FORSCHUNG & PRAXIS

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

wbv

Jan Hellriegel

EB
LBL

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

wbv

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
Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.
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 41
Lena Heidemann
Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub
Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse
Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811
ISBN 978-3-7639-6217-4

Band 42
Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hg.)
Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung
Impulse – Befunde – Perspektiven
Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004789
ISBN 978-3-7639-6055-2

Band 43
Bastian Steinmüller
Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Modell und empirische Analyse
Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004836
ISBN 978-3-7639-5881-8

Band 44
Jan Schiller
Bildung für eine ungewisse Zukunft
Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung
Bielefeld 2021, Best.-Nr. I70469
ISBN 978-3-7639-7142-8

Band 45
Therese Rosemann
Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag
Analyse betrieblicher Lernkontexte von Beschäftigten in Pflegeberufen
Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411
ISBN 978-3-7639-7141-1

Jan Hellriegel

Bildungsauftrag Medienkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

wbv

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/Universität der Bundeswehr

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

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

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.

© 2022 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7176-3 (Print)
DOI: 10.3278/9783763971770

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/deed.de

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) im Jahr 2022 genehmigte Dissertation. D 386.

Tag der Disputation: 20.06.2022; Dekan: Prof. Dr. Michael Fröhlich; Vorsitzende: Prof.in Dr.in Karen Joisten; Gutachter 1: Prof. Dr. Matthias Rohs; Gutachter 2: Prof. Dr. Sebastian Lerch

Die Dissertation wurde unter folgendem Titel angenommen: Medienkompetenz als Gegenstand von Programmangeboten an Volkshochschulen. Eine Fallstudie zur Programmplanung in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die 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 2022*.

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 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 11

Vorwort 13

Abstract 15

1 Einleitung 17
1.1 Hinführung zum Thema 17
1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse 20
1.3 Arbeitsschritte und Forschungsansatz 23

2 Begriffliche Hinführung 27
2.1 Der Kompetenzbegriff 27
2.2 Medien und Digitalisierung 30
2.3 Gesellschaftliche Teilhabe 38

3 Erwachsenenbildung und Volkshochschulen 53
3.1 Öffentliche Funktion der Erwachsenenbildung 54
3.2 Historie der Volkshochschulen 58
3.3 Selbstbeschreibung und Bildungsauftrag von VHS 62
3.4 VHS-Strukturen 64
3.5 Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und an VHS 68
3.6 Programmplanung in der Erwachsenenbildung 69
3.7 Digitalisierung an Volkshochschulen 74
3.8 Weiterbildung und VHS in Zeiten von Corona 81

4 Theoretischer Rahmen zur Medienkompetenz 85
4.1 Medienkompetenz nach Baacke 86
4.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzmodelle 88
4.3 Modelle im deutschsprachigen Raum 89
4.4 Media Literacy 95
4.5 Internationale Ansätze zu Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung 97
4.6 Digital Competence Framework – DigComp 103
4.7 VHS-Verbandsstrategien zur Medienkompetenzförderung 114
4.8 Zusammenfassung 122

5 Diskussion der Kompetenzmodelle 125
5.1 Anforderungen an Medienkompetenz im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe 125
5.2 Diskussion zu Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe 128

5.3 Begriffliche Festlegungen ... 136

6 Theoretischer Rahmen zum Verständnis von Organisationen ... 141
6.1 Systemtheorie nach Luhmann ... 142
6.2 Praxistheoretische Ansätze ... 147
6.3 Neoinstitutionalismus ... 150
6.4 Strukturationstheorie ... 152
6.4.1 Theorierahmen ... 153
6.4.2 Theoretische und empirische Bezüge ... 158
6.5 Konsequenzen der theoretischen Grundannahmen für die vorliegende Arbeit ... 160

7 Programmplanungsforschung ... 165
7.1 Programmforschung ... 166
7.1.1 Forschungsstand zur Programmforschung ... 168
7.1.2 Ergebnisse einer VHS-internen Umfrage ... 178
7.1.3 Zwischenfazit ... 180
7.2 Forschung zum Programmplanungshandeln ... 181
7.2.1 Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln ... 185
7.2.2 Empirische Befunde zu Einflussfaktoren außerhalb der Programmforschung ... 191
7.2.3 Theoretische Überlegungen und Forschungsüberblick ... 193
7.2.4 Zwischenfazit ... 194

8 Forschungsvorhaben ... 197
8.1 Forschungsdesign ... 197
8.2 Sampling ... 201

9 Teilstudie: Erfassung von Rahmenbedingungen ... 207
9.1 Methodik und Studiendesign ... 207
9.2 Darstellung der Ergebnisse ... 212

10 Hauptstudie 1: Kursprogrammanalyse ... 221
10.1 Methodische Festlegung ... 221
10.2 Studiendesign ... 223
10.3 Ergebnisse der ersten Hauptstudie ... 231
10.3.1 Eckdaten zur Codierung ... 232
10.3.2 Ergebnisse zu den Programmbereichen ... 235
10.3.3 Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen 239
10.4 Diskussion der Ergebnisse ... 247
10.5 Fazit und Limitierung der Ergebnisse ... 260

11 Hauptstudie 2: Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln 265
11.1 Erhebungsmethodik 265
11.2 Studiendesign 267
11.3 Darstellung der Ergebnisse 275
11.3.1 Einflussfaktoren auf die Programmplanung 275
11.3.2 Ergebnisdarstellung anhand der Häufigkeiten der Codierung 278
11.3.3 Ergebnisse anhand der Gewichtung der Einflussfaktoren 285
11.3.4 Differenzen zwischen den untersuchten Volkshochschulen 288
11.4 Diskussion der Ergebnisse 291
11.5 Zusammenfassung und Limitierung der Ergebnisse 302

12 Fazit und Ausblick 307

Literatur- und Quellenverzeichnis 317

Abbildungsverzeichnis 343

Tabellenverzeichnis 344

Anhangsverzeichnis 345

Autor und Danksagung 347

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DigComp	Digital Competence Framework for Citizens (Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen)
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
GMK	Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur
HPM	Hauptamtlich pädagogisch Mitarbeitende
HS	Hauptstudie
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
KVHS	Kreisvolkshochschule
LV	Landesverband der Volkshochschulen
LV RLP	Rheinlandpfälzischer Landesverband der Volkshochschulen
T	Transkript
VHS	Volkshochschule

Vorwort

Die vorliegende gekürzte Version der Dissertationsschrift von Jan Hellriegel beschäftigt sich im Kontext tiefgreifender Mediatisierung und Phänomenen der Digitalisierung mit der Rolle der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Genauer thematisiert der Autor die Frage, welchen Beitrag die Volkshochschulen vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses in einer digitalen Welt leisten und ob sie ihren Ansprüchen genügen, den gesellschaftlichen Wandel durch Weiterbildung zu begleiten und dafür auch Angebote mit inklusivem Charakter zu schaffen.

Diese Fragestellung weist damit eine hohe Aktualität auf, insbesondere in Anbetracht der beschleunigten Digitalisierung als Folge der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Diskussionen um eine Exklusion einzelner Bevölkerungsgruppen, die auch im Bildungsbereich diskutiert und erforscht wird. Die besondere Relevanz der Volkshochschulen ergibt sich dabei aus zwei Gründen: Zum einen sind sie gemessen am Angebotsumfang und den Teilnehmer*innenzahlen der größte Weiterbildungsanbieter in Deutschland. Zum anderen sind sie aufgrund ihrer öffentlichen Förderung dem Gemeinwohl verpflichtet, woraus ein besonderer Anspruch erwächst, nämlich auch unter den Bedingungen der Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen zu unterstützen.

Die Arbeit nähert sich dabei auf der methodischen Basis der Programm- und Programmplanungsforschung dem Gegenstand und analysiert anhand des europäischen Kompetenzmodells DigComp (2.2) die in den Angeboten adressierte Medienkompetenz. Die Bedeutsamkeit von Hellriegels Arbeit liegt dabei in der Fortsetzung vergleichbarer Analysen, sodass nun auch Entwicklungen bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden können. Außerdem gibt es bisher keine Untersuchungen, die entsprechende Analysen der Angebote und des Programmplanungshandelns in Bezug zum Selbstanspruch der Volkshochschulen betrachten.

Damit ist die Arbeit sowohl eine Bereicherung für die Weiterbildungsforschung als auch die Erwachsenenbildungspraxis, weil sie nicht nur den Programmverantwortlichen in den Volkshochschulen eine Möglichkeit zur Reflexion ihres Angebots bietet, sondern darüber hinaus eine zentrale gesamtgesellschaftliche Frage adressiert: Welche medienbezogenen Kompetenzen brauchen die Bürger*innen in einer digitalen Welt und wie können sie diese erwerben bzw. von wem werden sie dabei unterstützt? Der Befund, dass der Anteil von expliziten Angeboten, welche sich kritisch mit den gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung beschäftigen, relativ gering ausfällt, ist dabei nicht neu. Gerade im Hinblick auf die Ziele Selbstbestimmung sowie Mitverantwortung und Mitgestaltung einer digitalen Zukunft sollte und muss die Frage nach den Ursachen für dieses Defizit gestellt werden. Die Antwort darauf ist sicherlich nicht allein bei den Volkshochschulen und ihren Angeboten zu suchen,

aber dort wird ein Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit sichtbar, den Jan Hellriegel mit seiner Arbeit wissenschaftlich herausarbeitet.

