *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz.* Bielefeld.
- Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D./Kornblum, S./Lauffer, J./Mikos, L./Thiele, G. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte.* Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 31-35.
- Bachmair, B. (1984): *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen/1. – Fernsehspuren im Handeln von Kindern.* Kassel.
- Bachmair, B./Neuß, N./Tiemann, F. (Hrsg.) (1997): *fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendmedienschutz.* München.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen.* Münster.
- Barthelmes, J./Sander, E. (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien – Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz.* Opladen.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 – Praxishandbuch Milieumarketing.* Bielefeld.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004b): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2 – Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen.* Bielefeld.
- Bickelmann, K./Sosolla, W. (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Förderung, Handlungsschritte.* Hrsg. Landesmedienanstalt Saarland (LMS). Studie im Auftrag der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen. Berlin.
- Blömeke, S. (2000): *Medienpädagogische Kompetenz: theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung.* München.

- Blumer, H. (1972): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen und Interaktion. Reinbek. S. 80-101.
- Bogner, A./Menz, W. (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen. S. 7-30.
- Bonfadelli, H. (2004): Digital Divide. Nationale und globale Wissensklüfte in der Informationsgesellschaft. In: Kübler, H.-D./Elling, E. (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn. CD-ROM. Ohne Seitenangabe.
- Bortz, J./Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin.
- Bouillon, M. v. (2004): Galileo, Quarks & Co. Wissenschaft im Fernsehen. In: Conein, S./Schraeder, J./Stadler, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld. S. 90-114.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen. S. 183-198.
- Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Steffani E./Beate K. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim. S. 189-214.
- Brüning, G. (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld. S. 7-117.
- Buckingham, D. (2003): Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): Informationsgesellschaft Deutschland. „Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts“. Fortschrittsbericht zum Aktionsprogramm der Bundesregierung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Bericht zur Pilotstudie. Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1988): Medienkritik im Blickpunkt. Plädoyer für eine engagierte Programmkritik. Schriftenreihe Band 261. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1997): Handbuch Medien: Offene Kanäle. Hrsg. von Ulrich Kamp. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 115. Bonn.

- Burkhardt, W. (2001): Förderung kindlicher Medienkompetenz durch die Eltern – Grundlagen, Konzepte und Zukunftsmodelle. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen. Band 40. Opladen.
- Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld.
- Deppermann, A. (2001): Gespräche analysieren. Opladen.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten 1953-1965 – Gesamtausgabe. Stuttgart.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung – Positionspapier des DIE. Frankfurt.
- Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn. S. 125-144.
- Diessner, R. (o.A.): Profil einer kirchlichen Medienarbeit. [http://www3.erzbistum-koeln.de/medien/paedagogik/stichwort/profil_einer_kirchlichen_medienarbeit.html]; Zugriff: 20.03.2006]
- Diözesanarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung im Bistum Eichstätt e.V. Arbeitskreis Medienpädagogik (1999): Schlüsselqualifikation Medienkompetenz. Eine Herausforderung für Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft. Würzburg.
- Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. S. 775-794.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom BMBF. Bonn. S. 18-49.
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 114-126.
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Faulstich, P. (1985): Notwendigkeit einer informationstechnischen Alphabetisierung mit Hilfe der Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.): Informationstechnologie – eine Bildungsfrage für alle. München. S. 127-130.
- Faulstich, P. (2003a): „Bildungsmanagement“ im vernetzten Support. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 111-128.
- Faulstich, P. (2003b): Weiterbildung. In: Cortina, K. et al. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek. S. 625-660.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände – Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg.
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim.
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek.
- Flick, U. (2004): Triangulation – Eine Einführung. Wiesbaden.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (Hrsg.) (2003): Programm 2004 Politische Akademie. Bonn.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) (Hrsg.) (2005): Jahresbericht der Friedrich-Ebert-Stiftung 2004. Bonn.

- Funiok, R. (2002): Medienpädagogik aus medienethischer Perspektive. In: Paus-Haase, I./Lampert, C./Süss, D. (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Opladen. S. 141-154.
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden.
- Gapski, H. (2004): Zu den Fragen, auf die „Medienkompetenz“ die Antwort ist. In: Bonfadelli, H./Bucher, P./Paus-Hasebrink, I./Süss, D. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich. S. 22-34.
- Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: ders. (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf und München. S. 13-28.
- Gerhards, M./Klingler, W. (2003): Programmangebote und Spartennutzung im Fernsehen 2002. In: Media Perspektiven, 11/2003. S. 500-509.
- Gerhards, M./Klingler, W. (2005): Programmangebote und Spartennutzung im Fernsehen. In: Media Perspektiven, 11/2005. S. 558-569.
- Geulen, Dieter (2002): Sozialisierungstheoretische Ansätze. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen. S. 83-98.
- Gieseke, W. (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. Report 4/2005.
- Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld. S. 69-88.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2002): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/Brandenburg. Erste Fassung. [[http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle Bildung Programmanalyse.pdf](http://www2.hu-berlin.de/kubi/Kulturelle_Bildung_Programmanalyse.pdf); Zugriff: 03.02.2006]
- Gimmler, R. (2002): Kognitive und motivationale Dimensionen der Multimedianeutzung. Eine explorative Analyse basierend auf individuellen Entscheidungen zur Nutzung von Anwendungen auf multimediafähigen Computern. Berlin.
- Glaser, B. (1978): Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley.
- Glaser, B. (2002): Constructivist Grounded Theory? [47 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung, 3 (3). [<http://www.qualitative-research.net>; Zugriff: 12.11.2005]
- Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Gnahs, D. (2006): Lebenslanges Lernen und Sichtbarmachung von Kompetenzen Erwachsener. In: Gapski, H. (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf und München. S. 29-42.
- Groeben, N. (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 11-24.
- Groeben, N. (2002b): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 160-200.
- Gudjons, H. (1999): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Haarmann, A./Scholz, E. (2005): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2004: Daten des ALLBUS 2004 verfügbar. In: ZUMA-Nachrichten 56. S. 104-110.
- Haeberlin, F. (1986a): Barrieren. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 74-78.

