

Gaby Filzmoser

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BILDUNGSHÄUSER IM DIGITALEN WANDEL

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Gaby Filzmoser

EB 
 LBL

BILDUNGSHÄUSER IM DIGITALEN WANDEL

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 34

Thomas Prescher

Ökologisch bilden

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen Entwicklung in Organisationen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004595

ISBN 978-3-7639-5831-3

Band 35

Johanna Gebrande, Claudia Pfrang, Georg Frericks

Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren zielgruppenspezifisch planen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004590

ISBN 978-3-7639-5821-4

Band 36

Karin Julia Rott

Medienkritikfähigkeit messbar machen

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004596

ISBN 978-3-7639-6073-6

Band 37

Bastian Hodapp

Emotionale Professionalität

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004597

ISBN 978-3-7639-5835-1

Band 38

Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving,

Elise Glaß

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004593

ISBN 978-3-7639-5827-6

Gaby Filzmoser

**BILDUNGSHÄUSER
IM DIGITALEN WANDEL**

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 wbv Publikation,

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung:

Christiane Zay, Potsdam

Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9 (Print)

DOI: 10.3278/6004598w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Vorwort	11
Zum Buch: Tradition und Zukunft der Bildungshäuser	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
2 Digitale Bildung im Kontext von Bildungsmanagement	21
2.1 „Digitale Bildung“ – nur ein schlampiges Kürzel?	21
2.1.1 Das Allgemeine der Bildung – ein Abriss	22
2.1.2 Medienbildung als Welt-Mensch-Relation	24
2.1.3 Digitale Medien sind mehr als nur neu	26
2.1.4 Dimensionen und Funktionen digitaler Medien	26
2.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien	28
2.2 Bildungsmanagement – ein Teil der Didaktik	28
2.2.1 Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement	29
2.2.2 Im Spannungsverhältnis zwischen Management und Bildung	31
2.3 Relevanz der Digitalisierung aus Sicht der Erwachsenenbildung	32
2.3.1 Stellenwert der Digitalisierung aus Sicht der Anbieter	32
2.3.2 Nutzung digitaler Medien aus Sicht der Lernenden	37
2.4 Kommunikation – ein zentrales Element der Digitalisierung	42
2.4.1 Die Suche nach Bildungsveranstaltungen ist immer noch analog	42
2.4.2 Bei der Suche nach Bildung im Internet dominieren Google und YouTube	43
2.5 Kompetenzen und Weiterbildung des Bildungspersonals	43
2.5.1 Technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen	44
2.5.2 Wahrgenommene Relevanz, Herausforderungen und Schwierigkeiten	45
3 Der digital-mediale Habitus – das Modell	47
3.1 Medialer Habitus und Bildungsmanagement	47
3.1.1 Das soziale Feld und der soziale Raum	48
3.2 Bildungsmanagement als soziales Feld	50
3.2.1 Das Feld als Ganzes	50
3.2.2 Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder	52
3.2.3 Die Kämpfe um die Ordnung des Wissens	55

3.3	Der mediale Habitus – theoretische Fundierung	58
3.3.1	Strukturprinzipien der Mediennutzung	59
3.3.2	Kapitalausstattung in der digitalen Welt	60
3.3.3	Ökonomisches Kapital: Besitz von Endgeräten und Internetzugang	60
3.3.4	Kulturelles Kapital: Wissen – Qualifikation – Kompetenz	61
3.3.5	Soziales Kapital: Vernetzung und Kooperation	63
3.3.6	Zwischen Konditionierung und möglicher Überwindung	66
3.4	Kritik am Habituskonzept	67
3.4.1	Vom Klassenmodell zur nicht kategorisierbaren Vielfalt	68
3.4.2	Bildung und medialer Habitus: ein Widerspruch?	68
3.5	Das digital-mediale Habitusmodell	70
3.5.1	Kohärenz der Elemente des digital-medialen Habitus	70
3.5.2	Vier Ordnungsdimensionen des digital-medialen Habitus	71
3.5.3	Überwindung der Hysteresis	79
3.6	Das digital-mediale Habitusmodell – eine Kurzzusammenschau	79
4	Rolle der Bildungshäuser in einer digitalisierten Zeit: Untersuchung	81
4.1	Design der Forschungsarbeit	81
4.1.1	Gruppen- und Plenumsdiskussionen mit BildungsmanagerInnen	82
4.1.2	Analyse der Daten	83
4.1.3	Hermeneutische Analyse und Auswertung	84
4.1.4	Reflexivität als Forschungspraxis	85
4.2	BildungsmanagerInnen und ihr digital-medialer Habitus	86
4.2.1	Das Berufsfeld Bildungsmanagement	86
4.2.2	Die Ordnung des Wissens und neue Möglichkeiten	95
4.2.3	Ökonomisches Kapital – Infrastruktur	109
4.2.4	Handeln, Denken und Wahrnehmung von BildungsmanagerInnen	122
4.2.5	Digitale Bildung und die Bildungsprinzipien der BildungsmanagerInnen	140
5	Rückschlüsse und Impulse	155
5.1	Grundhaltung: Orientierung am Bildungsprozess der Lernenden	155
5.2	Digitale Bildung: Bildungsverständnis und Bildungsprinzipien	158
5.2.1	Individuell versus standardisiert	159
5.2.2	Selbstgesteuertes versus fremdbestimmtes Lernen	161
5.2.3	Vernetzung versus Separierung	163
5.2.4	Zielorientierte didaktische Nutzung versus technologischer Selbstzweck	166
5.2.5	Lernen versus Lehren	166