Kaiserslautern im August 2022

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

Weiterbildung stellt ein wesentliches Mittel dar, um Lernende zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Ausgehend von der Feststellung, dass unsere Gesellschaft in zunehmendem Maße von Digitalisierung und Mediatisierung geprägt ist, lässt sich Medienkompetenz für eine Teilhabe an der Gesellschaft als notwendig erachten. Volkshochschulen als zahlenmäßig größter, öffentlicher Weiterbildungsanbieter in Deutschland haben die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe zum Ziel und eine (Mit-)Verantwortung, die Medienkompetenz der Lernenden zu fördern, um dieses Ziel zu erreichen.

Aufbauend auf diesen Grundannahmen, geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, in welchem Maße Programmangebote von Volkshochschulen geeignet sind, Anforderungen an Medienkompetenz gerecht zu werden. Die Forschungsarbeit beruht auf einer Fallstudie mit einem Sample aus vier Volkshochschulen innerhalb des Landesverbandes Rheinland-Pfalz. Kernstück des Forschungsvorhabens stellt eine Kursprogrammanalyse dar, die Medienkompetenzbezüge in den Programmangeboten herausstellt. Ferner wurden Expert*innen-Interviews mit den Leitungen der Volkshochschulen sowie mit den hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden durchgeführt, mit dem Ziel, Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln zu explizieren.

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass Volkshochschulen zwar einen unverkennbaren Beitrag zur Kompetenzförderung Erwachsener leisten und insbesondere Älteren einen Zugang zu (digitaler) gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen, dass eine *Digitale Teilhabe für alle* jedoch nicht angemessen gewährleistet werden kann. Medienkompetenz wird insgesamt stark unter beruflichen Gesichtspunkten adressiert, findet sich jedoch kaum in allgemeinbildenden Angeboten wieder. Medienkritik, die für eine Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung erforderlich ist, findet wenig Beachtung. Als Gründe für diese Ergebnisse der Programmanalyse kann insbesondere eine hohe Abhängigkeit von Teilnahmegebühren angesehen werden, was zur Folge hat, dass Volkshochschulen vorrangig eine bereits bestehende Nachfrage befriedigen, jedoch kaum Maßnahmen ergreifen, um Nachfrage nach gesellschaftlich relevanten Themen zu wecken. Die Covid-19-Pandemie hat diese Entwicklung deutlich verschärft.

Ob sich diese Entwicklungen künftig fortsetzen werden, hängt auch mit der Frage zusammen, ob es Volkshochschulen gelingt, Handlungsspielräume für eine erfolgreiche Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug auszuschöpfen. Wenn der in den Bildungsgesetzen verankerte Bildungsauftrag jedoch ernst genommen werden soll, bedarf es darüber hinaus auch einer angemessenen öffentlichen Zuwendung.

Media literacy as a subject of program offers at German Adult Education Centers (Volkshochschulen). A case study on program planning in a society shaped by digitization

Adult education makes a significant contribution to promote learners' participation in society. Based on the finding that our society is increasingly shaped by digitization and mediatization, media literacy can be considered necessary for participation in society. As the (numerically) largest public provider of adult education in Germany, the Adult Education Centers (Volkshochschulen) aim to promote participation in society. In addition, they also have the responsibility to promote learners' media literacy in order to achieve this goal.

Based on these assumptions, the present scientific work investigates the extent to which program offers at German Adult Education Centers are suitable to meet the requirements linked to media literacy. The research is based on a case study with a sample of four Adult Education Centers within Rhineland-Palatinate. An essential part of the project is a program analysis, with the aim to identify media literacy references in the program offers. Furthermore, expert interviews were conducted with the managers and the pedagogical staff to identify factors that affect program planning activities.

The results of the study indicate that Adult Education Centers make a valuable contribution to foster the (general) skills of adults and, in particular, facilitate the access to (digital) participation in society for older people. However, (digital) participation for all cannot be adequately provided. Overall, media literacy is strongly addressed from a vocational perspective, but can hardly be found in general education offers. The ability to deal critically with media, which is necessary for participation under the conditions of digitization, receives little attention. The reasons for these results of the program analysis can be seen in particular as a high dependence on participant fees, with the result that Adult Education Centers primarily satisfy an already existing demand, but hardly take any measures to create demand. The Covid-19 pandemic has catalyzed this development.

Whether these developments will continue in the future depends on the question of whether Adult Education Centers succeed in exploiting the scope for successful program planning related to media literacy. However, if the educational mandate enshrined in the education laws is to be taken seriously, appropriate public funding is also required.

1 Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

Als eine wesentliche Aufgabe der öffentlichen Erwachsenenbildung lässt sich die Befähigung der Menschen zu gesellschaftlicher Teilhabe verstehen. So heißt es beispielsweise in der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die 2015 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde, dass lebenslanges Lernen den Menschen dazu dienen soll, „uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben zu können" (UN-Vollversammlung 2015, S. 8). Ähnliche Bezüge finden sich in den Weiterbildungsgesetzen der Länder, so heißt es beispielsweise im Weiterbildungsgesetz von Rheinland-Pfalz, Erwachsenenbildung solle zur Selbstbestimmung sowie „zur Mitwirkung und Mitverantwortung im beruflichen und öffentlichen Leben befähigen" (§ 2 WBG RLP).

In Deutschland leisten u. a. Volkshochschulen einen hohen Beitrag zur Weiterbildung Erwachsener. Mit jährlich rund 16 Millionen Unterrichtsstunden und ca. 6 Millionen Belegungen (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 15)[1] sind Volkshochschulen „in ihrer Gesamtheit mit weitem Abstand die größten Weiterbildungsanbieter in Deutschland" (Rossmann 2018, S. 140), was deren Bedeutsamkeit in der deutschen Weiterbildungslandschaft veranschaulicht. Volkshochschulen lassen sich beschreiben „als öffentliche Weiterbildungseinrichtungen für alle. Es geht um das Menschen- und Bürgerrecht auf Bildung als zwingende Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe" (Süssmuth/Eisfeld 2018, S. 764). Gesellschaftliche Teilhabe lässt sich als ein wesentliches Ziel der Bildungsmaßnahmen von Volkshochschulen verstehen, was auch anhand von Selbstbeschreibungen auf Verbandsebene ersichtlich wird. Laut der Standortbestimmung *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (DVV 2019c) lässt sich der Auftrag von Volkshochschulen wie folgt verstehen: „Sie stehen den Menschen in einer zunehmend komplexen Lebenswelt bei, aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren und ihr Leben sinnvoll und eigenverantwortlich zu gestalten" (ebd., S. 3). Gieseke (2003a) betont, dass man von Weiterbildungsinstitutionen „Zeitgeistadäquanz" fordern muss, „was nicht Stromlinienförmigkeit bedeuten muss und soll, sondern erfordert, sich mit den Themen und Anforderungen der Zeit auseinander zu setzen" (ebd., S. 14). Damit Volkshochschulen ihr Leistungsversprechen erfüllen können, ist es daher erforderlich, dass diese in der Lage sind, auf gesellschaftliche Entwicklungen und sich wandelnde Anforderungen an die Lebenswelt angemessen reagieren zu können (vgl. ebd.; Heuer 2003, S. 163).

1 Bezugnehmend auf die Volkshochschul-Statistik aus dem Berichtsjahr 2019.

Als eine der weitreichendsten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte lässt sich die Digitalisierung verstehen sowie eine „Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten" (Stalder 2021, S. 10) als „Folge eines weitreichenden, unumkehrbaren gesellschaftlichen Wandels" (ebd., S. 10 f.), der „in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt" (ebd., S. 20) ist. Krotz bezeichnet den durch Digitalisierung induzierten Wandel auch als *Mediatisierung*, verstanden als „Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft und von allen menschlichen Lebensbereichen im Kontext des Wandels der Medien" (Krotz 2018, S. 35). Trendforschende sind der Überzeugung, dass die Digitalisierung und die gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung kein kurzweiliges Phänomen sind, sondern auch künftig kontinuierlich voranschreiten werden (vgl. Widuckel et al. 2015, S. 39; Landmann/Heumann 2016, S. 10). Mit diesem Wandel einhergehend ergeben sich neue Möglichkeiten, „Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft" (Swertz/Barberi 2017, S. 338) anzuwenden, allerdings gehen mit den Entwicklungen im Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung auch Herausforderungen einher, welche die gesellschaftliche Teilhabe gefährden. So lassen sich beispielsweise durch die Digitalisierung geschaffene Möglichkeiten einer unbewussten Einflussnahme auf Individuen erkennen (vgl. Niesyto 2017a, S. 271; Iske/Verständig 2014, S. 6 f.; Kloubert 2018, S. 217; Stalder 2021, S. 225). Bezugnehmend auf einen *Second Digital Divide* (vgl. Kap. 2.3) lassen sich zudem Ungleichheiten in der Nutzung digitaler Medien erkennen, welche die Menschen ungleichmäßig vor Herausforderungen stellt und benachteiligen kann (vgl. Hargittai 2002; Iske/Verständig 2014, S. 10; Helbig/Hofhues 2018, S. 5).