- Haerberlin, F. (1986b): Weiterbildungsmotivation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen. S. 589-595.
- Halefeldt, E. (1999): Medienpädagogische Aktivitäten im Rahmen der Erwachsenenbildung der Katholischen Kirche. Ohne Ortsangabe.
- Hasebrink, U. (2003): Nutzungsforschung. In: Bentele, G./Brosius, H.-B./Jarren, O. (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Opladen. S. 101-127.
- Heid, H. (2000): Über die Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band V. Opladen. S. 22-29.
- Heuer, U. (2002): Neue Lehr- und Lernkulturen als Herausforderung der Profession zwischen gewohnter Lernhaltung und gefordertem neuen Lernverhalten. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld. S. 209-219.
- Heuer, U. (2003): Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 161-188.
- Heuer, U./Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Bonn. S. 115-209.
- Hobbs, R. (1998): The seven great debates in the media literacy movement. Journal of Communication, 48 (1), S. 16-32. [<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/debates.html>; Zugriff: 07.02.2006]
- Hoffmann, B. (1993): Medienpädagogik im kirchlichen Feld. Entwicklungen, Konturen, Probleme, Perspektiven. Eine Studie zu Konzepten und Diskussionen im Feld der katholischen Kirche in Deutschland. München.
- Holm, U. (2003): Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen – Zur Rolle massenmedialen Hintergrundwissens in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Hrsg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Hradil, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.
- Huber, N. (2006): Den Motiven auf der Spur. Chancen und Grenzen von qualitativen Studien zur Mediennutzung. Eine Einführung. In: Huber, N./Meyen, M. (Hrsg.): Medien im Alltag – Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Berlin. S. 13-42.
- Huber, N./Meyen, M. (Hrsg.) (2006): Medien im Alltag – Qualitative Studien zu Nutzungsmotiven und zur Bedeutung von Medienangeboten. Berlin.
- Hurrelmann, B. (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 111-128.
- Hurrele, G. (1997): Von der Diskussion der menschenleeren Fabrik und des papierlosen Büros zur Diskussion des virtuellen Unternehmens. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. S. 176-190.
- Hüther, J. (1994): Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen. S. 289-302.

- Hüther, J. (1997): Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, R. (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München. S. 82-87.
- Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet (3. Aufl.). Weinheim.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Hrsg.) (1994): The Program Evaluation Standards. How to Access Evaluations of Educational Programs. Thousand Oaks.
- Kade, J./Egloff, B. (2004): Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 2. S. 49-52.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kade, J./Seitter, W. (2002): Pluralisierung und Entgrenzung des Lernens Erwachsener. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6. S. 283-285.
- Kallmeyer, G. (1975): Psychologische Fragestellungen im VHS-Programmangebot 1973. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands. Frankfurt am Main.
- Kelle, U./Kluge, S. (2001): Validitätskonzepte und Validierungsstrategien bei der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden. In: Kluge, S./Kelle, U. (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Weinheim. S. 135-168.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W./Straus, F. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- Kirkpatrick, D. (2000): Evaluating training programs – the four levels. San Francisco.
- Klingler, W./Neuwöhner, U. (2003): Kultur in Fernsehen und Hörfunk. In: Media Perspektiven, 7/2003. S. 310-319.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kluge, S./Kelle, U. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Knaller, H. (1993): Programmangebote zum Thema Medien an österreichischen Volkshochschulen oder: Nachdenken über ihre Abwesenheit. In: Aufderklamm, K./Filla, W./Leichtenmüller, E. (Hrsg.): No sex, no crime. Volkshochschule und Medien. Wien. S. 143-152.
- Kommer, S./Biermann, R. (2005): Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Medienpädagogik. [<http://www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf>, Zugriff: 03.04.2006]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel.
- König, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektive Theorien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim. S. 55-69.
- Körper, K./Kuhlenkamp, D./Peters, R./Schlutz, E./Schrader, J./Wilckhaus, F. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung. Bremen.
- Koring, B. (1999): Überlegungen zur didaktischen Struktur internetbasierten Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 17. Recklinghausen. S. 9-20.
- Kraft, S. (2002): Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb für Weiterbildner/innen. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Bielefeld. S. 163-173.
- Kreimeyer, J. (2004): Lebensbegleitendes Lernen – zur „informellen“ Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes

