

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Ricarda Bolten-Bühler

MEDIALER HABITUS VON LEHRENDEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Biografische Analysen
medienpädagogischer
Professionalisierung



Ricarda Bolten-Bühler

EB 
 LBL

**MEDIALER HABITUS VON
LEHRENDEN IN DER
ERWACHSENENBILDUNG**

Biografische Analysen
medienpädagogischer
Professionalisierung

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

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 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

Band 39

Gaby Filzmoser

Bildungshäuser im digitalen Wandel

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9

Ricarda Bolten-Bühler

**MEDIALER HABITUS VON
LEHRENDEN IN DER
ERWACHSENENBILDUNG**

Biografische Analysen
medienpädagogischer
Professionalisierung



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, Passau

Best.-Nr. 6004790
ISBN 978-3-7639-6172-6 (Print)
DOI: 10.3278/6004790w

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



Printed in Germany

„D386: Vom Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern genehmigte Dissertation, vorgelegt von Ricarda Bolten, angenommen im Jahr 2020. Die Dissertationschrift wurde unter dem Titel ‚Die medialen Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung – Biografische Betrachtung individueller medienpädagogischer Professionalisierung‘ als Dissertationschrift genehmigt.“

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

Abkürzungsverzeichnis	11
Vorwort	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung	19
1.2 Aufbau der Arbeit	23
2 Erwachsenenbildung in einer mediatisierten Welt	25
2.1 Medien in einer digital vernetzten Welt – Ein Medienbegriff in Zeiten von Mediatisierung und Digitalisierung	27
2.2 Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenenbildung	33
2.3 Lernende als Zielgruppe in einer mediatisierten Welt	42
2.4 Anforderungen an Lehrende in einer mediatisierten Welt	47
2.5 Zwischenfazit: Anforderungen an die Erwachsenenbildung in einer mediatisierten Welt	51
3 Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ..	53
3.1 Professionalisierungswege in der Erwachsenenbildung	54
3.2 Habitus und die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	62
3.3 Medienpädagogische Kompetenz und medienbezogene Professio- nalisierung	70
3.4 Zwischenfazit: Individuelle medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung	76
4 Medialer Habitus	79
4.1 Das Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu	80
4.1.1 Kapitalarten und -umwandlung	81
4.1.2 Der Habitus als Struktur von Denk- und Sichtweisen	84
4.1.3 Der Habitus als veränderbares Struktursystem	86
4.1.4 Habitus und Passung des Felds	87
4.2 Medialer Habitus als Teil des Gesamthabitus	89
4.2.1 Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	94
4.2.2 Analysekategorien zur Rekonstruktion des medialen Habitus	96
4.2.3 Ergänzende Analysekategorien	99
4.2.4 Feldbezug des medialen Habitus in Bezug zur Professionalisie- rung in der Erwachsenenbildung	100

4.3	Zwischenfazit: Der mediale Habitus als System von Grenzen des Medienhandelns Lehrender in der Erwachsenenbildung	102
5	Forschungsdesign und -vorgehen	103
5.1	Forschungsdesign	104
5.1.1	Qualitative Zugänge zum Untersuchungsgegenstand	106
5.1.2	Episodische Interviews	107
5.1.3	Dokumentarische Methode	110
5.1.4	Medienpfade als Zugang zu atheoretischen Wissensstrukturen ...	112
5.2	Sample	116
5.3	Durchführung: Interviews und die Erstellung der Medienpfade	117
6	Ergebnisse: Mediale Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung	119
6.1	Darstellung der zehn Fälle von Lehrenden aus der Erwachsenenbildung	119
6.1.1	Fall A: Pragmatische, funktionale Mediennutzung	120
6.1.2	Fall B: Ideelle, funktionale Mediennutzung mit Abgrenzung zu Teilen des eigenen hedonistischen Medienkonsum	127
6.1.3	Fall C: Funktional-hedonistischer Medienumgang	139
6.1.4	Fall D: Strebende, bildungsbezogene Mediennutzung, mit Tendenz zur bürgerlichen Hochkultur	148
6.1.5	Fall F: Reflektierter, gemeinschaftlicher Medienkonsum mit Tendenz zum gedruckten Wort	158
6.1.6	Fall G: Ideelle, funktionale, aufstiegsorientierte Mediennutzung ..	166
6.1.7	Fall H: Der gutbürgerliche Leser mit stark abgrenzenden Tendenzen	175
6.1.8	Fall J: Ambivalenter Kommunikator mit informations- und aufstiegsorientierter Mediennutzung	187
6.1.9	Fall K: Naturverbundene Pragmatikerin mit gemeinschaftlich geprägter, selbstsicherer Mediennutzung	196
6.1.10	Fall L: Hedonistische Spielerin mit ambivalenter Mediennutzung	207
6.2	Ergebnisse der komparativen Analyse: Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung	217
6.3	Diskussion der Ergebnisse: Medienpädagogische Professionalisierung unter dem Blickwinkel des medialen Habitus	220
6.4	Reflexion und Diskussion des methodischen Vorgehens	223
7	Fazit und Ausblick	227
7.1	Beitrag zum Forschungsstand und Forschungsdesiderate	227
7.2	Ausblick	228
	Literaturverzeichnis	231
	Abbildungsverzeichnis	245

Anhang	247
I Transkriptions-Zeichen	247
II Interviewleitfaden	248
Autorin	251
Danksagung	251

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CBT	Computer-Based Training
EPALE	E-Plattform für die Erwachsenenbildung der europäischen Kommission
HPM	Hauptamtliche:r pädagogische:r Mitarbeiter:in
OER	Open Educational Resources
IKT	Informations- und Computertechnologie
IT	Informationstechnik
MEKWEP	Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings
MOOCs	Massive Open Online Courses
NWS	Nationale Weiterbildungsstrategie
VWL	Volkswirtschaftslehre

Vorwort

Der Diskurs zur medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen ist nahezu so alt wie der Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung. Bereits in den 1980er-Jahren wurden erste Kompetenzanforderungen beschrieben, welche Lehrende im Umgang mit den sich verbreitenden „neuen Medien“ haben sollten. Dennoch wird bis in die heutige Zeit ein Mangel an entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Unterrichtsmedien beklagt und als (eine) Ursache für eine verzögerte digitale Transformation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung benannt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Erwachsenenbildungspraxis das Verhältnis zu den „neuen“ respektive digitalen Medien durchaus ambivalent ist. Während ein Teil der Erwachsenenbildner:innen den Entwicklungen durchaus euphorisch gegenübersteht und die Chancen betont, ist der andere Teil eher skeptisch und weist auf die Gefahren hin, welche mit der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung verbunden sind. Auch wenn diese Extrempositionen mittlerweile immer weniger zu finden sind, stellt sich die Frage nach den Ursachen dieser Einschätzung. Dieser Frage geht Frau Bolten-Bühler in ihrer Dissertation mit einer speziellen Perspektive nach, indem sie sich nicht unter einer Defizitperspektive mit den medienpädagogischen Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen beschäftigt, sondern tiefergehende habituelle Prägungen im Umgang mit Medien analysiert. Während in der Schulpädagogik schon länger entsprechende Untersuchungen vorliegen, gibt es dazu in der Erwachsenenbildung bisher keine Erkenntnisse, wodurch mit der Arbeit nicht nur Unterschiede beleuchtet werden können, sondern die Forschung in diesem Bereich insgesamt gestärkt wird.

Die Besonderheit der Erwachsenenbildung liegt dabei in der Heterogenität des Feldes, aber auch der Professionellen selbst, bei denen es sich oft um Quereinsteiger:innen mit sehr unterschiedliche beruflichen Hintergründen und ohne formale pädagogische Abschlüsse handelt. Der Blick auf den medialen Habitus eröffnet dabei eine (neue) Perspektive in Hinblick auf das Verständnis für Unterschiede im Umgang mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung, aber auch die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen. Denn Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien sind kein Garant dafür, dass diese dann auch erfolgreich eingesetzt werden. Es braucht auch eine kritische Reflexion der eigenen Prägungen, um zu einem beruflich professionellen Umgang mit digitalen Medien zu kommen. Das bedeutet nicht, Werte und Einstellungen ändern zu wollen, sondern diese einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

Die Arbeit von Frau Bolten-Bühler erschließt einen Bereich für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung, welcher nicht nur eine Lücke in der Grundlagenforschung schließt, sondern auch für die Erwachsenenbildungspraxis von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Es bleibt daher zu wünschen, dass die Ergebnisse breiten Eingang in die Diskurse zur Professionalisierung im Bereich der

Erwachsenenbildung/Weiterbildung finden und auch Impulse für die Forschung in anderen Bildungsbereichen von dieser Arbeit ausgehen.

Kaiserslautern im November 2020

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

Die fortschreitende Digitalisierung stellt Anforderungen an alle Bildungsbereiche – so auch an die Erwachsenenbildung. Den Lehrenden in der Erwachsenenbildung kommt die wichtige Aufgabe zu, ihre Lehre zeitgemäß mit (digitalen) Medien zu gestalten und die Teilnehmenden im Prozess des lebenslangen Lernens so zu unterstützen, dass diese mit den digitalen Entwicklungen Schritt halten können. Wie eine Umfrage zur medienpädagogischen Kompetenz Lehrender in der Erwachsenenbildung gezeigt hat, sind nicht alle Lehrenden gleichermaßen auf diese Aufgaben vorbereitet. Es schließt sich die Frage an, wieso manche Lehrende eine große medienpädagogische Handlungskompetenz aufweisen und andere nicht. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass dies mit den Einstellungen gegenüber digitalen Medien und dem medialen Habitus der Lehrenden zusammenhängen könnte.

Davon ausgehend verfolgt die vorliegende Forschungsarbeit die Frage, welchen Einfluss der mediale Habitus auf die individuelle medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wurden zehn Fallportraits von Lehrenden erstellt, die medienbezogene Professionalisierungswege unter Einfluss des medialen Habitus nachzeichnen. Im Fokus steht die Frage nach einem Zusammenhang der medialen Habitus und den Entscheidungen, die die Lehrenden getroffen haben, um sich medienpädagogisch zu professionalisieren. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der mediale Habitus einen Einfluss darauf hat, ob und wie sich Lehrende in der Erwachsenenbildung medienpädagogisch professionalisieren. Es hat sich gezeigt, dass besonders eine Flexibilität und Offenheit im Gesamthabitus durch biografische Brüche begründet sein kann. Diese Offenheit hat ebenso Auswirkungen auf den medialen Habitus und kann medienpädagogische Professionalisierung positiv beeinflussen. Dies und vor allem auch funktionale Anteile des medialen Habitus tragen dazu bei, dass Lehrende sich entscheiden, digitale und analoge Medien Mehrwert bringend in ihrer Lehre reflektiert einzusetzen. Sie setzen sich mit Medien pädagogisch vor allem auf informellem, aber auch non-formalem Wege auseinander. Lehrende, die hingegen keinen arbeitsbezogenen Mehrwert in digitalen Medien sehen oder sich stark von einzelnen Medieninhalten abgrenzen, meiden eher den Einsatz digitaler Medien und eine professionelle Auseinandersetzung mit diesen. Es zeigte sich auch, dass es Lehrende mit ambivalenten Einstellungen zu digitalen Medien gibt, denen es an Orientierung für medienpädagogische Professionalisierung fehlt. Diese Lehrenden könnten vor allem durch entsprechende formale oder non-formale Weiterbildungsangebote angesprochen werden, mit dem Ziel, ihre Ambivalenzen aufzulösen und digitale Medien für sie als didaktisches Mittel erkennbar und im Rahmen einer zeitgemäß gestalteten Lehre einsetzbar zu machen.

Schlüsselworte: Medienpädagogische Professionalisierung; Lehrende in der Erwachsenenbildung; Medialer Habitus

Progressive digitisation places demands on all areas of education - including adult education. Teachers in adult education have the important task of using (digital) media to design their teaching in a contemporary way and to support participants in the process of lifelong learning in such a way that they can keep up with digital developments. As a survey on the media-pedagogical competence of teachers in adult education has shown, not all teachers are equally prepared for these tasks. This raises the question why some teachers have a high level of media-pedagogical competence and others not. The results suggest that this could be related to the attitudes towards digital media and the media habitus of the teachers.

On this basis, the present research work investigates the question of what influence the media habitus has on the individual, media-pedagogical professionalisation of teachers in adult education. Within the framework of a qualitative study, ten case portraits of teachers were created, which trace media-related professionalisation paths under the influence of media habitus. The focus is on the question of the connection between the media habitus and the decisions that teachers have made in order to professionalise themselves in media education. The results of the study show that the media habitus has an influence on whether and how teachers in adult education professionalise themselves in terms of media education. It has been shown that flexibility and openness in the overall habitus in particular can be based on biographical breaks. This openness also has an effect on the media habitus and can have a positive influence on professionalisation in media education. This and especially the functional parts of the media habitus contribute to teachers deciding to use digital and analogue media in their teaching in a way that reflects added value. They deal with media pedagogically, above all in an informal, but also non-formal way. Teachers who do not see any work-related added value in digital media or who strongly dissociate themselves from individual media contents, tend to avoid the use of digital media and a professional examination of them. It also became apparent that there are teachers with ambivalent attitudes towards digital media who lack orientation for professionalisation in media education. These teachers could be addressed above all through corresponding formal or non-formal further training courses which could resolve their ambivalences. In this way, these teachers could recognise digital media as a didactic tool for their teaching and use it in the context of a teaching programme with a contemporary design.

Keywords: Media pedagogical professionalisation; teachers in adult education; Media habitus

1 Einleitung

Im Jahr 2020 standen alle Bildungsbereiche aufgrund der *Covid19*¹-Krise vor der besonderen Herausforderung, dass klassische Lehrformate in Form von Präsenzlehre plötzlich nicht mehr möglich waren. In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung widmet sich auch der Bildungsbericht 2020 der „Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Die Umstände der Corona-Pandemie haben in allen Bildungsbereichen dazu geführt, dass teils innovative Lösungen im Bereich der digital gestützten Lehre hervorgebracht wurden. Damit können die Herausforderungen der Situation auch als Chance gesehen werden, die Digitalisierung im Bildungsbereich weiter auszubauen (ebd., S. 24.). Es zeigte sich auch, dass offene Fragen zum Einsatz digitaler Medien in der Bildung ein „Zusammenspiel [...] von technischer Infrastruktur, personeller Professionalisierung und institutioneller Konzeptualisierung“ (ebd.) zu betrachten sind.

Wie die Schulen und der akademische Bildungsbereich stand auch die Erwachsenenbildung vor der Aufgabe, schnell auf die Geschehnisse zu reagieren. Lehrende in der Erwachsenenbildung waren gefordert, ihre Lehre in Online-Formate umzuwandeln und/oder Lehr-/Lernmaterialien zusammenzustellen, mit denen die Lernenden selbstständig arbeiten konnten. Auf dem Blog *EPALE*, einer E-Plattform für die Erwachsenenbildung der europäischen Kommission, schreibt Peter Brandt im März 2020 über die Herausforderungen, denen die Erwachsenenbildung durch diese Krise gegenübersteht (Brandt, 2020). Im Internet wurden schnell zahlreiche Informationen auf Plattformen der Erwachsenenbildung² bereitgestellt. Lehrenden sollten Ideen oder Anleitungen gegeben werden, wie Lehre auch in dieser Krisenzeit angeboten werden kann.

Gerade in solch unsicheren Zeiten bedarf es an Informationen von Seiten der Politik und der Presse, die den Bürgerinnen und Bürgern regelmäßig Orientierung bieten. Auch eine Sensibilisierung für Falschmeldungen ist wichtig. Für all das sind umfangreiche Medienkompetenzen und Medienbildung aufseiten der Bürger:innen wichtig. Der Begriff *Medienkompetenz* ist im medienpädagogischen Forschungszusammenhang geprägt durch ein Medienkompetenzmodell nach Dieter Baacke (1996). Seitdem wird der Diskurs um Medienkompetenz von vielen Seiten geführt. Tulodziecki (2013) benennt Medienkompetenz als einen „Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ (ebd., S. 2 ff). Die Begrifflichkeiten *Medien* und *Kompetenz* werden teils sehr unterschiedlich aufgefasst, was zu einer uneinheitlichen Diskussion führt.

1 COVID-19 ist eine durch ein Coronavirus ausgelöste Krankheit, die im Jahre 2019 in China ausbrach und sich zu einer weltweiten Pandemie (Corona-Pandemie) ausbreitete (weitere Infos auf https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/nCoV.html). Aufgrund der hohen Ansteckungszahlen wurden Kontaktbeschränkungen eingeführt, die ab März 2020 auch die Schließung von Bildungseinrichtungen umfassten.

2 Z. B. auf wb-web: <https://www.wb-web.de/aktuelles/digital-wenn-nicht-jetzt-wann-dann.html> oder dem deutschen Bildungsserver: <https://www.bildungsserver.de/Erwachsenenbildung-Weiterbildung-12705-de.html>.

Allgemein könnte eine Zielvorstellung von Medienkompetenz beschrieben werden „als Bereitschaft und Fähigkeit [...], in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln – wobei unterstellt wird, dass ein entsprechendes Handeln mit Kommunikationsfähigkeit verbunden ist“ (ebd., S. 17). Der bildungstheoretisch geprägte Begriff der *Medienbildung* (Marotzki & Jörissen, 2008) steht in einem Zusammenhang mit der Kritik an dem Begriff der Medienkompetenz. Medienbildung setzt am Bildungsprozess an und betont die „in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs“ (ebd., S. 109). Der Kritik, dass Medienkompetenz „ein eher funktional-pragmatisches bzw. funktional-technologisches Kompetenzverständnis unterstellt“ (Tulodziecki, 2013, S. 18), stimmt Tulodziecki für Diskussionen außerhalb der Medienpädagogik zu, weist diese für die medienpädagogische Diskussion aber zurück (ebd.). In beiden Diskursen wird deutlich, dass Menschen bestimmtes Wissen und Können oder Kompetenzen benötigen, um in einer durch (digitale) Medien geprägten Welt selbstbestimmt und partizipativ leben zu können. Je nach Positionierung kann dies andere Aus- und Fortbildungsformate erfordern, die die Erwachsenenbildung anbietet (Rohs, 2020b, S. 28). Die Berücksichtigung der beiden Verständnisse und die Gefahr, dass es eine immer größere medienbedingte Spaltung der Gesellschaft (*Digital Divide*) gibt, zeigen klar, dass die Förderung von Medienkompetenz oder der Prozess der Medienbildung in allen Bildungsbereichen verstärkt eingebunden werden muss. Besonders für Zielgruppen, die in Gefahr stehen, digital exkludiert zu werden, müssen Angebote geschaffen werden, die entsprechende Medienkompetenzen fördern (ebd., S. 28 f). An die Lehrenden in allen Bildungsbereichen, so auch in der Erwachsenenbildung, stellt dies die Anforderung, sich medienpädagogisch zu qualifizieren und hierbei auch eine kritisch-reflexive Haltung einnehmen zu können (ebd., S. 29). Von daher sollen die beiden Begrifflichkeiten *Medienkompetenz* und *Medienbildung* hier in aller Unterschiedlichkeit vor allem ein Gemeinsames unterstreichen: Die Notwendigkeit, dass durch die medienbezogenen Anforderungen an alle Menschen medienpädagogische Kompetenzen und Fähigkeiten aufseiten der Lehrenden in der Erwachsenenbildung erforderlich sind, damit diese entsprechende Aus- und Weiterbildungen entwickeln und durchführen können.

Die Herausforderung im Umgang mit digitaler Bildung trifft in der Erwachsenenbildung auf ein Feld, das, wenn man die aktuelle Forschung betrachtet, noch nicht auf allen Ebenen bereit ist, sich mit einer voll digitalisierten Lehre auseinanderzusetzen (u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 201; U. Schmid et al., 2018). Besonders die Europäische Kommission setzt das Thema „Medienbildung“ als eines der zentralen Themen der Erwachsenenbildung (European Commission, 2015). In ihren Forderungen kommt den Lehrenden in der Erwachsenenbildung die Aufgabe zu, eine Medienbildung bei den Teilnehmenden anzustoßen, was weitreichendes medienpädagogisches Handeln erfordert.

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, benötigen die Lehrenden medienpädagogische Handlungskompetenzen. Das Feld der Erwachsenenbildung weist aber einen Fortbildungsbedarf im Bereich der medienpädagogischen Kompetenz auf

(Hippel, 2007). Auch die Ergebnisse einer Studie zu den medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden geben Hinweise darauf, dass diese Lehrenden nicht durchgehend medienpädagogisch kompetent sind (u. a. Rohs et al., 2019). Der Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung in Lehr-/Lernprozessen fordert nicht nur von Seiten der Lehrenden, sondern auch auf Seite der Lernenden Kompetenzen. Damit sich Bildungsungleichheit hinsichtlich digitaler Medien nicht weiter verstärkt, muss der Umgang mit Medien in der heutigen Zeit ein integraler Bestandteil von Bildung sein (Helbig & Hofhues, 2018, S. 4f). Um dies in der Erwachsenenbildung zu erreichen, ist ein weitreichendes Umdenken aufseiten der Lehrenden gefordert:

„Gefordert sind medienkulturelle Lernprozesse auf organisatorischer und praktisch-pädagogischer Ebene, professionelle Fantasie und Erkundungswille und vor allem ein medienkulturelles Umdenken der Lehrenden, mit entsprechenden Konsequenzen für die (Weiter-)Qualifizierung von beruflichen und allgemeinen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen.“ (Jörissen, 2013, S. 20)

Wenn es um ein medienkulturelles Umdenken aufseiten der Lehrenden geht, muss erst einmal danach gefragt werden, was Lehrende zu digitalen Medien überhaupt denken und in welche Richtung ein Umdenken angestoßen werden muss. In diesen Bereichen ist ein Forschungsdesiderat vonseiten der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik zu verzeichnen. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, einen Teil dieser Forschungslücke zu schließen.

1.1 Begründung des Forschungsthemas und Zielsetzung

Aufgrund der sich immer schneller wandelnden Gesellschaft kann es als Aufgabe der Erwachsenenbildung gesehen werden, die Prozesse des lebenslangen Lernens im Bereich der Medienkompetenz und der Medienbildung zu unterstützen.

„Es geht längst nicht mehr nur um die kritische oder kreative ‚Nutzung‘ einzelner Medienangebote, sondern um Potenziale umfassender Bildung in medialen Kontexten; letztlich um reflektierte Zugänge zum Leben in digital mediatisierten und vernetzten Welten.“ (Jörissen, 2013, S. 19)

Ein immer schnellerer Wandel der gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensbedingungen ist mit den Entwicklungen der Digitalisierung verschränkt. Digitalisierung ist kein neues Phänomen, sondern beschreibt einen in den 1970er-Jahren beginnenden Prozess mit stetiger Zunahme des Wandels von analogen zu digitalen Formaten. Die Schnelligkeit der technologischen Entwicklungen, die in einem direkten Zusammenhang zu den Hervorbringungen der digitalen Medien steht, nimmt immer weiter zu. Eine Forderung nach Medienkompetenz für Menschen aller Altersgruppen kann nicht mit einer Grundbildung Medien in frühen Bildungsphasen abgedeckt werden. Umfassende Medienkompetenz fordert einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit den medienbezogenen Entwicklungen. In der Erwachse-

nenbildung können digitale Medien zum einen ein didaktisches Mittel sein, dieses lebenslange medienbezogene Lernen zu begleiten und zu unterstützen. Auf der anderen Seite ist auch die Angebotsseite der Erwachsenenbildung gefordert, aktuelle Bedarfe der medienbezogenen Bildung aufzugreifen und entsprechende Lehr-/Lerninhalte und Lehre zu gestalten.

Damit diese Aufgabe vonseiten der Erwachsenenbildung erfüllt werden kann, müssen die Lehrenden, die dort tätig sind, breite medienpädagogische Kompetenzen aufweisen. Welchen medienpädagogischen Anforderungen Lehrende in der Erwachsenenbildung gegenüberstehen und welche medienpädagogischen Kompetenzen vorzufinden sind, wurde im Projekt MEKWEP untersucht (u. a. Bolten & Rott, 2018; Rohs et al., 2019; Schmidt-Hertha et al., 2017). Die Ergebnisse einer Teiluntersuchung der Erhebung der medienpädagogischen Kompetenzen zeigt, dass Einstellungen und Werthaltungen der Lehrenden einen Einfluss auf den Umgang mit Medien im Lehr-/Lernkontext haben (Rohs, Bolten, et al., 2020; Rohs & Bolten, 2020). In Zusammenhang mit einer vorherigen ersten Annäherung an die Fragestellung der Aneignung von medienpädagogischen Kompetenzen hat sich außerdem gezeigt, dass eine biografisch frühe Beschäftigung mit digitalen Medien von Lehrenden in der Erwachsenenbildung dazu führt, dass diese sich auch didaktisch und pädagogisch mit digitalen Medien auseinandersetzen (Rohs & Bolten, 2017). Es zeigte sich, dass diese Auseinandersetzung nicht primär im Kontext der pädagogischen Ausbildung, sondern in anderen, häufig zeitlich früheren biografischen Zusammenhängen stattgefunden hat (ebd.). Dies wirft die Frage auf, welche Auswirkungen mediale biografische Erfahrungen und die Mediensozialisation auf die medienpädagogische Auseinandersetzung Lehrender hat. Im Bereich der Lehrerbildung (Biermann, 2009a; Grubestic, 2013; Henrichwark, 2009; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Mutsch, 2012) und der frühkindlichen Bildung (Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Swertz et al., 2014) haben Studien unter anderem ergeben, dass der mediale Habitus mit dem Medienhandeln im pädagogischen Kontext und der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrern und Lehrerinnen zusammenhängt. Der mediale Habitus kann als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für das mediale Handeln gesehen werden (Kommer & Biermann, 2012, S. 90). Der von jedem/jeder Einzelnen im Prozess der Mediensozialisation erworbene mediale Habitus wird in einer dialektischen Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Umwelt gebildet (Kaiser, 2013, S. 7). Er ist als ein Teil des Gesamthabitus einer Person zu verstehen, ist inkorporiert und für den/die Träger:in nicht ständig reflexiv zugänglich. In den Studien aus dem schulischen Bereich und Bereichen der frühkindlichen Bildung wird das Konzept des medialen Habitus als Analyse-kategorie eingesetzt, um einen Zusammenhang zwischen Medienhandeln und den medialen Habitusstrukturen zu erklären (siehe Kapitel 4). Ein offener oder eher meidender Umgang hängt demnach stark mit dem medialen Habitus des jeweiligen Habitusträgers bzw. der jeweiligen Habitusträgerin zusammen. In der Erwachsenenbildung gibt es bisher keine Untersuchungen zu dem Einfluss des medialen Habitus auf medienpädagogische Kompetenz oder medienpädagogische Professionalisierung.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zu medienpädagogischer Kompetenz und allgemeiner Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung lassen vermuten, dass medienpädagogische genauso wie allgemeine Professionalisierung stark von individuellen Entscheidungen der Lehrenden selbst geprägt ist (siehe Kapitel 3). Da es in der Erwachsenenbildung keine strikten Zugangsvoraussetzungen zum Berufsfeld gibt, wie diese zum Beispiel im Bereich der Schulbildung vorzufinden sind, ist die verpflichtende Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung nicht gegeben. In der Regel gestalten die Lehrenden ihre Professionalisierungswege individuell und autark. Auch medienpädagogische Kompetenzen werden selbst organisiert angeeignet und dies häufig auf informellem Wege oder im Selbststudium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 279). Da nur ein Teil der Lehrenden in der Erwachsenenbildung eine pädagogische Ausbildung absolviert hat (Martin et al., 2017, S. 114), kann die grundlegende Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Medien als entscheidender Faktor gesehen werden, sich medienpädagogisch zu professionalisieren. Die Lehrenden müssen sich nicht zwingend im Kontext einer formalen Qualifizierung mit medienpädagogischen Fragestellungen beschäftigen, da sie in der Regel selbstständig ihre medienpädagogische Fort- und Weiterbildung gestalten (U. Schmid et al., 2018, S. 36). An dieser Stelle liegt die Vermutung nahe, dass sich nur diejenigen Lehrenden freiwillig medienpädagogisch im Bereich der digitalen Medien professionalisieren, die diesen gegenüber offen eingestellt sind. Zwar können auch Anforderungen von außen, also aus dem Feld der Erwachsenenbildung z. B. vonseiten der Institutionen, an die Lehrenden gestellt werden, allerdings zeigt sich, dass in der Erwachsenenbildung historisch ein ambivalentes Verhältnis gegenüber Medien vorzufinden ist (siehe Unterkapitel 2.2). Die Lehrenden stehen hier einer medienbezogenen Ambivalenz gegenüber und haben keine klaren Orientierungen, ob und wie sie sich medienpädagogisch professionalisieren sollten.

Vor den Hintergründen des Bedarfs medienbezogener Angebote in der Erwachsenenbildung und medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit der Frage, welchen Einfluss der mediale Habitus von Lehrenden, der sich im Prozess der Mediensozialisation biografisch entwickelt, auf die individuelle medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat. Der Fokus der Betrachtung der Professionalisierungswege der Lehrenden sollte dabei auf die individuelle Professionalisierung gerichtet sein, da diese sowohl formale als auch non-formale und informelle Lernprozesse umfasst. Wenn der mediale Habitus der Lehrenden bedingt, wie sie sich medienpädagogisch professionalisieren, dann kann einem medienbezogenen Fortbildungsbedarf nicht allein durch vermehrte medienpädagogische Weiterbildungsangebote begegnet werden. Vielmehr sind dann Weiterbildungsformate nötig, die dem medialen Habitus der Lehrenden entsprechen und von diesem aus medienpädagogische Professionalisierung ermöglichen.

Durch die gesellschaftlichen Anforderungen, die sich durch Digitalisierung und Mediatisierung (siehe Kapitel 2) auf allen Ebenen immer schneller ändern, benöti-

gen die Lehrenden in der Erwachsenenbildung medienpädagogische Kompetenzen, die über den Bereich der Mediendidaktik hinausgehen. Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Arbeit die Frage, wie sich die Lehrenden medienpädagogisch professionalisieren. Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sich in der Regel primär individuell und selbstverantwortlich (siehe Unterkapitel 3.1). So trifft dies vermutlich auch im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung zu. Die Ergebnisse aus Forschungen zu Lehrerbildung und frühkindlichen Bildung lassen davon ausgehen, dass die individuelle Motivation und Einstellungen sowie der (mediale) Habitus eine entscheidende Rolle dafür spielen, ob und wie sich Lehrende medienpädagogisch weiter- oder fortbilden (siehe Abb. 1):



Abbildung 1: Begründungszusammenhang der Forschungsfragen

Vor den dargestellten Hintergründen werden folgende Forschungsfragen in der Forschungsarbeit betrachtet:

1. Welche medialen Habitusformen finden sich unter Lehrenden in der Erwachsenenbildung?
2. Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen medialem Habitus und individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen feststellen?

Der Bereich der Weiterbildungslandschaft ist sowohl, was die inhaltliche Ausrichtung betrifft, als auch, was die Organisation angeht, sehr heterogen. Anders als die Bildungsbereiche der Schulen und Hochschulen zeigt sich dies schon in der Finanzierung, da die Weiterbildung sowohl staatlich als auch privat finanziert wird (U. Schmid et al., 2018, S. 8). Die Zielgruppe der Erwachsenen ist sehr heterogen und auch die Angebote der Weiterbildung sehen sehr unterschiedlich aus. So gibt es Bereiche der beruflichen Bildung, die sowohl betriebsintern als auch -extern durchgeführt werden können. Auch die Bereiche der allgemeinen und der politischen Erwachsenenbildung sind sehr breit aufgestellt. Diese und weitere Faktoren führen dazu, dass der Weiterbildungssektor ein komplexer Bildungsbereich und deswegen empirisch kaum

im vollem Umfang zu erfassen ist (ebd.). Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es von daher nicht, allgemeingültige Aussagen zur medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu treffen, sondern vielmehr eine explorative Untersuchung individueller Gründe medienpädagogischer Professionalisierung von einzelnen Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu verfolgen, um erste Einblicke in den Zusammenhang der individuellen medienpädagogischen Professionalisierung unter dem Blickwinkel des medialen Habitus zu ermöglichen. Ziel ist es, erste Ergebnisse zu Begründungszusammenhängen medienpädagogischer Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung zu erhalten. Auf dieser Basis können weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte anknüpfen und das wenig untersuchte Feld der medienpädagogischen Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung weiter ausbauen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist interdisziplinär in der Erwachsenenbildung mit einem medienpädagogischen Fokus zu verorten. Sie fokussiert neben erwachsenenbildnerischen Professionalisierungsfragen auch medienpädagogische Fragestellungen. Der Aufbau gliedert sich in drei thematische Bereiche.

Als Erstes wird eine gegenstandstheoretische Verortung des Forschungsbereichs sowie die Zusammenfassung des relevanten Forschungsstandes vorgenommen (Kapitel 2, 3 und 4). In Kapitel 2 wird die *Erwachsenenbildung in einer mediatisierten Welt* betrachtet. Zu Beginn wird referiert, welcher *Medienbegriff* dieser Arbeit zugrunde liegt (Unterkapitel 2.1), um darauf aufbauend mit dem dargestellten Medienverständnis den Forschungsgegenstand zu beleuchten. Hiervon ausgehend werden die *Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenenbildung* im Rahmen einer historischen Einordnung des ambivalenten Verhältnisses der Erwachsenenbildung zu Medien und den digitalen Entwicklungen der heutigen Zeit beschrieben (Unterkapitel 2.2). Anschließend wird dargelegt, wie sich die *Anforderungen an lernende Erwachsene als Zielgruppe* der Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit darstellen (Unterkapitel 2.3). Ausgehend von den äußeren Faktoren, denen die Lehrenden gegenüberstehen, werden die *aktuellen Anforderungen an die Lehrenden in einer mediatisierten Welt* resümiert (Unterkapitel 2.4). Ein Zwischenfazit schließt das Kapitel ab (Unterkapitel 2.5).

Das Kapitel 3 widmet sich dem Bereich der *medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung*. Es werden die *Professionalisierungswege in der Erwachsenenbildung* umschrieben (Unterkapitel 3.1), und weiterhin wird mit einem ersten Rückgriff auf das Konzept des *Habitus* die *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* unter diesem Fokus betrachtet (Unterkapitel 3.2). Danach werden die *medienpädagogischen Kompetenzanforderungen*, die einer medienbezogenen Professionalisierung zugrunde liegen (sollten), referiert (Unterkapitel 3.3). In einem zweiten Zwi-

schenfazit wird die *individuelle, medienpädagogische Professionalisierung* als Grundlage für die Forschungsfragen zusammengefasst (Unterkapitel 3.4).

In Kapitel 4 wird das zentrale gegenstandstheoretische *Konzept des medialen Habitus* dargelegt. Dazu wird das zugrundeliegende Konzept des *Habitus nach Pierre Bourdieu* beschrieben (Unterkapitel 4.1) und davon ausgehend der *mediale Habitus als Teil des Gesamthabitus* definiert (Unterkapitel 4.2). Mit einem dritten Zwischenfazit zum *medialen Habitus als System von Grenzen* wird die gegenstandstheoretische Betrachtung der Arbeit abgeschlossen. (Unterkapitel 4.3)

Davon ausgehend wird im zweiten thematischen Bereich der Arbeit das *Forschungsdesign und -vorgehen* beschrieben (Kapitel 5). Hier wird das *qualitative Forschungsvorgehen* der Arbeit erläutert (Unterkapitel 5.1) Neben einer Begründung des *qualitativen Forschungszugangs* wird die Forschungsmethode der *episodischen Interviews* sowie die genutzte Auswertungsmethode der *dokumentarischen Methode* beschrieben. Auch der ergänzende Zugang zu atheoretischen Wissensanteilen in Form der Erstellung von *Medienpfaden* wird darin erläutert. Danach wird das *Sample* der Erhebung vorgestellt (Unterkapitel 5.2) und die *Durchführung der Interviews sowie die Erstellung der Medienpfade* (Unterkapitel 5.3) beschrieben.

Abschließend werden im dritten Teil die Ergebnisse der Arbeit dargestellt (Kapitel 6 und 7). Dazu werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der zehn geführten Interviews als *Fallportraits* beschrieben (Unterkapitel 6.1) und auch die Zusammenführung der Fälle in den *Ergebnissen einer komparativen Analyse* zusammengefasst (Unterkapitel 6.2). Die Ergebnisse werden dann im Rahmen der gegenstandstheoretischen Vertortung beleuchtet (Unterkapitel 6.3). Anschließend wird das *methodische Vorgehen diskutiert und reflektiert* (Unterkapitel 6.4). Als Abschluss wird in Kapitel 7 ein Fazit der vorliegenden Arbeit gezogen und ein *Ausblick* gegeben. Der *Beitrag zum Forschungsstand der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik* wird zusammengefasst, weiterhin werden *Forschungsdiesiderate* dargelegt (Unterkapitel 7.1). Der *Ausblick* beschreibt Handlungsbedarfe im Bereich von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung (Unterkapitel 7.2).

2 Erwachsenenbildung in einer mediatisierten Welt

Digitale und analoge Medien sind in der Welt allgegenwärtig und nicht wegzudenken. Die Lebens- und Arbeitswelt ist von Medien durchdrungen und die Gesellschaft hat sich schon immer unter Einfluss von Medien in Schüben weiterentwickelt, wie es auch unter dem Begriff der Mediatisierung beschrieben wird (Hepp & Krotz, 2012). Die Arbeitswelt hat sich in aufeinanderfolgenden Schritten seit dem 18. Jahrhundert durch den Einsatz von industriellen Maschinen stark verändert. Seit den 1970er-Jahren und der vermehrten Einführung von Informationstechnik (IT) in Produktionsprozesse nimmt die Bedeutung digitaler Medien in der Arbeitswelt spürbar zu. Durch die Weiterentwicklung der IT-Systeme stieg und steigt die Komplexität von automatisierten Arbeitsabläufen auf Basis von computerbasierter Software und digitaler Vernetzung immer weiter an. In der heutigen Zeit wird von Industrie 4.0, Internet der Dinge (Internet of Things) und der vierten Industriellen Revolution gesprochen, die, wie alle Phasen der Industriellen Revolution, Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen hat. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales bezeichnet dies für alle Arbeitsbereiche als *Arbeiten 4.0* und beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Der Begriff ‚Arbeiten 4.0‘ knüpft an die aktuelle Diskussion über die vierte industrielle Revolution (Industrie 4.0) an, rückt aber die Arbeitsformen und Arbeitsverhältnisse ins Zentrum – nicht nur im industriellen Sektor, sondern in der gesamten Arbeitswelt. [...] ‚Arbeiten 4.0‘ wird vernetzter, digitaler und flexibler sein. Wie die zukünftige Arbeitswelt im Einzelnen aussehen wird, ist noch offen.“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017, S. 198)

Die Arbeitswelt hat sich verändert und wird sich aufgrund der industriellen und digitalen Entwicklungen immer weiter verändern. Dies ist seit dem Beginn der ersten Industriellen Revolution zu beobachten. Wie der Begriff *Arbeiten 4.0* beschreibt, betrifft dies nicht nur die industriellen, sondern auch alle anderen Bereiche der Arbeitswelt. Eine Teilhabe am Arbeitsmarkt war und ist immer mehr mit einer gewissen Flexibilität und einer ständigen Auseinandersetzung mit den neuen Erfordernissen gekoppelt. Die Bereitschaft für Weiterbildung muss von daher aufseiten der Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen gegeben sein, um mit diesen Anforderungen Schritt zu halten. Diese Bereitschaft ist entscheidend für ein Mithalten im internationalen Wettbewerb (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017, S. 103). Auf diesen Weiterbildungsbedarf muss das Weiterbildungssystem reagieren. Das Feld der Weiterbildung ist sehr heterogen aufgebaut. Es gibt zahlreiche Weiterbildungsinstitutionen mit unterschiedlichen Bildungstraditionen und Organisationsstrukturen. Kooperationen zwischen öffentlichen Institutionen, privaten Unternehmen, betrieb-

licher Weiterbildung und den Weiterbildungseinrichtungen wird dadurch erschwert. Auch die ungleiche Anerkennung der unterschiedlichen Formen von formaler, non-formaler und informeller Weiterbildung sollte überwunden werden (ebd., S. 108). Technologische Entwicklungen und der Einsatz digitaler Medien ermöglichen außerdem neue Formen der Weiterbildung, die zeit- und ortsunabhängig sind. Computer-Based Trainings am Arbeitsplatz, digitale Assistenzen und Blended-Learning-Formate können Kosten sparen und Weiterbildungen flexibilisieren. Sie bringen mehr Möglichkeiten des Lernens am Arbeitsplatz mit (ebd., S. 109). Darüber hinaus sollten Zugangschancen zur Weiterbildung fairer verteilt werden, und es müssen unabhängige Beratungsstellen für Weiterbildungen geschaffen werden (ebd., S. 108; Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 6).

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt sind mit den geänderten Produktionsbedingungen besonders deutlich zu erkennen. Aber auch auf die privaten Lebensbereiche haben die medialen Entwicklungen Auswirkungen, die nicht mehr wegzudenken sind. Kommunikation findet über Messenger-Dienste wie *WhatsApp* sowie über soziale Medien statt (Beisch et al., 2019, S. 383). Menschen leben in Häusern, die immer mehr auch als Smarthomes digital vernetzt sind. Informationen werden nicht nur durch analoge Zeitschriften, das Radio oder den Fernseher, sondern vor allem aus dem Internet bezogen. Deswegen ist die Nutzung digitaler Medien auch eng mit einer gesellschaftlichen Teilhabe über die Arbeitswelt hinaus verbunden. All dies erfordert von den Menschen als Bürger:innen und Arbeitnehmer:innen eine breite Medienkompetenz, die erlernt werden muss, wie es auch unter „Digital Citizenship“ diskutiert wird (Rahm & Fejes, 2017; Rohs, 2020b, S. 29). In Anlehnung an Grundbildung und Alphabetisierung wird ebenfalls von einem neuen Bereich der Grundbildung als Mediengrundbildung (Wolf & Koppel, 2017) oder „Digital Literacy“ gesprochen (acma, 2009; Alexander et al., 2016; Freisleben-Teutscher, 2015; Grotlüschen & Bonna, 2008, S. 15). Diese gesellschaftlichen Anforderungen haben Auswirkungen auf alle Ebenen des Bildungssystems – so auch auf die Erwachsenenbildung. Im akademischen erwachsenenbildnerischen Ausbildungskontext wird mit pädagogischem Fokus eine ‚Grundbildung Medien‘ gefordert (Bellinger, 2018; Niesyto & Imort, 2014; Pietraß & Schäffer, 2014). All diese Forderungen nach Weiterbildung zur Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit der Arbeitnehmer:innen und zur Ermöglichung einer digitalen Teilhabe aller verlangen auch aufseiten der Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung digitale oder medienbezogene Kompetenzen, die einem Wandel unterworfen sind. Von den Lehrenden in der Erwachsenenbildung wird erwartet, dass sie diese neuen Weiterbildungsformate entwickeln und umsetzen. Dies kann nicht ohne breite medienpädagogische Kompetenzen aufseiten der Lehrenden geschehen.

Im folgenden Unterkapitel (Unterkapitel 2.1) wird beleuchtet, was gemeint ist, wenn in dieser Arbeit von *Medien* die Rede ist. Davon ausgehend wird in Unterkapitel 2.2 historisch betrachtet, welche Auswirkungen der mediale Wandel der vergangenen Jahrzehnte auf die Erwachsenenbildung hatte. Davon sind alle Ebenen der

Erwachsenenbildung betroffen: die organisationale Ebene, die planerische Ebene sowie die didaktische Ebene. Anschließend werden die Auswirkungen auf die Zielgruppe der lernenden Erwachsenen aufgeführt (Unterkapitel 2.3.). Entsprechend dem Schwerpunkt dieser Arbeit wird dann der Bereich der Auswirkungen auf die Lehrenden in der Erwachsenenbildung erörtert (Unterkapitel 2.4), um auf dieser Grundlage im anschließenden Verlauf die (medienbezogenen) Professionalisierungswege und Motivationen der Lehrenden, sich medienpädagogisch zu professionalisieren, auszuführen.

2.1 Medien in einer digital vernetzten Welt – Ein Medienbegriff in Zeiten von Mediatisierung und Digitalisierung

In der heutigen Zeit wird, wenn im Bildungszusammenhang von Medien gesprochen wird, häufig automatisch an digitale Medien gedacht. In der vorliegenden Arbeit soll unter dem Begriff *Medien* nicht nur „digitale Medien“ verstanden werden, weshalb analoge Medien stets mitgemeint sind. Die Betrachtung eines allumfassenden Medienensembles ist für die Analyse des medialen Habitus wichtig. Im Bereich des Habitus, und damit auch bei der Betrachtung des medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus, ist es wichtig, dass die Grenzen der Mediennutzung der Lehrenden betrachtet werden können. Diese Grenzen werden besonders durch das Prinzip der Distinktion, das in Kapitel 4 näher beleuchtet wird, wichtig. Distinktion meint die Abgrenzung von Dingen. Diese Abgrenzung macht den Möglichkeitsraum deutlich, in dem der/die Habitusträger:in handeln kann. So kann eine besondere Hervorhebung von analogen Medien, wie zum Beispiel des „guten alten Buches“ oder einer klassischen Tageszeitung, gleichzeitig auch eine Abgrenzung gegenüber der Nutzung digitaler Angebote sein, wie zum Beispiel dem Lesen von E-Books oder dem Konsumieren von Nachrichteninhalten auf den Internetseiten der Tageszeitungen.

Pierre Bourdieu, auf dessen Habituskonzept das Konzept des medialen Habitus beruht (siehe Kapitel 4), definiert Medien in seinen Arbeiten nicht klar. Medien tauchen in seinen Untersuchungen als Ausdruck von Geschmack in Form von Musik, Fotos oder Filmen auf. Wie schon erwähnt, ist hierbei besonders auch die Distinktion und damit Abgrenzung von bestimmten Medienarten oder -inhalten wichtig (Bourdieu, 1987). Wenn man einzelne Arbeiten Bourdieus betrachtet, dann kann man diese einer eher kritischen Mediensoziologie zuordnen, zumindest was das Massenmedium des Fernsehens angeht (Wagner, 2014, S. 50 ff.). Die kritische Mediensoziologie richtet sich nicht gegen ein Medium an sich, sondern gegen einen Medieninhalt (ebd., S. 53). So kritisiert Bourdieu die Logiken der Produktion der Fernsehhalte und nicht das Fernsehen an sich. Die produzierten Inhalte richteten sich nicht an der Realität, sondern nach Einschaltquoten und Sendeplätzen aus. Die scheinbare Ablichtung der Welt durch Bilder wird hierbei ein Vorschreiben, wie die

soziale Welt sei (ebd., S. 51). Dies könne eine Gefahr für die Demokratie darstellen (ebd., S. 50; Bourdieu, 1998b, S. 9). Das Ziel des Mediums ist so keine Aufklärung mehr, sondern „ein Betrug am Mediennutzer“ (Wagner, 2014, S. 53). Dass der/die Mediennutzer:in selbst die dargestellten Inhalte auch kritisch reflektieren kann und nicht alle Inhalte einfach hinnimmt, scheint in der Betrachtung Bourdieus an dieser Stelle keine Rolle zu spielen (ebd.). Da Bourdieu selbst keine umfassende Definition von Medien vorlegt, werden weitere Verständnisse von Medien referiert, um einen Medienbegriff für die weitere Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes des medialen Habitus zu generieren. Für die Definition des verwendeten Medienbegriffs wurden mediensoziologische, philosophische und kommunikationswissenschaftliche Ansätze beleuchtet. Vor dem Hintergrund des Bedingungsgefüges des medialen Habitus in der Erwachsenenbildung wurde so eine breite Definition des Medienbegriffes vorgenommen, die neben einem offenen Umgang mit den jeweiligen Medienbegriffen der interviewten Lehrenden eine vielfältige Betrachtung von Medien im Prozess der Analyse der medialen Habitus ermöglichte.

Medien sind nie losgelöst von der sozialen Welt zu betrachten, vor allem, wenn sie unter einer soziologischen Perspektive wie dem Habitus beleuchtet werden. Der Medienwandel, der sich seit Anbeginn der Menschheit vollzogen hat, ist mediensoziologisch kein isolierter Prozess, sondern steht in einem Verhältnis zu Gesellschaften sowie zu „kollektiven Problemen und kulturellen Praxen“ (Ziemann, 2011, S. 172). Ziemann spricht von einem „funktionalistischen Medienbegriff“ (ebd.). So nennt er als Beispiel den Buchdruck, der Abschreibefehler in Buchkopien verhindern, oder auch die Presse, die Informationen über räumliche Grenzen transportieren sollte (ebd.). Medien würden aber nicht nur Probleme lösen, sondern können auch Probleme generieren:

„Dem funktionalistischen Medienbegriff ist es zu eigen, nicht nur auf Problemlösung, sondern auch auf fortwährende Problemgenerierung eingehen zu können. Unerwarteter, nicht-intendierter Mediengebrauch schafft ebenso neue Probleme, die es zu beseitigen gilt, wie auch bisherige Problemlösungen zu weiterer Optimierung oder Anwendung auf andere Bereiche motivieren.“ (Ziemann, 2011, S. 172)

Als allgemeine Definition von Medien soll auf folgende Begriffsbestimmung Ziemanns zurückgegriffen werden:

„Medien sind gesellschaftliche Einrichtungen, die etwas entweder materiell oder symbolisch *vermitteln* und dabei eine besondere *Problemlösungsfunktion* übernehmen. Sie verfügen über ein *materielles Substrat*, welches im Gebrauch oder durch seinen Einsatz Wahrnehmungen, Handlungen, Kommunikationsprozesse, Vergesellschaftung und schließlich soziale Ordnung im Generellen ermöglicht wie auch formt.“ (Ziemann, 2011, S. 217, Hervorhebungen durch den Autor)

Diese breite Definition von Medien erlaubt es, dass bei der Betrachtung der Medien im Rahmen der Untersuchung den Lehrenden kein Medienbegriff vorgegeben wird. Sie definieren im Laufe der Interviews selbst, was für sie Medien sind. Diese Me-

dienbegriffe können sehr unterschiedlich ausfallen, was sich auch im Rahmen der Interviews gezeigt hat.

Gerade in der theoretischen Betrachtung von Medien ist ein breites Verständnis von Medien keine Seltenheit. So beschreibt Meder (2008) den Medienbegriff in Zusammenhang mit Luhmanns Systemtheorie, bei der der Begriff Medium noch sehr viel weiter gefasst wird:

„Das Medium wird als universale Materie verstanden, wo alles mit allem lose zusammenhängt. Und Sinn als Selektion formt diese Materie, indem gewisse Zusammenhänge vor dem Hintergrund des losen universalen Zusammenhangs hervorgehoben werden. Der lose, noch nicht gewichtete Zusammenhang der Materie wird Umwelt oder Welt genannt. Die Formbildung ist Kulturleistung als Konstitution der kulturellen Welt einer Gemeinschaft.“ (Meder, 2008, S. 39)

Nach diesem Verständnis kann alles Medium sein und jedes Weltverständnis kann nur medial gebunden stattfinden. Dies bedeutet wiederum auch, dass Bildung strukturell nicht ohne einen medialen Bezug stattfinden kann (ebd.). Meder betont, dass es nach diesem Grundverständnis kein Konzept der „neuen Medien“ geben kann (ebd., S. 40), womit vermutlich digitale Medien gemeint sind. Spannend ist die Betrachtung dieses Medienbegriffs im Zusammenhang mit dem medialen Habitus, da es hierbei auch darum geht, dass eine Auswahl von etwas, zum Beispiel die Wahl der Nutzung eines Mediums, gleichzeitig auch die Negation anderer Möglichkeiten bedeutet (vgl. ebd., S. 38). Auch im Falle der medienbezogenen Distinktion werden durch die Auswahl bestimmter Medien andere Medien, Medieninhalte oder Mediennutzungsformen ausgeschlossen bzw. negiert. Dieses Grundverständnis des medialen Möglichkeitsraums soll im weiteren Verlauf in Bezug zur Mediennutzung mitgedacht werden. Da für Luhmann (1997) Gesellschaft ein Kommunikationssystem darstellt, ist Sprache als Medium und sind auch Massenmedien im Sinne der Kommunikationsmedien sehr bedeutend für die Gesellschaft (Meder, 2008, S. 41 & 46). Die neuen Medien, wie das Internet, stellen nach Meder zwar eine entkoppelte Form der Sender-Empfänger-Funktion von Massenmedien dar, sie bringen aber auch einen größeren Möglichkeitsraum mit, da jeder Empfänger auch Sender werden kann (Meder, 2008, S. 46). Durch die erhöhte Komplexität, die mit der Kommunikation in den neuen Medien einhergeht, erweitern sich kulturelle Möglichkeiten:

„Auch für diese Komplexitätssteigerung stellt das Medium eine neue Form der Reduktion zur Verfügung: die interessen gebundenen Communities und Austauschplattformen für spezifische Formen der Selbstdarstellungen. Das heißt der Verlust der Kulturbindung wird durch neue virtuelle Kulturen bzw. Kulturbildungen kompensiert.“ (Meder, 2008, S. 47)

Nach Meder ist die Erweiterung des Möglichkeitsraumes durch neue oder digitale Medien etwas, was für die Nutzung oder eben auch Nicht-Nutzung von Medien eine Bedeutung hat: Es gibt nicht nur viel mehr Möglichkeiten von Mediennutzung, sondern auch viel mehr Möglichkeiten der Negierung von Mediennutzung, oder ein-

facher gesagt: mehr Möglichkeiten der Nicht-Nutzung. Dass dieser neue Möglichkeitsraum nicht immer positiv ist, zeigt folgendes Zitat:

„Das Neue Medium ist der Dracula der digitalen Welt. Das Neue Medium ist strukturell immersiv. Indem der Einzelmensch sich materiell eingibt, verdoppelt er sich in eine virtuelle Welt und wird in dieser virtuellen Welt zu einem Zeichen seiner selbst.“ (Meder, 2008, S. 49)

Diese Verdopplung des Raumes, in dem der Mensch neben seiner realen Existenz sich selbst in ein virtuelles Zeichen überträgt, bringt neue Anforderungen an die Verbindung der analogen mit der digitalen Welt mit sich.

Pietraß (2015) greift ebenfalls auf ein breites Medienverständnis zurück und setzt dies in ein Verhältnis mit Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Auch sie bezieht sich auf ein Verständnis, nach dem Lehren ohne Medien nicht möglich ist, da Lehre immer Kommunikation umfasst, die ein Medium darstellt (ebd., S. 150). Sie beruft sich auf eine Definition, bei der Medien als Zeichen verstanden werden:

„Ein Zeichen besitzt drei Glieder, 1. das Objekt, 2. das Zeichenmittel (z. B. ein Bild, ein Wort, ein Diagramm) und 3. den Interpretanten, durch den die Bedeutung des Zeichens hervorgebracht wird. Das Zeichenmittel bezieht Gegenstand und Bedeutung aufeinander.“ (Pietraß, 2015, S. 150)

Erst durch den dritten Schritt, die Interpretation, erhält das Objekt seine „kommunizierte Bedeutung“ (Pietraß, 2015, S. 150). Medien sind kein Abbild der Welt, sondern sie „schaffen Welt“, womit sie einen Mehrwert liefern und es Menschen ermöglichen, auch über ihre begrenzten körperlichen Erfahrungsräume hinaus zu denken und zu kommunizieren (ebd.):

„Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen ‚Welt schaffen‘ und Medientechnik – je nachdem, welches Medium man einsetzt, verändert sich auch der dargestellte Gegenstand. In seiner technischen Verfasstheit liegt also der Mehrwert eines Mediums begründet. Versteht man derart Medien nicht als Mittel, um ‚Wirklichkeit‘ zu ersetzen, sondern um Wirklichkeit zu kommunizieren (und dabei zu deuten), tritt in den Vordergrund, wie mit Medien Aussagen hergestellt werden – was ihre Untersuchung als Bildungsmittel eröffnet.“ (Pietraß, 2015, S. 150)

Medien können damit neue Perspektiven schaffen und Lernenden die Möglichkeit eröffnen, an neuen Erfahrungen teilzuhaben:

„Das ist die Bildungsbewegung, die die digitalen Medien erzeugen, von der Wirklichkeit in die Möglichkeit in einer sich in vielfältigen Zeichenkonfigurationen ausfaltenden Bedeutungserzeugung. Es war ein sehr weiter Weg von der Loslösung der Bedeutung aus dem Zeichen, der Vervielfältigung der Kontexte, der Verselbstständigung von Kontexten in Formaten, und wir stehen nicht an seinem Ende: Digitale Medien werden uns neue Perspektiven auf Wirklichkeit verschaffen, wobei wir heute noch nicht wissen, welche wir gewinnen werden.“ (Pietraß, 2020, S. 335)

In einer virtuellen Welt bzw. im digitalen Raum sind die Menschen nicht den digitalen Medien ausgesetzt, sondern die Menschen schaffen diese Medien und nutzen sie, womit sie einen virtuellen Raum schaffen und füllen. Die analoge Welt und digitale Medien sind nicht getrennt zu betrachten. Dennoch leben die Menschen in einer analogen Welt und sind der aktive Teil der Mediatisierung, und nicht die Medien selbst sind aktiv. Erst im Umgang mit digitalen Medien sind es die Akteure und Akteurinnen, die gesellschaftliche Veränderungen anstoßen. Der Begriff *Mediatisierung* erlaubt es, den Wandel der Medien und der Kommunikation gemeinsam zu betrachten (Hepp & Krotz, 2012, S. 7). Dies ist nötig, da Medien nicht etwas sind, was von außen an die Gesellschaft herangetragen wird. In der Mediatisierungsforschung wird rekonstruiert, wie die Menschen Medien bzw. Mediatisierung erleben und wie diese soziale Wirklichkeit konstruieren (Krotz, 2017, S. 33). Mediatisierung ist ein lang andauernder gesellschaftlicher Metaprozess (Krotz, 2001). Durch schnellere Wandlungszyklen der Medien und die Zunahme der gesellschaftlichen Bedeutung von Medien sowie bei den Medien als Teil der Gesellschaft nahm auch die Beschäftigung mit Mediatisierung zu (Hepp & Krotz, 2012, S. 7). Im Verlauf der Geschichte der Menschheit veränderten sich Kommunikationsprozesse von der direkten Kommunikation hin zu einer Kommunikation über Medien, was langfristige Veränderungsprozesse angestoßen hat und Auswirkungen auf die Gesellschaft hatte und hat (ebd.; S. 10):

„Das Konzept der Mediatisierung versucht, nicht einen einzelnen Mediatisierungsschub zu fassen, sondern den langfristigen Transformationsprozess als solchen, den es gleichwohl in seiner je spezifischen Konkretisierung empirisch zu untersuchen gilt (Hepp, 2011), und fragt damit letztlich nach den Bedingungen des Aufwachsens und Lebens in einer mediatisierten Gesellschaft (Krotz, 2010)“ (Hepp & Krotz, 2012, S. 10)

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, ist Mediatisierung kein linearer Prozess, sondern erfolgt in Schüben. Diese Schübe sind von technologischen Entwicklungen beeinflusst. Bei der Betrachtung verschiedener Untersuchungsbereiche mit dem Konzept der Mediatisierung werden unterschiedliche Mediatisierungsprozesse beleuchtet, die aber digitale Medien nie isoliert betrachten. Medien werden immer in einen Prozess der Mediatisierung gesetzt, der je nach Kontext anders aussehen kann (ebd., S. 16 f.). Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend die Erwachsenenbildung in Hinblick auf Medien historisch und aktuell betrachtet werden, da in diesem Mediatisierungsprozess und -kontext die Lehrenden der Erwachsenenbildung tätig sind und mit Beginn einer Tätigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung in diesen Mediatisierungskontext ihre eigenen Medienerfahrungen einbringen und innerhalb dieser Grenzen tätig werden. Dass Medien in der Erwachsenenbildung historisch betrachtet nicht nur als Ermöglichungsraum positiv eingeordnet wurden, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

Im Zusammenhang mit Mediatisierung kann auch der Begriff der Digitalisierung betrachtet werden, da die Digitalisierung die Mediatisierung und den aktuellen Mediatisierungsschub bedingt. Digitalisierung ist somit mehr als nur technologi-

sche Entwicklung, da sie einen transformativen Einfluss auf die Gesellschaft hat. Rohs (2019a) beschreibt Digitalisierung wie folgt:

„Unter *Digitalisierung* kann zunächst der technische Prozess der Umwandlung analoger Medien (Bild, Ton, Text) in eine digitale Codierung sowie die Nutzung technischer Geräte und Anwendungen zur Speicherung, Übermittlung und Bearbeitung digitalisierter Informationen verstanden werden. Die Digitalisierung ist somit zunächst die technische Grundlage bzw. Auslöser von Veränderungsprozessen, deren Folgen in den Sozialwissenschaften, der Wirtschafts-, Erziehungs-, Kommunikationswissenschaft u. a. vor dem Hintergrund der jeweils disziplinspezifischen Gegenstände betrachtet werden.“ (Rohs, 2019a, S. 178, Hervorhebungen durch den Autor)

Die genannten Veränderungsprozesse oder auch Transformationen betrachtet Bellinger (2018) unter zwei möglichen Perspektiven mit Bezug zu Bildung:

„Zunächst kann konstatiert werden, dass im Diskurs um ‚Digitale Bildung‘ und ‚Digitales Lehren und Lernen‘ zwei Sichtweisen auszumachen sind, welche diesem unterschiedliche Konnotationen verleihen und verschiedene Aspekte in den Vordergrund treten lassen: Eine technisch-determinierte, die technische Alterationen fokussiert sowie eine soziale Perspektive, die soziale Interaktion und Kommunikation unter den Bedingungen der Digitalisierung in den Blick nimmt. Im Mittelpunkt der Diskussion um Digitalisierung stehen vordergründig Fragen nach der Befähigung der Menschen zur Teilhabe an der ‚digitalisierten Welt‘ sowie Fragen zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen unter den Bedingungen der Digitalisierung.“ (Bellinger, 2018, S. 119)

Es stellt sich die Frage, wie in diesem Diskurs die Erwachsenenbildung mit den Bedingungen der Digitalisierung umgeht. Aufseiten der Lehrenden wird vor allem die soziale Perspektive beleuchtet, die aber nicht ohne das Feld der Erwachsenenbildung und deren technischen (im Sinne der Ausstattung) sowie medialen (im Sinne eines Umgangs mit digitalen Medien) Voraussetzungen betrachtet werden kann. Lehrende nehmen eine zentrale Rolle im Bereich der Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Digitalisierung ein. Sie erfüllen diese Rolle aber nicht ohne Vorerfahrungen, sondern bringen eine jeweils ganz eigene Mediengeschichte mit. Diese Vorerfahrungen prägen ihren beruflichen Medienumgang.

Zusammenfassend wird der für die Untersuchung verwendete Medienbegriff wie folgt beschrieben: Medien, Einzahl „Medium“, sind Objekte, die Informationen und Sinnzusammenhänge tragen und vom jeweiligen Individuum interpretiert werden. Sie stellen einen Ermöglichungsraum dar, der genutzt oder negiert werden kann. Medien umfassen analoge Medien wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften sowie digitale Medien wie Computer, Smartphones und entsprechende Programme/Apps. Die meisten audio-visuellen Medien sind heute in digitaler Form repräsentiert, wie zum Beispiel Filme. Das Internet stellt mit seinen zahlreichen Möglichkeiten eine Erweiterung des analogen Medienraums dar. Medien und Medieninhalte werden genutzt, um den eigenen Geschmack auszudrücken und in ihrer Auswahl und Abgrenzung sind sie Spiegel von Distinktion. Medien sind nicht getrennt von der Gesellschaft zu betrachtenden Objekte, sondern, wie auch die Funktion der Dis-

tinktion zeigt, in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu betrachten. Sie spielen eine wichtige Rolle in der Sozialisation. Medien sind Kommunikationsträger und ihnen werden durch die nutzenden Akteure und Akteurinnen Bedeutungen zugeschrieben. Im Sinne eines sehr breiten Medienbegriffs können auch alle materiellen Dinge als Medien bezeichnet werden, was sich im Verlauf der Analyse der Interviews bestätigt hat und im Ergebnisteil interpretierend dargestellt wird.