Um den Risiken zu begegnen, welche die eine Teilhabe behindern, sowie von den Chancen angemessen Gebrauch machen zu können, die sich für eine Teilhabe ergeben, lässt sich Medienkompetenz als unverzichtbar ansehen (vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 158; BMBF 2010, S. 5; Bonfadelli 2008, S. 272). So betont Heinz Moser: „Aktive Partizipation an den Kernbereichen unserer Gesellschaft ist ohne Medien immer weniger denkbar. Wem es an Medienkompetenzen mangelt, der wird im Alltag immer stärker an den Rand gedrängt" (Moser 2010a, S. 16). Auch Herzig und Martin sehen die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe an die Fähigkeit gebunden, sich in einer digitalen Welt orientieren zu können, und stellen fest: „Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe hängen heute mehr denn je auch davon ab, inwieweit sich Menschen als Individuen und gemeinsam in der digitalen Welt orientieren und diese sinnstiftend in ihre Lebenszusammenhänge integrieren können" (Herzig/Martin 2018, S. 90). Gerade um den Risiken zu begegnen, die sich im Zusammenhang mit einer oftmals unbewussten Einflussnahme auf Individuen ergeben, lässt sich die Notwendigkeit einer medienkritischen Perspektive ableiten (vgl. Niesyto 2017a, S. 271; Rohs 2020c, S. 28 f.).

Medienkompetenz lässt sich betrachten als eine Kompetenz, die im Laufe des Lebens (weiter-)entwickelt wird. Da sich die Anforderungen an Medienkompetenz stets wandeln, lässt sich auch der Medienkompetenzerwerb als ein stetiger Prozess ansehen, der nie abgeschlossen ist (vgl. Hippel/Freide 2018, S. 977). Im Sinne des lebenslangen Lernens stellt sich insofern nicht nur für die Kinder- und Jugendbildung

die Frage, wie Medienkompetenz für die anvisierte Zielgruppe gefördert werden kann, auch im Rahmen der Erwachsenenbildung und von non-formalen Lernprozessen kann der Förderung von Medienkompetenz entsprechend Bedeutung beigemessen werden (vgl. ebd., S. 976 f.; Projektgruppe Neue Medien 2001, S. 2). Auf Verbandsebene der Volkshochschulen lässt sich bereits erkennen, dass sich Volkshochschulen dieser Verantwortung zunehmend bewusst werden. So wird die Bedeutsamkeit einer „politisch-gesellschaftlichen Verantwortung" (DVV 2019b) ausgehend von „den digitalen Prozessen der Gesellschaft" (ebd.) erkannt. Mitglieder des Deutschen Volkshochschul-Verbands betonen selbst, dass Volkshochschulen wichtige Akteure sind, „wenn es darum geht, der digitalen Spaltung unserer Gesellschaft wirksam entgegenzuwirken. Im Zentrum steht dabei der Kompetenzerwerb als Voraussetzung für eine reflektierte und selbstbestimmte Nutzung digitaler Angebote" (Eichen 2018, S. 6). Bereits 2016 ließ sich durch die Grundsatzstrategie der Erweiterten Lernwelten der Volkshochschulen ein klares Bekenntnis für eine Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden erkennen, um, in einer durch digitale Medien geprägten Welt, handlungsfähig zu sein (vgl. Will 2016a, S. 27). Die Bedeutsamkeit einer Medienkompetenz-Förderung ist in den Dokumenten und Berichten von Volkshochschulverbänden heute mehr denn je enthalten. So verweist der DVV-Jahresbericht 2018 darauf, dass die Förderung von Medienkompetenz der Lernenden einen Beitrag dazu leisten kann, Teilhabe in einer digitalisierten Welt zu ermöglichen (vgl. DVV 2019a, S. 16). In der im Januar 2019 aktualisierten Standortbestimmung *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* wird der Erwerb „digitaler Grundkompetenzen" als bedeutsam herausgestellt (DVV 2019c, S. 10). Die derzeit aber wohl prägendste Zielformulierung auf VHS-Verbandsebene wurde im Dezember 2019 im *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* vom Mitgliederrat des Volkshochschul-Verbandes verabschiedet. Darin heißt es: „Volkshochschulen sehen sich in der Pflicht, den Zugang zu anerkannten digitalen Kompetenzen allen Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen, um gesellschaftliche Teilhabe zu stärken" (DVV 2019b, S. 4). Die bereits zuvor dargestellte, von Gieseke geforderte *Zeitgeistadäquanz* lässt sich daher bereits in Positionsbestimmungen auf VHS-Verbandsebene erkennen, allerdings bedarf es neben einer allgemeinen Zielbestimmung auch entsprechender Veränderungen im Programmplanungshandeln (vgl. Heuer 2003, S. 163), um angemessen auf die Veränderungen reagieren zu können, die sich aus der Digitalisierung und Mediatisierung ergeben.

1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Ausgehend von den in Kap. 1.1 beschriebenen Bedingungen lassen sich folgende Thesen für die vorliegende Arbeit formulieren:

Thesen:

1. Volkshochschulen haben zur Aufgabe, eine gesellschaftliche Teilhabe für alle zu ermöglichen.
2. Medienkompetenz lässt sich in der gegenwärtigen Zeit als unverzichtbare Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung ansehen.
3. Die eigene Medienkompetenz muss im Laufe des Lebens fortlaufend weiterentwickelt werden, um eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft nicht zu gefährden. Zur Förderung der Medienkompetenz der Menschen kann daher der öffentlichen Erwachsenenbildung in Deutschland eine Mitverantwortung beigemessen werden.
4. Volkshochschulen als größte Anbieter der öffentlichen Erwachsenenbildung in Deutschland haben eine Verantwortung, die Medienkompetenz der Lernenden zu fördern, um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen bzw. diese zu erhalten.

Auch wenn in Kap. 1.1 bereits ein vereinfacht dargestellter Begründungszusammenhang zu den hier dargestellten Thesen eröffnet wurde, werden die Thesen im Verlauf der Arbeit anhand der theoretischen und empirischen Befunde sowie anhand der öffentlich zugänglichen Informationen und Quellen im Kontext von Volkshochschulen und deren Verbänden vertiefend diskutiert und kritisch reflektiert. In der Annahme einer Gültigkeit der Thesen lässt sich folgende Leitfrage für die vorliegende Arbeit formulieren:

Leitfrage: In welchem Maße sind Programmangebote von Volkshochschulen geeignet, Anforderungen an Medienkompetenz gerecht zu werden?

Anhand der dargestellten Leitfrage wird die offenkundige Zielsetzung der Arbeit ersichtlich, zu klären, *in welchem Maße die Programmangebote von Volkshochschulen Anforderungen an Medienkompetenz gerecht werden können*. Zugriffspunkt der eigenen Forschung sind somit die Ergebnisse des Programmplanungshandelns – die Programme von Volkshochschulen. Um die Ergebnisse und Erkenntnisse erklären zu können, die sich aus der Bearbeitung der Fragestellung gewinnen lassen, besteht ferner das Ziel der Arbeit darin, aufzuzeigen, *welche Einflussfaktoren auf die Verortung von Medienkompetenz in den Programmen von Volkshochschulen einwirken*. Zugriffspunkt der eigenen Forschung ist somit über die Programme hinaus das Programmplanungshandeln.

Die Leitfrage und Zielsetzung der Arbeit lässt sich daher in folgende Teilfragen untergliedern, welche die Struktur der vorliegenden Arbeit bestimmen:

Teilfragen:

1. Welche Anforderungen an Medienkompetenz lassen sich:
   a) aus dem wissenschaftlichen Diskurs sowie
   b) aus VHS-Verbandsstrategien ableiten?
2. In welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen wird Medienkompetenz adressiert und welche Medienkompetenzen lassen sich diesen Kursangeboten zuordnen?
3. Inwiefern wird die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Anforderungen (1a, 1b) gerecht?
4. Welche Einflussfaktoren wirken auf das Programmplanungshandeln an VHS ein?
   a) auf die gesamte Programmplanung
   b) auf Medien als Lehrinhalt (Medienkompetenz)

Frage 4 steht unter der Prämisse, dass verschiedene Faktoren das Programmplanungshandeln beeinflussen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 101), auf die Einflussfaktoren durch bewusstes Handeln jedoch zielgerichtet eingewirkt werden kann (vgl. ebd., S. 102). Bzgl. der vierten Frage wird neben den Einflussfaktoren auf eine Planung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug die Explikation von Einflussfaktoren auf die gesamte Programmplanung angestrebt, um eine Vergleichsschablone bzw. einen Bezugspunkt zu schaffen und so letztendlich herausstellen zu können, ob Einflussfaktoren bzgl. 4a und 4b variieren bzw. unterschiedlich stark gewichtet werden. Eine mögliche, noch herauszustellende Differenz kann somit auch auf unterschiedliche Konsequenzen verweisen, die aus den jeweiligen Erkenntnissen gewonnen werden können. Nachfolgend wird das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der Arbeit erläutert, daran anschließend werden die Arbeitsschritte dargestellt, die zur Beantwortung der hier dargestellten Teilfragen dienen. Dabei werden die Zusammenhänge zu den Kapiteln der vorliegenden Arbeit näher erläutert.