6	Entwicklungspotenziale im Bildungsmanagement	169
6.1	Wissensbezug	169
6.1.1	Gelingensfaktoren für Digitale Bildung	170
6.1.2	Digitale Bildung in der Aus- und Weiterbildung von Bildungs- managerInnen	181
6.2	Handlungsbezug	161
6.2.1	Bildungsorganisationsmanagement	182
6.3	Bildungsprozessmanagement	210
6.3.1	Entschleunigung als Profilierungsmöglichkeit	210
6.3.2	TeilnehmerInnenorientierte „Bildungsprogramme“	212
6.3.3	Zwar keine reinen Online-Veranstaltungen, aber.... ..	213
6.3.4	Bildungsinhalte zeitnah und in den digitalen Medien präsent ...	217
6.4	Organisationskultur braucht eine... ..	219
6.4.1	... digitale Strategie	219
6.4.2	... digitale Grundhaltung	220
7	Entwicklungspotenziale auf einen Blick	169
7.1	Grundvoraussetzung: Bildungsprozessperspektive einnehmen	223
7.1.1	Verändertes Lernverhalten Erwachsener beachten	223
7.1.2	Rahmenbedingungen schaffen	224
7.1.3	Digitalisierung ist Sache der Führungspersonen	224
7.1.4	Die neue Arbeit ist untypisch	225
7.1.5	Flexible Raumgestaltung	225
7.1.6	Marketing ist eine Dienstleistung an den KundInnen	225
7.1.7	Zukunftsfähig durch Bildungsnetzwerke	226
7.1.8	Bildungsorte und Lernräume werden zu Bildungswelten	226
7.1.9	Entschleunigung als Gegenprogramm und Rückbesinnung auf Grundtvig	227
7.1.10	Neuorientierung der Bildungskonzepte und Lernformate	227
7.1.11	Digitale Grundhaltung	228
7.1.12	Digitale Bildung	229
7.2	Schlussworte	229
	Literatur	231
	Abbildungsverzeichnis	251
	Autorin	253
	Danke!	253

Vorwort

Angesichts der aktuellen Covid19-Pandemie haben sich die Vorzeichen für die digitale Transformation in der Erwachsenenbildung grundlegend verändert: Die Digitalisierung der Angebote, aber auch die Strukturen und Prozesse für die virtuelle Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden und mit den Teilnehmenden sind zu notwendigen Voraussetzungen für das „Überleben“ von Einrichtungen geworden. Zentrale Verantwortung für die Anpassung der Einrichtungen an die Bedingungen einer digitalen Welt haben die Leitungen, die bezüglich der notwendigen Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung bisher kaum im Fokus standen. Zwar sind es vor allem Lehrende, die für die Qualität der Bildungsprozesse verantwortlich sind, aber die Einrichtungen müssen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen bereitstellen sowie (zumindest mittelfristige) Strategien für die Herausforderungen der Digitalisierung in Hinblick auf die Ziele, Aufgaben und Zielgruppen entwickeln – und deren Umsetzung auch koordinieren.

Gaby Filzmoser adressiert mit ihrer Dissertation dieses Themenfeld und fragt dabei zunächst nach den transformativen Auswirkungen der Digitalisierung auf Erwachsenenbildungseinrichtungen. Daraus leitet sie Schlussfolgerungen für die strategische Organisations- und Personalentwicklung ab. Als Gegenstand ihrer Betrachtungen wählt sie dabei die ARGE-Bildungshäuser in Österreich, welche ein breites Spektrum an weltanschaulichen Positionen abbilden, die vom christlich-humanistischen bis zu einem überkonfessionellen Menschenbild reichen und ein entsprechend breites Weiterbildungsangebot bereitstellen.

Der für die Auseinandersetzung gewählte Begriff der „Digitalen Bildung“ wird bezüglich seiner Sinnhaftigkeit in der Wissenschaft zwar kontrovers diskutiert, da Gaby Filzmoser aber „Bildung“ in ihrer humanistischen Konnotation hervorhebt, erscheint er in diesem Fall nicht unangemessen. So kommt die Autorin auch zu dem zunächst überraschenden Ergebnis, dass die Bildungshäuser „sich dem Grundgedanken der *humanistischen Bildung wieder konsequent*“ zuwenden sollten. Damit ist jedoch keinesfalls eine Negation der aktuellen Digitalisierungsprozesse gemeint, sondern eine konsequente Hinwendung zum Menschen und seinen Bedürfnissen. Erst daraus können mögliche Konsequenzen hinsichtlich Digitalisierung abgeleitet werden. Als wesentliche Voraussetzung für das Bildungsmanagement beschreibt die Autorin dabei eine „digitale Grundhaltung“, welche als Leitlinie für strategische Entscheidungen und für ihr alltägliches Handeln der Mitarbeitenden dient.

Die Überlegungen von Gaby Filzmoser bieten zahlreiche Möglichkeiten der Reflexion medialer Praxis und Einstellungen für Leitende von Bildungseinrichtungen. Damit tappt sie nicht in die Falle, konkrete Vorschläge für die digitale Transformation von Weiterbildungseinrichtungen zu geben oder einem „digitalen Imperativ“ das Wort zu reden. Vielmehr werden die Eigenheiten jedes Anbieters, wie sie sich

auch in der Heterogenität der Bildungshäuser zeigen, in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Digitalisierung betont. Damit unterscheidet sich die Arbeit in angenehmer Weise vom Mainstream der aktuellen Diskussion und ist damit insbesondere jenen ans Herz gelegt, welche für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung verantwortlich sind.