2.2 Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenenbildung

Digitalisierung und Medien spielen in der Erwachsenenbildung auf verschiedenen Ebenen eine Rolle. Je nach Ebene steht die Erwachsenenbildung vor anderen Herausforderungen. Auf Ebene der Weiterbildungsanbieter ergeben sich neben neuen Inhalten, die in die Programme integriert und bei der Programmplanung berücksichtigt werden müssen, auch neue Anforderungen des Marktes, denen sie begegnen müssen. Einerseits fordert der Arbeitsmarkt neues Wissen und Können aufseiten der Arbeitnehmer:innen und andererseits hat dieses Wissen eine viel kürzere Aktualitätszeit, was wiederum eine stärkere Notwendigkeit des lebenslangen Lernens fordert, weshalb entsprechende Angebote seitens der Anbieter benötigt werden. Auf Ebene der Weiterbildungsinstitutionen zeigt sich auch, dass Technologiefirmen auf den Anbietermarkt strömen und neben der Bereitstellung von Bildungsangeboten für die Endverbraucher:innen auch Kooperationen auf dem Bildungsmarkt suchen:

„Große IT-Unternehmen, wie Microsoft, Google und Apple zeigen Interesse am Weiterbildungsmarkt und setzen neben ihrer technischen Kompetenz auch auf den Marktzugang, den sie durch die Nutzung ihrer Dienstleistungen haben. So zeigen sich schon heute neue Geschäftsmodelle und Kooperationsbeziehungen im Weiterbildungsbereich, die eine grundlegende ‚disruptive‘ Veränderung der Weiterbildung nicht ausschließen.“
(Rohs, 2019b, S. 127 f.)

Diese Entwicklungen können positive Auswirkungen haben, wenn sie zum Beispiel technologische Entwicklungsprozesse im Bereich der Erwachsenenbildung anstoßen. Andererseits können sie aber gerade aus der Perspektive der Markenbindung auch negativ betrachtet werden, da die Unternehmen nicht aus Wohlwollen auf den Bildungsmarkt drängen, sondern Marketingstrategien verfolgt werden, die neue Kundinnen und Kunden über diese Wege gewinnen sollen. Auch für die Sammlung von Nutzerdaten, zum Beispiel für personalisierte Werbung, nutzen Unternehmen den Bildungsmarkt (Grotlüschen, 2018). Neben technischen Trends, die die organisatorische Ebene der Erwachsenenbildung aufgreifen muss, muss das Planungs- und Organisationspersonal deshalb auch Marktlogiken verstehen, kritisch hinterfragen und Entscheidungen treffen können, die sinnvoll sind vor dem Hintergrund der Entwicklungen der Digitalisierung, der Anforderungen des Arbeitsmarktes, der geforderten Kompetenzen für eine ganzheitliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben

und auch der Interessen der Firmen, die Kooperationen oder Bildungsrabatte anbieten.

Auf Ebene der Programmplanung werden die strategischen Entscheidungen der Leitung der Weiterbildungsinstitutionen umgesetzt. Diese meist hauptamtlichen Angestellten benötigen umfangreiche Kompetenzen in verschiedenen Bereichen:

„Das heißt, hier müssen nicht nur die Kompetenzen zur Umsetzung der Digitalisierung auf Programmebene vorhanden sein, sondern auch die Bereitschaft und Offenheit im Umgang mit der Digitalisierung. Diese durchdringt nicht nur Administrations- und Verwaltungsprozesse, sondern auch das Wissensmanagement, Marketing und die Kommunikation mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. So gehört neben einer Website auch die Erreichbarkeit über Social Media wie Facebook oder Twitter für immer mehr Einrichtungen zum Standard. In gleicher Weise wirkt sich auch die Digitalisierung auf die Beratung aus, die nicht mehr nur vor Ort, sondern auch online über Mail, Chat- oder Konferenzsysteme erfolgt.“ (Rohs, 2019b, S. 128)

In allen Bereichen der Erwachsenenbildung ist es, wie auch in allen anderen Bereichen der Arbeits- und Lebenswelt, heute noch nicht abzusehen, welches Wissen und Können sowie welche Kompetenzen in Zukunft benötigt werden. Von daher ist besonders die Bereitschaft und Offenheit, sich mit den Entwicklungen der Technologien und digitalen Medien auseinanderzusetzen, elementar, um eine zukunftsgerichtete und zeitgemäße Bildung zu gestalten. Wie die Zukunft aussehen wird, kann heute noch nicht gesagt werden. Es ist wichtig, dass Prognosen zwar berücksichtigt werden, aber auf die realen Entwicklungen spontan mit entsprechenden Bildungsangeboten reagiert wird. Hierfür ist eine wissenschaftliche und praxisbezogene Auseinandersetzung mit den medienbezogenen Herausforderungen und Anforderungen notwendig.

Im Bereich der wissenschaftlichen Betrachtung werden verschiedene medienbezogene Aspekte untersucht. Medien werden zum Beispiel als Angebote in Programmanalysen betrachtet (z. B. Hippel, 2011; Hippel & Freide, 2018), mit einem Fokus auf generationale Fragen untersucht (z. B. Rott & Schmidt-Hertha, 2019; Schäffer, 2003, 2005, 2011), allgemein mit einem medienpädagogischen/medien-didaktischen Fokus (z. B. Helbig & Hofhues, 2018; Kerres, 2003; Kerres & Preußler, 2013) oder unter der Perspektive medienpädagogischer Professionalisierung des Lehrpersonals (z. B. Boltzen & Rott, 2018; Rohs, 2019b; Rohs et al., 2019; Sgier & Harberzeth, 2019) beleuchtet.

Die Erwachsenenbildung hat sich schon früh mit technologischen Entwicklungen, digitalen Medien und der Digitalisierung auseinandergesetzt (z. B. Döring & Ritter-Mamczek, 1998; Faulstich, 1985; Hüther, 1987, 1994; Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), 1999; Podehl, 1984; Rein, 1996; Rueden, 1987; Wittpoth, 1990; Ziep, 1998). Das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu diesen Entwicklungen kann als ambivalent beschrieben werden (Rohs, Pietraß, et al., 2020). Rohs, Pietraß und Schmidt-Hertha (ebd.) beziehen sich in ihren Ausführungen auf W. Schmid (1986) und Wittpoth (1998), die schon damals beschrieben haben, dass es in der Weiterbildung die Tendenz zu zwei Extremen der Einschätzung der tech-

nologischen und digitalen Entwicklungen gibt: „Kulturpessimismus oder Technik-euphorie“ (W. Schmid, 1986, S. 95, zitiert nach Rohs, Pietraß, et al., 2020, S. 365) oder Medien als Hoffnungsträger oder Erwecker von Befürchtungen (Wittpoth, 1998, S. 14).

Um das ambivalente Verhältnis von Erwachsenenbildung und Medien zu betrachten, soll das historische Verhältnis nachgezeichnet werden. Historisch betrachtet kann eine Verschränkung der Medienpädagogik und Erwachsenenbildung beobachtet werden (Pietraß, 2006, S. 24). Die medienpädagogische Geschichte der Erwachsenenbildung wird aber eher randständig betrachtet und bezieht sich meist auf den Bereich der Kinder- und Jugendbildung. Podehl (1984), der sich früh mit dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Medien beschäftigte, ist einer der wenigen, der sich diesem Thema grundlegend widmete. Medienpädagogik, die sich erst in den 1950er- und 1960er-Jahren durch das verstärkte Aufkommen der Massenmedien als eigenständige Disziplin entwickelte, zeichnete die vorherigen medienbezogenen Entwicklungen nach und medienbezogenes Handeln im Bildungskontext vor dieser Zeit wurde nachträglich als Thema der Medienpädagogik definiert (Hüther, 1994, S. 289; Pietraß, 2006, S. 25).

In der Erwachsenenbildung kann man nach Pietraß (2006) den Bezug zu Medien in zwei Bereiche unterteilen: Medien als didaktisches Mittel (Mediendidaktik) und Medien mit einer Distributionsfunktion, also zur Verbreitung von Inhalten (ebd., S. 25):

„Die Verbreitung von Botschaften an ein räumlich nicht anwesendes Publikum ist eine Grundfunktion der Medientechniken. Sie eröffnet die Möglichkeit, die potenziellen Rezipienten aufzusuchen, indem man ihnen ein frei zugängliches Bildungsangebot offeriert. Werden Medien von der Pädagogik als technische Vehikel wahrgenommen, dann, weil so möglichst breite Bevölkerungsschichten auf eine effektive Weise erreichbar werden.“ (Pietraß, 2006, S. 25)

Die Rolle von Medien im pädagogischen Kontext kann technisches Vehikel oder didaktisches Mittel sein. An dieser Stelle ist es aber wichtig, zu betonen, dass darüber hinaus auch eine (kritische) Auseinandersetzung mit Medien und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eine Aufgabe der Pädagogik ist. Diese Aufgabe fällt eben nicht nur der Medienpädagogik zu, sondern sollte auch von anderen Bereichen der Pädagogik angenommen werden, also auch von der Erwachsenenbildung.

Eine Distributionsfunktion übernahmen Medien schon im 18. Jahrhundert mit den Lesegesellschaften (Tietgens, 2018, S. 24f.). Die sich immer weiter verbreitende Form der Zeitschriften sorgte für die Verfügbarkeit übersichtlich strukturierter Themen mit teils moralisierenden Inhalten (ebd.). An dieser Stelle kann noch nicht von einer organisierten Form der Erwachsenenbildung im formalen Kontext gesprochen werden, sondern vielmehr geht es hier um einen informellen Zugang zu (Bildungs-)Inhalten. Auch damals schon war ein Zusammenhang zwischen der Wahl des Inhaltes und auch des Zuganges zu den Medien und dem sozialen Status zu verzeichnen:

„Eine gewisse Relation zwischen Lektürewahl und sozialem Status ist für das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts auch erkennbar. Ohne dass es trennscharf gewesen wäre, gab es doch für die unteren aber lesefähigen Schichten, an Stelle der Lesegesellschaften die Leihbibliotheken.“ (Tietgens, 2018, S. 25)

Dieser ungleiche Zugang zu Medien in Bezug zum sozialen Status kann auch durch das Habituskonzept nach Bourdieu (1987) erklärt werden.

Die aufklärerischen Bestrebungen können als die Anfänge der Erwachsenenbildung beschrieben werden. Auch damals schon wurde zwischen hochwertigen und weniger hochwertigen Medieninhalten unterschieden. Vor „Schundliteratur“ sollten vor allem Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene geschützt werden und bewahrpädagogische Tendenzen waren erkennbar (Süss et al., 2013, S. 202). Diese weiteten sich mit dem Aufkommen des Films Anfang des 20. Jahrhunderts weiter aus. Zu dieser Zeit gab es aber auch erste Bestrebungen, Filme als Lehrmittel einzusetzen, und mit der sogenannten „Kinoreformbewegung“ sollten hochwertige und anspruchsvolle Filme dem Volk zur Bildung dienen (Hüther, 1994, S. 291). Mit zunehmendem Einfluss des Nationalsozialismus wurden Medien wie Filme, Zeitungen und das Radio zur Verbreitung von Propaganda genutzt. Dies führte dazu, dass nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Sieg über den Faschismus die bewahrpädagogischen Tendenzen gegen den verbreiteten Einsatz von Medieninhalten erneut aufflamnten, quasi als Vorbeugung gegen den missbräuchlichen Medieneinsatz zu Propagandazwecken (ebd.). Mit der immer größeren Verbreitung von Medien wie dem Fernseher musste das Thema Medien verstärkt betrachtet werden, und neben einer didaktischen Perspektive wurden auch die gesellschaftliche Relevanz und der Nutzen der Medien für die Individuen in den Fokus der Medienpädagogik gerückt (Hüther, 1994, S. 292; Pietraß, 2006, S. 26). In der Erwachsenenbildung waren es besonders die Volkshochschulen, die den Nutzen der Medien früh als ortsunabhängigen Zugang zu Bildungsinhalten entdeckten. So nutzten sie schon in den 1920er-Jahren das Radio zur Volksbildung, und auch Fernsehformate wurden Mitte des 20. Jahrhunderts genutzt, um Menschen zu erreichen (Hüther, 1994, S. 293). Mit der Zunahme des Bewusstseins, dass für eine nachhaltige Teilhabe am Arbeitsmarkt und am öffentlichen Leben lebenslanges Lernen erforderlich ist, sollten Radio und Fernsehen in den 1960er-Jahren als Hilfsmittel zur Unterstützung des Bildungssystems genutzt werden, was allerdings nicht in dem Umfang funktionierte, wie es beabsichtigt war (ebd., S. 294). Ohne Rückmeldungen zum eigenen Lernprozess schlossen viele Lernende die begonnenen Kurse nicht ab. Ein weiterer Trend, der das Selbstlernen durch Medien unterstützen sollte, war die Einrichtung von sogenannten Selbstlernzentren. In diesen Selbstlernzentren erzielte eine Kombination aus Lernen mit Büchern, Sprachlehranlagen und Computern auch nicht die gewünschten Erfolge (ebd.).

Durch das Aufkommen des Internets gab es ein neues Medium, dem ein großes Potenzial für das lebenslange Lernen zugesprochen wurde (Pietraß, 2006, S. 27). Der Lernort kann beim internetbasierten E-Learning ebenfalls das jeweilige Zuhause oder der Arbeitsplatz sein. Durch die Möglichkeiten der Interaktivität können die

Lernprozesse hier anders begleitet werden. Diese Begleitung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn die Lernenden entsprechende Medienkompetenzen und Selbstlernkompetenzen mitbringen (ebd., S. 27 f.). Eine Schließung „bestehende[r] Bildungsscheren konnte jedoch auch das Internet“ nicht erreichen (ebd., S. 27).

Die kurze Darstellung des Verhältnisses von Medien und der Erwachsenenbildung zeigt, dass neben den Hoffnungsträgern Medien zur Bildung aller eine gewisse Skepsis Medien gegenüber und Rückschläge in den erwünschten Erfolgen ein ambivalentes Verhältnis der Erwachsenenbildung und Medien begründen, was bis heute besteht. Digitale Medien werden auf der einen Seite als Chance gesehen, Bildung einer breiteren Masse zu ermöglichen, auf der anderen Seite stehen Befürchtungen, dass digitale Medien die Lücke zwischen Wissen und Unwissen, Jung und Alt oder bildungsnah und bildungsfern noch verbreitern wird, was gesellschaftliche Teilhabe und Arbeitsmarktfähigkeit immer ungleicher verteilen kann. Als Chance kann das Internet gesehen werden, das Lernen und Kommunikation ortsunabhängiger macht und Lehr-/Lernmaterialien für alle Menschen verfügbar machen kann, was zum Beispiel mit Open Educational Resources (OER) oder Massive Open Online Courses (MOOCs) ermöglicht werden soll (Rohs, 2017, S. 204). Studien ergeben, dass diese beiden Formate bisher aber wenig in der Erwachsenenbildung genutzt werden (U. Schmid et al., 2018; Sgier et al., 2018). Nach Selwyn, Gorard und Furlong (2006, S. 10) formuliert Rohs folgende Potenziale digitaler Medien in der Erwachsenenbildung:

- Digitale Medien können den Zugang zu Bildung unterstützen.
 - Digitale Medien können zur Vielfalt der Lernangebote/Lernunterstützung beitragen.
 - Digitale Medien können Lernleistungen verbessern.
 - Digitale Medien können die Individualisierung des Lernens fördern.“
- (Rohs, 2017, S. 205)

Neben den Möglichkeiten, die digitale Medien bieten, steht die Erwachsenenbildung vor den Herausforderungen von *Arbeit 4.0* und vor den Anforderungen der Unterstützung bei der Befähigung der Menschen zur partizipativen Teilhabe an einer durch (digitale) Medien geprägten Gesellschaft. Die Betrachtung der Zielgruppe der Erwachsenenbildung zeigt, dass digitale Medien zwar sehr weit verbreitet sind, der Umgang mit ihnen sich aber sehr unterschiedlich gestaltet (siehe Unterkapitel 2.3). Ohne eine Förderung einzelner Gruppen kann dies zu einer immer größeren Spaltung der Gesellschaft beitragen. Die Gefahr der digitalen Spaltung wird auch von der europäischen Kommission beschrieben (European Commission, 2015, S. 22 ff.), und auch in einem Bericht der OECD-Staaten wird gefordert, dass dieser Gefahr entgegengewirkt werden muss (OECD, 2015).

An verschiedenen Stellen wird der verstärkte Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung gefordert. Die Europäische Kommission (European Commission, 2015) beschreibt in einem Arbeitspapier Grundkompetenzen für Erwachsene und stellt dabei die Wichtigkeit der digitalen Kompetenzen als Teil dieser Grundkompetenzen dar, die für die persönliche Entfaltung, Arbeitsmarktfähigkeit, Inklusion und

damit auch für die Ökonomie wichtig sind (ebd., S. 2). Es wird herausgestellt, dass eine wachsende Ungleichverteilung der digitalen Kompetenzen in Europa zu verzeichnen ist (ebd., S. 3). Der Einsatz von Informations- und Computertechnologie (IKT) in der Erwachsenenbildung kann dabei helfen, dass digitale Beteiligung ausgedehnt und verbessert wird (ebd., S. 52). Die Europäische Kommission fordert, dass das Potenzial der digitalen Medien wie der mobilen Endgeräte, der sozialen Medien und Open Educational Resources für das Lernen von Erwachsenen genutzt wird. Dies eröffnet Möglichkeiten für informelles Lernen und kann auch einen Mehrwert im Bereich der formalen und non-formalen Bildung bieten. Erwachsene sollen dabei unterstützt werden, ihre Medienkompetenz auszubauen und die digitalen Medien und Technologien effektiv zu nutzen (ebd., S. 3). Um dies zu erreichen, muss in die digitale Infrastruktur in Form von Hardware und digitalen Lernressourcen investiert und die digitalen Kompetenzen von Lehrenden und anderen Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern müssen ausgebaut werden (ebd., S. 26). Die Lehrenden benötigen Unterstützung, um diese Kompetenzen auszubauen und um digitale Lehr-/Lernressourcen mit einem Mehrwert zu nutzen (ebd., S. 28). Um einen effektiven Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung zu erreichen, werden vier Punkte beschrieben:

1. Vision: Es muss eine klare Vision geben, wie die digitalen Kompetenzen Erwachsener aussehen und wie das digitale Potenzial genutzt werden kann.
2. Expertise: Es müssen umfassende Angebote und Unterstützungsstrukturen für die Erwachsenenbildner:innen angeboten werden.
3. Inhalte: Es müssen qualitativ hochwertige digitale Lehr-/Lernressourcen zur Verfügung stehen.
4. Infrastruktur: Es muss in digitale Infrastruktur und Hardware investiert werden (vgl. European Commission, 2015, S. 37).

Es wird mehr Forschung gefordert, die untersucht, wie IKT einen Mehrwert für die Erwachsenenbildung bieten kann, auch um für einzelne Zielgruppen bessere Lernergebnisse zu erzielen (ebd., S. 53).

Die Forderungen in diesem Papier und auch in anderen Papieren der Europäischen Kommission zeichnen ein teils reduktionistisches Bild, das Medien vor allem als Funktionsträger beschreibt. Diese Funktion von Medien ist im Medienbegriff der vorliegenden Forschungsarbeit mit enthalten. Die Rolle der Medien geht hier aber darüber hinaus, da sie auch einen Sozialisierungseffekt innehaben. Mediale Bildungspotenziale sind somit auch mit Sozialisierungserfahrungen verbunden. Dies ist ein Aspekt, der bei einer zielgruppenorientierten, erwachsenenpädagogischen Forschung miteinbezogen werden sollte.

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den aktuellen Anforderungen an Bildung, die durch den schnellen Wandel und Änderungen der Lebens- und Arbeitswelt zu verzeichnen sind, und dem Einsatz von digitalen Medien in der Bildung (u. a. Albrecht & Revermann, 2016; Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016; Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Didacta, 2016; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufs-

forschung der Bundesagentur für Arbeit, 2019; mmb Institut, 2017, 2019, 2020; mmb Institut & Learntec, 2016; U. Schmid et al., 2018; Sgier et al., 2018). Die Fülle an Publikationen zeigt, wie präsent das Thema der digitalen Medien und Bildung seit Jahren ist, aber auch, dass es aus vielen Perspektiven (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Bildungsanbieter) unterschiedlich beleuchtet wird. Der Weiterbildungsbedarf und eine zeitgemäße Bildung mit digitalen Medien werden in allen Studien betont. In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte Ergebnisse dargelegt.

Auch in der nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) von Bund und Ländern der Bundesrepublik Deutschland, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019) wird ein erhöhter Weiterbildungsbedarf beschrieben, der unter anderem durch die Digitalisierung immer schneller wächst. Wie oben beschrieben, ist die Weiterbildung von daher mehr denn je für Teilhabe in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt notwendig (ebd., S. 2). Die NWS hat vor allem die Arbeitsmarktfähigkeit im Fokus sowie die Aufgabe, dem Wandel des Arbeitsmarktes durch neue Weiterbildungsstrategien gerecht zu werden. Eines der Handlungsziele ist es, Weiterbildungsangebote in Form der interaktiven Lernplattform „Digitale Plattform Berufliche Weiterbildung“ zu entwickeln, die flexibel und individuell einen digitalen Bildungsraum bietet (ebd., S. 6 f.). Auch Weiterbildungsangebote sollen entsprechend den sich stetig ändernden Anforderungen (weiter-)entwickelt werden (ebd., S. 17). Diese und andere Punkte führen dazu, dass auch das Personal in der Weiterbildung für solche Anforderungen qualifiziert sein muss (ebd., S. 20). Die NWS hat von daher das Ziel, das pädagogische Personal und Lehrende dabei zu unterstützen, neue Lernangebote zu entwickeln. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) plant bei der Qualifizierungsinitiative *Digitaler Wandel „Q 4.0“* unter anderem, Lehrende im Bereich der Weiterbildung zu unterstützen und zu qualifizieren. Dabei sollen Medien- und IT-Kompetenz ausgebaut sowie Fähigkeiten vermittelt werden, die Inhalte der Angebote an die Anforderungen der Digitalisierung anpassen zu können (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 20). So soll die Weiterbildung mit der „digitalen Transformation der Wirtschaft“ (ebd., S. 2) mithalten können.

Auch Rohs (2019a) spricht von einer „Digitalen Transformation“ und beschreibt diese „als unausweichliche[n] und unumkehrbare[n] Prozess“ (ebd., S. 183). Diese Transformation löst nicht Analoges durch Digitales vollständig ab, sondern ältere und neuere Medien können auch parallel genutzt werden. Die Transformation läuft nicht in allen Bereichen gleich ab und kann zu individuellen, sektoralen und regionalen Ungleichheiten führen:

„Es kann auch als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung verstanden werden, diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken, wenn sie sich beispielsweise auf Partizipations- und Chancengleichheit auswirken. Dazu gilt es nicht nur über mögliche Reaktionen auf die digitale Transformation nachzudenken oder die Auswirkungen der Digitalisierung zu beschreiben, sondern proaktiv den gesellschaftlichen Diskurs über eine humane Transformation der Digitalisierung anzuregen.“ (Rohs, 2019a, S. 186)

Die hier beschriebenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen, denen die Erwachsenenbildung gegenübersteht und mit denen sie auch proaktiv und nicht nur reagierend umgehen sollte, fordern von allen in der Erwachsenenbildung Tätigen weitreichende medienpädagogische Kompetenzen.

In Erhebungen zum aktuellen Stellenwert der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung zeigt sich in Deutschland und der Schweiz ein ähnliches Bild. Die Bertelsmann Stiftung hat im Rahmen des *Monitors digitale Bildung* neben den Bereichen Schule und Hochschule auch den Weiterbildungsbereich zum Stand der Digitalisierung untersucht (U. Schmid et al., 2018). Es wurden Lernende, Lehrende und Leitungen in der Weiterbildung quantitativ und qualitativ befragt. Die Untersuchung zeigt, dass der Weiterbildungsmarkt heterogen aufgestellt ist, wenn es um digitale Medien geht. Bei privaten Weiterbildungsanbietern setzen mehr Lehrende digitale Medien ein als in öffentlich geförderten Institutionen oder an Volkshochschulen. Wenn es um die technische Ausstattung der Institutionen geht, zeigt sich, dass größere Einrichtungen schlechter ausgestattet sind als kleinere. Dies zeigt sich vor allem bei der WLAN-Ausstattung der Einrichtungen. Nur knapp die Hälfte (47 %) der größeren Weiterbildungseinrichtungen mit über 250 Beschäftigten bewerten die Qualität der WLAN-Verbindung als positiv. Bei den kleineren Einrichtungen sind es mit 75 % deutlich mehr Einrichtungen, bei denen die Leitungen zufrieden mit der WLAN-Verbindung sind. Auch die technische Ausstattung haben deutlich mehr kleinere Einrichtungen als mindestens gut eingeschätzt (56 %). Bei den größeren Einrichtungen sind es nur 37 % (Schmid et al., 2018, S. 7). Dass die Ausstattung der Weiterbildungsanbieter sehr unterschiedlich ausfällt, zeigt auch eine Untersuchung der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz (Bolten et al., 2018). Hier bestätigt sich allerdings nicht, dass die Größe der ausschlaggebende Faktor ist. Die Studie konnte aber auch keine anderen Faktoren herausstellen, die dies bedingen (ebd., S. 13 f.).

Fragt man die Leitungen der Weiterbildungseinrichtungen nach der strategischen Relevanz der digitalen Medien, schätzen diese 67 % der privat-kommerziellen und 50 % der öffentlich geförderten Bildungsanbieter als wichtig ein (U. Schmid et al., 2018, S. 7). Die Weiterbildungsanbieter stehen mit den digitalen Anforderungen vor neuen organisatorischen und strategischen Aufgaben. Dennoch zeigt sich, dass die Hälfte der Leitungen angibt, dass es in ihrer Einrichtung keinen systematischen Einsatz digitaler Medien gibt und ebenfalls die Hälfte davon ausgeht, dass andere Anbieter im Bereich der digitalen Medien besser aufgestellt sind (U. Schmid et al., 2018, S. 44):

„Zwar lassen die Leitungen der Weiterbildungsunternehmen keinen Zweifel an ihrer generell positiven Bewertung digitaler Lerntechnologien, doch ergeben sich aus ihrer Sicht auch viele Herausforderungen und Fragen. An vorderster Stelle steht die fehlende professionelle Betreuung der digitalen Infrastruktur (50 Prozent), gefolgt von den Kosten für die technische Ausstattung (53 Prozent) und Lerninhalte (49 Prozent) sowie dem Problem der Unübersichtlichkeit der Angebote (45 Prozent).“ (U. Schmid et al., 2018, S. 47)

In der Schweiz ergab eine Studie, bei der die Leitungen von Weiterbildungseinrichtungen befragt wurden, ebenfalls das Bild, dass die Leitungen der Digitalisierung eine hohe Bedeutung zuschreiben (Sgier et al., 2018, S. 4). Auch hier ist der traditionelle Präsenzunterricht dennoch zentral, wie die Ergebnisse zeigen: 44 % der Weiterbildungsanbieter setzen nach wie vor auf einen Unterricht ohne digitale Medien und 45 % begleiten traditionelle Formate mit digitalen Medien (ebd., S. 4). Die Ausstattung wird von den Schweizer Weiterbildungsanbietern als gegeben beschrieben. Die meisten Institute sind mit WLAN ausgestattet, und auch mit der Anzahl der Endgeräte sind sie zufrieden. Von nur 10–15 % der befragten Leitungen wird das WLAN, der technische Support oder die technische Ausstattung als ungenügend ausgewiesen (ebd., S. 4). Digitale Formate, die genutzt werden, sind hier Lernplattformen, soziale Medien, Wikis, Blogs und auch Web oder Computer-Based Trainings. Genau wie in Deutschland wird auch in der Schweiz so gut wie nie auf MOOCs zurückgegriffen. Auch neuere Entwicklungen wie Virtual Reality werden nicht genutzt (ebd., S. 4).

Es zeigt sich, dass von Anbieterseite der erwachsenenbildnerische/andragogische Nutzen des Einsatzes digitaler Medien und Technologien im Lehr-/Lernprozess nur schwer eingeschätzt werden kann. Am positivsten wird der Nutzen von den Anwendungen bewertet, die schon eingesetzt werden, aber auch viele der sehr selten genutzten Anwendungen werden positiv beurteilt (Sgier et al., 2018, S. 23). Die Anbieter sehen nicht, dass der Präsenzunterricht durch die Digitalisierung in absehbarer Zeit ersetzt werden wird (ebd., S. 32). Es zeigt sich in den Gesamtergebnissen ein ambivalentes Bild bezüglich der Einschätzung der Bedeutung digitaler Medien für die Weiterbildung und der Umsetzung der Möglichkeiten:

„Die Studie zeigt eine gewisse Diskrepanz: Die Anbieter attestieren der Digitalisierung für die Zukunft einen sehr grossen Einfluss auf die Weiterbildung; sie integrieren das Thema Digitalisierung in ihre Unternehmensstrategie und erwarten bei Personalrekrutierungen sowohl IKT-Kompetenzen als auch Kenntnisse zu gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung. Parallel dazu setzen aber neun von zehn Anbietern primär auf Präsenzunterricht, wobei nur die Hälfte von ihnen überhaupt digitale Anwendungen nutzt.“ (Sgier et al., 2018, S. 34)

Die Schweizer Anbieter schreiben der Digitalisierung selbst eine große Bedeutung zu, allerdings wird diese aktuell noch nicht für den Lehr-/Lernkontext umgesetzt. Die Studie lässt vermuten, dass dies nicht an finanziellen Herausforderungen, sondern am andragogischen Nutzen liegt, der nicht durchgehend gesehen wird (ebd., S. 34).

Wie sich zeigt, ist das ambivalente Verhältnis von Medien und der Erwachsenenbildung bis heute noch nicht ganz aufgelöst. Zeuner und Faulstich gehen davon aus, dass die Forschung sich zu wenig mit dem Thema des Mehrwert generierenden Einsatzes digitaler Medien in der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt hat (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 90 ff.). Ein Blick auf die aktuelle Forschungslandschaft zeigt weiterhin bestehende Desiderate in der empirischen Forschung mit medienpädagogischem Fokus in der Erwachsenenbildung auf (Roth-Ebner, 2018, S. 8).

2.3 Lernende als Zielgruppe in einer mediatisierten Welt

Um die Erwachsenenbildung adressatengerecht zu gestalten, müssen die Erwachsenenbildner:innen der Weiterbildungsorganisation und auch die Lehrenden über Kenntnisse der Zielgruppe der lernenden Erwachsenen verfügen. Dass der Betrachtung der Zielgruppe eine wichtige Rolle in der Gestaltung zeitgemäßer Lehre zukommt, zeigen auch die Auseinandersetzung mit allgemeinen Kompetenzbeschreibungen und vor allem das im folgenden Unterkapitel vorgestellte medienpädagogische Kompetenzmodell MEKWEP (siehe Unterkapitel 2.4).

Gerade in Zeiten der ständigen Veränderungen durch einen immer schnelleren technologischen Wandel ändert sich auch die Lebens- und Erfahrungswelt der Teilnehmenden. Um diesem Wandel gerecht zu werden, nehmen sie als Lernende an Weiterbildungsveranstaltungen teil oder wollen informell und selbsttätig mit Lernmaterialien Wissensbereiche ausbauen und/oder neue Kompetenzen entwickeln. In den letzten Jahren wurde der Umgang Erwachsener mit digitalen Medien in verschiedenen nationalen und internationalen Studien untersucht (u. a. acma, 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017; European Audiovisual Observatory, 2016; European Commission, 2015; OECD, 2015; OFCOM, 2016). An dieser Stelle sollen die Ergebnisse des *D21 Digital Index* (Initiative D21, 2019) sowie einer Zusatzstudie des *Adult Education Survey (AES)* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) und des *Monitors Digitale Bildung* (U. Schmid et al., 2018) betrachtet werden.

Die Studie *D21 Digital Index*, gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie sowie von zahlreichen Akteurinnen und Akteure aus der Wirtschaft, zeichnet seit 2013 ein Bild der „Digitalen Gesellschaft in Deutschland“ (Initiative D21, 2019, S.7). Es werden in einer repräsentativen Befragung regelmäßig deutsche Privathaushalte mit Bürgerinnen und Bürgern ab 14 Jahren quantitativ und qualitativ befragt. Die aktuellen Ergebnisse der Studie aus den Jahren 2018 und 2019 zeigen, dass die Internetnutzung bei durchschnittlich 86 % der Bevölkerung liegt, wobei formal niedriger Gebildete mit 64 % eine deutlich geringere Internetnutzung aufweisen (ebd., S.8). Dies spiegelt die Vermutung wider, dass durch internetbasierte Bildungsangebote die Bildungslücken (Digital Divide) nicht zwingend geschlossen werden. Es könnte sogar die Gefahr bestehen, dass sich diese noch weiter vergrößern. So nutzen höher Gebildete über alle Altersgruppen verteilt mit 97 % fast vollständig das Internet (Initiative D21, 2019, S.12). Betrachtet man die Verteilung verschiedener Altersgruppen bei der Internetnutzung, dann zeigt sich, dass Bürger:innen bis 49 Jahre fast alle das Internet nutzen und vor allem die Gruppe der Schüler:innen mit 99 % nahezu alle im Internet unterwegs sind (Initiative D21, 2019, S.12). Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass nur 36 % der Befragten finden, dass die Schulen ausreichende „Digitalisierungsfähigkeiten“ vermitteln (ebd., S.8). Der Umgang mit digitalen Medien muss also an anderer Stelle erworben werden. Dies geschieht in 76 % der Fälle durch informelles Lernen und nur in 22 % durch formales Lernen. Mehr als die Hälfte der Befragten (58 %) probieren Dinge aus und eig-

nen sich so den Umgang selbst an. Ansonsten bekommen sie Unterstützung aus dem Bekanntenkreis, der Familie oder von Kolleginnen und Kollegen, sie informieren sich selbst im Internet oder lernen nebenbei bei der Arbeit das, was sie akut können müssen. Gerade beim Punkt „Lernen ‚on the Job‘“ zeigt sich wieder ein großer Unterschied zwischen den Bildungsständen: Die niedriger Gebildeten geben dies nur in 5 % der Fälle an, wobei die höher Gebildeten sich zu 33 % die benötigten Kompetenzen im Arbeitsalltag nebenbei selbst aneignen. Schulungen und Weiterbildungsangebote, die von anderer Stelle, z. B. dem Arbeitgeber, bezahlt werden, absolvieren 16 % der Befragten, wobei es 26 % der Berufstätigen sind. Kostenlose Schulungen und Weiterbildungsangebote im Internet machen nur 8 % und nur 5 % finanzieren sich selbst Weiterbildungsangebote in diesem Bereich (ebd., S. 26).

Bei den Nutzungskompetenzen zeigt sich, dass diese sehr ungleich verteilt sind. Die Nutzung des Smartphones ist am breitesten verteilt, wohingegen bei der klassischen Nutzung des Computers am wenigsten Kompetenzen bei der Bevölkerung zu finden sind. Berufstätige und Jüngere weisen überdurchschnittliche Nutzungskompetenzen in allen Bereichen auf, wohingegen die Bildungsferneren über stark unterdurchschnittliche Kompetenzen verfügen. Auffallend ist, dass viele Bürger:innen digitale Fachbegriffe nicht kennen und sich diese somit selbst die digitale Welt nicht begrifflich erklären oder in einen Austausch darüber treten können (Initiative D21, 2019, S. 30):

„Das Wissen um Fachbegriffe ist Voraussetzung für eine fundierte, konstruktive und demokratische Debatte und hilft, die Chancen des digitalen Wandels besser nutzen zu können und unbegründete Vorbehalte abzubauen. Medien, Politik und andere Meinungsbildende sollten daher Fachbegriffe stärker erklären und anhand konkreter Beispiele greifbar machen.“ (Initiative D21, 2019, S. 30)

Im privaten Bereich zeigt die Studie D21, dass die digitalen Medien das Leben weit durchdrungen haben. Es wird von einer digitalen Identität gesprochen, die neben der analogen besteht:

„Digitale Identität beinhaltet zwei Ebenen: Einerseits die Authentisierung realer Personen durch Benutzername, Passwort oder biometrische Daten, andererseits die Selbstdarstellung, also die Art und Weise, wie sich Menschen online präsentieren.“ (Initiative D21, 2019, S. 42)

Mit der Zunahme der Nutzung des digitalen Raums kommen auch neue Fragen, z. B. nach digitaler Selbstbestimmung und Datenschutz, auf. Hierbei zeigt sich, dass viele Befragte sich fühlen, als würden sie die Kontrolle über ihre eigenen Daten verlieren, wenn sie Onlinedienste nutzen. Die Möglichkeiten der Nutzung des Internets zum Austausch und die digitale Präsenz sind Teil der Lebensrealität vieler geworden, was neue Kompetenzen erfordert und womit noch einmal deutlicher wird, dass „Digitalkompetenzen [...] heute nicht nur für die berufliche Zukunft relevant [sind], sie gehören zum Rüstzeug für den Alltag“ (ebd., S. 43).

Die Studie widmet sich auch der Frage nach den sich ändernden Anforderungen im Bereich des lebenslangen Lernens. Durch die ständige und schnelle Veränderung der Anforderungen durch die Digitalisierung an jede:n Einzelne:n ist das lebenslange Lernen „im 21. Jahrhundert daher der Schlüssel zu einer selbstbestimmten Gesellschaft und kann einer digitalen Spaltung vorbeugen“ (Initiative D21, 2019, S. 56). 78 % der Befragten stimmen zu, dass beruflicher Erfolg lebenslanges Lernen voraussetzt, und davon geben 91 % an, dass sich dies durch die Digitalisierung verstärkt hat. Die Anforderungen des lebenslangen Lernens werden mehrheitlich als Privileg betrachtet (68 % insgesamt; 74 % derjenigen, die einen Bürojob ausüben). Als Belastung sehen es 27 % der Befragten, wobei hier ein deutlich größerer Teil der geringer Gebildeten diese Belastung sieht (40 %) (ebd., S. 56). Bei den geringer Gebildeten geben mehr Befragte an, dass sie kein zusätzliches digitales Wissen für ihre Arbeit benötigen:

„Gerade vor dem Hintergrund eines niedrigeren Digitalisierungsniveaus kann diese Selbsteinschätzung trügerisch sein. Möglicherweise können viele Beschäftigte künftige Anforderungen an digitale Fertigkeiten nicht adäquat einschätzen, womit sie dem Risiko ausgesetzt sind, den Anschluss an die Ansprüche der digitalisierten Berufswelt zu verlieren und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu schmälern.“ (Initiative D21, 2019, S. 57)

Auch hier droht eine weitere digitale Spaltung im Vergleich zu denjenigen, die schon jetzt einen höheren Bildungsstand im Bereich des digitalen Wissens haben. Studien aus dem Bereich der Weiterbildung zeigen, dass die Teilnehmenden in Weiterbildungsveranstaltungen wenig explizit nach einem Einsatz von digitalen Medien fragen (U. Schmid et al., 2018; Sgier et al., 2018), und das, obwohl die Erwachsenen eine überwiegend positive Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der Weiterbildung haben und 64 % der Befragten der *Adult Education Survey (AES)* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) Bildung ohne digitale Medien als nicht mehr denkbar einstufen (ebd., S. 4). Bei der Zusatzstudie *Digitalisierung in der Weiterbildung* der AES wurden 18- bis 69-Jährige zum Lernen mit digitalen Medien und Technologien befragt. Es wurden alle teilnehmenden Erwachsenen befragt, die im vorausgegangenen Jahr an mindestens einer Weiterbildungsaktivität teilgenommen hatten, bei der digitale Medien zum Einsatz kamen, was 29 % aller Befragten (n = 5.836) waren (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 5). Die Ergebnisse der Studie können ein Bild der Zielgruppe der Lernenden aufzeigen, dem das der Lehrenden in Zeiten der Digitalisierung gegenübersteht. Es zeigte sich, dass Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien im formalen (84 %) und non-formalen (34 %) Bereich weit verbreitet sind. Dies heißt nicht, dass die Aktivitäten zum Beispiel in reine Onlineformate übersetzt werden. An reinen Onlineformaten nehmen nur 4 % der Lernenden teil, 78 % der Formate sind Präsenzangebote, die mit digitalen Medien begleitet werden. In 17 % der Fälle werden hybride Formate wie Blended-Learning-Angebote besucht, bei denen Online- und Offlineformate kombiniert werden. Die Lernenden formulieren keinen Widerspruch von analogen und digitalen Methoden, sondern scheinen beide Formate als hilfreich zu empfinden. Es

werden aber auch Befürchtungen geäußert, dass zum Beispiel weniger sozialer Kontakt bei der Lehre mit digitalen Medien vorhanden ist (53 %), oder dass die Lernenden sich durch den digitalen Medieneinsatz unter Druck gesetzt fühlen (14 %) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 4f.).

Die Studie zeigt auch, dass es in der Erwachsenenbildung nicht die eine Zielgruppe gibt, über die gesprochen wird, sondern dass es Unterschiede im Bereich einzelner Untergruppen gibt. So besuchen Frauen (77 %) häufiger Weiterbildungen in Form der Präsenz als Männer (71 %) und Männer nehmen eher an Veranstaltungen teil, die Präsenz- und Onlineformate mischen (26 % der Männer, 21 % der Frauen). Bei den hybriden Mischformen zeigen sich außerdem Unterschiede im Alter und bei der Erwerbstätigkeit. Je älter die Befragten, desto mehr nahmen sie an Präsenzveranstaltungen teil, und in der Kategorie der Erwerbstätigkeit unterscheidet sich die erhöhte Teilnahme an hybriden Formaten durch Vollzeitbeschäftigte (22 %) von der durch Teilzeitbeschäftigte (17 %). Vor allem aber nehmen Lernende ohne eine Erwerbstätigkeit mit 41 % an den hybriden Weiterbildungsformaten teil (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 4). Es zeigt sich auch, dass mit steigendem Schul- oder Berufsabschluss Bildung mit digitalen Medien zunimmt (ebd., S. 37). Am höchsten ist die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen mit digitalen Medien bei den Personen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation (ebd.). Angestellte sowie Beamtinnen und Beamte nehmen häufiger an Weiterbildungen mit digitalen Medien teil als Arbeiter:innen (ebd.). Immerhin 24 % haben noch keine Bildungserfahrungen mit digitalen Medien gemacht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 32):

„Vor diesem Hintergrund scheint Bildung mit digitalen Medien nicht etwa einem Chancenausgleich für Personen mit geringerer Bildung zu dienen, sondern es gibt im Gegenteil Indizes, die dafürsprechen, dass einige Gruppen hinsichtlich der Chance einer Bildungsbeteiligung im doppelten Sinne benachteiligt sind.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020, S. 37)

Über die Hälfte der Befragten geben an, dass ihnen der Aspekt des Datenschutzes im Bereich des Lernens mit digitalen Medien wichtig ist (55 %), für ein Drittel der Befragten ist das Thema Datenschutz nicht relevant (ebd., S. 56). Hürden stellen für 53 % der Befragten Angebote auf Englisch dar (ebd., S. 4).

Schon bei der Recherche zu Weiterbildungsmöglichkeiten zeigt sich, dass das Internet eine wichtige Rolle spielt. Bei über der Hälfte der Fälle wurde vor der Wahl eines Inhaltes im Internet recherchiert, und es werden auch Online-Beratungsangebote genutzt (13 %) oder ein Online-Test durchgeführt (11 %), bevor ein Kurs ausgewählt wurde (ebd., S. 18). Inhaltlich wurde sich in den meisten Fällen wegen der zunehmenden Digitalisierung am Arbeitsplatz weitergebildet (27 %). In insgesamt 20 % der Fälle wurden bewusst Weiterbildungsangebote ausgewählt, bei denen der Umgang mit bestimmten Technologien Inhalt war. Es wurden aber auch Angebote besucht, bei denen es um „soziale, ethische oder rechtliche Aspekte der Digitalisierung“ (12 %) oder um die Aneignung von Recherchekompetenzen zur Informations-

beschaffung im Internet (8%) ging (ebd., S. 30). Dies zeigt, dass neben arbeitsbezogenen Inhalten auch der Erwerb allgemeinen Medienwissens und von Bedienkompetenzen für den Alltag, die man Facetten von Medienkompetenzen zuschreiben kann, Ziel der Befragten war.

Die Ergebnisse des *Monitors digitale Bildung* (U. Schmid et al., 2018) zeichnen ebenfalls ein Bild der Lernenden nach. In dieser Studie werden neben den formalen und non-formalen Bildungsaktivitäten auch die informellen Lernprozesse erfragt. Es zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Befragten informell zu Hause über digitale Medien lernen und dies in 80% der Fälle der Online-Lernenden zu Hause geschieht. Nur etwa 10% haben an einer Onlineweiterbildung in organisierter Form teilgenommen. Hierbei erfolgt der Zugang zu den Inhalten vor allem über Google und YouTube. Dabei fällt die Wahl, welche Materialien zum Lernen genutzt werden, nicht aufgrund der Anbieter der Wissensinhalte, sondern problem- und lösungsorientiert aus. Auffallend ist, dass nur wenige der Lernenden den Begriff der Massive Open Online Courses (MOOCs) kennen und nur 1% diese nutzt (U. Schmid et al., 2018, S. 21). Wie schon die Studie *D21* (Initiative D21, 2019) seit Jahren in Folge zeigt, wird die Bildungskluft durch die digitalen Medien nicht geschlossen, sondern auch hier zeigt sich, dass die formal geringer Gebildeten die digitalen Medien seltener zum Lernen nutzen (32%, Nichtberufstätige nur 28%) als Akademiker:innen (59%) (Schmid et al., 2018, S. 6). Auch Lehrende sehen die Chancen der digitalen Medien eher bei den Lernenden, die schon leistungsstärker sind, als Unterstützung für leistungsschwächere Lernende und heterogene Lerngruppen (ebd.). Die Befragung der Lernenden zeigt aber auch, dass sie die digitalen Medien für die Weiterbildung in der Zukunft als wichtig einordnen (ebd., S. 18). Mit 74% geben die Lernenden an, dass ohne digitale Medien Weiterbildung nicht mehr möglich ist, was sich mit den Ergebnissen der Teilstudie des *AES* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) deckt. Es zeigt sich auch darin, dass 88% der Lernenden angeben, dass es wichtig ist, dass Kinder den Umgang mit digitalen Medien in der Schule lernen. Immerhin 24% geben an, dass sie sich „durch die digitalen Entwicklungen abgehängt“ fühlen (U. Schmid et al., 2018, S. 18). Die befragten Lernenden schätzen eine Kombination von digitalen und traditionellen Weiterbildungsformaten. Wenn es um eine komplette Umsetzung traditioneller in virtuelle Angebote geht, steht die Mehrheit dem aber skeptisch gegenüber (U. Schmid et al., 2018, S. 18). Es wird auch deutlich, dass sich die Medien unterscheiden, die zum beruflichen bzw. zum privaten Lernen genutzt werden. Für das private Lernen wird viel auf soziale Medien zurückgegriffen, während bei beruflichen Lerninteressen die Wahl auf Fachinhalte wie E-Books oder *PowerPoint*-Präsentationen, fällt (U. Schmid et al., 2018, S. 22). Aus den Befunden lässt sich bezüglich der Lernenden „eine überwiegend positive bis sehr positive Grundeinstellung der Menschen zu digitalen Weiterbildungsangeboten ableiten“ (ebd., S. 24).

Vergleicht man die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen, dann kann davon ausgegangen werden, dass digitale Medien schon heute eine große Bedeutung im Lernprozess Erwachsener sowohl im Bereich der organisierten Weiterbildung als

auch beim informellen Lernen haben. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die digitalen Medien den erhofften Effekt eines gleichwertigen Zugangs zu Bildung für alle nicht erfüllen, sondern sogar eher noch behindern. Um dem entgegenzuwirken, müssten digitale Weiterbildungsangebote entwickelt werden, die auch Zielgruppen erreichen, die aktuell eher Gefahr laufen, durch die Prozesse der Digitalisierung weiter abgehängt zu werden. Um solche Angebote zu entwickeln, ist gerade aufseiten der Lehrenden eine hohe Ausprägung medienpädagogischer Kompetenzen gefragt. Lehrende müssen Lehr-/Lernmaterialien entwickeln, didaktische Settings gestalten und sind an einer entsprechenden Angebotsentwicklung beteiligt. Hierfür sollten sie sich an der jeweiligen Lebenswelt der Lernenden orientieren und gleichzeitig digital zukunftsorientiert handeln. Hierfür ist zum einen ein Überblick über die heterogene Gruppe der Lernenden notwendig, zum anderen aber auch ein Einschätzen der Lernendengruppe im konkreten Lehr-/Lernkontext erforderlich, um adressatengerechte Lehre zu gestalten. Die Darstellung der ausgewählten Ergebnisse zeigt, dass dies ein breites Wissen auf Seiten der Lehrenden erfordert. Wie sich die medienbezogenen Anforderungen an die Lehrenden gestalten, wird im folgenden Unterkapitel beleuchtet.

2.4 Anforderungen an Lehrende in einer mediatisierten Welt

Die Lehrenden haben im Lehr-/Lernprozess in der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle inne. Auch für sie änderten und ändern sich die beruflichen Anforderungen durch die Digitalisierung so wie in allen Arbeitsbereichen. Rohs (2019b) beschreibt mögliche Veränderungen von Berufsbildern für Erwachsenenbildner:innen in Bezug zu Veränderungen, die sich durch eine weitere Digitalisierung ergeben könnten. Zum einen könnte sich das Berufsbild hin zu einem „Instructional Designer einer Lernumgebung“ (ebd., S.126) entwickeln. Hiermit ist gemeint, dass die Erwachsenenbildner:innen ihr Wissen über Lehr-/Lernprozesse gemeinsam mit Informatikerinnen und Informatikern in Algorithmen übersetzen und somit digitale Lernumgebungen bauen, die es den Lernenden ermöglichen, individuell mittels Lernsoftware zu lernen (ebd.). Stichworte, die hierzu heutzutage immer wieder fallen, sind „Learning Analytics“ oder „Educational Data Mining“. Auch Aufgaben, die die Software nicht erfüllen kann, oder das Anleiten der Lernenden im Umgang mit der Software sind Aufgaben, die Instructional Designern, bzw. Designerinnen zufallen würden (ebd.). Neben der Chance individualisierten Lernens birgt diese Entwicklung die Gefahr, dass deutlich weniger Personal benötigt wird (ebd., S.127). Eine andere mögliche Entwicklung stellt „die technologische Entwicklung auch zu mehr konstruktivistischen Lernarrangements“ dar (ebd.). Dabei müsste sich die „künstliche Intelligenz“ mit „semantischen Technologien“ verbinden, damit das breite Angebot im Internet miteinander verbunden in einem selbstgesteuerten informellen Lernprozess dem Lernenden zur Verfügung steht (ebd.). Hierbei würde den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern eine vor allem inhaltliche Aufgabe zu-

kommen, indem sie eine Qualitätssicherungsfunktion der Inhalte übernehmen. Rohs kommt zu dem Schluss, dass bei beiden möglichen Entwicklungen die Anforderungen an medienpädagogische Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung zunehmen würden. Dies betrifft vor allem auch technologische Kompetenzen an der Grenze zur Informatik. Daneben ist eine weitere Verschiebung in der Rolle von einem/einer Lehrenden hin zu einem/einer Lernbegleiter:in zu verzeichnen (Rohs, 2019b, S. 127). Die digitale Transformation fordert von den Lehrenden also mehr als nur die Umsetzung ihrer Didaktik in digitale Medien:

„Woran es leider mangelt, sind ausreichend qualifizierte Dozentinnen und Dozenten, die nicht nur mit den neuen Medien technisch umgehen, sondern ihre Anstrengungen auf den ‚didaktischen Mehrwert‘ konzentrieren können. Es ist gelinde gesagt kein gutes Zeugnis für den Weiterbildungsbereich, dass es bislang trotz zahlreicher Projekte nicht gelungen ist, eine trägerübergreifende und praxisrelevante Fortbildungsstrategie zu entwickeln.“ (Meisel, 2009, S. 241)

Es muss darum gehen, dass Lehr-/Lernmedien am didaktischen Mehrwert ausgerichtet werden, wofür es unabdingbar ist, neben den didaktischen Möglichkeiten auch die gesellschaftliche Relevanz der Digitalisierung, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und die Veränderungen der Lebenswelt der Lernenden zu verstehen.

Laut dem *Monitor Digitale Bildung* bewerten 59 % der Lehrenden „digitale Lernformen als förderlich für die Attraktivität der Bildungseinrichtung und als motivierend für die Teilnehmer (54 Prozent)“ (U. Schmid et al., 2018, S. 40). Dabei setzen 59 % der Lehrenden die digitalen Lernformen ein, sie nutzen aber nicht deren gesamtes didaktisches Potenzial aus. Über zwei Drittel der Lehrenden (78 %) setzen *PowerPoint*-Präsentationen in der Lehre ein und über die Hälfte (57 %) nutzen auch Videos regelmäßig in ihrer Lehre. Für die Vor- und Nachbereitung wird das Internet genutzt, wobei 62 % auf fachliche Websites zurückgreifen und Inhalte auf Wikipedia sowie elektronische Texte von 54 % der Lehrenden gelesen werden. Von den Leitungen der Weiterbildungseinrichtungen wird das Angebot der Qualifizierung für die Lehrenden als zu gering angesehen. Nur 11 % der Weiterbildungsleitungen geben an, dass sie selbst für ihre Lehrenden sehr gute Fortbildungen mit entsprechenden Angeboten anbieten. Die fehlende Möglichkeit der ausreichenden Qualifizierung kann ein Grund dafür sein, dass das didaktische Potenzial der digitalen Medien nicht vollumfänglich ausgenutzt wird (U. Schmid et al., 2018, S. 7). Lernapps oder -spiele werden von 66 % bzw. 60 % der Lehrenden gar nicht eingesetzt, wobei auch diese als Ergänzung der traditionellen Präsenzlehre dienen könnten (ebd., S. 31). Dabei könnte gerade der Einsatz dieser innovativeren digitalen Lernmedien für Zielgruppen jüngerer, benachteiligter Jugendlicher einen Zugang zu Lerninhalten bieten, die sonst eher weniger zum Lernen motiviert sind (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, 2019, S. 38). Eventuell könnte dies auch ein Weg sein, um erwachsenen Benachteiligten einen Zugang zu Lerninhalten zu eröffnen. Wenn man die Angebotsformate betrachtet, zeigt sich, dass 35 % der Lehrenden E-Learning-Veranstaltungen anbieten und 19 % häufig Blended-

Learning-Formate nutzen. 27% der Lehrenden haben eine oder mehrere Weiterbildungsveranstaltungen in den letzten 12 Monaten sogar komplett angeboten. Dagegen stehen aber 59%, die Veranstaltungen komplett vor Ort anbieten (U. Schmid et al., 2018, S. 32). OER sind in der Weiterbildung bei der Nutzung und vor allem der Bereitstellung von Materialien wenig relevant. Nur 12% der Lehrenden stellen kostenlos ihr Material allgemein zur Verfügung, wogegen über die Hälfte (58%) die Materialien nur ihren Teilnehmenden weitergibt. Dies ist nicht verwunderlich, da die Lehrenden ihre Materialien neben ihrer Person als Ausdruck ihrer Expertise sehen (ebd., S. 34).

Die Lehrenden und die Leitungen wurden auch dazu befragt, wie sich die Lehrenden ihre digitalen Kompetenzen aneignen. Hier zeigt sich, dass die Lehrenden für ihre medienpädagogische Professionalisierung weitgehend selbst verantwortlich sind, so wie dies auch auf fachliche und andere Kompetenzen zutrifft (U. Schmid et al., 2018, S. 36). Digitale Kompetenzen werden vor allem informell selbst angeeignet und im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen erworben. Nur 40% der befragten Lehrenden hat eine Fort- oder Weiterbildung im Bereich digitaler Medien selbst besucht. Die Leitungen der Weiterbildungseinrichtungen schätzen organisierte hausinterne oder externe Weiterbildungen als bedeutsam ein, während die Lehrenden selbst diese eher wenig nutzen (ebd., S. 36 f.) (siehe Abb. 2).

Probleme im Bereich der digitalen Medien sehen Lehrende in verschiedenen Bereichen. Vor allem beschäftigen sie rechtliche Fragen und der erhöhte Aufwand, den sie durch den Einsatz digitaler Medien haben. Es zeigt sich hier, dass Lehrende, die mehr Erfahrungen im Einsatz mit digitalen Medien haben, die Herausforderungen geringer einschätzen als die Lehrenden, die weniger Erfahrungen mitbringen (U. Schmid et al., 2018, S. 47).

In der Schweizer Studie zur *Digitalisierung in der Weiterbildung* (Sgier et al., 2018) wurde das Lehrpersonal nicht selbst befragt, sondern die Weiterbildungsanbieter wurden um eine Einschätzung der Situation der Lehrenden gebeten. Zusammenfassend zeigt sich dort ein ähnliches Bild, wie es auch die deutsche Studie zeichnet. Die Digitalisierung verändert die Anforderungen an die Lehrenden. Die Anbieter geben an, dass bei der Einstellung neuer Lehrender die digitalen Kompetenzen eine gesteigerte Rolle spielen. Die Befragten bestätigen die oben beschriebene Änderung des Aufgabenbereichs der Lehrenden: 70% der Anbieter:innen geben an, dass sich die Rolle der Lehrenden in Richtung von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern entwickle. 45% geben an, dass für einen systematischen Einsatz der digitalen Medien in den Weiterbildungseinrichtungen die Kompetenzen bei den Lehrenden fehlen. Die Anbieter führen außerdem an, dass das Weiterbildungspersonal nicht ausreichend auf die Veränderungen vorbereitet ist. So verwundert es nicht, dass von Anbieterseite die größte Herausforderung unter anderem in der Qualifizierung des Lehrpersonals gesehen wird (ebd., S. 4 f.).

ABB 22 LEHRENDE

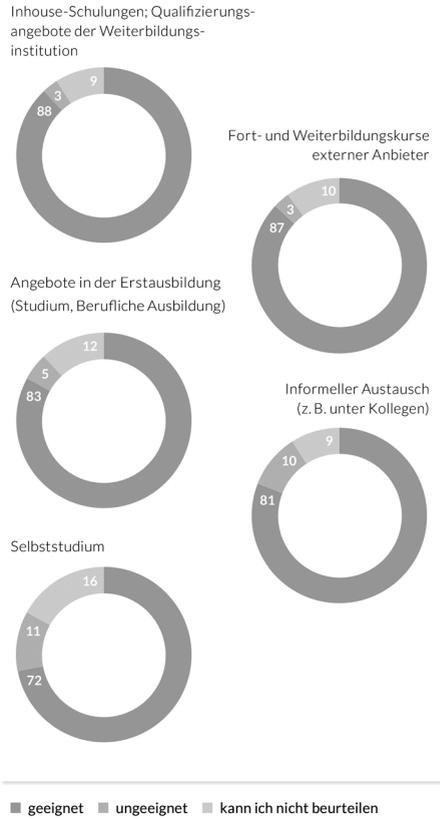
Welche Möglichkeiten haben Sie genutzt, um die notwendigen Kompetenzen für den Einsatz digitaler Lernmedien in der Weiterbildung/während einer Schulung zu erwerben?



Angaben in % | mmb Institut GmbH 2017 | BertelsmannStiftung

ABB 23 LEITUNGEN

Was sind geeignete Maßnahmen, um Lehrende für den Einsatz digitaler Lernmedien zu qualifizieren?



Angaben in % | mmb Institut GmbH 2017 | BertelsmannStiftung

Abbildung 2: Aneignung medienpädagogischer Kompetenzen in deutschen Weiterbildungsinstitutionen (U. Schmid et al., 2018, S. 37)

Die Angaben zum aktuellen Stand der Kompetenzen aufseiten der Lehrenden bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in der Erwachsenenbildung zeigen, dass die Aktualität und Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Lehr-/Lernkontext durchaus bekannt ist. Sie zeigen aber auch, dass den beschriebenen Änderungen der Anforderungsprofile und auch den möglichen neuen Aufgabenprofilen der Lehrenden aktuell noch nicht Genüge getan werden kann. Deswegen ist medienpädagogische Professionalisierung für Lehrende in der Erwachsenenbildung geforderter denn je, weswegen sich diesem Bereich im nächsten Kapitel gewidmet werden wird.

2.5 Zwischenfazit: Anforderungen an die Erwachsenenbildung in einer mediatisierten Welt

In diesem Kapitel wurde das Feld der Erwachsenenbildung in Bezug zu Mediatisierung und Digitalisierung betrachtet. Durch die sich immer ändernden Entwicklungen und Anforderungen in der Arbeits- und Lebenswelt der Menschen ist ein lebenslanges Lernen notwendig. Diese Entwicklungen hat es schon immer gegeben, aber durch die digitalen Medien kann von einem immer schnelleren Wandel gesprochen werden. Durch die Virtualität erweitert sich der menschliche Möglichkeitsraum grundlegend (Meder, 2008).

Als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit wurde der Medienbegriff beleuchtet, der der Arbeit zugrunde liegt (Unterkapitel 2.1). Es wurde deutlich, dass es keinen einheitlichen Medienbegriff gibt und nicht die Rede von „den Medien“ sein kann, da Medien mehr sind als vergegenständlichte Dinge. Es geht vielmehr um Medien als Zeichenträger (Pietraß, 2015), Medien als Ermöglichungsraum (Meder, 2008) und Medien als Funktionsträger in der Gesellschaft (Ziemann, 2011). Im weiteren Verlauf wird ein breiter Medienbegriff verwendet, der sowohl analoge als auch digitale Medien in allen Formen als Ermöglichungsraum meint. Medien(-inhalte) werden als Ausdruck des jeweiligen Geschmacks genutzt und sind immer in einem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Sie dienen als Möglichkeit, die Grenzen des medialen habituellen Geschmacks und medialen Orientierungsraums zu rekonstruieren.

Im Zuge der Betrachtung der Erwachsenenbildung im Verhältnis zur mediatisierten Welt (Unterkapitel 2.2) hat sich gezeigt, dass dieses Verhältnis von jeher ambivalent geprägt ist. (Neue) Medien wurden als Möglichkeiten der Bildung für alle gesehen oder bewahrpädagogisch gemieden. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch heute im Bereich der digitalen Medien. Das gewünschte Potenzial für ein lebenslanges Lernen aller (Pietraß, 2006, S. 27) hat sich nicht vollends verwirklicht. Vielmehr scheinen durch das Internet die Menschen mehr Zugang zu Wissen zu haben, die ohnehin bildungsaffiner sind, und die Gefahr der Vergrößerung einer Bildungskluft ist gegeben.

Betrachtet man die Organisationen der Erwachsenenbildung, so zeigt sich, dass nicht alle Akteure schon auf einen vollumfänglichen Medieneinsatz vorbereitet sind.

Der Blick auf die Zielgruppe der Erwachsenenbildung (Unterkapitel 2.3) ergab, dass der größte Teil der Erwachsenen heute digitale Medien nutzt. Wie die Medien genutzt werden, ist aber sehr heterogen und eine größere digitale Spaltung sollte verhindert werden. Dies kann als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung gesehen werden. Es hat sich auch herausgestellt, dass digitale Medien heute zwar eine Rolle im Lernen von Erwachsenen spielen, aber neue Formate entwickelt werden müssten, um mehr Zielgruppen zu erreichen. Dies fordert von den Lehrenden in der Erwachsenenbildung eine hohe medienpädagogische Kompetenz.

