
Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung

Perspektiven der Praxis

Ricarda Bolten und Karin Julia Rott

Zusammenfassung

Die Digitalisierung durchdringt die Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung immer stärker. Dadurch verändern sich die Anforderungen, denen Lehrende in der Erwachsenenbildung gegenüberstehen. Neben Änderungen der didaktischen Umsetzung des Lehr-/Lerninhalts denen die Lehrenden gegenüberstehen, müssen sie auf verschiedenen Ebenen medienbezogene Kompetenzen aufweisen, um medienpädagogisch kompetent zu handeln und damit den Anforderungen der Digitalisierung gerecht zu werden. Ohne breite medienpädagogische Kompetenzen können die Lehrenden ihren Aufgaben heutzutage nur schwer gerecht werden.

In diesem Beitrag werden die, durch eine empirische Anforderungsanalyse identifizierten, Orientierungspunkte für die Gestaltung der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrenden beleuchtet. Hierzu werden die Ergebnisse einer qualitativen Interview- und Fokusgruppenuntersuchung mit Planenden/Einstellenden und Lehrenden in der Erwachsenenbildung vorgestellt. Diese Perspektivenverschränkung verschiedener Akteure der Erwachsenenbildung lässt erkennen, dass neben medienpädagogischen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden auch die organisationalen, äusseren Umstände in der Erwachsenenbildung den Medieneinsatz beeinflussen.

Für ein zeitgemässes Weiterbildungssystem, in dem Lehrende digitale Medien kompetent und sinnstiftend einsetzen, müssen neben medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen auch die Anforderungen von (Weiterbildungs-)Organisations- und Institutionsebenen transparenter erkennbar sein, um Lehrenden bei einer individuellen Professionalisierung Orientierungspunkte zu geben.

Media pedagogical competence requirements for teachers in adult education: perspectives of practice

Abstract

Digitalisation is more and more affecting teaching and learning processes in adult education. As a result, the requirements faced by teachers in adult education are changing. In addition to changes in teaching and learning, the teachers should have media-related

competencies in various areas to be able to act competent in a media pedagogical way and thereby meet the requirements of digitisation. Without broad media pedagogical competences, teachers nowadays can hardly comply with all their responsibilities.

This paper examines practical perspectives on the requirements of media pedagogical competence of teachers in adult education as orientation points for the design of media pedagogical professionalisation. For this purpose, the results of interviews and focus groups with planning/deciding staff and teachers in adult education are presented. The interweaving of the perspectives of different actors in the field of adult education reveals that in addition to media pedagogical competences of the teachers, also the organisational, external circumstances in adult education influence the media usage.

For an up-to-date system of adult and further education, in which teachers use digital media competently and meaningfully, the demands of organisational and institutional levels need to be more transparent to the teachers. These descriptions and a model of media pedagogical competence could give orientation for an individual professionalisation for teachers in adult education.

Medienpädagogische Kompetenz als Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Wissen und Informationen sowie deren Austausch und Handel einen immer grösseren Stellenwert einnehmen: neben Kapital und Arbeit ist auch Wissen ein Gut, das eine Ursache für wirtschaftliches Wachstum darstellt (Poltermann 2013). Im Kontext dieser Wissensgesellschaft wird Medienkompetenz – neben (schrift)sprachlichen und mathematischen Kompetenzen – als eine grundlegende Kompetenz in Alltag und Berufsleben (Europäische Kommission 2007) angesehen, da Wissen vor allem über digitale Medien verbreitet und gehandelt wird. Digitale Medien und Anwendungen sind mittlerweile in (fast) allen privaten und beruflichen Lebensbereichen omnipräsent, was sich unter anderem an der weiten Verbreitung und der immer höher werdenden durchschnittlichen Nutzungsdauer von digitalen Endgeräten in der gesamten Bevölkerung zeigt (Breunig und van Eimeren 2015). Im Rahmen dieser Digitalisierungstendenzen scheint eine stete Beschäftigung mit digitalen Medien unausweichlich, um nicht den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen zu verlieren.

«Medienkompetenz entwickelt sich im Lauf des gesamten Lebens – auf je neue Anforderungen reagierend – ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Die Förderung von Medienkompetenz ist daher eine wichtige gesellschaftliche und pädagogische Aufgabe.» (von Hippel 2010, 688)

Für Lehrende in der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie selbst nicht nur Medienkompetenz, sondern darüber hinaus medienpädagogische Kompetenz besitzen sollten, um Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen und Medienbildungsprozesse bei den Teilnehmenden ihrer Veranstaltungen anzustossen.

In diesem Beitrag werden die Anforderungen an die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus Perspektiven der Praxis beleuchtet. Zunächst werden theoretische Grundlagen aus der Professions- und medienpädagogischen Forschung betrachtet, bevor die Anforderungsbeschreibungen von Planenden und Entscheidenden sowie von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung selbst dargestellt werden.

Medienpädagogische Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung

Aufgrund der Herausforderungen der Digitalisierung und dem damit verbundenen Anspruch an das lebenslange Lernen fordert die Europäische Kommission das Thema Medienbildung als eines der zentralen Themen für die Erwachsenenbildung aufzunehmen (European Commission 2015). Den Lehrenden in der Erwachsenenbildung kommt damit zum einen die Aufgabe zu Medienbildung und Medienkompetenzentwicklung bei den Lernenden anzustossen, zum anderen stellen der Bereich Medientdidaktik und der stetige Bedeutungszuwachs des Bereichs eLearning neue Anforderungen an das professionelle Handeln der Lehrenden dar.