Eingrenzung und Erkenntnisinteresse

Die Arbeit erhebt keinen Anspruch darauf, das gesamte Leistungsspektrum von Volkshochschulen im Hinblick auf Anforderungen an Medienkompetenz in den Blick zu nehmen. Die Eingrenzung ist insofern erforderlich, da Volkshochschulen neben den regulären Programmangeboten auch Auftragsmaßnahmen, losgelöst von der Programmplanung anbieten (vgl. Kap. 3.4). Eine Festlegung wird ausschließlich auf solche Angebote vorgenommen, die Teil der Kursprogramme sind und somit durch Programmplanungshandeln erreicht werden können (vgl. Kap. 3.6). Nicht ausgeschriebene bzw. nicht im Programm enthaltene Bildungsmaßnahmen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Die Arbeit erhebt ferner keinen Anspruch darauf, alle potenziell relevanten Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe zu bestimmen und diese

in die eigene Untersuchung einfließen zu lassen, vielmehr werden im Rahmen der Arbeit einzelne Begründungslinien zu Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe in Zeiten der Digitalisierung und Mediatisierung entfaltet und die Relevanz der aufgezeigten Anforderungen begründet (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 5). Im Laufe der Arbeit wird daher eine bewusste und somit selektive Auswahl von Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe vorgenommen.

Die Arbeit dient vorrangig einem wissenschaftlichen Interesse und soll einen Beitrag dazu leisten, den wissenschaftlichen Diskurs zum dargestellten Thema vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Feld zu bereichern. Die eigene Forschung knüpft an mehreren Stellen an den aktuellen Forschungsstand an, insbesondere im Umfeld der Programmplanungsforschung, und führt diesen fort. Dabei wird das Ziel verfolgt, über die bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse hinaus neue Zusammenhänge herzustellen. Die Arbeit beabsichtigt somit, zu einem Forschungsfortschritt beizutragen. Zudem soll sie als Ausgangslage und Anknüpfungspunkt für neue Forschungsvorhaben dienen, die sich aus den aufgezeigten Problemlagen ergeben können. Die eigene Forschung erhebt weder einen Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse noch auf eine statistische Generalisierbarkeit, sehr wohl wird aber eine analytische Generalisierbarkeit der Ergebnisse angestrebt (vgl. Kap. 8.1).

Die Forschungsarbeit behandelt kein grundsätzlich neues, bislang unbearbeitetes oder gar unentdecktes Thema (Medienkompetenz im Feld der Erwachsenenbildung), insofern kann bereits auf eine Vielfalt an Vorarbeiten zu ähnlichen Fragestellungen oder ähnlichen Zielgruppen[2] zurückgegriffen werden. Gerade im Hinblick auf die Planung von Programmangeboten zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Medienfragen vor dem Hintergrund des derzeitigen Stands der Digitalisierung und Mediatisierung sowie zu den Faktoren, welche auf diese Programmplanung einwirken, existieren bislang, bezugnehmend auf Volkshochschulen, nur wenige Publikationen. Aktuelle Publikationen, die Entwicklungen der letzten Jahre differenziert berücksichtigen, fehlen derzeit[3]. Diese Arbeit trägt zur Schließung der Forschungslücke bei.

In der Arbeit wird ausdrücklich vermieden, Volkshochschulen fertige Lösungen oder unabänderbare Handlungsforderungen zu oktroyieren, da Mitarbeitende an Volkshochschulen selbst als Expert*innen eigenen Handelns anzusehen sind (vgl. hierzu bspw. Giddens 1997, S. 53; Gieseke 2003b, S. 206). Die Forschungsergebnisse sollen jedoch für Entscheidungsträger*innen im Kontext der Programmplanung anschlussfähig sein, sodass diese grundsätzlich die Möglichkeit haben, die Erkenntnisse in die eigene Arbeit einfließen zu lassen und eigene Strategien, insbesondere zur Programmplanung im Hinblick auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen, weiterzuentwickeln oder auch kritisch zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund werden auch Handlungsspielräume für eine gelingende Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug im Rahmen der Arbeit adressiert (vgl. Kap. 11.4)

2 Neben Volkshochschulen sind beispielsweise auch Medienkompetenzzentren (vgl. Hippel 2007 in Kap. 7.1.1) oder auch konfessionelle Bildungsanbieter (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, in Kap. 7.2.1) relevante Akteure im Feld der Erwachsenenbildung.

3 Der aktuelle Forschungsstand im Themenumfeld lässt sich Kap. 7 entnehmen.

1.3 Arbeitsschritte und Forschungsansatz

Die nachfolgenden Kapitel 2 bis 5 stellen die Grundlage zur Beantwortung der ersten Teilfrage – den Anforderungen an Medienkompetenz bezugnehmend auf den wissenschaftlichen Diskurs sowie den VHS-Verbandsstrategien – dar. Hierzu erfolgt zunächst in Kap. 2 eine detaillierte Auseinandersetzung mit grundlegenden Begrifflichkeiten im thematischen Kontext. Zu den relevanten Begrifflichkeiten zählt der *Kompetenzbegriff*; Bezüge werden u. a. zu Chomsky, Habermas, Weinert und Roth hergestellt. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem *Medienbegriff* sowie den Begriffen *Digitalisierung* und *Mediatisierung*. Bezüge werden u. a. zu Shannon/Weaver, Pross, Krotz und Stalder hergestellt. Anschließend erfolgt in Kap. 2 eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der gesellschaftlichen Teilhabe, genauer mit den Begriffen der Gesellschaft, Mündigkeit und Teilhabe bzw. Partizipation, sowie den Risiken, welche die Teilhabe behindern. Hierzu erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem first, second und third digital divide, der Wissenskluft-Perspektive sowie den Risiken, die sich durch Lenkung und Kontrolle erklären lassen, wie bereits in Kap. 1.1 kurz angerissen. Aufbauend auf diesen Grundlagen wird zunächst eine allgemeine Relevanz einer Medienkompetenzförderung hergeleitet.

Kap. 3 befasst sich mit Grundlagen im Kontext der Erwachsenenbildung und Volkshochschulen. Hierzu wird zunächst die öffentliche Funktion der Erwachsenenbildung erläutert und Bezüge zur Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildung im Kontext der Digitalisierung werden hergestellt. Aufbauend auf einer Auseinandersetzung mit der Historie von Volkshochschulen und Veränderungen von Themenschwerpunkten in VHS-Programmen im Laufe der Zeit wird der derzeitige Bildungsauftrag von Volkshochschulen dargestellt. Die derzeitigen Strukturen von Volkshochschulen (u. a. Programm-, Personal- und Finanzstrukturen) werden vorgestellt und Bezüge zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland werden hergestellt. Daran anschließend findet eine nähere begriffliche Untersuchung des Themas Programmplanung im Kontext der Erwachsenenbildung und mit Planungsmodellen statt[4]. Zum Abschluss des Kapitels wird die Digitalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung und im Speziellen an Volkshochschulen thematisiert. Aktuelle Entwicklungen durch die Covid-19-Pandemie werden einbezogen. Die in Kap. 3 dargestellten Inhalte stellen einen zentralen Bezugsrahmen für die Ergebnisdiskussion des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit dar.

Nachdem am Ende von Kap. 2 eine allgemeine Relevanz einer Medienkompetenzförderung hergeleitet wurde, findet in Kap. 4 eine differenzierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff statt. Hierzu wird zunächst der Grundstein des deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurses anhand von Dieter

4 Im Bereich der Erwachsenenbildung lassen sich grundsätzlich vier verschiedene Forschungs- und Handlungsfelder identifizieren, die für eine Analyse aus medienpädagogischen Gesichtspunkten unterschieden werden können (vgl. Schmidt-Hertha/Rohs 2018): Die *System- und Organisationsebene*, die *Lehr-/Lernebene*, die *Gegenstandsebene*, welche die Ziele und Inhalte betrachtet, sowie die *Professionalisierungsebene*, welche die beteiligten Akteure fokussiert. Das vorliegende Forschungsvorhaben fokussiert die Gegenstandsebene, da insbesondere Medienkompetenz als Ziel von Kursangeboten im Zentrum der Arbeit steht.