In der Betrachtung der Anforderungen an die Lehrenden (Unterkapitel 2.4) wurde deutlich, dass sich die Anforderungen geändert haben und es auch zu neuen Rollen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung kommen kann (Rohs, 2019a). Es zeigte sich, dass die Änderungen der Anforderungen in den Weiterbildungsinstitutionen bekannt, aber noch nicht alle Lehrenden genügend auf diese vorbereitet sind. Es stellt sich die Frage, wie Lehrende diesen Anforderungen gerecht werden können und wie sie sich entsprechende Kompetenzen aneignen (können). Deshalb widmet sich das folgende Kapitel der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

3 Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Die Verberuflichung der Erwachsenenbildung begann in den 1970er-Jahren und hängt mit einem Professionalisierungsprozess zusammen, der der Bildung seit den 1960er- und 1970er-Jahren einen höheren Stellenwert zuschreibt. Die ethische Verantwortung und Verpflichtung im Bildungsbereich nahm zu und der Erwachsenenbildung fehlte damals eine identitätsstiftende Bezugswissenschaft. Damit begann die Entwicklung der akademischen Erwachsenenbildung in den Teilstudiengängen Erwachsenenbildung in den Diplom-Studiengängen der Erziehungswissenschaft und von Aufbaustudiengängen mit erwachsenenbildnerischem/erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt (Gieseke, 1989, S.13 ff). Diese Studiengänge bezogen und beziehen sich häufig eher auf die makrodidaktische Ebene des Planungshandelns und der Beratung in der Erwachsenenbildung. Für Lehrende in der Erwachsenenbildung kann die Kompetenz- und Professionalitätsentwicklung als eine Kombination von Erfahrungslernen, Austausch mit anderen Lehrenden und Fortbildungen beschrieben werden. Sie machen deutlich seltener einen pädagogischen oder gar erwachsenenbildnerischen Studienabschluss als die Erwachsenenbildner:innen, die auf organisationaler Ebenen tätig sind. Es zeigt sich, dass ein hoher Stellenwert von Kompetenzen in der eigenen Biografie erworben wurde. Von einem akademischen Hochschulstudium sind die Lehrenden damit weitgehend unabhängig (Kraft & Seitter, 2009, S. 189).

Medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden finden bisher wenig Betrachtung. Erste Untersuchungen zeigen, dass es medienbezogene Desiderate gibt, und es stellt sich die Frage, welche Gründe es für eine sehr ungleiche Verteilung des Einsatzes digitaler Medien in der Erwachsenenbildung und der medienpädagogischen Kompetenzen aufseiten der Lehrenden geben kann, wie zum Beispiel das Alter der Lehrenden (Rott & Schmidt-Hertha, 2019) oder auch Einstellungen und Werthaltungen gegenüber digitalen Medien (Rohs, Bolten, et al., 2020; Rohs & Bolten, 2020).

So arbeitet Rohs (2020a) Herausforderungen heraus, denen die öffentliche Erwachsenenbildung gegenübersteht. Neben fehlenden Ressourcen, fehlender Ausstattung und der Gefahr der ungleichen Teilhabe durch Lernende sieht er auch eine „unzureichende Professionalisierung der Lehrenden“ als Problem (ebd., S. 37). Auch wenn die Erwachsenenbildung sehr heterogen ist, lässt sich vermuten, dass auch andere Bereiche der Erwachsenenbildung vor diesen Herausforderungen stehen. Rohs (2020a) sieht zum einen in den digitalen Medien die Möglichkeit, dass sich Lehrende durch digital zugängliche Inhalte kostengünstig und ihren Bedürfnissen entsprechend informieren und weiterbilden, zum anderen stellt er aber auch dar, dass durch die digitalen Entwicklungen neue, sich schnell ändernde Anforderungen an

die Lehrenden gestellt werden (ebd., S. 37). Es gibt bisher keine Untersuchungen, die betrachten, wie sich einzelne Lehrende medienpädagogisch professionalisieren und wieso es zu einer vermuteten unzureichenden Professionalisierung kommt. Inwieweit sich der mediale Habitus der Lehrenden auf die Professionalisierung auswirkt, soll in der vorliegenden Arbeit genauer betrachtet werden.

In diesem Kapitel wird der Fokus auf der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung liegen. Im Unterkapitel 3.1 wird die Erwachsenenbildung im Diskurs von Profession, Professionalität und Professionalisierung beleuchtet. Anschließend wird die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus der Perspektive des Habitus betrachtet (Unterkapitel 3.2). Die Darstellung dient als Grundlage, um die medienbezogenen Anteile der Professionalisierung theoretisch zu beleuchten. So wird in Unterkapitel 3.3 beschrieben, was medienpädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung meint und welche Orientierungen sich Lehrenden für medienpädagogische Professionalisierung bieten. Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung gestalten ihre medienpädagogische Professionalisierung individuell und benötigen hierfür Orientierungspunkte. Ob solche Orientierungen vorzufinden sind und wie sie sich gestalten, wird folgend erörtert.

3.1 Professionalisierungswege in der Erwachsenenbildung

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen und Erfahrungen mit in die Lehr-/Lernsituation einbringen, um diese für die beteiligten Lernenden differenziert zu gestalten. Im Gegensatz zur Lehrerbildung, bei der jeder:r Absolvent:in eine entsprechende akademische Ausbildung mit praktischen Anteilen absolviert hat, kann bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung nicht davon ausgegangen werden, dass diese einen erwachsenenpädagogischen/erwachsenenbildnerischen akademischen Bildungsweg durchlaufen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 15).

Wenn von den Lehrenden in der Erwachsenenbildung die Rede ist, wird von einer sehr heterogen zusammengesetzten Gruppe gesprochen, zu der es lange eine eingeschränkte empirische Lage gab (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2015; WSF Wirtschafts-Sozialforschung, 2005). Durch den *wb-personalmonitor* hat sich die Datenlage verbessert, und diese bisher umfassendste Erhebung in Bezug zum in der Erwachsenenbildung tätigen Personal gibt einen Einblick in die dortige Personalstruktur (Martin et al., 2017). In der Erhebung wird das Personal der offenen Erwachsenenbildung abgebildet. Die innerbetriebliche Weiterbildung zählte nicht zu der Zielgruppe der Erhebung. Von den ca. 1,35 Millionen Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, sind etwa 530.000 lehrend tätig (Martin et al., 2017, S. 50). Betrachtet man den Qualifizierungsstand der Erwachsenenbildner:innen, kann insgesamt von einer formal hoch qualifizierten Gruppe gesprochen werden. Bei den lehrend in der Erwachsenenbildung Tätigen haben 21,1% einen Fachhochschulabschluss, 38,3% einen Universitätsabschluss und 7,2% haben eine Promotion ab-

geschlossen. Nur 16% verfügen nicht über einen formalen beruflichen Abschluss (ebd., S. 110f). Im Bereich der pädagogischen Abschlüsse verfügen nur 26,3% der Lehrenden über einen pädagogischen Studienabschluss, wobei hier nicht nur Abschlüsse mit erwachsenenbildendem Fokus enthalten sind, sondern auch Erziehungswissenschaft(en), Lehramt und Wirtschaftspädagogik (ebd., S. 114). Der akademische Professionalisierungsgrad unter den Lehrenden in der Erwachsenenbildung ist also eher niedrig einzuordnen:

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung ein Bildungsbereich mit einem insgesamt eher niedrigen Professionalisierungsgrad des lehrend tätigen Personals ist, legt man dafür das Vorhandensein pädagogisch-akademischer Berufsabschlüsse zugrunde. Dies ist maßgeblich der spezifischen Personalstruktur in der Weiterbildung geschuldet, d.h. dass ein erheblicher Teil der Lehrveranstaltungen von nebenberuflich Tätigen bzw. auf Honorarbasis Beschäftigten geleistet wird, die allem Anschein nach in erster Linie aufgrund ihrer fachlichen Kompetenzen und weniger aufgrund der pädagogischen Ausbildung engagiert werden.“ (Martin et al., 2017, S. 117)

Es zeigt sich also, dass der Weg in die Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich aussehen kann und nicht exklusiv über den Weg der akademischen Professionalisierung erfolgt. Lehrende bringen unterschiedliche Erfahrungen und Ausbildungen mit, wenn sie ihren Weg in die Erwachsenenbildung als Beruf finden. Da die Erwachsenenbildung ein sehr heterogenes Feld darstellt, müssen verschiedene Wege einer Professionalisierung individuell betrachtet werden. Um die Begrifflichkeiten der Profession und Professionalisierung im Rahmen der Erwachsenenbildung zu betrachten, werden die Konstrukte nun näher beleuchtet.

Die betrachtete Entwicklung richtet sich am europäischen Raum aus. Im anglo-amerikanischen Raum gab es andere Professionsentwicklungen, die hier nicht beleuchtet werden. Professionen unterscheiden sich historisch im deutschen Raum betrachtet in einigen Aspekten von anderen Berufen (Stichweh, 2000, S. 30). Im Gegensatz zu Berufen in den Bereichen Handwerk oder Handel war der Zugang zu Berufen einer Profession, z. B. Jura, Medizin oder Theologie, daran gebunden, dass dieser über Universitäten und damit den Abschluss eines akademischen Studiums erfolgt. Die Professionen weisen institutionalisiertes Wissen auf, und diesem Wissen wurde eine große Bedeutung zugeschrieben – größer als den persönlichen Interessen des Professionsinhabers. Auch eine Staatsnähe war bezeichnend für die Entwicklung von Professionen (ebd.). Da der Zugang zur Erwachsenenbildung nicht zwingend über ein Studium erfolgen muss und auch keine staatlichen Zertifikate benötigt werden, um in der Erwachsenenbildung tätig zu sein, kann nach dieser Definition strukturell nicht von einer Profession der Erwachsenenbildung gesprochen werden. Peters (2004) betrachtete verschiedene professionstheoretische Ansätze im deutschsprachigen und englischsprachigen Raum und arbeitet zusammenfassend folgende Charakteristika von Professionen in Abgrenzung zu nicht-professionellen Berufen heraus:

- Eine Profession bearbeitet in spezifischer Weise wesentliche und komplexe Belange von Personen, oft gemeinsam mit diesen in direkter Interaktion.
- Die professionelle Dienstleistung ist zugleich von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, weil die bearbeiteten wesentlichen Belange wie Gesundheit, Gerechtigkeit oder Bildung zugleich gesellschaftlich zentrale Werte darstellen.
- Aus dem Zentralwertbezug professioneller Arbeiter ergibt sich die jeweilige professionelle Aufgabe von Professionen, zu deren Realisierung sie durch ihre Leistung in spezifischer Weise beizutragen haben.
- Professionen nehmen ihre jeweiligen Aufgaben und daraus resultierende Rollen- und Machtverhältnisse bewusst wahr und kontrollieren die Art der professionellen Aufgaben- und Rollenwahrnehmung kollegial.
- Sie gewährleisten und erweitern durch spezifische Berufsvorbereitung und berufliche Weiterbildung ständig das für die Wahrnehmung ihrer Aufgabe notwendige komplexe, allgemeine und spezifische Wissen und Können.
- Als für Personen und die Gesellschaft zugleich wichtige Dienstende, die sich demokratischer Kontrolle teilweise entziehen, verfügen Professionen über eine je aufgabenspezifische Handlungs-Ethik, an der sie ihr Handeln orientieren.
- Im Interesse eines adäquaten, in erster Linie an der Professions-Aufgabe orientierten professionellen Handelns verfügen Professionen über eine relative Autonomie gegenüber ihrer Klientel und gegenüber ihren Auftrag-, Arbeit- und Geldgebern.“ (Peters, 2004, S. 74)

Dieses Professionsverständnis überträgt sie auf die Erwachsenenbildung und kommt zu dem Schluss, dass die Bildung Erwachsener für eine demokratische Gesellschaft unabdingbar ist und ihr damit eine gesellschaftliche Bedeutung zukommt (ebd., S. 74):

„Didaktisches Handeln als personenbezogene, komplexe Unterstützung des Lernen und der Bildung Erwachsener stellt die spezifisch professionelle Art des Handelns von Erwachsenenbildner/inne/n dar, die damit einen spezifischen Beitrag zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung leisten.“ (Peters, 2004, S. 75)

Peters beschreibt, dass aufgrund des heterogenen Berufsbildes des Erwachsenenbildners bzw. der Erwachsenenbildnerin und der nicht geregelten Zugangsvoraussetzungen zum Berufsfeld der Erwachsenenbildung nicht von einer gemeinsamen Berufsethik der Erwachsenenbildner:innen gesprochen werden kann (ebd., S. 75). Sie kommt in ihren Abwägungen zu dem Schluss, dass die Berufe in der Erwachsenenbildung nicht alle Kriterien einer Profession erfüllen (ebd., S. 76). Dennoch schreibt sie der didaktischen Arbeit in der Erwachsenenbildung Leitvorstellungen im Sinne einer Profession zu, die der Orientierung des beruflichen Handelns dienen (ebd., S. 82). Gerade bei der heterogenen Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung kann vermutet werden, dass bei ihnen aufgrund ihrer unterschiedlichen Zugänge zur Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung nicht von einer alle Kriterien erfüllenden Profession gesprochen werden kann. Der Frage, ob sich geteilte Leitvorstellungen im medienpädagogischen Handeln finden, die das berufliche Medienhandeln und eine medienpädagogische Professionalisierung beeinflussen, widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit.

Nittel und Seltrecht sprechen von einer Berufskultur der Erwachsenenbildung (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 129). Die Erwachsenenbildung mit ihrer seit den 1970er-Jahren gewachsenen Berufskultur bringe eine „spezifische Dynamik der Professionalisierung“ (ebd., S. 129) mit, die wiederum in individueller oder auch kollektiver Weise erfolgen kann. In der soziologischen Professionsforschung gibt es zahlreiche Ansätze, die hier nicht näher ausgeführt werden sollen.³ An dieser Stelle wird Bezug genommen auf die Professionsforschung nach Stichweh (z. B. Stichweh, 1996, 2000), Oeverman (z. B. Oevermann, 1996) und Schütze (z. B. Schütze, 1992), da auf diese im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Profession und Professionalisierung häufig zurückgegriffen wird.

Der kollektive Professionalisierungsdiskurs wurde um die individuelle Professionalisierung erweitert:

„Heute ist die Sprachregelung selbstverständlich geworden, nicht nur von der Professionalisierung ‚der‘ Sozialarbeit, ‚der‘ Polizeiarbeit, ‚der‘ Supervision oder ‚des‘ Lehrberufs zu sprechen, sondern auch den Weg des einzelnen Berufsnovizen in den Beruf hinein, die Ausbildung des Sozialarbeiters, des Polizisten, des Supervisors oder des Lehrers sowie den gesamten Prozess der berufsbiographischen Etablierung und Reifung mit dieser Kategorie zu versehen.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 131)

Die Professionalisierung als kollektiver Prozess einer Berufsgruppe wird ausgeweitet auf die einzelnen Individuen, die ihren eigenen Weg der Professionalisierung beschreiten. Untersucht werden diese Professionalisierungswege als Einzelfallbetrachtung im Rahmen qualitativer Forschung (ebd.). So sind die Professionalisierungsverläufe an die Individuen gebunden:

„Vorgänge der individuellen Verberuflichung erschöpfen sich nicht nur in der formalen Übertragung der von den kollektiven Prozessen ausgehenden Impulse und Herausforderungen oder in der Aneignung von kodifiziertem Berufs- und wissenschaftlichem Wissen; vielmehr sind sie nur lose an die kollektiven Prozesse gekoppelt und gehorchen zum Teil eigenen Gesetzen und Regeln. So ist die Ausdifferenzierung einer professionellen Identität nicht künstlich zu erzeugen oder von außen zu beeinflussen, sondern strikt an die Selbsttätigkeit des Subjekts und die autonomen Entscheidungen des Professionsnovizen gebunden.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 141)

Hingegen bezieht sich die kollektive Professionalisierung auf die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung, die ihren Ausgang in der politischen Situation der 1970er-Jahre hat (ebd.), und steht in Zusammenhang mit einer berufsfeldbezogenen Profession (Gieseke, 2012). Laut Gieseke (1996, S. 680) ist Professionalisierung ein Prozess, bei dem „Bedingungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (ebd.) hergestellt werden:

3 Weiterführende Betrachtungen zur Auseinandersetzung der soziologischen Forschungstradition mit Professionen: (Pfadenhauer & Sander, 2010).

- in denen die Tätigkeit hauptberuflich ausgeübt wird, ergänzt durch nebenberufliche Angebote;
- daß verbands- und trägerübergreifende erwachsenenpädagogische Standards erarbeitet werden, die die Qualität der pädagogischen Arbeit sichern helfen;
- daß ein trägerübergreifendes erwachsenenpädagogisches Studium Orientierungen und Prämissen erwachsenengerechten Lernens entwickeln hilft;
- daß empirische Forschung bessere Grundlagen erwachsenenpädagogischen Handelns schafft und dieses aus der Praxis und an den Hochschulen unterstützt wird;
- daß berufsbegleitende Fortbildung und professioneller Austausch nicht nur auf Verbandsebene zum selbstverständlichen professionellen Habitus gehören“ (Gieseke, 1996, S. 680)

Gieseke bezieht sich hier auf einen Prozess, der sich mit strukturellen Aspekten beschäftigt. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung wurde als Teil des Gesamtbildungssystems anerkannt, da aufgrund des Qualifizierungsbedarfs in der Bundesrepublik Deutschland so das Qualifikationsniveau erhöht, aber auch die Chancengleichheit gefördert werden sollten (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 132). Dies führte zu einem Institutionalisierungsprozess:

„Wenn von kollektiver Professionalisierung in der Erwachsenenbildung gesprochen wird, so ist damit im Kern ein auf vier Prozessebenen stattfindender Prozess der Institutionalisierung gemeint: nämlich die *Verrechtlichung der Erwachsenenbildung*, die *institutionelle Expansion der Weiterbildung*, die *Akademisierung der Erziehungswissenschaft* und die *Verberuflichung* im Sinne einer zielgerichteten Vermehrung hauptberuflicher Berufsrollen.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 132, Hervorhebungen durch die Autoren)

Die damalige Gesetzeslage und Neuerungen der Weiterbildungsgesetze führte dazu, dass es deutlich mehr Angebote und Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung gab. Im Zuge der politischen und gesellschaftlichen Veränderung fand auch ein Prozess der Akademisierung statt, und die Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin fand ihren Platz als Teil der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen (Nittel & Seltrecht, 2008., S. 132 f). Mit der Akademisierung entwickelte sich die Struktur der Weiterbildungsinstitutionen weiter und neue Berufsbilder entstanden:

„Das Ineinandergreifen von Verrechtlichung, Institutionalisierung und Akademisierung förderte nicht nur den Trend zur Hauptberuflichkeit nachhaltig, sondern trug auch zur Ausdifferenzierung neuer Berufsrollen bei. Diese wurden kodifiziert und in Stellenpläne überführt, etwa in Gestalt des makrodidaktisch tätigen Fachbereichsleiters, Bildungsmanagers, hauptberuflich tätigen Weiterbildungslehrers oder des Weiterbildungsberaters.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 133)

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojektes zeigte sich in einer Interviewstudie, dass der Begriff der Professionalisierung ausgeweitet werden muss, da sich bei den interviewten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern abzeichnete, dass sie nur ein Bruchteil ihres beruflichen Wissens und Könnens im Rahmen der akademischen Ausbildung erworben haben, und auch diejenigen, die vor der Akade-

misierung der Erwachsenenbildung ins Berufsleben starteten, in eine erwachsenenbildnerische/erwachsenenpädagogische „Berufsrolle“ hineinwuchsen (ebd., S. 133 f). Im Material zeigten sich Diskrepanzen, die zu dem Schluss führten, dass die individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozesse getrennt voneinander betrachtet werden sollten. Dies führt dazu, dass die individuelle Professionalisierung den an das Individuum gebundenen Weg zu einem „pädagogisch-professionellen Selbstbild“ darstellt (ebd., S. 134):

„Der Begriff ‚individuelle Professionalisierung‘ meint einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess, der mit der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen einhergeht und in einem Statuserwerb (Hauptberuflichkeit, Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet, ohne dass die Aneignung von wissenschaftlichem Wissen notwendigerweise dem institutionalisierten Ablauf- und Erwartungsmuster eines akademischen Studiums zwingend verbunden wäre. Individuelle Formen der Professionalisierung tragen zur Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität bei. Wer einen individuellen Prozess der Professionalisierung absolviert hat, ist in der Lage, zentrale Facetten des durch den kollektiven Prozess der Verberuflichung errungenen gesellschaftlichen Mandats in Fachtermini sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Die hierzu erforderlichen persönlichen Qualifizierungs-, Aneignungs-, Veränderungs- und Reifeprozesse wurden durch die Beschäftigung mit pädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen und die Herausbildung eines pädagogisch-professionellen Selbstbildes begleitet.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 134)

Die individuelle Professionalisierung bedeutet nicht, dass sich die Erwachsenenbildner:innen nicht akademisch professionalisieren, sondern sie schließt andere Professionalisierungswege, die sich im (berufs-)biografischen Verlauf ergeben, ein, die auch zu einer professionellen Rolle als Erwachsenenbildner:in führen können – es gibt mehr als den akademischen Zugang zur Erwachsenenbildner:in:

„Formen der hier in den Blick genommenen Prozessstruktur folgen nicht zwangsläufig der Logik wohlgeordneter institutionalisierter Ablauf- und Erwartungsmuster, wie sie Ausbildungsverläufen in Schulen und Hochschulen oder in Berufskarrieren zugrunde liegen, sondern sie zeichnen sich viel eher durch ein hohes Maß an ‚Unordnung‘, informelles Lernen und Kontingenz aus.“ (Nittel & Seltrecht, 2008 S. 140)

Die berufliche professionelle Identität ist durch das Individuum und seine eigenen selbsttätigen Entscheidungen geprägt (ebd., S. 141).

Diese Entscheidungen werden in der vorliegenden Arbeit als medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen bezeichnet. Nittel und Seltrecht (ebd.) umschreiben diese Wege als „personengebundene Entwicklungspfade“ (ebd., S. 141). Das erworbene Wissen und Können im Prozess der individuellen Professionalisierung kann auch ohne ein reguläres Studium ein „funktionales Äquivalent zur Hochschulbildung“ darstellen (ebd.). Betrachtet man die Professionalität Professioneller, die sich durch die Fähigkeit auszeichnet, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens, 1988, S. 37), so beschreibt auch Tietgens (ebd.),

dass diese Fähigkeiten sowohl durch Aus- als auch Fortbildung generiert werden können. Auch hier wird das akademische Studium nicht als Zugangsvoraussetzung zur Erwachsenenbildung gesehen.

Nittel und Seltrecht (2008) begründen die hohe Bedeutung der individuellen Professionalisierung auch damit, dass durch die Ausbildungssituation in den Nachkriegsjahren die Entwicklung der Bildungskontexte in den 1970er und folgenden Jahren notwendig war und durch fehlende akademische Abschlüsse andere Professionalisierungswege gängig waren (ebd., S. 143). Die Verwissenschaftlichungsprozesse haben in vielen Bereichen in den letzten Jahrzehnten verstärkt zugenommen und damit auch die Akademisierung der Erwachsenenbildung. Dies hat auch zu einer aufgewerteten Berufskultur der Erwachsenenbildung geführt (ebd., S. 144). Die individuelle Professionalisierung kann dennoch als ein Grund gesehen werden, aus dem sich die Erwachsenenbildung, und auch andere Berufe, nicht als eigenständige Profession über alle Berufsgruppen der Erwachsenenbildung hinweg entwickelt haben. Bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung findet eine erwachsenenpädagogische, akademische Professionalisierung in großen Teilen, wie oben beschrieben, nicht statt. Auch wenn die Lehrenden meist einen akademischen Hintergrund mitbringen, ist dieser nur selten pädagogisch geprägt. Von daher ist die Betrachtung der medienbezogenen individuellen Professionalisierung der Lehrenden notwendig, um zu erkennen, ob, wie und aus welcher Motivation heraus sich diese medienpädagogisch professionalisieren. Um einer unzureichenden medienpädagogischen Professionalisierung der Lehrenden entgegenzuwirken, müssen neben Angeboten auch Professionalisierungsanreize geschaffen werden, die sich an den Lehrenden orientieren.

Professionalisierungsentscheidungen spielen in allen Bereichen der Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle – so auch in der medienpädagogischen Professionalisierung. Aufgrund der schnellen technologischen und digitalen Entwicklungen ist eine regelmäßige Auseinandersetzung mit medienbezogenen Themen erforderlich, um die Professionalität in diesen Bereichen aufrechtzuerhalten. Professionalisierung ist hier ein ständiger berufsbegleitender Prozess (Rohs & Bolten, 2017, S. 14). Betrachtet man die Professionalisierungswege von Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern, wird deutlich, dass neben den formalen Zugängen zum Berufsfeld aufgrund der sehr heterogenen Berufsgruppe auch non-formale und informelle Lernprozesse Teil individueller medienpädagogischer Professionalisierung sind (Rohs, 2017, S. 231f). Formales Lernen zeigt sich hier primär im Aus- und Weiterbildungssystem, wie es bei Studiengängen mit einer erwachsenenbildnerischen Ausrichtung der Fall ist. Besonders für die Fähigkeit der Reflexion des beruflichen Handelns schreibt Tietgens (1988) dem Hochschulstudium eine besondere Bedeutung zu. So spricht sich Bellinger (2018) dafür aus, dass, und beschreibt, warum Medien als Teil der erwachsenenbildnerischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Ausbildung ihren Platz finden sollten.

Auch wenn die Lehrenden in der Erwachsenenbildung häufig keine akademische pädagogische Ausbildung durchlaufen, so können die Inhalte solcher Studiengänge doch bei der Gestaltung der individuellen Professionalisierungswege herangezogen werden und als Orientierung dienen. Eine solche Orientierung wird durch die Studiengänge nicht geboten. Betrachtet man die Studiengänge, wird deutlich, dass es vor allem die medienpädagogischen Inhalte betreffend kein einheitliches Curriculum gibt. Mit dem „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ unternimmt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) den Versuch, eine strukturelle Vergleichbarkeit der erwachsenenbildnerischen Studiengänge zu schaffen; Aspekte der Medienpädagogik oder Mediendidaktik werden hier aber nicht ausgewiesen (DGfE, 2006). Anders sieht dies im Vorschlag eines Basiscurriculums von Faulstich und Zeuner (Faulstich & Zeuner, 2005) aus. Hier werden (neue) Medien im Kontext der „Berufsprofile, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (ebd., S. 42), im Bereich der „Aufgabengebiete der EB/WB“ (ebd., S. 38) und „Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung II“ (ebd., S. 40) aufgeführt. An diesen Stellen wird aber nicht weiter erläutert, welches medienbezogene Wissen oder welche medienpädagogischen Kompetenzen vermittelt/erlernt werden sollen. So gibt es erwachsenenbildnerische Studiengänge, die einen klaren Medienbezug aufweisen und diesen auch fokussieren. Bei anderen Studiengängen taucht das Thema Medien gar nicht auf. Ergebnisse einer unveröffentlichten Masterarbeit lassen vermuten, dass sich diese Unterschiede sowohl in der Verteilung der zu erreichenden Creditpoints als auch in der inhaltlichen Ausrichtung zeigen (Illi, 2016). Einige Studiengänge betrachten primär Themen der Mediendidaktik, während andere eine allgemeine Medienpädagogik fokussieren.

Neben formalen Zugängen zu erwachsenenpädagogischen und medienpädagogischen Inhalten gibt es eine Vielzahl an non-formalen Weiterbildungen. Durch die breite Anbieterlandschaft in der Erwachsenenbildung ist dieses Feld nicht eindeutig zu überblicken, da viele Anbieter eigene Weiterbildungen für ihre Lehrenden anbieten und die Inhalte nicht einsehbar sind. Betrachtet man aber die Kursdatenbank QULIDAT⁴, dann zeigt sich, dass nur 4,5% der Beschreibungen der Kursangebote einen Medienbezug aufweisen und dieser sich häufig auf Kommunikations- und Präsentationstechniken beschränkt (Rohs & Bolten, 2017, S. 18). Da die Lehrenden in der Erwachsenenbildung zum großen Teil keine akademische pädagogische oder erwachsenenpädagogische Ausbildung mitbringen, spielen im Rahmen der medienpädagogischen Professionalisierung die non-formalen Angebote eine wichtige Rolle.

Durch die prekären Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden in der Erwachsenenbildung kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende nicht die finanziellen Ressourcen haben, sich regelmäßig formal oder non-formal weiterzubilden (Ko-

4 Die Weiterbildungsdatenbank QUALIDAT des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) bietet einen (wenn auch unvollständigen) Überblick über Weiterbildungsangebote für in der Weiterbildung Tätige (Train-the-Trainer-Angebote). Weitere Informationen: <https://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Qualitat/Default.aspx>

subek et al., 2009, S.136). Aufgrund dieser Einschränkungen kann dem informellen Lernen eine große Bedeutung zugeschrieben werden. Dass dies auch auf den Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung zutrifft, zeigen erste Forschungsergebnisse einer qualitativen Interviewstudie (Rohs & Bolten, 2017). Die Auswertung der Interviews mit medienaffinen Lehrenden bestätigt, dass gerade im Bereich der Medien eine ständige informelle Auseinandersetzung mit den aktuellen technischen und digitalen Entwicklungen vonnöten ist (ebd.). Insgesamt hat sich gezeigt, dass medienpädagogische Professionalisierung auf allen drei Ebenen (formal, non-formal und informell) stattfindet. Hierbei spielt vor allem auch die frühe, medienbezogene Sozialisation eine Rolle und die daraus entstehende Motivation, sich mit den Themen (digitale) Medien und Technologien im Verlauf der individuellen Professionalisierung zu beschäftigen:

„Da alle Lehrenden durch ihren frühen biographischen Kontakt zur technologischen Entwicklungen stark geprägt sind und sich dieses in ihrem medienpädagogischen Handeln widerspiegelt, stellt sich die Frage, welchen Einfluss der mediale Habitus, den sie durch ihr Erleben entwickelt haben, auf dieses Handeln hat.“ (Rohs & Bolten, 2017, S. 39)

Auch im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen Habitus von Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern zeigte eine Studie, dass die in früheren Sozialisationsphasen erworbenen Habitusstrukturen eine Auswirkung auf Aneignungsmodi berufsbezogener Habitus haben (Gieseke, 1989). Der Frage nach dem Einfluss des medialen Habitus auf die individuelle medienpädagogische Professionalisierung wird in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen.

3.2 Habitus und die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Neben dem theoretischen Wissen ist für Erwachsenenbildner:innen auch das Einüben methodischer, reflexiver und sozialer Kompetenzen wichtig, das als Erfahrungswissen umschrieben wird (Faulstich & Zeuner, 2006, S. 23). Darauf kann das Wissen, das in formalen oder non-formalen Kontexten erworben wurde, vorbereiten und helfen. In einem nächsten Schritt geht es für einen Novizen oder eine Novizin im Feld der Erwachsenenbildung dann darum, eine eigene berufliche Identität als Erwachsenenbildner:in aufzubauen. Bei akademischen Berufen führen institutionalisierte Muster zu beruflichen Habitusformen (Nittel & Seltrecht, 2008, S.143). Ob sich diese Habitusformen auch im Rahmen einer individuellen Professionalisierung herausbilden, ist nicht eindeutig. Nittel und Seltrecht (ebd.) beschreiben, dass aus diesem Grund die individuelle Professionalisierung auch nicht als vollständiger Ersatz für akademische Professionalisierung gelten kann:

„Das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster einer Studien- und Berufskarriere als Standardverfahren der individuellen Professionalisierung trägt in vielen akademischen Berufen sowohl zur beruflichen Individualisierung als auch zur Vergemeinschaftung bei. Das führt dann zu einer gewissen Vereinheitlichung beruflicher Habitusformen und der Wissensgrundlagen. Die kompetenzstiftenden Effekte des hier dargelegten Entwicklungspfades dürfen einerseits nicht unterbewertet werden (etwa im Sinne des Vorwurfs, dass der Laienstatus in der Weiterbildung eigentlich nur perpetuiert wird), andererseits dürfen sie auch nicht überbewertet werden, etwa in dem Sinne, dass individuelle Professionalisierung ein ordnungsgemäßes Studium dauerhaft ersetzen könnte.“ (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 143)

Professionalisierung und die Übernahme eines professionellen Habitus werden in verschiedenen Berufen untersucht und der Habitus wird auch in pädagogischen Berufen häufig als Analysekatégorie eingesetzt oder als Erklärung für habituelle Tendenzen in Berufsbiografien herangezogen. Auch in der vorliegenden Forschungsarbeit wurde der Habitus als Analysekatégorie genutzt.

Ein professioneller (pädagogischer) Habitus ist geprägt durch das Feld sowie die darin verhafteten Handlungslogiken (Bischoff, 2017, S. 117). Im professionellen Habitus zeigt sich außerdem eine „geteilte Berufskultur“ (Dewe et al., 1992, S. 87). Einen beruflichen Habitus bringt ein Novize nicht mit, sondern er wird im Rahmen der beruflichen Sozialisation erworben. Nach Bischoff zeigen sich im beruflichen Habitus neben den berufsbezogenen Erfahrungen auch die vorberuflichen Sozialisationserfahrungen der Habitusträgerin bzw. des Habitusträgers (Bischoff, 2017, S. 117). Es kann davon ausgegangen werden, dass die vorberuflichen Erfahrungen sich im beruflichen Handeln zeigen und der im Laufe der vorberuflichen Sozialisation erworbene Habitus Auswirkungen auf das berufliche Handeln und auch auf den jeweiligen beruflichen Habitus hat. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen einer Studie von Gieseke (1989) in Bezug auf den beruflichen Habitus von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern. So kann davon ausgegangen werden, dass die medienbezogenen Sozialisationserfahrungen und der mediale Habitus sich im medienbezogenen beruflichen Handeln von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zeigen.

Im Bereich der Professionalisierung in der Sozialen Arbeit betrachtet Becker-Lenz den Habitus (Becker-Lenz, 2018; Becker-Lenz & Müller, 2009) und bezieht sich dabei auf das heterogene Berufsfeld der Sozialen Arbeit, das sich dort wie auch in der Erwachsenenbildung findet. Auch die Soziale Arbeit erfüllt nicht alle Kriterien einer Profession (Becker-Lenz, 2018, S. 79) und wird von Schütze (1992) als „bescheidene“ Profession bezeichnet. So ist keine klare Berufsethik vorhanden, wenn auch einzelne Orientierungen, wie soziale Gerechtigkeit oder die Menschenrechte, existieren (Becker-Lenz, 2018, S. 79). In einem solch heterogenen Berufsfeld kann es sich schwierig gestalten, einen einheitlichen beruflichen Habitus zu entwickeln, der sich in einer Berufskultur bildet (ebd., S. 66). Die Handlungsstrategien der Sozialarbeiter:innen bleiben also vermutlich stark von ihren Herkunftshabitus geprägt.

Auch bei Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Bereich hat sich gezeigt, dass es einen Einfluss des Habitus und des sozialen Milieus auf deren Handlungs-

prinzipien gibt (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 73). Der Habitus hat Auswirkungen auf die pädagogische Praxis und damit auch auf die der Professionalisierung der Lehrer:innen. Auch an anderer Stelle wurde die Lehrerbildung unter Zuhilfenahme des Habituskonzeptes beleuchtet (Helsper, 2018; Kramer & Pallesen, 2019). Helsper geht davon aus, dass die milieuspezifischen Habitusformen von Lehrerinnen und Lehrern stark mit ihren pädagogischen Orientierungen verbunden sind (Helsper, 2018, S. 118). Es kann vermutet werden, dass dies auch für andere Lehrkräfte wie die Lehrenden in der Erwachsenenbildung gilt. Schon in den 1980er-Jahren beschäftigte sich Gieseke (Gieseke, 1989, 1996) mit dieser Frage. Sie untersuchte den Zusammenhang von Professionsentwicklung und der Entwicklung eines beruflichen Habitus von 61 Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern oder Novizinnen und Novizen, die als hauptamtliche Mitarbeiter:innen, sogenannte HPMS, in Volkshochschulen ihre erste Stelle in der Erwachsenenbildung antraten. Es wurden Interviews mit den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu zwei Interviewzeitpunkten, direkt zu Beginn der Tätigkeit und zweieinhalb Jahre danach, geführt. Die Studie beschäftigt sich also nicht mit Lehrenden in der Erwachsenenbildung, sondern mit Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, die auf der planenden und organisatorischen Ebene tätig sind. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem das erfahrungsbezogene Lernen in der Praxis ausschlaggebend für den berufsbezogenen Lernprozess ist:

„Die vorrangig professionelle Prägung/Habitualisierung erfolgt durch die Institution, durch die Praxis, und nicht über eine eindeutige Bezugswissenschaft.“ (Gieseke, 1989, S. 41)

Dies ist auch heute noch häufig der Fall, wenn man die Zahl der Seiteneinsteiger:innen/Quereinsteiger:innen in die Erwachsenenbildung betrachtet. Die berufliche Sozialisation als Einarbeitungsprozess in erwachsenenbildnerische und pädagogische Handlungsmuster kann also als besonders wichtig eingeschätzt werden. Gieseke (1989) spricht auf der einen Seite von Handlungsplänen, die als Begründung von Zielen für die inhaltliche Arbeit der HPMS dienen. Dies umfasst die Konzepte und Entwürfe, die auf die Kursbetreuung fokussieren. Auf der anderen Seite stehen die Arbeitsstrategien, die Einarbeitungsformen und Vorgehensweisen meinen, die gewählt werden, um diese Handlungspläne zu entwickeln. Sowohl die Arbeitsstrategien als auch die Handlungspläne werden in einer ersten Auseinandersetzung mit der Praxis von den HPMS entwickelt (ebd., S. 43). Das Ziel der genannten Studie ist die Nachzeichnung der beruflichen Sozialisation und des Beginns der Entwicklung eines beruflichen Habitus. Die berufliche Sozialisation wird im Sinne einer Wechselwirkung als weiterer Schritt in der Persönlichkeitsentwicklung gesehen, die kontinuierlich seit der frühen Kindheit stattfindet (ebd., S. 68). Der Kompetenzerwerb und die Lernprozesse im beruflichen Kontext können auf die Persönlichkeit wirken und diese ändern/beeinflussen. In einer Auseinandersetzung des handelnden Subjekts mit der Umwelt, die auch korrigierend auf dieses Handeln eingreifen kann, sammelt das Subjekt Erfahrungen, die wiederum das Handeln in der Zukunft beeinflus-

sen (ebd., S. 68 ff). Somit hat der Beruf als spätere Phase der Sozialisation dennoch auch Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und es gibt bestimmte Facetten, die sich in einzelnen Berufsgruppen wiederfinden (Gieseke, 1989, S. 96). Der berufliche Sozialisationsprozess ist Aneignung beruflicher Handlungsmuster mit begleitenden Deutungen und ein kognitiver sowie handlungsbezogener Aneignungsprozess (ebd., S. 126). Den Ausgangspunkt der Auswertung der Materialien beschreibt Gieseke wie folgt:

„Jedes Individuum trägt trotz seiner Subjektivität bestimmte Muster, z. B. des beruflichen Handelns, in sich, die es mit anderen Individuen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten und leben, teilt.“ (Gieseke, 1989, S. 127)

Die Studie ergab vier Aneignungsmodi von Handlungsplänen und Arbeitsstrategien:

Aneignungsmodus 1: Differenzierungsmodus

Dieser Modus zeichnet sich durch Kontinuität und Stabilisierung bei prozessabhängiger Differenzierung aus. Es findet ein intensives Interagieren mit den Arbeitsbedingungen statt, denen der/die HPM gegenübersteht. Die eigenen pädagogischen Ziele, die auch bildungspolitisch und institutionell begründet sind, sind von hohem Interesse. Diese Ziele werden konsequent verfolgt und die Wege, die Ziele zu erreichen, werden durch „Probierbewegungen“ verfolgt, was zu differenzierten Handlungsplänen führt. Die HPMs können inhaltliche und organisatorische Ziele zusammenbringen und abstimmen. Institutionelle Grenzen werden in der Form eines offensiven Arbeitens ausgetestet. Die Erfolge und Teilerfolge fließen in verfeinerte Handlungsstrategien ein, während Misserfolge gleichzeitig nicht entmutigen. Eine gute Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen ist diesen HPMs wichtig und sie streben eine effektive Erledigung von Organisations- und Routinearbeiten an (ebd., S. 175 ff).

Aneignungsmodus 2: Spezifizierungsmodus

Die HPMs des Modus 2 fokussieren besonders den pädagogischen Teil ihrer Arbeitsaufgaben. Pädagogische Fragen wie die Qualität der Arbeit und das Lernen der Teilnehmenden sind von Beginn ihrer Tätigkeit an vorrangig für die Gestaltung ihrer Arbeit. Die planerischen und organisatorischen Aufgaben sind für sie eher zweitrangig. Sie vermeiden eine kritische Auseinandersetzung mit den institutionellen Grenzen, die hingenommen werden. Den Handlungsspielraum innerhalb dieser Grenzen testen sie aber dennoch aus (Gieseke, 1989, S. 188).

Aneignungsmodus 3: Reduktionsmodus

Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld bleibt auf einer Wunschebene und kann als „verbalisierte Vorstellung von Möglichkeiten“ (ebd., S. 205) umschrieben werden. Wenn es um weitreichendere Planungsinitiativen geht, müssen diese von anderen ausgehen, da diese HPMs eine geringe Frustrationstoleranz mitbringen und alle Planungen, die nicht sofort Erfolge zeigen,

als unrealistisch angesehen werden. Von daher werden Routinen erarbeitet bzw. vorhandene Routinen akzeptiert und beibehalten. Damit reduzieren sie selbst ihren eigenen Handlungsspielraum. Wenn Erfolge in neuen Initiativen zu verzeichnen sind, schreiben sie diese nicht dem eigenen Handeln zu (ebd., S. 204 ff).

Aneignungsmodus 4: Reflexionsmodus

Bei Modus 4 findet eine dominierende Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungsstrategien statt, was dazu führen kann, dass es einen Wechsel der Zielorientierung gibt. Die ständige Auseinandersetzung kann aber auch zu einer Desorientierung führen. Auch die bildungspolitischen und institutionellen Grenzen werden immer wieder kritisch reflektiert (Gieseke, 1989, S. 206).

Eine Stärke dieser HPMS ist, dass sie ihre Ziele klar und präzise formulieren können und sie diese auch mit viel Energie verfolgen. Auch Routinetätigkeiten können sie ohne Probleme erledigen. Sie sind sich und anderen gegenüber kritikfähig. Sie wollen den Sachen auf den Grund gehen, und wenn einmal etwas nicht realisierbar ist, wird das Ziel angepasst oder aufgegeben. Diese Entscheidungen werden mit Konsequenz umgesetzt. Die Ziele, die sie vertreten, sind biografisch verankert (Gieseke, 1989, S. 225 ff).

Die vier Aneignungsmodi können als Überformungen schon vorhandener Habitusstrukturen gesehen werden (Gieseke, 1996, S. 703):

„Die von uns aus dem empirischen Material erarbeiteten Aneignungsmodi betrachten wir als Bestätigungen derjenigen theoretischen Annahmen, die von resistenten grundständigen Dispositionen ausgehen, die früh erworben wurden.“ (Gieseke, 1996, S. 704)

Um einen beruflichen Habitus zu bestimmen, ist es zweieinhalb Jahre nach Berufseinstieg noch zu früh, da sich dieser noch in der Entwicklung befindet (Gieseke, 1989, S. 227). Die in vorherigen Sozialisationsphasen erworbenen Aneignungsmodi bestimmen die Aneignungsmodi der frühen beruflichen Sozialisation und die Basisstrukturen der Persönlichkeit bestimmen den Umgang mit den neuen Situationen maßgeblich (ebd., S. 263). Es zeigt sich aber auch, dass in der beruflichen Sozialisation eine Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld stattfindet, was wiederum Einfluss auf Handlungen, Meinungen und Deutungen hat und hier als habituelle Überformung beschrieben wird (ebd.). Die Persönlichkeit der HPMS bleibt unverwechselbar, aber durch die Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld ergeben sich auch geteilte Deutungen unter den Berufsangehörigen, was zu Gemeinsamkeiten beim beruflichen Habitus führt:

„Die Arbeitsbedingungen fordern als Äquivalent bestimmte Handlungs- und Deutungsdispositionen heraus, sie lösen damit aber nicht grundlegende individuelle, in früheren Phasen erworbene Dispositionen auf, und dies wahrscheinlich umso weniger, je höher der Generalisierungsgrad ist. Persönliche Resistenzen, historische Zeitströme, zeitge-

bundener Wandel im Handeln und im Denken, finden in der These der Überformung zumindest eine Erklärung.“ (Gieseke, 1989, S. 265)

Die Ergebnisse der Studie lassen vermuten, dass sich im Laufe der beruflichen Sozialisation ein beruflicher Habitus entwickeln kann, der vom Berufsfeld ausgeht. Anders sehen dies Bremer, Pape und Schlitt (2020). Eine neuere Studie zeigt, dass das Habituskonzept auch heute noch aktuell ist, und so betrachten die Autorinnen und der Autor den Habitus von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in einer Interviewstudie mit 40 Fällen (ebd.). Die Autorinnen und der Autor gehen davon aus, dass das professionelle Handeln dauerhaft mit dem im Verlauf der Biografie und milieugeprägten Erfahrungen durch den Habitus geprägt wird. Es wird davon ausgegangen, „dass diese Habitusformen ihrer milieuspezifischen Genese immer verhaftet bleiben und [da] die in der Erwachsenenbildung Tätigen aus unterschiedlichen sozialen Milieus kommen, ist auch klar, dass es *den* Habitus der Erwachsenenbildner*innen nicht gibt“ (ebd., S. 58, Hervorhebungen durch den Autor und die Autorinnen). Sie beziehen sich hiermit auf eine Forschungsperspektive, die auch Helsper (2018, S. 120) verfolgt. Die „biografischen und biografisch und milieuspezifisch erworbenen Habitusmuster“ (Bremer et al., 2020, S. 59) werden hierbei als prägend für die Beruflichkeit eingestuft. Die Ergebnisse der Analyse der Interviews bestätigen, dass der professionelle Habitus der Erwachsenenbildner:innen sich in einem Zusammenspiel der Reaktion auf „Anforderungen des Berufsfeldes“ und der „biografie- und milieuspezifischen Herkunft“ entwickelt (Bremer et al., 2020, S. 66). Diese Perspektive deckt sich auch mit der von Bourdieu, der von der Möglichkeit der unbewussten Transformation des Habitus spricht, die ein Individuum im Laufe der Biografie durchlaufen kann und die sich von der Primärsozialisation in der Kindheit bis zur beruflichen Tertiärsozialisation vollziehen kann (Bourdieu, 2001, S. 201 ff).

Die Analyse der 40 Interviews der Studie von Bremer, Pape und Schlitt (2020) ergab, dass die beruflichen Habitus bzw. das berufliche Handeln der Erwachsenenbildner:innen durch ihre biografischen Erfahrungen und ihre milieuspezifischen Habitus geprägt sind:

„Deutlich wird, dass die Frage des professionellen Handelns sich nicht einfach aus den Anforderungen des Feldes ableiten lässt, die gewissermaßen den darin Eintretenden einen bestimmten beruflichen Habitus ‚aufzwingen‘. Der biografisch erworbene Habitus erweist sich vielmehr als *modus operandi* dafür, dass und wie das Handlungsfeld antizipiert und wie es angeeignet wird. Er verschwindet nie ganz, sondern bleibt sichtbar.“ (Bremer et al, 2020, S. 63 f)

Die Autorinnen und der Autor haben drei Muster herausgefunden, die sie in folgender Abbildung zeigen:

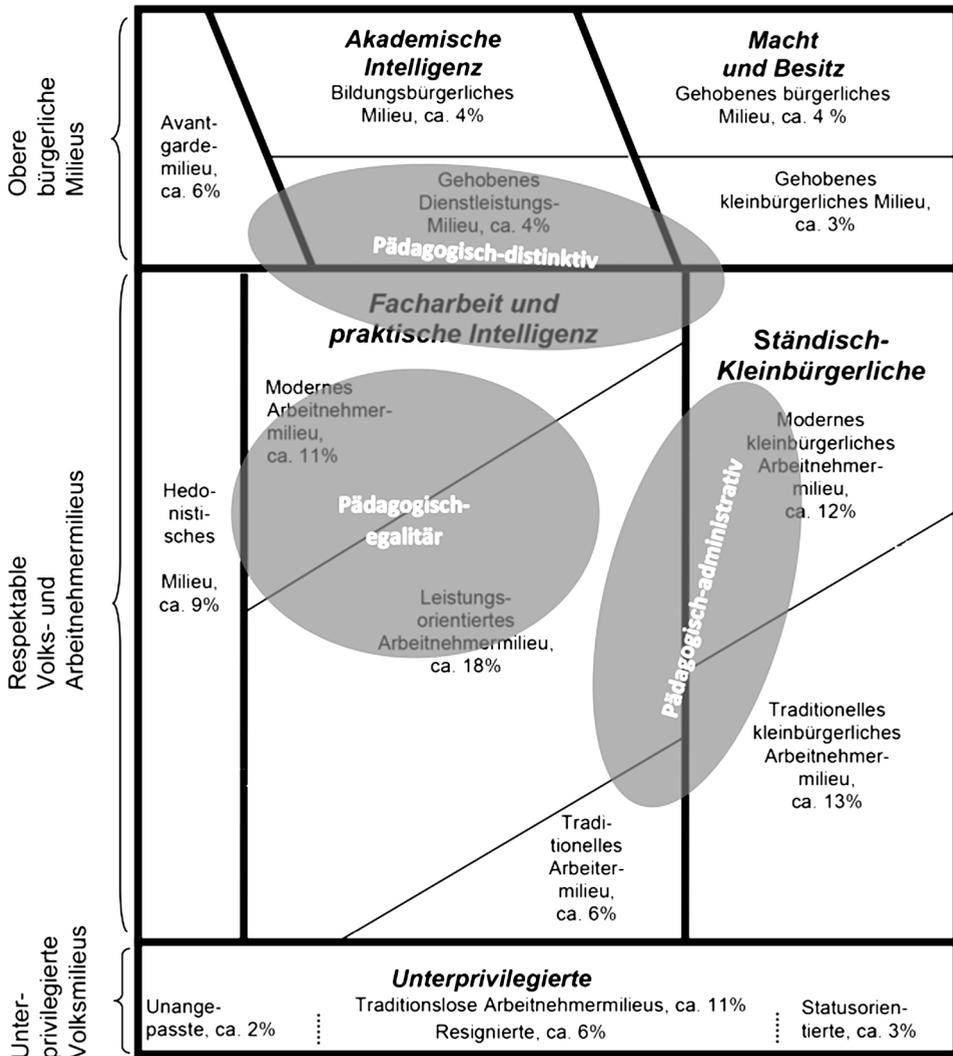


Abbildung 3: Grundmuster professionellen Handelns von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in Bezug zu sozialen Milieustrukturen (Bremer et al., 2020, S. 64)

Die *pädagogisch-egalitären* Erwachsenenbildner:innen zeigen eine „Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit“ (Bremer et al., 2020, S. 65). Weitere Merkmale sind Emanzipation, Chancengerechtigkeit, Aufstiegserfahrungen, Orientierung an den Teilnehmenden und Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden (ebd.). Sie zeichnen sich durch wenig „Status- und Karrierestreben“ aus und distanzieren sich eher von den „administrativ-ökonomisch

geprägten Teilen des Arbeitsfeldes“ (ebd., S. 65). Diese Gruppe zeichnet sich durch „Bildungsaufstiege aus dem Arbeitermilieu“ aus und ein „Ringeln um Selbstbestimmtheit in Biografie und Beruf vor dem Hintergrund partieller Ablösungsprozesse aus dem Herkunftsmilieu“ (ebd.). Spannend ist auch die Beobachtung der Autorinnen und der Autor, dass sich häufig eine „lebensgeschichtlich frühe Sozialisierung von Sorge-, Hilfe- und Erziehungsdispositionen“ zeigte (ebd.).

Im Gegensatz zu den Lehrenden des ersten Musters zeigt sich bei den *pädagogisch-distinktiven* „eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und zu konzeptionellem sowie eigenständigem Arbeiten“ (ebd.). Merkmale der Lehrenden dieser Gruppe sind ebenfalls Gestaltungsmöglichkeiten und Vielseitigkeit, aber auch „Hierarchie-, Status- und Karrieredenken verbunden mit einem manchmal „defizitären“ Blick „von oben“ auf Teilnehmende und Adressat*innen“ (ebd.). Manche dieser Lehrenden gehen einer Sinnsuche in ihrer Tätigkeit nach. Das Herkunftsmilieu hier ist häufiger akademisch geprägt, und Bildung hatte in der Biografie einen hohen Stellenwert (ebd., S. 66). In dieser Gruppe sind viele Fälle verortet, die ein pädagogisches Studium und „zielgerichtete Zusatzausbildungen absolviert“ haben (ebd.).

Im dritten Muster, den *pädagogisch-administrativen* Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern, sind besonders „eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern [...] oder [...] organisierenden Tätigkeiten“ kennzeichnend (ebd.). Im Gegensatz zu den beiden anderen Mustern sind hier weniger die Vielseitigkeit und Selbstständigkeit bezeichnend, sondern diese Erwachsenenbildner:innen sind eher auf organisationaler Ebene anzutreffen. Diese Lehrenden zeichnen sich außerdem über „eine hohe Identifikation mit der Einrichtung“ aus (Bremer et al., 2020, S. 66).

In allen der drei Muster von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern finden sich Seiteneinsteiger in das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung (ebd., S. 65 f), wie es für die Erwachsenenbildung typisch ist. Besonders häufig sind die Seiteneinsteiger:innen im Muster der *pädagogisch-administrativen* Erwachsenenbildner:innen anzutreffen (ebd., S. 66). Das Feld der Erwachsenenbildung zeigt sich als offen gegenüber Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern (ebd.). Es wurde deutlich, dass auch die Erwachsenenbildner:innen, die kein pädagogisches Studium absolviert haben, aufgrund „biografisch erworbene[r] Dispositionen“ ebenfalls ein pädagogisches Handlungsmuster oder ein „pädagogisches Ethos“ entwickelt haben und dieser somit nicht zwingend über ein pädagogisches Studium erworben werden muss (ebd., S. 67). Bei den interviewten Lehrenden gab es auffällig viele Bildungsaufstiege (ebd.). Die Autorinnen und der Autor beschreiben, dass dies mit einem Kohorteneffekt zu tun haben könnte, was beim anstehenden „Generationswechsel“ in Weiterbildungsinstitutionen weiter beobachtet werden müsse (ebd.). Ein solcher Kohorteneffekt könnte sich auch bei den medienbezogenen Einstellungen und dem beruflichen Medienhandeln zeigen, da je nach Alter die Lehrenden sehr unterschiedliche frühe Medienerfahrungen gemacht haben können.

Ausgehend von den dargestellten Ergebnisse zum beruflichen Habitus in der Erwachsenenbildung lässt sich vermuten, dass, selbst wenn eine Auseinandersetzung mit Medien im Feld der Erwachsenenbildung gefordert würde, der jeweilige mediale Habitus dennoch entscheidenden Einfluss darauf hat, ob und in welchen Bereichen sich Lehrende in der Erwachsenenbildung medienpädagogisch professionalisieren. Was medienpädagogische Kompetenz und medienbezogene Professionalisierung in der Erwachsenenbildung umfasst, wird im folgenden Unterkapitel thematisiert.

3.3 Medienpädagogische Kompetenz und medienbezogene Professionalisierung

Wie sich Lehrende in der Erwachsenenbildung medienpädagogisch professionalisieren, steht bisher weniger im Fokus der Forschung in der Erwachsenenbildung sowie der Medienpädagogik. So gibt es nur erste annähernde Untersuchungen, welchen Einfluss biografische Faktoren auf den Medienumgang von Lehrenden haben (Rohs & Bolten, 2017) und auch erste Ergebnisse des Einflusses von Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Medien auf die medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrenden (Rohs & Bolten, 2020).

Nittel spricht von einem „Orientierungsvakuum“ für Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Nittel, 2000, S. 12), und ein solches kann auch in der medienpädagogischen erwachsenenbildnerischen Professionalisierung vermutet werden. Dies kann umso mehr auch auf die medienpädagogische Professionalisierung zutreffen, da es in diesem Bereich wenig Orientierungspunkte für Lehrende gibt. Vor allem gibt es keine einheitlichen Empfehlungen, welches medienbezogene Wissen, welche medienbezogenen Fähigkeiten und welche medienpädagogischen Kompetenzen Lehrende in der Erwachsenenbildung mitbringen sollten. Im deutschsprachigen und englischsprachigen Diskurs gibt es eine Breite an Empfehlungen zu Kompetenzanforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung, die nicht immer detailliert ausformuliert und auch nicht miteinander abgestimmt wurden.

Um sich dem Feld der medienpädagogischen Professionalisierung zu nähern, wurden in einer Analyse Kompetenzbeschreibungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung auf medienpädagogische Kompetenzbeschreibungen oder medienbezogene Handlungsempfehlungen hin untersucht (Rohs, Bolten, et al., 2017). Eine Begründung des Nutzens der Betrachtung der Kompetenzbeschreibungen liegt in der Möglichkeit der Orientierung, die sie Lehrenden hinsichtlich der Frage liefern können, welche Kompetenzen für ihre Tätigkeit wichtig und welche weniger wichtig sind (Rohs, Bolten, et al., 2017, S. 2).

In der Analyse wurden zwölf ausgewählte Kompetenzbeschreibungen untersucht. Zu all diesen Modellen liegen Veröffentlichungen vor, die einer Dokumentenanalyse unterzogen wurden (ebd., S. 6 f, siehe Abb. 4). In jedem der analysierten Modelle wurden medienbezogene Wissens- und Könnensfacetten gefunden, die aber sehr ungleich verteilt sind:

Name/ Kurz- bezeichnung	Medien- didaktik	Netzwerk- arbeit	Medien- bildung	Informations- kompetenz	Techno- logisches Wissen
GRETAⁱ	X				
Kompetenz- passⁱⁱ	X	X			
WBAⁱⁱⁱ	X			X	
LLUK^{iv}	X		X		
FENTO^v	X				
REAL^{vi}	X	X	X	X	
Flexipath^{vii}	X	X			
Validpack^{viii}	X				
Qf2Teach^{ix}	X				
Research voor Beleid^x	X		X	X	X
Maryland^{xi}	X			X	X

i (Lencer & Strauch, 2016)

ii (Wiesner, 2009a, 2009b)

iii (wba – Weiterbildungsakademie Österreich, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e)

iv (Lifelong Learning UK,

v 2006)

vi (Fento, 1999)

vii (Galloway, 2015)

viii (Flexi-Path, 2010)

(Strauch, 2008)

ix (Bernhardsson & Latke, 2011)

x (Buiskool et al., 2010)

xi (Maryland Adult ESL Program Standards, 2004; Maryland Department of Labor Licensing and Regulation, 2015)

Abbildung 4: Vergleich medienbezogener Kompetenzfacetten in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner:innen (Rohs et al., 2017, S. 42, ergänzt um Nachweise der Modelle)

Es fällt auf, dass in allen Kompetenzbeschreibungen der Bereich Mediendidaktik aufgegriffen wird und die anderen untersuchten Bereiche (Kommunikation, Medienbildung, Informationskompetenz und technologisches Wissen) sehr ungleich verteilt sind (Rohs, Bolten, et al., 2017, S. 42). In den englischsprachigen Modellen wird den medienpädagogischen Kompetenzen mehr Raum eingeräumt als in den deutschsprachigen Modellen. Betrachtet man die gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung, werden diese nur in einem, dem Maryland-Modell, als eigenständige Facette aufgeführt (Rohs, Bolten, et al., 2017, S. 43). Auch wenn die Untersuchung keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, so wird doch deutlich, dass die sehr unterschiedlich ausgelegten medienpädagogischen Kompetenzbeschreibungen keine klaren Orientierungspunkte für Lehrende liefern, die sich medienpädagogisch professionalisieren wollen.

Die Europäische Kommission hat einen Kompetenzrahmen entwickelt, der die digitalen Kompetenzbedarfe für Lehrende aller Bildungsbereiche umschreibt (European Commission, 2017; Gowreea & DePryck, 2019; Redecker & Punie, 2017). Auch wenn dieser Kompetenzrahmen beschreibt, welche Kompetenzen allgemein für Lehrende in Zeiten der Digitalisierung und Mediatisierung benötigt werden, so zeigt sich doch auch, dass einige Besonderheiten der Erwachsenenbildung, wie zum Bei-

spiel das sehr heterogene Arbeitsfeld der Erwachsenenbildner:innen, nicht in einem allgemeinen Rahmenmodell für alle Bildungsbereiche abgebildet werden können.

Diesem Forschungs- und Entwicklungsdesiderat hat sich die Forschergruppe um das Projekt MEKWEP⁵ angenommen (Bolten & Rott, 2018; Rohs et al., 2019; Rohs, Rott, et al., 2017; Schmidt-Hertha et al., 2017). In einer Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Kompetenzmodellen aus der Lehrerbildung und allgemeinen Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung (u. a. Blömeke, 2005; Herzig et al., 2015; Mayrberger, 2012) wurde in einem qualitativ gestützten Forschungsprozess (u. a. Interviews mit Lehrenden, Experteninterviews und Fokusgruppen) ein Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz entwickelt:



Abbildung 5: Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung (MEKWEP-Kompetenzmodell) (Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36)

Die medienpädagogische Handlungskompetenz ist in vier Facetten geteilt, denen allen eine allgemeine Medienkompetenz zugrunde liegt. Diese Medienkompetenz orientiert sich beim vorliegenden Modell an den Ausführungen von Baacke, der Medienkompetenz in vier Facetten unterteilt: Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung, Medienkritik (Baacke, 1973, 1975b, 1975a, 1996). In Baackes Ausführungen wird neben dem Wissen über Medien (Medien-Kunde), Bedienkompetenzen (Medien-Nutzung), gestalterisch, kreative Aspekte (Medien-Gestaltung) auch ein kritischer Umgang mit Medien (Medien-Kritik) gefordert (Baacke, 1996). Diese Facetten werden auch in der heutigen Zeit nach wie vor, wenn nicht sogar mehr denn je, benötigt. Die vier Handlungskompetenzen, die das Projektteam für Lehrende in der Erwachsenenbildung über eine allgemeine persönliche Medienkompetenz hinaus formulieren, orientieren sich an allgemeinen Kompetenzen aus der Erwachsenenbildung. Ausgehend von einer allgemeinen Feldkompetenz wird eine *medienbezogene Feldkompetenz* benötigt. Diese Facette beschreibt Wissensanforderungen bezüglich

⁵ MEKWEP - Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings. Weitere Infos unter: <https://www.die-bonn.de/mekwep>.

der medienbezogenen Aspekte der Erwachsenenbildung, der Institution in der die Lehrenden tätig sind sowie der Arbeits- und Lebenswelt ihrer Teilnehmenden. Orientiert an der Fachkompetenz der Lehrenden wird eine *medienbezogene Fachkompetenz* benötigt. Diese Facette meint medienbezogene, fachbezogene und fachdidaktische Kompetenzen, die die Lehrenden benötigen, um ihre Lehre entsprechend ihres fachlichen Inhalts medienbezogen zu gestalten. Übergehend zur allgemeinen Didaktik benötigen die Lehrenden *mediendidaktische Kompetenzen*. Hier finden sich Wissen über Lehr-/Lerntechnologie, Gestaltungskompetenzen, mediendidaktisches Wissen und Können sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, diese einzusetzen, wenn sie einen Mehrwert für die Lehre bieten. Als vierte Facette nennt das Modell *medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung*, ausgerichtet an allgemeinen Einstellungen und der Selbststeuerung, die für Lehrende in der Erwachsenenbildung nötig sind. Zu den medienbezogenen Einstellungen und der Selbststeuerung gehören die Reflexion des eigenen Medienhandelns im beruflichen und auch privaten Umfeld der Lehrenden. Ihre persönlichen Einstellungen und Werthaltungen digitalen Medien gegenüber müssen im Kontext der Lehrsituation betrachtet werden. Die Lehrenden müssen sich ihrer Einstellung den digitalen Entwicklungen gegenüber bewusst sein und diese im Kontext der Erwachsenenbildung reflektieren können. Hier ist auch die Bereitschaft gefordert, digitale Veränderungen zu verfolgen sowie ein eigener Lernwille bzw. die Bereitschaft die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, das eigene Wissen und Können mit den digitalen Entwicklungen mehrwertorientiert für ihre Lehre auszubauen (Rohs, Rott, et al., 2017; Schmidt-Hertha et al., 2017).