Kaiserslautern im November 2020

Prof. Dr. Matthias Rohs

Mitherausgeber der Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen

Zum Buch: Tradition und Zukunft der Bildungshäuser

Als Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich hat Gaby Filzmoser über Jahre hinweg die Vielfalt der Erwachsenenbildung kennengelernt und gleichzeitig mitgeprägt. Ihre erworbene Expertise bündelt sie nun in der vorgelegten Arbeit, die einerseits die Tradition lebendiger Bildungshäuser aufgreift, andererseits darüber hinaus Wege in die Zukunft weist, die noch zu gehen sind. Dafür ist ihr in erster Linie zu danken. Gleichzeitig darf ich als Vorsitzender der ARGE BHÖ die Bitte an Sie anschließen, uns auf diesem spannenden Weg zu begleiten.

Wie die Arbeit zeigt, ist Digitalisierung in unserer Welt einfach allgegenwärtig, mag man davon halten, was man will. Nicht zuletzt Bildungseinrichtungen sind angefragt, wie damit konstruktiv umzugehen ist, sind sie doch der (Selbst-)Befähigung des Menschen zu Eigenstand und Verantwortung verpflichtet. In Bildungshäusern wiederum lebt der Grundsatz vom „Leben und Lernen unter einem Dach“, der den ganzen Menschen nicht zuletzt in seiner sozialen Dimension im Blick hat. Welche Transformationen braucht es hier nun, um den Lebensrealitäten des Menschen heute gerecht zu werden?

Wer hier an eine bloße Ausstattung mit elektronischen Geräten denkt, hat nur eine Grundvoraussetzung erkannt. Digitale Entwicklungen erfordern dringliche und gleichzeitig weit grundsätzlichere Schritte:

Für Bildungshäuser ist heute eine neue Hinwendung zum individuellen Menschen, zu seinen Bedürfnissen und zu den Bildungsprozessen von Lernenden unbedingt notwendig, zeigt Gaby Filzmoser. Sie fordert somit eine radikale Wende von der gewohnten Orientierung an Bildungsprodukten hin zu den Subjekten der Bildung. Damit das gelingen kann, wird es nötig sein, Räume zu öffnen und neu zu profilieren, Netzwerke zu stiften und zu entwickeln, Lernprozesse anzustoßen und zu steuern. Nur so können Bildungshäuser weiterhin ihrem ursprünglichen Auftrag gerecht werden.

Von Maria Montessori ist folgender bekannter Grundsatz der Pädagogik überliefert – formuliert aus der Sicht des Kindes: „Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Mute mir Fehler und Anstrengung zu, denn daraus kann ich lernen.“ (<https://www.montessori-muenster.org/>) Auf diesem Prinzip aufbauend gestaltet sie Räume, entwickelt Materialien als Medien des Lernens und sieht ihre Arbeit als begleitenden Prozess der Eigentätigkeit des Kindes.

Dieser Grundsatz passt aus meiner Sicht wunderbar zu den Herausforderungen, vor denen Bildungshäuser angesichts der digitalen Entwicklungen stehen. Viel konkreter und wissenschaftlich abgesichert ist das in der vorliegenden Arbeit nach-

zulesen. Ich wünsche Ihnen, dass Sie sich auf den folgenden Seiten für Ihr Tun inspirieren lassen. Der Autorin Gaby Filzmoser wünsche ich, dass sie erleben kann, wie zahlreiche lebendige Modelle der Erwachsenenbildung neu entstehen und Menschen begeistern.

St. Pölten, im Oktober 2020

Mag. (FH) Erich Wagner-Walser

Vorsitzender der ARGE Bildungshäuser Österreich

Abstract

Steht nicht inmitten der Technologisierung der Mensch im Mittelpunkt aller strategischen Bildungsbemühungen? Warum sind also gerade jetzt *auch* Bildungshäuser angehalten, auf den digitalen Wandel zu reagieren? Machen das nicht schon alle anderen, und vielleicht sogar besser? Können Bildungshäuser, die seit Jahrzehnten ganz besondere Orte des Lernens und Bildens verkörpert, nicht bleiben wie sie sind?

Der vorliegende Band konstruiert ein Modell des digital-medialen Habitus, um Schlüsse für strategische Änderungen im Bildungsmanagement zu ziehen.

Geortet werden in einer empirischen Untersuchung die Schalthebel (Haltungen, Einstellungen, Werte, Befürchtungen, Ängste, ...), die bewegt werden müssen, damit auch das Bildungsmanagement von Bildungshäusern eine digitale Grundhaltung einnimmt und umsetzt. Denn: Steht inmitten alles erwachsenenbildnerischen Tuns der Mensch mit seiner Persönlichkeit und seinen Möglichkeiten, die Gesellschaft und seine Welt zu formen, im Mittelpunkt, **und** ist davon auszugehen, dass Technologien im Lernverhalten erwachsener Lernender angekommen sind und deren Lernbedürfnisse beeinflussen, dann muss vom Bildungsmanagement die übliche Bildungsproduktperspektive verworfen und eine Bildungsprozessperspektive eingenommen werden. Und das inkludiert eben auch und vor allem digitale Bildung, und dies vor allem an besonderen Lernorten, wie Bildungshäuser sie seit Jahrzehnten verkörpern.

Dieser Band will einen ungeschönten Blick auf den digital-medialen Habitus aller Verantwortlichen werfen, um Veränderungsprozesse einzuläuten. Das Bildungsmanagement der Bildungshäuser ist gerade jetzt angehalten, die eigene Organisationskultur und die eigenen Strukturen zu reflektieren – für eine Zukunft der Bildungshäuser mit und durch digitale Bildungsangebote!