- des Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld. S. 43-62.
- Krüger, J. (2005): Dokumentation über die Geschichte des Adolf-Grimme-Instituts. Marl. [http://www.mar1.de/mar1_willkommen/mar1_historisch/Chronik.pdf], Zugriff: 04.05.2006]
- Kruse, A. (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen. S. 115-163.
- Kübler, H.-D. (2002): Medienpädagogik in der „Informationsgesellschaft“. Theoretische und empirische Sondierungen. In: Paus-Haase, I./Lampert, C./Süss, D. (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft*. Opladen. S. 169-191.
- Kübler, H.-D. (2005): *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen – eine Einführung*. Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten – Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen.
- Kuckartz, U./Grunenberg, H./Lauterbach, A. (2004): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt – Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Künzel, G. (1984): *Massenmedien als Aufgabe evangelischer Erwachsenenbildung*. Erlangen.
- Landeck, K. (1986): Adressatenforschung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen*. Göttingen. S. 35-40.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): *Medienbildung in Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*. Bönen.
- Leffelsend, S./Mauch, M./Hannover, B. (2004): Mediennutzung und Medienwirkung. In: Mangold, R./Vorderer, P./Bente, G. (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen. S. 52-71.
- Lemke, S. (1995): *Transfermanagement*. Göttingen.
- Lenz, T./Zillien, N. (2005): Medien und soziale Ungleichheit. In: Jäckel, M. (Hrsg.): *Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder*. Wiesbaden. S. 237-254.
- Livingstone, S. (2003): *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. Media@lse, No. 4. London. [http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf]; Zugriff: 06.02.2006]
- Livingstone, S./Thumin, N. (2003): *Assessing the media literacy of UK adults. A review of the academic literature*. London. [<http://www.ofcom.org.uk/static/archive/bsc/pdfs/research/litass.pdf>]; Zugriff: 06.02.2006]
- Loibl, S. (2003): *Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld.
- Luchte, K. (2001): *Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung*. Weinheim.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1996): *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: Krüger, H./Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen. S. 207-215.
- Lüdtke, H. (1989): *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile*. Opladen.
- Lycos (Hrsg.) (2002): *Lycos Sinus-Milieus®*. Gütersloh.
- Mader, A. (1998): *Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen*. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): *Pädagogische Innovation mit Multimedia*. Frankfurt am Main: DIE. Reihe Perspektive Praxis. Bd. 1: *Analysen und Lernorte*. S. 51-76.
- Mader, W./Weymann, A. (1979): *Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung, Adressatenforschung*. In: Siebert, H. (Hrsg.): *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*. Baltmannsweiler. S. 346-376.

- Mangold, R. (2004): Infotainment und Edutainment. In: Mangold, R./Vorderer, P./Bente, G. (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen. S. 528-542.
- Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld. S. 63-74.
- Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Mayring, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim. S. 7-19.
- McQuail, D. (1994): Mass Communication Theory. An Introduction. London.
- MedienKompetenzZentrum der Landesmedienanstalt Saarland (2003): Jahresprogramm 2004. Saarbrücken.
- Medienkompetenzzentrum der Medienanstalt Sachsen-Anhalt (2003/2004): Seminare von Januar bis Juni 2004/Seminare von Juli bis Dezember 2004. Halle.
- MedienKompetenzZentrum des Erzbistums Köln (2003): Programmheft 2004. Köln.
- Meisel, K. (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heindl-Krug, E./Meisel, K. (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld. S. 9-22.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 97-106.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1. S. 36-43.
- Meuener, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 677-690.
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 481-491.
- Meyen, M. (2001a): Das „duale Publikum“. Zum Einfluss des Medienangebots auf die Wünsche der Nutzer. In: Medien und Kommunikationswissenschaft, 49. Jg. Nr. 1. S. 5-24.
- Meyen, M. (2001b): Mediennutzung. Mediaforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster. Konstanz.
- Meyen, M. (2004): Medien, Nutzer und Gewohnheiten. Über Medien und ihren Gebrauch im Alltag. In: Kübler, H.-D./Elling, E. (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn. S. 43-53.
- Meyrowitz, J. (1998): Multiple Media Literacies. In: Journal of Communication. 48 (1). S. 96-108.
- Mikos, L. (1996): Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn. S. 70-83.
- Mikos, L. (2001): Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens. Berlin.
- Moser, H. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Bonfadelli, H./Bucher, P./Paus-Hasebrink, I./Stüss, D. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich. S. S. 53-70.
- Mruck, K./Mey, G. (1996): Überlegungen zu qualitativer Methodologie und qualitativer Forschungspraxis – die Kehrseite psychologischer Forschungsberichte. Forschungsbericht aus dem Institut für Psychologie der TU Berlin. 1/96. Berlin.