Ausgehend von dem vorliegenden Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung wurde ein Online-Test entwickelt, mit dem der medienpädagogische Kompetenzstand von 626 Lehrenden aus Deutschland erhoben wurde (Rohs et al., 2019). Dem Kompetenztest liegt ein Kompetenzverständnis nach Weinert (2001) zugrunde, das auch motivationale und volitionale Faktoren miteinbezieht (Rohs & Bolten, 2020, S. 80; Weinert, 2001). International gibt es verschiedene Tests, bei denen auf unterschiedlichen Wegen Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung erhoben und zum Teil auch zertifiziert werden. Bei diesen Untersuchungen wird aber so gut wie kein Bezug auf digitale Medien genommen, weswegen bei der Testentwicklung auch auf Erfahrungen aus der Lehrerbildung zurückgegriffen wurde (Rohs et al., 2019, S. 309). Die Untersuchung hat ergeben, dass es vier verschiedene Cluster gibt, in denen sich die Lehrenden wiederfinden:

- „Cluster 1: rejection of digital media in teaching (n = 84);
- Cluster 2: little media didactic knowledge (n = 64);
- Cluster 3: the average (n = 293);
- Cluster 4: little knowledge of the media-related environment of the participants (n = 143); and,
- Cluster 5: little media-related participant orientation (n = 38)“ (Rohs, et al., 2019, S. 318)

Die Cluster beschreiben Gruppen von Lehrenden, die durch deren medienpädagogische Kompetenz definiert sind. So finden sich in *Cluster 1* Lehrende, die den Einsatz digitaler Medien in der Lehre ablehnen und nur einen geringen beruflichen Medien-einsatz, z. B. in der Vorbereitung ihrer Lehre, aufweisen. Die Lehrenden, die in dem *zweiten Cluster* zu finden sind, bringen ein geringes mediendidaktisches Wissen mit. Im Vergleich zu den Lehrenden in Cluster 1 setzen sie sich mehr mit den medienbezogenen Aspekten auseinander, die ihre Teilnehmenden mitbringen, und nutzen auch mehr Medien in der Vorbereitung ihrer Lehre, als die Lehrenden aus Cluster 1. *Cluster 3* sind fast die Hälfte der teilnehmenden Lehrenden zugeordnet, weswegen er den Durchschnitt beschreibt. Die Lehrenden aus Cluster 3 nutzen digitale Medien, um ihre Lehre vorzubereiten, und meiden diese auch nicht im Lehr-/Lernkontext. Sie zeigen bessere Ergebnisse im Bereich der medienbezogenen Feldkompetenz. Hingegen bringen die Lehrenden aus *Cluster 4* wenig Wissen zum medienbezogenen Umfeld der Teilnehmenden mit und messen diesem Wissen auch weniger Bedeutung zu. In *Cluster 5* sind die Lehrenden zu finden, die eine geringe medienbezogene Teilnehmendenorientierung aufweisen. Dennoch setzen diese Lehrenden digitale Medien mehr für die Vorbereitung ihrer Lehre ein als der Durchschnitt (Rohs et al., 2019, S. 318 f).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass es keine grundsätzliche Ablehnung digitaler Medien bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung gibt, es aber bei den Teilnehmenden auch keinen Lehrenden oder keine Lehrende gab, der/die durchweg in allen Facetten der medienpädagogischen Handlungskompetenz kompetent war (ebd., S. 319). Die Untersuchung soll einen ersten Einblick in die medienpädagogischen Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung geben, und es sind weitere Untersuchungen notwendig, um das heterogene Feld der Erwachsenenbildung medienbezogen zu betrachten (ebd., S. 320 f).

Da sich die Lehrenden in der Erwachsenenbildung, wie oben dargelegt, meist individuell professionalisieren und es keine klaren Orientierungen gibt, welches medienbezogene Wissen und Können bzw. welche medienpädagogischen Kompetenzen sie für eine zeitgemäße Erfüllung ihrer Rolle als Lehrende mitbringen sollten, schließt sich die Frage an, welche Gründe es geben kann, dass die Lehrenden in medienbezogenen Bereichen so unterschiedlich ausgeprägt professionalisiert sind. Erste Ergebnisse lassen vermuten, dass es an ihren Einstellungen und Werthaltungen digitalen Medien und der Digitalisierung gegenüber liegen könnte. So hat eine erste Betrachtung medienbiografischer Erfahrungen ergeben, dass die medienaffinen Lehrenden, die in der Interviewstudie befragt wurden, alle einen frühen Zugang zu digitalen Medien hatten und dieser Zugang sie positiv geprägt hat, was ihre Einstellungen digitalen Medien gegenüber angeht (Rohs & Bolten, 2017). Diese Überlegungen bezüglich des Einflusses der Einstellung gegenüber digitalen Medien auf die medienpädagogische Kompetenz betrachtete das Projektteam MEKWEP ebenfalls.

Im MEKWEP-Kompetenzmodell werden die medienbezogenen Einstellungen als Teil der medienpädagogischen Handlungskompetenz gesehen (siehe Abb. 5). In einer Teiluntersuchung der erhobenen Daten zum Kompetenzstand der Lehrenden

wurden Items identifiziert, die die *medienbezogenen Einstellungen und Selbststeuerung* testen (Rohs, Bolten, et al., 2020; Rohs & Bolten, 2017). Diese Items wurden in Form von Selbsteinschätzungsskalen erhoben. Insgesamt zeichnen sich in den Items fünf Einstellungstendenzen ab (Rohs & Bolten, 2020, S. 81f): positiv chancenorientiert; kritisch reflektiert; vorsichtig und ablehnend; pauschal ablehnend sowie begründet ablehnend.

Die Studie hat gezeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied bezüglich des Geschlechts gibt, wenn man die Einstellungstypen betrachtet. Was sich allerdings zeigen ließ, waren Unterschiede bei Einstellungstypen und sozioökonomischen Faktoren. Signifikante Unterschiede gab es nur im Bereich der „Hauptbeschäftigung“ oder „medienpädagogische[n] Weiterbildung“ – diese Lehrenden sind positiv chancenorientierter und kritisch reflektierter (ebd., S. 83). Gleiches trifft auf die Lehrenden zu, die einen höheren Bildungsabschluss haben (ebd., S. 84). Diese und weitere Tendenzen, die betrachtet wurden, lassen vermuten, dass strukturelle Unterschiede bei den Lehrenden durchaus eine Rolle für die Einstellungen gegenüber digitalen Medien und den Transformationen der Digitalisierung spielen. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass es nicht um eine grundsätzliche Forderung nach einem euphorischen Umgang mit digitalen Medien geht, sondern dass eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien notwendig ist, die eben nicht pauschal ablehnend ist:

„Ein hohes Bildungsniveau ist dabei nicht gleichzusetzen mit blinder Euphorie, sondern mit einer kritischen-reflexiven Offenheit, bei der die Chancen digitaler Medien wahrgenommen werden, mögliche Risiken aber bekannt sind und sich im Nutzungsverhalten niederschlagen. Da sich dieser Zusammenhang auch nach dem Besuch einer medienpädagogischen Weiterbildung zeigte, kann dies auch als Indiz dafür genommen werden, dass die medienpädagogische Professionalisierung einen Effekt darauf hat, dass Lehrende dem Einsatz digitaler Medien offener gegenüberstehen und Chancen der Digitalisierung eher wahrnehmen bzw. den Medieneinsatz auch begründeter ablehnen.“ (Rohs & Bolten, 2020, S. 84)

Medienpädagogische Professionalisierung Lehrender kann demnach ein Zugang zu einem kritisch-reflektierten Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung sein (ebd., S. 86). Rohs (2019b) fordert deshalb, dass medienpädagogische Inhalte stärker in der erwachsenenbildnerischen Professionalisierung, z. B. in Aus- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende, verankert werden sollten.

Die Auswahl der sozioökonomischen Aspekte bezieht sich auf die Vorannahme, dass der mediale Habitus, angelehnt an das Habituskonzept nach Bourdieu, einen Einfluss auf die Einstellungen bezüglich digitaler Medien hat (Rohs, Bolten, et al., 2020, S. 60). Der Gesamthabitus wird im Rahmen der Sozialisation stark durch sozioökonomische Faktoren bedingt und dies wird auch für den medialen Habitus angenommen, der einen Teil des Gesamthabitus darstellt:

„As mentioned above, the media habitus can be seen as a determining factor for media-related attitudes. This sociological concept examines, among other things, the influence of socialization factors on different lifestyles, tastes and attitudes. Bourdieu (1984) pointed out that socioeconomic status has a formative influence on all spheres of life and percep-

tions of habitus owners. Building on these studies, the question arises whether there are socioeconomic factors influencing the media-related attitudes and values of adult educators or not. [...] As a result, digital media has entered one's life at different times and under different conditions. Depending on the preconceived attitudes and experiences in the process of digitization, the entry of digital media into one's own working and living environment is then perceived and interpreted differently.“ (Rohs, Bolten et al., 2020, S. 60)

Welche Zusammenhänge zwischen medialen Habitus, Einstellungen und dem Einsatz digitaler Medien in der Lehre bestehen, müsse weiter untersucht werden (ebd., S. 69). Hierzu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Wenn der (mediale) Habitus, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, einen Einfluss auf die Genese des beruflichen Habitus hat, dann reicht es nicht, wenn medienpädagogische Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrende vermehrt angeboten werden. Die Angebote müssten dann entsprechend den vorzufindenden medialen Habitusstrukturen aufgebaut sein, damit das berufliche Medienhandeln nachhaltig verändert wird und breitere medienpädagogische Kompetenzen aufgebaut werden können.

Rohs, Pietraß und Schmidt-Hertha (2020) stellen sich „die Frage, wie widerständige Haltungen und (Nicht-)Handlungen im Verhältnis zur medienpädagogischen Kompetenz der Akteure steh[en], d. h. Ausdruck einer fundierten Meinung oder eine Opposition aufgrund von Unwissenheit sind oder sogar auf berufliche oder habituelle Prägungen zurückzuführen sind“ (ebd., S. 365 f). Der mediale Habitus stellt ein System von Grenzen für den Umgang mit digitalen Medien dar. Diese Grenzen ermöglichen einerseits Medienhandeln sowohl mit digitalen als auch mit analogen Medien, andererseits begrenzen sie dieses auch in seinen Möglichkeiten (Bolten, 2018). Das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu wird im Folgenden (Unterkapitel 4.1) weiter ausgeführt werden. Auf dieser Grundlage wird der mediale Habitus konzeptionell als Analyseeinheit für die Betrachtung medienpädagogischer Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung erarbeitet (Unterkapitel 4.2).

3.4 Zwischenfazit: Individuelle medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel wurde betrachtet, wie sich medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung gestaltet. Hierfür wurde zuerst die Erwachsenenbildung im Professions- und Professionalisierungsdiskurs beleuchtet (Unterkapitel 3.1). Es zeigte sich, dass die Erwachsenenbildung zwar einige Charakteristika einer Profession erfüllt, aber nicht vollumfänglich von einer Profession gesprochen werden kann. Die Erwachsenenbildung zeichnet sich aber durch eine Berufskultur aus (Nittel & Seltrecht, 2008). Trotz einer Institutionalisierung der Erwachsenenbildung ab den 1970er-Jahren gibt es bis heute keine akademischen Zugangsbeschränkungen und die Wege in die Erwachsenenbildung sehen sehr heterogen aus. Die Professionalisierungswege der Akteurinnen und Akteure in der

Erwachsenenbildung sind divers. So entscheiden die Individuen in weiten Teilen selbst, wie sie sich professionalisieren, und gerade bei den Lehrenden in der Erwachsenenbildung kann von einer individualisierten Professionalisierung gesprochen werden.

Da sich die vorliegende Arbeit mit habituellen Strukturen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung beschäftigt, wurde in diesem Kapitel auch der Einfluss des Habitus auf die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung betrachtet (Unterkapitel 3.2). Zwei Studien (Bremer et al., 2020; Gieseke, 1989) haben ergeben, dass biografisch erworbene milieuspezifische Habitusstrukturen einen Einfluss auf berufliche Habitusstrukturen haben.

Betrachtet man die medienpädagogische Professionalisierung der Erwachsenenbildner:innen (Unterkapitel 3.3), zeigt sich auch hier, dass die Wege sehr unterschiedlich aussehen können und auch in strukturellen Angeboten wie Studiengängen der Erwachsenenbildung keine einheitlichen medienpädagogischen Inhalte verankert sind. Medienbezogene Anforderungen an Lehrende sind in Kompetenzbeschreibungen sehr ungleich beschrieben, und es gibt wenig Orientierung für Lehrende, welche medienpädagogischen Kompetenzen sie aufbauen sollten. Ein erstes Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz zeigt, dass die Anforderungen an Lehrende sehr breit sind. Eine Erhebung hat ergeben, dass die medienpädagogischen Kompetenzen sehr ungleich verteilt sind (Rohs et al., 2019) und Einstellungen und Werthaltungen einen Einfluss auf den Umgang mit Medien haben (Rohs, Bolten, et al., 2020).

Die Ergebnisse der Studien zum Einfluss des Habitus von Erwachsenenbildner:innen und Erwachsenenbildnern auf die Entwicklung eines beruflichen Habitus zeigen, dass frühere Sozialisationsphasen in die berufliche Sozialisation und erwachsenenbildnerische Professionalisierung hineinwirken. Die Kompetenzrahmen aus der Erwachsenenbildung, die Studieninhalte entsprechender Studiengänge und die ersten Ergebnisse zur medienpädagogischen Handlungskompetenz von Lehrenden zeigen, dass es im Feld der Erwachsenenbildung bisher keine klaren Orientierungen gibt, welche medienbezogenen Inhalte grundlegender Teil individueller medienpädagogischer Professionalisierung sein sollten. Wenn Habitusstrukturen, die in früheren Sozialisationsphasen erworben wurden, schon einen Einfluss auf Bereiche der beruflichen Aneignung haben, zu denen mehr Orientierung geboten wird, dann kann davon ausgegangen werden, dass dieser Einfluss auf Bereiche, in denen es wenig Orientierungshilfen gibt, noch stärker ausfällt. Dies legt die Vermutung nahe, dass der mediale Habitus einen starken Einfluss auf Entscheidungen, ob und wie sich Lehrende individuell medienpädagogisch professionalisieren, hat. Um diesen Einfluss zu betrachten, wird im folgenden Kapitel das Konstrukt des medialen Habitus dargestellt.

4 Medialer Habitus

Das Konzept des medialen Habitus basiert auf dem Habituskonzept nach Pierre Bourdieu (u. a. Bourdieu, 1981, 1983, 1984, 1987, 1998b, 1998a, 2001; Bourdieu et al., 1981; Bourdieu & Boltanski, 1981; Bourdieu & Wacquant, 1996). Um die Hintergründe des Habitus als Grundlage für die Forschungsarbeit darzulegen, wird im folgenden Unterkapitel (4.1) der Habitus nach Bourdieu erläutert. Das Habituskonzept ist eines der prägendsten Konzepte der Soziologie und findet auch bei pädagogischen Fragestellungen häufig Anwendung, um soziale Phänomene, wie z. B. soziale Ungleichheiten, zu erklären. In der (Medien-)Pädagogik wird der mediale Habitus als Teil des Gesamthabitus herangezogen, um habituell geprägte Mediennutzung zu erklären (u. a. Barberi & Swertz, 2013; Biermann, 2009a; Dertinger, 2019; Friedrichs-Liesenkötter, 2016; Henrichwark, 2009; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Meder, 2013; Mutsch, 2012).

Bei dem Konzept des Habitus wird davon ausgegangen, dass der/die Habitus-träger:in im Verlauf der Sozialisation bestimmte Strukturen in sich inkorporiert. Diese Strukturen ordnen zum einen die eigene Wahrnehmung der Welt, zum anderen wird die Gesellschaft durch das jeweilige Handeln der Individuen reproduziert und strukturiert (vgl. Bourdieu, 1987, S. 279). Es entsteht ein System dauerhafter, aber nicht unveränderbarer Dispositionen. Dieses System entsteht eben nicht zufällig, sondern „ist Ergebnis der Einverleibung objektiver Strukturen, die mit der primären Sozialisation beginnt“ (Wittpoth, 1994, S. 93). Bezogen auf Medien greift an diesem Punkt die Mediensozialisation als Teil des gesamten Sozialisationsprozesses. Auch wenn es keine einheitliche Definition von Sozialisation gibt, so ist den gängigen Sozialisationstheorien gemein, dass sie davon ausgehen, dass Sozialisationsprozesse in einer dialektischen Auseinandersetzung von Subjekt und Umwelt stattfinden (vgl. Kaiser, 2013, S. 7). Medien werden im Kontext der Sozialisationsforschung häufig als eigene Sozialisationsinstanz definiert und im Kontext von Mediensozialisationsforschung vor allem in Bezug auf Kinder und Jugendliche untersucht (ebd., S. 8ff.). Medien wird so neben anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Schule oder später auch dem Beruf, eine besondere Rolle zugeschrieben. Bei der vorliegenden Betrachtung des medialen Habitus werden die Medien auch besonders beleuchtet, aber nicht getrennt von den anderen Sozialisationsinstanzen betrachtet. Bei der Analyse des medialen Habitus im Rahmen des Projektes spielt die Einbettung der Medienerlebnisse in andere soziale Kontexte eine wichtige Rolle. Medien und Umwelt können also nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da sie in lebensweltliche und somit soziale Kontexte eingebettet sind (vgl. ebd. S. 9). Medien werden folgend also nicht als eigenständige Sozialisationsinstanz, sondern eingewoben in die Gesamtsozialisation über die gesamte Lebensspanne hinweg betrachtet.

Der mediale Habitus wird im Unterkapitel 4.2 beschrieben. Es werden Studien betrachtet, die den (medialen) Habitus als Analyse- bzw. Betrachtungsgrundlage

im Kontext medienbezogener, pädagogischer Untersuchungen oder theoretischer Auseinandersetzungen heranziehen. Ziel dieses Kapitels ist es, eine Definition des medialen Habitus vorzunehmen, die als Analyseeinheit für die Untersuchung der Professionalisierungsentscheidungen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung operationalisierbar ist.

4.1 Das Habitus-Konzept nach Pierre Bourdieu

Das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu hat seinen Ursprung in einer Irritation, die Bourdieu selbst verspürte, als er während seiner frühen ethnografischen Studien mit der Kultur der Kabylen in Algerien konfrontiert wurde (Krais & Gebauer, 2002, S. 20 f.). Die vollkommen anderen ökonomischen Glaubenssätze der Kabylen brachten Bourdieu zu Einsichten, die die Grundlage für die Theoriebildung des Habitus legte. Er stellte fest, dass das Verständnis ökonomischen Handelns nicht rationales, festgeschriebenes Handeln ist, sondern in einem gesellschaftlichen Zusammenhang betrachtet werden muss (Krais & Gebauer, 2002, S. 21). Außerdem beobachtete Bourdieu „nicht-rationales Handeln“, das in sozialen Voraussetzungen, Verhältnissen und Strukturen begründet ist, die bei den vorkapitalistischen Strukturen der Kabylen ganz andere sind, als er sie bis dahin kannte (ebd., S. 20 f.). Darauf aufbauend begründete Bourdieu seine Beobachtungen zum sozialen Raum in seinen weiteren Studien zum Klassenhabitus (Kommer, 2010, S. 62) Der Habitus kann als eine Theorie oder Analyseeinheit verstanden werden, um soziale Bezugssysteme zu erfassen.

Bourdieu beschreibt Individuen als Akteurinnen und Akteure, die die Unterschiede, die sie durch ihre Sozialisation inkorporiert haben, in ihrem Verhalten anderen Akteurinnen und Akteuren gegenüber zum Ausdruck bringen (Bourdieu, 1987; Papilloud, 2003).

Dabei stellt der/die Akteur:in eine Verbindung von Individuum und Gesellschaft dar:

„Das Konzept des Habitus will den herkömmlichen Dualismus von Individuum und Gesellschaft überwinden, der Habitus enthält eine doppelte soziale Realität. Der sozialisierte Körper ist eine gesellschaftliche Existenzform, d.h. Individuum und Gesellschaft werden nicht als Gegensatz gesehen, sondern als *eine* gewordene Realität.“ (Schlüter & Faulstich-Wieland, 2009, S. 213, Hervorhebungen durch die Autorinnen)

In einer „wechselseitige[n] Dynamik von Individualität und Gesellschaft (bzw. den gesellschaftlichen Bereichen) – also: wie Gesellschaft aus den Beziehungen der sozialen Akteur*innen konstruiert wird, aber auch umgekehrt, wie die Akteur*innen von der Gesellschaft konstruiert werden“ spielen der Habitus und die Gesellschaft zusammen (Papilloud, 2003, S. 30). In dieser wechselseitigen Dynamik ist der Habitus nicht angeboren, sondern wird in einer Auseinandersetzung des Akteurs bzw. der Akteurin mit der Welt und anderen Akteurinnen und Akteuren erworben (Krais & Gebauer, 2002, S. 61).

Nach Bourdieu kann der Habitus als eine Verbindung von Handlungs- und Strukturdimensionen im sozialen Raum verstanden werden, womit er eine Doppelfunktion innehat:

„[...] [D]er Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisionis) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt* mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.“ (Bourdieu, 1987, S. 277f, Hervorhebungen durch den Autor)

Der Habitus ist ein System von dauerhaften Dispositionen. Er dient als Ordnungssinn der erlebten und erzeugten Welt eines/r jeden Einzelnen (ebd.). Der Habitus umfasst zum einen den Geschmack als Beurteilungsraster (Klassifikationsprinzip), zum anderen ist er die klassifizierbare Praxisform und damit Grundlage der hervorgerufenen Handlungen:

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur [...].“ (Bourdieu, 1987, S. 279)

Der Geschmack als Klassifikationsschema manifestiert sich im erworbenen Habitus und dient auch als Abgrenzung nach außen. Durch den Sozialisationsprozess bildet sich der Geschmack einer Person, der nach Bourdieu eben nicht gegeben ist, sondern erworben wird:

„Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird.“ (Bourdieu, 1987, S. 104)

Bourdieu bezieht sich bei Geschmack auf damals aktuelle Medien und beschreibt die Bildung des „legitimen Geschmacks“ durch das Bildungsbürgertum (ebd.). Die Aneignungsprozesse des Geschmacks und des Habitus bleiben auch heute stark durch die Sozialisation und das Elternhaus geprägt, auch wenn sich die Medienpalette in den letzten Jahrzehnten sehr ausgedehnt hat.

Zusammengefasst dient der Habitus nach Bourdieu als ein Vermittler zwischen Struktur und Praxis. Der Habitus wird durch eine wechselseitige Auseinandersetzung zwischen Umwelt und Habitusinhaber:in erworben. Hierbei spielen die soziale Stellung der Familie und die Prägung durch diese eine grundlegende Rolle, die wiederum durch die Verteilung der verschiedenen Kapitalarten beeinflusst ist.

4.1.1 Kapitalarten und -umwandlung

Bourdieu unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Kapital. Er lehnt sich dabei an die Arbeiten von Karl Marx an, geht aber anders als dieser nicht primär vom ökonomischen Kapital als das die Lebenslage der Akteurinnen und Akteure bestimmende Kapital aus, sondern schreibt auch anderen Kapitalarten eine große Bedeutung bei der Verortung des Akteurs bzw. der Akteurin im sozialen Raum zu

(Bourdieu, 1987). Dabei ist die Verteilung des Kapitals nicht zufällig, sondern durch Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt:

„Die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte. Sie darf deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden, in denen die Menschen die Rolle von austauschbaren Teilchen spielen.“ (Bourdieu, 1983, S. 183)

Die gesellschaftliche Machtstruktur steht im direkten Zusammenhang mit der Verteilung der verschiedenen Kapitalarten. Dieses Kapital kann materiell oder verkörperlicht, also inkorporiert, vorliegen. Bourdieu beschreibt die Verteilung des Kapitals als etwas nicht Zufälliges. Die gesellschaftliche Machtstruktur beruht zu einem bestimmten Zeitpunkt auf der vorzufindenden Verteilungsstruktur des Kapitals, die anders als beim Beispiel des Roulettes eben nicht von vollkommener Konkurrenz und Chancengleichheit geprägt ist:

„Das Roulette entspricht ziemlich genau dem Bild eines Universums vollkommener Konkurrenz und Chancengleichheit, einer Welt ohne Trägheit, ohne Akkumulation und ohne Vererbung von erworbenen Besitztümern und Eigenschaften. [...] Aber die Akkumulation von Kapital, ob nun objektivierter oder verinnerlichter Form, braucht Zeit.“ (Bourdieu, 1983, S. 183)

Unter dem ökonomischen Kapital versteht Bourdieu das im Allgemeinen als durch wirtschaftliche Güter verfügbare Kapital, das vererbt oder unter verschiedenen Voraussetzungen (z. B. Schenkung, Gewinn) schnell erworben werden kann. Daneben unterscheidet er zwischen kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu, 1987, S. 193 ff.).

Kulturelles Kapital

„Die meisten Eigenschaften des kulturellen Kapitals lassen sich aus der Tatsache herleiten, daß es grundsätzlich *körpergebunden* ist und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt. Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand - also in der Form, die man französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt - setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muss vom Investor *persönlich* investiert werden [...]. Das *Delegationsprinzip* ist hier ausgeschlossen.“ (Bourdieu, 1983, S. 186, Hervorhebungen durch den Autor)

Das kulturelle Kapital kann in drei Formen vorliegen: verinnerlicht/inkorporiert, objektiviert oder institutionalisiert. Es wird an erster Stelle im Kontext der Primärfamilie erworben und liegt zum größten Teil inkorporiert vor.

Im Gegensatz zum ökonomischen Kapital, das durch Vererbung übertragen werden kann, muss das inkorporierte kulturelle Kapital vom Kapitalträger unter einer Investition von Zeit selbst erworben werden – wird aber durch Sozialisationsprozesse dennoch (familiär) vererbbar. Das kulturelle Kapital wird damit zum festen Bestandteil der Person. Es wird zum Teil des Trägers, im Gegensatz zum Geld, welches man auch verlieren kann: „[A]us ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd., S. 187). Das

kulturelle Kapital stellt das Kapital dar, das am „verschleiertsten“ übertragen wird (ebd.). Die Zeit, die zur Akkumulation aufgebracht werden kann, hängt sehr stark von dem ökonomischen Kapital ab, das einer Familie zur Verfügung steht:

„In engem Zusammenhang damit steht außerdem die Tatsache, daß ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“ (Bourdieu, 1983, S. 188)

Die Zeit kann damit als ein Bindeglied zwischen dem kulturellen und dem ökonomischen Kapital gesehen werden. Neben einer inkorporierten Repräsentation des kulturellen Kapitals, welches sich in Wissen und Können wie z. B. Musizieren ausdrückt, kann kulturelles Kapital auch objektiviert als kulturelle Güter, wie Gemälde, Instrumente oder Bücher, vorliegen. Im Gegensatz zu inkorporiertem kulturellem Kapital kann das objektivierte kulturelle Kapital direkt übertragen oder durch ökonomisches Kapital ohne zusätzliche Investition von Zeit erworben werden. Die Fähigkeiten, dieses objektivierte Kapital entsprechend seinem kulturellen Wert zu verwenden, setzt wiederum inkorporiertes kulturelles Kapital voraus (ebd.).

Eine besondere Form des objektivierten kulturellen Kapitals stellt das institutionalisierte Kapital dar:

„Die Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln ist ein Verfahren, mit dem dieser Mangel [Anmerkung RBB: der biologischen Gebundenheit von inkorporiertem Kulturkapital] ausgeglichen wird: Titel schaffen einen Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital des Autodidakten, der ständig unter Beweiszwang steht, und dem kulturellem Kapital, das durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist, die (formell) unabhängig von der Person ihres Trägers gelten.“ (Bourdieu, 1983, S. 189f.)

Diese Form des Kapitals ist an institutionalisierte Macht gebunden und der Person wird mit der Übertragung eines Titels, wie z. B. eines schulischen oder akademischen Abschlusses, eine institutionalisierte Anerkennung übertragen, die in ökonomisches Kapital umgewandelt werden kann (ebd.).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital stellt alle einer Person verfügbaren Ressourcen dar, die durch das soziale Netzwerk der Person abrufbar sind:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu, 1983, S. 190f.)

Das soziale Kapital einer Person weitet sich auf andere Kapitalarten aus, da die Person durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe auch (nach bestimmten Regeln) Zugriff auf ökonomisches, kulturelles oder symbolisches Kapital des Netzwerkes haben kann. Durch das gegenseitige Anerkennen werden Gruppen reproduziert und Gren-

zen gezogen. So finden Austauschbeziehungen, wie Heirat oder Handel, vorzugsweise innerhalb der eigenen Gruppe statt (ebd.):

„Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. Bei der Beziehungsarbeit wird Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital verausgabt.“ (Bourdieu, 1983, S. 193, Hervorhebungen durch den Autor)

Jedes Mitglied einer Gruppe ist zugleich „Wächter der Gruppengrenzen“ und unterstützt damit unbewusst die Reproduktion der Gruppe und von deren Grenzen (ebd.).

Kapitalumwandlungen

Das ökonomische Kapital kann genutzt werden, um andere Kapitalarten zu akkumulieren. Diese Transformation kostet mehr oder weniger viel Arbeit und ist mit Aufwand verbunden. So kann zum Beispiel das ökonomische Kapital genutzt werden, um Geschenke zu machen und damit das soziale Kapital stärken (ebd., S. 197). Wie oben beschrieben, benötigt der Erwerb von kulturellem Kapital Zeit, die durch eine Investition von ökonomischem Kapital erlangt werden kann. Dies spiegelt sich vor allem auch im Kontext der Familie wider, da gerade dort die Vermittlung des kulturellen Kapitals stark von dem ökonomischen Kapital abhängt, das der Familie zur Verfügung steht (Bourdieu, 1983, S. 195 ff.). Bezieht man dies auf den (institutionalisierten) Bildungsverlauf, ist die Länge von diesem stark von der Tatsache abhängig, wie lange die Familie den Berufseintritt der Kinder hinauszögern kann:

„Die Tatsache der gegenseitigen Konvertierbarkeit der verschiedenen Kapitalarten ist der Ausgangspunkt für Strategien, die die Reproduktion des Kapitals (und der Position im sozialen Raum) mit Hilfe möglichst geringer Kapitalumwandlungskosten (Umwandlungsarbeit und inhärente Umwandlungsverluste) erreichen möchte. Die unterschiedlichen Kapitalarten unterscheiden sich nach ihrer Reproduzierbarkeit, also danach, wie leicht sie sich übertragen lassen.“ (Bourdieu, 1983, S. 197)

Die Umwandlung der Kapitalarten ist mit einem Schwundrisiko und mit Verschleierungskosten verbunden, die in dem Maße steigen in dem die Verschleierung der Übertragung des ökonomischen Kapitals zunimmt (ebd.).

Im Prozess der Sozialisation und auf Grundlage der Erfahrungen durch die unterschiedliche Verteilung der Kapitalarbeiten vererben sich im Laufe der Sozialisation Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sowie Strukturen des Lebensstils, die sich im Habitus begründen.

4.1.2 Der Habitus als Struktur von Denk- und Sichtweisen

Der Habitus strukturiert mit Denk- und Sichtweisen sowie Handlungsschemata das menschliche Handeln und fungiert „als Einlagerungen des Sozialen im Körper“ (Schlüter & Faulstich-Wieland, 2009, S. 213). Der Habitus kann als Prinzip gesehen werden, das das Paradoxon objektiver Strategien auflöst, da es keinen objektiven Sinn ohne subjektive Absicht gibt. Die Anpassung an die vorliegenden objektiven

Verhältnisse gelingt nur dann vollkommen und direkt, wenn die Bedingungen genau denen des Habitusinhabers bzw. der Habitusinhaberin entsprechen (Bourdieu, 1981, S.170 f.). Bourdieu zieht hierzu das Beispiel von Gesellschaftsformen, die einem ständigen Wandel unterworfen sind, heran, bei denen deutlich wird, dass sich durch einen Wandel der Umstände nicht direkt auch der Habitus und die darin begründeten Erwartungen ändern. In solchen Strukturen der Veränderung wird die Trägheit oder auch Hysteresis des Habitus deutlich. Die Erwartungen der Habitusinhaber:innen entsprechen zu Beginn des Wandels noch denen der „alten“ Gesellschaftsform – angeführt ist hier die Entwertung von Bildungstiteln durch Übersättigung des Marktes durch zu viele Träger:innen solcher Titel, die noch die entsprechende Umwandlung dieses kulturellen Bildungskapitals in ökonomisches Kapital oder berufliche Stellungen erwarten:

„Kurz, die Beharrungstendenz der sozialen Gruppen, die unter anderem darauf zurückgeht, daß ihre Mitglieder mit dauerhaften, vom Fortbestand ihrer ökonomischen und sozialen Entstehungsbedingungen unabhängigen Dispositionen ausgestattet sind, kann Ursache von Unangepaßtheit wie von Angepaßtheit sein, von Revolte wie von Resignation.“ (Bourdieu, 1981, S. 171)

Der Habitus und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die direkten Einfluss auf den Lebensstil des Akteurs bzw. der Akteurin haben, beruhen auf allen zuvor gemachten Erfahrungen der Agierenden. Der Habitus selektiert die Wahrnehmungen des Akteurs oder der Akteurin und gestaltet somit auch seine Zukunft, da die Zukunft durch die auf der Grundlage des Habitus getroffenen Entscheidungen gestaltet wird (ebd., S.194 f.). Die Interpretation der Gegenwart und Zukunft basiert also auf der Vergangenheit und kann damit auch zu ‚falschen‘ Erwartungshaltungen führen.

Die Strukturen des Habitus werden, inklusive des Beharrungsvermögens der Gruppe, an nachfolgende Generationen vererbt. Der Habitus wirkt als „materielle Stütze des kollektiven Gedächtnisses – als Instrument einer Gruppe reproduziert er in den Nachfolgern das von den Vorgängern Erworbene oder, einfacher, die Vorgänger in den Nachfolgern“ (Bourdieu, 1981, S.196). Hier findet sich auch das System der Distinktion wieder:

„Entscheidend sind die Unterschiede, das, was Bourdieu ‚la distinction‘, die Distinktion nennt. ‚La distinction‘ hat im Französischen eine doppelte Bedeutung; es heißt sowohl ‚sich unterscheiden‘ als auch ‚sich auszeichnen‘, oder andersherum gesagt: sich auszeichnen, indem man sich unterscheidet. Es gilt sich durch Geschmacksvorlieben positiv von anderen Schichten, Gruppen oder Klassen abzuheben.“ (Jurt, 2016, S. 22)

Dabei begrenzt der Habitus aber auch das Handeln der Akteurinnen und Akteure, da er jeweils auf Grundlage des eigenen Systems von Grenzen Handlungen als angemessen oder unangemessen einstuft. Die Welt wird auf Grundlage des Habitus konstruiert und ist die einzige, „die das Subjekt jemals kennen wird“ (Bourdieu, 1981,

S.195). Der Habitus wird aber nicht kopiert, sondern differenziert sich für jeden/ jede Akteur:in je nach Erfahrungen und Lebenslage individuell aus:

„Zwischen Akteuren einer Gruppe mit ursprünglich gleichem oder ähnlichem Habitus können sich jedoch auch Unterschiede zeigen. So kann eine allmähliche Veränderung des Habitus zwischen den Generationen eintreten, wenn etwa die Eltern die Anforderungen der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr in gleichem Maße wie ihre Kinder integrieren können (wie z. B. neue Kommunikationsformen per E-Mail oder SMS).“ (Papilloud, 2003, S. 44)

Der Individualhabitus eines Akteurs/einer Akteurin entspricht also nicht eins zu eins einem sogenannten Klassenhabitus, sondern ist individuell durch seine eigenen Prägungen zusammengesetzt. Dennoch ist er stark geprägt durch die in der Primär- und Sekundärsozialisation erlebten Erfahrungen, durch die Kapitalarten, die ihm/ihr zur Verfügung stehen, und den darin begründeten Möglichkeiten der Kapitalumwandlung.

4.1.3 Der Habitus als veränderbares Struktursystem

Das Konzept des Habitus erschien in frühen Schriften Bourdieus als eher festes System, das fast unveränderlich erschien. In späteren Schriften weicht Bourdieu das Verständnis auf und entkräftet den Vorwurf, der den Habitus ein unveränderbares Struktursystems darstellt:

„Der Habitus ist nicht das Schicksal, als das er manchmal hingestellt wurde. Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionssystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich.“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 167f.)

Bourdieu selbst schließt eine Transformation des Habitus also nicht aus, aber er weist darauf hin, dass eine Habitustransformation mit großer Arbeit verbunden ist, und vergleicht dies mit „athletische[m] Training“ (Bourdieu, 2001, S. 220). Der Habitus ist darüber hinaus durch eine Mehrdimensionalität geprägt, die auch in der Widersprüchlichkeit und Konfliktbehaftetheit der Welt begründet ist (Dölling & Kraus, 2007, S. 19; Rosenberg, 2011, S. 79). Rosenberg (2011) spricht von einem „zerrissenen Habitus“ und Rieger-Ladich (2009) von einem „gespaltenen Habitus“. Rosenberg sieht in dieser Zerrissenheit eine Möglichkeit der Transformation des Habitus, da durch die Mehrdimensionalität „Differenzpotenziale angelegt sind“ (Rosenberg, 2011, S. 79).

Dass der Habitus nicht unveränderlich ist, wird gerade im aktuelleren Diskurs an verschiedenen Stellen diskutiert (Bettinger, 2018; Koller, 2012; Rosenberg, 2011). Die Betrachtung von Bildung als Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses setzt die Annahme voraus, dass der Habitus kein starres Konzept, sondern wandelbar ist. Koller (2012) betrachtet im Zusammenhang seines transformatorischen Bildungsverständnisses den Habitus als transformatorisches Konzept in Bezug zu Welt- und Selbstverhältnissen. Er bezieht sich dabei auf die Ungleichverteilung von Kapitalarten und das Zusammenwirken von Einzelpersonen und der Gesellschaft. Gemein

ist den Ansätzen, dass Bildung nicht nur auf individueller Ebene betrachtet wird, sondern immer eingebunden in eine soziale Welt geschieht. Rosenberg spricht sich hier gegen eine „Weltvergessenheit“ aus (Rosenberg, 2011, S. 60).

Dennoch ist der Habitus aufgrund der Hysteresis nicht sofort und willentlich komplett änderbar. Es wird davon ausgegangen, dass die grundlegenden Strukturdimensionen des Habitus immer ein Teil des Akteurs/der Akteurin bleiben, auch wenn er durch Reflexion von geänderten gesellschaftlichen oder individuellen Anforderungen angepasst bzw. in Teilen transformiert werden kann. Der ursprüngliche Habitus wird immer Grundlage des transformierten Habitus bleiben. Diese grundlegenden Strukturen des Habitus haben auch einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen, die ein/eine Akteur:in im Verlauf seines/ihrer Lebens treffen kann.

Nach Bourdieus Handlungstheorie muss davon ausgegangen werden, dass den Akteurinnen und Akteuren ihre Handlungen nicht auf allen Sinnebenen bewusst, sondern nur oberflächlich zugänglich sind (Bettinger, 2018, S. 57). Handlungen sind nach Bourdieu vor allem durch erworbene Dispositionen geprägt (Bourdieu, 1998a, S. 167).

4.1.4 Habitus und Passung des Felds

Die Praxis des Akteurs/der Akteurin im Feld setzt sich dabei aus einem Zusammenspiel von Habitus, dem/der Akteur:in, dem ihm/ihr verfügbaren Kapital, das im entsprechenden Feld von Bedeutung ist, und dem Feld, in dem er/sie im Moment der Handlung verortet ist, zusammen. Bourdieu stellte dafür folgende Formel auf (Bourdieu, 1987, S. 175):

$$[H \times K] + F = \text{Praxis}$$

H = Habitus; K = Kapital; F = Feld

Die Möglichkeiten, die ein/eine Akteur:in im Feld hat, hängen also von verschiedenen Faktoren ab. Das Zusammenspiel der Faktoren bringt die Praxis hervor. Damit können der Habitus und das Feld als zwei Ausschnitte der sozialen Welt gesehen werden, die die soziale Realität widerspiegeln, die üblicherweise eine übereinstimmende Verbindung eingehen (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 162 f.).

Bettinger wirft die Frage auf, was geschieht, wenn das Feld und der Habitus nicht (mehr) zueinander passen:

„Habitusformen sind hierbei auf die Feldstrukturen abgestimmt und befinden sich in einem hochgradigen Passungsverhältnis. Habitus und Feld sind in diesem Fall quasi zwei unterschiedliche Modi desselben Ausschnitts der sozialen Welt.“ (Bettinger, 2018, S. 52)

Rosenberg (2011) wendet sich dieser möglichen Nicht-Passung als einer Möglichkeit der davon ausgehenden Habitustransformation zu:

„Durch den Kontakt mit neuen Logiken eines Feldes kann auch die Logik der Praxis eines Habitus tangiert werden. Ausgelöst durch Passungsschwierigkeiten kann ein Ha-

bitus in unterschiedlichen Praxisformen bestärkt oder verunsichert werden, wodurch die Relation von unterschiedlichen Logiken der Praxis innerhalb eines Habitus neue Gewichtungen erhalten kann. Neben dem Anschluss an neue Felder und einem damit einhergehenden Differenzpotenzial kann es aber auch durch die Transformation einer Feldstruktur zu Stabilisierungs- oder Verunsicherungsprozessen eines Habitus kommen. Die Wandlung einer Feldlogik lässt auch für einen Habitus Möglichkeiten und Gefahren einer Transformation aufscheinen.“ (Ebd., S. 81)

Wenn der Habitus und das Feld also nicht zusammenpassen, kann es zu Irritationen kommen, mit denen der/die Akteur:in umgehen muss. Schäfer (2011, S. 76 ff.) kritisiert deshalb das Koinzidenzverhältnis von Habitus und Feld nach Bourdieu. Rosenberg (2011) greift diese Kritik auf und spricht davon, ausgehend von zwei möglichen Wandlungsprozessen des Habitus. Zum einen könne es zur Transformation einer Habitusdimension kommen, bei der das Gesamtgefüge des Habitus erhalten bleibt, oder aber auch der gesamte Habitus könne transformiert werden (Bettinger, 2018, S. 60; Rosenberg, 2011, S. 285).

Die Betrachtung des Felds wird auch für die Betrachtung der habitusbedingten Professionalisierungsentscheidungen der Lehrenden eine Rolle spielen. Der Feldbegriff bringt eine eigene Logik mit sich und ist neben dem Habitus ebenso reproduzierte Geschichte:

„Einerseits geht Bourdieu von einer sich reproduzierenden Geschichte der inkorporierten sozialen Strukturierung aus, die sich auf den Habitus bezieht, andererseits differenziert Bourdieu von der inkorporierten und habitualisierten Geschichte eine Geschichte, welche jenseits der Akteure eigenlogisch reproduziert.“ (Rosenberg, 2011, S. 65)

Auch das Feld der Erwachsenenbildung bringt also eine eigene Geschichte und eine eigene Logik mit, die sich zwar auch prägend im Habitus der Akteurinnen und Akteure in diesem Feld widerspiegeln wird. Allerdings ist diese Geschichte schon deutlich länger in dem Feld als in dem/der Akteur:in verwurzelt. Die Handlungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sind also zum einen durch ihren eigenen Habitus, aber auch durch die Möglichkeiten im Feld und die Nutzbarkeit der mitgebrachten Kapitalverteilungen in diesem Feld geprägt.

Rosenberg (2011) schreibt dem Feld drei Analysekatoren zu:

- Eine „hierarchisch organisierende Analyseachse um eine Geschichte der Kapitalverteilung“, die „eine Geschichte des Kampfes“ (ebd., S. 66) ist. Die Felder als „Arenen“ um die Bedeutung von Kapitalformen und sozialen Ordnungen sind in dieser Betrachtungsweise als eine Art Koordinatensystem zu verstehen, auf denen sich die Kapitalarten wiederfinden und je nach Bedeutungszuordnungen zu diesen die Akteurinnen und Akteure ihre soziale Stellung finden (ebd., S. 66 f.).
- Eine „heterarchisch organisierte Analyseachse unterschiedlicher Feldcodes“ (ebd., S. 66). Feldcodes haben die Funktion von Grenzen. Die Hervorbringung von Praxisformen im Feld und das Abgrenzen zu Feldcodes bedingen die Codes des Möglichkeitsraumes in einem Feld (ebd., S. 68). Die im Feld vorzufindenden Praktiken müssen also zum einen durch die habituellen Strukturen der/die Akteure:in, aber auch durch die im Feld vorzufindenden Codes analysiert werden (ebd., S. 68 f.).
- Eine „historische Perspektive der Feldkonstruktion“ (Rosenberg, 2011., S. 69). Felder als „historisch prozesshaft vollziehende Instanzen“ (ebd., S. 69) bringen neben

den Möglichkeiten der Reproduktion auch das Potenzial der Transformation mit. Dies bezieht sich auf Codes oder auch soziale Positionen, die im Feld vorzufinden sind (ebd., S. 69).

In Bezug zur Erwachsenenbildung und der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, wie sich der Kampf um die Feldcodes im Verhältnis zum Habitus der Lehrenden in den medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen äußert. Wenn sich die Logiken im Feld der Erwachsenenbildung ändern, kann dies den Habitus der Akteurinnen und Akteure in diesem Feld tangieren, wie allgemein zum Feld bei Rosenberg (2011, S. 69) beschrieben.

Der Habitus einer Person stellt kein abgeschlossenes System dar, sondern ist in allen Sozialisationsphasen Einflüssen und damit Möglichkeiten der Transformation ausgesetzt, so auch in der Tertiärsozialisation des Berufes. Es stellt sich also die Frage, ob das Feld der Erwachsenenbildung den eigenen Akteurinnen und Akteuren einen Entwicklungsraum bietet, falls es Passungsschwierigkeiten zwischen den medialen Habitus der Akteurinnen und Akteure und den Feldanforderungen gibt.

Betrachtet man die Studie von Gieseke aus den 1980er-Jahren, zeigt sich für das Feld der Erwachsenenbildung, dass das pädagogische Handeln von hauptamtlich Lehrenden von ihrem in früheren Lebensphasen gebildeten Habitus geprägt ist (Gieseke, 1989; siehe Unterkapitel 3.2). Hierbei greift sie ebenfalls den Feldbegriff auf (ebd., S. 96 f.). Sie beschreibt das Feld als einen objektiven Handlungsrahmen, in dem das Individuum entsprechend seiner sozialen und materiellen Kapitalien begrenzt handelt.

4.2 Medialer Habitus als Teil des Gesamthabitus

Das Konzept des medialen Habitus wurde im deutschsprachigen Raum vor allem durch Kommer und Biermann geprägt. Kommer (2010) beschreibt das Konzept des medialen Habitus als theoretisches und forschungsorientiertes Neuland in Bezug zu einer Studie, die 2003/2004 durchgeführt wurde. Seit dem Erscheinen der Studie wurde in weiteren (pädagogischen) Forschungsarbeiten in den Bereichen Schule (Biermann, 2009b; Grubestic, 2013; Henrichwark, 2009; Mutsch, 2012) und frühkindliche Bildung (Friedrichs-Liesenkötter, 2015, 2016; Swertz et al., 2014) das Konzept aufgegriffen.

Nach Kommer und Biermann (2012) kann der mediale Habitus als Teil des Gesamthabitus verstanden werden:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 90)

Der mediale Habitus als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für das mediale Handeln wird von jedem:r Einzelnen im Prozess der Mediensozialisation erworben und vollzieht sich in einer dialektischen Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Umwelt (Kaiser, 2013).

Das Konzept des medialen Habitus wurde als Analysekategorie in verschiedenen medienpädagogischen Studien aufgegriffen. Henrichwark (2009) nutzte das Konzept des medialen Habitus in ihrer Dissertation in Bezug auf Grundschulkindern und untersuchte den Zusammenhang des familiären Kapitals und des medialen Habitus der Kinder. Sie konnte herausarbeiten, dass die Herkunftsfamilie einen starken Einfluss auf den medialen Habitus der nachfolgenden Generation hat. Mutsch (2012) konnte in ihrer Dissertation einen Zusammenhang zwischen schulischem Medien-einsatz durch Lehrer:innen und ihrem habituellen Geschmack belegen. So werden zum Beispiel Medien, die sie „auch privat nutzen, die positiv gelabelt sind und denen sie auch einen Bildungswert zuschreiben“, (Mutsch, 2012, S.152) bevorzugt im Unterricht eingesetzt.

Im internationalen englischsprachigen Diskurs wird das Konzept des medialen Habitus im Bereich der medienbezogenen cultural studies diskutiert (Dahlgren, 2014; Fuery, 2008; Papacharissi & Easton, 2013). Beispielsweise wird die Bedeutung des Habitus für den Umgang mit den neuen Medien (new media) theoretisch dargelegt (Fuery, 2008). In anderen Arbeiten wird das Habituskonzept als Erklärungsmuster für den Umgang mit den sozialen Medien (social media) herangezogen (Papacharissi & Easton, 2013) oder in Bezug zur Partizipation an politischen Diskursen über die sozialen Medien gesetzt (Dahlgren, 2014). Auch im deutschsprachigen Raum wird das Konzept des medialen Habitus in anderen Wissenschaftsfeldern angewendet. Hier finden sich zum Beispiel Arbeiten aus der Kommunikationswissenschaft (Beck et al., 2013) und Medienökonomie (Treutler, 2006). Die Arbeiten aus anderen Wissenschaftsgebieten beziehen sich nicht auf den medialen Habitus als Analysekategorie für pädagogische Forschungsfragen, sondern weisen andere Fokusse auf. Studien in Bezug zum medialen Habitus und zur Medienpädagogik finden sich primär im deutschsprachigen Raum (Deutschland und Österreich). Von daher wird im weiteren Verlauf der Ausarbeitung des Konzeptes des medialen Habitus auf die pädagogisch ausgerichteten Untersuchungen und direkt auf das Habituskonzept Bourdieus Bezug genommen.

Bei Kommer (2010) soll das Konzept des (medialen) Habitus zeigen, dass es nicht nur um technische Befähigung bei Lehrerinnen und Lehrern gehen muss, wenn medienpädagogische Kompetenzen gefordert werden, sondern Anreize geschaffen werden müssen, um an einem Wandel des medialen Habitus zu arbeiten. Wenn man das Konzept Bourdieus betrachtet, ergibt sich außerdem die Frage nach der Anschlussfähigkeit der Habitus von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern. Hierbei kann es zu einem „clash of habitus“ (Kommer, 2010, S. 96) kommen, wenn die Habustypen der Lehrenden und Lernenden nicht zusammenpassen, was wiederum soziale Ungleichheit reproduzieren kann. Diese Vermutung legte auch Mutsch (2012) ihrer Untersuchung zum medialen Habitus zugrunde:

„Bourdieu's Habitusansatz bietet sich demnach dafür an, die Leistungen und Mechanismen des Bildungssystems kritisch zu hinterfragen und es dahingehend zu prüfen, inwiefern es zum Erhalt und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt.“ (Mutsch, 2012, S. 30)

Die Untersuchung von Mutsch bestätigte, dass in der Schule zum einen Schüler:innen auf Lehrer:innen treffen, deren medialer Habitus und mediendidaktische und medienerzieherische Handlungen große Passungen zu ihrem eigenen medialen Habitus aufweisen. Allerdings lassen die Ergebnisse vermuten, dass es eben auch die umgekehrten Fälle gibt: dass Lehrer:innen und Schüler:innen sich gegenüberstehen, deren mediale Habitus nicht zueinander passen, was auf die Gefahr des ‚clash of media habitus‘ hindeutet (ebd., S. 241).

In der Studie von Kommer werden Medien als technische Verbreitungsmedien eingeordnet (Kommer, 2010, S. 24). In der Analyse der medialen Habitustypen werden aber auch analoge Medien wie Bücher einbezogen. Die analogen Medien dienen hierbei vor allem auch als Grenzziehung der Habitustypen. Der Habitus zeigt sich in einer unterschiedlichen Gewichtung und Bedeutungszuschreibung bei der Nutzung der gesamten Medienpalette. Dabei ist auch wichtig zu unterscheiden, ob Medien nur passiv konsumiert oder aktiv genutzt werden. Die Betrachtung aller Medienarten zeigt durch Beschreibungen und Nutzungsgewohnheiten auch, welche Distinktionsfunktion die Medien besitzen. In medienbezogenen Klassifizierungen werden kulturelle Wertschätzungen sichtbar, die den Medien entgegengebracht werden (Kommer, 2010, S. 92 ff.).

Für das Konzept des medialen Habitus ist, wie für den Gesamthabitus auch, grundlegend, dass der Habitus einer Person nicht durchgehend reflexiv zugänglich ist (ebd., S. 67). Kommer sieht hier mit Bezug auf Bourdieu die Notwendigkeit für pädagogisches Handeln, dass aufgrund der Begründetheit des pädagogischen Handelns die eigene Verortung im sozialen Raum als Selbstaufklärung unhintergehbare Bedingung für Pädagogik sein sollte (ebd.). Hierbei findet eine Abgrenzung zu Chomskys (1966) Annahme von genetischen oder sonstigen Grundpositionen als Möglichkeitsraum einer Person statt. Die Möglichkeitsräume einer Person werden als Produkt des jeweiligen Sozialisationsprozesses gesehen, was auch für den Geschmack gilt, der nicht wie bei Kant als gegeben angenommen wird, sondern mit dem Habitus und den gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft ist (Kommer, 2010, S. 68 f.). Dem Geschmack, dem eine Abgrenzung nach außen und eine Selbstversicherung nach innen zugeordnet wird, kommt auch beim medialen Habitus eine besondere Bedeutung zu. Bourdieu (1987) griff bei seinen Untersuchungen besonders in Bezug zu Geschmack auf zu seiner Zeit aktuelle Medien (z. B. Fotos, Fernsehen, Radio) zurück. Die Nutzung von Medien und Medieninhalten ist stark vom Geschmack abhängig (Bourdieu, 1998b; Kommer, 2010, S. 90):

„In den auf die Medien gerichteten (und im Umgang mit diesen sichtbar werdenden) Dispositionen, (Wert-) Zuschreibungen, Klassifikationsschemata und Abgrenzungen – aber auch Kompetenzen und Erfahrungen – spiegelt sich natürlich letztendlich (wie Bourdieu ja eindrucklich in ‚Die feinen Unterschiede‘ zeigt) der Habitus (bzw. sind ein

Ausdruck von diesem). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich – nicht nur in Analogie zum Geschmack bei Bourdieu – im Umgang mit Medien noch immer etwas wie der bourdieusche Klassenhabitus zeigt und damit zugleich eine Verortung im sozialen Raum sichtbar wird.“ (Kommer, 2010, S. 92)

Neben dem Geschmack spielt hierbei auch die Ausstattung mit inkorporiertem und objektiviertem kulturellem Kapital eine Rolle. Die Verortung im (medienbezogenen) sozialen Raum ist stark von der Sozialisation im Elternhaus geprägt und durch die vorgelebten Medienpraktiken in diesem. Trotz aller Individualisierung und Brechung in der Gesellschaft schreibt Kommer der sozialen Vererbung des medialen Habitus einen hohen Stellenwert zu (ebd., S. 95).

In Rückgriff auf das Konzept der „illusio“, das die partielle Blindheit auf Strukturen und Übertragungen des Habitus beschreibt (Bourdieu & Wacquant, 1996), und des „amor fati“ als der Annahme, dass den Akteurinnen und Akteuren gefällt, was sie haben (Bourdieu, 1987), wird auch der mediale Habitus als etwas Träges beschrieben (Kommer, 2010, S. 96). Dieser träge mediale Habitus prägt den Blick auf Medien, deren Inhalte und die Nutzungsgewohnheiten eines Akteurs oder einer Akteurin.

Die Überlegungen zum medialen Habitus wurden in den Studien von Kommer und Biermann als Analysekategorie genutzt (Biermann, 2009a; Kommer, 2010). Das Projektdesign der Studie von Kommer (2010) war als eine mehrmethodische und mehrdimensionale Triangulation angelegt. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrer:innen und Schüler:innen wurden um videogestützte Beobachtungen ergänzt. So gab es neben den sprachlichen Orientierungen auf Ebene der Selbstauskünfte der Interviewten zum Teil auch Einblicke in deren Medienhandeln. Die Interviews fokussierten auf medienbiografische Erfahrungen wie Einstiegsmedien, frühe Medien Erfahrungen, Lieblingsmedien und den Wandel der Nutzungspräferenzen und -gewohnheiten. Darüber hinaus wurde nach dem medienbezogenen Selbstbild und einer Selbsteinschätzung zu Medienkompetenz gefragt (ebd., S. 65 f.).

Die medialen Habitus wurden unter Zuhilfenahme der dokumentarischen Methode rekonstruiert. Die Medienkompetenzeinschätzung wurde bezüglich eines zugrunde gelegten Medienkompetenzmodells eingeschätzt, das auf den vier Medienkompetenzdimensionen nach Baacke (1996) (Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung und Mediennutzung) basiert und für die Untersuchung durch Ergänzung anderer Modelle auf die drei zentralen Dimensionen weiterentwickelt wurde (Kommer, 2010, S. 123 ff.):

- technisch-strukturelle Kompetenzen,
- Nutzungskompetenzen,
- reflexive Kompetenzen.

Auf Grundlage der Erhebung wurde der mediale Habitus als theoretisch-empirischer Erklärungsansatz für das Problem der Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule herangezogen.

Für die angehenden Lehrer:innen wurden drei mediale Habitusstypen herausgearbeitet, von denen eine Form eine Unterform beinhaltet. Hierbei zeigte sich, dass

die medialen Habitus der angehenden Lehrer:innen einen Einfluss auf ihre Medienkompetenz haben (Kommer & Biermann, 2012).

In der Gruppe der *ambivalenten Bürgerlichen* (mit der Untergruppe der *überforderten Bürgerlichen*) zeigt sich, dass sich der mediale Habitus aus Resten und Versatzstücken eines bildungsbürgerlich-kulturkritischen Habitus bildet. Das „gute Buch“ wird hoch angesehen, wohingegen digitale Medien kritisch betrachtet, wenn nicht sogar abgelehnt werden. Die Medienkompetenz der Gruppe ist eher gering. Die Inhaber dieses Habitus kommen aus einem Elternhaus mit einem hohen kulturellen Kapital (ebd., S. 92 f.).

Die Inhaber:innen des Habitus der *hedonistischen Pragmatiker* stammen aus einem weniger bildungsbürgerlichen Elternhaus mit einem geringeren kulturellen Kapital. Oft ist das Studium mit einem Bildungsaufstieg verbunden. Die Medien spielen vor allem im Bereich der Unterhaltung eine große Rolle und werden wenig hinterfragt. Eine kritische Reflexion spielt keine Rolle (Kommer & Biermann, 2012, S. 93 f.).

Die Inhaber:innen des *kompetent-medienaffinen Habitus* kommen eher aus einem Haushalt mit überdurchschnittlichem kulturellem Kapital. Im Elternhaus wurde Wert auf einen selbstverantwortlichen Umgang mit Medien gelegt, wobei diese sorgsam ausgewählt wurden und ein Hochkulturschema gepflegt wurde. Die Medienkompetenz der Inhaber ist auf das gesamte Medienensemble bezogen, kritisch reflektiert und auch auf einen produzierenden Umgang ausgelegt (Kommer & Biermann, 2012, S. 95 f.).

Diese medialen Habustypen sollen als Beispiele dienen, mit welchen medialen Habitus Lehrende, in diesem Fall angehende Lehrer:innen, in ihre medienpädagogische Professionalisierung starten. Nicht nur sind es andere grundlegende Medienkompetenzen, die ihre medienpädagogische Aneignung bedingen, sondern eben auch unterschiedliche habituelle Strukturen, mit denen sie dieser Aneignung gegenüberstehen.

Für die Analyse des medialen Habitus bezog Kommer den Medienumgang mit dem gesamten Medienensemble ein. Mit Medienensemble sind alle analogen und digitalen Medien, Medieninhalte, Medienträger und Medienabspielgeräte gemeint, die genutzt werden. Auch Musikinstrumente oder Kunstwerke als objektiviertes kulturelles Kapital zählen zum Medienensemble. Diesbezüglich wurden neben Nutzungsumfängen auch Einstellungen, kulturelle Wertzuschreibungen und Dispositionen bezüglich der Medien betrachtet (Kommer, 2010, S. 276). Die Einstellungen den genutzten Medien gegenüber können ganz unterschiedlich ausfallen. So kann zum Beispiel ein Computer ein Gerät für die Arbeit darstellen oder auch als Spielgerät gesehen werden. Auch eine kulturelle Wertzuschreibung einem Medium oder Medieninhalt gegenüber kann sehr verschieden sein. Dem einen gefällt klassische Musik, weil sie seinem hochkulturellen Geschmack entspricht, den er in seiner Kindheit entwickelt hat. Eine andere hört klassische Musik, weil diese eine Hochkultur repräsentiert, in deren Richtung sie strebt. Bedingt werden Einstellungen und kulturelle Wertzuschreibungen durch eine habituelle Prägung. Von daher sollten medienspezi-

fische Nutzungsformen, Vorlieben, Leitmedien und Begründungen der Nutzung im Konzept des medialen Habitus zusammen betrachtet werden.

Es hat sich gezeigt, dass die Medienerziehung im Elternhaus einen Einfluss auf die Ausprägung des medialen Habitus hat. Dabei sind neben Einschränkungen des Medienkonsums auch die Förderungen in bestimmte Richtungen relevant sowie das Vorleben des Medienumgangs durch die Eltern selbst (Kommer, 2010, S. 279). Da die unterschiedlichen Mediennutzungsgewohnheiten im Bildungskontext zur Reproduktion von sozialer Ungerechtigkeit beitragen kann, kommt Mutsch (2012) im Rahmen ihrer Untersuchung zu folgender Schlussfolgerung:

„Im Zusammenhang mit Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer gilt es daher zukünftig zu überlegen, wie eine Reflexion des eigenen medialen Habitus vor dem Hintergrund der Trägheit sowie eine Bewusstwerdung der auf der Grundlage des jeweils vorherrschenden Habitus entstandenen ‚blinden Flecken‘ zu realisieren sind.“ (Mutsch, 2012, S. 252)

Ob und in welchen Bereichen diese „blinden Flecken“ auch bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung vorzufinden sind, soll im Rahmen dieser Untersuchung explorativ betrachtet werden.