1 Einleitung

Schwimmen zwei junge Fische des Weges
und treffen einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist.
Er nickt ihnen zu und sagt: „Morgen Jungs! Wie ist das Wasser?“
Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter,
und schließlich wirft der eine dem andern einen Blick zu und sagt:
„Was zum Teufel ist Wasser?“

David Foster Wallace 2015

Die Digitalisierung bzw. Technologisierung hat Einzug in unser Leben und unsere Kultur gehalten. Es ist nahezu unmöglich, sich ihr zu entziehen, will man am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Sie umgibt uns und ist vielerorts zur Selbstverständlichkeit geworden. Der Einsatz von Internet, Computer und mobilen Endgeräten hat sich zur Normalität entwickelt. Geldgeschäfte werden online erledigt, Fahrkarten, Flugtickets, Hotelzimmer online gebucht und das Kommunizieren ohne elektronische Geräte ist kaum mehr vorstellbar. Dies trifft auch auf die Bildung zu. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung ist es eine Selbstverständlichkeit, technische Geräte (Beamer, PC, Tablet etc.) und das Internet als Unterstützung bei der Kurssuche oder -anmeldung sowie als Kommunikationsmittel zu verwenden. Dennoch wird derzeit mehr denn je über Digitalisierung in der Bildung diskutiert und referiert. In Tagungen und Konferenzen ringt man darum, Für und Wider abzuwägen, dafür zu sprechen oder dagegen. Spätestens in der alltäglichen Praxis des Bildungsmanagements obsiegen Sinnhaftigkeit und Nutzenstiftung.

„Die naheliegende Pointe der Fischgeschichte ist, dass die offensichtlichen, allgegenwärtigsten und wichtigsten Tatsachen oft die sind, die am schwersten zu erkennen und zu diskutieren sind“ (Wallace 2015, 10). Zugleich sind Entscheidungen, Haltungen, Einstellungen immer auch zutiefst subjektiv und sollen es – gerade in der Erwachsenenbildung – auch immer bleiben dürfen. Oder wie Wallace schreibt: „Im Vollsinn des Wortes wahr ist nur, dass es Ihre Entscheidung ist, wie Sie die Dinge sehen wollen. Und das, behaupte ich, ist die Freiheit wahrer Bildung, der Selbsterziehung zur Anpassung: Es wird Ihre bewusste Entscheidung, was Sinn hat und was nicht. Sie entscheiden, was Sie glauben“ (Wallace 2015, 30).

In diesem Sinne will diese Forschungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, die offensichtliche, allgegenwärtige Tatsache der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung zu sichten, zu verorten und damit auf eine erkennbare und diskutierbare Ebene zu heben, um weiter voranzuschreiten. Denn Handlungsfreiheit setzt immer auch eine gute Wissensbasis voraus. Die vorliegenden Ergebnisse sind zugleich nicht frei von Subjektivität, die von meinen persönlichen Haltungen und langjährigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung geprägt ist.

Von Bildungshäusern und Heimvolkshochschulen/Landvolkshochschulen

Spricht man in Österreich von einem „Bildungshaus“ meint man damit eine Bildungseinrichtung, die ein Bildungsprogramm anbietet, welches meistens in der allgemeinen Erwachsenenbildung angesiedelt und auf mehrtägige Bildungsveranstaltungen ausgerichtet ist. Zusätzlich zum pädagogischen/inhaltlichen Angebot werden also Nächtigung und Verpflegung ermöglicht. In Deutschland werden derartige Bildungseinrichtungen oft als „Heimvolkshochschulen“ oder „Landvolkshochschulen“ bezeichnet.

Der Begriff „Heimvolkshochschule“ geht auf den dänischen Pädagogen und Theologen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) zurück. Die erste Heimvolkshochschule (folkehøjskoler) wurde 1844 in Rødding als staatsunabhängige Bildungseinrichtung gegründet. Jungen Erwachsenen vom Land sollten auf diesem Weg während der Wintermonate mehrwöchige fachliche, soziale und persönliche Bildungsmöglichkeiten geboten werden. Das gemeinsame Leben und Lernen unter einem Dach stand dabei im Vordergrund. Inhaltlich lag der Schwerpunkt auf der Stärkung des persönlichen und auch nationalen Selbstbewusstseins und auf der Überbrückung der Kluft zwischen den gebildeten und ungebildeten Schichten. Freiheit und Freiwilligkeit sah Grundtvig als Basis für die Weiterbildung, dementsprechend gab es keinen vorgeschriebenen oder festgelegten Kanon (Von Ameln 2014, 39), sondern das Programm entstand im Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden.

Anfang des 20. Jahrhunderts wurden auch in Deutschland und Österreich die ersten Heim-/Landvolkshochschulen nach dänischem Modell errichtet, wenn auch die inhaltliche und konzeptionelle Umsetzung in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich verlief (Von Ameln 2014, 42). Die Konzepte basierten nicht auf den schriftlichen Überlieferungen Grundtvigs, sondern waren das Ergebnis des persönlichen Austausches der damaligen ExpertInnen (Von Ameln 2014, 42), zum Beispiel im Rahmen einer gesamtdeutschen Volksbildnertagung im Jahr 1920 (Bergmann-Pfleger et al. 2019, 56). Es ist nicht verwunderlich, dass mit der Adaption der Konzepte sich die Bezeichnungen für diese Einrichtungen denn auch nicht gehalten haben. Aus den „Heimvolkshochschulen“ im ländlichen Raum wurden in Deutschland „Landvolkshochschulen“. In Österreich hat sich der Begriff vom „Volksbildungsheim“ über „Bildungsheim“ zum „Bildungshaus“ gewandelt. Inzwischen werden die Begriffe Bildungshaus und Bildungszentrum als Sammelbegriffe verwendet. In den einzelnen Bildungseinrichtungen ist der Bezug zur traditionellen Heimvolkshochschule im Namen kaum noch sichtbar. Sie bezeichnen sich unter anderem als Bildungsschloss, Bildungsstätte, Seminarhaus oder Akademie.