- Neuss, N. (2000): Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: MedienPädagogik. [<http://www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf>; Zugriff: 10.02.2005]
- Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.) (1998): Pädagogische Innovation mit Multimedia 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt am Main.
- Nolda, S. (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.(Hrsg.): Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main. S. 139-235.
- Nolda, S. (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. S. 212-227.
- Nolda, S. (2004a): Medialisierung und Pädagogisierung – Folgeabschätzungen für die Erwachsenenbildung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld. S. 75-90.
- Nolda, S. (2004b): Zerstreute Bildung. Bielefeld.
- Nuissl, E. (1996): Kooperation und Konkurrenz. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/1996. S. 43.
- Nuissl, E. (1999): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 389-401.
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Portrait Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.
- Paus-Haase, I./Lampert, C./Süss, D. (2002): Zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. In: dies. (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Opladen. S. 9-20.
- Pehl, K./Reitz, G. (2005a): Volkshochschul-Statistik. 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- Pehl, K./Reitz, G. (2005b): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2003 – Kompakt. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- Pietraß, M. (2003): Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption. Opladen.
- Pietraß, M. (2005): Für alle alles Wissen jederzeit ... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München. S. 39-50.
- Pietraß, M. (2006): Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener. Bielefeld.
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/05. S. 412-426.
- Podehl, B.R. (1984): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Potter, W.J. (1998): Media Literacy. Thousand Oaks.
- Potter, W.J. (2004): Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach. Thousand Oaks.
- Pöttinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. München.
- Projektgruppe Neue Medien (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Positionspapier des DIE. Bonn.
- Reich, J./Tippelt, R. (2004): Didaktische Handlungsfelder im Kontext der Milieuforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, 54. Jg., Nr.1. S.23-36.
- Rein, A. von (1997): Medienentwicklung als pädagogische Herausforderung. In: Derichs-Kunsmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. S. 149-158.
- Ridder, C.-M./Engel, B. (2005): Massenkommunikation 2005: Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. In: Media Perspektiven, 9/2005. S. 422-448.

- Rost, J. (2005): Differentielle Indikation und gemeinsame Qualitätskriterien als Probleme der Integration von qualitativen und quantitativen Methoden. Symposium: Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Differenz und/oder Einheit? 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juni 2005 [<http://www.berlinermethodentreffen.de/material/2005/rost.pdf>; Zugriff: 25.02.2006]
- Rüden, P. von/Schmid, W. (Hrsg.) (1978): Medienpädagogik. München.
- Sarcinelli, U./Wissel, M. (1998): Mediale Politikvermittlung, politische Beteiligung und politische Bildung: Medienkompetenz als Basisqualifikation in der demokratischen Bürgergesellschaft. In: Sarcinelli, U. (Hrsg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Bonn. S. 408-427.
- Sarges, W./Haeberlin, F. (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover.
- Schäfer, E. (2001): Auf dem Weg zum Edutainment? Medien und Erwachsenenbildung – historische und aktuelle Entwicklungen. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? München. S. 57-82.
- Scheele, B./Groeben, N. (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen.
- Schenk, M. (2002): Medienwirkungsforschung. Tübingen.
- Schenk, M./Wolf, M. (2003): Nutzung und Akzeptanz von E-Commerce. Arbeitsbericht Nr. 234. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart. [<http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2004/1728/pdf/ab234.pdf>; Zugriff: 01.10.2006]
- Schiersmann, C. (1999): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S.557-565.
- Schiersmann, C./Strauß, H.C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld.
- Schludermann, W. (2002): Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In: Paus-Haase, I./Lampert, C./Süss, D. (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Opladen. S. 49-58.
- Schlutz, E. (1991): Erschließen von Bildungsbedarf. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Bonn.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1992): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- Schöll, I. (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Schorb, B. (2003): Politische Sozialisation durch Medien. In: Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation – Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen. S. 75-92.
- Schorb, B. (2005): Medienpädagogik und Sozialisation. In: Kleber, H. (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München. S. 64-74.
- Schorb, Bernd (1997): Sozialisation. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, Ch. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. S. 335-341.
- Schrader, J. (2004a): Didaktische Überlegungen zu einer Popularisierung von Wissenschaft durch Erwachsenenbildung. In: Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld. S. 195-218.
- Schrader, J. (2004b): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Annäherung an ein spannungsreiches Verhältnis. In: Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.). Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld. S. 7-19.

- Schröder-Lenzen, A. (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 107-117.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Schumacher, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit – aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn. S. 253-270.
- Seidel, G./Mikus, J. (1987): Überlegungen in makro- und mikrodidaktischer Hinsicht. In: Bohn, H./Mikus, J./Schiemann, K./Seidel, G. (Hrsg.): Neue Medien - Konsequenzen für die Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. S. 36-54.
- Siebert, H. (1999): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 704-717.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied.
- Siebert, H. (2004): Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. In: ders. (Hrsg.): Beteiligung und Motivation. Report 3/2004. S. 9-14.
- Siebert, H. (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Unter Mitarbeit von Christiane Jäger. Bielefeld.
- Silverblatt, A./Enright Eliceiri, E.M. (1997): Dictionary of media literacy. Westport.
- Sinus Sociovision (2005): Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“. München und Heidelberg.
- Stadler, M. (2004): Schattendasein – Mathematik, Naturwissenschaften, Technik in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld. S. 35-54.
- Stang, R. (2003a): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis. Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquiums an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003.
- Stang, R. (2003b): Neue Medien in Organisationen der Weiterbildung. Empirische Befunde am Beispiel der Volkshochschulen. In: Report 2/2003. S. 78-96.
- Stang, R. (2003c): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld.
- Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005): Statistisches Jahrbuch 2005 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Steinbicker, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strzelewiez, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart.
- Studthoff, A. (2005): Bürgerfunk. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. S. 50-55.
- Sturm, H. (1992): Erwachsenenbildung und Rundfunk. Der Beitrag der Erwachsenenbildung in Katholischer Trägerschaft zum Bildungsauftrag des Rundfunks. Trier.