Die Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist sehr heterogen. Laut den aktuellen Ergebnissen des wb-Personalmonitors kann von ca. 530.000 lehrend Tätigen in der Erwachsenenbildung ausgegangen werden. Der Bildungsstand der Lehrenden ist mit 66% Fachhochschul- oder Universitätsabschluss sehr hoch (Martin et al. 2017). Legt man die pädagogisch-akademischen Berufsabschlüsse als Professionalisierungsgrad fest, ist dieser im Bereich der Lehrenden als gering anzusehen, da nur 26,3% eine einschlägige pädagogische Ausbildung mitbringen (ebd., 117). Da die Lehrenden häufig aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz eingestellt werden, kann die strukturelle erwachsenenbildnerische Professionalisierung, die eine formale Auseinandersetzung mit erwachsenenpädagogischen Inhalten voraussetzt, für die Lehrenden nicht als alleiniger Professionalisierungsweg zur Betrachtung herangezogen werden – es muss vielmehr die individuelle Professionalisierung berücksichtigt werden. Individuelle Professionalisierung «bezeichnet einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifungsprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuserwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie einem diesbezüglichen Selbstbild führt» (Nittel und Seltrecht 2008, 124).

Lehrende gestalten ihre Professionalisierungswege in der Regel individuell. Hierbei fehlt es aktuell an Orientierungen, welche Bedeutung medienpädagogische Kompetenzen haben und in welchen medienpädagogischen Bereichen sich Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sollten. Betrachtet man die formalen Zugänge zur Erwachsenenbildung über die entsprechenden Studiengänge wird deutlich, dass es keine einheitlichen medienpädagogischen Inhalte in den

Studiengängen gibt. Betrachtet man das «Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung» mit dem die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den Versuch unternimmt eine strukturelle Vergleichbarkeit der Studiengänge mit Bezug zur Erwachsenenbildung herzustellen, werden hier keine expliziten medienpädagogischen Teile ausgewiesen (DGfE 2006). Hingegen tauchen im Vorschlag von Faulstich und Zeuner (2005) für ein Basiscurriculum für die Erwachsenenbildung (neue) Medien im Bereich der «Aufgabengebiete der EB/WB» und «Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung II» auf. Allerdings wird nicht näher erläutert, welche Anforderungen damit an Lehrende in der Erwachsenenbildung gestellt sind.

Neben den formalen Zugängen zur Erwachsenenbildung zeigen allgemeine Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner Anforderungsprofile auf. Entsprechend der beschriebenen Kompetenzen können die Lehrenden sich zur Teilnahme an formalen und non-formalen Aus- und Weiterbildungsangeboten entschließen oder Lerninhalte identifizieren, denen sie sich informell widmen möchten. Eine erste Analyse einer Auswahl von Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ergab allerdings ein uneinheitliches Bild (vgl. Rohs et al. 2017). Die inhaltsanalytische Betrachtung von zwölf internationalen Kompetenzbeschreibungen (deutsch- und englischsprachig) ergab, dass medienpädagogische Kompetenzen zwar in allen Kompetenzbeschreibungen berücksichtigt werden, allerdings nicht durchgehend eine breite Verankerung dieser Kompetenzen zu finden und eine starke Fokussierung auf den Bereich der Mediendidaktik zu erkennen ist (ebd., 45). Medienpädagogische Bereiche, die darüber hinausgehen, wie medienbezogene Feldkompetenz oder Fachwissen, werden hier kaum berücksichtigt. Darüber hinaus zeigte sich, dass den medienbezogenen Kompetenzen in den deutschsprachigen Beschreibungen ein geringerer Platz eingeräumt wurde als in den englischsprachigen Beschreibungen (ebd., 46f.). Die qualitative Untersuchung kann als eine Annäherung an die in Kompetenzbeschreibungen aufgeführten medienpädagogischen Anforderungen an Lehrende gesehen werden.

Eine klare Orientierung für medienpädagogische Anforderungen bieten Kompetenzmodelle, die einen expliziten medienpädagogischen Bezug aufweisen. In der Lehrerbildung gibt es eine Vielzahl an Modellen, die medienpädagogische Kompetenzanforderungen beschreiben (Tulodziecki 2012; Mayrberger 2012; Herzig 2007; Blömeke 2005). Auf Grundlage dieser Kompetenzmodelle, allgemeiner Kompetenzbeschreibungen aus der Erwachsenenbildung und weiteren theoretischen Analysen wurde im vom BMBF geförderten Projekt MEKWEP¹ ein theoretisch fundiertes medi-

¹ Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings

enpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt, das in einer qualitativen Untersuchung mit Lehrenden und anderen Akteuren aus der Erwachsenenbildung fundiert und weiterentwickelt wurde (Schmidt-Hertha et al. 2017).

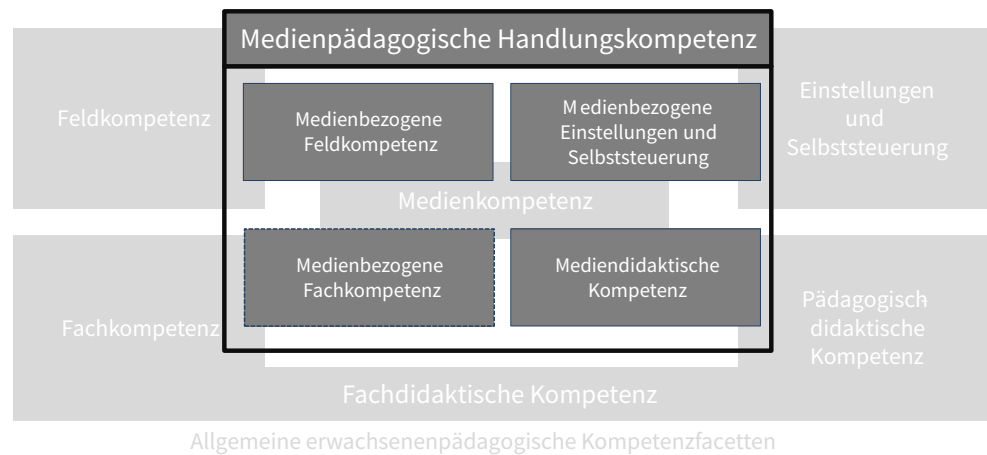


Abb. 1.: Medienpädagogische Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Quelle: eigene Darstellung/Projekt MEKWEP.