Geblieden ist das Motto des „Lebens und Lernens unter einem Dach“ als verbindendes Prinzip der Bildungshäuser/Heimvolkshochschulen. Es steht für das Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen und hat bei den Verantwortlichen immer noch eine hohe Bedeutung (Von Ameln 2014, 60).

Zur Forschungsarbeit

Übergeordnetes Ziel der Forschungsarbeit war die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den transformativen Auswirkungen der Digitalisierung auf Erwachsenenbildungseinrichtungen, im Konkreten auf Bildungshäuser. Daraus sollte Entwicklungspotenzial gewonnen werden, welches zur strategischen Organisations- und Personalentwicklung in Bildungshäusern herangezogen werden kann. Es ist nicht unwesentlich anzumerken, dass die Forschungsarbeit in Vor-Corona-Zeiten entstanden und verfasst wurde. Zu diesem Zweck wurden die Verhaltensweisen von BildungsmanagerInnen sowie die von ihnen wahrgenommenen Chancen und Gefahren einer Digitalisierung empirisch erhoben. Leitende Forschungsfrage war: Inwiefern verändert sich die Rolle der Bildungshäuser und deren Bildungsmanagement im Hinblick auf Digitale Bildung und welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus? Ergänzt um die Fragen: Welche Bildungsprinzipien sind in Bezug auf Digitale Bildung wesentlich, wenn digital Lernende in den Fokus genommen werden? Welche Handlungsweisen von BildungsmanagerInnen wirken sich für den digitalen Wandel förderlich oder hinderlich aus? Welche Chancen und Hindernisse sehen BildungsmanagerInnen in ihrer Praxis? Welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus und welche Impulse und Handlungsempfehlungen können daraus für die strategische Organisations- und Personalentwicklung von Bildungshäusern abgeleitet werden?

Die Ergebnisse sollten Aufschluss über die Handlungsgrenzen, über die Haltungen, Werte und Einstellungen der BildungsmanagerInnen zur Digitalisierung geben. Als untergeordnetes Ziel wollte ich mit den Resultaten meiner Forschungsarbeit zudem dazu beitragen, den in den Erwachsenenbildungseinrichtungen Tätigen Ängste zu nehmen, und helfen, Barrieren in Bezug auf die Digitalisierung abzubauen, um so (neue) Perspektiven für einen offenen Umgang mit digitalen Medien in der Bildungsarbeit zu erhalten. Auch wollte ich ermutigen, neue Wege in der Gestaltung der Bildungshäuser und der Erwachsenenbildung zu gehen.

In jüngster Zeit waren zwar eine Reihe von Studien und Forschungsarbeiten entstanden, welche sich auf den technischen Einsatz von digitalen Medien in Bildungseinrichtungen, auf die zukünftig notwendigen Medienkompetenzen von BildungsmanagerInnen und Lehrenden und auf digitale Lehr- und Lernformate beziehen (z. B. Bitkom 2017; Sgier/Haberzeth/Schüepf 2018; Schmid/Goertz/Behrens 2018; Schwaderer/Wieland 2018; Statistik Austria 2018; Van Alphen/Bärtle 2018; Statista 2019; Initiative D21 2020). Was fehlte, war eine empirische Erhebung, die sich auf die Verhaltensweisen von BildungsmanagerInnen bezieht und die hinderlichen und förderlichen Faktoren erforscht, die für Digitale Bildung ausschlaggebend sind. Diese Lücke versuchte ich mit der vorliegenden Arbeit zu schließen.

Das Design der empirischen Forschung war in zwei Schritten angelegt. Im ersten Schritt wurde die Sicht der BildungsmanagerInnen in Bezug auf die Auswirkungen der Digitalisierung untersucht. Dazu wurden Weiterbildungsveranstaltungen für BildungsmanagerInnen zum Thema „Digitale Medien in der Erwachsenenbildung“ organisiert. BildungsmanagerInnen wurden mit der Frage nach den Chancen, Gefahren, Potenzialen und Herausforderungen der Digitalisierung konfrontiert. In

Gruppenarbeiten wurden diese Fragen diskutiert, die Antworten digital aufgezeichnet, transkribiert, mit MaxQDA ausgewertet und analysiert. Im zweiten Schritt wurden die Analyseergebnisse mit einschlägiger Literatur ergänzt und untermauert. Davon wurden in weiterer Folge Entwicklungspotenziale, Impulse und Handlungsempfehlungen für die Praxis von Bildungshäusern abgeleitet. Bewusst nicht berücksichtigt habe ich didaktische und methodische Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen. Die Einschränkung auf Bildungshäuser erfolgte aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit bei der ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ)¹, welche sich bereit erklärt hatte, das Forschungsvorhaben zu unterstützen.

Die Frage nach der zukünftigen Rolle von Bildungshäusern reflektierte ich mit einer Haltung, die davon ausgeht, dass die Verantwortlichen in Bildungshäusern selbst den größten Gestaltungsfaktor einnehmen. Ihr Verhalten und ihr Handeln prägt die Bildungshäuser, die Erwachsenenbildung und damit auch die gesamte Gesellschaft. BildungsmanagerInnen nehmen meines Erachtens eine Schlüsselrolle in der Gestaltung der Erwachsenenbildung ein.

Grundsätzlich verfolgte ich in meiner Forschungsarbeit einen eher pragmatischen Zugang zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Ausgangspunkt war nicht ein technikkritisches Grundverständnis, sondern der Versuch der Wahrnehmung eines technischen, gesellschaftlichen und sozialen Phänomens, welches transformative Auswirkungen auf die Bildungshäuser und ihr Bildungsmanagement hat. Der offene empirische Zugang sollte mir einen Blick auf die unbeantworteten Fragen und Entwicklungen eröffnen, um damit die in Verbindung stehenden Möglichkeiten und Chancen für die Zukunft der Bildungshäuser bestmöglich zu nutzen. Gleichzeitig sollten Risiken und Gefahren kritisch reflektiert und bewertet werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten Grundlage für die Praxis in Bildungshäusern sein und zu strategischen Veränderungen anregen. Die vorliegend stark gekürzte und bearbeitete Fassung meiner Forschungsarbeit richtet sich deshalb auch explizit an BildungsmanagerInnen in Bildungseinrichtungen und hier im Speziellen in Bildungshäusern.