- Süss, D./Rutschmann, V./Böhi, S./Merz, C./Basler, M./Mosele, F. (2003): Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Selbsteinschätzungen und Ansprüche von Kindern, Eltern und Lehrpersonen im Vergleich. Zürich.
- Sutter, T./Charlton, M. (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim. S. 129-147.
- Theunert, H. (1996): Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn. S. 60-69.
- Tietgens, H. (1998): Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. In: Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H.: Programmanalysen – Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt am Main. S. 61-138.
- Tintelnot, C./Voigts, G. (1998): Bildungseinrichtungen aus Teilnehmersicht – zwei Befragungen. Hrsg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim.
- Tippelt, R. (1997): Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen. S. 137-154.
- Tippelt, R. (1999): Erwachsenenbildung – Bildungsprozesse über die Lebensspanne. (Wissenschaftliche Berichte, Nr. 2). Hrsg. Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Allg. Pädagogik und Bildungsforschung. München.
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. S. 69-90.
- Tippelt, R. (2006): Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld. S. 41-52.
- Tippelt, R./Cleve, B. van (1995): Verfehlt Bildung? – Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf. Darmstadt.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (2005a): Lebenslagen – Lebensphasen – Lebensstile. Entgrenzungen der Teilnehmerschaft. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 1/2005. S. 33-36.
- Tippelt, R./Hippel, A. von (2005b): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale Heterogenität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 37/2005. S. 38-45.
- Tippelt, R./Hippel, A. von/Reich, J./Reupold, A. (2006): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Länderbericht Deutschland. OECD/CERI-Seminarreihe „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft“.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld.
- TNS Infratest (Hrsg.) (2005): (N)ONLINER Atlas 2005. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland.
- Treumann, K.P./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K.U./Vollbrecht, R. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter – Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen.
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di) (2003): Zentrale Seminare 2004. Berlin.
- Vester, M. (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report 27, 1. S. 15-37.

- Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken (2003): Programm 1/2004. Saarbrücken.
- Volkshochschule Stadtverband Saarbrücken (2004): Programm 2/2004. Saarbrücken.
- Vollbrecht, R. (2002): Medien als Verstärker sozialer Ungleichheit. In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn. S. 295-304.
- Vollbrecht, R. (2003): Aufwachsen in Medienwelten. In: Fritz, K./Sting, S./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Mediensozialisation – Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen. S. 13-24.
- Vorderer, P. (1996): Rezeptionsmotivation: Warum nutzen Rezipienten mediale Unterhaltungsangebote? In: Publizistik 41. Jg., Nr. 3. S. 310-326.
- Vorderer, P. (2004): Unterhaltung. In: Mangold, R./Vorderer, P./Bente, G. (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen. S. 544-564.
- Weidenmann, B. (1993): Medien in der Erwachsenenbildung (mit Ausnahme des Computers). Gelbe Reihe – Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Nr. 28. München.
- Weidenmann, B. (1997): Medien in der Erwachsenenbildung. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen. S. 405-436.
- Weigand, V./Hippel, A. von (2003): Medienpädagogik zwischen Kontrolle und Kompetenz. In: Neuß, N. (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge – Beschreibung und Differenzierung eines innovativen Handlungs- und Berufsfeldes. München. S. 127-136.
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Weinert, F. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden. S. 23-43.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. S. 17-31.
- Weiß, R. (2000): Praktischer Sinn, soziale Identität und Fern-Sehen. Ein Konzept für die Analyse der Einbettung kulturellen Handelns in die Alltagswelt. In: Medien&Kommunikationswissenschaft. 48. Jg. S. 42-62.
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. S. 736-752.
- Winer, B.J./Brown, D.R./Michels, K.N. (1991): Statistical Principles in Experimental Design. New York.
- Winterhoff-Spurk, P. (1999): Auf dem Weg in die mediale Klassengesellschaft? Psychologische Beiträge zur Wissenskluft-Forschung. In: medien praktisch, (1999) 3. S. 17-22.
- Wiseman, M. (2004): SPSS für Windows: Eine Einführung. München.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung. [<http://qualitative-research.net/fqs>; Zugriff: 25.11.2003]
- Wolsing, T. (1996): Medienkompetenz in einer konsumorientierten Medienwelt. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bad Heilbrunn. S. 84-95.
- Wottawa, H./Thierau, H. (1998): Handbuch Evaluation. Bern.
- Zeuner, C. (1998): Von der unbekanntem Adressatin zum „Teilnehmer als Konstrukt“: Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Wittpoth, J. (Hrsg.): Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt am Main. S. 159-167.

Anhang

- Fragebogen B1 als Beispiel
- Leitfaden problemzentrierte Interviews
- Beispiel für Kodierleitfaden
- Beispielhafte Datenaufbereitung für die Programmanalyse
- Cover der untersuchten Programme

Fragebogen B1 – Beispiel: Moderation Basiskurs

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

mit dem Ausfüllen des Fragebogens unterstützen Sie eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „Medienpädagogische Erwachsenenbildung“. Ich führe sie im Rahmen meiner Doktorarbeit an der Universität München durch. Sie können bei der Beantwortung der Fragen nichts falsch machen – es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Bitte beantworten Sie alle Fragen und antworten Sie möglichst spontan! Aus Ihren Angaben ergeben sich auch Tipps für die Veranstalter. Alle Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt. Bitte geben Sie jedoch zur Zuordnung der einzelnen Fragebögen untereinander den untenstehenden Code an.