Das Modell orientiert sich bei der Aufteilung der medienpädagogischen Kompetenzfacetten an übergeordneten Anforderungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung – Feldkompetenz, pädagogisch-didaktische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz und mit den Kompetenzen verbundene Einstellungen sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Grundlegend für die medienbezogene Umsetzung dieser Kompetenzen ist eine allgemeine Medienkompetenz, die sich am Medienkompetenzverständnis nach Baacke (1996) orientiert. Die medienpädagogische Kompetenz gliedert sich in diesem Modell in mediendidaktische Kompetenz, medienbezogene Fachkompetenzen, medienbezogene Feldkompetenzen sowie medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung (vgl. ebd.).

Dass medienpädagogische Kompetenzanforderungen über die rein mediendidaktischen Kompetenzanforderungen hinausgehen müssen, zeigten besonders die Interviews und Fokusgruppen mit verschiedenen Akteuren der Erwachsenenbildung, die zur Validierung des theoretischen Modells herangezogen wurden. Es stellte sich die Frage, welche Anforderungen aus den verschiedenen Perspektiven der Praxis an die Lehrenden gestellt werden. Aufgrund des oben beschriebenen Defizits an Orientierungspunkten für medienpädagogische Professionalisierung, können die Anforderungen, die die Praxis an die Lehrenden stellt, wichtige Indikatoren für die Gestaltung der individuellen Professionalisierung darstellen. Im Projekt MEKWEP wurden qualitative Daten erhoben, die die Perspektive der Praxis exemplarisch widerspiegeln. Diese werden im Folgenden beleuchtet.

Anlage der qualitativen Untersuchung

Um die medienpädagogischen Anforderungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung aus Perspektive der Praxis zu betrachten, wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt, in der verschiedene Gruppen von Akteuren aus der Erwachsenenbildung befragt und Fokusgruppen mit Lehrenden geführt wurden. Die Anlage der Untersuchung bestand aus zwei empirischen Zugängen: zum einen sollte mittels Experteninterviews die Perspektive von Planenden und Entscheidenden des Feldes, zum anderen die Perspektive von Lehrenden in der Erwachsenenbildung mittels Fokusgruppen betrachtet werden.

Die Experteninterviews weisen eine Tendenz auf, welche Trends sich im Bereich der Erwachsenenbildung hinsichtlich des Medieneinsatzes abzeichnen und welche Anforderungen sich daraus für die Professionellen im Feld ergeben. Um die Breite der heterogenen Landschaft der Weiterbildungsanbieter abzubilden, wurden vier Interviews mit einschlägig ausgewiesenen Personen aus vier Bereichen realisiert: betriebsinterne Weiterbildung in Unternehmen, regional organisierte und branchenübergreifende Weiterbildung von Unternehmen organisiert in Kammern, Weiterbildung in Verbänden öffentlich geförderter Weiterbildungsträger sowie Weiterbildung in Verbänden privater Weiterbildungsträger. Die Expertinnen und Experten wurden mittels leitfadengestützter Interviews (Gläser und Laudel 2009) zu den Anforderungen an den Umgang mit digitalen Medien für Lehrende und die Rahmenbedingungen der Mediennutzung in Weiterbildungseinrichtungen befragt, um erste Beschreibungen der Anforderungen zu validieren, da über diese Bedingungen wenig Informationen vorzufinden sind.

Darüber hinaus wurden zwei Fokusgruppendifkussionen mit Professionellen aus der Erwachsenenbildung realisiert, um die alltäglichen Erfahrungen der Lehrenden mit abzubilden. In den Fokusgruppen wurde der Schwerpunkt ebenfalls auf die medienbezogenen Anforderungen an die Lehrenden gelegt und ausserdem ein erster theoriebasierter Entwurf eines medienpädagogischen Kompetenzmodells diskutiert. Um auch hier die Diversität von Anforderungen und Rahmenbedingungen im Feld abzubilden, wurde auf eine entsprechend heterogene Zusammensetzung der Gruppen geachtet. Eine Fokusgruppe fand mit sechs Lehrenden statt, die bei verschiedenen Erwachsenen- oder Weiterbildungseinrichtungen tätig sind, die andere mit 17 Lehrenden und Entscheidende der beruflichen Weiterbildung.

Ergänzend zu den Experteninterviews und den Fokusgruppendifkussionen wurden fünf weitere Interviews mit Akteuren der Erwachsenenbildung durchgeführt, die in der (Online-Lern-)Beratung und der Erstellung von digitalen Lehr-/Lernmaterialien tätig sind. Diese Felder haben sich im Forschungsverlauf als relevante Randbereiche des Forschungsthemas herauskristallisiert. Durch die zusätzlichen Interviews sollten spezifische Erkenntnisse zu diesen Entwicklungsfeldern gesammelt werden. Alle erhobenen Interviews und Fokusgruppendifkussionen wurden vollständig transkribiert

und inhaltsanalytisch mit MAXQDA ausgewertet (Gläser und Laudel 2009; Mayring 2010). In Orientierung an das oben abgebildete Modell zur medienpädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung werden im Folgenden drei der vier Kompetenzfacetten zunächst aus Perspektive der Expertinnen und Experten und anschliessend der Perspektive der Lehrenden beleuchtet. Die medienbezogene Fachkompetenz wird wegen der nicht möglichen Generalisierbarkeit auf das Feld in diesem Beitrag ausgeblendet.

Medienbezogene Feldkompetenz

Sowohl die Expertinnen und Experten als auch die Lehrenden betonen, dass es für Lehrende in der Erwachsenenbildung wichtig ist, sich mit medienbezogenen Feldkompetenzen auseinanderzusetzen, da diese – auch aufgrund des digitalen Fortschritts – einem ständigen Wandel unterliegen und Rahmenbedingungen für die tägliche Arbeit aufzeigen.