4.2.1 Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, die medienbezogene Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung unter der Perspektive der medialen Habitus zu betrachten. Hierfür werden die Einflussfaktoren nach Henrichwark (2009) und die Analysekategorien nach Mutsch (2012) zusammen mit den Ergebnissen von Kommer und Biermann (Biermann, 2009b; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012) in ein durch das Feld der Erwachsenenbildung ergänztes Bedingungsgefüge der Genese des medialen Habitus überführt. Das Bedingungsgefüge orientiert sich an dem „Bedingungsgefüge der Genese des bildungsbezogenen medialen Habitus“ von Henrichwark (2009, S. 92) in Verbindung mit den klassifizierten Praxisformen als Produkt des Habitus nach Bourdieu (1987, S. 280). In Abbildung 6 werden die theoretisch hergeleiteten analyseleitenden Bedingungen für das Feld der Erwachsenenbildung mit den medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Beziehung gesetzt.

Dieses Bedingungsgefüge soll zusammen mit den Analysekategorien nach Mutsch (2012) als Schablone für die Analyse des Zusammenhangs zwischen den medialen Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und ihren medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen dienen. Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass das Feld der Erwachsenenbildung kein einheitliches Feld darstellt (vgl. Bremer et al., 2020, S. 67). In der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb Lehrende interviewt, die alle in einer Weiterbildungsinstitution tätig sind, um somit zumindest in Teilen von einer Überschneidung ‚ihres‘ Feldes der Erwachsenenbildung ausgehen zu können.

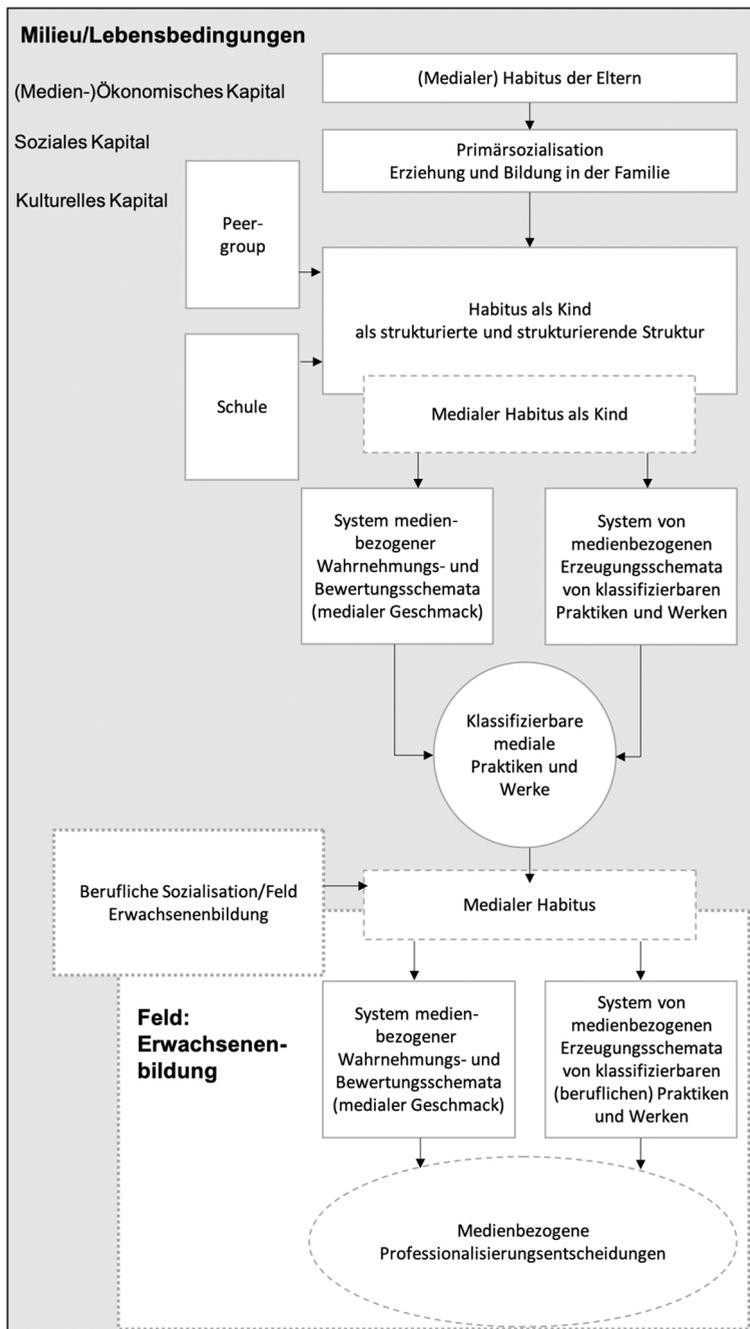


Abbildung 6: Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

4.2.2 Analysekatogorien zur Rekonstruktion des medialen Habitus

Zur Rekonstruktion des medialen Habitus der Lehrenden in der Erwachsenenbildung werden Analysekatogorien aus verschiedenen Untersuchungen zum medialen Habitus, zum beruflichen Habitus aus der Erwachsenenbildung und Annahmen aus dem Habituskonzept nach Bourdieu systematisch miteinander verbunden. Henrichwark (2009) nutzt Bourdieus Kapitaltheorie um die milieuspezifischen Einflussfaktoren für das Mediennutzungsverhalten von Grundschulkindern zu untersuchen (ebd., S. 26) und arbeitet Einflussfaktoren für die Genese des medialen Habitus heraus:

Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern	
Familiäre Einflussfaktoren	Kulturelles Kapital der Eltern: Allgemeines Bildungsniveau – schulbildungsnaher oder schulbildungsferner Habitus
	Strategien der Medienbereitstellung (Kontextualisierung digitaler Medien)
	Integration von Computer und Internet als kulturelles Kapital (nicht ausschließlich als ökonomisches Kapital)
	Mediennutzung und Nutzungsmuster der Eltern/der Familie – Bedeutung des Computers im Familienalltag
	Assoziationen, Meinungen und Haltungen der Eltern zu Computer und Internet
	Szenarien, Motive und pädagogische Absichten der Bereitstellung – Bildungsaspiration allgemein
	Medienerziehungsmaßnahmen und medienerzieherische Perspektive
	Medien- und Erziehungsklima in der Familie
	Ökonomische Aspekte der Medienbereitstellung
	Soziales Kapital der Familie: Computerbezogene Hilfestellungen aus dem sozialen Umfeld
Außerfamiliäre Einflussfaktoren	Soziale Mediennutzungskontexte im Milieu - Relevanzstrukturen
	Einflüsse durch die Peergroup
	Einflüsse durch schulische Ausstattung und schulspezifisches Medienkonzept
	Bedingungen und Einflüsse durch die Person der Lehrkraft

Abbildung 7: Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern (Henrichwark, 2009, S. 73)

Da auch bei der Analyse des medialen Habitus in späteren Lebensphasen die Primärsozialisation in der Familie eine grundlegende Rolle spielt, sollen diese Einflussfaktoren auch bei der Analyse der medialen Habitus der Lehrenden in der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden. Sie finden sich in den Analysekatogorien nach Mutsch (2012) (s. u.) in den Katogorien „medienökonomische Kapitalausstattung“, „Medienbiografie“ sowie „Prägung und Umfeld“ wieder. Ergänzt werden die außer-

familiären Einflussfaktoren durch Aspekte der medienbezogenen beruflichen Sozialisation aus dem Feld der Erwachsenenbildung.

Für die Verortung des medialen Habitus im mehrdimensionalen Feld der möglichen Ausprägungen des medialen Habitus ist die Erstellung eines individuellen Bildes des Akteurs bzw. der Akteurin notwendig. Mutsch (2012) gliederte die Analyse-kategorien des medialen Habitus in sechs Analysedimensionen auf:

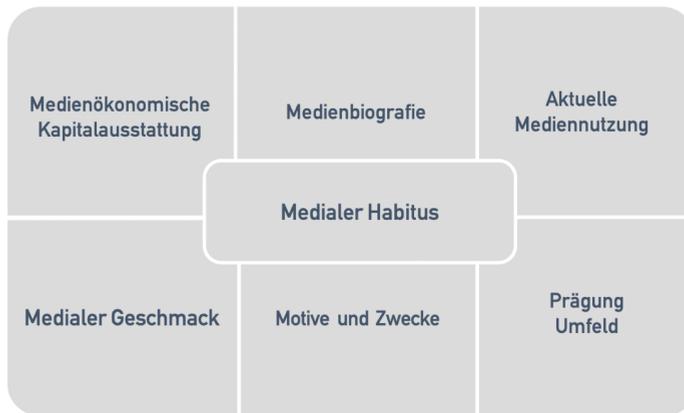


Abbildung 8: Sechs Analysedimensionen des medialen Habitus (Mutsch, 2012, S. 51)

Medienökonomische Kapitalausstattung

Die medienökonomische Kapitalausstattung bezieht sich auf die individuellen Existenzbedingungen eines Akteurs oder einer Akteurin. Diese umschreiben den technologischen Besitz des Akteurs bzw. der Akteurin und der Familie. Die Ausstattung muss immer im Spiegel der Zeit betrachtet werden, zu der ein/eine Akteur:in aufgewachsen ist (ebd., S. 52). Die Entwicklung des technologischen Besitzes über die Zeit hinweg hat einen Einfluss auf die Entwicklung des medialen Habitus. Nach Bourdieu ist die Kategorie dem ökonomischen Kapital zuzuordnen und kann damit als Voraussetzung für die Entwicklung von weiteren medienbezogenen Kapitalien gesehen werden.

Medienbiografie

Unter dem Bereich der Medienbiografie versteht Mutsch (2012) die Genese des medialen Habitus in der (frühen) Kindheit. Die Medienbiografie muss immer auch im Zusammenhang zur medienökonomischen Kapitalausstattung betrachtet werden. Die Mediennutzung in Kindheit und Jugend spielt hier ebenso eine Rolle wie das vorgelebte Mediennutzungsverhalten im Elternhaus.

Für die vorliegende Untersuchung wurde der Begriff der Medienbiografie ausgeweitet auf alle biografischen Erfahrungen, die die Lehrenden bis zum Zeitpunkt des Interviews gemacht haben. Auch Erfahrungen in der Jugend und im Erwachsenenalter prägen den medialen Habitus, da dieser, wie der Gesamthabitus, niemals abschließend geformt ist.

Aktuelle Mediennutzung

Im Bereich der Mediennutzung sind neben den reflektierten Handlungen vor allem auch die internalisierten und einverleibten Handlungsschemata von Interesse – verinnerlichte mediale Erfahrungen, die routinierte Handlungsschemata hervorbringen, dienen in der Analyse als Zugang zu diesen Schemata:

„Unter Bezug auf die untersuchte medienökonomische Kapitalausstattung gilt es herauszufinden, inwieweit es sich beim objektivierten kulturellen Kapital (wie z. B. Besitz von Musikinstrumenten) auch um inkorporiertes kulturelles Kapital (wie z. B. Spielen von Musikinstrumenten) handelt.“ (Mutsch, 2012, S. 52)

Die für den medialen Habitus charakteristischen Mediennutzungsstile ermöglichen zum einen das Medienhandeln, beschränken dieses aber auch, so wie der Gesamthabitus sowohl als Ermöglichungsraum als auch als Grenze fungiert. Als Beispiel wird hier der Konsum von Fernsehinhalten genannt: Bestimmte Fernsehinhalte werden von manchen unhinterfragt konsumiert, während für andere der Konsum nicht infrage kommen würde (ebd., S. 52).

Medialer Geschmack

Die Analyseeinheit des medialen Geschmacks beruht auf der zentralen Kategorie des Geschmacks nach Bourdieu:

„Der Geschmack ist die Grundlage alles dessen, was man hat – Personen und Sachen –, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen, womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird.“ (Bourdieu, 1987, S. 104)

Entwickelte medienbezogene Denk- und Handlungsschemata werden in Bezug zu Einstellungen und Zuschreibungen zu den Medien gemeinsam betrachtet. Hierbei werden mediale Vorlieben und Medienaktivitäten hervortreten, die bevorzugt werden. Leitmedien werden sichtbar, sowie unverzichtbare oder verzichtbare Medien für den Alltag analysiert:

„Die Dimension medialer Geschmack berücksichtigt im Sinne von entwickelten Wahrnehmungs- und Denkschemata unterschiedliche gelebte Einstellungen und Zuschreibungen zu Medien(-inhalten). Im Zuge dessen gilt es herauszufinden, worin sich die kulturellen Wertigkeiten der Familie manifestieren, welche medialen Vorlieben in der Familie vorliegen und welchen Medienaktivitäten in den Familien bevorzugt nachgegangen wird.“ (Mutsch, 2012, S. 52 f.)

Durch Abgrenzung von bestimmten Medien tritt hier die Funktion der Distinktion in den Fokus, die für das Habituskonzept eine zentrale Kategorie darstellt. Der mediale Geschmack kann auch hinsichtlich seiner Tendenz zur popkulturellen (z. B. Pop-Musik) oder hochkulturellen Geschmacksausrichtung (z. B. klassische Musik) analysiert werden (ebd.).

Motive und Zwecke

In dieser Kategorie werden die Zuschreibungen zu Medien und die Zwecke, für die sie genutzt werden, betrachtet. Die Gründe, warum Medien genutzt werden, können sehr unterschiedlich sein und wurden auch bei Kommer bei der Betrachtung der Habustypen als wichtige Bezugspunkte für den medialen Habitus herausgearbeitet. Ob Medien für die Erleichterung der Arbeit oder für Unterhaltung und hedonistische Zwecke genutzt werden, legen unterschiedliche Tendenzen des medialen Habitus nahe. An dieser Stelle schreibt Mutsch (2012, S. 53) der Zeit, die für Medienaktivitäten investiert wird, eine wichtige Bedeutung zu.

Prägung und Umfeld

Bei dieser Analysekategorie Prägung und Umfeld werden die verschiedenen Umfelder betrachtet, die in unterschiedlichen Sozialisationsphasen einen Einfluss auf den/die medialen Habitusinhaber:in hatten/haben (ebd.). Neben der medienbezogenen Primärsozialisation der ursprünglichen Kernfamilie werden hier auch Bereiche der Sekundär- und Tertiärsozialisation in die Analyse miteinbezogen, wie Schule und Peers (Sekundärsozialisation) sowie die gegründete Familie im Erwachsenenalter und das berufliche Umfeld (Tertiärsozialisation). Dem Aspekt der Prägung durch das Umfeld soll in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Augenmerk zukommen.

4.2.3 Ergänzende Analysekategorien

Darüber hinaus sollen die analytischen Elementarkategorien nach Bremer und Lange-Vester (2014, S.70) bei der Analyse berücksichtigt werden (siehe Abb.9). Bei diesen Elementarkategorien geht es um den Gesamthabitus, und sie werden im Prozess der Habitushermeneutik als Gegensatzpaare bei der Analyse verwendet. Auch wenn die medialen Habitus der Lehrenden unter Zuhilfenahme der dokumentarischen Methode und nicht mit der Habitushermeneutik rekonstruiert werden, können diese Kategorien dennoch hilfreich sein, um die habitusspezifischen Muster der vorliegenden Fälle abgrenzend zu beschreiben. Die Gegensatzpaare dienen hierbei als Pole und kommen in diesen Extremen eher selten vor (ebd., S.69). Auch wenn sich die Kategorien nicht auf den Teilhabitus des medialen Habitus beziehen, so können sich diese dennoch auch in diesem Teilhabitus spiegeln.

Asketisch methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-)Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung;	Hedonistisch spontan; ungeplant; ungeregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung;
Ideell spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf ‚Authentizität‘;	Materiell körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus: Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit;
Hierarchisch autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments;	Egalitär partnerschaftlich; demokratisch; gleichberechtigt; Anspruch auf Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“;
Individuell Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (‚jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‚Masse‘, Betonung von ‚Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität;	Gemeinschaftlich Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit, und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft;
Ästhetisch Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des ‚Schönen‘ und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack;	Funktional Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack;
Aufstiegsorientiert Streben nach ‚Höherem‘; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert, z.T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z.T. Auf- bzw. Abstiegsängste;	Sicherheitsorientiert „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“;
Herrschend Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z.T. karitativ; z.T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster;	Ohnmächtig Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben;
Selbstsicher selbstbewusst; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus;	Unsicher Selbstzweifel u. wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft;

Abbildung 9: Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 70)

4.2.4 Feldbezug des medialen Habitus in Bezug zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Wie oben dargelegt ist für die Hervorbringung von Handlungspraxen die Kapitalausstattung immer in Bezug zum Feld relevant. Für die Fragestellung der medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung muss die Analyse den Feldbezug stark miteinbeziehen. Hierfür wird neben den sechs Analyseeinheiten nach Mutsch (2012) die Formel für die Hervorbringung

der Praxis nach Bourdieu auf das Feld der medienpädagogischen Erwachsenenbildung übertragen und bei der Analyse miteinbezogen werden. Die Entscheidung für oder gegen medienbezogene Professionalisierung wird neben der Orientierung am medialen Habitus immer in Bezug zum vorzufindenden Feld ausgerichtet werden.

Die Formel $(H \times K) + \text{Feld} = \text{Praxis}$ (Bourdieu, 1987, S.175) kann wie folgt auf das Feld der medienbezogenen Erwachsenenbildung übertragen werden:

$$\begin{aligned} & (\text{Medialer Habitus} \times \text{medienbezogene Kapitalien}) + \text{Feld: Erwachsenenbildung} \\ & = \text{Medienbezogene professionelle Handlungspraxis} \end{aligned}$$

Unter Handlungspraxis wird an dieser Stelle auch die Entscheidung für medienbezogene Professionalisierung verstanden. Hierbei ist es in der ersten Betrachtung unerheblich, ob diese Auseinandersetzung mit medienbezogenen Themen zum Zwecke einer Professionalisierung informell, non-formal oder formal stattfinden. Allerdings müssen dann die Begründungszusammenhänge, warum bestimmte Wege gewählt wurden, betrachtet werden. Es geht hierbei um eine Auseinandersetzung der/des Lehrenden mit den Anforderungen des Feldes. Das Feld wirkt nicht nur auf das Subjekt ein, sondern das Subjekt kann sich den Anforderungen des Feldes gegenüber verhalten. Hierbei kann auch eine verweigernde Haltung eingenommen werden und die Anforderungen des Feldes werden nicht erfüllt.

Hier muss, wie in Bezug zur Analysekategorie *Motive und Zwecke* beschrieben, analysiert werden, warum ein bestimmter Weg gewählt wurde und ob es wirklich eine Wahl gab oder dem/der Lehrenden keine andere Option zur Verfügung stand, wenn er/sie im Feld der Erwachsenenbildung tätig sein möchte.

Auch bei der Wahl des Professionalisierungswegs muss der Begründungszusammenhang betrachtet werden. Wenn sich ein Lehrender mit medienbezogenen Themen ‚nur‘ informell auseinandersetzt, weil der Investitionsaufwand an Zeit und ökonomischem Kapital hier geringer ist als bei einer medienpädagogischen Weiterbildung, spiegelt dies andere mediale Habitusstrukturen wider, als wenn die Wahl auf eine informelle medienbezogene Auseinandersetzung fällt, weil keine passenden Fortbildungsangebote gefunden oder diese als qualitativ nicht gut genug eingeschätzt wurden.

Da durch Medien nicht nur neue Möglichkeitsräume, sondern auch neue Anforderungen an die Akteurinnen und Akteure herangetragen werden (Bettinger, 2018, S.19 f.), sind gerade diese Bedeutungszuschreibungen im Umgang mit digitalen Medien wichtig, um sich dieser anzunehmen oder um diese abzulehnen. Durch die Hysteresis des Habitus, die auch auf die Habitusfacette des medialen Habitus zu übertragen ist, werden gesellschaftliche Veränderungen nicht sofort in den Habitus integriert, sondern die gesellschaftlichen Anforderungen können nur langsam in die Habitusstrukturen hineinwirken. In diesem Zusammenhang muss das Feld der Erwachsenenbildung, das durch die Tertiärsozialisation auf die Lehrenden wirkt, mitbetrachtet werden, um den dortigen Möglichkeits- und Erfahrungsraum zusammen mit den medialen Habitus der Lehrenden zu analysieren.

4.3 Zwischenfazit: Der mediale Habitus als System von Grenzen des Medienhandelns Lehrender in der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel wurde das Konzept des medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus betrachtet. Als Erstes wurde das Konzept des Habitus nach Pierre Bourdieu beschrieben (Unterkapitel 4.1). Der Habitus wird in pädagogischen Zusammenhängen für die Analyse sozialer Ungleichheiten häufig als Erklärung genutzt. Kommer und Biermann (2012) haben darauf basierend den medialen Habitus als Teil des Gesamthabitus definiert (Unterkapitel 4.2), der sich durch die Mediensozialisation der Träger:innen bildet und als System von Grenzen alles Medienhandelns bedingt.

Für Lehrende in der Erwachsenenbildung gibt es bisher keine Erhebungen des medialen Habitus. Es kann vermutet werden, dass auch bei diesen Lehrenden ein Zusammenhang zwischen medialem Habitus und Medienhandeln vorzufinden ist (Bolten, 2018; Rohs, Bolten, et al., 2020; Rohs & Bolten, 2017, 2020). Diese Vermutung kann auch dadurch unterstrichen werden, dass sich in der medialen Habitusform der „ambivalenten Bürgerlichen“ nach Kommer und Biermann (2012) keine „Early Adopter“ verorten lassen, also keine Personen, die sich schon sehr früh mit technischen und medienbezogenen Entwicklungen aufgrund ihrer (Primär-)Sozialisation auseinandergesetzt haben. Dies bestärkt die Vermutung, dass die frühe biografische Auseinandersetzung mit Medien eine Auswirkung auf den medialen Habitus und das Medienhandeln in späteren Lebensphasen hat.

Die Auswirkung des medialen Habitus auf die individuelle medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung ist bisher noch nicht untersucht worden. Durch die Trägheit des Habitus und die Hysteresis birgt der mediale Habitus die Gefahr für die Lehrenden, die Anschlussfähigkeit an die digitalen Prozesse in der Erwachsenenbildung zu verlieren, wenn sie sich aufgrund ihres Habitus und den medienbezogenen Kapitalarten, die sie zur Verfügung haben, nicht mit den digitalen Entwicklungen auseinandersetzen. Die folgenden Kapitel widmen sich einem Forschungsvorhaben, bei dem untersucht wurde, welchen Einfluss der mediale Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung hat.

5 Forschungsdesign und -vorgehen

Im Folgenden wird das Forschungsdesign vorgestellt, das angewendet wurde, um die medialen Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Bezug zu ihrer medienpädagogischen Professionalisierung zu rekonstruieren.

Es wurden die folgenden zentralen Forschungsfragen verfolgt:

1. Welche medialen Habitusformen finden sich unter Lehrenden in der Erwachsenenbildung?
2. Welcher Zusammenhang lässt sich zwischen medialem Habitus und individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen feststellen?

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden zwei Forschungszugänge im Zuge einer interviewbasierten Fallstudie mit zehn Fällen miteinander kombiniert. Fallstudien bieten die Möglichkeit, einzelne Fälle umfassend zu analysieren und in Bezug zu ihren Umweltverhältnissen zu betrachten. Ziel ist es, ein Tiefenverständnis für die einzelnen Fälle zu entwickeln (Hering & Schmidt, 2014, S. 529). Fallstudien können unter anderem für Forschungen verwendet werden, die Fallvergleiche und Fallkontrastierung verfolgen (ebd., S. 530). Um mehr Möglichkeiten des Vergleiches zu haben, wurde keine Einzelfall- oder Vergleichsstudie von zwei Fällen durchgeführt, sondern es wurden zehn Fälle mit theoretisch bedeutsamen Merkmalskombinationen ausgewählt. So sollen neue Aspekte zum theoretischen Diskurs des medialen Habitus identifiziert und im Zusammenhang mit medienpädagogischer Professionalisierung beleuchtet werden. Mit zehn Fällen wurde ein Sample generiert, das alle hergeleiteten Merkmale abdeckt und dennoch einen realisierbaren Umfang des Vorhabens gewährleistet (siehe Unterkapitel 5.2). Es wurden episodische medienbiografische Interviews geführt. Die Interviews wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2000). Für die Auswertung ist es wichtig, dass narrative Passagen in den Interviews enthalten sind, um den Erfahrungsraum des atheoretischen Wissens zu erfassen. Die episodischen Interviews bieten die Möglichkeit, neben episodisch-narrativem Wissen/episodisch-narrativen Erzählungen auch semantisch-begriffliches Wissen zu erfragen, das besonders für Begriffsklärungen wichtig sein kann (Flick, 2011a, S. 273). In den Interviews wurden für die Rekonstruktion des medialen Habitus die Medienaneignung, der familiäre mediale Hintergrund, die Mediennutzung und der Mediengeschmack erfragt sowie medienbezogene Begriffe (z. B. Unterscheidung analoger und digitaler Medien) unter Zuhilfenahme eines offenen Interviewleitfadens (siehe Anhang II) thematisiert. Darüber hinaus lag ein Schwerpunkt der Interviews auf der Mediennutzung sowie der Medienaneignung in Bezug zur lehrenden Tätigkeit der befragten Lehrenden. Im Rahmen der Erhebung des medialen Habitus wurden, wie in Unterkapitel 2.1 beschrieben, sowohl die Aneignungsprozesse und Einstellungen gegenüber klassischen Medien (z. B. Bücher, Radio, Fernsehen) als auch digitalen Medien (z. B. soziale Medien,

Internet, Computer) betrachtet. Für die Rekonstruktion des medialen Habitus ist eine Betrachtung aller Medien wichtig, da die klassischen Medien die Gegenhorizonte bzw. Grenzen des medialen Habitus darstellen. Eine Betrachtung von Ausschnitten der Medienpalette ist nicht sinnvoll, da es bei habituellen Nutzungen neben der alltäglichen Einbettung der Mediennutzung auch um deren Kombinationen und Gewichtung geht:

„So macht es zumindest einen ‚feinen Unterschied‘, ob für die tägliche Information (oder Unterhaltung) lediglich der Fernseher genutzt wird, oder aber ein Ensemble aus Print, Fernsehen und Web 2.0 Diensten etc. Ähnliches gilt für die Frage, ob es ein ‚Leitmedium‘ gibt, das eine zentrale Rolle einnimmt und um das die Nutzung der anderen Medien gruppiert ist.“ (Kommer, 2013, S. 12)

Im Rahmen des Interviews werden auch die formalen und non-formalen Aus- und Weiterbildungen sowie informellen Lernzugänge der Lehrenden erfragt, um die medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen rekonstruieren zu können.

Am Ende der Interviews wurden die Lehrenden gebeten, *Medienpfade* zu zeichnen (siehe Unterkapitel 5.1.4). Diese Medienpfade sollten neben dem gesprochenen Wort eine weitere Ebene der Reflexion bei den Lehrenden anregen. Durch die Aktivität des Zeichnens wurde ein Zugang zu einer tieferen, latenten, der Sprache nicht reflexiv zugänglichen medialen Habitusstruktur (Bremer, 2004, S. 211) eröffnet.

Die Vorstellung des Forschungsdesigns (Unterkapitel 5.1) wird die qualitativen Zugänge zum Forschungsgegenstand (Unterkapitel 5.1.1), die Erhebungsform des episodischen Interviews (Unterkapitel 5.1.2), das Vorgehen der Auswertung mittels der dokumentarischen Methode (Unterkapitel 5.1.3) sowie die Medienpfade und deren Auswertung (Unterkapitel 5.1.4) beinhalten. Davon ausgehend wird das Sample der Lehrenden, die interviewt wurden, vorgestellt (Unterkapitel 5.2) und die Durchführung der Interviews inklusive der Medienpfade beschrieben (Unterkapitel 5.3).

5.1 Forschungsdesign

Wie Dirksmeier (2007) feststellt, gibt es nicht den einen empirischen Zugang zur Habitusrekonstruktion, sondern verschiedene Herangehensweisen :

„Ein systematischer Überblick empirischer Zugänge zum Habitus fehlt daher bis heute. Es existieren dagegen sehr wohl verschiedenste methodische Studien, die sich explizit auf den Habitus richten und diesen zu analysieren versuchen. [...] Bourdieu selbst entwickelt als übergreifendes Prinzip seiner habitusanalytischen Methodik die Leitidee einer Einbeziehung der sozialen Bedingungen, die zur Entstehung des ursprünglichen Forschungsproblems geführt haben, in den Forschungsprozess. [...] Bourdieu entwickelt selbst keine reine habitusanalytische Methode.“ (Dirksmeier, 2007, S. 78 f.)

Für die Rekonstruktion der medialen Habitus und der Zusammenhänge zwischen diesen und den medienbezogenen Professionalisierungsentscheidungen wurden zehn Interviews mit Lehrenden aus der Erwachsenenbildung sowie eine Gruppendiskussion geführt. Ziel der Gruppendiskussion war eine Erweiterung der Ver-

gleichshorizonte bei der Auswertung der Interviews. Außerdem bieten Gruppendiskussionen eine Möglichkeit, geteilte Horizonte und Vorstellungen unter den Teilnehmenden zu erkennen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 279 ff.). Dies kann geteilte Begründungszusammenhänge eröffnen, wie sie zum Beispiel durch das Feld der gleichen Weiterbildungsinstitution gegeben sein können. Da es in der vorliegenden Arbeit um die individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen geht, liegt der Schwerpunkt auf den Interviewerhebungen. Die Gruppendiskussion sollte als weiterer Forschungszugang den Einfluss des Feldes noch einmal in geteilten Orientierungen beleuchten. So fand eine Absicherung der Orientierungen der Lehrenden statt, da diese so abgrenzend den individuellen medialen Habitusstrukturen oder einem Einfluss des Feldes zugeordnet werden konnten. Gruppendiskussionen bieten eine Möglichkeit, Lücken in der medienpädagogischen Professionsforschung zu schließen (Welling, 2008). Die Möglichkeit wurde hier als Ergänzung genutzt, um einen Mehrwert für die Rekonstruktion der medialen Habitus der Lehrenden im Zusammenhang mit dem Feld der Erwachsenenbildung, in dem diese tätig sind, zu generieren.

Die leitfadengestützten episodischen Interviews wurden durch die Erstellung von Medienpfaden ergänzt. Diese Medienpfade haben neun der zehn befragten Lehrenden angefertigt. Die Interviews setzten den Fokus auf die Medienbiografie der Lehrenden von früher Kindheit bis heute sowie auf den Einsatz und die Aneignung von Medien in Bezug zu ihrer lehrenden Tätigkeit in der Erwachsenenbildung. Besonders wurde hierbei auf die Mediennutzungspräferenzen früher und heute, den Geschmack und die Entscheidungen, sich mit Medien berufsbezogen auseinanderzusetzen oder dies nicht zu tun, gelegt. Im Anschluss an die Hauptteile der Interviews wurden die Lehrenden gebeten auf einem leeren Blatt Papier mit Buntstiften ihre eigene Medienbiografie in einem Medienpfad visuell zu veranschaulichen.

Die Daten, die auf diesen drei unterschiedlichen methodischen Wegen erhoben wurden, wurden im Sinne einer Methodentriangulation aufeinander bezogen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 94 und 155 ff.). So dienten die Interviews als primärer methodischer Zugang dazu, die individuellen, biografischen Erfahrungen der Lehrenden zu analysieren. Diese wurden im Rahmen der Analyse für die Bildung der positiven Horizonte im Rahmen der dokumentarischen Methode als Grundlage genutzt (siehe 5.1.3). Die Medienpfade als sekundärer Zugang wurden genutzt, um eine weitere Ebene der Reflexion der Lehrenden zu ermöglichen und auch atheoretische Wissensselemente zu analysieren. In einem zweiten Schritt der Bildung der Orientierungsrahmen wurden hier die gebildeten Horizonte überprüft und eventuell neue Horizonte gebildet. Die Gruppendiskussion diente als tertiäre Methode der Abgrenzung der individuellen Horizonte der Lehrenden von den geteilten Meinungen der Lehrenden im Feld der Erwachsenenbildung, die auch als soziale Erwünschtheit geäußert werden könnten. Die Gruppendiskussionen wurden, wie die Interviews der jeweils anderen Lehrenden, im Rahmen der komparativen Analyse zur Absicherung der gebildeten Orientierungsrahmen herangezogen.

Im Verlauf des Projektes wurde entschieden, das Vorhaben an einer Weiterbildungsinstitution durchzuführen, die für ihre Lehrenden im Rahmen eines Pilotprojektes kostenfreie Workshops zum Einsatz von digitalen Medien in der Lehre angeboten hat. Fünf der interviewten Lehrenden haben sich entschieden, an diesem Workshop teilzunehmen, die anderen fünf haben nicht am Workshop teilgenommen. Für alle Lehrenden bestand also die Möglichkeit, sich ohne einen besonderen finanziellen Aufwand non-formal medienpädagogisch zu professionalisieren. So werden durch die freiwillige Teilnahme oder Nicht-Teilnahme zwei Gruppen gebildet, die miteinander verglichen werden können. Das soziale Bedingungsgefüge stellt neben der jeweiligen Mediensozialisation der Lehrenden der Arbeitskontext dar, in dem die Lehrenden medienpädagogisch handeln können. Durch die Wahl der Institution, bei der die Erhebungen stattfanden, bietet dieses Gefüge sowohl die Möglichkeit, sich bewusst für eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu entscheiden, als auch die Möglichkeit, sich dem zu entziehen.

5.1.1 Qualitative Zugänge zum Untersuchungsgegenstand

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Als interdisziplinäre Arbeit aus den Bereichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik soll so ein Weg geschaffen werden, erste Erkenntnisse zum Verhältnis des medialen Habitus und der medienbezogenen Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu gewinnen. Um einen vertieften Einblick in die Lebenswelt der befragten Lehrenden zu bekommen, fiel die Wahl auf Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Nach Glaser und Strauss (1998) können qualitative Verfahren zu Theoriegenerierung genutzt werden. Dies verfolgt die vorliegende Arbeit, um Zusammenhänge zwischen dem medialen Habitus und den medienbezogenen Professionalisierungswegen zu erkennen.

Die soziale Welt verändert sich ständig und eine Loslösung vom Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, wie er zum Beispiel im Bereich der quantitativen Forschung in den Naturwissenschaften verfolgt wird, kann komplexe sozialwissenschaftliche Fragestellungen nicht (immer) in Gänze abbilden. Mit offener gestalteten Forschungsmethoden, wie sie in der qualitativen Forschung vorzufinden sind, können am Gegenstand orientierte Theorien generiert werden (Flick, 2011b, S. 27).

Die Wahl der Methoden fiel auf die Kombination von drei qualitativen Zugängen: Zum einen wurden *episodische Interviews* mit zehn Lehrenden aus der Erwachsenenbildung geführt (5.1.2), die durch eine *Gruppendiskussion* ergänzt wurden. Zum anderen erstellten die Lehrenden in neun der zehn Fälle *Medienpfade* (5.1.4). Die Medienpfade sind von den Lehrenden selbst gezeichnete Bilder, die sie dazu anregen sollten, im kreativen Prozess des Malens atheoretisches Wissen zu reflektieren, das ihnen in der alleinigen Gesprächsform der Interviews so nicht in den Sinn gekommen wäre.

Die Interviews wurden mit der QDA-Software MAXQDA ausgewertet, die zur computergestützten Auswertung von qualitativen Daten entwickelt wurde (Rädiker & Kuckartz, 2019). Die Software wurde genutzt, um die Interviews zu transkribieren

und die Schritte der Auswertung mit der dokumentarischen Methode nachvollziehbar festzuhalten. Die Software bietet den Vorteil, dass auch Auswertungsschritte, die händisch erfolgten (reflektierende Interpretation und Auswertung der Medienpfade) in Form von Dateien (PDFs und Bild-Dateien) den Interviews zugeordnet werden konnten und somit alle Daten und alle Auswertungsergebnisse systematisch vorliegen.

5.1.2 Episodische Interviews

Einzelinterviews werden in der qualitativen Sozialforschung genutzt, da sie durch die Möglichkeit der Offenheit einen großen Spielraum zur Erkenntnisgewinnung eröffnen. Als Interviewform wurde das episodische Interview gewählt, das narrative Teile beinhaltet. Ein episodisches Interview bietet die Möglichkeit, sowohl semantische als auch episodische Wissensbestände der Interviewenden zu erheben (Flick, 2011a):

„Einerseits enthält das episodische Interview Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben.“ (Ebd., S. 274)

Die narrativen Anteile werden durch offene Erzählaufforderungen initiiert, die den Interviewten/die Interviewte dazu bewegen, möglichst frei zu sprechen. Hierbei werden die Interviewten regelmäßig aufgefordert, Situationen zu erzählen (ebd.). Wie bei einem narrativen Interview sind Nachfragen erlaubt, wenn der Erzählfluss abbricht. Das episodische Interview zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass Nachfragen das Ziel haben, an semantische Wissensanteile zu kommen (ebd., S. 275). Um an die Informationen zu gelangen, die im Forschungskontext relevant sind, werden die Interviews durch einen Leitfaden strukturiert.

Der Leitfaden (siehe Anhang II) zur Rekonstruktion der medialen Habitus und medienbezogenen Professionalisierungen der Lehrenden umfasste folgende Bereiche:

- Medienbiografie:
 - Mediennutzung in Kindheit und Jugendalter
 - Medienerziehung durch die Eltern
 - Medienbesitz in Kindheit und Jugendalter
 - Medienhandeln im Elternhaus
 - Mediennutzung und Medienbesitz im Erwachsenenalter
 - Beschreibung „Medienalltag“
 - Kommunikationsmedien
- Mediennutzung Beruf/Lehre in der Erwachsenenbildung:
 - Medien mit hohem und geringem Bildungswert
 - Bedeutung von Medien für eigene Rolle als Lehrende:r
 - Medieneinsatz in der Lehre und in der Vor- und Nachbereitung
 - Chancen und Gefahren des Medieneinsatzes für die Lehre

- Zukunft der Lehre in Bezug zu Medien
- Bei Teilnahme an medienpädagogischem Workshop: Grund für Teilnahme und Erwartungen an den Workshop
- Medienpädagogische Professionalisierung
- Pädagogisches Grundverständnis

Die Fragen des Leitfadens orientieren sich an den in der Arbeit beschriebenen Analyse-kategorien, dem Bedingungsgefüge medienpädagogischer Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung (siehe Abb. 6) sowie den Interviewleitfäden der Erhebungen von Mutsch (2012), Kommer (2010) und Henrichwark (2009). Der Leitfaden wurde flexibel in der jeweiligen Interviewsituation entsprechend dem Interviewverlauf eingesetzt. Die Reihenfolge der im Leitfaden formulierten Themen wurde den Interviewverläufen angepasst. Bei jedem Interview wurde mit einem Rückblick in die Kindheit begonnen. Die ergänzende Gruppendiskussion wurde mit Lehrenden geführt, die an den institutsinternen medienpädagogischen Workshops teilgenommen haben. Die Gruppendiskussion wurde ebenfalls mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Gruppendiskussion stellt eine Erweiterung der Vergleichshorizonte bei der Auswertung der Interviews dar. Die medialen Habitus können nicht unabhängig vom jeweiligen Feld, in dem diese zum Ausdruck kommen, analysiert werden, sondern werden immer eingebunden in sozialen Kontexten sichtbar. Diese Kontexte haben Einfluss auf die Teile des medialen Habitus, die sich in der Situation zeigen. Die Äußerungen der Lehrenden im Rahmen der Gruppendiskussion wurden herangezogen um geteilte Äußerungen in der Gruppe vom jeweiligen individuellen Habitus als Horizont abgrenzend zu betrachten.

Folgende Beispiele soll dies greifbarer machen:

Im Rahmen des Interviews des Lehrenden C betonte dieser, dass er seinen Alltag und die Arbeit nicht trennt:

„C: [...] Das mache ich aber, wie gesagt, diese Trennung Beruf und Job, kann ich dir nicht sagen, wo die ist.“ (InterviewC_895–896)

„C: Was ist eigentlich privat? Wo ist eigentlich der Unterschied, zwischen Privat und Arbeit? Den kann ich dir seit fünf Jahren nicht mehr sagen, weil ich hab so ne geile Work-Life-Balance, das ist, ich geh in meiner Freizeit hole ich meine Schüler von der Prüfung ab, weißt du, was ich meine? Wo ist denn jetzt privat? Ich kann das nicht genau sagen.“ (InterviewC_424–430)

An diesen beiden exemplarischen Stellen wird deutlich, dass der Lehrende seine Arbeit nicht von seinem Alltag getrennt betrachten möchte. Auch eine Auseinandersetzung mit Inhalten bezüglich seiner Arbeit betrachtet er nicht als „Arbeit“, sondern integriert dies in seinen Alltag:

„C: Und ähm da hab ich, die Schlagworte, die ich bekam, rei-gegoogelt und kam dann im Prinzip auf ja Plattformen, die das eh anbieten und natürlich auch auf Dissertationen, auf PDFs, auf Präsentationen, die ziehe ich mir alle in die Dropbox rein. Und wenn ich dann irgendwie unterwegs bin mit der Straßenbahn irgendwie mal Zeit finde, schau ich mir das durch. Dann bildet sich bei mir so ne wie soll ich mal sagen, aus dieser großen rosa Wolke wird so ne abgegrenzte Glocke.“ (InterviewC_528–536)

Im Rahmen der Gruppendiskussion äußerte er dies aber anders:

„G-C: Ja, ich schließe mich auch einfach mal an, sage aber auch ähm, ja, es hat sehr viel Spaß gemacht, aber es bindet auch Kapazität in der Freizeit, weil ich musste wirklich viel üben und ich bin lange nicht da, wo ich schon sein wollte, weil es ist einfach ne Freizeit-Geschichte und äh bin aber da dran und würde das gerne alles adaptieren und habe die Angst, dass da wahrscheinlich noch viel, viel mehr ist.“ (Gruppendiskussion_68–75)

Diese Äußerung des Lehrenden in der Gruppendiskussion wirft ein anderes Licht auf seine Äußerungen im Interview. Sein Wunsch, den Beruf und die Freizeit nicht zu trennen, begründet sich in seinem biografischen Bruch. Es zeigt sich an dieser Stelle aber, dass er sein Ideal und noch nicht ganz so umgesetzt zu haben scheint, wie es im Interview geäußert wurde. Den Äußerungen im Interview wurde bei der Auswertung anschließend ein neuer Horizont hinzugefügt, der die Umsetzung des Nicht-Trennens von Arbeit und Privatheit begrenzt. Dies wird deutlich durch die Äußerungen im Rahmen der geteilten Orientierungen in der Gruppe.

An einer andern Stelle in der Gruppendiskussion wird die reine Online-Lehre gegenüber gemischten Formaten thematisiert. An dieser Stelle sind sich im Rahmen des Diskussionsverlaufs die Lehrenden erst einig, dass es einer guten Mischung aus digitalen und analogen Methoden bedarf, um einen guten Unterricht zu gestalten. Auch die Lehrende A stimmt dem zu. Dann schwenkt sie ihre Meinung im Verlauf um und betont, dass für sie Online-Formate als Lehrende nicht in Frage kommen:

„G-A: [...] und hab dann für mich eben auch entschieden, ich möchte in meiner Arbeit Kontakt zu den Teilnehmenden direkt haben. Ich möchte in Beziehung treten zu denen und da muss ich eben auch auf der persönlichen Ebene was bewegen, weil sonst hab ich persönlich nicht, für mich das Gefühl, dass ich dort bei den Teilnehmenden was bewegt habe, ja. Also ich brauche das für mich als ähm dieses ich bin glücklich mit dem, was ich tue.“ (Gruppendiskussion_204–211)

Diese Stelle bestätigt Aussagen As im Interview unterstreicht damit noch einmal die Wichtigkeit des direkten Kontakts mit den Lernenden für sie. Der im Rahmen des Interviews ausgewertete Horizont bekommt damit eine besondere Bedeutung. Durch die Betonung der Wichtigkeit des Kontaktes in einem Gruppenkontext ihres Tätigkeitsfeldes, in dem sie sich behauptet und damit eventuell gegen die Gruppenmeinung steht, bekommt dieser Horizont noch einmal eine besondere Bedeutung.

Solche und ähnliche Stellen unterstützten die Bildung der medialen Habitus der Lehrenden. Sie wurden im Rahmen der Rekonstruktion der Fälle herangezogen. Die Ergebnisse des komparativen Vergleichs der Interviews und der Gruppendiskussion sind in die Darstellung der Fälle eingeflossen. Eine Darstellung der alleinigen Ergebnisse der Gruppendiskussion wird daher im Folgenden nicht beschrieben werden.

Die Interviews wurden mit Ton aufgenommen und anschließend vollständig ohne Wortglättung in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (Rädiker & Kuckartz, 2019, S.44f.) und an die Transkriptionszeichen nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S.168f.) transkribiert (Transkriptionszeichen: siehe Anhang I).

5.1.3 Dokumentarische Methode

Für die Rekonstruktion der medialen Habitus der Lehrenden wird auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen (Bohnsack, 2000; Bohnsack et al., 2007b, 2007a; Nohl, 2017; Przyborski & Slunecko, 2010; Przyborski & Wohrab-Sahr, 2014). Ihren Ursprung hat die dokumentarische Methode in den 1920er-Jahren in der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (Bohnsack, 2003, S. 550). Mannheim stellte damals die Frage nach der Herstellung von sozialen Prozessen. Im Mittelpunkt der Forschung steht das Wissen der Akteurinnen und Akteure selbst und nicht das Wissen, dass die Forscher:innen in die Akteurinnen und Akteure projizieren:

„Die Mannheim’sche Wissenssoziologie eröffnet eine Beobachterperspektive, die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt.“ (Bohnsack et al., 2007b, S. 11)

Nach Logik der dokumentarischen Methode weiß der/die Forscher:in nicht mehr als die Erforschten, sondern die Erforschten wissen nicht, was sie innerhalb ihres impliziten Wissens alles wissen. Diese impliziten Wissensanteile werden durch eine Analyse gemäß der dokumentarischen Methode sichtbar (ebd.).

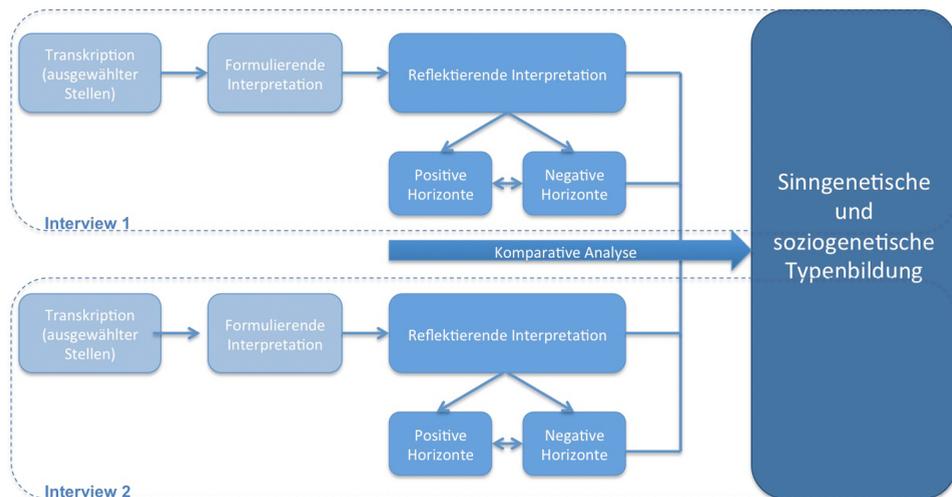


Abbildung 10: Dokumentarische Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2007; eigene Abbildung)

Die rekonstruktive Verfahrensweise der dokumentarischen Methode dient dazu, eine Regelmäßigkeit im Datenmaterial zu erkennen, die auf soziale Praktiken schließen lässt. Die Methode findet, wie in Abbildung 10 dargestellt, in mehreren Schritten statt: formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation und komparative Analyse.

- *Formulierende Interpretation*
Das Ziel der *formulierenden* Interpretation ist es, den Objektsinn des Gesagten zu reformulieren. Der Objektsinn kann als allgemeine Bedeutung und als intentional – wörtlich gemeinter Sinn – beschrieben werden (Nohl, 2017, S. 4). Nachdem die Interviews transkribiert wurden, wird ihre Feingliederung vorgenommen. Hierbei wird der Text in Ober- und Unterthemen aufgeteilt, um einen strukturierten Überblick zu erhalten. Eine Interpretation findet an dieser Stelle noch nicht statt, sondern der Inhalt wird in den Worten der Forschenden möglichst neutral gehalten.
- *Reflektierende Interpretation*
Im Schritt der *reflektierenden Interpretation* ist vorgesehen, den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, der in den Themen der formulierenden Interpretation zum Ausdruck kommt (Nohl, 2017, S. 5). Das Ziel ist es, den Dokumentensinn des Gesagten zu suchen, der in die Handlungspraxis eingelassen ist (ebd., S. 4f.). Dafür werden verschiedene Passagen des Materials gesucht, bei denen sich wiederkehrende Muster finden. Durch die Bildung von positiven und negativen Horizonten, die sich als Orientierungen zeigen, wird der jeweilige Orientierungsrahmen einer Person gebildet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296). Die positiven und negativen Horizonte dienen als Gegenhorizonte. Sie bilden das Enaktierungspotential der Ausrichtung der Orientierung, also die Möglichkeit der Realisierung dieser Einstellungen, Ideale und Werthaltungen. Wenn sich die positiven und negativen Horizonte ergänzen, kann innerhalb dieser gehandelt werden. Ergänzen sie sich nicht, sondern stehen gegeneinander, entsteht ein Orientierungsdilemma (ebd.) und die Person ist in den Bereichen der Dilemmata nicht handlungsfähig.
- *Komparative Analyse*
Bei der komparativen Analyse werden die in der reflektierenden Interpretation gebildeten Orientierungen fallintern und fallextern verglichen. Dazu sind weitere Fälle als Vergleiche notwendig. Im Schritt der sinngenetischen Typenbildung wird den einzelnen Fällen eine eigene Typik zugewiesen (Basistypik). Je besser eine Abgrenzung der Basistypik möglich ist, desto valider ist diese. Die Abgrenzung der Typik von den anderen Basistypiken anderer Fälle nennt sich *soziogenetische Typenbildung* (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304). Die soziogenetische Typenbildung kann im Prozess der Soziogenese Typiken unter verschiedenen Gesichtspunkten in größere sozio-strukturelle Zusammenhänge setzen. Dies ist bei der vorliegenden Untersuchung aufgrund der geringen Fallzahl nicht das Ziel.

Der/die Forschende bringt selbst immer eine eigene Standortgebundenheit in die Auswertung mit hinein (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 158). Diese Standortgebundenheit meint, dass auch die Forschenden nie ganz aus ihrem eigenen Standort austreten können und genau wie die Beforschten an ihr atheoretisches Wissen gebunden sind. Zum einen ist dies grundlegend, um die Beforschten zu verstehen, an-

dererseits kann dies auch die Ergebnisse von diesem Standort aus verzerren. Durch die komparative Analyse verschiedener Fälle, die neben den eigenen Horizonten noch viele andere Vergleichshorizonte mit in die Auswertung hineinbringen, verlieren die Horizonte der Forschenden an Bedeutung, was die Verzerrung minimiert (ebd., S. 282 f.).

Durch die Bildung von positiven und negativen Horizonten im Schritt der reflektierenden Interpretation wird der dokumentarische Sinngehalt und der Orientierungsrahmen herausgestellt. Der Orientierungsrahmen ist vergleichbar mit dem Habitus einer Person, da dieser ebenfalls den Rahmen bildet, in dem die Person handelt (Nohl, 2017, S. 104). Durch die Schritte der sinngenetischen und soziogenetischen Typenbildung werden Orientierungsrahmen der einzelnen Lehrenden gebildet und die medialen Habitus rekonstruiert. Während der Rekonstruktion der medialen Habitus wird überprüft, ob es Ähnlichkeiten und Unterschiede der jeweiligen medialen Habitusformen bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung gibt (Forschungsfrage 1). Auf eine umfangreiche soziogenetische Typenbildung, die die Lehrenden in valide Milieustrukturen einordnet, wird in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der geringen Fallzahl und damit geringen Vergleichsfälle verzichtet.

Die dokumentarische Methode kann auch als Auswertungsmethode von Bildern genutzt werden, allerdings bezieht sich dies auf den Zusammenhang von tatsächlich abgebildeten sozialen Gegebenheiten (Bohnsack, 2007). Für die Interpretation der Medienpfade bietet sich aufgrund des Ausdrucks von Reflexionsprozessen eine Segmentenanalyse an (Umbach, 2016, S. 93 ff.). Zur Auswertung des „Bedeutungsgewebes“ (ebd., S. 98) des Bildes soll hierbei ein Analyseverfahren eingesetzt werden, das für soziologische Fragestellungen entwickelt wurde (Breckner, 2010). Die Ergebnisse der Medienpfadauswertung sollen dann als weitere Horizonte in die Bildung der medialen Habitustypen mit einbezogen werden.

Eine biografische Nachzeichnung der medienpädagogischen Professionalisierungswege soll abschließend in einem Begründungszusammenhang mit dem jeweiligen rekonstruierten medialen Habitus betrachtet werden (Forschungsfrage 2).

5.1.4 Medienpfade als Zugang zu atheoretischen Wissensstrukturen

Als Ergänzung zu den episodischen Interviews soll die Erstellung von sogenannten *Medienpfaden* einen Zugang zu atheoretischen Wissensstrukturen der Lehrenden eröffnen. Der Begriff *Medienpfad* lehnt sich an der Begrifflichkeit „personengebundene Entwicklungspfade“ nach Nittel und Seltrecht an (2008, S. 141). Neben dem sprachlichen Zugang zur Welt sind Menschen von frühster Kindheit an auch einer bildlichen Kulturwelt ausgesetzt. Nach Engelhardt (2018, S. 474) hat die eigenständige Erstellung von Bildern ein Potenzial, das für die eigene „Lebensgestaltung und Lebensbewältigung“ genutzt werden kann. Darüber hinaus hat das Erstellen von Bildern das Potenzial, Reflexionen bei dem/der Erstellenden anzuregen, die dann wörtlich geäußert werden können (Engelhardt, 2018, S. 476).

Dieses Potenzial soll hierin genutzt werden, indem die Lehrenden durch die eigene bildnerische Gestaltung ihrer Mediennutzung im Verlauf ihrer Biografie Re-

flexionsprozesse der eigenen Medienbiografie anstoßen. Dafür wurden ihnen ein leeres Blatt Papier und Buntstifte angeboten und außer der Bitte, dass sie einen Medienpfad erstellen sollen, keine weitere Anweisung gegeben. Wenn die Lehrenden nach einiger Zeit des Überlegens nicht selbstständig auf Ideen für die Gestaltung eines Medienpfades gekommen sind, wurden ihnen Impulse durch die Interviewerin gegeben, indem die Interviewerin beispielsweise darauf hinwies, dass sich andere Lehrende an der Form eines Graphen orientiert haben. Der Prozess des Malens regte bei den Lehrenden teils neue wörtlich geäußerte Reflexionen an, die in die Transkriptionen der Interviews aufgenommen wurden.

Bis auf eine Lehrende haben alle die Aufgabe des Medienpfades angenommen. Im Verlauf der Erstellung der Medienpfade sind noch einmal neue Bereiche der biografischen Mediennutzung im Interview thematisiert worden, und vor allem die unterschiedlichen Medienbegriffe der Lehrenden wurden in diesem Erhebungsschritt deutlicher. Das Interview der Lehrenden, die keinen Medienpfad erstellen wollte, konnte aufgrund des Auswertungsschrittes der komparativen Analyse dennoch zufriedenstellend ausgewertet werden. Durch die Parallelen zu einem anderen Fall und die Nichtpassung zu anderen Fällen konnten Lücken, die der Medienpfad nicht schließen konnte, geschlossen werden. Der Schritt der komparativen Analyse bietet eine Abstraktionsstufe zu den Fällen, sodass das Interview vollumfänglich genutzt werden konnte und nicht verworfen werden musste.

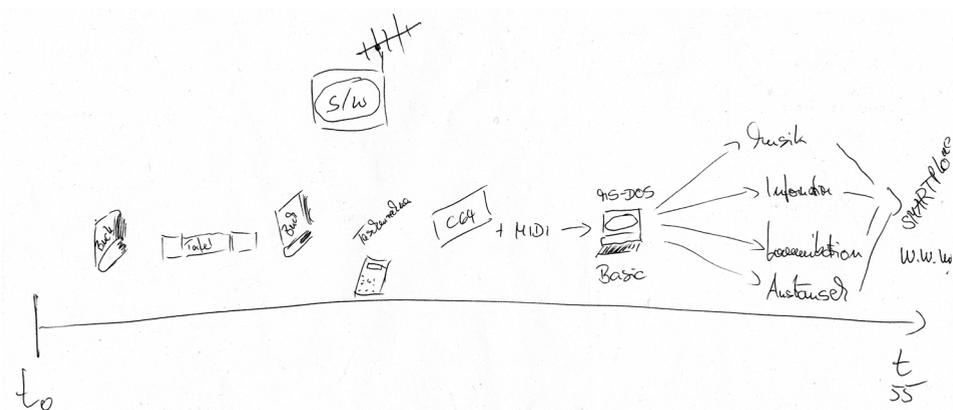


Abbildung 11: Beispiel – Medienpfad C

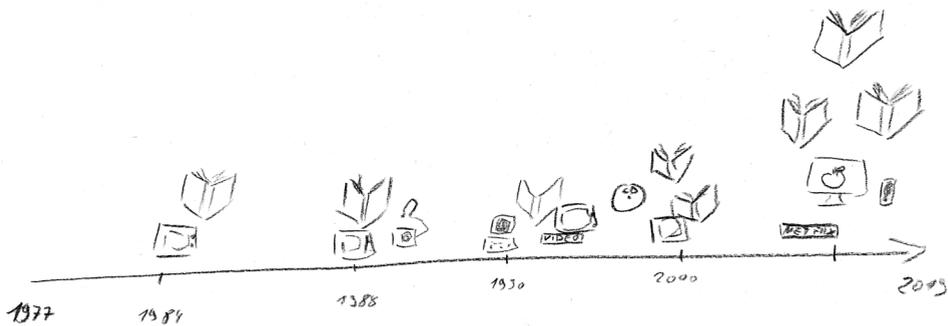


Abbildung 12: Beispiel – Medienpfad D

Die Medienpfade wurden in Anlehnung an die Arbeit von Umbach (2016) unter Zuhilfenahme einer Segmentanalyse ausgewertet. Ähnlich wie die Collagen, die im Forschungsprojekt von Umbach (2016) erstellt wurden, bilden auch die Medienpfade keine sozialen Szenen ab. Die Medienpfade stellen biografische Mediennutzungsverhalten grafisch dar. Es geht also weniger um die Interpretation sozialer Situationen als vielmehr um das Verhältnis und die Anordnung einzelner Medien untereinander im zeitlichen Verlauf. Die Lehrenden wurden gebeten, ihre eigene Medienbiografie grafisch darzustellen, was keine Abbildung gesellschaftlicher Realität ist, sondern als Anstoß eines Reflexionsprozesses dient, wie dies bei den Collagen das Ziel war (ebd., S. 94). Im Gegensatz zur Collagenerstellung sollten die Lehrenden in ihrer Reflexion komplett frei sein. Anders als bei der Erstellung von Collagen wurden ihnen keine Materialien mitgebracht, die ihre Reflexion beeinflussen konnten. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf die freie Form der Zeichnung.

In Anlehnung an die von Umbach formulierten Analyseschritte der Collagen wurde folgendes Vorgehen gewählt (ebd., S. 96):

1. *Erster Eindruck:*

Der erste Eindruck des Bildes wird durch die Forscherin reflektiert. Besonderheiten werden notiert sowie persönliche Empfindungen und Irritationen.

2. *Beschreibung des Bildaufbaus und der Darstellung:*

In Anlehnung an den Schritt der formulierenden Interpretation der dokumentarischen Methode wird der Bildaufbau formal beschrieben. Es wird beschrieben, was, wie dargestellt wird. Dabei wird der Blick auf den formalen Bildaufbau (Farben; Größe; Form; Struktur; Anordnung; Verhältnis von Bild- und Textelementen) sowie auf die dargestellten Inhalte gelenkt. Es stehen die Medieninhalte, -themen und „Subtexte“ des Dargestellten im Mittelpunkt der Betrachtung. Wichtig ist außerdem, was nicht dargestellt wird.

3. *Beschreibung des „Wie“ des Bildes:*

Die Kontraste, Harmonien und Brüche im Bild werden betrachtet. Welche Medien stehen im Zentrum? Welche am Rand? Wieso hat die:der Lehrende ihren Medienpfad so gezeichnet und nicht anders (Vergleich zu anderen Medienpfad-

den)? Welche positiven und negativen Horizonte lassen sich in dem Medienpfad bilden (im Sinne der reflektierenden Interpretation der dokumentarischen Methode)?

Die Bezugnahme zur dokumentarischen Methode in den Schritten der Analyse nahm Umbach nicht vor. Dieser wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit einbezogen, um die Ergebnisse der Interviews, die mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden, mit denen der Bildanalyse zusammenzubringen. Dieser Schritt ermöglicht die in den Bildern rekonstruierten positiven und negativen Horizonte zusammen mit den Horizonten, die auf Basis des Gesagten generiert wurden, in die jeweiligen Orientierungsrahmen und Basistypen der Lehrenden zu überführen.

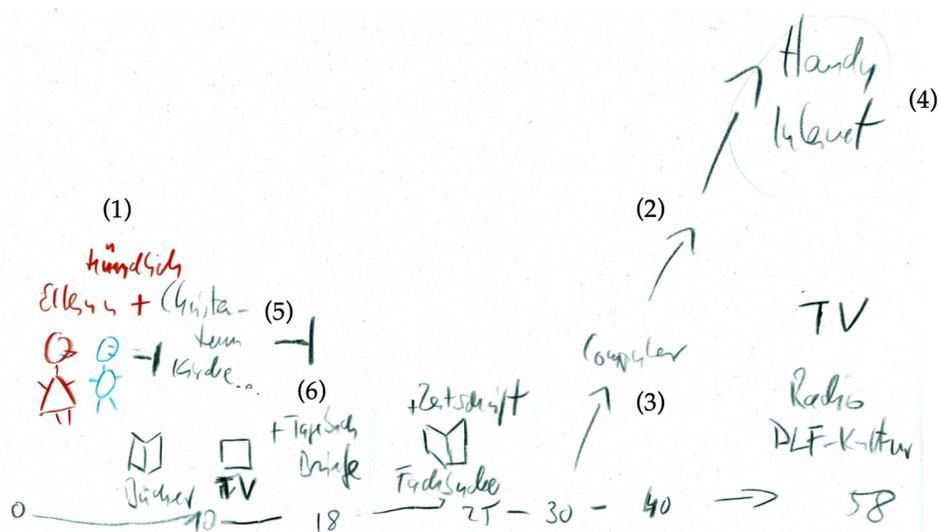


Abbildung 13: Beispiel – Medienpfad J

Betrachtet man an dieser Stelle beispielhaft den Medienpfad des Lehrenden J so fällt als Erstes auf, dass er durch eine farbliche Hervorhebung seinen Eltern eine besondere Rolle zuordnet (1). Die Eltern sind für den Lehrenden die ersten Medien, die Inhalte an ihn herantrugen und stehen neben dem Christentum und der Kirche als Institutionen, die ihn in eine bestimmte Richtung Orientierung bieten wollten. Der Rest des Medienpfades ähnelt den Medienpfaden, die in den Abbildungen 11 und 12 zu sehen sind: Ein zeitlicher Ablauf der Medien, die selbst konsumiert wurden, werden abgebildet. Dem hier auffallenden Bereich der Eltern und Kirche/Christentum wurde im Rahmen der Auswertung von daher eine besondere Aufmerksamkeit zu teil. In direkter Auseinandersetzung zum Gesagten des Interviews wurde davon ausgehend der Bildaufbau, auch vergleichend zu anderen Medienpfaden, betrachtet. Anschließend wurden die im Interview gebildeten positiven und negativen Horizonte mit der bildlichen Darstellung verglichen, und es wurde nach Bestätigungen

beziehungsweise Widersprüchen und/oder Ergänzungen gesucht. So zeigt sich beim Beispiel J in der Abbildung durch Pfeile (2) eine starke Zunahme der Mediennutzung mit Einsatz des Computers (3) und im Übergang zur Nutzung des Handys und des Internets (4). Dies bestätigt die im Interview gebildeten Horizonte, dass J einen Überfluss an Informationen wahrnimmt und die digitalen Medien so viel Raum einnehmen, dass für analoge Medien, wie das Buch, nicht so viel Zeit zur Verfügung bleibt, wie er es sich wünschen würde. Auch die Bewertung von Medien durch ihren Informationsgehalt werden im Bild sichtbar: Medien sind Informationsträger und -übermittler. In der (frühen) Kindheit war J diesen Informationen nicht selbstbestimmt gegenübergestellt, sondern sie wurden durch die Eltern und andere Institutionen gefiltert (5). Mit der Volljährigkeit fand hier ein Wechsel statt (6). Mit der Zunahme der digitalen Medien wird wieder eine gewisse Informationsflut von ‚Außen‘ an J herangetragen. Dies führt teilweise zu einer Überforderung von J, die gegen seinen Wunsch nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung steht, die er gerade im jungen Erwachsenenalter gelebt hat.