Baackes Medienkompetenzmodell dargestellt, anschließend die Ausdifferenzierung des Diskurses näher beschrieben und anhand von ausgewählten Modellen seit den späten 1990er-Jahren bis in die heutige Zeit veranschaulicht. Aufgrund der Komplexität und Heterogenität des Diskurses zu Medienkompetenz werden vielfältige Ansätze einbezogen und diskutiert. Anhand der ausgewählten Modelle werden gemeinsame Bezüge und Differenzen zwischen den Modellen dargestellt. Über den deutschsprachigen Diskurs hinaus wird der internationale Begriffsdiskurs näher erläutert. Der Einstieg erfolgt über den Media Literacy-Begriff, anschließend werden verschiedene internationale Ansätze zu Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung vorgestellt, hierzu zählen u. a. Begriffe wie Information Literacy, Digital Literacy, 21st Century Skills und Digital Citizenship. Eine differenziertere Auseinandersetzung findet daran anschließend mit dem *Digital Competence Framework for Citizens in the EU* (DigComp) statt, da dieses im Rahmen der eigenen Forschung operationalisiert wird (vgl. hierzu Kap. 10.2). Damit legen die Kap. 2 bis 4 die Grundlage zur Beantwortung von Frage 1a. Kap. 4 schließt ab mit einer Explikation von VHS-Verbandsstrategien zur Medienkompetenzförderung, was im Wesentlichen der Beantwortung von Frage 1b dient. In Kap. 5 findet eine kritische Diskussion des bisher Erarbeiteten statt. Hierzu werden zunächst aufbauend auf den dargestellten Grundlagen Anforderungen an Medienkompetenz bzgl. gesellschaftlicher Teilhabe benannt und anschließend die erläuterten Medienkompetenzmodelle kritisch diskutiert. Ein Fokus wird auf die kritische Diskussion des DigComp-Modells gelegt. Daran anknüpfend werden die Begriffe Medienkompetenz und digitale Kompetenz gegenübergestellt mit dem Ziel, eine begründete begriffliche Festlegung zu treffen.

In Kap. 6 wird die organisationstheoretische Grundlage zur Beantwortung der Teilfragen 2 bis 4 geschaffen. Im Rahmen des Kapitels steht die Frage im Vordergrund, wie (Planungs-)Entscheidungen in Bildungsorganisationen, demnach auch in Volkshochschulen aus theoretischer Sicht zustande kommen. Dabei wird ergründet, welche Relevanz den handelnden Individuen und welche Relevanz überindividuellen Strukturen und Regeln beigemessen werden kann, um sich so auch theoretisch an das potenzielle Spektrum von Einflussfaktoren auf die Programmplanung annähern zu können. Hierzu werden Bezüge zur Strukturationstheorie nach Anthony Giddens, zur Systemtheorie nach Luhmann, zu praxistheoretischen Ansätzen sowie zum soziologischen Neoinstitutionalismus hergestellt. Abschließend werden die bisher dargestellten Theorien kritisch im Hinblick auf die Relevanz für die eigene Arbeit diskutiert, eine theoretische Festlegung getroffen sowie Konsequenzen der theoretischen Grundannahmen für die vorliegende Arbeit gezogen.

In Kap. 7 wird der Forschungsstand als Grundlage zur Beantwortung der Teilfragen 2 bis 4 entfaltet. Kap. 7.1 stellt den Forschungsstand zur Programmforschung im Kontext von Volkshochschulen und Medienkompetenz dar und bildet damit die Grundlage zur Beantwortung von Teilfrage 2 und stellt somit auch die Basis zur Beantwortung der dritten Teilfrage dar. Neben dem Forschungsstand wird auch auf die Ergebnisse einer VHS-internen Umfrage Bezug genommen. In Kap. 7.2 wird der Forschungsstand zum Programmplanungshandeln im Kontext von Volkshochschulen

dargestellt, was die Grundlage zur Beantwortung von Teilfrage 4 bzgl. der Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln bildet. Neben der Forschung zum Programmplanungshandeln werden auch empirische Befunde und theoretische Überlegungen außerhalb der Programmforschung erläutert.

Kapitel 8 bis 11 stellen den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. In Kap. 8 wird zunächst das Gesamtvorhaben anhand des übergeordneten Forschungsdesigns dargestellt, die Samplingkriterien werden erläutert und das zugrunde liegende Sample wird beschrieben. Das Forschungsvorhaben besteht im Wesentlichen aus zwei Hauptstudien und einer Teilstudie. Alle drei Teile beruhen auf einem Sample, welches aus Volkshochschulen innerhalb eines Landesverbandes (LV) gebildet wurde. Die Arbeit zeichnet sich durch eine Fallstudie, im Sinne einer Forschung mit kleinen Fallzahlen aus, in deren Rahmen wenige Untersuchungsfälle „intensiv ergründet werden" (Pflüger/Pongratz/Trinczek 2017, S. 394). Im Sample enthalten sind vier Volkshochschulen. Aufgrund des vergleichsweise kleinen Samples lässt sich eine differenzierte theoretische Einbettung sowie eine Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen im Themenfeld als unverzichtbar ansehen (vgl. Gross/Kriwy 2009, S. 13), um den Anforderungen einer analytischen Generalisierbarkeit zu entsprechen (vgl. Kap. 8.1). Daher können die Erkenntnisse der vorausgegangenen Kapitel als notwendige Voraussetzung des empirischen Teils der Arbeit gesehen werden. Als Landesverband wurde Rheinland-Pfalz (LV RLP) gewählt. Die Beschränkung auf einen Landesverband wurde vorgenommen, da aufgrund der Forschung mit kleinen Fallzahlen nicht alle 16 Landesverbände in Deutschland berücksichtigt werden können. Die Festlegung auf Rheinland-Pfalz wurde getroffen, da für diesen Verband noch keine gesonderte Programmanalyse vorliegt[5]. Die Teilstudie ist Gegenstand von Kap. 9 und dient zur Kontextualisierung der Ergebnisse der beiden Hauptstudien. Die Studie stellt eine kombinierte Erhebung aus schriftlicher und telefonischer Befragung dar, um Rahmen- und Kontextbedingungen zu erfassen, die sich nicht aus öffentlich zugänglichen Quellen entnehmen lassen und daher gesondert erfasst werden müssen. Hierzu wird zunächst das Studiendesign erläutert, anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt. In Kap. 10 wird die erste Hauptstudie entfaltet. Hauptstudie 1 beruht auf einer Kursprogrammanalyse bezugnehmend auf die verschriftlichten Halbjahresprogramme aus dem Frühjahr 2020 der vier Sample-VHS. Ausgewertet wurden die erhobenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring. Die Programmanalyse dient zur Beantwortung der Teilfrage 2, in welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen welche Medienkompetenzen adressiert werden. Hierzu werden in Kap. 10 zunächst die methodischen Grundlagen und das Studiendesign erläutert, anschließend werden die Ergebnisse differenziert nach Programmbereichen, Kompetenzbereichen und Kompetenzen dargestellt. Zuletzt werden die Ergebnisse in Kap. 10.4 im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. In Kap. 10.4 wird zudem die dritte Teilfrage bearbeitet, inwiefern die

5 Programmanalysen, die sich auf einen Landesverband fokussieren, liegen für Nordrhein-Westfalen und das Saarland vor (vgl. Kap. 7.1.1). Da nicht für alle Landesverbände gesonderte Untersuchungen vorliegen, lässt sich die Entscheidung, den LV RLP zu beforschen, auch als eine exemplarische Festlegung verstehen.

Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Anforderungen gerecht wird. Dabei wird auf die Erkenntnisse aus dem wissenschaftlichen Diskurs (Frage 1a) sowie den VHS-Verbandsstrategien (Frage 1b) Bezug genommen.

Zuletzt wird die zweite Hauptstudie in Kap. 11 entfaltet. Hauptstudie 2 dient dazu, die deduktiv gewonnenen Einflussfaktoren auf die Programmplanung (Kap. 7.2) durch den eigenen Forschungsprozess (induktiv) zu schärfen und weiterzuentwickeln und somit die letzte der vier Teilfragen zu beantworten – welche Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln an VHS einwirken. Aufbauend auf den Ergebnissen aus der Hauptstudie 1 lassen sich ausgewählte Programmbereiche der jeweiligen Sample-VHS erkennen, die Medienkompetenz adressieren. Mit allen in der Programmplanung Tätigen, die für die Planung dieser Programmbereiche verantwortlich sind, wurden Expert*innen-Interviews als offene Leitfadeninterviews geführt. In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel wurden aus den Transkripten mithilfe von MAXQDA Einflussfaktoren auf die Programmplanung in einem iterativen Prozess konkretisiert. Da Gegenstand der Transkripte sowohl die allgemeine Programmplanung als auch die konkrete Planung von Angeboten mit einem klar erkennbaren Medienkompetenzbezug ist, können Einflussfaktoren für die jeweiligen Bereiche erfasst und ausgewertet werden. Zu Beginn von Kap. 11 werden zunächst methodische Grundlagen und das Studiendesign erläutert, anschließend erfolgt eine Darstellung der Ergebnisse anhand absoluter sowie gewichteter Häufigkeiten zu den identifizierten Einflussfaktoren. Zudem werden Differenzen zwischen den vier untersuchten Volkshochschulen aufgezeigt. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse unter Rückbezug auf die Forschungsfrage. Kap. 12 schließt die Arbeit mit einem Fazit samt Ausblick ab. Die zentralen Befunde und Erkenntnisse der Arbeit werden darin zusammengefasst.