Die Expertinnen und Experten beschreiben in den Interviews den inhaltlichen und strukturellen Wandel des Feldes der Erwachsenenbildung, der von der Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebensbereiche ausgeht.

Ein Experte aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung in Unternehmen sieht ein sich wandelndes inhaltliches Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen innerhalb der letzten fünf bis zehn Jahre, das in Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Digitalisierung steht:

«Es gibt spezialisierte Weiterbildungen, ich sag mal Robotik oder Maschinensteuerung, Data Warehousing, heutzutage heisst es ja «Big Data», das ist intensiver geworden, also die Weiterbildungsthemen sind deutlich digitalisierungsauffiner.» (MEKWEP_E_B3_26)

Der Experte beschreibt inhaltliche Themenschwerpunkte, die eng mit dem Konzept der Industrie 4.0 verknüpft sind – einer (Zukunfts-)Vision der vierten industriellen Revolution, in der die Produktion eng mit modernsten Informations- und Kommunikationstechnologien verknüpft ist (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2017). Die anderen drei befragten Expertinnen und Experten sehen diese Veränderungen nicht so deutlich, was u.a. mit den Bereichen zusammenhängen könnte, in denen sie tätig sind und bei deren Zielgruppen das Konzept der Industrie 4.0 noch nicht durchgängig verbreitet ist. Dennoch sehen alle befragten Expertinnen und Experten Auswirkungen der Digitalisierung von Arbeits- und Lebenswelt auf den Bereich der Erwachsenenbildung. Ein befragter Entscheider aus einem Verband eines öffentlich geförderten Weiterbildungsträgers sieht beispielsweise in der gestiegenen Nachfrage an Gesundheits- und Fitnesskursen eine Ausgleichsbewegung zu Auswirkungen und Entgrenzungsprozessen der Digitalisierung. Ein anderer Experte berichtet, dass sich an seiner Institution, vor allem in der beruflichen Weiterbildung, die Nachfrage an

Angeboten des Fernlernens in den letzten Jahren deutlich erhöht hat. Dies führt er auf den Wunsch nach flexibleren Lernzeiten seitens der Teilnehmenden zurück, die eine geringe Bereitschaft aufweisen in Mobilität zu investieren, *nur* um neues Wissen zu erwerben, was heutzutage auch durch eine Internetrecherche möglich wäre.

Die befragten Entscheidenden betonen, dass sich die Weiterbildungsorganisationen an neue Lehr- und Lernformen ausprobieren sollten, berichten aber selbst, dass die Anschaffung neuer Lehr-/Lernmedien, wie Tablets oder Smartboards, häufig gescheut wird, da bisherige Erfahrungen gezeigt haben, dass neue Geräte von Lehrenden und Lernenden nicht genutzt werden und sich – wirtschaftlich gesehen – nicht auszahlen:

«Wenn Sie ein Smartboard hinstellen, das ist meine Erfahrung – aber diese Erfahrung das ist jetzt auch schon drei, vier Jahre alt – dann steht dieses Smartboard da als Kleiderständer.» (MEKWEP_E_B4_38)

Der Experte kritisiert mit dieser Aussage nicht die Anpassungsfähigkeit der Lehrenden, sondern organisationale Bedingungen: Lehrende benötigen im Umgang mit neuen Technologien zunächst zeitliche Ressourcen, um sich in die Geräte und Anwendungen einzuarbeiten und anschließend weitere, um ihre Veranstaltungen angepasst an die neuen Rahmenbedingungen zu konzipieren. Dem gegenüber steht eine Bezahlung der Lehrenden, bei der meist nur für die reine Unterrichtszeit und nicht für die Vor- und Nachbereitung vergütet wird. Eine Situation, die von mehreren Expertinnen und Experten beschrieben wurde und aufzeigt, wie das Innovationspotential von Bildungstechnologien in der Weiterbildung gehemmt wird. Vom Experten eines öffentlich geförderten Weiterbildungsträgers wurde in dem Interview zudem berichtet, dass in seiner Einrichtung durch eine kommunale Finanzierungsstruktur reine Online-Angebote nicht umsetzbar sind, da sich ‚freie‘ Online-Angebote nicht nur an die kommunale Bevölkerung richten und somit nicht dem kommunalen Auftrag entsprechen.

Aus Sicht der Lehrenden spielen medienbezogene Feldkompetenzen auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Auf der einen Seite beziehen sich diese Feldkompetenzen wie auch oben beschrieben auf den Bildungsanbieter, bei dem sie lehrend tätig sind, auf der anderen Seite auf die Teilnehmenden, für die sie ihre Lehrveranstaltungen planen. Um den technischen Entwicklungen medienpädagogisch gerecht zu werden, müssen sich die Lehrenden mit den Anforderungen der Weiterbildungsinstitutionen auseinandersetzen und auch die gesellschaftlichen Veränderungen bei der Umsetzung ihrer Lehr-/Lernangebote sowie ihrer Zielgruppe berücksichtigen. Nur so können sie professionell ihrer Rolle gerecht werden und damit auch wettbewerbsfähig bleiben.