Bitte hier Veranstaltungstitel eintragen:

Tragen Sie hier bitte den 3. Buchstaben Ihres Vornamens, den 3. Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter sowie die 1.+2. Zahl Ihres Geburtstages (also zum Beispiel von Aiga von Hippel, Name der Mutter: Emilie, Geburtsdatum. 28.03.1977: G I 28) ein:

Hinweis zum Ausfüllen:

Bei einigen Fragen finden Sie Kreise, die ein Kontinuum mit zwei unterschiedlichen Polen darstellen. Je nachdem, welchen Kreis Sie ankreuzen, halten Sie z.B. etwas für sehr klein (wenn Sie den linken Kreis ankreuzen):

klein ~~○~~-----○-----○-----○-----○ groß

oder z.B. für eher groß (wenn Sie den dritten von rechts ankreuzen):

klein ○-----○-----○-----~~○~~-----○-----○ groß

1. Welche Medien stehen in Ihrem Haushalt zur Verfügung?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Zeitung/Zeitschrift | <input type="checkbox"/> Bücher | <input type="checkbox"/> Fotoapparat |
| <input type="checkbox"/> Telefon | <input type="checkbox"/> Handy | <input type="checkbox"/> Anrufbeantworter/
Faxgerät |
| <input type="checkbox"/> Radio | <input type="checkbox"/> CD-Player/Kassettenrecorder | <input type="checkbox"/> DVD-Player |
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Videorekorder | <input type="checkbox"/> Videokamera |
| <input type="checkbox"/> Kabel/Satellitenempfang | <input type="checkbox"/> Computer/Notebook | <input type="checkbox"/> Internetanschluss |
| <input type="checkbox"/> Digitales Pay-TV | <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: _____ | |

2. Zu welchen zusätzlichen Medien haben Sie außerhalb Ihres Haushalts Zugang und nutzen diese auch? (z.B. am Arbeitsplatz, bei Freunden/Nachbarn, Stadtteilzentren, Bibliotheken)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Zeitung/Zeitschrift | <input type="checkbox"/> Bücher | <input type="checkbox"/> Fotoapparat |
| <input type="checkbox"/> Telefon | <input type="checkbox"/> Handy | <input type="checkbox"/> Anrufbeantworter/Faxgerät |
| <input type="checkbox"/> Radio | <input type="checkbox"/> CD-Player/Kassettenrecorder | <input type="checkbox"/> DVD-Player |
| <input type="checkbox"/> Fernseher | <input type="checkbox"/> Videorekorder | <input type="checkbox"/> Videokamera |
| <input type="checkbox"/> Kabel/Satellitenempfang | <input type="checkbox"/> Computer/Notebook | <input type="checkbox"/> Internetanschluss |
| <input type="checkbox"/> Digitales Pay-TV | <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: _____ | |

10. Die Veranstaltung hat ja verschiedene Inhalte. Bitte geben Sie im Folgenden an, wie Sie Ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen einschätzen.

Wie schätzen Sie Ihre momentane persönliche Fähigkeit in folgenden Bereichen ein?
 „Aufbereiten von Inhalten für eine Hörfunkmoderation.“

gering ------------------------- groß

„Umgehen mit Format- und Personality-Moderation..“

gering ------------------------- groß

„Umgehen mit der Selbstfahrtechnik am Mischpult.“

gering ------------------------- groß

11. Wie groß schätzen Sie den Nutzen der Veranstaltung für Sie persönlich ein?

gering ------------------------- groß

12. Besuchen Sie die Veranstaltung eher aus privaten (Familie und Freizeit) oder beruflichen Gründen?

beruflichen ------------------------- privaten

13. Was erwarten Sie sich von der Veranstaltung?

	trifft völlig zu	trifft überwie- gend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überwie- gend nicht zu	trifft nicht zu
ich möchte Kenntnisse erwerben, die mir im privaten Alltag helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich möchte Kenntnisse erwerben, die mir im beruflichen Alltag helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich möchte gerne meinen Bekanntenkreis erweitern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich möchte etwas über das Thema erfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich möchte mich kreativ betätigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich habe Grundkennt- nisse, möchte sie aber vertiefen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ich kann schon alles, möchte aber ein Zerti- fikat erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar..._____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Wie sind Sie auf die Veranstaltung aufmerksam geworden? (z.B. durch das Internet, ausgelegtes Jahresprogramm etc.)

15. Hat jemand Sie dazu angeregt, diese Veranstaltung zu besuchen? Z.B. Bekannte, Nachbarn?

16. Was war der persönliche Auslöser/Grund, dass Sie diese Veranstaltung besuchen?

17. Kennen Sie das Jahresprogramm des MedienKompetenzZentrums?

ja nein

Wenn ja, haben Sie Verbesserungsvorschläge für das Jahresprogramm?

Zur Verständlichkeit: _____

Zur Übersichtlichkeit: _____

Zum Layout: _____

18. Kennen Sie die Internetseite des MedienKompetenzZentrums?

ja nein

Wenn ja, haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Internetseite?