Das Beispiel macht deutlich, dass in den Medienpfaden noch einmal die verbal geäußerten Horizonte abgeglichen und weiterführend interpretiert werden können. Die Auswertung der Medienpfade dient also der Ergänzung und Validierung der Interpretationen des Gesagten der Interviewten.

5.2 Sample

Aufgrund der Größe des Weiterbildungssektors ist es notwendig, Eingrenzungen des Forschungsfeldes vorzunehmen. Das Sampling soll „groß genug sein, um entsprechend kontrastierende Fälle zu finden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.187), aber dennoch realisierbar bleiben. Für die Auswahl der Lehrenden, deren mediale Habitus rekonstruiert wurden, wurde eine theoriegeleitete Fallauswahl angewendet. Bei der theoriegeleiteten Fallauswahl basiert die Auswahl der Fälle auf theoretisch bedeutsamen Merkmalskombinationen, die berücksichtigt werden mit dem Ziel neue Kategorien und Typiken zu bilden (Kelle & Kluge, 2010). Auf Basis des Wissens über die Gruppe der Lehrenden in der Erwachsenenbildung und dem Konstrukt des medialen Habitus wurden die Fälle mit folgenden Kriterien ausgewählt⁶:

Professionalisierung

- *Keine akademische pädagogische Professionalisierung*: 5 Fälle
- *Akademische pädagogische Professionalisierung*: 5 Fälle
- *Quereinstieg in die Erwachsenenbildung*: 8 Fälle
- *Freiwillige Teilnahme an institutsinterner medienpädagogischer Fortbildung*: 5 Fälle

6 Die Anzahl der Zuordnung der Fälle basieren an diesem Punkt auf den Vorannahmen und nicht auf den Ergebnissen der Auswertung.

Medialer Habitus⁷:

- *Großer Umfang des digitalen Medieneinsatzes in der Lehre*: 5 Fälle
- *Geringer Umfang des digitalen Medieneinsatzes in der Lehre*: 5 Fälle

Um neben der Unterschiedlichkeit der Fälle eine gemeinsame Schnittmenge zu haben, wurden zehn Lehrende interviewt, die alle in derselben Weiterbildungsinstitution tätig sind. Die Weiterbildungsinstitution ist in einer Metropolregion gelegen und bietet berufliche und private Qualifizierungen in Form von Aus-, Fort- und Weiterbildungen an.⁸ Die Auswahl der Lehrenden erfolgte durch die Unterstützung einer Angestellten der Weiterbildungsorganisation, die im Rahmen eines Projektes Angebote zur medienpädagogischen Qualifizierung der Lehrenden leitet. Sie sprach Lehrende an, die den oben genannten Kriterien entsprachen. Eine Auswahl gemäß weiterführender Kriterien des medialen Habitus konnte nicht durchgeführt werden, da der mediale Habitus erst in einer detaillierten Rekonstruktion verschiedener Merkmale den Auswertungskategorien zugeordnet werden kann. Deshalb wurde für den medialen Habitus in einem ersten Schritt nur die Unterscheidung des Umfangs des Medieneinsatzes in der Lehre vorgenommen, da dies von außen eingeschätzt werden konnte. Auf Ebene der Professionalisierung wurde unterschieden, ob eine akademische pädagogische Professionalisierung stattgefunden hat, ob an der institutsinternen medienpädagogischen Weiterbildung teilgenommen wurde und ob der Zugang ins Feld der Erwachsenenbildung durch einen Quereinstieg erfolgte. Die Lehrenden nahmen auf freiwilliger Basis an den Interviews teil.

5.3 Durchführung: Interviews und die Erstellung der Medienpfade

Mit zehn Lehrenden, die alle an einer Weiterbildungsinstitution freiberuflich oder fest angestellt lehren, wurden im Rahmen des Forschungsprojektes episodische Interviews mit dem Fokus der Mediensozialisation und des beruflichen Medieneinsatzes geführt. Fünf der Lehrenden nahmen an der Weiterbildung mit medienpädagogischen Inhalten teil, die in Form eines Projektes an der Institution angeboten wurde. Die Teilnahme an der Weiterbildung in Form von Workshops war vonseiten der Institution finanziert und so für die Lehrenden selbst nur mit einem zeitlichen Aufwand, aber nicht mit finanziellen Kosten verbunden. Die Teilnahme an der Weiterbildung war freiwillig. Fünf der interviewten Lehrenden haben an dieser Fortbildung nicht teilgenommen. Nach Abschluss des medienpädagogischen Workshops fand eine Gruppendiskussion im Rahmen einer Abschlussveranstaltung des Workshops mit vier Lehrenden statt, die an den Workshops teilgenommen haben.

7 Die Lehrenden wurden aufgrund der Einschätzung der Kontaktperson an der Weiterbildungsinstitution bzgl. des Umfangs ihres Einsatzes digitaler Medien eingeordnet.

8 Um die Anonymität der Lehrenden zu wahren, wird die Weiterbildungsinstitution nicht näher beschrieben.

Die Erhebungen fanden im Zeitraum von November 2018 bis März 2020 statt. Die Interviews hatten eine Länge von 38 bis 81 Minuten. Sie fanden in den meisten Fällen bei den Lehrenden zu Hause statt. Zwei Interviews wurden in den Büros der Lehrenden in der Weiterbildungsinstitution und eines in einem externen Büro geführt. Die meisten Interviews zeichneten sich durch große Selbstläufigkeit der Gespräche mit hohen Narrationsanteilen auf Seiten der Lehrenden aus, was für eine Offenheit der Lehrenden in der Interviewsituation spricht. Alle Interviews wurden von der gleichen Interviewerin durchgeführt. Die Erhebungssituation wurden jeweils durch das Interview mit einem Rückblick in die Kindheit eröffnet. Zu Beginn des Interviews wurde darauf hingewiesen, dass nach dem Interview eine zweite Erhebungsmethode in Form des Medienpfades folgen wird.

Der Interviewverlauf wurde im Erhebungszeitraum zweimal angepasst. Zum einen wurde nach den ersten fünf Interviews, die mit den Lehrenden durchgeführt wurden, die an den medienpädagogischen Workshops teilgenommen hatten, die Fragen bezüglich der Teilnahme am Workshop herausgenommen. Zum anderen hat sich im Prozess der Auswertung der ersten geführten Interviews gezeigt, dass die Lehrenden in der Regel von selbst ein pädagogisches Selbstverständnis äußerten, dass in einem Zusammenhang zu ihrem Medienhandeln im Lehrkontext steht. Im Interviewleitfaden wurde daraufhin eine Nachfrage zum pädagogischen Selbstverständnis aufgenommen, um in allen Interviews diese Elemente im Vergleich auswerten zu können. Die Rückmeldungen zum pädagogischen Selbstverständnis wurden im Prozess der Auswertung bezüglich habitueller Einflüsse auf ein übergreifendes pädagogisches Selbstverständnis und im Bezug zum Medienhandeln betrachtet. Bei der Auswertung wurde berücksichtigt, ob die Lehrenden von sich aus das Thema des pädagogischen Selbstverständnisses angesprochen haben oder ob aktiv nachgefragt wurde. Im Falle einer Nachfrage wurde verstärkt darauf geachtet, ob die Äußerungen zu anderen Aussagen im Interview passen (Vergleichshorizonte), um an dieser Stelle die Möglichkeit eines Antwortverhaltens sozialer Erwünschtheit auszuschließen. Die Ergebnisse der Erhebungen werden im folgenden Kapitel dargestellt.

6 Ergebnisse: Mediale Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der medialen Habitus und medienbezogenen Professionalisierungswege der zehn interviewten Lehrenden dargestellt (Unterkapitel 6.1). Im Verlauf der Auswertung wurden aufgrund der kleinen Fallanzahl weder die Generationen der Lehrenden verglichen noch die sozialen Milieus analytisch betrachtet. Das Ziel ist das Erkennen habitueller und unterbewusster Einflüsse auf das Medienhandeln Lehrender und nicht die Abbildung der sozialen und generationsbedingten Lage der Lehrenden untereinander. In der nachfolgenden Beschreibung der zehn Fälle ist bei beschriebenen Meinungen nicht die Meinung der Autorin gemeint, sondern es handelt sich um die Einstellung der/des jeweiligen Lehrenden. Nach den Fallbeschreibungen (Unterkapitel 6.1) werden die Ergebnisse der komparativen Analyse beschrieben (Unterkapitel 6.2). Darauf folgend werden die Ergebnisse der Rekonstruktionen der medialen Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Hinblick auf ihre Professionalisierungsentscheidungen in Bezug zum dargelegten Forschungsstand diskutiert (Unterkapitel 6.3). Abschließend wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung diskutiert und reflektiert. (Unterkapitel 6.4.)

6.1 Darstellung der zehn Fälle von Lehrenden aus der Erwachsenenbildung

Die Darstellungen der Fälle sind wie folgt aufgebaut: Nach einem kurzen sozioökonomischen Überblick über den Fall und einer Zusammenfassung wird zuerst die Mediennutzung der Lehrenden in Kindheit und Jugend beschrieben, gefolgt von der Mediennutzung im Erwachsenenalter. Danach wird der sozioökonomische Hintergrund in Zusammenhang zur Mediennutzung beleuchtet, um dann das Verhältnis zu und die Bedeutung von Medien für die Lehrende oder den Lehrenden zu beschreiben. Anschließend werden der jeweilige Geschmack und der mediale Habitus dargelegt. Zum Schluss wird die Mediennutzung im Beruf und der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung der/des Lehrenden betrachtet. In der Beschreibung der Fälle wird zwischen Primärsozialisation (Kindheit und Jugend in der Primär-/Herkunftsfamilie), Sekundärsozialisation (Einfluss von Peers in Kindheit und Jugend; Schule) sowie Tertiärsozialisation (Beruf und andere Einflüsse im Erwachsenenalter wie selbst gegründete Familie) unterschieden. Die Benennung der Fälle und Umschreibungen der medialen Habitus sind als Tendenzen gedacht (vgl. Abb. 9, S. 120 : Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik (Bremer & Lange-Vester, 2014, S. 70)). Nach der Beschreibung der Fälle werden die Ergebnisse der komparativen Analyse zusammenfassend beschrieben.

6.1.1 Fall A: Pragmatische, funktionale Mediennutzung

A: Und äh ja bei mir war das mehr, dass ich tatsächlich Samstagabend Hitparade und frisch gebadet vor dem Fernseher im Bademantel und dann standen wir mit dem Kassettenrekorder vor dem Fernseher und haben die Musik aufgenommen. (InterviewA_108–112)

Alter: 52/Jahrgang 1966

Geschlecht: weiblich

Bereich: Führungskräfte-Training; Auszubildereignungsprüfung; Personalmanagement; Sozialkompetenzen und Fachtrainings

Eltern: Mutter: Podologin/Vater: Schmied

Geschwister: 2

Teilnahme an institutsinternen medienpädagogischen Workshops: ja

Kurzzusammenfassung

Der Fall A zeichnet sich durch einen frühen Medienzugang über die Musik aus. As Eltern haben Musik eine hohe Bedeutung zugemessen und auch für A ist die Musik früh wichtig gewesen. Dies spiegelt sich besonders im Medium Kassetten wider. Bücher waren in der Familie vorhanden, aber weder die Eltern noch die Kinder haben besonders viel gelesen. Fernsehen und Filme haben keinen großen Stellenwert für A, sind aber ein durchaus legitimes Mittel zur Entspannung. Der erste Kontakt zu Computern fand in der frühen beruflichen Sozialisation im Primärberuf statt, der Computer war als Arbeitsgerät gern gesehen, um Arbeitsabläufe zu vereinfachen. Auch heute werden digitale Medien zur Arbeitserleichterung pragmatisch eingesetzt, allerdings weniger in der Gestaltung der Präsenzlehre. Bei dieser setzt A auf aktivierende analoge Methoden. Ihr *funktional-pragmatischer* medialer Habitus spiegelt sich in ihrer beruflichen Mediennutzung wider.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Die Mediennutzung als Kind war bei A vor allem mit Musik verbunden. Die Eltern hatten eine Schallplattensammlung, und Schallplatten waren auch ein beliebtes Geschenk von den Geschwistern an die Eltern. A erinnert sich daran, dass ihre Eltern neben Schallplatten auch Tonbänder mit deutschen Schlagern und Orchestermusik besaßen. Der Vater hörte gerne Blasmusik. Auch der Fernseher spielte in der Familie eine wichtige Rolle. So wurde abends gemeinsam ferngesehen und die Kinder schalteten die Programme um. Sie wurden als Fernbedienung „benutzt“, wie es A beschreibt. Die Wichtigkeit von Musik und Fernseher spiegelt sich im erstgenannten Medium wider: der Kassettenrekorder. Gemeinsam mit ihren Geschwistern nahm A mit einem Kassettenrekorder aus dem Fernseher die Musik auf, die in der Hitparade gespielt wurde:

Ähm die Musik und so haben wir mit dem Kassettenrekorder vom Fernseher aus aufgenommen. Wir haben mit dem Mikro vorm Fernseher gestanden und haben die Hitparade aufgenommen. Das war die @erste Musik@. [...] Und äh ja bei mir war das

mehr, dass ich tatsächlich Samstagabend Hitparade und frisch gebadet vor dem Fernseher im Bademantel und dann standen wir mit dem Kassettenrekorder vor dem Fernseher und haben die Musik aufgenommen. (InterviewA_96–112)

Die Kasette ist für A das Medium, das sie in ihrer Kindheit am stärksten geprägt hat. Den Geschwistern stand ein eigener Kassettenrekorder zur Aufnahme und zum Abspielen ihrer Kassetten zur Verfügung. Mit dem Alter wurden die Kassetten mehr und mehr von Schallplatten abgelöst. A hatte einen eigenen Schallplattenspieler und kaufte von ihrem Taschengeld sowie auch von ihrem ersten selbst verdienten Geld Schallplatten. Über Schallplatten und Musik wurde auch unter den Peers gesprochen.

A hat in ihrer Kindheit weniger gelesen als heute. Das Buch hat keine große Rolle in der Familie gespielt, auch wenn Bücher vorhanden waren. Auch die Eltern haben wenig gelesen. Es gab zwar eine Tageszeitung, die gelesen wurde, bevorzugt wurden aktuelle Informationen jedoch aus dem Radio oder dem Fernseher aufgenommen. Im Fernsehen wurden neben dem klassischen Abend- oder Kinderprogramm auch politische Informationssendungen eingeschaltet.

Den ersten Kontakt zu Computern hatte A während ihrer Ausbildung zur Bankkauffrau. Sie hat ihre Ausbildung in einer Bank gemacht, die technisch auf einem für damalige Verhältnisse hohen Stand war. Es gab Terminals für online geführte Sparbücher, die eine große Arbeitserleichterung waren. Dies fiel besonders dann auf, wenn die Technik nicht funktionierte:

Das war so find ich- das fällt mir auch gerade wieder so ein. War'n wir, war manchmal halt- also dann mussten wir auch wieder analog arbeiten. Also das konnten wir auch noch. Also wir konnten auch noch analog arbeiten. [...] War wirklich klein, klein Arbeit, ne. Deswegen waren wir schon froh, wenn die Technik funktioniert hat. Das ging halt wesentlich schneller. Manchmal in einem Zehntel der Zeit. (InterviewA_271–286)

Digitale Medien sind in der Primärfamilie nicht wichtig. As Eltern, die beide über 80 sind, nutzen ein Mobiltelefon, kein Smartphone und keinen Computer. Ihre Geschwister nutzen digitale Medien weniger als A.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Im Erwachsenenalter nutzt A ein Medienensemble aus digitalen und analogen Medien. Den Computer nutzt sie an erster Stelle für die Arbeit. In der Freizeit nutzt sie digitale Medien vor allem in Form von E-Books:

Also wenn ich Sport mache, dann nutze ich schon meinen iPod ja um Musik zu hören. Ähm (.) ich nutze natürlich auch das Smartphone und WhatsApp für die Kommunikation. Aber wenn ich das jetzt an Zeiten festmachen soll, dann ist das im Wesentlichen mein Laptop mit äh und dann mit der Arbeit. Und ich würde mich jetzt in meiner Freizeit- achso ja das ist vielleicht auch digital, also ich lese natürlich auf'm E-Book. Ja. Also da würde ich schon sagen, ich lese mittlerweile schon mehr auf'm E-Book, als dass ich ähm Papierbücher lese. Richtige Bücher, wie man so schön sagt. @.@ (InterviewA_306–315)

Zur Kommunikation nutzt A beruflich primär E-Mails. Privat kommuniziert sie mit ihrer Familie, mit Freunden und Bekannten über den Messenger-Dienst *WhatsApp*.⁹ Hier zeigt sich, dass auch im Erwachsenenalter die Sozialisationsinstanz Familie eine Rolle bei der Mediennutzung spielt. Der Messengerdienst *WhatsApp* wurde mit den ersten eigenen Smartphones der jugendlichen Töchter zur Kommunikation in die Familie eingeführt. A und ihr Ehemann haben zuvor schon Mobiltelefone benutzt, da sie beruflich viel unterwegs sind. Messengerdienste haben sie vorher aber nicht genutzt. Die Smartphones wertet A nicht durchweg als positiv. Sie findet, dass es auch negative Aspekte hat, immer erreichbar zu sein. Indem sie das Smartphone weglegt, wenn sie nicht erreichbar sein möchte, schafft sie es gut, die ständige Erreichbarkeit zu umgehen. Auch die Kommunikation über E-Mails kann sie zeitlich gut reglementieren.

Musik spielt immer noch eine Rolle in As Alltag und wird nun zur Unterhaltung nebenbei über das Radio konsumiert. Auch um mit aktuellen Informationen versorgt zu sein, nutzt sie das Radio. Beim Sport hört A Musik über einen *iPod*¹⁰, den ihr ihr Mann geschenkt hat. Streaming-Anbieter für Musik nutzt sie nicht. Die aktive Rolle der Gestaltung des eigenen Musik-Konsums ist rückläufig:

Ja, es gibt da noch- also es ähm äh mein Mann ist der, der Musikbeauftragte. [...] @Und ich finde, finde der, also ich@ finde das ist einfach, so ne, also das ist nicht so, dass ich das nicht kann oder nicht will, aber das ähm der hat mir auch den iPod geschenkt und deswegen ist er jetzt mein Musikbeauftragter. (InterviewA_348–354)

Lineares Fernsehen spielt eine eher untergeordnete Rolle. Dies liegt daran, dass A häufig abends arbeitet. Sie schaut Serien und Filme von daher zeitunabhängig auf *Netflix*.¹¹ Soziale Medien wie *Twitter*¹² oder *Instagram*¹³ nutzt sie nicht. Auf Nachfrage, ob es einen Zusammenhang zwischen privater und beruflicher Mediennutzung gibt, sagt A, dass sich vor allem die Medienkompetenz bedingt, die sich in beiden Bereichen entwickelt.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

As sozioökonomischer Hintergrund kann dem oberen Arbeitermilieu zugeordnet werden. Ihr Vater war Schmied und ihre Mutter Podologin. In der Mediennutzung zeigen sich keine strebenden Tendenzen in andere Milieus. Die Familie hatte eine den Zeiten entsprechende Medienausstattung: Fernseher als Familiengerät, Schallplatten und Schallplattenspieler, Radio, Kassettenrekorder und Bücher. Die Medienausstattung stand den Kindern zur Nutzung zur Verfügung. Es gab keine Medien, die besonders durch die Eltern gefördert wurden. Musik spielte in der Familie eine

9 *WhatsApp* ist ein Instant-Messaging-Dienst des US-amerikanischen Unternehmens Facebook Inc.

10 Ein *iPod* ist ein digitales Abspielgerät für Medieninhalte des US-amerikanischen Unternehmens Apple Inc.

11 *Netflix* ist ein kostenpflichtiger Streaming-Anbieter für Serien und Filme des US-amerikanischen Unternehmens Netflix, Inc.

12 *Twitter* ist ein Mikrobloggingdienst des gleichnamigen US-amerikanischen Unternehmens Twitter Inc.

13 *Instagram* ist ein Onlinedienst, bei dem Fotos und Filme geteilt werden, und gehört zu dem US-amerikanischen Unternehmen Facebook Inc.

wichtige Rolle, sodass As Kindheit durch Kassetten und Musik geprägt war. Schon früh verdiente A selbst Geld mit einem Nebenjob. Das Geld investierte sie gerne in Schallplatten. Bücher wurden in der Familie weniger gelesen. Eine Tageszeitung war vorhanden, aber zur Informationsaufnahme wurden Radio und der Fernseher bevorzugt. Mediennutzung wurde in der Primärfamilie zur Entspannung genutzt. Diese Einstellung hat A auch im Erwachsenenalter behalten: Medien dürfen unterhalten. Mit Beginn ihrer Ausbildung zur Bankkauffrau hatte A das erste Mal mit Computern zu tun. Dies stellte für sie einen neuen medialen Bereich dar, der in der Familie keine Rolle spielte. Technologie und digitale Medien haben als Geräte der Arbeits erleichterung Einzug in ihren Berufsalltag gehalten.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

A zeigt sich analogen und digitalen Medien gegenüber offen. Für sie stellen Medien legitime Mittel zur Entspannung dar. Medien müssen hierbei keinen bestimmten ästhetischen Ansprüchen genügen, sondern sind in ihrer Funktion als Entspannungsbringer willkommen. Musik, Bücher und Fernsehen, die sie auch in ihrer Kindheit schon genutzt hat, stellen auch heute in der Freizeit die wichtigen Medien dar. Heute sind diese aber durch digitale Formate – E-Books, digitalisierte Musiksammlung oder Streaming-Angebote – ergänzt. Der Form, in der die Medien repräsentiert sind, schreibt A keine Besonderheit zu, da es ihr um die Funktion geht, die durch die digitalen Medien noch einfacher erfüllt werden kann: zeitunabhängiger und ortsunabhängiger Zugang zu Entspannung, wenn sie diese benötigt.

Im Falle des Mediums des Computers wird dieser vor allem zur Arbeitserleichterung eingesetzt. Computer sind als Arbeitsgerät geprägt und gern gesehen, um Arbeitsabläufe zu vereinfachen.

Geschmack

Bei A zeigt sich kein sonderlich ausgeprägter Geschmack für bestimmte Medieninhalte. Sie thematisiert keine einzelnen Autorinnen und Autoren, Bands, Künstler:innen oder Fernsehformate, wie es andere Lehrende tun. Vielmehr bleibt A auf Ebene der Mediengeräte, um ihren Medienkonsum zu beschreiben. Betrachtet man dies, kann davon ausgegangen werden, dass ihr medialer Geschmack eher funktional als ästhetisch geprägt ist: Medieninhalte, die gefallen, werden zur Entspannung genutzt und müssen keine bestimmten Stilisierungen erfüllen. Sie nutzt ihren Geschmack nicht als starken Ausdruck der Distinktion, um sich von anderen Kulturerebenen abzugrenzen. Dies spiegelt den medialen Geschmack der Primärfamilie wider. Besonders Musik und der Fernseher waren Mittel zur Unterhaltung und Entspannung. Bücher waren vorhanden und wurden teils auch genutzt. Sie dienten aber nicht als Mittel der bürgerlichen Hochkultur („das gute Buch“), sondern wurden gelesen, wenn es gefallen hat. So liest A auch heute noch viel und gerne zur Entspannung.

Medialer Habitus

Der mediale Habitus von A zeichnet sich durch eine Zweiteilung der Mediennutzung aus. Diese beiden Teile stehen nicht in einem Widerspruch zueinander. Zum einen sind digitale und analoge Medien ein Weg, sich in der Freizeit zu entspannen. Die Vorteile wie Zeit- und Ortsunabhängigkeit der digitalen Medien werden in Form von Film- oder Serienstreaming, der digitalisierten Musik-Sammlung oder E-Books gerne angenommen. Digitale und analoge Medien werden gezielt zur Entspannung eingesetzt, wobei hier weniger von hedonistischen, sondern vielmehr von einem funktionalen Einsatz gesprochen werden kann. Digitale und analoge Medien bilden zusammen ein breites Medienensemble und stehen nicht gegeneinander. Die funktional unterhaltenden Anteile des medialen Habitus von A basieren auf den Erfahrungen in der Primärfamilie. Auf der anderen Seite sind vor allem digitale Medien und Technologie ein Mittel der Arbeitserleichterung. Der Zugang zum Computer als Werkzeug der Arbeitserleichterung in der Erstausbildung prägte diese Seite des medialen Habitus. Auch hier überwiegen funktionale Aspekte. As Umgang mit Medien zeichnet sich durch einen gewissen Pragmatismus aus. Sie nutzt das breite digitale und analoge Medienensemble immer dann, wenn es für sie gerade die gewünschte Funktion erfüllt. Sie hat ein hohes Reflexionsvermögen, was die Mediennutzung angeht, und kann sich gut abgrenzen. Dies zeigt sich zum Beispiel, wenn sie das Smartphone zu Hause weglegt und somit nicht ständig erreichbar ist.

Der funktionale, pragmatische mediale Habitus zeichnet sich durch ein hohes Enaktierungspotenzial aus, da A keine bestimmten Medien meidet oder sich diese selbst aktiv versagt. Sie hat vor allem durch ihre frühen Sozialisationserfahrungen Medien als Weg der Entspannung angenommen und nutzt diesen. In ihrer Freizeit wird der Computer weniger genutzt, da dieser für sie klar als Arbeitsgerät geprägt ist. Für den Zugang zu digitalen Medien nutzt A privat vor allem den Fernseher (Streaming), E-Books und digitalisierte Musik.

Mediennutzung im Beruf

Für die Arbeit nutzt A den Computer, um ihre Unterlagen für die Lehre vorzubereiten und um diese auf dem aktuellen Stand zu halten. Hierbei organisiert sie die Unterlagen als eigene Dokumentation und nutzt Lernplattformen, wenn sie von den Institutionen, bei denen sie lehrt, angeboten werden. Für die Präsenzlehre nutzt A *PowerPoint*-Präsentationen¹⁴ zur Visualisierung. Hierbei betont sie, dass sie auf die Folien nur Zusammenfassungen schreibt und nicht von den Folien abliest. Die Folien sind nicht so gestaltet, dass die Teilnehmenden die Inhalte auch zu Hause selbst erlesen können. A ist eine teilnehmeraktive Gestaltung der Lehre wichtig und hierfür setzt sie primär auf nicht-digitale Methoden. Dies spiegelt sich auch in ihrer Bewertung des Bildungswertes von digitalen Medien:

Dann können die- ähm, aber ich seh jetzt aber in den digitalen- also in Verbindung mit meiner Arbeit haben digitale Medien keinen, im Moment, keinen Bildungswert in dem

14 *PowerPoint* ist eine Präsentationssoftware des US-amerikanischen Unternehmens Microsoft Corporation.

Sinne. Im Gegenteil ähm ich empfinde eher die Smartphones im Unterricht ähm die sind für mich voll störend. (InterviewA_377–382)

Mit analogen Methoden hingegen können die Teilnehmenden ganz anders gesteuert werden und teilnehmeraktives Arbeiten ist möglich. Aufgrund ihrer Einstellung den digitalen und analogen Medien gegenüber ist ein Wechsel, der sich beruflich bei ihr zum Zeitpunkt des Interviews vollzieht, besonders spannend. Bis zu diesem Zeitpunkt hat sie selbst primär Präsenzlehre ausgerichtet und ist nun dabei, bei einem Weiterbildungsanbieter ein Konzept umzusetzen, bei dem es neben einem anwendungsorientierten Präsenzteil nur Online-Lehre gibt. Sie ist gespannt, wie dies bei den Teilnehmenden ankommt, und steht den Erfahrungen offen gegenüber.

Ihre Rolle als Lehrende sieht A durch die digitalen Medien nicht verändert, sondern sie sieht Medien als Hilfsmittel an:

Und das ist eigentlich ein ganz klares Zeichen dafür, ähm, dass das Hilfsmittel sind, ja. Aber ich sehe da keine andere Rolle. [...] Also ich arbeite ja ganz viel mit, ähm wie ähm kann ich mich selber auch in einen Prozess einbringen und was habe ich für ne Rolle, was habe ich für ne Aufgabe und wie ist ein adäquates Verhalten ähm in so ner Rolle, wie komme ich eigentlich ähm mit dem, wie ich es mache, zum Ziel? Und das ist aus meiner Sicht nichts, was ich über digitale Medien lerne. Ja. (InterviewA_445–465)

Ob empfohlene Literatur in einem Kurs vorbereitet wird oder nicht, haben die Lehrenden nicht in der Hand. Das „gesprochene Wort“ als sehr wichtiges Medium in der Lehre hingegen kann A entsprechend den Persönlichkeiten der Teilnehmenden einsetzen, was nicht durch digitale Medien ersetzt werden kann. Dies hat auch mit den Inhalten der Lehre von A zu tun, die sich oft auf Verhaltensebene abspielen. A ist nicht grundsätzlich gegen Online-Lehre. Sie sieht auch für sich als Lehrende zeitliche und finanzielle Vorteile darin. Dennoch setzt sie auf Gespräch, Erleben und Kreativ-Techniken für einen großen Mehrwert im Lehr-/Lern-Prozess.

Ihre Teilnehmenden vernetzen sich zum Teil über *WhatsApp*-Gruppen. In diesen möchte sie selbst nicht Mitglied sein. Sie findet es wichtig, dass die Teilnehmenden einen geschützten Ort haben, an dem sie sich auch über sie austauschen können. Sie muss von den Teilnehmenden Dinge verlangen, damit sie einen positiven Lernerfolg haben und kann deswegen nicht „Everybody’s Darling“ (InterviewA_689) sein. Neben der Kommunikation über E-Mails tauscht A mit je einem Teilnehmenden pro Kurs Telefonnummern aus, um kurzfristige organisatorische Dinge abzuklären.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

A setzt sich mit digitalen Medien in einem medienpädagogischen Zusammenhang auseinander, da sie dies zeitgemäß findet. Für die zukünftigen Teilnehmenden der Erwachsenenbildung, die jetzt aus der Schule kommen, ist es normal, mit digitalen Medien umzugehen und auch mit diesen zu lernen. Dennoch sieht A die digitalen Medien auch als etwas, was vom Lernprozess ablenken kann.

Eine formale oder non-formale medienpädagogische Fortbildung hat A vor der Teilnahme an dem institutsinternen Workshop nicht gemacht. Bevor sie sich als Lehrende selbstständig gemacht hat, hat sie eine non-formale pädagogische Ausbildung absolviert. Bei dieser waren neben *PowerPoint*-Präsentationen eher analoge Methoden Inhalt. Ansonsten eignet sie sich die benötigten Inhalte selbst an:

Ja und ansonsten (2) hab ich das, was ich mache, das hab ich mir eigentlich, das ist mehr so autodidaktisch entstanden. [...] Also auch der Umgang mit der [Weiterbildungsplattform], das ist alles so ähm okay, ich krieg nen Zugang und dann guck ich mal, wie, wie es geht. [...] Ich klick mich durch. [...] Ja und also das funktioniert auch eigentlich immer. (InterviewA_588–602)

Im Prozess der autodidaktischen Aneignung medienbezogener Inhalte tauscht sie sich auch mit Kolleginnen und Kollegen aus, unter anderem mit einer Freundin, die in einer Akademieleitung tätig ist. Die Entscheidung, eine Weiterbildung zu besuchen, bevor sie den entscheidenden Schritt zur Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung gegangen ist, zeigt, dass sie ihren erwachsenenpädagogischen Professionalisierungsprozess durchdacht angegangen ist und sie nicht in allen Bereichen auf autodidaktische Aneignung setzt.

Es zeigt sich, dass die medienpädagogische Auseinandersetzung mit digitalen Medien eher extrinsisch motiviert ist. Sie begründet die Auseinandersetzung mit der Zeitmäßigkeit des Einsatzes digitaler Medien und der Notwendigkeit, die digitalen Infrastrukturen wie die Lernplattformen der Weiterbildungsanbieter nutzen zu können. Auch die Teilnahme an dem Workshop begründet sie mit dem zeitgemäßen Einsatz der digitalen Medien.

Es zeigt sich, dass digitale Medien beruflich dazu dienen, die Arbeit zu erleichtern oder Arbeitsabläufe zu beschleunigen. Dies begründet sich in der frühen beruflichen Sozialisation in dem Kreditinstitut. Auch bei Fortbildungen, an denen sie beteiligt war als sie noch im Bankenwesen gearbeitet hat, wurden Computer genutzt, um Arbeitsabläufe ökonomischer zu gestalten. So wurden Computer-Based Trainings (CBT) genutzt, um die hohe Anzahl der Angestellten alle zwei Jahre fortzubilden:

Das war unglaublich, was wir da eine Arbeit mithatten und da mussten wir auch alle mit ran. (InterviewA_626–627)

Die funktionale und pragmatische Seite des medialen Habitus zeigen sich klar im Prozess der medienpädagogischen Professionalisierung. Neue Themen und Kompetenzen werden angeeignet, wenn sie benötigt werden, und dies auch über einen möglichst selbstgesteuerten Prozess. Dieser ermöglicht es, genau die – und auch nur die – Inhalte anzueignen, die gebraucht werden.

6.1.2 Fall B: Ideelle, funktionale Mediennutzung mit Abgrenzung zu Teilen des eigenen hedonistischen Medienkonsum

B: Ja, lei(.)der muss ich sagen. Leider. Also, ich guck mir jetzt keine neuen Serien mehr an, weil die Serien haben wirklich sowas äh ja Suchtentfachendes, habe ich festgestellt. [...] Ich find das eher ähm eher belastend im Moment. (InterviewB_346–357)

Alter: 54/Jahrgang 1964

Geschlecht: weiblich

Bereich: Pflegepädagogik

Eltern: Mutter: selbstständige Kosmetikerin/Vater: Mitarbeiter beim Sozialamt

Geschwister: 3

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: ja

Kurzzusammenfassung

Der Fall B zeichnet sich durch eine aktive Nutzung eines breiten Medienensembles digitaler sowie analoger Medien aus. Durch ihre Primär- und Tertiärsozialisation ist B positiv auf digitale und analoge Medien geprägt. Diese frühe habituelle Prägung spiegelt sich in einem offenen Umgang mit digitalen und analogen Medien im Lehr-/Lernkontext wider. Dabei hat sie einen starken Fokus auf der Absicherung der Richtigkeit der Inhalte, die sie für die Lehre nutzt. Eine besondere Bedeutung schreibt B dem geschriebenen Wort zu. Es ist auffällig, dass B eine Tendenz aufweist, zwischen gutem und schlechtem Medienkonsum zu unterscheiden. Dies äußert sich zum Beispiel in einer Kritik dem eigenen heutigen Serienkonsum oder einer Liebesroman-Phase in der Jugend gegenüber. Ihr medialer Habitus kann als *ideell, funktional mit Negation der hedonistischen Züge* beschrieben werden.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Das erstgenannte Medium von B ist der Fernseher, der als Familiengerät zu den Olympischen Spielen 1972 in der Familie Einzug hielt. Damals war B acht Jahre alt. Der Vater war ein sportbegeisterter Mensch und hat dies auch an seine Tochter weitergegeben. Das Thema Sport war und ist bei B noch heute präsent. Als Kind hat B gerne ferngesehen. Sie hat die *Sesamstraße* gesehen und nennt außerdem *Dick und Doof* als etwas, das häufig im Fernsehen lief. Einen eigenen Fernseher besaß B erst, als sie ausgezogen ist. Sie reflektiert, dass sie in der Familie vor dem Fernsehen auch schon Radio gehört haben müssen. Mit der Zeit kamen Kassetten und damit die Musik zum genutzten Medienensemble dazu. Auch das Radio bekam damit eine größere Bedeutung. B hat aus dem Radio Musik aufgenommen und mit dem Kassettenrekorder oder einem Walkman abgespielt.

Analoge Medien nennt B im Zusammenhang mit der Schule. Hier nutzte B Hefte und Bücher und betont auch, dass sie als Kind gerne und viel gelesen hat. Das Verhältnis zu Büchern ist, wie sich im Verlauf des Interviews zeigt, ein sehr gutes. Bücher behalten über die Jahre hinweg eine große Bedeutung für B. Auffällig ist, dass, obwohl Büchern eine positive Bedeutung zugeschrieben wird, eine Vorliebe für

Liebesromane in der Jugend eher negativ eingeordnet bzw. belächelt wird. Diese distanzierte Haltung gegenüber einer hedonistischen Mediennutzung zeigt sich auch im Verhältnis zu den Medien Film und Fernsehen. Hier spielen Videos schon in Kindheit und Jugend eine Rolle und B spricht vom großen „Videofieber“ (InterviewB_106).

In der Kindheit wurde der Fernsehkonsum zur Erziehung eingesetzt – hier aber nicht im Sinne einer Medienerziehung, sondern um unerwünschtes Verhalten mit Fernsehverbot zu regulieren und zu sanktionieren. Die Regulierung des eigentlichen Fernsehkonsums sei laut B damals nicht nötig gewesen, da es nur ein beschränktes Angebot gab. Durch das begrenzte Angebot der drei Sender (ARD, ZDF und des dritten Regionalprogramms) und den Sendeschluss wäre ein Überkonsum im Bereich des Fernsehers nicht möglich gewesen. Das Lesen von Büchern hat vor allem die Mutter sehr gefördert – sowohl bei B als auch bei ihren Geschwistern. Sie haben zusammen gelesen und der Mutter war der Zugang zu Büchern und Sprache für die Kinder wichtig:

Ja, wir haben viel, gerade diese Kinderbücher, haben wir oft zusammen gelesen. Äh, meine Mutter hat mit uns gelesen. Die hat auch sehr großen Wert daraufgelegt, dass wir ähm uns sprachlich entwickeln. Dass wir auch ein gutes Verhältnis sag ich mal zum geschriebenen und gesprochenen Wort bekommen. Also das war meiner Mutter sehr wichtig. (InterviewB_279–284)

Auch nach Einzug des Fernsehers wurde weiterhin viel gelesen und das Interesse an Büchern zur Unterhaltung ist bis heute bei B vorhanden. Die Mutter selbst hat ebenfalls immer viel gelesen, der Vater hingegen war eher sportlich engagiert oder hat Zeit mit sozialen Aktivitäten verbracht. Es zeigt sich, dass B zum einen das Interesse der Mutter für Bücher, zum anderen auch das Interesse an Sport von ihrem Vater übernommen hat. Sie hat in ihrer Kindheit und Jugend viel Sport getrieben und gibt auch heute Sportkurse, bei denen sie Musik über einen iPod abspielt. Von ihrem Vater hat sie außerdem das Interesse an Fotografie übernommen. Schon in der Kindheit hat der Vater den Kindern den Spaß am Bild weitergegeben:

Genau, was ich ganz vergessen habe in den ganzen Medien ist natürlich die digitale Fotografie. Also ich bin mit Fotografie groß geworden. Mein Vater hat viel mit uns fotografiert. Und wir haben- als Kinder ham wir so, wie heißen die? Kamera Obscura. Wir haben das mit Tabakdosen gemacht. Die Tabakdosen schwarz angemalt von innen, dann ein Stück Film rein gespannt mit nem Gummiband und ham dann irgendwie irgendeine Sache Ewigkeiten belichtet und wir hatten eine Dunkelkammer zu Hause und wir haben dann selbstständig die Fotos entwickelt. Also das war noch sehr analog. Und klar dann irgendwann mit den Smartphones, jetzt hat man seine Kamera immer dabei. (InterviewB_818–830)

Auffallend ist, dass es sowohl in der Primär- (Vater und Bruder) als auch in der Tertiärsozialisation (Ehemann) vor allem die männlichen Bezugspersonen waren, die eine offene Einstellung gegenüber digitalen Medien bei B begünstigten.

Unter den Peers hingegen haben Medien in der Kindheit und Jugend keine große Rolle gespielt. Wenn die gleichen Bücher gelesen wurden, dann wurde sich ab und an darüber ausgetauscht, es waren aber eher andere Themen relevant, wie zum Beispiel der Sport, der zusammen im Verein getrieben wurde. Auch Musik scheint in der Peer-Group keine besondere Rolle gespielt zu haben.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Die Mediennutzung von B im Erwachsenenalter zeichnet sich durch ein breites Medienensemble aus. Den ersten Kontakt zu Computern hatte sie als junge Erwachsene noch im Haushalt der Primärfamilie. Der Bruder machte eine Ausbildung zum EDV-Organisator. Das Medium Computer in Form eines Atari¹⁵ fand damit seinen Platz in der Familie:

Da kam der C 64 auf den Markt und der Atari und so weiter. Und wir hatten damals nen Atari. [...] Und mein Bruder hat so eine Ausbildung zum EDV-Organisator gemacht und das war dann, ja das war dann ganz spannend irgendwie so einen Computer zu haben mit 40 MB @Speicherplatz@. Das war was ganz Tolles. Und da haben wir, ja den haben wir viel für Spiele genutzt auch. (InterviewB_109–116)

B spricht vom dem Computerspiel *Leisure Suit Larry in the Land of the Lounge Lizards*¹⁶, einer Videospiel-Serie für Erwachsene. Damals sammelte B auch erste Erfahrungen mit Textverarbeitung. Eine Auseinandersetzung mit dem Computer als Arbeitswerkzeug startete aber erst später mit ihrer Ausbildung zur Lehrerin für Pflegeberufe Ende der 1990er-Jahre, als B Ende zwanzig war. Zu dieser Zeit hatte B auch ihren ersten eigenen Computer. Von da an hat B regelmäßig mit Computern gearbeitet. Als das Internet aufkam, diente dieses als Informationsplattform, und auch heute nutzt B das Internet primär als Zugang zu Informationen. Auffällig ist, dass B und auch ihr Ehemann eine besondere Vorliebe für Produkte der Firma *Apple*¹⁷ haben:

[...] ich hab mir eins der ersten iPhones gekauft. Also als die auf den Markt kamen, war ich so eine der Ersten, die ein iPhone hatte, und inzwischen haben wir eh ich glaube alles Mögliche. Wir haben ein iPad mini, zwei große iPads, wir haben eh einen stationären iMac, wir haben zwei Laptops also @.@ und beide ein iPhone. Wir sind so Apple-Fans irgendwie. (InterviewB_137–143)

B ist mit einem IT-Fachmann verheiratet. Damit begründet sie, dass sie zu Hause „so voll digitalisiert“ (InterviewB_144) sind und sie auch einen eigenen Server haben. Ihr Mann hat bei ihr das Medienhandeln gefördert und von ihm hat sie viel gelernt. Er ist auch derjenige, der ihr hilft, wenn sie Probleme mit Technik hat.

15 *Atari* ist ein US-amerikanisches Unternehmen im Bereich Unterhaltungselektronik und brachte Heimcomputer auf den Markt, die Atari genannt wurden.

16 *Leisure Suit Larry in the Land of the Lounge Lizards* (1987) ist der erste Teil der Erwachsenen-Computerspiel-Serie *Leisure Suit Larry*.

17 *Apple* ist ein US-amerikanisches Unternehmen mit einem Produktionsschwerpunkt in den Bereichen Hardware- und Software.

Der aktuelle Medienalltag ist durch die Nutzung eines breiten Medienensembles geprägt. Der Computer wird genutzt, um Emails zu schreiben, im Internet einzukaufen und Musik zu hören. B sieht fern und streamt auch Serien sowie Filme. Bücher liest B weiterhin. Dem eigenen Serienkonsum steht B kritisch gegenüber:

Ja, lei(.)der muss ich sagen. Leider. Also, ich guck mir jetzt keine neuen Serien mehr an, weil die Serien haben wirklich sowas äh ja Suchtentfachendes, habe ich festgestellt. (.) Ich hab vor Jahren mal angefangen wie auch eher Krimi-Serien wie, sowas wie Castle und Body of Proof, und wie heißt das Ganze denn? Sex and the City hab ich natürlich irgendwie alles damals also Anfang 2000 als das rauskam. (InterviewB_346–352)

Diese kritische Einstellung zeigt sich auch an anderer Stelle, an der sie dem Fernseher ein Bildungspotenzial zuschreibt, diesen Bildungswert aber klar von Serien abgrenzt (siehe *Mediennutzung Beruf*).

Eine besonders wichtige Rolle nimmt das Smartphone heutzutage ein:

Und ähm mit dem mit dem Telefon ist das eigentlich eher extremer manchmal. Also ich, ich mach das an – also das liegt bei mir auf dem Kopfkissen quasi. Und ähm ist mein Wecker. (.) Und über mein eh übers Telefon mache ich relativ viel. (InterviewB_376–379)

Der Medienumgang nimmt viel Zeit in Bs Alltag ein. Es sind sowohl analoge als auch digitale Medien in einer Breite in der Nutzung vertreten.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

B ist in gutbürgerlichen Verhältnissen aufgewachsen. Ihr Vater arbeitete beim Sozialamt und ihre Mutter war als selbständige Kosmetikerin tätig. In der Familie stand, wie zu der Zeit ihrer Kindheit üblich, ein Familienfernsehgerät (ab 1972) zur Verfügung. Auch Kassettenrekorder und später ein Walkman waren vorhanden. Der Fernsehkonsum wurde weder gefördert noch besonders eingeschränkt, was aber auch daran lag, dass eine Einschränkung aufgrund des damals geringeren Angebots nicht erforderlich war. Hingegen wurde das Lesen und an sich das gute Verhältnis zum Wort gefördert. Die Ausrichtung am Leitmedium Buch spricht ebenfalls für eine eher bürgerliche Ausrichtung der Mediennutzung in der Primärfamilie. Besonders die Mutter von B förderte durch das gemeinsame Lesen mit den Kindern die Liebe zum Buch, die sich bei B auch im Erwachsenenalter zeigt. Dieses positive Verhältnis zum geschriebenen Wort zeigt sich auch beim Umgang mit Medien in der Lehre. In der Vor- und Nachbereitung sowie bei der Durchführung setzt B auf Fachliteratur, der sie vertraut. Ihr Vater hat ihr medienbezogen vor allem den Umgang mit der Fotografie nahegebracht. Im Privaten und Beruflichen zeigt sich bei B eine biografisch bedingte Offenheit im Umgang mit einem breiten Medienensemble. Auch der erste Zugang zu Computern war durch die Familie, besonders den Bruder, begründet. Durch seine Ausbildung zum EDV-Organisator war ein Heimcomputer in der Familie vorhanden, auf dem sie zusammen Spiele spielten. Das Vorhandensein von verschiedenen analogen und digitalen Medien, die B dann auch nutzte,

setze sich in ihrem Erwachsenenalter weiter fort. Nun war und ist es ihr Ehemann, der als IT-Fachmann tätig ist, der für eine gute Computer-Infrastruktur zu Hause sorgt.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Schon zu Beginn des Interviews fällt auf, dass digitale Medien als Unterhaltungsmedien genutzt werden (Fernsehen zur Unterhaltung; erste Computererfahrungen sind Computerspiele). Lesen wird zu Beginn des Interviews auch als etwas Positives genannt und später weiter ausgeführt. Analoge Medien werden als bildungsbezogene Medien im Kontext der Schule erwähnt. Es zeigt sich im Verlauf des Interviews, dass das Enaktierungspotenzial der Medien als Unterhaltungsmedien durch die Einstellung der sinnvollen Mediennutzung begrenzt ist. Dies wird zum einen beim Fernseh- und Serienkonsum deutlich, zum anderen bei der Darstellung der Liebesromanphase in der Jugend. B zeigt sich selbstkritisch, wenn es um die eigene hedonistische Mediennutzung geht. Zum einen berichtet B, dass sie in stressigen Zeiten fernsieht (auf dem Fernsehgerät zur regulären Ausstrahlungszeit der Sendung) („B: [...] Und ansonsten, wenn ich gestresst bin, gucke ich viel Fernsehen. I: Aber dann wirklich Fernsehen und nicht äh online? B: Fernsehen, ja.“ [InterviewB_324 ff]), zum anderen steht sie in Konflikt mit ihrem eigenen Serienkonsum und würde sich auch andere Strategien zum Umgang mit Stress wünschen:

I: Ähm wir hatten auch schon das Thema Serien. Dass es früher nicht so der Serienhype war. Heutzutage gibt es @das ja@.

B: @.@

I: @Ist das auch etwas@, was Sie nutzen?

B: Ja, lei(.)der muss ich sagen. Leider. Also, ich guck mir jetzt keine neuen Serien mehr an, weil die Serien haben wirklich sowas äh ja Suchtentfachendes, habe ich festgestellt. (.) Ich hab vor Jahren mal angefangen wie auch eher Krimi-Serien wie, sowas wie Castle und Body of Proof und wie heißt das ganze denn? Sex and the City hab ich natürlich irgendwie alles damals also Anfang 2000 als das rauskam.

I: //ja//

B: Ähm. Ja, was gibt es denn hier. Navy CIS und diese ganzen Geschichten.

I: //mhm// also das heißt

B: Ich find das eher ähm eher belastend im Moment.

I: //okay//

B: Dass, dass dieses Angebot einfach da ist und äh ich das jederzeit nutzen kann. Bin gerade mich so ein bisschen zu entwöhnen. @Mal wieder was anderes zu machen@

I: @ja@

B: Wenn ich gestresst bin statt Fernsehen zu gucken.

I: Ja. Ist das denn jetzt äh nur quasi dieses dieses Gucken was stresst? Oder an sich die äh das Dasein von Medien? Also jetzt zum Beispiel, dass man auch das Telefon immer

dabei hat und damit alles möglich ist. Ist das auch Stressen? Oder geht es dabei wirklich eher, dass man weiter gucken muss?

B: Also das eine, mit den Serien, ist dieses genau dieses, ich muss jetzt wissen, wie es weiter geht. Wobei ich mich dann oft frage, welchen Wert hat das eigentlich für mein Leben, dass ich jetzt, dass das weiter geht.

I: //ja//

B: Und äh wahrscheinlich keinen. Also das hat keinen Wert. (InterviewB_341–375)

B grenzt sich hier von den „suchentfachenden“ Serien ab und stellt den Wert der Serien für ihr Leben in Frage. Auch wenn sie ihr eigenes Verhalten als negativ einordnet, fehlen ihr scheinbar Handlungsalternativen, was zu einem Orientierungsdilemma führt. Auch dem eigenen Smartphone-Nutzungsverhalten steht B gemischt gegenüber:

Und ähm mit dem mit dem Telefon ist das eigentlich eher extremer manchmal. Also ich mach das an – also das liegt bei mir auf dem Kopfkissen quasi. Und ähm ist mein Wecker. (.) Und über mein eh überm Telefon mache ich relativ viel. [...] Ich schreib viele Emails über das, über das Smartphone. Ich äh informier mich über irgendwelche Wettersachen. Ich hab die Nachrichten-Apps äh da drauf. Und äh ja das ist irgendwie so ne Art mobiles Lesegerät geworden. (InterviewB_376–384)

Im Vergleich zum Serienkonsum scheint die Nutzung des Smartphones vor allem in Hinblick auf die Zeitinvestition kritisch gesehen zu werden. Die Aktivitäten, die ausgeführt werden, können als ‚sinnvoll‘ und ‚produktiv‘ interpretiert werden. Dies betont B mehrfach im Interview als wichtigen Aspekt bei der Mediennutzung. Zum einen grenzt sie sich von dem eigenen hedonistischen Medienkonsum ab, zum anderen vergleicht sie ihre Mediennutzung mit der ihres Ehemannes. Der nutzt in seiner Freizeit ihrer Meinung nach digitale Medien für sinnvolle Dinge, wie die Nutzung des Computers als Freizeitpilot zur Planung seiner Flüge.

Auf die Nachfrage, ob digitale Medien noch aus ihrem Leben wegzudenken seien, betont B, dass es fast eine Erleichterung wäre, wenn der Fernseher nicht mehr da wäre. Beim Smartphone hingegen wäre es schade, allerdings kenne sie es auch noch anders, da sie nicht mit Smartphone groß geworden sei. Sie lässt das Smartphone auch manchmal zu Hause, wenn sie ungestört sein möchte. Hier zeigt sich, dass B die Regulierung des Smartphonekonsums sichtlich leichter fällt als die Regulierung des Fernseh- und Serienkonsums. Das Smartphone ist das primäre Kommunikationsmedium. *WhatsApp* wird für schnelle Absprachen genutzt, es werden Emails geschrieben und seltener auch telefoniert. Auch den Messengerdienst *Threema*¹⁸ nutzt B und würde ihn auch aus Sicherheitsgründen gerne mehr nutzen, aber nur wenige aus ihrer Kontaktliste nutzen diesen ebenfalls. Hier zeigt sich, dass B für das Thema Datenschutz und Sicherheit der Daten sensibilisiert ist, es aber für unmöglich hält, die eigenen Daten zu schützen:

18 *Threema* ist ein Messengerdienst des Schweizer Unternehmens Threema GmbH.

B: Also so inzwischen halte ich das so ein bisschen für ein Gerücht, dass wir überhaupt noch ne Datensicherheit haben und ähm (2) ich geb schon/ also mir fällt es schon auch immer wieder auf, ich geb schon relativ freizügig meine Daten preis. Wenn das jetzt, ob ich jetzt einen Einkauf mache über irgend- irgendein Portal. Die wollen oft noch das Geburtsdatum haben und ähm also da wäge ich so ein bisschen ab ist mir das jetzt wichtig genug oder nicht. Manchmal gebe ich das falsche Geburtsdatum an. Aber (.) ich glaube ich habe noch nie so freizügig meine Daten rausgegeben, wie ich das jetzt im Moment tue. Das ist schon/ ist schon lockerer geworden. Also von daher glaube ich schon, dass ich eher leichtsinnig bin mit meinen Daten.

I: Und äh wenn Sie darüber nachdenken ist das aber okay für Sie?

B: Ich kann mir die Konsequenzen glaube ich nicht vorstellen, die das für mich haben könnte. Ähm neulich lief mal so ein Film im Fernsehen, der ist aus den 90er-Jahren: Der Staatsfeind Nr. 1. Kennen Sie vielleicht. Und das fand ich/ da dachte ich, ja wir sind wirklich sichtbar alle und kontrollierbar. Also allein über das Telefon. Und das macht man sich gar nicht so klar. Also ich mach mir das oft gar nicht so klar. Das ist einfach, das benutze ich halt. Und ähm ja ich weiß nicht, wer das lesen kann und wer das nicht lesen kann und über welche Server das läuft. (InterviewB_481–505)

Es zeigt sich, dass B sich bewusst ist, dass sie ihre Daten preisgibt und damit die Kontrolle über diese verliert. Sie nutzt das Internet aber dennoch und gibt ihre Daten damit zwar heraus, verliert aber auch nicht den Anschluss an die ‚digitale‘ Welt. Sie lässt sich von diesem Konflikt nicht in eine Handlungsunfähigkeit drängen.

Bei der Gestaltung des Medienpfades ist auffällig, dass auch hier das Thema des Fernsehens und die Bücher als Konflikt beschrieben werden:

Also Bücher kann ich sagen ist sowas Durchgehendes. Wobei die so ein bisschen- wann haben die abgenommen? Ja, ich sag mal so ein bisschen nach unten hin abgenommen. Bücher, dann hab ich- das ist jetzt nich @sonderlich schön@, was ich hier male, aber vielleicht nachvollziehbar. Ähm Fernsehen fing dann an. Ich hab immer gerne ferngesehen. Das ist wirklich @peinlich@ gerade. Aber Fernsehen hat echt @fast ne größere Relevanz@ inzwischen. Ich mach auch viel über Filme. Also ich selber lern auch viel über Filme. (InterviewB_882–891)

Allerdings zeigt sich bei Betrachtung des Verlaufs ihres Medienpfads, dass es nicht die Nutzung des Films ist, die zugenommen hat, sondern sich der Verlauf der Bücherlinie, die abnimmt, mit der der Smartphone-Tablet-Computer-Linie, die zunimmt, schneidet. Die Fernseh-Film-Linie bleibt gleich. Der zeitliche Konflikt scheint also eher durch die Zunahme des Konsums digitaler Medien und der damit verbundenen Abnahme des Lesens zu entstehen, was B aber anders empfindet.

Geschmack

Der Mediengeschmack von B kann als bürgerlich mit einer leichten Tendenz zur Popkultur beschrieben werden. In der Kindheit wurden die gängigen Fernsehsendungen wie die *Sesamstraße*, *Dick und Doof* oder *Superman* geschaut. Auch die Bücher, die in der Kindheit gelesen wurden, können als gutbürgerliche Kinderbücher beschrieben werden: *Pippi Langstrumpf* (Lieblingsbuch als Kind), *Die kleine Hexe*,

Räuber Hotzenplotz, *Trixie Belden* und Bücher der Autorin Enid Blyton wie *Hanni und Nanni*. B grenzt sich von einer eigenen Liebesroman-Phase ab, die sie im Jugendalter hatte:

Und ähm irgendwann hatte ich mal so eine Liebesroman-Phase, da hab ich – ich weiß nich, da war ich so 16, 17. Da hab ich diese Julie-Romane irgendwie verschlungen @.@ und keine Ahnung, warum. @Ganz furchtbar@ ist das eigentlich. (InterviewB_230–234)

Schon in der Kindheit interessierte sich B für englische Bücher (Enid Blyton). Im Erwachsenenalter lebte sie einige Jahre in England und hat sich dort englische Krimis in der Originalsprache gekauft. Im Fernsehen schaut B heute *Tatort* und andere Krimis, die sich auch als gängiges Genre für bürgerliche Verhältnisse beschreiben lassen.

Das genannte Computerspiel *Leisure Suit Larry in the Land of the Lounge Lizards* fällt aus dem eher bürgerlich geprägten Geschmack heraus.

Medialer Habitus

B hat einen ideellen, funktionalen medialen Habitus, der ihr eine vielfältige Mediennutzung erlaubt. Teile des medialen Habitus weisen hedonistische Züge auf, die sie aber nicht durchgehend akzeptiert. Sie ist an sich Medien gegenüber offen eingestellt und nutzt eine breite Medienpalette. Wenngleich sie auch kein durchgehend unproblematisches Verhältnis zu Medien hat, ermöglicht ihre generelle Offenheit es ihr dennoch, viele analoge und digitale Medien sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext zu nutzen. Es zeigt sich, dass sie gerne Neues ausprobiert und auch in der Lehre viele Möglichkeiten für den Einsatz von analogen und digitalen Medien sieht. Hierbei ist es ihr wichtig, dass die Medien einen Mehrwert für die Lehre bieten, und B setzt auf eine Kombination von analogen und digitalen Medien. Ihr medialer Habitus schwankt zwischen einer ideellen, funktionalen Nutzung von Medien, die einen Mehrwert generiert, und hedonistischen Zügen, die allerdings nicht durchgehend akzeptiert sind. Dadurch sind dem hedonistischen Medienkonsum (Serienkonsum) Grenzen gesetzt. Mediennutzung, die einen Mehrwert generiert, wird nur bei zum Mehrwert unverhältnismäßigem Zeitaufwand begrenzt (Smartphonennutzung). Die Primärsozialisation bedingt die Wahrung des Wertes des ‚guten Buches‘ und des ‚gedruckten Wortes‘.

Mediennutzung im Beruf

B nutzt das Internet viel, um sich selbst zu informieren, sowohl heute als auch zu Studierendenzeiten. Auf die Frage, welches Medium einen hohen Bildungswert hat, nennt sie das Internet unter der Voraussetzung, dass man es richtig zu nutzen weiß. Auch Filmen schreibt sie einen Bildungswert zu, da diese gerade als Einstieg in ein Thema dienen können. Ihre kritische Einstellung dem Serienkonsum gegenüber wird auch an dieser Stelle wieder deutlich:

Ähm es gibt gute Lehrfilme. (.) Es gibt auch gute Dokumentationsfilme. Also sowas wie Quarks und Co finde ich also zum Beispiel auf jeden Fall. Äh nutze ich auch oft im Unterricht. (1) Oder Xenius also auf auf SWR3 oder WDR gibt's da teilweise wirklich ganz gute äh Wissenschaftssendungen. Die Mediatheken finde ich oft ganz lehrreich. (2) Ähm gut, also Fernsehen. Serien haben jetzt we/weniger hohen Bildungswert, obwohl man der Big Bang Theory ja nachsagt sie hätte nen höheren Bildungswert, aber das @ist jetzt @. (InterviewB_530–539)

Anschließend wird der hohe Wert, den das geschriebene Wort in Form von Büchern für sie hat, deutlich:

Ähm ansonsten bin ich eigentlich immer noch ein Fan von Büchern. Also ich hab immer noch viele Bücher. Und ich kauf mir auch viele äh also viele Dinge, die mich wirklich interessieren und die ich vertieft ähm lernen will, mach ich fast alles über Bücher. (InterviewB_539–543)

Fachbücher vor allen Dingen. Fachbücher, Fachliteratur, Fa- Fachzeitschriften. [...] Ähm. Und das Internet, da/ die Dinge, die ich online finde eher so im zweiten Schritt. Also ich/ manchmal mache ich es umgekehrt, ich guck erstmal, was ich online finde, ob ich da irgendwelche Ideen entwickle, weil das/ weil ich das Gefühl hab, dass das schneller geht. Und schau dann in meinen Büchern, ob ich da irgendwie ne Referenz zu finde oder was, an den Inhalten, aus den Inhalten noch nutzen kann. (InterviewB_605–615)

Dennoch zeigt sich ebenfalls, dass B sich nicht auf dieses eine Format versteift, dem sie vor allem als fachliche Grundlage vertraut, sondern, dass sie auch im Rahmen ihrer Arbeit einen offenen Umgang mit Medien hat. Sie nutzt auch *Open Educational Resources*¹⁹ und Quellen aus dem Internet für ihre Lehre sowie für die Vor- und Nachbereitung. Hierbei legt sie einen großen Wert auf die Überprüfung der Quellen, sowie auf die Urheberschaft der Informationen – an dieser Stelle verweist sie auf vertrauenswürdige Informationen, die von Hochschulen oder auch *e-teaching.org*²⁰ zur Verfügung gestellt werden. Dies ist auch die Begründung für die Nutzung von Fachliteratur, bei der sie den Inhalten und auf deren Richtigkeit vertraut.

B setzt bei ihrer Lehre auf ein breites Medienrepertoire. Sie nutzt *PowerPoint*-Präsentationen, Flipcharts, Fachartikel, Filme (aus Mediatheken oder auch *YouTube*²¹-Videos), die Tafel (als „Klassiker“), *Prezi*²² und setzt sich auch regelmäßig mit neuen Medien oder Programmen auseinander (genannt *Articulate*²³). In ihrer sehr breiten Mediennutzung zeigt sie keine Ablehnung einzelnen Medien gegenüber: Sie nutzt alle Medien, die einen Mehrwert für die Lehre und den Lehrinhalt darstellen können. B setzt auf eine Verschränkung von digitalen und analogen Medien sowohl in der Durchführung als auch bei der Vor- und Nachbereitung ihrer Lehre. Sie be-

19 *Open Educational Resources* sind freie Lehr-/Lernmaterialien mit einer offenen Lizenz, so dass sie von allen frei genutzt werden können.