Auf Seiten des Anbieters kann die technische Ausstattung vor Ort ein entscheidender Punkt sein, der den Einsatz digitaler Medien ermöglicht oder beschränkt. Mit diesen Gegebenheiten müssen die Lehrenden, häufig auch spontan, umgehen und

bei technischen Problemen reagieren können. Gerade für private Bildungsanbieter spielen neben den Erwartungen der Teilnehmenden an die Veranstaltung auch die Erwartungen der Auftraggeber eine grosse Rolle:

«Also für einen Lernbegleiter zahlen die Firmen nicht bei uns, ja? So. Wir müssen ein Delta herstellen. Die müssen um 17 Uhr anders aus der Schulung rausgehen, als sie um 9 Uhr reingekommen sind. Dafür kriegen wir, dafür kriegen wir Geld.» (MEKWEP_FG1_358)

Hier stehen die wirtschaftlichen Interessen des Auftraggebers und des Bildungsanbieters im direkten Zusammenhang. Im Gegensatz dazu sehen gerade Lehrende die an Volkshochschulen tätig sind, einen wichtigen Bildungsauftrag in der Vermittlung von Medienkompetenz:

«Das heisst für mich ist es einfach ein Essentielles / es ist eine Schlüsselkompetenz und es ist unser originärer Auftrag als Volkshochschule entsprechende Bildungsangebote zu unterbreiten, um den Menschen bei der Entwicklung dieser Schlüsselkompetenz zu helfen und damit ist es für mich ein zentraler Kernaspekt. Für mich sollte das in jedem Angebot enthalten sein, dass Medienkompetenzförderung immer mitgedacht wird und zwar jetzt nicht einfach um billige Effekthascherei zu machen, sondern wirklich um es sinnvoll didaktisch aufbauend miteinfließen zu lassen.» (MEKWEP_EI_B5_14)

Auf Seiten der Teilnehmenden müssen die Lehrenden einschätzen können, wie diese mit Medien umgehen, welche Rolle Medien für sie in ihrer Lebens- und Arbeitswelt spielen und welche persönliche Medienkompetenz sie mitbringen. Die Zielgruppe der Lehrveranstaltung stellt dabei eine der wichtigsten Begrenzungen des Medieneinsatzes dar. Als Beispiel wird in einer Fokusgruppe die Zielgruppe der Volkshochschulen genannt: häufig ältere Erwachsene, die Präsenzveranstaltungen nachfragen und innovativere Veranstaltungen wie Blended-Learning-Formate oder Online-Kurse kaum annehmen. Wenn Volkshochschulen nur für diesen Personenkreis Kurse anbieten, kann hier die Gefahr liegen, dass damit der Anschluss an jüngere Zielgruppen verloren wird, da diese einen anderen Umgang mit digitalen Medien gewohnt sind und das aktuelle Angebot nicht ansprechend finden.

Darüber hinaus spielt auch (lern-)medienspsychologisches Grundlagenwissen eine wichtige Rolle, da Lehr-/Lernsettings, je nach Einsatz von Medien, eine andere Wirkung entfalten:

«Ja, also sicherlich auf / jetzt nicht auf tieferem Level, aber auf einem gewissen Level sollte mir schon klar sein, was für Vorteile bieten Medien, was für Nachteile haben die auch und wenn ich dann so jahrelang mal / ich kann ein sehr sehr guter Klassenraumtrainer sein und mache das erste Mal so ein Klassenraumtraining [Anmerk. Verf.: digitaler Klassenraum] und bin wie ein Anfänger, benehme mich quasi wie ein Anfänger, weil alles das was ich mir vorher so an pädagogischer Kompetenz, an Methodik angeeignet habe, funktioniert

eventuell nicht mehr. Und das ist nur durch das Medium bezogen, der Trainer ist ja der gleiche, die Teilnehmer sind die gleichen, das Medium ist dann einfach / es bietet dann einfach andere Möglichkeiten. Wenn ich das nicht weiss oder nicht wahrnehme oder nicht verstehe auch, weil ich vielleicht mich nie in dem Bereich so mit beschäftigt habe, dann ist das natürlich schwierig.» (MEKWEPEI_4_40)

In einer der Fokusgruppen wurde die Notwendigkeit von medienbezogenen Rechtswissens betont. Dabei wurden rechtliches Wissen über Lizenzierungsmodelle von Open Educational Resources (OER), Copyright, Datenschutz und Datensicherheit als zentrale, juristische Bereiche identifiziert.

Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung

In den Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden die medienbezogenen Einstellungen der Lehrenden selbst, aber auch die Einstellungen der Institutionen und Unternehmen gegenüber Medien und Technologien für neue und innovative Lehr-/Lernideen und -szenarien angesprochen. Ein Experte berichtet, dass Medienkompetenz bei Lehrenden und auch Teilnehmenden noch nicht lange ein Thema ist:

«Da gibt's jetzt ja zum Beispiel Massnahmen, wo wir darüber sprechen, das Thema Medienkompetenz als Grundlage der Digitalisierung überhaupt erst mal ein bisschen präserter zu machen. Aber das sind alles Dinge, die jetzt gerade erst starten, also das ist auch die letzten Jahre nicht doll nachgefragt gewesen am Markt, weil einfach nicht die Awareness dafür da war.» (MEKWEPE_E_B3_28)

Aus Sicht der Expertinnen und Experten gibt es wenige Lehrende, die aus ihrer eigenen Motivation heraus andere als die oft etablierten Medien, wie Laptop und Beamer, in Lehr-/Lernsituationen einsetzen. In vielen Organisationen sind die Lehrenden überwiegend fachliche Expertinnen und Experten und haben nur in wenigen Fällen eine pädagogisch-didaktische Ausbildung. Das Wissen über Lehren und Lernen haben sie vor allem aus der eigenen Erfahrung heraus generiert. Die Lehrenden lehren mit dem Anspruch der Weitergabe von Wissen, wie dies geschieht, spielt bei vielen eine untergeordnete Rolle.

«Also von daher haben wir hier so eine, so eine «win-win-Situation», der Dozent möchte sich nicht grossartig mit Fallbeispielen vorbereiten, die Teilnehmer möchten nicht arbeiten, sondern berieselt werden und aus dieser Symbiose heraus entsteht die Didaktik, didaktische Situation in diesen Lehrgängen, wie sie immer war und immer ist und wie sie auch schwierig auszuhebeln ist.» (MEKWEPE_E_B4_32)

Für eine Entwicklung im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien muss Energie aufgewendet werden, die Muster selbstreflektiert erkennen lässt und aufbricht. Nur unter diesen Bedingungen können innovative Lehr-/Lernsettings entwickelt werden.