Bildungshäuser haben für mich eine gewichtige Bedeutung für die Gesellschaft. Im Sinne einer humanistischen Erwachsenenbildung, wie sie in Bildungshäusern verfolgt und gelebt wird, haben Bildungshäuser die Verantwortung, Menschen darin zu unterstützen, die gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen. Dazu zählt auch die Digitalisierung mitsamt ihren Chancen und auch Gefahren. Gleichzeitig haben Bildungshäuser die Verantwortung, die Gesellschaft und ihre Entwicklungen mitzugestalten. Darauf weisen ihre Bildungsaufträge und ihr Bildungsverständnis hin. Eine meiner Grundüberzeugungen ist, dass die Entwicklung der Digitalisierung nicht den technischen Großbetrieben und digitalen Treibern überlassen werden sollte und auch nicht den vorherrschenden Online-Bildungsanbietern, sondern Bildungseinrichtungen sollten selbst aktiv werden und im Sinne der andragogischen Erkenntnisse und Grundsätze sowie ihrem jeweiligen Bildungsauftrag entsprechend digitales Lehren und Lernen ermöglichen.

1 www.arge-bildungshaeuser.at

2 Digitale Bildung im Kontext von Bildungsmanagement

Die Digitalisierung nimmt Einfluss auf die strukturelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen. Daraus leitet sich die Hypothese ab, dass jene Personen, die für Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen verantwortlich sind, also die BildungsmanagerInnen, Einfluss auf diese Veränderungen haben. Ihre Auseinandersetzung mit digitalen Medien und ihr Erwerb von Medienkompetenzen wirken sich auf ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Verhalten aus. Aber was ist Digitale Bildung überhaupt?

2.1 „Digitale Bildung“ – nur ein schlampiges Kürzel?

Der Begriff Digitale Bildung steht im Zusammenhang mit dem Einfluss der Digitalisierung auf das humanistische Bildungsverständnis und mit den damit verbundenen Auswirkungen sowie Prinzipien und Strukturen. Er kann in diesem Sinne durchaus als Containerbegriff bezeichnet werden, dessen Festmachung eher einer Begriffsannäherung als einer Definition gleicht. Lindner (2017, 52) bringt es auf den Punkt: „Digitale Bildung ist ein schlampiges Kürzel, das für alles Mögliche verwendet wird, vom iPad-Einsatz im Klassenzimmer bis hin zu Visionen von einer völlig veränderten Wissenswelt“. Die AutorInnen der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“² sind mit dem Begriff ebenfalls nicht glücklich, wie sie in ihrem kürzlich erst erschienenen Artikel zum Ausdruck bringen. „Digitale Bildung“ werde häufig „als Schlagwort verwendet (mal mit einem auf das Lehren und Lernen mit digitalen Mitteln eingeschränkten Bildungsverständnis, mal einschließlich informatischer Grundlagen gedacht usw.)“ (Weich 2019, 6).

Mangels einer Alternative wird Digitale Bildung in dieser Forschungsarbeit nichtsdestotrotz als Schlüsselbegriff verwendet, denn – das werden die folgenden Abschnitte zu skizzieren versuchen – Digitale Bildung kann als Unterbegriff von Medienbildung verortet werden und Medienbildung wiederum als ein Unterbegriff von Bildung.

Bildung als unabgeschlossener lebenslanger Prozess versteht sich in dieser Forschungsarbeit als Beitrag zur Selbstbestimmung, Solidarität und Mitbestimmung in einer Welt, in der digitale Medien zum Alltag zählen und integrativer Bestandteil der unterschiedlichen Lebenswelten Einzelner sind. Digitale Bildung ist damit Teil der

2 Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ geht auf das Medienpädagogische Manifest zurück, das 2009 von zentralen medienpädagogischen Einrichtungen in Deutschland veröffentlicht und von über 1.300 Personen und Organisationen unterzeichnet wurde. Weitere Infos unter <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/ueber-uns/>

Allgemeinbildung mit Fokus auf digitale Medien. In diesem Sinne versteht sich Digitale Bildung als ein unverzichtbarer Beitrag zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Ziel Digitaler Bildung ist folglich auch die Befähigung, an den unterschiedlichen digital geprägten Lebenswelten teilhaben zu können. Kurz: Digitale Bildung steht für eine humanistisch orientierte Bildung, die von der Digitalisierung durchdrungen ist. Nimmt man das Ziel Digitaler Bildung, die Befähigung zur Teilhabe von Menschen an unterschiedlichen digital geprägten Lebenswelten, ernst, dann zieht sich diese Grundhaltung durch alle Bereiche des Bildungsmanagements, unabhängig davon, ob eher der Bildungsbetrieb oder die Bildungsprozesse im Mittelpunkt der Tätigkeiten stehen.