2 Begriffliche Hinführung

Als Grundlage für die Bearbeitung der Leitfrage, *in welchem Maße Programmangebote von Volkshochschulen geeignet sind, Anforderungen an Medienkompetenz gerecht zu werden*, findet im vorliegenden Kapitel zunächst eine Auseinandersetzung mit den zentralen Begrifflichkeiten statt. Eine Hinführung erfolgt über die Begriffe *Kompetenz* (Kap. 2.1) und *Medien* (Kap. 2.2). Zunächst werden Bestimmungsversuche für die jeweiligen Begriffe vorgenommen als Grundlage für den in Kap. 4 dargelegten Diskurs zum Begriff *Medienkompetenz*, der im Zentrum der Forschungsfrage steht. In Kap. 2.2 folgt daran anschließend eine Auseinandersetzung mit den Begriffen der *Mediatisierung* sowie *Digitalisierung*, da die Anforderungen an Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Entwicklungen dieser beiden Begriffe beleuchtet werden (These 2 in Kap. 1.2). Abschließend findet in Kap. 2.3 eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der *gesellschaftlichen Teilhabe* statt, da – wie in den in Kap. 1.2 dargestellten Thesen – Medienkompetenz als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Gesellschaft angesehen werden kann und Volkshochschulen Teilhabe zum Ziel haben. Eine Annäherung an den Begriff der *gesellschaftlichen Teilhabe* erfolgt über die beiden Begriffe *Gesellschaft* und *Teilhabe*. Durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der *gesellschaftlichen Teilhabe* wird die Möglichkeit eröffnet, Anforderungen zu explizieren, die für die normative Diskussion in Kap. 5 erforderlich sind. Entwicklungen, die sich explizit auf Volkshochschulen beziehen, werden in Kapitel 3 behandelt.

2.1 Der Kompetenzbegriff

Kompetenz als Leitkategorie von Lehr-Lernprozessen ist historisch gesehen ein vergleichsweise junges Verständnis. Lange Zeit dominierte die Vorstellung, dass eine Vermittlung von Wissen als Zielvorstellung von Lehr-Lernprozessen genüge, um gesellschaftlichen oder auch beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Im Zuge eines sich verstärkenden gesellschaftlichen wie beruflichen Wandels sowie begleitet von neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien wurde dieser Ansatz zunehmend infrage gestellt. Zu den zentralen Entwicklungen zählt die wachsende Komplexität des Alltags, bedingt durch technologische Entwicklungen, einer Verringerung der Halbwertszeit des Wissens und der Berufsbiografien, die von Änderungen und Umbrüchen bestimmt sind. Infolgedessen ist ein häufigeres Neu- und Umlernen erforderlich. Die mit diesen Entwicklungen einhergehende „immense Quantität und die hohe Komplexität des Wissens“ (Dewe 2010, S. 110) lässt sich kaum mehr in geeignete Wissenspakete überführen und an Lernende weitergeben. Infolge dieser Komplexität der Lebenswelt wurde das lernende Individuum ins Zentrum von Lehr-

Lernprozessen gerückt (vgl. ebd., S. 108). Die Fähigkeit, „mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und zu interpretieren" (ebd., S. 110) sowie aus dem immer größer werdenden Pool an Wissensressourcen zu selektieren, stellte sich zunehmend als relevant heraus. Im Zuge dessen fand eine Abkehr von einfachen kausalen Vorstellungen einer Input-Output-Orientierung statt, wie sie noch in behavioristisch geprägten Lerntheorien vorherrschte. Um individuelle Herausforderung zu bewältigen, die sich in konkreten Handlungssituation ergeben, reicht ein starrer Wissenskanon nicht mehr aus, vielmehr muss Wissen mit den Fähigkeiten der Individuen in einen Zusammenhang gebracht werden. Dies ist, was den Kompetenzbegriff im Wesentlichen kennzeichnet. Kompetenz ist laut Klieme und Hartig die „Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen" (Klieme/Hartig 2007, S. 19). Damit geht gleichzeitig eine Ablösung des Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff einher. Qualifikation bezieht den Lernerfolg vorrangig auf eine berufliche Verwertbarkeit, der Kompetenzbegriff fokussiert hingegen das lernende Individuum (vgl. Dewe 2010, S. 108). Nach Moser (2010b) lassen sich Qualifikationen verstehen „als objektive Messgrössen [sic], die beschreiben, was jemand sozusagen lebenslang kann" (ebd., S. 60). Diese werden jedoch „in einer Gesellschaft zunehmend dysfunktional, die durch einen beschleunigten technologischen Wandel gekennzeichnet ist" (ebd.).

Begründet wurde das heutige Verständnis von Kompetenz insbesondere von Noam Chomsky, welches beispielsweise im Werk *Aspects of the Theory of Syntax* beschrieben wurde. Das Werk wurde erstmals 1965 veröffentlicht. In den nachfolgenden Jahren wurden die Grundannahmen von ihm weiter ausgeführt. Chomsky nahm „eine im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen an" (Bergmann 1999, S. 2). In den Worten Chomskys[6] ist diese Fähigkeit ein Regelsystem, welches Sprecher*innen ermöglicht, „einen beliebigen Satz zu verstehen und einen Satz, der seinen Gedanken ausdrückt, hervorzubringen" (Chomsky 1981, S. 203). Der Kompetenzbegriff Chomskys war stark an eine verbale Kommunikationsfähigkeit gebunden. Der Begriff weist jedoch bereits zentrale Merkmale auf, die auch für den heutigen Kompetenzbegriff gelten, nämlich die Fähigkeit, bereits erworbene Kenntnisse auch auf neue, bislang ungewohnte Situationen zu übertragen. Chomsky erkennt das Potenzial der Sprache, mit einem rudimentären Set an sprachlichen Mitteln beliebig viele Gedanken zum Ausdruck zu bringen, um sich so auch in neuen Situationen angemessen ausdrücken zu können.

Chomsky formte zudem die Bedeutung des Performanzbegriffs für den Kompetenzdiskurs aus. Performanz lässt sich bezugnehmend auf Chomsky bezeichnen als „den aktuellen Gebrauch der Sprache [...] in konkreten Situationen" (Grewendorf 2006, S. 96). Performanz bezeichnet demnach die Sprachhandlung, übertragen auf den heutigen Kompetenzbegriff, also die praktische Anwendung einer Fähigkeit in einer konkreten Situation. Allerdings findet dieser Gebrauch nicht bloß in einer ideellen Umsetzung eines verinnerlichten Regelwerks statt, sondern Chomsky sieht in dem Gebrauch der Sprache immer auch „zahlreiche falsche Ansätze, Abweichungen

6 In deutscher Übersetzung aus dem Englischen

von Regeln, Abänderungen der Strategien mitten im Sprechen usw." (Chomsky 1978, S. 14). Es handelt sich somit nicht bloß um eine schlichte Umsetzung etwas bereits Verinnerlichten (vgl. Reichertz 2010, S. 259). In der Realisierung liegt immer auch eine individuelle Ausformung des jeweiligen handelnden Individuums.

Chomsky legte den Grundstein im angloamerikanischen Diskursumfeld, im deutschsprachigen Raum war es u. a. Jürgen Habermas, der den begrifflichen Diskurs aufbauend auf Chomsky mitbestimmte (neben anderen wie z. B. Luhmann). Habermas (1971) erweiterte mit der *kommunikativen Kompetenz* den linguistisch geprägten Kompetenzbegriff Chomskys, der sich nur auf verbale Kommunikation bezog, während Habermas nun auch nonverbale Kommunikation mitdachte (vgl. ebd., S. 101 f.). Insofern lässt sich Habermas Begriff umfassender ansehen, da er ein differenzierteres Kommunikationsverständnis zugrunde legt als Chomsky (vgl. Tulodziecki 2011, S. 20). Habermas Kommunikationsbegriff basiert auf der Annahme eines reziproken Verständigungsprozesses, welcher ein wechselseitiges Verstehen und Akzeptanz voraussetzt. Er entwickelt das Konstrukt einer idealen Sprechsituation, in deren Rahmen das bessere Argument zur Schaffung eines begründeten Konsenses im Vordergrund steht. Gekennzeichnet ist die ideale Sprechsituation der Diskursteilnehmenden durch „eine symmetrische Verteilung der Chancen, Sprechakte zu wählen und auszuführen" (Habermas 1984, S. 177). Doch diese ideale Annahme ist, als „vorgenommene Unterstellung [...], eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion" (ebd., S. 180). Auch wenn diese faktisch nie zustande kommen kann, soll diese im Diskurs antizipiert werden. Habermas bildet mit seinem Kommunikationsbegriff die Ausgangslage einer Gesellschaftstheorie, welche die kommunikative Kompetenz als Grundlage für ein Leben in Gemeinschaft und als Grundlage sozialer Ordnung ansieht (vgl. Kurtz 2010, S. 11). Auf den Grundverständnissen der linguistischen Kompetenz von Chomsky und der kommunikativen Kompetenz von Habermas bauen Medienkompetenzmodelle auf, wie das von Baacke (vgl. Baacke 1996, S. 116) oder von Aufenanger (vgl. Aufenanger 2018, S. 600), die in Kap. 4 näher erläutert werden.

Unser heutiges Verständnis des Kompetenzbegriffs im Kontext der Erziehungswissenschaft ist zudem stark geprägt von den Vorarbeiten von Heinrich Roth und Franz Weinert. Weinert definiert Kompetenzen als

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, S. 27 f.)