Für die Lehrenden in den Fokusgruppen spielen ihre eigenen Einstellungen gegenüber Medien eine entscheidende Rolle im Hinblick auf deren Einsatz in der Lehre. Der Medieneinsatz im Lehr-/Lernkontext hängt zum grossen Teil von der Bewertung der Medien durch den Lehrenden selbst ab. Hierbei berichtet eine Lehrende, die auch für die Programmplanung in einer Weiterbildungseinrichtung zuständig ist, dass einige Lehrende sich weigern namentlich als Dozierende im Internet genannt zu werden – im gedruckten Programm sei dies hingegen kein Problem. Dies zeigt, dass es durchaus Lehrende gibt, die den digitalen Medien so kritisch gegenüberstehen, dass sie diese komplett meiden. Der Umgang mit digitalen Medien im Lehr-/Lernkontext fordert im ersten Schritt eine Offenheit und Flexibilität auf Seiten der Lehrenden:

«Naja sie sollten flexibel sein und offen sein, das sind erst einmal [...] die ersten zwei Voraussetzungen oder wie habe ich immer gesagt: E-Learning ist nichts anderes als die Bereitschaft sich auf Neues einzulassen. Und da ist was dran.» (MEKWEP_EI_B2_389)

Sowohl die Lehrenden, als auch die Teilnehmenden müssen sich auf den Einsatz digitaler Medien einlassen. Dies kann auch eine Generationsfrage sein:

«Und dann hat man natürlich die Situation, dass man die ersten beiden Kompetenzen sicherlich bei älteren Dozierenden findet, die einen sehr, sehr grossen Erfahrungsschatz haben, die aber nicht den Modus des sich Einlassens auf dies digitalen Lernumwelten verwirklichen können, weil ihnen dazu das Erfahrungswissen, das Anwendungswissen der Medien fehlt. Und es ist noch ein wesentlicher Punkt, der mir aufgefallen ist. Sie haben bei diesen Lehrenden, die Älteren, die Erfahrenen, eher so den Gedanken des Herrschafts-Business und weniger den Gedanken der Generation Y, ja wo man so eine share-community hat, die ja bereit ist Inhalte zu teilen.» (MEKWEP_FG2_18)

Für einen sinnvollen Medieneinsatz ist neben der Offenheit gegenüber digitaler Medien auch besonders ein reflektierter Umgang mit diesen wichtig:

«Das Thema der Selbstreflexion, das ist denke ich auch eine Qualifizierungsbaustelle für die Lehrenden, denn irgendjemand hat einmal gesagt: Präsentation von Wissen beruhigt das didaktische Gewissen. Und wenn man eine gute Präsenzvorlesung gemacht hat und hat die Teilnehmer vielleicht mit jede Menge Inhalten zugeballert und kommt aus der Vorlesung raus und sagt: «Boa, das war heute guter Unterricht», muss es noch lange nicht so sein, dass die Teilnehmer gut gelernt haben. Und genau so ist es mit diesem Feuerwerk an eingesetzten Medien. [...] Aus dem Grund denke ich, ist die Selbstreflexion sicherlich etwas, was gerade Lehrende noch stärker leben müssten.» (MEKWEP_FG2_200)

Ein reflektierter Umgang ist hier auch auf Ebene der Selbststeuerung von Bedeutung. Die Veränderung der Arbeitswelt betrifft nicht nur die Teilnehmenden, sondern auch die Lehrenden selbst. Durch die Möglichkeit immer und überall zu arbeiten und zu lernen, können sie ebenfalls immer und überall von Lernenden kontaktiert werden, ihre Lehre planen oder informell mit eigenen Lerngegenständen beschäftigen. Hier sehen die Lehrenden eine Notwendigkeit der Selbstregulierung der eigenen Tätigkeit.

Mediendidaktische Kompetenz

Wie unter medienbezogene Feldkompetenz dargestellt, sehen die Expertinnen und Experten in der beruflichen Weiterbildung einen Trend zu Online- und Blended-Learning Angeboten. Dies zieht aus mediendidaktischer Sicht deutliche Konsequenzen für die Lehrenden nach sich, die immer noch ähnliche Inhalte vermitteln sollen, aber unter geänderten Rahmenbedingungen. Dabei bleiben nach Aussage der befragten Expertinnen und Experten die grundsätzlichen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten gleich, die die Lehrenden benötigen, auch wenn diese für Online-Veranstaltungen unterschiedlich ausdifferenziert werden müssen. Einer der Expertinnen und Experten fasst dies wie folgt zusammen:

«Erstmal den Content systematisch so aufzubereiten, dass von den Lernenden es gut rezipiert werden kann, da brauch ich das Thema Instruktionsdesign. Das ist ein wichtiges Thema, aber auch das Thema das schon vorher ansetzt, was für eine Unterlage schon wichtig ist, didaktisch zu reduzieren, also Lerninhalte auf den Punkt zu bringen. Und sobald ich in eine Interaktion gehe online, ist das Thema Online-Tutoring natürlich eine wichtige Sache, also wie kann ich in einem Virtual Classroom moderieren, wie bereite ich das Ganze vor und da kommt wieder das, was ich gerade gesagt habe, dieses Aktivieren der Teilnehmer, Feedback einfordern, Feedback geben, alles was man im Präsenzseminar eigentlich auch macht, aber hier anders und intensiver teilweise machen muss, weil bestimmte Kanäle fehlen, also ich glaube es sind die gleichen Skills, nur anders ausgeprägt.» (MEKWEPE_E_B3_84)

Vor allem die Themenbereiche Kommunikation, Feedback und Motivation werden laut aller befragten Expertinnen und Experten im Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten, die nicht (nur) in der Präsenzlehre stattfinden, immer wichtiger für die Lehrenden, um zu verhindern, dass Teilnehmende die Veranstaltung abbrechen.