2.1.1 Das Allgemeine der Bildung – ein Abriss

Im Mittelpunkt des aktuellen Bildungsverständnisses in der Erwachsenenbildung steht die allgemeine Bildung des Menschen. Der Ursprung dieses Bildungsverständnisses kann auf die Mitte des 17. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Während bis dahin Bildung nur theologischen Kreisen oder dem privilegierten Adel zur Verfügung stand, entwickelte sich mit der Reformation ein Menschenbild, welches den Menschen als Ergebnis seiner eigenen Fähigkeiten und seines eigenen Denkens verstand. Johann Amos Comenius (1592–1670) war einer der ersten Pädagogen, der den Bildungsanspruch „allen alles lehren“ (*omnes omnia omnino*) vertrat. Im 19. Jahrhundert wurde die Idee der Aufklärung zur Leitidee der organisierten Bildungsbemühungen (Nuissl 2010, 330; Nolda 2012, 19 f). In Kants „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) wurde zusätzlich zum Verstand die „Anschauung“ ein wesentliches Element der Menschenbildung. Kant verstand Bildung als „Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbstständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können“ (Müller 2007, 102 f). Dieses Bildungsverständnis geht von der Grundfähigkeit der Selbstbestimmung des Individuums aus, welche die Mündigkeit des Menschen zum Ziel hat.

Zu einer grundlegenden Neuordnung des Bildungssystems und einem planmäßigen Unterricht kam es unter Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Mit dem Humboldt'schen Bildungsideal wurde ein dreistufiges Unterrichtssystem mit Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht eingeführt, welches den Anspruch einer ganzheitlichen Allgemeinbildung besaß. Humboldt setzte das Individuum ins Zentrum seines Bildungsverständnisses, machte es aber gleichzeitig abhängig von der Wechselwirkung mit seiner Welt (Jörissen/Marotzki 2009, 12; Koller 2012, 12). Entscheidender Maßstab seines Bildungsdenkens waren dabei nicht in erster Linie die gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen an das Individuum, sondern dessen individuelles Entwicklungspotenzial (Koller 2012, 11). Nach Humboldt besteht Bildung in der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen Weltsicht eines Individuums (Koller 2012, 14). „Die Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges erfolgt bei Humboldt wesentlich durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen, indem durch andere Weltsichten und kulturelle Sinnhorizonte eine Relativierung der eigenen Weltsicht

erfolgt" (Jörissen/Marotzki 2009, 13). Relativierung bedeutet nicht, die bisherigen Weltansichten über Bord zu werfen, sondern andere Weltansichten zuzulassen (Jörissen/Marotzki 2009, 13), die schließlich zu einer Veränderung der Deutungsmuster führen. Humboldt setzt in seinem Bildungsverständnis das Individuum mit seiner Persönlichkeit in den Mittelpunkt und schuf damit die Basis für einen humanistischen Bildungsbegriff, auf den sich die österreichischen Bildungshäuser noch heute beziehen.

Die Vertreter der sogenannten Reformpädagogik, zum Beispiel Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), vertraten ein Bildungsverständnis, welches auf Ganzheitlichkeit beruhte. Pestalozzis Pädagogik bezog „Kopf, Herz und Hand“ mit ein und wurde damit Basis für eine Reihe weiterer pädagogischer Konzepte, wie jenes von Maria Montessori (1870–1952). Umgelegt auf die heutige Zeit, könnte der Leitspruch „Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ mit Begriffen wie Wissen, Emotion und Handlungskompetenz in Verbindung gebracht werden.

Dass die drei hier skizzierten klassischen Vorstellungen von Bildung immer noch Gültigkeit haben, zeigt Wolfgang Klafki (1927–2016) als einer der jüngeren Vertreter der formalen Bildungstheorie. In seiner Beschreibung von Bildung finden sich die Prinzipien der Mündigkeit, Individualität bzw. Humanität und der Ganzheitlichkeit wieder, als „die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art; *Mitbestimmungsfähigkeit*, insofern jeder [und jede; Anm. G. F.] Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat; *Solidaritätsfähigkeit*, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen sich solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007, 52; Hervorhebungen im Original).

Neben diesen Merkmalen und Zielen von Bildung, die als Grundbedingungen von Bildung zu sehen sind, nannte Klafki (2007, 52 ff) weitere Merkmale von Bildung und beschrieb diese als Allgemeinbildungskonzept. Das Allgemeine der Bildung bedeute zunächst den Anspruch aller Menschen auf Bildung. Es komme darauf an, konsequent gesellschaftliche Chancengleichheit für alle sozialen Schichten zu realisieren. Bildung wäre demnach als ein Bürgerrecht zu verstehen, worauf alle Menschen Anrecht haben. Allgemeine Bildung bedeute zweitens so viel wie Ganzheit, Allseitigkeit und Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung. Damit wird von Klafki das klassische Motiv von Bildung aufgenommen, wie es seit der Aufklärung immer wieder formuliert worden ist. Es geht dabei um kognitive und emotionale Komponenten, um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und um politisch-moralische Kompetenzen. „Allgemein“ bedeute drittens die Beschäftigung mit dem, was

allgemein für Menschen gelte, insofern sie soziale Wesen sind. Diese Beschäftigung geschehe exemplarisch mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen.

Bildung bedeutet nach Klafki (2007, 62) mithin, ein differenziertes gesellschaftliches Problembewusstsein zu erlangen, das – wenn es gelingt – zu einer Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezugs führt. Dies schließt eine Auseinandersetzung des Menschen mit der „Gesamtheit seiner Lebenswelt und nicht nur mit einem begrenzten, kleinen Ausschnitt, wie das zum Beispiel im Rahmen der Qualifizierung für einen Beruf der Fall ist“ mit ein, wie Gruber (2001, 148) klarstellt. Die Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt ist ein Prozess, der das gesamte Leben über vollzogen wird. Besteht zwischen dem Individuum und der Welt eine Wechselwirkung, ist die Interaktion mit und durch Medien als ein Teil des Weltgeschehens und der Gesellschaft zu verstehen. Denn eine Welt ohne Medien ist nicht mehr denkbar.