Zur Verständlichkeit: _____

Zur Übersichtlichkeit: _____

Zum Layout: _____

19. Warum haben Sie die Landesmedienanstalt Saarland als Anbieter ausgewählt?

20. Kennen Sie andere Anbieter, die Veranstaltungen zum Thema Medien anbieten?

ja, und zwar: _____

nein

21. Haben Sie schon andere Veranstaltungen im Bereich Medien besucht?

ja → weiter mit Frage 22 nein → weiter mit Frage 23

22. Wenn ja, nennen Sie die letzten zwei, die Sie besucht haben.

Thema: _____ Veranstalter: _____

Thema: _____ Veranstalter: _____

23. Haben Sie in den letzten 12 Monaten aus privaten Gründen (nicht aus beruflichen) einen Kurs oder Vortrag besucht mit einem Thema, das eher nichts mit Medien zu tun hatte?

ja → weiter mit Frage 24 nein → weiter mit Frage 25

24. Welche Themen hatten die von Ihnen besuchten Veranstaltungen, die Sie in den letzten 12 Monaten aus privaten Gründen besucht haben? Von welchem Veranstalter wurden sie durchgeführt?

Thema: _____ Veranstalter: _____

Thema: _____ Veranstalter: _____

25. Würden Sie gerne andere Veranstaltungen im Bereich Medien besuchen?
 ja → weiter mit Frage 26 nein → weiter mit Frage 27

26. Wenn ja, zu welchem Thema, angeboten von welchem Veranstalter?
 Thema: _____ Veranstalter: _____
 Thema: _____ Veranstalter: _____

27. Was wären ideale Zeitpunkte für Veranstaltungen?
 Wochenende während der Woche alle Zeitpunkte sind gut für mich
 Abends Nachmittags Vormittags

28. Hätten Sie gerne eine Beratung bzgl. der Kursauswahl? Wenn ja, wie könnte diese aussehen?

29. Bitte geben Sie an, ob Sie persönlich den folgenden allgemeinen Aussagen zu Kursen der Erwachsenenbildung mit dem Bezug Medien zustimmen.

	trifft völlig zu	trifft überwie- gend zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überwie- gend nicht zu	trifft nicht zu
Es ist wichtig, sein ganzes Leben dazu zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwachsenenbildung ist eine wichtige Hilfe, um im Alltag besser zurecht zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kurse sollten kostenlos angeboten werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch in meiner Freizeit lerne ich gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ich wünsche Ihnen eine interessante Veranstaltung!

Leitfaden problemzentrierte Interviews

I. Vorstellung Interviewerin

- Ziel der Studie, Erklärung des Ablaufs
- Visitenkarte und Aufwandsentschädigung aushändigen
- Zusicherung der Anonymität
- Aufnahmegerät ein

II. Kurze Vorstellung Gesprächspartner

- „Vielleicht können Sie sich einfach kurz vorstellen?“
- Erst frei explorieren, dann event. nachfragen: Lebenssituation/ Biographisches (Arbeit, Freizeit, Hobbies, Familie, Bildung)

III. Besuchte Veranstaltungen im MedienKompetenzZentrum

- Wie war der Kurs? Wurden Erwartungen erfüllt?
- Fortsetzungskurs gewünscht?
- Wie interpretiert der Interviewpartner Veränderungen in der Lernzieleinschätzung?
- Transfer: Welche Inhalte kann Interviewpartner, hat Interviewpartner angewandt, sich weiter informiert?

IV. Rahmenbedingungen von Veranstaltungen

- Hätte Interviewpartner gerne Kurse, die sich speziell z.B. an Frauen, ältere Menschen etc. (je nach Interviewpartner) richten?
- Meinung zu kostenlosen Kursen?
- Wichtigkeit von Zertifikaten?

V. Motive und Barrieren

- Motive für Teilnahme? Was sind die Gründe dafür, ein Angebot der medienpädagogischen Erwachsenenbildung zu besuchen?
- Aktueller Anlass für Veranstaltungsbesuch?
- Wie darauf aufmerksam geworden?
- Beruflicher oder eher privater Grund? (auch: beruflich relevant? Zertifikate? Schlüsselqualifikationen?)
- Warum kommen Freunde, Kollegen oder Nachbarn des Interviewpartners vielleicht nicht zu Angeboten der medienpädagogischen Erwachsenenbildung?
- Wie bemerkt Interviewpartner, dass er in einem Bereich noch etwas nicht kann? Warum andere eventuell nicht?

VI. Medienmenü/Mediennutzung

- *Kärtchen mit Medien* zum Sortieren, welche besonders wichtig sind/welche oft genutzt werden

- Bei jedem Kärtchen explorieren, was und wie Interviewpartner es nutzt (auch: welche Inhalte, wann, mit wem, eigene Mediengestaltung?)
- Wie wählt Interviewpartner Medien aus? Welche Gefühle/ Stimmungen erzeugen Medien, bei welcher Stimmung wird welches Medium eingesetzt?
- Glaubwürdigkeit der Medien – wie fühlt sich Interviewpartner informiert?
- Danach *Liste mit Fernsehsendungen* vorlegen – welche kennt der Interviewpartner? Welche nutzt er (nicht)? *Liste mit Inhalten aus der Tagespresse* – Welche liest Interviewpartner (nicht)? *Liste mit Internetinhalten* – Welche nutzt Interviewpartner (nicht)?