«Also das Hauptproblem ist, das ist die Drop-out Quote, die Sie da haben, also wenn Sie ein ausschliessliches Fernlernangebot, egal ob digital, Sie bekommen von den Fernlehrgangsanbietern immer wieder gesagt, 'unsere Leute gehören zu den Top-Absolventen an der IHK Prüfung'. Das stimmt auch, wenn Sie mal jemanden haben der eine Bilanzbuchhalterprüfung ablegt und bis zum

Ende durchgehalten hat und sich den ganzen Stoff im Fernlernen selbst erarbeitet hat, egal ob digital oder Papier, der ist besser als der Durchschnitt der Teilnehmer, die nach Kinomentalität konsumiert haben, aber Sie erfahren von den Fernlernanbietern nicht, wie viele vorher aufgeben, man geht von drei Vierteln aus, die vorher aussteigen.» (MEKWEP_E_B4_68)

Die befragten Expertinnen und Experten sehen die Fernlernangeboten als problematisch an, wenn diese nicht interaktiv und motivierend gestaltet sind, sondern rein auf Textbänden oder Präsentationsfolien mit schriftlichen Erläuterungen basieren. Unter diesen Umständen ist der Einsatz von digitalen Technologien keine Bereicherung für das Lernen. Zudem berichten die Expertinnen und Experten, dass die meisten Teilnehmenden verbindliche zeitliche Angaben und Fixpunkte benötigen, damit eine Weiterbildung nicht abgebrochen wird. Damit Lehrende gute Online-Lernangebote entwickeln können, benötigen sie laut der befragten Expertinnen und Experten neben den Fähigkeiten zur digitalen Kommunikation und dem Wissen über Lehr-/Lernforschung und Motivation, Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen digitalen Anwendungen. Online-Lernangebote sind in den meisten Fällen in ein Lern-Management-System (LMS) eingebettet, dessen verschiedene Funktionen zur Gestaltung einer Veranstaltung, aber auch zur Verwaltung von und Kommunikation mit Teilnehmenden beherrscht werden sollte. Damit die Inhalte abwechslungsreich aufbereitet werden können, ist der Umgang mit verschiedenen Anwendungen zur Gestaltung von Texten, Videos, Bildern und Grafiken essentiell. Dabei kann sich ein gewisses Mass an Medienaffinität und Interesse an neuen Technologien, die für die Mediennutzung im Allgemeinen gilt und nicht nur für den Einsatz in Lehr-/Lernsituationen, unterstützend auswirken.

Der didaktische Einsatz von Medien in Weiterbildungsveranstaltungen ist nicht auf reine Online-Angebote beschränkt. Bei Blended-Learning-Angeboten müssen die Lehrenden planen, welche Inhalte sich besser für die Präsenz- bzw. die Onlinephase der Veranstaltung eignen. Beispielsweise kann die reine Wissensvermittlung einer Veranstaltung ausgelagert werden, bei einem folgenden Präsenztermin, kann dann mit dem angeeigneten Wissen intensiver gearbeitet und diskutiert werden, damit es sich verfestigt (Flipped bzw. Inverted Classroom). Wenn Lehrende über didaktisches Wissen verfügen und dieses auch in der Präsenzlehre anwenden, dann können sie, nach der Beobachtung der Expertinnen und Experten, dieses Wissen in der Regel auch auf digitales Lehren übertragen.

Die Lehrenden schreiben dem Bereich der Mediendidaktik eine besonders grosse Rolle für die medienpädagogische Handlungsfähigkeit zu. Vor dem Hintergrund der Hauptaufgabe als lehrend Tätige, ist dies kaum verwunderlich.

Die Facette der mediendidaktischen Kompetenz bezieht sich neben der aktiven Lehre auch auf die pädagogischen Handlungsfelder Planung, Gestaltung von Lehr-/Lernmaterialien, Evaluation und Kommunikation mit den Teilnehmenden bzw. der

Lernbegleitung, da all diese Bereiche zu einem Lernerfolg auf Seiten der Teilnehmenden beitragen können.

Für den Medieneinsatz im Lehr-/Lernkontext spielen neben der Sicherheit im Umgang mit einem «medialen Werkzeugkoffer», die Orientierung an den Teilnehmenden und die Ausrichtung der gewählten Medien am Lerngegenstand eine wichtige Rolle. Der Einsatz von Medien muss in einer Wechselbeziehung zu diesen Bereichen geplant und konzipiert werden.

Eine besondere Aufmerksamkeit haben die Lehrenden in den Gesprächen auf die zum Teil sehr aufwendige Erstellung von Lehr-Lernmaterialien gelenkt:

«Also die Lernmedien werden umso aufwändiger, umso mehr in den digitalen Bereich gehe vom prozentualen Anteil. Wenn ich 100 Prozent Anteil digitales Lernen habe, dann ist der Aufwand enorm gross und ich kann ihn im Prinzip dadurch sehr stark reduzieren, dass ich auch meinen digitalen Anteil reduziere. Und der Aufwand ist für eine Stunde Präsenzlernen, brauche ich vielleicht drei Stunden Vorbereitung, wenn ich das vorher noch nie gemacht habe. Wenn ich das dann in Digitale umsetze, dann muss ich mal zehn rechnen.» (MEK-WEP_FG2_156)

Trotz des grossen Aufwands sind sich die Lehrenden einig, dass die Nachfrage von digitalen Lernmaterialien weiter zunehmen wird. Aktuell sehen sie qualitativ hochwertige Videos als eines der gefragtesten Lernmaterialien, obwohl die Produktion zeitlich und finanziell besonders aufwendig ist.