20 *E-teaching.org* ist ein Internet-Portal, das vom Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) betreut wird. Es bietet Inhalte zu Themen des Bereichs E-Learning und bietet Akteurinnen und Akteuren eine Plattform zur Vernetzung. Weitere Informationen: www.e-teaching.org/portalinformationen/

21 *YouTube* ist ein Internet-Videoportal des US-amerikanischen Unternehmens Google LLC.

22 *Prezi* ist eine Präsentationssoftware, die im Gegensatz zu *Power-Point* nicht auf nacheinander folgenden Seiten basiert, sondern interaktiv einzelne Elemente auf einer Seite ansteuern kann.

23 *Articulate* ist eine kommerzielle Software zur Erstellung von interaktiven E-Learning-Einheiten.

schreibt die einzige Begrenzung ihres Medieneinsatzes durch die äußeren Umstände in den Weiterbildungsinstitutionen. Sie kann ihre Erfahrungen, die sie mit Lernplattformen gesammelt hat, nicht umsetzen, da ihre Institution eine solche nicht umfangreich anbietet oder nutzt:

Ich fand das immer spannend mit Mediendidaktik zu arbeiten. Aber ich hatte nie so richtig die Möglichkeit, das in meiner Berufspraxis umzusetzen. Das ist eigentlich das, was mich abgehalten hat. Dass ich ähm ja dass ich das Equipment nicht zur Verfügung hab. Also auch, dass ich die Software nicht hab, dass ich- das ist, also wirklich mit digitalen Medien zu lernen ist wirklich eine Schulentcheidung. Das kann ich nicht als einzelne Lehrerin entscheiden: Ich hab jetzt für meine Klasse eine Lernplattform. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich die nutzen. Und im Alleingang fand ich das eigentlich immer schwierig. Also das ist ein Medium, was für viele ist. (InterviewB_736-748)

Es zeigt sich, dass Bs Einstellung gegenüber Lernplattformen sehr positiv ist, sie sich aber durch das fehlende Angebot in ihrer Institution begrenzt fühlt.

Dass sich die qualitative Gleichstellung von klassischen analogen Medien und digitalen Medien noch im Umbruch befindet, zeigt sich an einer Stelle, an der B den analogen Medien eine freiere Gestaltung zuschreiben möchte, dies dann aber direkt selbst revidiert:

Ich bin- naja ich bin freier in der Gestaltung, ist Quatsch, das kann ich nicht sagen. Ich sach mal, ich geh wieder so ein bisschen back to the roots. Also ne Zeit lang war Power-Point ja mal das Medium. (InterviewB_685-688)

Ihre Teilnehmenden stellen eine sehr heterogene Gruppe dar, was sich auch in ihren Muttersprachen zeigt. Um diese Hürde zu überwinden, nutzen die Teilnehmenden Übersetzungsprogramme, zum Beispiel *Google-Übersetzer*²⁴ oder *Linguee*²⁵. B selbst beschreibt nur die Nutzung dieser Programme durch die Teilnehmenden. Dass sie selbst diese Programme zur Überbrückung sprachlicher Barrieren nutzt, scheint nicht der Fall zu sein. Es zeigt sich aber auch hier eine Offenheit, da sie die Smartphone-Nutzung der Teilnehmenden für einen solchen Zweck befürwortet, obwohl sie an anderer Stelle im Interview die ständige Präsenz der Smartphones auf den Tischen der Teilnehmenden als Ablenkung erwähnt. B befürwortet an dieser Stelle den Einsatz digitaler Medien, da es um einen Mehrwert für den Lernprozess geht. B nutzt analoge Medien wie Flipcharts, um die Lernenden in den Gestaltungsprozess der Wissensgenerierung einzubinden. Dies stellt für sie einen größeren Mehrwert für den Lerneffekt der Teilnehmenden dar als das passive Konsumieren einer *Power-Point*-Präsentation:

Ich rede viel, es ist ne Visualisierung da, aber die Aufnahme, der tatsächliche Lerneffekt der Schüler ist eher mittelmäßig. Und ähm wenn ich mit anderen Medien arbeite, die vielleicht selbst Flipcharts gestalten lasse, vielleicht ein Flipchart vorbereite und sie selber dann ihre Flipcharts gestalten lasse und auch selbst erklären lasse, was sie auf

24 *Google-Übersetzer* ist ein Service des US-amerikanischen Unternehmens Google LLC zur Übersetzung von Schrift und Gesprochenem.

25 *Linguee* ist ein Online-Wörterbuch und -Übersetzungsprogramm des deutschen Unternehmens DeepL GmbH.

den Flipcharts gestaltet haben, dann haben die ne- das ist ne größere Herausforderung. Also auch für mich manchmal ne größere Herausforderung einfach zu gucken, wie kann ich das schriftlich darstellen, wie kann ich das vielleicht auch noch mit Zeichnungen verdeutlichen. Und ähm für die Schüler hat das einfach einen größeren Lerneffekt sich Inhalte selbst zu erarbeiten. Anstatt von mir alles serviert zu bekommen. (InterviewB_693–706)

B richtet den Medieneinsatz am Lerninhalt und dem erwünschten Lerneffekt der Teilnehmenden aus.

B hat Erfahrungen in einem Projekt gesammelt, bei dem es um die Gestaltung von digitalen Lerneinheiten geht. Dies hat ihr gezeigt, dass es eine neue und andere Herausforderung ist, digitale Lerneinheiten zu gestalten. Entscheidend sei hier, dass sie die Lerninhalte dann nicht noch ergänzend erklären kann, sondern die Erklärung aus der Lerneinheit selbst kommen müsse (InterviewB_755 ff). Sie sieht es in einem solchen Szenario als umso wichtiger an, den Teilnehmenden die entsprechenden Kompetenzen zu vermitteln, die sie für die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses benötigen:

Und ähm (.) meine Überzeugung ist tatsächlich, dass jemand, der Unterstützung bekommt in ähm selbstorganisiertem Lernen, also da einfach mehr auch zu machen. Wie kann- kann ich mir Lerntechniken erarbeiten. Wie kann ich ähm auch meine individuellen ähm Lernstrategien entwickeln. Wenn da mehr Kompetenzen bei den Teilnehmern geweckt werden, dann könnten die auch besser mit digitalen Medien arbeiten. Aber das muss irgendwie zusammgehen, das muss ein Zusammenspiel haben. Ich kann jetzt nicht den Kurs, den ich hab, einfach vor ne E-Learning-Einheit setzen und dann schon mal darauf vertrauen, dass das irgendwie klappt, ohne dass ich mich irgendwie damit auseinandergesetzt habe, inwieweit die selbstorganisiert lernen können und welche Strategien sie dafür nutzen und die auch einzubinden dann. Also die Möglichkeiten auch zu gucken, was habe ich für Lerntypen in den Kursen, wie gehen die an Inhalte ran, und das mit einzubinden in die digitalen Lerneinheiten. Also das muss ich dann mehr berücksichtigen, wenn ich das mach. (InterviewB_765–783)

Für B können digitale Medien einen großen Mehrwert für Lernprozesse bieten, wenn diese nicht nur am Inhalt, sondern auch an den Teilnehmenden orientiert eingesetzt werden.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

Schon früh hat sich B auch berufsbezogen für den Einsatz von digitalen und analogen Medien interessiert. Im Zuge ihrer akademischen pädagogischen Professionalisierung belegte sie ein Modul im Bereich E-Learning und Mediendidaktik. In diesem Kontext lernte sie E-Learning-Einheiten selbst zu entwickeln. Heute setzt sie bei der Auseinandersetzung mit mediendidaktischen oder medienpädagogischen Inhalten vor allem auf Weiterbildungen, das ist „einfach sicherer [...] das mit Menschen [...] zu lernen, die da mehr Erfahrung haben als ich“ (InterviewB_794f). Sie würde gerne einen Medienpädagogik-Master machen, um noch mehr zu lernen. Allerdings zeigt sich hier eine Umsetzungsproblematik: B findet den Zeitaufwand für einen weiteren

Studiengang unverhältnismäßig gegenüber der auf Grund ihres Alters zeitlich begrenzten Anwendung in der beruflichen Praxis. Sie zeigt an dieser Stelle grundsätzlich ein großes Interesse, sich mit medienpädagogischen Themen auseinanderzusetzen, und würde dies auch auf formalem Weg verfolgen.

Aktuell beschäftigt sich B mit der Videoproduktion eigener Lehr-/Lern-Videos. Die Ursache ihrer Offenheit dem Medium Fotografie und Film gegenüber sieht sie im gemeinsamen Fotografieren mit ihrem Vater in der Kindheit. Sie ist in einem ständigen Prozess der Aneignung und des Ausprobierens des Einsatzes digitaler Medien in ihrer Lehre. Sie möchte didaktisch sinnvolle Lehr-/Lern-Einheiten gestalten. Aus diesem Grund nimmt B auch an den Workshops der Weiterbildungsinstitution teil.

Betrachtet man die Wege, wie B sich mit neuen Inhalten beschäftigt, um ihre berufliche Professionalisierung zu gestalten, so zeigt sich, dass B sehr viele verschiedene Qualifikationen ohne medienpädagogischen Bezug auf formaler und non-formaler Ebene mitbringt. Daraus lässt sich schließen, dass B gegenüber Aus- und Fortbildungen sehr offen ist. An sich scheint sie ein positives Verhältnis zum eigenen Lernen zu haben. Neben dem beruflichen Lernen hat sie schon früh Erfahrungen im informellen Lernen mit digitalen Medien gesammelt. B hat schon vor dem Trend des Online-Lernens offline Sprachen mit DVDs gelernt.

Den Zugang zu digitalen Medien als Arbeitsmittel gewann sie über ihr Studium der Pflegepädagogik in ihren Zwanzigern. Das war auch die Zeit, in der sie ihren ersten eigenen Computer hatte, den sie vor allem fürs Schreiben und das Erstellen von Dokumenten nutzte. Von diesem Einstiegspunkt aus hat sie regelmäßig mit Computern gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten fand primär auf informeller Ebene statt. Während des Studiums hatte B ein Modul „Mediendidaktik“, in dem sie ihre erste E-Learning-Einheit erstellte. Dieses Erlebnis beschreibt sie als „ganz spannend“ (InterviewB_156).

Außer dieser formalen Auseinandersetzung mit diesen mediendidaktischen Inhalten hat sich B vor allem im beruflichen Kontext informell mit Medieninhalten beschäftigt. Sie hat zum Beispiel in einer Schule gearbeitet, in der mit *Moodle*²⁶ gearbeitet wurde. Allerdings sieht sie trotz ihres Interesses an den medienpädagogischen Inhalten wenig Möglichkeiten, diese in der Praxis umzusetzen, da die Ausstattung an den Institutionen nicht entsprechend gegeben ist. Dennoch sind ihr Interesse und ihre Bereitschaft groß, sich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen.

Für B ist Medienpädagogik mehr als nur Mediendidaktik. Sie sieht es als wichtig an, den Medieneinsatz nach den Lerninhalten und den Lernenden auszurichten. Gerade bei E-Learning-Einheiten sei eine hohe Selbstlernkompetenz aufseiten der Teilnehmenden gefragt, die vorher gefördert werden müsse. Bei B zeigt sich, dass ihr durch Offenheit geprägter medialer Habitus durch ihre Primär- und Tertiärsozialisation in ihrer Primärfamilie und in der Beziehung zu ihrem Ehemann gebildet wurde. Vor allem der ideellen und funktionalen Seite ihres medialen Habitus kann sie im Medieneinsatz in der Lehre gerecht werden. Sie setzt sich deshalb gerne mit

26 *Moodle* ist ein Kursmanagementsystem und eine Lernplattform für kooperative Lernprozesse.

digitalen und analogen Medien auseinander. Besonders auffallend ist ihr Interesse an akademischer Professionalisierung. Sie hat den ersten Zugang zum Medieneinsatz in der Lehre über den Weg der akademischen Professionalisierung gefunden und ist interessiert daran, noch einen Medienpädagogik-Master zu machen. Für sie scheint der Weg der medienpädagogischen Professionalisierung bevorzugt kein autodidaktischer zu sein. Sie bevorzugt, auf formalen oder non-formalen Wegen Neues zu lernen. Sie sagt selbst, dass sie die Inhalte lieber von Leuten lernt, die sich besser auskennen als sie. Der Ursprung könnte in ihrer medienbezogenen Sozialisation liegen, die durch ihren Bruder angestoßen und durch ihren Ehemann bestärkend begleitet wurde. Sie ist es gewohnt, auf ein Netzwerk an Personen zurückgreifen zu können, die ihr mit digitalen Medien und Technologie helfen können. Ihr mediales soziales Kapital ist folglich groß. Diese gelernten Muster der Aneignung mit Unterstützung ‚Wissender‘ bevorzugt sie ebenso im Kontext ihrer medienpädagogischen Professionalisierung. Auf der einen Seite beschränkt dies Bs selbstständige Aneignungsprozesse in Bezug auf digitale Medien, gleichzeitig ermöglicht es ihr aber auch das Annehmen von Unterstützung und somit die Entwicklung neuer medienpädagogischer Kompetenzen.

6.1.3 Fall C: Funktional-hedonistischer Medienumgang

C: Wir können uns streiten, ist Google ein Medium, dann würde ich sagen äh, ohne Google geht's nicht. [...] Google ist mein Medium. (InterviewC_407–408)

Alter: 56 Jahre/Jahrgang 1963

Geschlecht: männlich

Bereich: Betriebswirtschaftslehre (BWL)

Eltern: Mutter: Lehrerin/Vater: Polizist

Geschwister: 1

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: ja

Kurzzusammenfassung

Die Kindheit von C ist vor allem durch Musizieren und das Lesen von Büchern geprägt. Durch die Musik fand C einen frühen Zugang zu Computern, mit denen er Musik produzierte. Nach einem Wendepunkt in seinem Privatleben zeigt C in allen Lebensbereichen eine sehr hedonistische Mediennutzung und es gibt keinen klassischen Medienalltag. Jeder Tag ist durch eine flexible Mediennutzung nach aktuellem Bedarf geprägt. C nutzt im privaten und beruflichen Kontext ein breites Medienensemble. Besonders wichtig ist es für C, dass für eine freie Meinungsbildung verschiedene Medieninhalte nebeneinander genutzt werden. Dies spiegelt sich auch in seinem Lehrverständnis wider. Besonders an dem Fall ist neben einem starken Bruch in der Biografie, dass C nicht zwischen Freizeit und Arbeit unterscheidet. Bei C zeigt sich ein *funktionaler, hedonistischer* medialer Habitus. Dieser ermöglicht es C, digitale und analoge Medien dann zu nutzen, wenn der Einsatz Sinn oder Spaß macht.

Mediennutzung in Kindheit und Jugendalter

Das erste Medium, das C im Interview nennt, ist ein Matrizendrucker. Er beschreibt diesen Drucker und die Technik, wie dieser funktioniert. Nach der Beschreibung distanziert er sich dann allerdings von dem Gerät („Das fand ich damals schon unerträglich.“ (InterviewC_36)). Auf Nachfrage, an welche Medien er sich sonst noch erinnere, nennt er die Tafel. Durch die Nachfrage nach Medien in der Freizeit taucht das Thema Musik auf, das im Interview einen großen Raum einnimmt. C ist Musiker und spielt Gitarre sowie Klavier. In seiner Kindheit hat er verschiedene Holzblockflöten (Alt-Blockflöte; „den Klassiker“ Tenor Bass [InterviewC_182]; Piccolo) gespielt und auch an einem Konservatorium eine zertifizierte Prüfung abgelegt. Zur Musik haben ihn seine Eltern gebracht. Zu Beginn seiner musikalischen Ausbildung mussten seine Eltern ihn motivieren, an den Musikkursen teilzunehmen:

Ich musste dann da äh wirklich fast unter Prügel in so nen Musikkurs dort. (InterviewC_177–178)

Über das Konservatorium wurden C Instrumente gestellt. Die Flöten wurden dort regelmäßig gewartet sowie eingestellt und auch C hat sie gut gepflegt. Mit der Zeit hat er selbst immer mehr Arbeit in das Musizieren gesteckt und seine Kindheit sowie Jugend waren vor allem durch die aktive Auseinandersetzung mit Musik geprägt. In der Pubertät hat C angefangen Gitarre zu spielen:

Bin dann natürlich durch die Pubertät, weil das für die Mädels natürlich uncool war für die Mädels mit einer Blockflöte rumzulaufen, hab ich dann natürlich schnell Gitarre gelernt. Das hab ich als Medium äh Cat Stevens genutzt, kennst du unter Yusuf Islam, Islam wahrscheinlich. Das war damals so äh Zufall. Mein Vater war, hatte Dienst bei der Polizei auf einem Cat-Stevens-Konzert und kaufte eine Cat-Stevens-Platte. (InterviewC_184–191)

Im Haus seiner Eltern fand er eine alte Gitarre, bei der der Hals gebrochen war. Er reparierte sie und zog neue Saiten auf. Diese Gitarre hat ihn mindestens drei Jahre lang auf seinem musikalischen Weg begleitet. Mit einem Notenbuch zu *Cat Stevens'* Liedern brachte er sich selbst das Gitarrespielen bei. Neben dem Musizieren beschäftigte er sich auch mit dem Bau von Instrumenten und stand mit sechzehn Jahren das erste Mal mit einer selbst gebauten Gitarre auf der Bühne. Er spielte in einer Band und war an mehreren musikalischen Schulprojekten beteiligt.

Musik spielte auch im Freundeskreis von C eine große Rolle und prägte die Freundschaften. Seine Freunde haben ebenfalls Musik gemacht:

Nein, rein die Musik. Also Konzertplanung, ne, diese ganzen Dinge, die mit der Musik zusammenhängen. Wir brauchen jemanden, der Licht macht. Also das war im Grunde genommen war es immer raus aus dem Gig, rein in den Proberaum, wann ist der nächste Gig und bis dahin wieder organisieren, und das war so unser Ding damals. [...] Und das ist immer eine ungünstige Zeit, ne. Das ist wie der Beruf Koch. Alle gehen zur Party und du stehst da oben und musst Musik machen. Alle sind auf Bier und du trinkst Tee, ne. @Ein bisschen übel@, aber das waren normale Begleiterscheinungen. (InterviewC_259–270)

Cs Musikgeschmack überschneidet sich zum Teil mit dem seines Vaters. Seine Mutter beschreibt C als unmusikalisch. Sie singt dennoch vor allem in der Küche gerne. Andere Medien spielen eine untergeordnete Rolle in Cs Kindheit und Jugend. Die Familie hatte einen Fernseher und hat diesen auch genutzt. Allerdings nahm er in Cs Kindheit und Jugend keinen großen Raum ein. Cs Mutter und Großmutter versuchten das Lesen bei C zu fördern, was in der Kindheit für C aber weniger interessant war.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Mit dem Auszug aus dem Elternhaus spielte für C Musik immer noch eine große Rolle. Er zog mit seiner damaligen Freundin in die erste gemeinsame Wohnung. Dort gab es genug Platz, sodass C ein Zimmer für seine Instrumente und technische Ausrüstung für die Produktion von Musik nutzen konnte. Über die Musikproduktion hat C einen frühen Zugang zu Computern gefunden:

C: Äh ich hab früh angefangen mit Commodore 64 Computer, da war ich, im Studium hatte ich schon so ein Ding. Dann hatte ich auch im Studium schon meinen ersten PC, so mit Zwei-Disketten-Lochwerk und so bernsteinfarben, das war schon ganz großes Kino. Und hab relativ früh angefangen den Computer zu nutzen.

I: Okay und wofür dann?

C: Aufnahme. Also zweigleisig. Einmal Soundgeneration. [...] Und fand damals das Sinus-Schreiben, also das Tonkurven-Schreiben am Computer hat mich fasziniert. Und da hab ich mich dann früh mit beschäftigt und hab dann auch dafür Programme entwickelt, Sound-Generatoren gelötet und all so nen Kram. Und als Aufnahmegerät. Das kam aber spät, die Medi-Technik und so, also Datenübertragung, optische Datenübertragung, das war so meins. (InterviewC_289–308)

Im mittleren Erwachsenenalter verschob sich die Mediennutzung in Cs Leben. Durch seine „erste familiäre Entscheidung“ (InterviewC_204) hat die Gründung einer traditionellen Familie viel Zeit und Raum eingenommen. Für das Musizieren und die Musikproduktion war deswegen weniger Spielraum vorhanden:

[...] hab dann aber damals durch meine erste familiäre Entscheidung hab ich's dann vernachlässigt. Das normale Programm, was die Eltern einem mitgeben, ne: Haus bauen, zwei Autos, zwei Kinder. Völlig irre, aber egal, war damals so. Und äh hab's dann vernachlässigt und bin dann durch die Trennung dann nach 17 Jahren von meiner damaligen Frau hab ich mich dann da wieder mehr drum gekümmert und hab hier jetzt im Haus auch mit meiner neuen Frau hab ich ein Tonstudio. Und wer kommt, nehm ich auf. Meine Tochter hab ich, also beide Töchter hab ich, weiß nich, relativ früh an die Musik gebracht. (InterviewC_203–2013)

Musik war C weiterhin wichtig. Das sieht man auch daran, dass er seine beiden Töchter dazu motiviert, selbst Musik zu machen. Er lebt zurzeit gemeinsam mit seiner zweiten Ehefrau in einem Haus, in dem er ein gut ausgestattetes Tonstudio hat. Er widmet sich seitdem wieder mehr der Musik.

Die Mediennutzung seiner Töchter hat keinen Einfluss auf Cs eigene Mediennutzung. Seine beiden Töchter nutzen digitale Medien primär über ihre Laptops. Die

Kommunikation mit seinen Töchtern läuft bei der Älteren über SMS, bei der Jüngeren über den Messengerdienst *Telegram*.²⁷ C hat bis vor Kurzem sechs Jahre lang keinen Messengerdienst genutzt. Nun hat er aufgrund der Kommunikation mit einer Nachbarin *Telegram* installiert, was er aber nur mit sehr wenigen Kontakten nutzt. Für C ist die Kommunikation über Messengerdienste eine sinnlose Beschäftigung. Er hat sich die digitale „Fremdbeschäftigung“ anderer Menschen abgewöhnt:

Weil ich halt dieses WhatsAppen ist das Dümme, was es gibt, weil das ist eine reine Fremdbeschäftigung, ja, also mit jeder Frage, mit jeder E-Mail, die ich schreibe, beschäftige ich andere Menschen, und das habe ich mir abgewöhnt. (InterviewC_337–341)

C hat keinen klassischen Mediennutzungsalltag. Seit er sein Leben vor sechs Jahren geändert hat, sieht jeder Tag bei ihm anders aus. Trotz vieler Termine konnte er eine Flexibilität erlangen, mit der er sehr zufrieden ist. Seit der Änderung seines Alltages unterscheidet er nicht mehr zwischen Arbeit und Freizeit:

Was ist eigentlich privat? Wo ist eigentlich der Unterschied, zwischen Privat und Arbeit? Den kann ich dir seit fünf Jahren nicht mehr sagen, weil ich hab so ne geile Work-Life-Balance, das ist, ich geh in meiner Freizeit hole ich meine Schüler von der Prüfung ab, weißt du, was ich meine? (InterviewC_424–429)

Auch in der Mediennutzung sind seine Tage sehr heterogen. Es gibt Tage, an denen C den ganzen Tag in der Küche kocht und nebenbei den Fernseher laufen lässt („Dann daddelt da hinten n-tv, bis der Arzt kommt“ (InterviewC_361)). Andere Tage verbringt er komplett in seinem Tonstudio und beschäftigt sich mit Musik. An wiederum anderen Tagen bereitet er eine Prüfung für seine Lehrveranstaltungen vor. Er benutzt dafür sowohl Computer als auch Bücher. Für C muss Mediennutzung nicht durchgehend produktiv sein, sondern sie darf der Entspannung dienen:

Von daher gibt es auch von der Mediennutzung her kein, wie soll ich sagen, „Ah, nur das“. Ich kann Sonntagmorgens stundenlang YouTube gucken. Stundenlang. Und auch immer andere Themen. Mal, wie in Russland Flugzeuge auf der Straße landen, mal wie Meerschweinchen durch den Wald laufen. Also es gibt da auch nicht wirklich, ich lass mich dann auch auch leiten. [...] Es gibt keine Regeln. Es gibt vielleicht die einzige Regel, wenn ich abends um halb zehn von der Arbeit komme, was nicht jeden Abend ist, dann haben wir praktisch ein Ritual, dass wir dann im Wohnzimmer sind und gucken noch irgendwie so nen Film, der kein Niveau hat, am besten so Rosamunde Pilcher oder Inga Lindström, ne, wo du schon nach sieben Minuten weißt, wie es ausgeht, aber das macht mir dann auch den Kopf frei, weil dann hatte ich mit Sicherheit zwölf Stunden Unterricht und dann brauch ich jetzt auch kein äh keine Ahnung Raumschiff Enterprise (unverständlich) mehr. (InterviewC_365–385)

Lesen ist für C hingegen keine Entspannung: Er liest Fachbücher, um sich neue Themen zu erschließen.

27 *Telegram* ist ein Messengerdienst des Unternehmens Telegram Messenger LLP, das 2019 aufgelöst wurde.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

C kommt aus einem stabilen, gutbürgerlichen Elternhaus. Sein Vater war als Polizist, seine Mutter als Lehrerin tätig. Dies sind beides Berufe mit gesellschaftlichem Ansehen, die Beständigkeit aufweisen. Seine Schwester und C sind in geordneten Verhältnissen aufgewachsen. Die medienbezogene Kapitalausstattung war der Zeit entsprechend. Die Familie war in Besitz eines Fernsehgeräts, das als Familiengerät im Wohnzimmer stand. Bücher waren vorhanden. Der Zugang zu Musikinstrumenten war über das Konservatorium gegeben und die erste Gitarre fand C im Elternhaus. Die eher bürgerliche Prägung zeigt sich auch durch den Zugang zu klassischen Musikinstrumenten. Das Musizieren hat C auf das Drängen seiner Eltern hin begonnen und es hat einen wichtigen Platz im Bildungsverlauf von C eingenommen. Andere Medien, wie den Fernseher verbindet C mit Besuchen bei der Großmutter, bei der die beiden gemeinsam Serien schauten. Ansonsten spielten andere Medien eine untergeordnete Rolle in Cs Kindheit. Das Lesen, das seine Mutter und Großmutter förderten, wurde nicht als prägend wahrgenommen. Im Erwachsenenalter nutzt C Bücher, um Fachinhalte aufzunehmen, nicht aber zur Entspannung. In der Kindheit und Jugend scheint es keine Restriktionen der Mediennutzung gegeben zu haben. Dies spiegelt sich im Erwachsenenalter wider. Alle Medien werden ohne schlechtes Gewissen genutzt. Medieninhalte, die zur Entspannung konsumiert werden, dürfen und müssen kein Niveau haben.

Die bürgerlich-traditionelle Prägung spiegelt sich in der frühen Gründung einer traditionellen Familie wider. C heiratete, wurde Vater von zwei Töchtern, kaufte ein Haus und machte Karriere in der Wirtschaft. Nach den Wendepunkten eines beruflichen Neuanfangs und der Scheidung seiner ersten Ehe änderte C seinen Lebensstil. Er gestaltet seinen Alltag nun frei nach seinen Bedürfnissen. Die traditionellen Werte spiegeln sich auch heute noch versteckt in den Medien wider, die er konsumiert.

Die Musik spielt (wieder) eine große Rolle in Cs Leben. Den Zugang zu digitalen Medien fand er durch die Musik. C setzt Medien ein, um sein Leben zu optimieren. Optimierung von Abläufen und seine Strategie, möglichst wenig Zeit mit für ihn sinnloser Kommunikation zu verbringen, sind Abgrenzungstendenzen von seinem ‚alten‘ Leben.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Medien stellen für C eine Möglichkeit dar, sein Leben zu vereinfachen und Handlungsabläufe zu optimieren. Er nutzt Medien in Bereichen, wo sie ihm Arbeit sparen – sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext. Digitale Medien und Hardware stellen für C Möglichkeiten dar. Er begrenzt sein eigenes Medienhandeln durch Sinnhaftigkeit, was bei ihm aber nicht mit Produktivität gleichzusetzen ist. Medien dürfen für C auch zur Entspannung genutzt werden und dürfen dafür niveaulos sein. Dies stellt sogar seine einzige Regel im Medienkonsum dar: Zur Entspannung schaut er mit seiner Ehefrau gemeinsam niveaulose Liebesfilme.

Geschmack

Der Geschmack von C ist breit gefächert. Er grenzt sich nicht durch die Nutzung bestimmter Genres oder Medieninhalte von anderen ab. Erlaubt ist alles, was unterhält und entspannt. Dabei zeigt sich, dass er die Medien, die er nutzt, durchaus wertet. Filme zur Entspannung sollen möglichst kein Niveau haben und werden dann auch nicht ernsthaft konsumiert. Diese Medien erfüllen als Mittel der Entspannung nicht die Aufgabe, Kulturgenuss zu schaffen.

Die klassische Ausbildung als Musiker zeigt gutbürgerliche Tendenzen des Elternhauses. Dies spiegelt sich auch in dem Versuch der Förderung des Lesens durch Mutter und Großmutter in der Kindheit. Auch wenn C in der Kindheit nicht gerne gelesen hat, so nutzt er heute doch gerne Fachbücher.

Medialer Habitus

Der mediale Habitus von C zeichnet sich durch funktionalen Pragmatismus und eine hedonistische Mediennutzung aus. C steht seiner eigenen Mediennutzung sehr offen gegenüber. Dies zeigt sich sowohl im privaten als auch im beruflichen Medienhandeln. Durch den frühen Zugang zum Musizieren, zu dem ihn seine Eltern gebracht haben, war seine Mediennutzung in der Kindheit, Jugend und im jungen Erwachsenenalter sehr stark von Musik geprägt. Die Musik eröffnete ihm auch den Zugang zu digitalen Medien. Schon früh setzte er Computer für die Produktion von Musik ein. Die große Zeitinvestition ins Musizieren begrenzte seinen weiteren Medienkonsum im Kinder- und Jugendalter. So nahm weder das Fernsehen noch das Lesen von Büchern einen großen Raum ein. Das scheint C nicht als negativ zu empfinden. Zum Beispiel sah er als Kind nicht gerne fern, sondern fand es eher schade, wenn andere Kinder zum Fernsehen „reingingen“, wenn er draußen spielen wollte.

Im Erwachsenenalter ist der durch das Musizieren geprägte mediale Habitus erkennbar. Nach einer kurzen Phase der Schwerpunktsetzungen ‚Karriere‘ und ‚traditionelle Familie‘ hat das Musizieren und die Musikproduktion wieder einen wichtigen Stellenwert inne. Begrenzt wird das Medienhandeln vor allem im Beruflichen durch äußere Grenzen. Eine nicht ausreichende Ausstattung mit Medien aufseiten der Weiterbildungsinstitutionen oder auch die Grenze der Medienkompetenz aufseiten der Teilnehmenden sind für C aber eher Herausforderungen. Er findet pragmatische Wege, indem er seine eigene digitale Infrastruktur schafft oder auch die Förderung von Medienkompetenzen der Teilnehmenden als seine Aufgabe annimmt. Auch im Privaten haben die äußeren Umstände des traditionellen Familienlebens und seiner Karriere das Medienhandeln begrenzt. Sein familiärer und beruflicher Wendepunkt löste diese Grenzen auf.

Der funktionale, hedonistische mediale Habitus von C ist neben dem Musizieren in der Kindheit stark durch diese Umbrüche im Leben gekennzeichnet. Besonders die hedonistische Mediennutzung scheint bei ihm ein Ausdruck seiner neuen Flexibilität im Alltag zu sein. Dieser mediale Habitus ermöglicht es C, offen mit digitalen und analogen Medien umzugehen.

Mediennutzung im Beruf

Bei der beruflichen und privaten Mediennutzung legt C viel Wert auf Optimierung von Handlungsabläufen („Ich mach keinen Handschritt doppelt.“ [InterviewC_756]). Für den beruflichen Medieneinsatz erwähnt er als Erstes Medien, die klassisch in der Lehre zum Einsatz kommen: Overheadprojektor, *PowerPoint* und den Beamer. C betont, dass er anders arbeitet. Er bringt seine eigene digitale Infrastruktur mit, wenn er vor Ort lehrt. Bis auf einen Beamer und einen HDMI-Anschluss ist er somit unabhängig von der digitalen Infrastruktur der Weiterbildungsinstitutionen. Er arbeitet viel mit seinem Smartphone und streamt Inhalte über einen Streaming-Media-Adapter (*Chromecast*²⁸). Über einen *Dropbox*-Ordner²⁹ kann er ortsunabhängig auf die Unterlagen zugreifen, die er für seinen Unterricht braucht. So ist C flexibel und kann überall arbeiten. Außerdem erspart er es sich, schwere Ordner oder Laptops von einem Ort zum anderen zu tragen. Neben diesen digitalen Medien arbeitet er gerne klassisch mit einer grünen Tafel und Kreide. Diese Tafeln zieht er den moderneren Whiteboards vor. Er nutzt die Tafel für teilnehmeraktives Arbeiten. In jedem Kurs, den C gibt, sammelt er neue Erfahrungen, die er in die nachfolgenden Kurse einfließen lässt. Ihm ist konstruktives Feedback von seinen Teilnehmenden sehr wichtig.

Neue Themen eignet sich C autodidaktisch an. Dazu kombiniert er Recherchen im Internet und in Fachbüchern mit dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Er wird häufig für neue Themen bei Kursen angefragt und hat seine eigene Strategie, sich die Inhalte zu erarbeiten:

Und ähm da hab ich, die Schlagworte, die ich bekam, rei-gegoogelt und kam dann im Prinzip auf ja Plattformen, die das eh anbieten und natürlich auch auf Dissertationen, auf PDFs, auf Präsentationen, die ziehe ich mir alle in die Dropbox rein. Und wenn ich dann irgendwie unterwegs bin mit der Straßenbahn irgendwie mal Zeit finde, schaue ich mir das durch. (InterviewC_528–534)

Zum Teil lässt er sich vor dem Abhalten der Kurse auch von Kolleginnen und Kollegen abfragen, um sich im Thema sicher zu fühlen. Dies scheint für C eine effektive Form der Vorbereitung zu sein. Er ist dabei sehr selbstbewusst:

Ich hab's am liebsten, wenn ich mich, wie soll ich das mal sagen, wenn ich mich für das Thema, das ich unterrichten soll, selber schlau mache, dann, nur dann habe ich es auch begriffen. Ich muss mich damit nicht austauschen, weil ich dann weiß, ich hab's begriffen. Also geh ich da rein und mach das. (InterviewC_515–520)

Für C ist die *Google-Suche*³⁰ das Medium, das für ihn am wichtigsten ist:

Wir können uns streiten, ist Google ein Medium, dann würde ich sagen äh, ohne Google geht's nicht. (InterviewC_407–408)

28 *Chromecast* ist ein Streaming-Media-Adapter von der US-amerikanischen Firma Google LLC.

29 *Dropbox* ist ein US-amerikanischer File-Hosting-Anbieter.

30 *Google* ist eine Internet-Suchmaschine des US-amerikanischen Unternehmens Google LLC. Wenn C von „Google“ spricht, meint er die Suchmaschine und nicht das Unternehmen.

Für die Google-Suche hat C einen eigenen Ablauf, bei dem er verschiedene Suchbegriffe in verschiedenen Kombinationen sucht.

Bei der Präsenzlehre passt C den Medieneinsatz dem Inhalt der Kurse, den Teilnehmenden und seiner eigenen Stimmung an. Es gibt Tage, an denen er mit den Teilnehmenden gemeinsam Skripte durchgeht, die Inhalte bespricht und einige Aspekte erklärt. An anderen Tagen arbeitet er frontal mit der Tafel. In den Kursen findet ein Wechsel zwischen Frontalunterricht mit Tafel, Vorführen von Berechnungen mit *Excel*-Tabellen³¹ und Lernvideos statt. Das Einbinden von Videos möchte er noch ausbauen. Die Videos von *Quarks und Co*³² nennt er als positive Beispiele für Lernvideos. Das Format hat für den Unterricht von C ein passendes Niveau und stellt Inhalte gut erklärt dar. Wenn er mit Videos arbeitet, nutzt er sein Smartphone und spielt sie über den mitgebrachten Streaming-Media-Adapter ab.

Für C hat Frontalunterricht den höchsten Bildungswert. Ergänzend zum Frontalunterricht setzt er auch aktivierende Methoden ein. Medien spielen für C eine wichtige Rolle in seinem Unterricht:

Es ist die Stütze, auf der steh ich, ja. Ich sag mal, die Medien sorgen ja dafür, dass ich weiß, was ich tue. Und ohne diese Medien könnte ich das ja gar nicht tun, weil ich muss ja auch vieles lernen. Ich lerne jeden Tag dazu. (InterviewC_610–613)

Die Medien unterstützen C bei seinen Aufgaben, Wissen weiterzugeben sowie Kompetenzen den Teilnehmenden zu fördern.

C sieht es auch als seine Aufgabe an, den Teilnehmenden den Umgang mit Medien zu vermitteln. Er sieht eine Gefahr der Digitalisierung der Bildung darin, dass den Teilnehmenden die Medienkompetenz fehlt, mit den Medien umzugehen. Die Medienkompetenz, die C vermittelt, ist dabei stark an seinen eigenen Vorlieben der Mediennutzung ausgerichtet:

Die meisten sind ja zu dusselig bei Google mal das Richtige einzugeben, was sie eigentlich wirklich suchen. Da fängt es schon an, ne. Das heißt also, da gehe ich schon bei und sage: „Was sind denn die Worte und was sucht ihr denn eigentlich wirklich? Und wie geht denn das zu kombinieren? Und wie geht das an der Seite zu gucken?“ Weil es kann schnell sein, dass ihr tief findet, obwohl es breit ist. Oder andersrum. Das bringe ich den Leuten bei. (InterviewC_672-679)

Die Gründe für die mangelnde Medienkompetenz aufseiten der Lernenden sieht C zum einen darin, dass die Menschen zu wenig Zeit haben, sich Medienkompetenzen anzueignen. C sagt, dass gerade im Bereich Handwerk die Arbeitnehmer:innen sehr viel arbeiten müssen und wenig Zeit haben, sich mit weiteren Themen zu beschäftigen. Zum anderen sieht er die Verantwortung auf gesellschaftlicher Ebene. Es muss immer mehr konsumiert werden, und alles soll schneller funktionieren. Dies kann nicht mit einem selbstverantwortlichen Umgang mit Zeit einhergehen. Neben

31 *Excel* ist eine Tabellenkalkulationssoftware des US-amerikanischen Unternehmens Microsoft Corporation.

32 *Quarks und Co* ist ein Wissenschafts-Fernsehmagazin, produziert durch den öffentlich-rechtlichen Sender WDR.

der Vermittlung von Medienkompetenz sieht C es auch als seine Aufgabe an, den Teilnehmenden zu helfen, ihre eigene Zeit selbstverantwortlich zu nutzen. Auch eine reflektierte Meinungsbildung ist C wichtig. Dies versucht er auch seinen Teilnehmenden zu vermitteln. Für eine eigene Meinungsbildung sollen Inhalte aus verschiedenen Medien (aus verschiedenen Zeitungen, der *Tagesschau*, verschiedenen Quellen aus dem Internet) konsumiert werden. C möchte Medienkritikfähigkeit bei den Teilnehmenden fördern. Die digitalen Endgeräte sollen als eine Möglichkeit des Lernens erlebt werden, die über den Freizeitgebrauch hinausgeht.

Für C ist es wichtig, dass berufliche und auch private Kommunikation über digitale Medien nicht zu viel Zeit einnimmt. Er grenzt seine berufliche Kommunikation möglichst auf E-Mails ein, da er diese zeitlich flexibel und selbstbestimmt bearbeiten kann. Am Ende der Lehrgänge gibt er manchen Teilnehmenden seine Telefonnummer, da er zu einigen danach noch einen freundschaftlichen Kontakt pflegt.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

C hat sich den Umgang mit Medien komplett selbst angeeignet. Dies betrifft sowohl den privaten Mediengebrauch (ausgenommen das Musizieren und Lesen) als auch den beruflichen Einsatz digitaler Medien. Er beschreibt seine medienpädagogischen Kompetenzen als ein Ergebnis von Erfahrungen, die er gesammelt hat. Diese sind beruflich durch seine vorherige Karriere bestimmt, bei der er als Personalcontroller auf verschiedenen Ebenen digitale Medien einsetzte. C hat in großen Firmen im Personalwesen gearbeitet. In einem der Unternehmen hat er für das Abrechnungswesen ein EDV-Programm eingeführt und dabei seine eigene Medienkompetenz ausgebaut. Unter anderem hat er dadurch eine Programmiersprache gelernt. In dieser Lebensphase hat er auch die ersten Lehrerfahrungen gesammelt, als er Schulungen für Mitarbeiter:innen abgehalten hat.

Die erste organisierte Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten stellt der institutsinterne medienpädagogische Workshop dar. C ist es wichtig, dass er die Methoden, die er einsetzt, liebt. Die Motivation für die Teilnahme an dem Workshop lag darin, dass er die vorgestellten Methoden und die Hardware ebenfalls lieben lernen möchte. Nur dann kann der Mehrwert der eingesetzten digitalen Medien und Methoden so groß für C sein, dass seine eigene digitale Infrastruktur abgelöst wird. Sein selbst entwickeltes System funktioniert gut. Hier zeigt sich die funktionale Seite seines medialen Habitus: Nur wenn ein neuer Mehrwert vorhanden ist, können schon vorhandene Systeme abgelöst werden. Um seine Didaktik an neue Strukturen anzupassen, muss er dies wirklich wollen.

Die funktionale Seite des medialen Habitus überwiegt auch sein Bedürfnis nach Datenschutz. C sind die Vorteile von Datenschutz und Urheberrecht bewusst, die bei von *Google* und anderen Unternehmen unabhängigeren Systemen vorliegen. Diese Vorteile scheinen für ihn aber kein ausreichender Grund für die Nutzung anderer Strukturen zu sein.

Der medienpädagogische Professionalisierungsweg von C kann als autodidaktisch beschrieben werden. C eignet sich informell all das Wissen und Können an, das er benötigt, um eine für sein Verständnis gut funktionierende digitale Infrastruktur zu haben. Hierbei steht die Optimierung der Abläufe in direktem Zusammenhang mit den pragmatischen Anteilen seines medialen Habitus. Auch die hedonistische Seite des medialen Habitus spiegelt sich in seiner beruflichen Mediennutzung: Er muss die neuen Methoden und Medien lieben, sonst setzt er diese nicht ein.

6.1.4 Fall D: Strebende, bildungsbezogene Mediennutzung, mit Tendenz zur bürgerlichen Hochkultur

D: Hohen Bildungswert. (5) Also für mich persönlich auf jeden Fall auch Bücher (3). Kommt aber in der heutigen Zeit, glaube ich, nicht mehr überall so an. Ich hab da halt noch ja, ich bin da in einer anderen Welt oder in einer anderen Wahrnehmung äh andere Hingabe zu Büchern. (InterviewD_491–495)

Alter: 41/Jahrgang 1977

Geschlecht: männlich

Beruf: Abteilungsleiter der Ausbildung in einem Unternehmen; Trainer und Berater für digitales Lernen und Softskills

Eltern: Mutter: gelernte Bürokauffrau, nach Umzug nach Deutschland: Hausfrau und Reinigungskraft/Vater: Diplom-Ingenieur

Geschwister: 1

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: ja

Kurzfassung

Der Fall D zeichnet sich durch eine besondere Bildungsorientierung mit strebender Tendenz aus. Sein medialer Habitus kann als *aufstiegsorientiert, egalitär* umschrieben werden. Als Kind zog D mit seinen Eltern von Polen nach Deutschland. In der Kindheit war für D das Buch das prägendste Medium. Dass das Buch so eine große Bedeutung hat, stellt eine Besonderheit dar, da weder seine Eltern noch sein Bruder gelesen haben. D kann sich selbst nicht erklären, wie er den Zugang zu Büchern gefunden hat. Ab der frühen Jugend nahm der Computer eine prägende Rolle ein, der als Spielgerät genutzt wurde. In der Lehre sind digitale Medien in der Vor-, wie Nachbereitung und auch bei der Durchführung der Lehre für D relevant.

Mediennutzung in Kindheit und Jugendalter

D ist in Polen geboren und im Alter von sechs Jahren mit seinen Eltern und seinem Bruder nach Deutschland gezogen. Seine Kindheit kann man medienbezogen in drei Abschnitte teilen:

- die ersten Lebensjahre in Polen;
- die ersten Jahre in Deutschland bis D zwölf Jahre alt war, in denen sein Vater mit der Familie zusammenlebte;
- die Jugendjahre ab zwölf, in denen D mit seiner Mutter und seinem Bruder zusammengelebt hat.

Für D spielten in der frühen Kindheit vor allem die Natur und Bücher eine Rolle. Er war viel in der Natur und ist auf Bäume geklettert. D erinnert sich nicht sicher, ob sie einen Fernseher hatten, erwähnt aber einen Schwarz-Weiß-Fernseher mit nur zwei Sendern. Fernsehen war für D in der frühen Kindheit uninteressant. Mit dem Umzug nach Deutschland war der Fernseher für D selbstverständlich:

Genau, genau. Klar, war hier ein Fernseher. (InterviewD_88)

Bis dahin so bis sechs gar nicht groß. Also klar, wie gesagt, es gab einen Fernseher, schwarz-weiß, zwei Kanäle, das war nichts. Ab sieben hatten wir einen Fernseher gehabt, natürlich. Ähm, wo ich dann auch mal eben mal mitschauen konnte, durfte. (InterviewD_164–168)

Im Vergleich zu heutigen Kindern und Jugendlichen habe er wenig ferngesehen. Im Laufe des Interviews spricht er dann von einer Reihe von Kindersendungen, die er gesehen hat. Das Fernsehen nahm zu, als der Vater aus der Familienwohnung auszog. Damals war D elf oder zwölf Jahre alt. Zuvor wurde der Medienkonsum durch den Vater streng reglementiert. Mit etwa dreizehn Jahren begann D Fußball im Fernsehen zu schauen. Bücher waren D in der Kindheit wichtiger als das Fernsehen. Seine Eltern und sein Bruder haben nicht gelesen. D hat sehr gerne und viel Zeit mit Büchern verbracht, sowohl als Kind als auch als Jugendlicher. Woher er dieses Interesse hat, kann D sich selbst nicht erklären:

Bücher, also meine Mutter hat äh ich glaube mein Vater hat eigentlich auch danach zwar in Polen ja noch studiert alles, hat da aber- ich hab ihn nie Bücher lesen sehen, ich hab auch meine Mutter nicht lesen sehen. Woher ich das eigentlich hab, weiß ich nicht. Aber das zieht sich bis heute immer noch durch. Ich hab immer heute noch gerne ein Buch in der Hand, ne. (InterviewD_200–206)

Seit seiner Kindheit interessiert D sich vor allem für geschichtliche Themen, angefangen bei *Was-ist-Was*³³-Büchern über das Mittelalter oder die napoleonische Zeit hin zu weiterführenden Geschichtsbüchern über Kriege wie zum Beispiel den Zweiten Weltkrieg in der Jugend. Den Zugang zu Büchern hatte B über die Bücherei.

Ab einem Alter von zwölf hörte D Musik. Musik wurde von Kassetten auf dem Walkman abgespielt, und auch die erste CD wurde Teil von Ds Medienensemble. Das Musikhören beschreibt er als weniger bewusst, als Kinder dies heute tun würden. Die erste Musik waren *Sandra* und *Depeche Mode*. Die erste CD war von *Milli Vanilli*:

33 *Was ist was* ist eine Kinder- und Jugendsachbuchserie des Verlags Tessloff GmbH & Co KG.

Ich glaub die erste CD hatte ich auch so mit zwölf, Milli Vanilli, fand ich damals cool. Dann hab ich erfahren, dass die ja gar nicht gesungen haben, @scheiße@. Äh ja, und dann ging das los mit CDs und so, ne. Also ich glaube so zwölf, vierzehn ähm war das dann schon, dass man sich bewusst CDs sich gekauft hat und gerade so in Richtung Hip-Hop ging das eigentlich bei mir. Aber eigentlich war es, mochte ich alle Musik-Richtungen außer jetzt Klassik, das mochte ich damals überhaupt nicht, ja. (InterviewD_145–154)

In seiner Jugend ist D regelmäßig aus dem Musikunterricht geflogen, weil er sich nicht für den Unterrichtsinhalt der klassischen Musik interessiert hat. Heute schätzt er diese Form der Musik anders ein. Ab dem freieren Zugang zu Medien mit zwölf Jahren änderte sich auch der Besitz der nutzbaren Endgeräte für D. Hatte er vorher nur alleinigen Zugriff auf einen eigenen Kassettenrekorder und einen Walkman, kamen neben dem eigenen Zimmer auch der Computer, ein eigener Fernseher und ein CD-Player dazu.

Ab 1990 hatte D einen Computer (*Amiga 500*³⁴), den er zum Spielen nutzte:

Cooler Sachen. Über nen Bundesligamanager, U-Boot-Spiele, Baller-Spiele, Jump-and-Run-Spiele ähm war absolut der Renner damals eigentlich ein Amiga 500, ne. Dann alle haben ihre Disketten dann getauscht und kopiert und äh joa, das war eigentlich so ein Thema mit Nummer eins. (InterviewD_181–185)

Der Computer ist für D das prägendste Medium in seiner Jugend. Auch unter den Peers waren der Computer und Computerspiele wichtige Themen. Computerspiele wurden getauscht und in Form von Disketten weitergegeben:

Ja, absolut. Man hat sich ja zusammen getroffen, hat die Spiele zusammen gespielt. Das war schon ein ganz ganz großer, ich sach mal vom Freizeitverhalten her hat das glaube ich einen großen Raum eingenommen ähm das Spielen. Gut, klar, man wurde dann ein bisschen älter, dann war nicht mehr so viel auf Bäume klettern und so was, man war vielleicht immer noch überdurchschnittlich mehr draußen, schätze ich mal, als es heute der Fall ist, aber ähm der Computer war dann so schon top. (InterviewD_243–251)

Darüber hinaus waren auch CDs und Musik Themen im Freundeskreis. CDs wurden getauscht oder auch gemeinsam die Musikabteilung besucht und abgesprochen, wer welche CD kauft.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Im Erwachsenenalter spielen für D Bücher eine wichtige Rolle. Er hat viele Bücher, auch Fachbücher, zu Hause. Seit er mit seiner Frau verheiratet ist, die aus der Ukraine stammt, interessiert er sich sehr für die russischsprachige Kultur und Literatur. Darüber hinaus nennt er Autoren der Weltliteratur wie Jules Verne, Ernest

34 Der *Amiga 500* war ein für damalige Verhältnisse günstiger Heimcomputer des US-amerikanischen Unternehmens Commodore International.

Hemingway und Antoine de Saint-Exupéry. Gerade die Kurzgeschichten und Zitate von de Saint-Exupéry sind für D für seine pädagogische Arbeit prägend:

Und dieses Zitat mit den „Wenn du Männern beibringen willst, wie sie ein Schiff bauen, dann zeig ihnen nicht, wie man Holz sägt und äh Dinger da zusammenbrettert, sondern äh lehre sie nach der Sehnsucht nach dem großen, weiten Meer, ne.“ Also dieser, ich finde dieser psychologische Aspekt, der dahintersteckt, wie man Menschen motivieren sollte, oder, dass sie sich eigentlich auch selbst, von sich selbst aus motiviert sind, das zu machen, das finde ich unheimlich stark. Ähm, das versuche ich auch, das ist unglaublich schwer in der Praxis äh äh das zu tun, aber ich finde dieser Ansatz, diese Gedanken, die da drinne strecken, sensationell. (InterviewD_226-237)

D liest auch in seiner Freizeit gerne zu psychologischen und pädagogischen Themen, was man bei anderen beruflichen Inhalten seiner Meinung nach eher nicht machen würde. Neben Büchern nutzt D auch Zeitungen, um sich zu informieren:

Anfangen über die blöde *Bild*, sage ich mal in Anführungszeichen, die ich teilweise auch heute noch lese oder auch im Dings lese, im Smartphone, Internet, weil äh ich bei der *Bild* das gut finde, du hast gleich eine Schlagzeile, du hast ein Bild und zack bist du drin. Aber das ist das einzige Gute, der Rest ist äh ist natürlich qualitativ wirklich nicht das Wahre. Ähm aber Frankfurter Allgemeine ist wichtig, versuche ich auch meiner älteren Tochter beizubringen „Hey, guck doch mal rein morgens beim Frühstück, einfach dass du mal upgedatet bist.“ Ähm auch die lokalen Zeitungen, doch. (InterviewD_304–314)

Dennoch stellt für D heute das Smartphone das prägendste Medium dar, was er allerdings zwiespalten sieht: Das Smartphone ist auf der einen Seite eine Möglichkeit, ständig auf Informationen zuzugreifen. Auf der anderen Seite muss dieser Zugriff auch selbstständig kontrolliert werden, was eine Herausforderung darstellt. D ist der Ansicht, dass es für ihn durch den eigenen Bildungshintergrund einfacher sei, die Smartphone-Nutzung zu reflektieren. Dennoch ist die Steuerung der Nutzung auch für ihn eine Herausforderung. Als Vater ist es D wichtig, ein gutes Vorbild zu sein und seinen Kindern einen guten Umgang mit dem Smartphone und anderen Medien vorzuleben. Dies fällt ihm nicht immer leicht. Gerade seine jüngere Tochter möchte häufig gerne auf *YouTube* Videos schauen. D und seine Frau versuchen die Freizeit, der Tochter mit anderen Dingen zu füllen. Die Eltern können die Zeit anderweitig nutzen, wenn die Tochter mit digitalen Medien beschäftigt ist, weswegen dies auch willkommen sein kann. Im Vergleich zu Ds Medienkonsum in der Kindheit konsumieren seine beiden Töchter mehr Medien.

An einem klassischen Mediennutzungstag nimmt neben dem Handy auch der Computer viel Zeit ein. D arbeitet viel am Computer und absolviert parallel ein Fernstudium der Erwachsenenbildung für das er ebenfalls am Computer sitzt. Er versucht, möglichst viel der Zeit am Computer in die späten Abendstunden und die Nacht zu legen, um nicht zu viel vom Alltag zu verpassen. Dies ist kräftemäßig nicht immer machbar.

Neben dem Lesen von Büchern wird auch das Fernsehen oder Schauen von Filmen sowie Serien zur Entspannung genutzt. Dies geschieht in der Regel gemeinsam mit der Ehefrau. Sie nutzen den Video-Streaming-Anbieter *Netflix* oder in selteneren Fällen auch Angebote von Fernsehsendern. Das Angebot der öffentlich-rechtlichen und auch privaten Fernsehsender gefällt D nicht sonderlich gut. Deswegen konsumiert er primär auf *Netflix* Inhalte oder er schaut Filme auf DVD oder Blue Ray Disc. Einige Fernsehsendungen wie Kochsendungen oder *Let's Dance* schaut D mit seiner Frau gemeinsam. Auch Sendungen auf dem *History Channel*³⁵ und manche Dokumentationen im Fernsehen sagen D zu. Seine Frau und er schauen auch gemeinsam Serien. Wenn Sie eine Serie gefunden haben, die ihnen gefällt, wollen sie diese auch zu Ende sehen. Viel Zeit für den Serien- und Fernsehkonsum bleibt ihnen in ihrem Alltag allerdings nicht.

Auffällig ist, dass D sich mit seiner Wortwahl von dem Fernsehkonsum distanziiert, ohne den Konsum selbst direkt negativ zu bewerten: Im Vergleich zum Buchkonsum, bei dem D immer von sich selbst in der Ich-Form redet, nutzt D im Falle der Beschreibung des Fernsehkonsums das Indefinitpronomen ‚man‘ und das Personalpronomen ‚du‘, wenn er von sich selbst spricht.

Die Musik spielt ebenfalls noch eine Rolle. Seine Musik organisiert D digital. Einen Musik-Streaming-Anbieter nutzt er nicht. Zur privaten und beruflichen Kommunikation nutzt D *WhatsApp* und E-Mails:

Ja, WhatsApp, ganz klar. E-Mail, ähm WhatsApp, SMS ganz ganz selten, (2) ich würd schon sagen, der allergrößte Teil ist schon WhatsApp und E-Mail eigentlich. (InterviewD_438–440)

Obwohl er die Kommunikationsform des Telefonierens bevorzugt, geht er auf diese erst auf Nachfrage ein:

Doch, ich bin eigentlich jemand, der lieber telefoniert als schreibt. Ganz klar. Also ich hab gerne diesen persönlichen Bezug. Am besten noch sehen, face to face ist mir am liebsten. Ähm, wenn es nicht geht, dann eben sprechen, hören und äh dann erst schreiben. (InterviewD_449–453)

D bevorzugt die direkte Rückkopplung in einem persönlichen Gespräch. Die Bevorzugung des Telefonierens beschreibt er als generationsbedingt. Dies ist auffällig, da er der Jüngste der befragten Lehrenden ist und nach seiner Einschätzung alle Lehrenden das Telefonieren als Kommunikationsform bevorzugen müssten, was nicht zutrifft.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

Ds Kindheit und Jugend sind durch die Migration der Primärfamilie nach Deutschland und die Trennung seiner Eltern geprägt. Das Medienensemble der Familie vor dem Umzug nach Deutschland war eher klein, und D hat vor allem viel draußen ge-

35 *History Channel* ist ein Bezahlfernsehsender, auf dem geschichtliche Dokumentationen laufen.

spielt. In Deutschland nahm der Fernsehkonsum in der Familie zu, und besonders der Auszug des Vaters hat dafür gesorgt, dass den beiden Brüdern ein breiteres Medienensemble zur Verfügung stand. Die Mediennutzung wurde zuvor streng reglementiert und danach stand es den Brüdern frei, ihre Mediennutzung und -zeit zu gestalten. Dies bedingt heute, dass D Medien gegenüber offen eingestellt ist und ein breites Medienensemble zur Entspannung im Alltag, aber auch beruflich genutzt wird.

Auffallend ist die Verbindung der Vorliebe für das Lesen von Büchern und einer Aufstiegsorientierung bei D. Die Vorliebe für Bücher scheint er nicht von seinen Eltern übernommen zu haben. Bücher sind für ihn eher ein Mittel der Distinktion seiner Primärfamilie gegenüber.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Medien stellen für D eine Möglichkeit dar, seinen Bildungshunger zu stillen. Schon als Kind hat er gerne und viel gelesen. Bücher dienen zur Wissensaufnahme, und schon als Kind waren es vor allem geschichtliche Themen, die ihn interessiert haben. Bücher stellen auch ein Mittel zur Distinktion gegenüber seiner eher bildungsfernen Herkunft dar.

Der Zugang zu audio-visuellen und digitalen Medien erfolgte vor allem über das Fernsehen als Kind und den Computer als Spielgerät. Das Fernsehen dient auch heute noch der Entspannung. Der Computer hat einen Wechsel vom Spielgerät hin zum Arbeitsgerät vollzogen. Den Zugang zu Wissen über den Computer und das Smartphone weiß D sehr zu schätzen.

An sich kann bei D von einer offenen Einstellung Medien gegenüber gesprochen werden. Gleichzeitig ist ihm das Risiko bewusst, dass man zu viel Zeit mit digitalen Medien verbringen kann. Die eigene Regulation fällt ihm nicht immer leicht, er legt aber gerade wegen seiner Vaterrolle einen großen Wert auf einen ausgeglichenen Medienkonsum.

Geschmack

Der Geschmack von D ist ein eher popkultureller Geschmack mit einer Tendenz zur Hochkultur. Die Tendenz zur Hochkultur nimmt eine Distinktionsfunktion gegenüber den eher popkulturellen Medieninhalten seiner Kindheit ein. Als Kind hat er gerne die gängigen Kindersendungen der Privatsender gesehen. Er nennt hierbei eine Reihe von Titeln, z. B. *Saber Riders* (besonders gern gesehen), *Bimbam Bino*, *Die Schlümpfe*, *Lucky Luke* und weitere Zeichentrick- bzw. Comicserien. Im Gegensatz zu den anderen Lehrenden fällt hier auf, dass ihm die Titel der Sendungen sofort einfallen. Als Kind hat er vor allem gerne geschichtliche Kinder- und Jugend-Sachbücher gelesen, aber auch Comichefte haben ihm gefallen.

In der Jugend hat er vor allem popkulturelle Musik gehört und Computerspiele gespielt. Bei den Computerspielen war es eine breite Palette, die ihm gefallen hat: Bundesligamanager, U-Boot-Spiele, Ego-Shooter und Jump-and-Run-Spiele.

Im Erwachsenenalter sind es Bücher, die er besonders als legitime Medien in der Freizeit schätzt und hierbei vor allem Weltliteratur von bekannten Autoren. Zur Entspannung ist es aber auch legitim, fernzusehen oder Serien zu konsumieren, vor allem, wenn dies gemeinsam mit seiner Ehefrau geschieht. Die hier konsumierten Inhalte spiegeln mit Koch- und Tanzshows eher die popkulturellen Teile seines Geschmacks wider.

Medialer Habitus

D hat einen aufstiegsorientierten, egalitären medialen Habitus. Sein offener Medienumgang ist von einer strebenden Tendenz geprägt. Gerade das Medium Buch nimmt für D eine wichtige Rolle in seiner Mediennutzung ein. Das Buch verkörpert einen wichtigen Teil der strebenden Anteile des medialen Habitus. Für D sind Bücher sowohl für die eigene Bildung als auch zur Unterhaltung die wichtigsten und legitimsten Medien. Bei der Gestaltung seiner Lehrveranstaltungen setzt er diese aber nicht ein. Dies liegt an den habitualisierten Glaubenssätzen, dass andere Menschen Bücher nicht nutzen. Dass andere die für ihn so wichtigen Bücher nicht nutzen, erlebt er seit frühester Kindheit. Ds Eltern und auch sein Bruder haben nicht gelesen und auch keinen Mehrwert in Büchern gesehen. Dieses Nicht-Wahrnehmen des Buches projiziert D nun auch in seine Teilnehmenden in den Lehrveranstaltungen, indem er davon ausgeht, dass die Teilnehmenden Bücher nicht nutzen. Dass die Teilnehmenden Bücher ablehnen, passt in sein von klein auf gelerntes Weltbild. Dieser Zusammenhang wird D im Laufe des Interviews ansatzweise bewusst:

Also Bücher zum Beispiel haben ja meine Eltern so ja gar nicht benutzt. Habe ich sie zumindest nie gesehen, ich tue es. Im Unterricht bringe ich sie trotzdem nicht rein, weil die Leute, zumindest diese Leute, lesen sich das nicht durch. Ich denke, Studenten würden es vielleicht noch machen, die sind da noch so ein bisschen hinterher. (InterviewD_938–944)

Auch die egalitären Anteile zeigen sich in Bezug zu Büchern: Auch wenn D Bücher als wichtigstes Medium einordnet, so würde er diese niemandem aufzwingen, wie man an seiner Lehre sieht.

Betrachtet man den medialen Geschmack Ds, so zeigt sich, dass er sich gerade im Bereich der Bücher an der Hochkultur orientiert: er nennt nur Autoren, die Weltliteratur geschrieben haben. Im Bereich der Musik betont er, dass er heute klassische Musik anders einschätzt, als als Kind. Auch klassische Musik kann als Teil der Hochkultur gesehen werden. Dennoch sind die popkulturellen Anteile seines Geschmacks, die habituell in seiner Kindheit geprägt wurden, weiterhin erkennbar und spiegeln sich vor allem in seinem Fernseh- und Serienkonsum wider.