VII. Medienkompetenz

- „Was ist denn für Sie Medienkompetenz?“
- Erst frei explorieren, danach: *Teilaspekte von Medienkompetenz auf Kärtchen* vorlegen. Hält Interviewpartner die genannten Aspekte für relevant? Welcher Aspekt ist dem Interviewpartner besonders wichtig?
- In welchen Bereichen schätzt sich der Interviewpartner besonders gut ein? Wo sieht er Schwächen? Wo möchte der Interviewpartner noch etwas lernen?
- Themeninteressen – was würde Interviewpartner jetzt und in fünf Jahren gerne im Bereich Medien lernen? Gründe?
- Wo ist Medienkompetenz für den Interviewpartner besonders wichtig (Beruf/Freizeit)?
- Wie beurteilt der Interviewpartner seine eigene Medienkompetenz?
- Entstehung der eigenen Medienkompetenz?
- In welcher Beziehung steht Medienkompetenz zu anderen Kompetenzen eines Menschen?

VIII. Medienpädagogische Erwachsenenbildung

- Wer oder was kann Medienkompetenz besonders gut fördern? Wie?
- Stellenwert der medienpädagogischen Erwachsenenbildung beim Aufbau von Medienkompetenz im Vergleich zu anderen Faktoren
- Wie sieht die ideale medienpädagogische EB-Institution aus?
- Welche Stärken/Schwächen hat das MKZ im Vergleich zu anderen Institutionen (z.B. VHS, Kirchen, Gewerkschaften)?

IX. Abschluss

- Dank an Interviewpartner; Aufnahmegerät aus
- Bei Gesprächspartnern aus dem Kurs „Filmanalyse“ um Ausfüllen eines Sozialstatistikbogens bitten (bei den anderen liegt er schon vor)

Beispiel für Kodierleitfaden

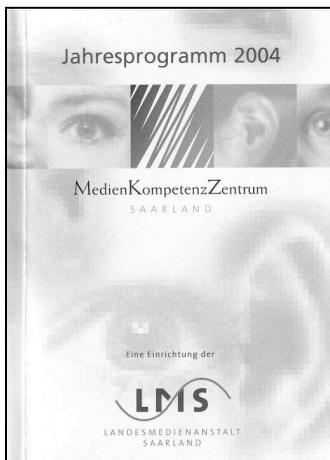
Kategorie (Definition)	Unterkategorien (Eigenschaften)	Ausprägungen (Dimensionen)	Ankerbeispiele
Mediennutzungsmotive (Von den Interviewpartnern direkt oder indirekt genannte Gründe für die Mediennutzung)	Informationsbedürfnis	Überblick Information	„Politik Inland/Ausland, also ich habe da nicht so die Geduld. Ich sehe das im Fernsehen mal kurz in den Nachrichten und dann habe ich das hinter mir, ehrlich gesagt.“ (In12_w_A) „Fernsehen natürlich auch wichtig zum Lernen und wie gesagt, die politischen Sendungen, die ich mir dann gerne ansehe. Presseclub finde ich ganz toll, gucke ich sehr gerne.“ (In4_w_A)
	Unterhaltungsbedürfnis
...

Beispielhafte Datenaufbereitung für die Programmanalyse

Nr.	Titel des Angebots	Kurze Inhaltsbeschreibung	Genannte Medien	Dimensionen von Medienkompetenz	Genannte Zielgruppe(n)
1	[Titel als Zitat]	[Zusammenfassende Inhaltsbeschreibung]	[Zuordnung der Kategorien: Audio, Film/TV/ Video, Computer, Internet, Fotografie, Print]	[Zuordnung der Kategorien: Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch; informativ), Mediengestaltung, Mediennutzung, Medienkritik]	[Zusammenfassung der genannten Zielgruppen]
2

Cover der untersuchten Programme

MedienKompetenzZentrum
der Landesmedienanstalt Saarland Jah-
resprogramm 2004



MedienKompetenzZentrum
des Erzbistum Köln
Programmheft 2004



Medienkompetenzzentrum
der Medienanstalt Sachsen-Anhalt
Seminare von Januar bis Juni 2004



Medienkompetenzzentrum
der Medienanstalt Sachsen-Anhalt
Seminare von Juli bis Dezember 2004



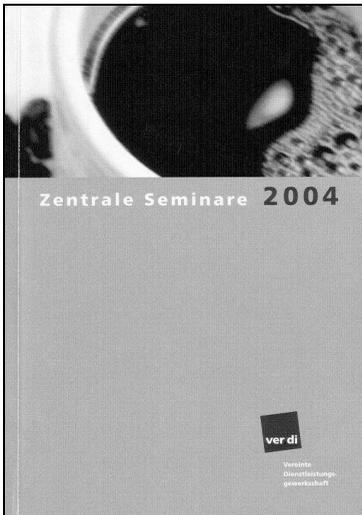
Volkshochschule Stadtverband
Saarbrücken Programm 1/2004



Volkshochschule Stadtverband
Saarbrücken Programm 2/2004



ver.di Bildungsangebote
Zentrale Seminare 2004



Politische Akademie Friedrich-Ebert-
Stiftung Programm 2004