Die Nutzung von LMS stellt nach Ansicht der Lehrenden keinen grossen Ressourcenaufwand dar. Das LMS muss aber didaktisch und organisational sinnvoll ausgewählt und gut beherrscht werden. Eine Lehrende beschreibt die Notwendigkeit eines routinierten Umgangs mit gängigen Programmen, damit deren Auswahl didaktisch sinnvoll und ohne grossen Aufwand geschehen kann. Dabei muss auch die Kompatibilität verschiedener Betriebssysteme berücksichtigt werden. Dieser Punkt wird an verschiedenen Stellen von den Lehrenden angesprochen. Gerade die Thematik «Bring your own device» fordert die Kompetenz der Lehrenden, zwischen den einzelnen Betriebssystemen zu wechseln und die eingesetzten digitalen Medien entsprechend auszuwählen. Dieser Punkt ist besonders in der allgemeinen Erwachsenenbildung wichtig, da dort nicht, wie in vielen betrieblichen Kontexten, davon ausgehen kann, dass die Teilnehmenden eine ähnliche technische Ausstattung zur Verfügung haben.

Praxisnahe Anforderungsbeschreibungen als Orientierungspunkte medienpädagogischer Professionalisierung

Die Anforderungen der Praxis an medienpädagogische Kompetenz an Lehrende in der Erwachsenenbildung sind vielseitig und nicht auf mediendidaktische Kompetenz beschränkt. Wie im oben aufgeführten medienpädagogischen Kompetenzmodell

abgebildet, wird in den (Experten-)Interviews und Fokusgruppen deutlich, dass die digitalen Entwicklungen Auswirkungen auf alle Anforderungsbereiche von Lehrenden haben und diese medienbezogen ausdifferenziert werden müssen. Die Lehrenden sollten neben einer (neu) ausgerichteten didaktischen Kompetenz auch eine hohe medienbezogene Feldkompetenz aufweisen, um ihre Lehre den (Unternehmens- bzw. Institutions-)Kulturen, in denen sie tätig sind, und den Teilnehmenden entsprechend zu gestalten. Ausserdem scheinen die persönlichen medienbezogenen Einstellungen für einen didaktisch sinnvollen Medieneinsatz in der Lehre essentiell. Aufgrund der teils prekären Arbeitsverhältnisse in der Erwachsenenbildung kann der kompetente Einsatz digitaler Medien nicht immer von den Lehrenden erfüllt werden. Gerade von selbstständigen Lehrenden, die häufig bei verschiedenen Anbietern lehren und in teils prekären Verhältnissen arbeiten, kann schwer zusätzlich erwartet werden, dass sie sich in grossem Umfang medienpädagogisch weiterbilden und ihre Kompetenzen regelmässig auffrischen, was aufgrund der Schnelllebigkeit der digitalen Medien, notwendig wäre. Selbst wenn die Lehrenden die Zeit investieren wollen, gibt es aktuell wenige frei zugängliche Fortbildungen, die umsonst angeboten werden. Hier könnten die Institutionen der Erwachsenenbildung entsprechende Fortbildungen schaffen, damit die Lehrenden den gestellten Anforderungen gerecht werden können.

Neben dem medienpädagogischen Kompetenzmodell, das eine erste Orientierung der medienpädagogischen Anforderungsbereiche für Lehrende bietet, zeigen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, dass es nicht nur auf Seiten der Lehrenden einen medienpädagogischen Entwicklungsbedarf gibt, sondern die administrative Ebene der Organisationen ebenfalls den geänderten Anforderungen noch nicht ausreichend gerecht wird. Für die Entwicklung einer medienpädagogisch kompetenten Weiterbildungspraxis scheint eine Verschränkung der Perspektiven von Bedeutung. Die Lehrenden, die medienpädagogisch – im Sinne eines didaktischen Mehrwerts – handeln wollen, stossen teilweise auf Grenzen, was die räumliche Ausstattung oder die finanziellen Ressourcen betrifft, während die Weiterbildungsorganisationen und –institutionen in einigen Fällen zu hohe Ansprüche an die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden stellt. Für einen Entwurf praxisnaher, finanzieller, personeller und räumlicher Anforderungen für einen mehrwertbringenden Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung lassen die qualitativen Ergebnisse vermuten, dass eine Verschränkung der Perspektiven der Weiterbildungsinstitutionen und ihrer Lehrenden notwendig ist. Ein auf weiteren Befragungen und Untersuchungen basierendes Anforderungsprofil für Lehrende in der Erwachsenenbildung kann neben klaren medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen als Orientierung für individuelle, medienpädagogische Professionalisierung dienen.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, hrsg. v. Antje Rein, 112-23. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid. 2005. «Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde.» In *Kompetenzdiagnostik*, hrsg. v. Andreas Frey, Reinhold S Jäger, und Ursula Renold, 5:76-97. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Breunig, Christian, und Birgit van Eimeren. 2015. «50 Jahre «Massenkommunikation»: Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien.» *Media Perspektiven* 11: 505-525.
- DGfE. 2006. «Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.» http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf.
- European Commission. 2015. «Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe.» http://ec.europa.eu/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf.
- Europäische Kommission. 2007. *Schlüsselkompetenzen für ein lebensbegleitendes Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2005. «Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA.» http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErWB/Basiscurriculum_-_Faulstich_Zeuner-Vorschlag_fuer.pdf.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzig, Bardo. 2001. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 6*, hrsg. v. Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283-297. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-90544-0.
- Hippel, Aiga von. 2010. «Erwachsenenbildung und Medien.» In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. v. Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-94165-3.
- Martin, Andreas, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Koscheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat, Arne Elias, und Anna Rosendahl. 2017. *Das Personal in Der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. doi:103278/85/0015w.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 289-412. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.

- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, Dieter, und Astrid Seltrecht. 2008. «Der Pfad der <individuellen Professionalisierung>. Ein Beitrag Zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung.» *Bios* 1 (21): 124–45.
- Poltermann, Andreas. 2013. «Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck.» <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft>.
- Rohs, Matthias, Ricarda Bolten, und Jonathan Kohl. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*Innen.» *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, Nr. 5. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Karin Julia Rott und Ricarda Bolten. 2017. «Fit für die Digitale (Lern-)Welt?» *DIE - Zeitschrift Für Erwachsenenbildung* 3: 35–37. doi:10.3278/DIE1703W.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung.» In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. v. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–97. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-94219-3.