Weinert stellt damit die Bedeutung des lernenden Subjekts im Lernprozess heraus. Erkennbar ist zudem, dass Individuen stets aufgrund ihrer individuellen *Bereitschaften und Fähigkeiten* verschieden sind, was wiederum eine Abkehr von einem starren Wissenskanon erkennen und erklären lässt. Ferner wird in dieser Definition die Bedeutsamkeit von konkreten Problem- und Handlungssituationen ersichtlich, denn

Kompetenzen zeigen sich erst in der Handlungssituation, in der die jeweiligen Herausforderungen zu bewältigen sind.

Heinrich Roth verbindet den Kompetenzbegriff mit einem emanzipatorischen Anspruch, in dem er diesen über die „Mündigkeit" des Menschen erklärt.

> „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (selfcompetence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können." (Roth 1971, S. 180)

Roth eröffnet diesem Verständnis folgend ein dreigliedriges Modell, welches sich in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz unterteilen lässt. Roths Modell bildet die Grundlage für ein weit verbreitetes Verständnis von Handlungskompetenz, das beispielsweise von Andreas Schelten unter den Kategorien „Fach- und Methodenkompetenz", „Personalkompetenz" sowie „Sozialkompetenz" adaptiert wurde (vgl. Schelten 2010, S. 172). Auch Alfred Riedl knüpft an diese Grundstruktur an und bezieht Personalkompetenzen auf die Entfaltung von eigenen Begabungen und einer eigenen Entwicklung von Identität. Sozialkompetenzen beziehen sich laut Riedl hingegen auf die „Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen" (Riedl 2011, S. 39). Hierbei sind auch Aspekte wie Verantwortung und Solidarität bedeutsam. Auch Lothar Reetz greift Roths Deutung des Kompetenzbegriffs im Sinne einer „Handlungskompetenz" auf und wendet dieses Verständnis auf den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an (vgl. Reetz 1984; 1999). Wie im weiteren Verlauf dargelegt wird, sind die von Roth und Weinert eröffneten Grundverständnisse von „Kompetenz" für den Medienkompetenzbegriff anschlussfähig, was zur Folge hat, dass auch einige Medienkompetenzmodelle in ihrer Ausgestaltung und Ausdifferenzierung daran anknüpfen.

2.2 Medien und Digitalisierung

Der Medienbegriff

Im Laufe der Zeit hat sich der Begriff *Medium* gewandelt und lässt sich demnach als uneindeutig ansehen. Eine zunächst klar umrissene Definition versteht Medien als „Vermittlungsträger von Informationen" (Horn/Kerner/Forbig 2003, S. 72). Dieses Grundverständnis beruht auf dem Medienverständnis von Claude Shannon und Warren Weaver, das lange vor dem Entstehen digitaler Medien entwickelt wurde. Das *Shannon-Weaver-Modell* sieht Medien als Träger von Informationen, die von einem Sender zu einem Empfänger übermittelt werden. Informationen werden beim Sender codiert und beim Empfänger decodiert (vgl. Shannon/Weaver 1949). Dieses Modell ist jedoch aus heutiger Sicht deutlich unterkomplex, da es Kommunikationsprozesse lediglich „auf einen technischen Übertragungsvorgang reduziert" (Hickethier 2010,

S. 50) und Kommunikationsprozesse als einseitigen Prozess ansieht, eine wechselseitige Kommunikation zwischen Sender und Empfänger bleibt zunächst unberücksichtigt.

Ein Modell zur Klassifizierung von Medien, welches an dieses Medienverständnis anschlussfähig ist, ist das Modell von Harry Pross (1972). Dieses Modell sieht eine Unterscheidung verschiedener Medientypologien anhand der eingesetzten technischen Mittel vor, die als Informationsträger dienen. Demnach ergibt sich laut Pross eine Dreiteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien (vgl. ebd., S. 10 f.). Primäre Medien sind solche Medien, die weder aufseiten des Senders noch aufseiten des Empfängers technische Hilfsmittel benötigen (vgl. ebd., S. 145). Beispiele hierfür können die mündliche Sprache, Mimik oder Gestik sein. Bei sekundären Medien ist der Produzent der Kommunikation auf Techniken angewiesen, der Empfänger jedoch nicht. Beispiele können Bücher, Texte, Briefe, Fotos oder auch Gemälde sein. Bei tertiären Medien werden auf beiden Seiten der Kommunikation technische Mittel benötigt. Beispielhaft können hier Fernsehen oder Radio genannt werden.

Als Pross seine Klassifizierung entwickelte, war die Medienlandschaft noch eine deutlich andere als heute. Aufgrund der starken Technisierung, insbesondere der Verbreitung computer- und internetbasierter Medien wurde die Notwendigkeit einer Erweiterung des Modells gesehen. So ergänzte Faßler (1997) das Modell von Pross um eine vierte Kategorie, den quartären Medien, die dazu in der Lage sind, verschiedene Medien elektronisch miteinander zu verbinden, unabhängig davon, ob es Videos, Bilder, Texte oder andere mediale Darstellungsformate sind (vgl. ebd., S. 117). Zudem erlauben diese Medien einen schnelleren Wechsel zwischen Sender und Empfänger, was der oben genannten Kritik am *Shannon-Weaver-Modell* nun Rechnung trägt. Faßler verbleibt jedoch in der Strukturlogik von Pross und sieht quartäre Medien, ähnlich wie tertiäre Medien, als Medien an, die sowohl aufseiten des Senders als auch aufseiten des Empfängers technische Mittel benötigen. Aufgrund der Komplexität internetbasierter Medien und den Interaktionsmöglichkeiten des Empfängers ergänzt Schirra diesbezüglich: „Der primäre Sender ist nur noch partiell dafür verantwortlich, welche Nachricht der Empfänger tatsächlich bekommt, denn dieser übernimmt zum Teil selbst die Rolle des Senders“ (Schirra 2014).

Moser kritisiert dieses Medienverständnis, da es wichtig sei, den Medienbegriff nicht alleinig anhand technischer Kriterien zu bestimmen. Eine Perspektive, die Medien als Werkzeuge sieht, die Informationen lediglich verarbeiten und übertragen, sei verkürzt (vgl. Moser 2019, S. 3). Diese Auffassung ähnelt der von Rückriem (2010), der zwischen bloßen technischen Geräten (Medientechnologien) und Medien differenziert. Medien seien keine Geräte, sie „ermöglichen die Entstehung ganzer semantischer Systeme“ (ebd., S. 6), sie „eröffnen die Dimension von sozialen Utopien und deren Verwirklichung“ (ebd.), sie „begründen spezifische Kulturen und gesellschaftliche Formationen“ (ebd.). Dieser Auffassung folgend sind Medien nicht nur Vermittler von Kommunikation und Kultur, sie schaffen, prägen und gestalten diese mit (vgl. Moser 2019, S. 5).

Medienbegriff im Kontext von Digitalisierung

Neben der Unterscheidung in Medien und Medientechnologien lassen sich in der Literatur auch vielfältige weitere Unterscheidungen finden, wie beispielsweise in alte und **neue Medien**. So benutzt beispielsweise Rückriem den Terminus der *Neuen Medien* und definiert diese als „die neuesten auf dem Markt befindlichen elektronischen Mittel, also digitale Geräte oder ihre Software" (Rückriem 2010, S. 3). Eine Unterscheidung in alte und neue Medien scheint diesem Verständnis folgend jedoch wenig brauchbar, da die Begriffe *alt* und *neu* stets relativ in einem zeitlichen Verlauf gesehen werden müssen, demnach grundsätzlich wandelbar und daher auch wenig greifbar erscheinen. So mag ein stationärer PC zur Jahrtausendwende noch als neuartiges Medium wahrgenommen worden sein und als eines der neusten „auf dem Markt befindlichen elektronischen Mittel" (ebd.), zur heutigen Zeit mutet dieses Medium jedoch im Vergleich zu mobilen Medientechnologien wie Tablets und Smartphones nicht mehr neuartig, allenfalls als etabliert an. Der Begriff der neuen Medien ist laut Merten (2013) seit den 1970er-Jahren geläufig (vgl. ebd., S. 244). Merten betont, dass sich das Verständnis von neuen Medien im Laufe der Zeit bereits gewandelt hat. Heute werden darunter insbesondere internetfähige digitale Geräte verstanden, während in den 1980er-Jahren beispielsweise Kabelfernsehen und Faxgeräte als neue Medien eingestuft wurden (vgl. ebd., S. 243).