2.1.2 Medienbildung als Welt-Mensch-Relation

Bildung und somit auch Medienbildung zielen im Anschluss an ein humanistisch orientiertes Bildungsverständnis auf die Entwicklung von Welt- und Selbstsicht ab und auf die verinnerlichteten relevanten Kompetenzen, die zur Handlungspraxis werden. Die Frage in diesem Zusammenhang ist, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, einen eigenen Begriff von Medienbildung zu erfassen, wenn er dem Bildungsverständnis doch inhärent ist. Oft wird Medienbildung auf den Erwerb von Medienkompetenzen reduziert oder sogar gleichgesetzt. Mit der Wortzusammensetzung Medien und Bildung wird jedoch eine Perspektive eingenommen, die über den Begriff Medienkompetenz hinausreicht (Pietraß 2006, 36). Während der Begriff Kompetenz mehr die im Moment subjektive, individuelle, nützliche Handlungsfähigkeit im Blick hat, konzentriert sich die Bildung eher auf die Entfaltung der subjektiven Potenziale (Gieseke 2008, 21). Der Unterschied liegt darin, dass Medienbildung eine Mensch-Welt-Relation einnimmt, im Gegensatz zur Medienkompetenz, bei der sich die Bedeutung der Medien auf eine Mensch-Technik-Relation beschränkt, also auf das eigene Handeln im Umgang mit Medien (Pietraß 2005b, 44; Schorb 2007, 18 f; Spanhel 2011, 97). Medienkompetenz beschreibt demnach die Ausprägungen des menschlichen Handelns, während Medienbildung „grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und ihrer Umwelt liegenden Bedingungen“ (Spanhel 2011, 97) skizziert. Während sich also der Begriff Medienkompetenz auf handwerkliche und kognitive Fähigkeiten beschränkt, erweitert der Begriff Medienbildung die Perspektive auf die subjektive Potenzialentfaltung (Pietraß 2006, 36). Medienbildung ist daher eher eine Haltung in persönlicher und gesellschaftlicher Hinsicht, die Relevanz für die eigenen Lebenswelten hat. So gesehen ist Medienkompetenz der Medienbildung untergeordnet und nur ein Aspekt von vielen. Dies schließt nicht aus, dass es ein Konzept für Medienkompetenz geben muss, welches sich in die gesellschaftlichen Gegebenheiten und Anforderungen einordnet. Der Begriff Medienbildung umfasst mehr als die fehlenden Medienkompetenzen und das neue Lernverhalten von Erwachsenen.

Für die genannte Mensch-Welt-Relation ist die Aneignung der Welt für das Medienbildungsverständnis ein zentrales Element: „Medienaneignung als individuelles Medienhandeln von der Wahrnehmung über die Nutzung bis zur Verarbeitung im Denken und der Bearbeitung der Medien im Handeln wird sich nicht auf Medien alleine beschränken. Mit den Medien wird auch immer Welt angeeignet, vergangene wie gegenwärtige“ (Schorb 2007, 19). Medienbildung auf die Nutzung und Handhabung von Medien zu beschränken, wäre also zu kurz gegriffen. Sie schließt vielmehr die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns mit ein und führt so zu einer Relativierung des Weltbildes, ganz im Humboldt’schen Sinn. In ähnlicher Weise definiert die deutsche Kultusministerkonferenz Medienbildung als „jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen“ (KMK 2017, 3).

Im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts nach Klafki (2007, 52 ff) kann Medienbildung als ein wesentlicher Teil der Allgemeinbildung betrachtet werden, wie auch Schorb (2006, 190) vorschlägt. Auch Missomelius (2016, 3) fordert den Ausbau der Allgemeinbildung, um ein Verständnis der grundlegenden Konzepte der digitalen vernetzten Welt zu erlangen. Unsere digital geprägte Gesellschaft bringt eine eigene Kultur in unserer Lebens- und Arbeitswelt hervor. Unter diesen veränderten Bedingungen stellen sich Anforderungen an die „Förderung von Verantwortungsbewusstsein, Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstbestimmtheit, Partizipation und Befähigung zur Teilnahme am Arbeitsleben“ neu (Missomelius 2016, 3).

Bildungsprozesse sind auf Medien angewiesen, da sie ein wichtiges Orientierungsmittel in der Welt und in unserer Kultur darstellen. Dabei geht es nicht nur um die Orientierung mittels Medien, sondern auch um die Orientierung in den medialen Sphären (Jörissen/Marotzki 2009, 15). Simanowski (2014, 1) konstatiert, dass Medienbildung unter diesem Gesichtspunkt vor allem die neuen Medien in den Blick nehmen muss, „also einerseits das Internet mit seinen spezifischen Kommunikationsprozessen wie Suchmaschinen, soziale Netzwerke, Blogs, Chats, Wikis, Video-, Musik- und Bildportale, andererseits die technischen Geräte, die Zugang zu diesen immateriellen Technologien schaffen: Computer, Smartphone, Tablet“ (Simanowski 2014, 1). Er schlägt vor, Medienbildung als einen prozessualen Bildungsbegriff zu sehen, „der Bildung nicht im Sinne eines formulierbaren Lernziels – als Lernen von oder über etwas – denkt, sondern differenztheoretisch als transformiertes Selbst- und Weltverständnis“ (Simanowski 2014, 1) versteht.

Zusammengefasst kann Medienbildung als ein Teil von Bildung verstanden werden, der auf den Umgang mit Medien fokussiert, aber die gesamte Welt des Individuums im Blick hat und sich als unabgeschlossener lebenslanger Prozess darstellt. Im Kern bezweckt Medienbildung – ebenso wie Bildung – Selbstbestimmung, Solidarität und Mitbestimmung. Nach dem Allgemeinbildungskonzept von Klafki