Eine weitere Kategorisierungsmöglichkeit ist die in analoge und **digitale Medien**, wobei ein Verständnis zum Begriff der digitalen Medien als Grundlage für das Verständnis von Digitalisierung genutzt werden kann. Sowohl Elektrifizierung als auch die Digitalisierung beruhen, vereinfacht gesprochen, auf einem „technischen Standard" (Hickethier 2010, S. 30). Bzgl. der Digitalisierung kann unter diesem technischen Standard eine einheitliche Grundlage für die Verarbeitung digitaler Informationen verstanden werden (vgl. Gemkow 2021, S. 170). Ein zunächst simples Verständnis von Digitalisierung kann demnach in der Transformation von analogen Techniken in digitale Techniken gefasst werden (vgl. Hickethier 2010, S. 30). Der Informatiker Beat Döbeli Honegger präzisiert diesen technischen Standard:

> „Digital bedeutet, dass sich alle möglichen Daten (Texte, Bilder, Töne, Videos) mit dem gleichen Alphabet, bestehend aus den beiden Zeichen 0 und 1, darstellen lassen. Diese streng genommen binär zu benennende Darstellung erlaubt es, alle Daten elektronisch in einem einzigen Gerät – dem Computer – zu speichern." (Döbeli Honegger 2016, S. 16)

Aus dieser Definition lässt sich auch der Begriff der digitalen Medien erklären. Dies sind Informations- sowie Kommunikationsmedien, die auf einer digitalen Signalübertragung beruhen (vgl. Koller 2021, S. 21). Digitale Medien und neue Medien werden häufig synonym verwendet (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der neuen Medien aus den zuvor genannten Gründen jedoch nicht weiter verwendet. Analoge Medien sind dem Verständnis folgend solche Medien, die nicht auf einer digitalen Signalübertragung beruhen. Dies sind beispielsweise Schriftmedien wie Bücher, aber auch Rundfunkmedien wie nicht digitales Radio oder auch Telefax.

Die technische Übertragung von analogen auf digitale Informationen stellt jedoch nur die Basis für die **Digitalisierung** dar. Digitalisierung selbst geht darüber hinaus. So lässt sich unter Digitalisierung weiterhin die Schaffung neuer digitaler Infrastrukturen ansehen, die als Grundlage für menschliche Kommunikation dienen (z. B. Chat), die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine (z. B. Videospiel) und die Kommunikation zwischen Maschinen (z. B. im Bereich Produktion und Automation) (vgl. Knoblauch 2018, S. 56; Hepp 2018, S. 36). Die Möglichkeiten der menschlichen Kommunikation, die durch die digitalen Infrastrukturen entstehen, haben insbesondere zu einer Ausdifferenzierung kommunikativer Handlungsmöglichkeiten geführt, die vor allem einen Umbruch in den 1990er-Jahren prägte (vgl. Gemkow 2021, S. 14). Demnach lassen sich die neuen technologischen Möglichkeiten auch als „grundlegende Mittel der Herstellung sozialer Wirklichkeit" (Hepp 2018, S. 36) ansehen. So bieten insbesondere soziale Medien Raum für vielfältige Kommunikations-, Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Iske/Verständig 2014, S. 6). Auch nutzergenerierte Inhalte „bilden eine zentrale Grundlage für soziale Aushandlungsprozesse" (ebd., S. 5).

Gerade im Hinblick auf diesen spezifischen Aspekt von Digitalisierung, also die Schaffung einer digitalen Infrastruktur, die als Grundlage für kommunikative Handlungspraktiken dient, findet häufig eine begriffliche Durchmischung, Verwechslung bzw. ein synonymer Gebrauch mit *Mediatisierung* statt (vgl. Knoblauch 2018, S. 56). So betonen Albrecht und Revermann, dass Digitalisierung insbesondere einen „umfassenden Prozess des gesellschaftlichen Wandels" (Albrecht/Revermann 2016, S. 36) meint. Dieser gesellschaftliche Wandel geht einerseits einher mit neuen bisher nicht dagewesenen Partizipationsmöglichkeiten, andererseits müssen aber auch neue Voraussetzungen geschaffen werden, um von diesen Möglichkeiten Gebrauch zu machen (vgl. ebd.). Der gesellschaftliche Wandel infolge der Digitalisierung wird jedoch im weiteren Verlauf der Arbeit als Mediatisierung begriffen. Digitalisierung mit Mediatisierung gleichzusetzen, würde der Tragweite des Wandels, der infolge der Digitalisierung ausgelöst wurde, nicht gerecht werden, so betont Krotz (2018): „Der derzeitige aktuelle Wandel wird häufig einfach *Digitalisierung* genannt. Das ist aber ein Begriff, der [...] nicht so recht deutlich werden lässt, warum diese Veränderungen von heute so relevant sind" (ebd., S. 36). Was unter dem Begriff der Mediatisierung verstanden werden kann, wird nachfolgend erläutert.

Schmidt-Hertha fasst zusammen, dass unter Digitalisierung inzwischen eine große Bandbreite an Phänomenen verstanden wird, welche „von der Mediatisierung von Lebensbereichen über das sogenannte Internet der Dinge bis hin zu neuen Produktionsweisen (z. B. Industrie 4.0) reichen. Digitalisierung wird damit zu einem Container-Begriff, aus dem sich schwerlich pädagogisches Handeln ableiten lässt" (Schmidt-Hertha 2020, S. 155). Durch diese große Bandbreite werde es zunehmend schwieriger, sowohl Anforderungen an Arbeitnehmende als auch an Bürger*innen zu formulieren, die sich aus der Digitalisierung ergeben (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit wird ein enges Begriffsverständnis verwendet, das insbesondere einen technischen Standard binärer Codierung und infolge des Standards einen Wandel der

Medienlandschaft sowie der Schaffung neuer technischer Infrastrukturen meint, die als Ausgangslage für Mediatisierungsprozesse gesehen werden kann.

Dass eine zunehmende Digitalisierung die Lebenswelt beeinflusst, lässt sich empirisch klar belegen, beispielhaft an der Ausstattung privater Haushalte in Deutschland mit Informations- und Kommunikationstechnologien. Eine aussagekräftige Darstellung der Entwicklung lässt sich insbesondere an Langzeitstudien festmachen. Das statistische Bundesamt erfasst bereits seit 1998 die Ausstattung privater Haushalte mit Informations- und Kommunikationstechnik (Destatis 2021a). Eine Auswahl der Ergebnisse ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Erfasst wurden vom statistischen Bundesamt Sammelbegriffe, hierzu zählen Mobiltelefone, welche sowohl Handys als auch Smartphones beinhalten, sowie PCs. Unter dem Begriff PC lassen sich stationäre PCs, Laptops und Tablets subsumieren. Ferner wurden die jeweiligen Geräte, die sich unter den Sammelbegriffen subsumieren lassen, auch einzeln erfasst, daher werden diese in der Abbildung ebenfalls aufgeführt.

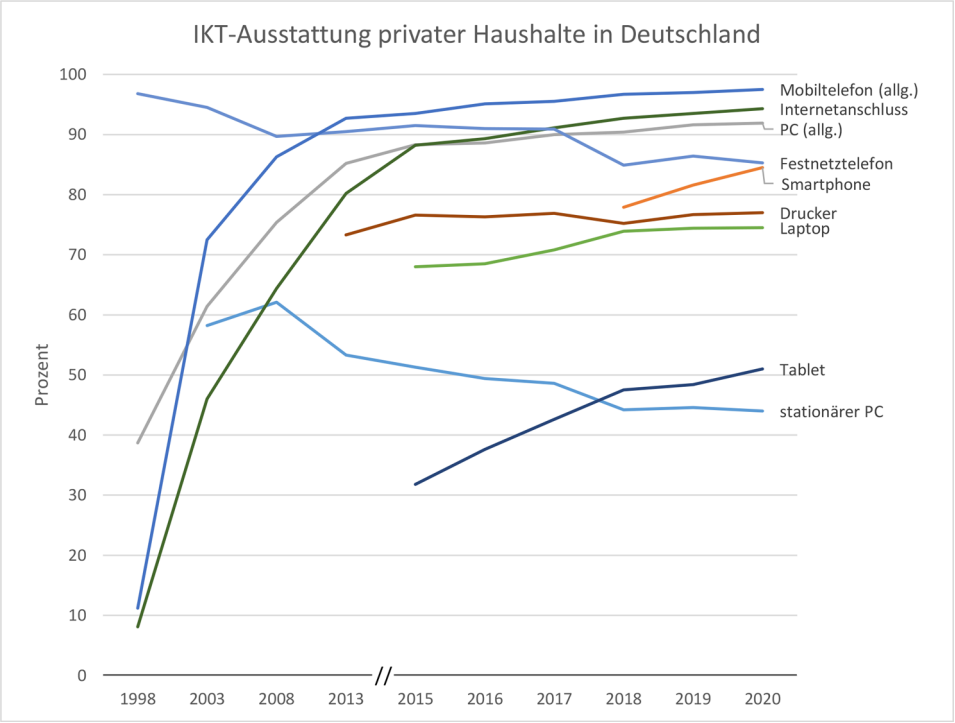

Abbildung 1: IKT-Ausstattung privater Haushalte in Deutschland im Zeitvergleich (in Anlehnung an Destatis 2021a)

Auch wenn die Abbildung nur einen engen Ausschnitt der technologischen Entwicklung darstellt (nur IKT, nur private Haushalte) lassen sich Entwicklungen ablesen, die stellvertretend für vielfältige Digitalisierungstendenzen stehen. Ein starker Digitalisierungsschub lässt sich zur Jahrtausendwende feststellen. Während 1998 in rund