Ds Mediennutzung ist bildungs- und aufstiegsorientiert, was sich sowohl in analogen Medien (Bücher) als auch in der Nutzung von digitalen Medien als Informations- und Arbeitsmedien spiegelt. Vor allem Bücher und formale Bildung scheinen für D Mittel zum sozialen und kulturellen Aufstieg zu sein.

Mediennutzung im Beruf

Die direkte Rückkopplung, die D bei der Kommunikationsform des Telefonierens bevorzugt, ist ihm auch in der Lehre wichtig. Die non-verbale Kommunikation, der D bei der Präsenzlehre viel Wert beimisst, vermisst er bei Online-Lehre:

Das ist auch unheimlich schwer, wenn man Webinare gibt. Und ich hab jetzt, ne, ein virtuelles Klassenzimmer, äh, klar, man könnte sicher alle Gesichter sehen, aber das würde jetzt den Server in die Knie zwingen, kommt drauf an oder die Leitung, deswegen schaltet man die Videos äh ja die Videos äh ab. Und ähm dass das Dozieren online ist, finde ich unheimlich äh schwierig will ich jetzt nicht sagen, aber ähm es, du brauchst, du arbeitest mehr mit Sinnen. (InterviewD_466–473)

Auch wenn D den Einsatz digitaler Medien im Lehr-/Lern-Kontext besonders spannend findet, sieht er dennoch eine Gefahr darin, dass Digitalisierung als Allheilmittel für alles angesehen und vor allem mit Online-Lehre verbunden wird:

Ich kann nicht eine ganze Fortbildung komplett nur online machen. Dann fehlt mir ja auch irgendwie ein gewisser Austausch. Das heißt irgendwelche Kompetenzen bleiben auf der Strecke, entwickeln sich gar nicht, die auch wichtig sind, wenn ich so eine Fortbildung mach. Also da finde ich, machen es sich viele zu leicht. (InterviewD_532–537)

Die Grenzen sieht D im Rahmen der Online-Lehre auf inhaltlicher Ebene bei den Sozialkompetenzen. Manche Inhalte können auch per Lernvideos gelernt werden, was aber nicht jeden Lerntyp anspreche. In Ds Umfeld ist die Nachfrage nach Präsenzlehre groß. Einer Kombination von Präsenzlehre, Online-Lehre, dem Einsatz von Lernvideos oder Blended-Learning-Konzepten steht D sehr offen gegenüber. D sieht auch viele Vorteile für das Lernen mit digitalen Medien. Durch die digitalen Medien ist ein zeit- und ortsabhängiges Lernen möglich:

Also die große Chance und der große Nutzen ist einmal, dass, das äh zeitunabhängige und ortsunabhängige Lernen, was früher ja teils auch möglich war, ich konnte meine Bücher ja mitnehmen, aber es war eben schwer, also schwer in Anführungszeichen, klotzig, wie auch immer, nicht jeder rennt mit einem Buch rum. Heute hab ich das Ding dabei ((zeigt aufs Smartphone)), sitze im Zug, zack hol raus und kann lernen. [...] also die Geschwindigkeit des Lernens, ähm, erhöht sich für mich dadurch. Der Riesenzugriff auf eine unendliche Masse an Informationen. (InterviewD_694–710)

Gleichzeitig kann diese ständige Verfügbarkeit von Wissen auch eine Überforderung darstellen. Neben dem Zugang zu Wissen sei auch die Produktion von eigenen Inhalten durch Office-Programme im Vergleich zum Schreibmaschinenschreiben deutlich einfacher geworden. Einen weiteren Vorteil des Zugangs zu Wissen und Lernen durch digitale Medien sieht D im Konzept des Learning-on-demand. Inhalte am Arbeitsplatz lernen zu können, wenn man sie benötigt, findet D sinnvoll. Deswegen möchte er sich weiter in diesem Bereich spezialisieren:

So, und da will ich eigentlich, also das ist so aus dieser ganzen Arbeit eh, die ich jetzt so mache seit zehn, elf Jahren, ist das für mich jetzt so der Punkt, wo ich merke, da möchte

ich mich spezialisieren, weil das natürlich auch ein Markt ist, der ja der wird ja vorangehen. Ob das gut ist oder nicht gut ist, es wird aber, da müssen wir was tun. Die Unternehmen springen alle darauf. Ähm, obwohl ich aber auch irgendwie noch so eine gewissen Hemmschwelle in Deutschland feststelle gegenüber Digitalisierung. Also das hört man auch immer in den Medien, dass Deutschland irgendwie immer noch so hinterherhinkt. (InterviewD_826–836)

Für die Lehre sieht er die ständige Möglichkeit der Lernenden, Inhalte online zu recherchieren, als Vorteil. Wenn Teilnehmende in seinen Kursen Informationen online auf dem Smartphone nachschlagen, sieht er es als Interesse am Thema. Deswegen verbietet er die Smartphones in den Kursen auch nicht. Ein Verbot würde er im Rahmen der Erwachsenenbildung auch wenig sinnvoll finden.

D produziert Lernvideos zur Veranschaulichung verschiedener Situationen für den Unterricht. Diese vermarktet er auch. Den Einsatz der eigenen Lernvideos begründet D in der teils mangelnden Qualität von anderen Videos.

Einen hohen Bildungswert haben für D Bücher. Bücher sind laut D heutzutage nicht mehr bei allen beliebt. D selbst beschreibt seine Hingabe zu Büchern als eine andere Welt:

Ich hab da halt noch ja, ich bin da in einer anderen Welt oder in einer anderen Wahrnehmung äh anderen Hingabe zu Büchern. Äh als meine, der größte Teil der Schüler, die ich so hab. (InterviewD_493–496)

Also Bücher weniger leider. Die Leute lesen auch keine Bücher durch oder so. Das machen die nicht. Die kriegen immer noch Bücher, aber das weiß ich, das wird nicht angeührt. Das ist einfach so. (InterviewD_602–605)

Für die Lehre setzt er auf eine Kombination verschiedener Medien und Methoden. Medien haben eine große Bedeutung für D in seiner Lehre. Für ihn ist auch der Raum ein Medium, den er als „zweiter Pädagoge“ (InterviewD_592) beschreibt, womit er sich auf pädagogische Konzepte bezieht, in denen der Raum als Pädagoge beschrieben wird. D würde sich die Unterrichtsräume gerne nach Themen aussuchen, damit er in den Räumen die entsprechende Ausstattung für seine gewählte Methode vorfände.

PowerPoint stellt D als aus Lernendensicht gutes Medium dar. Er ist aber der Meinung, dass man den Einsatz von *PowerPoint*-Präsentationen nicht übertreiben, sondern auf eine Medienvielfalt setzen sollte. D arbeitet gerne mit der Pinnwand oder Flipcharts, da er hierbei aktivierende Methoden einsetzen kann. Die gemeinsame Konstruktion des Lerninhalts hat für die Teilnehmenden einen hohen Mehrwert. Den Schwerpunkt des Medieneinsatzes versucht D auf eine Kombination von *PowerPoint*-Präsentationen und Flipcharts zu legen, wobei Flipcharts möglichst den größeren Raum einnehmen. Um sein Methodenrepertoire zu erweitern, möchte D eine Fortbildung zu *Metaplan*³⁶-Gestaltung machen, um dies mit einem großen

36 Die *Metaplan*-Methode ist eine Methode zur Pinnwandmoderation für Gruppenarbeiten. Der Name ist auf das gleichnamige deutsche Unternehmen Metaplan GmbH zurückzuführen.

Mehrwert für die Lernenden einzusetzen. Gemeinsam mit den Teilnehmenden etwas zu konstruieren hat einen hohen Bildungswert für D. Das zeigt sich auch in Ds bevorzugter Unterrichtsmethode des offenen Unterrichts. Seine Rolle sieht er als Lernprozessbegleiter. Den Zugang zu Themen sucht er mit den Teilnehmenden gemeinsam. Bei dem Konzept des offenen Unterrichts werden Diskussionen geführt, die dann durch inhaltliche Inputs durch D oder Projekte auf Seiten der Teilnehmenden vertieft werden. Mit dem offenen Unterricht haben die Teilnehmenden auch nicht die Chance, die gelieferten Inhalte nur passiv zu konsumieren, sondern sind aktiv gefordert. Die Konsumhaltung in der Weiterbildung ist etwas, was nicht zu Ds Grundverständnis passt:

Ähm und ähm du hast in der Weiterbildung oft so ne Konsumhaltung, ne, die kommen her und denken „Ich muss nichts machen.“ So, sondern: „Erzähl jetzt mal, ich hab ja bezahlt dafür.“ Also das ist dann natürlich auch ein bisschen schade. Gerade beim Thema Gruppenarbeit oder sowas. Die wollen am liebsten nichts machen. (InterviewD_956-962)

Bei manchen inhaltlichen Themen oder Gruppen kann dieses Konzept nicht umgesetzt werden. Als Beispiel nennt er naturwissenschaftliche Inhalte, bei denen es um Berechnungen geht, die er den Teilnehmenden vorrechnen muss. Allerdings sieht er bei solchen Berechnungen, dass die Leute nicht wirklich lernen, sondern maximal den einen Weg verstehen. D versucht auch solche Inhalte freier zu gestalten, damit die Teilnehmenden selbst rechnen, die sich damit aber häufig schwertun.

Die klassische Tafel hingegen nutzt D nicht:

Es gib teilweise immer noch eine alte Tafel mit Kreide, das ist natürlich auch Mist, finde ich, also auch an Hochschulen immer noch vorhanden zum Beispiel. Also das finde ich auch nicht so doll. (InterviewD_519-522)

[...] und die alte, blöde Tafel. Aber wenn sie nun einmal da ist, dann kannst du nur damit arbeiten. Wobei, dann versuche ich die Sachen vorher irgendwie ausgedruckt schon mitzubringen. Aber du kannst dann eben leider nichts konstruieren oder so, an der Tafel. Also das ist etwas, wenn es geht, meide ich das. (InterviewD_756-761)

Auch auf den Overheadprojektor könnte D verzichten, da dieser überflüssig geworden ist. Bis auf diese beiden für ihn veralteten Medien ist D generell offen gegenüber digitalen und analogen Medien.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

D hat sich sein Medienwissen und medienpädagogisches Wissen und Können autodidaktisch durch eigenes Handeln angeeignet. Eine spezielle Fortbildung oder Ähnliches hat er nicht besucht. Die erste organisierte Form der Fortbildung im medienpädagogischen Bereich stellt für D die Teilnahme an den institutsinternen Workshops dar. Viele Methoden und Wege, mit Medien umzugehen, hat er sich von anderen Lehrenden abgesehen, bei denen er selbst als Teilnehmender in Kursen

saß. Den Austausch mit Kollegen findet er hingegen nicht so wichtig, auch wenn er diesen durchaus auch nutzt. Negative Erfahrungen des Frontalunterrichts in seiner eigenen Schulzeit haben D dazu motiviert, neue, offenere Methoden, wie die des offenen Unterrichts, in seine eigene Lehre zu implementieren. Neue Sachen auszuprobieren macht Ds Lehre abwechslungsreich und schützt ihn davor, in eine Routine zu verfallen.

In dem Master-Studium der Erwachsenenbildung, das er gerade absolviert, spielen digitale Medien keine Rolle. Bei der Fortbildung zum Berufspädagogen über die IHK wurde ein wenig auf den Einsatz von Medien eingegangen. D möchte in seiner Masterarbeit den Schwerpunkt auf das Lernen mit digitalen Medien legen. Seine Motivation, an den Workshops teilzunehmen, lag darin, dass er hofft etwas zu lernen, das einen weiteren Mehrwert für seine Lehre bietet.

In der autodidaktischen Aneignung der medienpädagogischen Inhalte spiegeln sich die aufstiegsorientierten Anteile seines medialen Habitus wider. D ist es wichtig, dass er eine Lehre gestaltet, die einen hohen Mehrwert für die Teilnehmenden hat. D hat eine hohe Bildungsaspiration und er verfolgt diese auch auf formalem Wege. Durch seine Migrationserfahrung und seine Erfahrungen in der Kindheit ist Bildung etwas, an dem er sich orientieren kann.

Auch die egalitären Anteile im medialen Habitus spiegeln sich im Bereich der Professionalisierung. Ihm ist es für sich selbst sehr wichtig, ständig zu lernen und seine individuelle Professionalisierung voranzutreiben. Er zeigt aber an keiner Stelle im Interview die Erwartung, dass auch andere Lehrende diesen Prozess so fokussiert verfolgen müssen. Vielmehr sieht er es als seine Aufgabe an, qualitativ gute Bildungsinhalte zu schaffen (Lernvideos) und diese anderen zur Verfügung zu stellen.

6.1.5 Fall F: Reflektierter, gemeinschaftlicher Medienkonsum mit Tendenz zum gedruckten Wort

F: Zur Entspannung? Äh bestimmt Fernseher ähm, aber auch lesen dann eher, also dann nochmal in die Tageszeitung, Tageszeitung irgendwie reinzu-/ reinschauen, ne. (InterviewF_561–563)

Alter: 48/Jahrgang 1970

Geschlecht: männlich

Beruf: Mediengestalter, nebenberuflich Lehrender mit dem Schwerpunkt Website-Gestaltung

Eltern: Mutter: kaufmännische Angestellte/Vater: kaufmännischer Angestellter

Geschwister: 1

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: ja

Kurzzusammenfassung

Für F spielte der Fernseher in der Kindheit eine wichtige Rolle. In seiner Primärfamilie wurde „standesgemäß“ gemeinsam ferngesehen und allein hat F das Kinderprogramm und Vorabendserien geschaut. Bücher haben in der Familie ebenfalls einen Platz gehabt, da Fs Mutter viel gelesen hat. Sie hat ihm das Lesen mit auf den

Weg gegeben, auch wenn F sich selbst nicht als Leseratte beschreiben würde. Die erste Rolle des Computers war für F die des Spielgeräts. Diese wechselte hin zum Arbeitsgerät. F lehrt im Bereich von Softwareschulungen. Da während seiner Lehrveranstaltungen die Teilnehmenden die meiste Zeit vor Computern sitzen, ist es sein Ziel, aktivierende Methoden für die Lehre zu lernen. Sein medialer Habitus zeichnet sich durch eine *hohe Reflexion und gemeinschaftliche* Anteile aus.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

In seiner Kindheit hat F viel ferngesehen. Der Fernseher ist auch das erstgenannte Medium:

Und ähm Fernsehen als Kind war das für mich schon wichtig, ja. Ich glaub ich hab schon viel ferngesehen irgendwie als Kind. [...] Ähm, ja, klar, Kinderprogramm irgendwie. Und dann später, als man älter wurde, oft diese, diese typischen Vorabendserien. „Hart aber herzlich“ und „Trio mit vier Fäusten“, solche Sachen halt eher. (InterviewF_41–48)

Ab einem Alter von zwölf Jahren hatte F einen eigenen Fernseher. Fs Eltern achteten auf seinen Fernsehkonsum, allerdings war es nie ein Problem, F von dem Fernseher wegzubekommen. Auch die Eltern haben gerne ferngesehen und Fernsehen war eine gemeinsame Familienaktivität:

Ja, auch, ja, auch dieses typische Samstagabend ähm „Wetten das..?“, solche Sachen, da hast du dann auch mit der Familie vorm Fernseher gesessen, ja. (InterviewF_97–99)

Auch unter den Peers spielten Fernsehsendungen und das Schauen von Filmen eine Rolle. Sie tauschten sich über ausgewählte Sendungen aus oder organisierten auch gemeinsame Videoabende.

Fs Eltern hörten beide Radio. Seine Eltern hörten Schlagersendungen oder Ähnliches. Diese Sendungen hörte F dann mit. Bücher haben in seiner Kindheit ebenfalls eine Rolle gespielt, auch wenn F sich selbst nicht als Leseratte beschreiben würde. Er las vor allem Abenteuerbücher wie *Die drei Fragezeichen* oder *Die Schatzinsel*. Das Lesen wurde von seiner Mutter initiiert:

Bücher ähm ja, meine Mutter hat viel gelesen und liest auch immer noch sehr viel. Die hat mir dann auch äh so so das ein bisschen mitgegeben dann irgendwie. (InterviewF_83–86)

Ja, doch, die hat einen da doch. Die hat einen da schon, also das hat man dann schon so übernommen so von den Eltern oder von ihr, ne, von der Mutter halt. Hm ((bejahend)). (InterviewF_155–157)

Die Mutter las und liest viele zeitgeschichtliche Romane aus den 20er-, 30er- und 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts. Fs Vater hat nicht gelesen.

Als Kind war F gerne kreativ. Er hat viel gemalt und zum Beispiel mit Kreidemaleien und Aquarellen experimentiert. Er ist immer noch gerne kreativ. Der Ein-

satz seiner Kreativität hat sich aber gewandelt. Die Eltern und die Schwester waren nicht kreativ tätig:

Ähm, eher nicht, ne. Ne, also von der Seite hab ich da eigentlich nichts mitbekommen, das hab ich eher selber entwickelt. (InterviewF_412–414)

Als besonders wichtig beschreibt F in seiner Jugend das Hören von Musik. Musik stuft er auch als das ihn prägendste Medium in Kindheit und Jugend ein. Mit dreizehn bis fünfzehn Jahren fing er an, die Musik zu hören, die im Radio lief. Mit zunehmendem Alter hat er sich mehr und mehr für Musik interessiert und auch verschiedene Richtungen ausprobiert, zum Beispiel Hardrock und Elektronik:

Also dass man ma so ein bisschen hier und da geschnuppert hat (unverständlich: im Grunde genommen). Also jetzt nicht so nur das, was so im Radio lief. Da hat man sich dann mit der Zeit auch weiterentwickelt und da war Musik für mich auch echt wichtig auf jeden Fall, ja. (InterviewF_66–70)

Den Musikkonsum haben Fs Eltern nicht gesteuert. Er konnte sich aussuchen, was ihm gefiel. Musikhören nahm auch eine prägende Rolle ein, da Musik im Freundeskreis wichtig war:

Warum? Weiß ich nicht, hat man so ne Vorliebe für entwickelt. Also dann/ Musik, also Platten damals eben noch viel gekauft. Dann später CDs. Ich bin ganz viel zu Konzerten gewesen, alle möglichen Richtungen, und äh hatte eben auch im Freundeskreis Leute, die sich dafür interessiert haben. Und äh, ja. (InterviewF_115–120)

Selbst Musizieren hat bei F keinen großen Raum in Kindheit und Jugend eingenommen, obwohl er angefangen hatte, Gitarre zu spielen. Neben der Musik waren Computer Thema unter den Peers. Den Zugang zu Computern hat F durch das gemeinsame Computerspielen mit Freunden im Jugendalter ab etwa zwölf Jahren gefunden. Er selbst hatte zu der Zeit keinen eigenen Computer. Im Freundeskreis gab es einen C64³⁷, an dem die Freunde gemeinsam spielten:

Äh, da war es dann eben/ da hatte ich selber keinen Computer, aber Freunde hatten einen. Diesen C64 damals, das war dieser typische Computer, der irgendwie bei den Jugendlichen dann so angeschafft wurde, und man hat halt gespielt damit, ne, eigentlich. Also ähm, nicht irgendwie programmiert oder sonst irgendwas, aber äh dann eben Computerspiele. Summer Games oder Winter Games, solche solche Dinge dann. (InterviewF_124–131)

Den ersten eigenen Computer hatte F erst „relativ spät“ (InterviewF_134) mit achtzehn, neunzehn Jahren. Dieser war ein Arbeitsgerät für die Ausbildung und wurde

37 C64 ist eine Abkürzung für den Heimcomputer Commodore 64 des US-amerikanischen Unternehmens Commodore International.

nicht zum Spielen genutzt. Die Nachfrage, ob seine Primärfamilie ebenfalls digitale Medien nutzt, verneint F:

Äh, ne, eigentlich nicht. Meine Mutter gar nicht, die traut sich da nicht ran, die fühlt sich dafür zu alt. Äh, meine Schwester ist da auch nicht so der Fan, also alles was mit Internet irgendwie zu tun hat, da ist sie so ein bisschen „Ja, ne“, traut sie sich auch nicht so richtig ran. (InterviewF_417–421)

Seine Primärfamilie hat ihn seine Interessen für Computer ausleben lassen, auch wenn sie selbst nichts mit dem Bereich der digitalen Medien zu tun hat. Den Zugang zu Computern hatte F also durchweg durch seine Peers. Mit seinen Peers tauschte er sich auch über digitale Medien aus, weil sie auf einem ähnlichen Informationsstand waren.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Mit dem Beginn der Ausbildung änderte sich Fs Computernutzungsverhalten. Er nutze den eigenen Computer mit Beginn der Ausbildung primär zum Arbeiten. Daneben nahm er über den Computer Informationen auf und kommunizierte privat wie beruflich über E-Mails. Der Computer nahm mit Beginn der Ausbildung immer weiter an Bedeutung zu.

Das Internet, das in den 1990er-Jahren für F relevant wurde, nimmt heute beruflich wie privat eine prägende Rolle ein:

Ähm, aber auf jeden Fall Internet, ne. Also das ist für mich ähm auch beruflich halt und auch privat einfach ne Sache, die nicht mehr wegzudenken ist. (InterviewF_163–165)

Musik ist für F auch im Erwachsenenalter wichtig. Allerdings haben das Musikhören und die Konzertbesuche aus Zeitgründen abgenommen.

Abends liest F etwa eine Stunde auf verschiedenen Internetseiten oder bearbeitet seine privaten Emails. Dafür nutzt er sein Smartphone und noch nicht sehr lange ein Tablet. Das Smartphone wählt er vor allem dann, wenn er schnell etwas nachsehen möchte.

Neben dem Zugang zu digitalen Medien liest F auch heute gerne Bücher. Seine Auswahl ist dabei vor allem von Empfehlungen anderer geleitet:

Auch, eigentlich, ja, ah pf, was, was einem so in die Hände fällt, was man so empfohlen bekommt, ne. Ich hab also, hier auch, das hab ich jetzt gerade hier in die Hand bekommen ((holt „Der Circle“ von Dave Eggers aus dem Regal)), da geht's auch so ums Internet, um Google und so weiter, was das so mit uns macht, wie das auch auf uns wirkt. Das fand ich ganz spannend, aber äh es ist ganz unterschiedlich. Auch mal Klassiker irgendwie, von äh von früher irgendwie sowas hier wie „1984“ von Georg Orwell oder so. Also was man so empfohlen bekommt auch so von Freunden, von Bekannten. (InterviewF_187–196)

Neben Büchern nutzt F in seiner Freizeit auch den Fernseher zur Entspannung. Was er sich ansieht, ist sehr unterschiedlich. Fernsehen darf für ihn nur Berieselung sein:

Ähm, unterschiedlich. Manchmal find ich's ganz lustig sich so ein bisschen berieseln zu lassen. Da kann man dann auch mal das Dschungelcamp einschalten. Ähm, aber ähm ja, da verliert man dann auch schnell die Lust und denkt dann irgendwie auch so: „Ja, ne, muss jetzt irgendwie nicht sein. Mach mal lieber aus, ne. Mach mal lieber was @Sinnvolles@.“ Aber ab und zu finde ich das ganz witzig. (InterviewF_199–205)

Neben der reinen Berieselung bevorzugt F ausgewählte Spielfilme, die er bewusst aussucht und in Ruhe ansieht. Diese Filme leiht er aus oder kauft sie. Streaming-Anbieter wie *Netflix* nutzt er nicht. Er möchte nicht mehr Inhalte konsumieren, nur weil er sie bezahlt hat, damit sich die Investition lohnt:

Also zu viel Auswahl, und ich glaube einfach, dass wenn man dafür bezahlt für so nen Onlinedienst, dass man dann vielleicht auch mehr guckt und denkt's jetzt muss ich, weil ich bezahle auch äh wirklich mir hier mindestens zwei-, dreimal die Woche da irgend ne Serie angucken. Da bin ich nicht so der Fan von. (InterviewF_212–217)

Beim Thema Kommunikation ist, neben einem persönlichen Treffen, Telefonieren das Mittel zur Wahl. Wenn etwas schnell abgeklärt werden muss, wie zum Beispiel Termine in einer Gruppe, nutzt er auch E-Mails oder den Messenger-Dienst *WhatsApp*. Bei komplexeren Dingen sind die digitalen Kommunikationswege keine Alternativen für F:

Finde ich immer noch, ähm, also wenn man sich nicht privat treffen kann, find ich das als Kommunikationsmittel immer noch am besten, weil äh, also klar, wenn es schnell gehen muss, nutze ich auch sowas wie WhatsApp oder natürlich Emails. SMS weniger, das macht man eigentlich, mache ich fast gar nicht mehr. Ähm, aber ich find einfach über Telefon ist dann, also man versteht sich schnell falsch, find ich, wenn dann irgendwelche komplexeren Dinge irgendwie äh geklärt werden müssen oder so, das kann man per WhatsApp oder per Email nicht machen, da muss man dann schon den direkten Draht haben. (InterviewF_224–234)

Das Telefonieren hat durch die anderen Wege der Kommunikation abgenommen. Für schnelle Absprachen ist ein Telefonat heute nicht mehr erforderlich. Zeitungen, die in Kindheit und Jugend für F keine Rolle spielten, sind im Erwachsenenalter wichtig geworden. Beide Elternteile haben auch Zeitungen gelesen. F liest Zeitungen in Papierform und online. Das Zeitunglesen dient ihm abends zur Entspannung.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

F kommt aus einem stabilen, bürgerlichen Elternhaus. Seine Eltern waren beide kaufmännische Angestellte. F und seine Schwester wuchsen in geordneten Verhältnissen auf. Der Familie stand ein der Zeit entsprechendes Medienensemble zur Ver-

fügung. Durch die Mutter wurde das Buch in der Familie als positiv geprägt und der Fernseher diente allen Familienmitgliedern als legitimes Mittel zur Entspannung. Die Eltern haben auf den Fernsehkonsum der Kinder geachtet. Das gemeinsame Fernsehen hat als Familienaktivität eine positive Einstellung dem abendlichen Fernsehen gegenüber zur Folge. So sieht F als Erwachsener gerne am Abend gemeinsam mit seiner Partnerin fern.

Die Eltern von F hörten beide Musik und dieses Interesse hat sich bei F ebenfalls manifestiert. Schon als Jugendlicher war Musik wichtig. Durch die Sekundärsozialisation innerhalb der Peergroup wurde die Musik als wichtiges Medium verstärkt. Auch im Erwachsenenalter ist Musik weiterhin wichtig. Den Zugang zu digitalen Medien hat F durch seine Peergroup gefunden. Seine Primärfamilie hat ihm den Freiraum gelassen, sich in diesem Bereich zu entfalten.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Zeitungen haben sowohl in Papierform als auch digital einen hohen Bildungswert für F. Für F gilt, dass alle Medien einen hohen Bildungswert haben können. Für ihn kommt es darauf an, wie die Medien genutzt werden. Dies erläutert er am Beispiel des Fernsehens:

Na, sicherlich ähm Dokumentationen, äh auf Arte oder auch 3sat oder so. Ähm, ja, ZDFInfo bleib ich auch öfter mal hängen, wenn dann da irgendwelche ähm Dinge irgendwie auch mal, wirklich mal richtig auseinandergenommen werden und ein bisschen detaillierter betrachtet werden. Finde ich schon und so als Zusammenfassung auf jeden Fall auch so die Tagesschau, die Viertelstunde dann um acht, ne. (InterviewF_272–278)

Wenn Medien sinnvoll eingesetzt werden, sieht F keine Gefahren, die von ihnen ausgehen. So sollten Medien im Lehr-/Lern-Kontext nur eingesetzt werden, wenn sie einen Mehrwert generieren. Es gibt keine Medien, die F meidet, sondern nur Medieninhalte, die für ihn weniger Sinn machen. So sind für den Bereich Software-schulungen für ihn das gemeinsame Gestalten einer Pinnwand oder von Flipcharts weniger genutzte Methoden. Für andere Bereiche schreibt er diesen Methoden durchaus einen Mehrwert zu.

Medien in Form von Büchern und Fernsehen sind für F legitime Mittel zur Entspannung. Digitale Medien werden vermehrt im beruflichen Kontext eingesetzt. Privat dienen sie vor allem zur Kommunikation und zur Informationsgewinnung. Die Zeitung ist für F eine Kombination aus Entspannung und Informationsgewinn. F nutzt ein breites Medienensemble und ist analogen sowie digitalen Medien gegenüber offen eingestellt.

Geschmack

Der Geschmack von C kann als bürgerlich beschrieben werden. In seiner Kindheit las er klassische Kinderbücher mit Abenteuergeschichten und schaute das Kinderprogramm im Fernsehen. Auch Vorabendserien wie *Trio mit vier Fäusten* oder *Hart*

aber herzlich schaute er an. In der Familie wurde gemeinsam *Wetten, dass..?* am Samstagabend geschaut. Seinen Musikgeschmack entwickelte er über das Hören der Musik, die im Radio lief, und er entwickelte diesen im Austausch mit den Peers in verschiedene Richtungen wie Hardrock und Elektronik weiter.

Im Erwachsenenalter liest er gerne Bücher. Hier lässt er sich Romane empfehlen und nennt so als letztes gelesenes Buch *Der Circle* von Dave Eggers, das einen Bezug zum Thema der gesellschaftlichen Bedeutung von digitalen Medien hat. Auch den Klassiker *1984* von George Orwell nennt er. F scheint ein Interesse an gesellschaftskritischer Literatur zu haben. Auffällig ist, dass der Geschmack von F wenig distinktiv ist und er sich gerne von anderen inspirieren lässt, neue Inhalte auszuprobieren. Er ist also nicht nur Medienendgeräten, sondern auch Medieninhalten gegenüber offen.

Medialer Habitus

F hat einen offenen Umgang mit analogen und digitalen Medien. Sein medialer Habitus ist gemeinschaftlich geprägt und reflektiert. Seinen medialen Geschmack hat er vor allem in der sozialen Auseinandersetzung mit seinen Freunden entwickelt, und auch heute nimmt er gerne Medieninhalte in seine Mediennutzung auf, die ihm von anderen empfohlen wurden. Er reflektiert seine Mediennutzung und achtet besonders in der Lehre darauf, dass der Medieneinsatz einen Mehrwert generiert. Dabei grenzt er sich nicht stark distinktiv von anderen Medien ab, sondern schreibt diesen für andere Lehrsituationen oder -inhalte einen möglichen Mehrwert zu. Auch im Privaten nennt er zwar Beispiele von Medien, die er nicht nutzt (Streaming-Anbieter), begründet dies aber in einer eigenen Kosten-Nutzen-Reflexion und wertet nicht das Medium an sich oder Leute, die es nutzen, ab. Dem gedruckten Wort (in analoger und digitaler Form) schreibt er eine hohe informative Bedeutung zu. Besonders die Tageszeitung als Informations- und Entspannungsmittel ist ihm wichtig.

Mediennutzung im Beruf

F ist der einzige der interviewten Lehrenden, der nur nebenberuflich als Lehrender tätig ist. Nach der Schule wollte F Grafikdesign studieren, was nicht geklappt hat. Deswegen hat er sich zu einer Ausbildung als Mediengestalter entschieden. Sein Zugang zu dem Beruf im digitalen Bereich fand über das kreative Interesse im Umgang mit Computern statt. Danach absolvierte er ein Studium im Bereich der Medientechnik. Aktuell arbeitet er fest angestellt bei einer Firma im Internetbereich. F ist verantwortlich für die gestalterische und inhaltliche Betreuung von Internetauftritten, was auch Bereiche des Programmierens und des Marketings betrifft. Als typische Mediennutzung für seinen beruflichen Alltag beschreibt F das Recherchieren von Informationen. Zwei bis drei Stunden des Arbeitstages verbringt er so im Internet.

Nebenberuflich bietet F Software-Schulungen zum Bau von Internetseiten über verschiedene Anbieter wie *Wordpress*³⁸ an. Den Weg als Lehrender in die Erwachsenenbildung fand er über einen Bekannten. Er gibt Kurse, da es ihm Spaß macht zu lehren und um Leute kennenzulernen, nicht aus finanziellen Motiven:

Und ähm mach da jetzt eben so einige Kurse im Jahr. Das sind nicht so wahnsinnig viele, weil die bezahlen halt auch nicht so wahnsinnig gut und äh, aber das macht Spaß. Man lernt nette Leute kennen und äh, ja, das ist irgendwie eine schöne Sache. (InterviewF_320–324)

Für die Lehre setzt F auf einen Mix aus verschiedenen Medien. Da der Inhalt seiner Lehre Software-Schulungen sind, spielen digitale Medien als Inhalt immer eine Rolle.

Seine Lehre hat Workshop-Charakter. Neben einem kurzen Input seinerseits, den er meist mit einer *PowerPoint*-Präsentation unterstützt, macht er Abläufe über einen Computer vor. Die Teilnehmenden arbeiten an ihren eigenen Projekten und lernen so, ihre eigene Internetseite so zu gestalten, wie sie sie gerne haben möchten. Als wichtige Quellen nennt F Zeitungsartikel und Fachzeitschriftenartikel sowie Quellen aus dem Internet. Er betont, dass bei Inhalten von *Google* oder *Wikipedia*³⁹ die Quellen geprüft werden müssen.

Der Einfluss des medialen Habitus aus die medienpädagogische Professionalisierung

Im Zuge der Zunahme seines Engagements als Lehrender in der Erwachsenenbildung hat F einen halbjährigen Erwachsenenbildungslehrgang einer Weiterbildungsinstitution besucht. Sein Ziel war es, pädagogische Grundlagen und didaktische Fähigkeiten zu entwickeln. Dabei wurden zu Beginn allgemeine Grundlagen vermittelt, die dann durch Wahl-Module erweitert werden konnten. Bei diesem Lehrgang gab es nur ein medienbezogenes Modul zur Gestaltung von *PowerPoint*-Präsentationen. Dies hat F nicht gewählt, da er diese Kompetenzen schon mitbrachte.

Informell macht sich F Gedanken, welche Methoden und welchen Vortragsstil er bei seiner Lehre nutzen kann. Im Gegensatz zu anderen Lehrenden, die an den Workshops teilnahmen und nach Wegen suchen, digitale Medien in die Lehre einzubinden, denkt F darüber nach, wie er die Teilnehmenden auch analog mit Gruppenarbeit oder anderen Materialien in die Lehre einbinden kann. So möchte er die Teilnehmenden auch mal von den Computern wegbekommen. Hierbei experimentiert er mit verschiedenen Methoden und tauscht sich auch mit Kolleginnen und Kollegen aus. Die Teilnahme an dem Workshop begründet F ebenfalls damit, dass er auf neue Ideen kommen möchte, wie er Medien sinnvoll in die Lehre einbinden kann. Hierbei ist es ihm wichtig, dass die Teilnehmenden davon auch nicht überfordert werden und den Inhalt gut aufnehmen können.

38 *Wordpress* ist ein frei verfügbares Content-Management-System für den Bau von Blogs im Internet der Wordpress Foundation. Als Open-Source-Projekt wird es ständig weiterentwickelt.

39 *Wikipedia* ist eine freie, kollektive Internet-Enzyklopädie, in der mehrere Autoren und Autorinnen gemeinsam Wissen im Internet bereitstellen.

Bei F zeigt sich ein Zusammenhang des medialen Habitus und seiner Entscheidung, als Lehrender in der Erwachsenenbildung tätig zu werden. Die gemeinschaftlichen Anteile seines medialen Habitus ermöglichen es F, neue Dinge auszuprobieren, die ihm andere empfehlen. So fand er auch den Weg in die Erwachsenenbildung. Diese Teile des medialen Habitus sind auch in der Teilnahme an den institutsinternen medienpädagogischen Workshops erkennbar. Er möchte durch andere Ideen bekommen, was er Neues ausprobieren kann. Durch die reflektierten Anteile seines medialen Habitus ist er in der Lage, die Ideen anderer zu reflektieren und nicht alles wahllos anzunehmen. Durch die Kombination dieser Ausprägungen des medialen Habitus kann F seine medienpädagogische Professionalisierung vor allem im informellen Rahmen durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und das eigene Ausprobieren gestalten. Dies ist für ihn als nebenberuflicher Lehrender besonders wichtig, da er nicht so viel Zeit für seine Professionalisierung aufwenden kann wie hauptberufliche Lehrende.

6.1.6 Fall G: Ideelle, funktionale, aufstiegsorientierte Mediennutzung

G: (14) Also ich mach zum Beispiel jetzt seit kur-/ seit auch ungefähr zwei Jahren, mache ich mit denen immer Waldbaden. Ja, das ist auch ein bestimmtes Medium, also sozusagen, wie kriege ich da einen Kontakt zur Natur und was hab ich überhaupt für Erfahrungen und Erlebnisse in der Natur. (InterviewG_934–939)

Alter: 70 Jahre/Jahrgang 1949

Geschlecht: männlich

Bereich: politische Bildung und Gesundheit/Entspannung/Körpererfahrung

Eltern: beide ungelernnt; Mutter: Putzhilfe/Vater: Gelderheber

Geschwister: 1

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: nein

Kurzzusammenfassung

Gs Fall zeichnet sich durch einen steilen Milieuaufstieg aus. Er stammt aus einer sehr bildungsfernen Familie und hat es geschafft, seinen eigenen Bildungsweg bis hin zur Habilitation selbst zu gestalten. Für ihn sind Medien auf der einen Seite funktional, was sich vor allem im Bereich der digitalen Mediennutzung widerspiegelt. Auf der anderen Seite ist er sehr spirituell und hat einen ideellen medialen Habitus. Dieser zeigt sich in seinem sehr breiten Medienverständnis, das auch Körper, den Raum und die Natur beinhaltet. Durch den Wechsel zweier Milieus hat er einen sehr offenen Umgang mit Medien entwickelt. Durch seine ideelle und gemeinschaftliche Einstellung zeigt sein *ideell, funktionaler und aufstiegsorientierter* Habitus wenig distinktive Tendenzen. Eine Distinktion zeigt sich nur bei Liebesromanheften, die seine Eltern gelesen haben. Diese genügten seinen intellektuellen Ansprüchen schon als Kind nicht.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

In Gs Kindheit haben analoge und digitale Medien keine große Rolle gespielt. Er spielte als Kind viel draußen in der Natur. Deswegen nennt G auch die Natur als das Medium, das ihn geprägt hat:

G: (3) Also (.), fällt mir nichts ein. Also ich war eben draußen in der Natur. Wir haben Höhlen gegraben, sind auf Bäume gestiegen, haben Hütten gebaut, also das war.

I: Also die Natur quasi.

G: Ja, also ich war sozial, ich war immer nur draußen, also für mich war die Schule der absolute Horror. Von A bis Z. (InterviewG_243–248)

Hier zeigt sich ein sehr breites Medienverständnis von G, das sich im Interviewverlauf an verschiedenen Stellen bestätigte. Er wuchs in einfachen Verhältnissen in einer strukturschwachen Region auf. Seine Eltern waren beide ungelernt, haben also keine Berufsausbildung absolviert. Seine Mutter verdiente Geld als Putzkraft und sein Vater war Gelderheber.⁴⁰

Das erstgenannte Medium von G ist das Radio. Dies ist das einzige Medium, das in seinem Elternhaus damals eine wichtige Rolle gespielt hat. Seine Eltern haben den einzigen regionalen Radiosender, den sie empfangen konnten, gehört. Eine besondere Vorliebe für bestimmte Inhalte gab es nicht:

Alles. Die haben einfach das Ding eingeschaltet und dann lief das. Das war alles, das ist sowas wie [Regional], wie [Regional-], wie [Regionalsender]. Also der Lokalsender. [Regionalsender] wäre das gewesen für auch, aber der hat, also die Sendeleistung war zu schwach. (InterviewG_118–122)

Zu den Olympischen Spielen in München (1972) wurde ein Fernseher als Familiengerät gekauft. Gs Eltern haben auf diesem Nachrichten gesehen. Da G ein Jahr später ausgezogen ist, kann er nicht viel vom Fernsehkonsum seiner Eltern berichten. Zur Unterhaltung haben Gs Eltern Liebesromanheftchen gelesen. Diese waren für G nicht interessant, da er die Inhalte durchschaut hatte.

Auch G hat als Kind ab und zu gelesen. Sein Lieblingsgenre waren Abenteuerbücher. Eine Zeitlang hatte er einen Spitznamen, der sich in einer Kinderbuchserie begründete. Größeres Interesse für Bücher kam erst zur Zeit seiner Lehre mit siebzehn oder achtzehn Jahren auf. Zu dieser Zeit kaufte er sich jeden Freitag ein Buch in einer Buchhandlung am Bahnhof. Er las die Bücher, die es in dem Laden gab, groß schien die Auswahl nicht gewesen zu sein.

Im Alter von 18 oder 19 Jahren entschied er sich, die Abendschule zu besuchen. Zu diesem Zeitpunkt änderte sich Gs Freundeskreis, der von da an bildungsorientierter war. Weiteren Kontakt zu bildungsaffineren Peers hatte G über sein Hobby,

40 „Also Gelderheber, das sind so Leute, den Beruf gibt es nicht mehr [...]. Und wenn die [Anm. RB: die Bewohner:innen] jetzt Gas, Warmwasser oder Strom haben wollten, dann mussten die 10- oder 50-Pfennig-Stücke oder Markstücke in diese, in diese Zähler reinwerfen. Und mein Vater hat halt dann einmal im Monat immer diese Zähler äh geleert, und dann haben wir zu Hause diese die halt in so Rollen.“ (InterviewG_53–61)

das Basketballspielen. Seine Teammitglieder und auch seine damalige Freundin besuchten das Gymnasium. Durch das Basketballspielen eröffnete sich außerdem die Welt der Fotografie für G. Mit einer einfachen und günstigen Kamera machte er damals Fotos der Teams für eine Zeitung. Dort wurden diese Fotografien neben den Ergebnistabellen abgedruckt. Durch diesen Zugang hat er auch ab und an für die Zeitung oder fürs Fernsehen gearbeitet:

Und darüber habe ich dann auch Berichte geschrieben, weil die eben zu wenig freie Mitarbeiter hatten und, also das würde heute alles gar nicht gehen. Ja, auch für das Fernsehen. Das einzige, was die vom [Regionalsender] wollten, die wollten ne 16- oder 32-Millimeter-Kamera. Also da hat niemand danach gefragt, ob man irgendwelche Voraussetzungen, sondern wenn man so einen Apparat hat, dann war das klar, dass man damit umgehen kann. Was bei mir nicht der Fall war, aber das spielt keine Rolle. (InterviewG_187–195)

Musik spielt seit dem Jugendalter eine große Rolle in Gs Leben. Zu Beginn hörte er viel Rockmusik über einen eigenen Plattenspieler.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Nach seiner Ausbildung zum Elektriker arbeitete G einige Jahre in diesem Bereich als Installateur. Dieser Job lag ihm nicht, und er entschied als junger Erwachsener, erst den Realschulabschluss und dann das Abitur zu machen, um aus seinem alten Beruf herauszukommen:

Weil mir die, weil mir die äh, also ich war vollkommen ungeeignet für Elektriker. Und ich war dann Betriebselektriker, hatte aber von nichts eine Ahnung. Und also, ich hab mir gesagt, wenn ich da bis 65, wenn ich da bis 65 in diesem Krach und Dreck und Elend und mit diesen merkwürdigen Gestalten. Also ich hätt-/ jede Chance, die ich, die ich da bekomm, dass ich da raus äh irgendwie komm, die nutz ich. (InterviewG_174-181)

Nach seinem Abitur studierte G Lehramt für Grund- und Hauptschule mit den Fächern Deutsch und Politik. Danach begann er ein weiteres Studium (Sozialwissenschaften), promovierte im Bereich Wirtschaft und habilitierte im Bereich Soziologie. Neben seiner formalen Bildung hat sich G mit Themen wie Meditation und Psychologie beschäftigt. G interessiert sich dafür, was andere Menschen wissen und was sie für Wissen halten:

Weil mein Interesse war eigentlich immer, ich wollte wissen, was die Leute wissen, die was wissen. Also ich hab das nicht gemacht, um irgendwas zu werden oder so, sondern mich hat nur interessiert, was wissen die eigentlich, die was wissen. (InterviewG_39–43)

Aufgrund seiner Wissbegierigkeit hat er auch Fortbildungen absolviert (gestalttherapeutische Ausbildung, Tantra-Ausbildung, konstruktivistische und systemtheoretische Ausbildung).

Nach seinem Auszug aus dem Elternhaus hatte G keinen Fernseher. Er hat eine Zeitlang mit seiner damaligen Freundin zusammengewohnt, die einen Fernseher

von den Eltern bekommen hatte. Für diesen musste G Fernsehgebühren nachzahlen, nachdem seine Studienförderung ausgelaufen war, was seinen einzigen Bezug zu diesem Fernseher darstellt:

Und da hatte meine Freundin, mit der ich damals zusammengelebt habe, die hat von ihren Eltern einen Fernseher geschenkt gekriegt. Und ich musste dann Jahre später, obwohl ich nie einen hatte, die Gebühren nachbezahlen @.@. (InterviewG_135–139)

Als junger Erwachsener hat die Bedeutung von Musik für G zugenommen. Er kam mit Freejazzern in Kontakt, wodurch sich ihm der Weg zur Jazzmusik eröffnete. Er lebte in verschiedenen WGs, in denen Musik eine Rolle spielte, und fing an, selbst Gitarre zu spielen. Auch im Laufe der Zeit war die Musik durch und durch wichtig. G nutzt viele verschiedene Instrumente (Klangschalen, Djembe, Monochord, Harmonium u. ä.) für seine Meditations- und Körpererfahrungsseminare. Er hat auch eigene CDs mit Meditationsmusik produziert und stellt heute noch Musik-Mixe zusammen, die nach bestimmten Mustern für seine Meditationsseminare aufgebaut sind.

Seit den 70er- und 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts beschäftigt G sich mit Computern. Begonnen hat dies mit seinem zweiten Studium und der Promotion. Er hat damals mit einer Statistik-Software gearbeitet, um größere Datensätze auszuwerten. Der erste eigene Computer war ein *Tandy*⁴¹ im Jahr 1985. Für ihn hat der Computer eine sehr funktionale Rolle eingenommen, die sich auch heute in seiner Mediennutzung widerspiegelt. Heutzutage ist für G das Internet als Medium besonders wichtig, das er seit den 90er-Jahren nutzt.

In seinem Medienalltag nutzt G auch das Radio. Gerade morgens hört er Deutschlandfunk, Informationssendungen eines Regionalsenders oder Deutschlandfunk Kultur, zum Beispiel beim Frühstück. Sein Smartphone benutzt G für Online-Banking und als Fotoapparat. Die Möglichkeit des Fotografierens nutzt er auch für das Abfotografieren von Texten. Drei- bis viermal die Woche geht er in die Bibliothek und fotografiert sich dort die Texte, die er lesen möchte. Diese überträgt er dann auf den Computer, auf dem er täglich drei bis vier Stunden liest. Über den Computer produziert G auch Podcasts, die er für sich selbst erstellt und nicht, damit er damit eine große Menge an Menschen erreicht.

G hat einen Fernseher, den er auch ab und an nutzt. Er nutzt privat und beruflich auch die Angebote der Mediatheken der öffentlich-rechtlichen Sender.

Zu Hause hat G einen Festnetzanschluss. Es zeigt sich, dass G ein gewisses technisches Grundverständnis hat, da er den Zusammenhang von Internet und Festnetzanschlüssen über den Router nachvollzieht:

Ich hab noch ein Festnetzanschluss, aber das ist auch Internet. (InterviewG_305–306)

41 *Tandy* ist eine Bezeichnung für einen Heimcomputer des US-amerikanischen Unternehmens Tandy Radio Shack Corporation.

Für die Kommunikation nutzt er das Festnetztelefon und sein Smartphone zum Telefonieren. Messengerdienste wie *WhatsApp* nutzt er nicht:

Hab ich alles ausprobiert, aber, aber ist für mich Zeitverschwendung. (InterviewG_309–310)

Die sozialen Medien nutzt G nicht.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

G kommt aus einer bildungsfernen Familie. Seine Eltern hatten beide keine Berufsausbildung und waren als Ungelernte tätig. Eine Bildungsorientierung hat es in der Primärfamilie nicht gegeben. Gs Mediennutzung in der Lehre ist stark mit seinen eigenen negativen Erfahrungen als Schüler in der Kindheit und Jugend begründet. Er berichtet von frühen Schulerfahrungen, bei denen er von Lehrern unterrichtet wurde, die zuvor in der Reichswehr waren und deren Erfahrungen sich in ihrer Unterrichtsgestaltung widerspiegelten:

Ja, ich glaube ich jetzt so ein Info-Freak richtig, also so ein Methoden-Freak, also weil ich also sozusagen, also ich hab halt ähm in meiner erster Schulsozialisation oder Bildungssozialisation war das so, das war nur Frontalunterricht und die waren so paramilitärisch drauf. Also das waren so alte Reichswehr-Leute. Zum Beispiel beim Sport, ich hab vier Jahre lang in der Grundschule, haben wir nur, also jetzt im Turnen, haben wir nur äh marschieren gemacht. Wir sind in Dreierreihen immer eine Dreiviertelstunde marschierst. Die ganze Klasse, also das waren auch alles nur Jungs, ne, keine Mädels. Und dann, das Marschieren war eben der Sportunterricht. Fertig. Und der ganze Unterricht war eben immer so, sozusagen frontal, friss oder stirb. Entweder du kannst äh das machen, was der Lehrer will, oder hast Pech gehabt. (InterviewG_1031–1046)

Diese Erfahrungen, durch die für G seine Schulzeit als sehr schlechte Zeit in Erinnerung bleibt, sorgten dafür, dass er seine heutigen Methoden und seinen Medieneinsatz an den Teilnehmenden ausrichtet und teilnehmerzentriert als Lernbegleiter eine positive Rolle als Lehrender einnehmen möchte. Durch seine langjährige Erfahrung als Lehrender hat er ein Gefühl dafür, welche Methoden er bei welchen Gruppen sinnvoll einsetzt.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

G sieht eine Verstrickung von Online- und Offline-Leben, die er „onlife“ nennt:

Naja, für mich ist das Leben onlife. Also es gibt so ein Buch, [...] da gibt es halt eine Theorie, ich weiß gerade nicht, wie dieser Mensch heißt, ähm, der eben sagt, dass sozusagen die ganze, äh das ganze Leben führt halt sozusagen, so diese künstliche Intelligenz, die mit sich selber kommuniziert. Und das heißt natürlich auch, und das kriege ich auch so mit, dass die Leute halt durch die Individualisierung ja ständig gezwungen sind zu wählen, und das ist natürlich jetzt online, ob sie jetzt online oder offline, wie auch immer, das ist eben onlife, das eben ineinander verstrickt und da das aber unterhalb der Wahrnehmungsschwelle läuft, haben die eben kein Bewusstsein da drüber, ähm, dass es sozusagen ohne Medien äh kein Tag verbringen. Aber es ist eben so. Also ich erleb das auch so, dass die halt so, also meine neue Erklärung ist halt, also zurzeit

meine Vermutung, dadurch, dass die ständig die Perspektive wechseln müssen, dass die, dass das bei denen halt ne Art und Weise, das, der Selbstorientierung verstärkt, dass sie praktisch, also sie für sich mit sich plus ihr ganzes Zeug, was sie ablehnen. (InterviewG_540–564)

Ob es dadurch Risiken gibt, ist für G uninteressant, da es ihm nicht um ein Bewerten, sondern um ein Verstehen geht. Er sieht in der ständigen Auseinandersetzung mit digitalen Medien einen Grund für eine fehlende Bodenhaftung der Menschen heutzutage:

[...] das man eigentlich immer nur wisch, wisch, wisch und immer nur visuell, aber dass das Berühren und Berührtwerden äh, dass das eben kaum noch gepflegt wird. Und das ist halt bei der Selbstkultivierung ist, ist einfach der Körper als Medium total wichtig, weil dann ist man geerdet, weil das fehlt den Leuten, also die Bodenhaftung. Deswegen regen sich ja alle, also das ist meine Interpretation, dass die halt die Bodenhaftung verlieren, weil weil sie eben genau diese Boden-/ das nicht mehr erleben, nicht mehr erfahren, sondern immer nur im Virtuellen sozusagen, ob das jetzt in der eigenen Vorstellungswelt ist oder in der Online-Welt ist oder in der Medienwelt ist, es ist immer sozusagen kein Boden unter den Füßen. Ja. (InterviewG_776–789)

G hat ein sehr breites Medienverständnis. Schon als prägendstes Medium als Kind beschreibt er die Natur. Die Natur als Medium taucht auch in seinen Seminaren auf. Er setzt Waldbaden als Methode ein, um die Menschen wieder in Kontakt mit der Natur zu bringen. Auch die Körper der Teilnehmenden beschreibt G als Medien. Vor allem bei Meditationsseminaren werden diese zur Bewegung zur Musik sowie zum Singen von Mantrien eingesetzt.

Es zeigt sich sehr deutlich im Interview, dass die Medien für G eine untergeordnete Rolle in der Lehre spielen. Sie sind Werkzeuge, die er zwar für vielfältige Methoden benötigt, aber die große Bedeutung wird den Methoden und nicht den Medien zugeschrieben. Eine große Rolle spielen Gongs für ihn bei seinen Seminaren. Er setzt vielfältige Methoden ein, bei denen er neben den Körpern der Teilnehmenden keine Medien braucht, zum Beispiel Kontaktimprovisation aus der Theaterpädagogik. Die Medien nehmen eine funktionale Rolle ein, um den Methodeneinsatz zu unterstützen oder im Falle des Computers als Arbeitserleichterung oder Lesemaschine zu dienen.

Geschmack

Gs medialer Geschmack bildete sich aufgrund eines Mangels an Medien in der Kindheit erst in seiner Jugend richtig aus. Damals hörte er gerne Rockmusik, und als junger Erwachsener entwickelte er Gefallen an Jazz und Freejazz. Im Laufe der Zeit interessierte er sich sehr für Meditationsmusik. Heute gefällt ihm Musik, die besonders ist. Er nennt namentlich als einzigen Künstler *Bill Laswell*, bei dessen Musik er besonders den Einsatz eines synkopischen Basses hervorhebt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass G vor allem an Inhalten interessiert ist, die einen spirituellen Bezug haben (z. B. Mantras, Gongs) und für ihn auch die materielle Welt einen metaphysischen Zugang darstellt. Dieser Zugang ist ihm sehr wich-

tig und er prägt seinen musikalischen Geschmack sowie die Gestaltung seines Lebensraumes. Trotz seines zweifachen Milieuaufstiegs nehmen Medien nur begrenzt eine Distinktionsfunktion ein. Dies begründet sich in seinem Idealismus und auch in gemeinschaftlichen Tendenzen, die sein medialer Habitus aufweist. Die einzige wirkliche Distinktion wird bei den Liebesromanheftchen deutlich, die seine Eltern gelesen haben. Diese genügten seinen intellektuellen Ansprüchen schon als Kind nicht.

Medialer Habitus

In Gs Leben hat vor allem ein sozialer und kultureller Aufstieg seinen medialen Habitus geprägt. Er entwickelte in seiner späten Jugend und im jungen Erwachsenenalter eine starke Bildungsaspiration. Durch seine Peergroup und einen Bildungshunger beeinflusst, wechselte er aus einer unterprivilegierten Schicht über das Arbeitermilieu in das gehobene Bildungsmilieu. Durch ein sehr geringes mediales Angebot in seiner Kindheit gibt es nicht viele mediale Habitusdispositionen, die er auflösen muss. Außer einem Radio und Liebesromanheften spielten in seiner Primärfamilie Medien keine Rolle. Das Radio als Informationsquelle nutzt er heute gerne und auch Bücher sind für G ein gängiges Medium, wenn er heute auch auf gehobene Inhalte setzt.

Gs medialen Habitus kann man als ideell und funktional beschreiben. Er hat einen starken Hang zu spirituellen Themen und abstrahiert die materielle Welt als etwas Metaphysisches. Dies spiegelt sich in seiner Mediennutzung im Privaten und Beruflichen wider, wenn es um die Bereiche der Meditation und Selbsterfahrung geht. Auf der anderen Seite hat er auch eine stark ausgeprägte funktionale Seite des medialen Habitus. Gerade digitale Medien setzt er ein, um in seinem Alltag und beruflich Abläufe zu vereinfachen. Zur Unterhaltung werden digitale Medien hingegen eher weniger eingesetzt.

G ist allen Medientypen gegenüber sehr offen eingestellt. Er nutzt ein breites Medienensemble aus digitalen und analogen Medien. Dabei setzt er vor allem auf eine Verschränkung von digitalen und analogen Medien sowie auf die Medien Natur, Raum und Körper, die in seinem sehr breiten Verständnis ebenfalls Medien sind.

Mediennutzung im Beruf

Den Zugang zum Bereich der Erwachsenenbildung fand G 1978. Zu dieser Zeit war das Bildungsurlaubsgesetz neu, und er hat sich an vielen Konzepten für Bildungsurlaube beteiligt. Danach hat er jahrelang Seminare im Bereich der politischen Bildung bei verschiedenen Großkonzernen angeboten. Außerdem bietet er Seminare im Bereich Gesundheit/Meditation/Bewegung an, die er als Eigenmarke geschützt hat.

G probiert in seinen Seminaren ständig Inhalte aus. Dies zeigt sich auch in der Vorbereitung seiner Lehre. Als Beispiel nennt er ein Seminar zur Selbstoptimierung,

für das er probeweise selbst einige Wochen lang einen *Fitness-Health-Tracker*⁴² getragen hat:

Ja, genau so. Ja, ich erarbeite mir das. Also ich hab jetzt diese Selbstoptimierungsseminare gemacht und da hab ich mir halt so einen Health-Made-Tracker, also so ein Dings gekauft und hab das drei Wochen getestet. Und jetzt weiß ich genau, wann meine Tiefschlafphasen sind, wie viel ich laufe, wenn ich einfach, also wie, alles. Aber das ist sozusagen, ich hab es wieder abgele-/ ich hab es wieder abgestellt. (InterviewG_531-537)

Auch Internetrecherchen spielen bei der Vorbereitung seiner Lehre eine Rolle. G beschreibt, dass er 90 % der benötigten Informationen aus dem Internet bekommt. Er kauft auch Bücher und nutzt diese für die Lehre. Auch wenn er Bücher quantitativ weniger zur Vorbereitung für die Lehre nutzt, sind Bücher für G dennoch die Medien mit dem höchsten Bildungswert:

Ja, immer noch an erster Stelle Bücher eigentlich. Ja, ja. (InterviewG_328)

G begründet dies mit der Aufbereitung der Themen in Büchern, bei denen die Inhalte ausdifferenziert dargestellt werden, im Gegensatz zu den „Portionshäppchen“ (InterviewG_332), die im Internet zu finden sind. Einen geringen Bildungswert ordnet G keinen Medien zu:

Ja, also wenn das die Palette ist sozusagen, also bei mir ist das eh alles Unterhaltung. Also ich muss ja nix erreichen, also, aber ich bin, ich bin praktisch mit 24 hab ich, bin ich in Rente gegangen. Also ich hab keinerlei, keinerlei ähm was viele haben, dass sie irgendwie glauben, sie müssten, bräuchten Geld, um sich, um ihr Leben irgendwie da hinzukriegen. Das war bei mir überhaupt nie ein Thema. Also schon die ersten Jahre, aber als ich dann praktisch zehn Jahre im Berufsleben war und da bin ich in diese Bildungsgeschichte reingekommen und ich war dann immer, ich war immer im Asta, ich war, ich war in einer Partei. Also mir hat immer interessiert, was geht da ab. (InterviewG_339-350)

Durch seinen Wechsel in den Bildungsbereich und das Ausprobieren verschiedener, häufig spiritueller, Richtungen hat sich G seine Neugierde bewahrt. Er möchte immer wieder neue Dinge ausprobieren. Er empfindet seinen Beruf nicht als Arbeit.

Sein Geld hat G vor allem mit den Seminaren zur politischen Bildung in größeren Konzernen verdient. Inhalte waren zum Beispiel die Reflexion der eigenen Lebensführung. Die Gestaltung dieser Seminare sahen vom Ablauf her immer sehr ähnlich aus. Die Teilnehmenden bekamen ein Handout von etwa vierzig Seiten inklusive eines Ablaufplans. Nach einem kurzen Input über eine *PowerPoint*-Präsentation oder einen Erklärfilm erarbeiteten die Teilnehmenden das Thema anhand von Arbeitsblättern. Darüber tauschten sie sich in Kleingruppen von zwei bis drei Leuten aus. Wenn es nach der Gruppenphase noch offene Punkte gab, wurden diese im Plenum diskutiert.

42 *Fitness-Health-Tracker* sind kleine elektronische Geräte, die Aktivitäten und gesundheitsrelevante Daten aufzeichnen. Sie fallen unter die Kategorie *Wearable*, da sie am Körper getragen werden.

G versucht, digitale Medien vermehrt in seine Seminare einzubinden. Bei seinen Seminaren, die primär im Bereich Gesundheit/Meditation/Körpererfahrung angesiedelt sind, nutzt er einen mobilen Router, der ein WLAN-Netzwerk erzeugt. Über diesen Router können die Teilnehmenden auf Inhalte, wie zum Beispiel Filme oder Meditationsmusik, zugreifen. Zum einen sollen die Teilnehmenden so das Smartphone unter dem Gesichtspunkt der Bildung entdecken, zum anderen erspart sich G so, die Inhalte über einen Transferdienst online bereitzustellen und die Teilnehmenden per E-Mail zu kontaktieren. Die Nutzung durch die Teilnehmenden funktioniert nicht immer gleich gut. G vermutet, dass dies nicht an einer fehlenden Medienkompetenz aufseiten der Teilnehmenden liegt. Er meint, dass die Teilnehmenden das Bildungspotenzial von digitalen Medien, die über das Smartphone zugänglich sind, nicht erkennen:

Und was eben für mich ganz deutlich ist, die Leute nutzen das Internet und das Handy ohne Ende, aber die benutzen das nicht, um da unter dem Gesichtspunkt, dass sie sich bilden, also dass es irgendwas mit Bildung zu tun hätte. [...] Die könnten das und die machen das auch, aber sie machen es eben nicht in dem Bewusstsein, dass sie sich bilden. Und mit formaler Bildung schon gar nicht. Also formale Bildung ist eher was, was die mit Schule in Verbindung bringen. (InterviewG_476–487)

Bei den Seminaren merkt G, dass sich die Mediennutzung der Teilnehmenden geändert hat. Vor ein paar Jahren haben die Teilnehmenden erst zum Ende von mehrtägigen Seminaren vermehrt auf ihr Handy gesehen, wohingegen viele es heute durchgehend in jeder Pause tun.

G versteht sich selbst als Begleiter seiner Teilnehmenden im Prozess der Selbstbildung. Das Thema der Seminare gibt G zwar vor, aber die Teilnehmenden würden sich von sich aus dafür entscheiden, dieses zu besuchen. Die Arbeit in den Seminaren ist prozessorientiert und je nach Gruppe ergibt sich, in welche Richtung sich das Seminar entwickelt. Im Lehramtsstudium hat G gelernt, alle Stunden vorzuplanen, aber dies hält er für nicht sinnvoll. In seiner Lehre setzt G auf einen vielseitigen Einsatz von Medien und Methoden, und seine Teilnehmenden melden ihm zurück, dass seine Seminare durch den ständigen Methodenwechsel kurzweilig sind:

Also ich wechsel ständig. Also die Leute sagen auch immer, das geht wahnsinnig schnell rum die Zeit. Äh, weil ich eben auch einen ständigen Methodenwechsel mach. Und das, und eben auch sozusagen, ich bring einen Input, ich zeig ein Filmchen, die machen was für sich, die diskutieren was zu dritt und das ist sehr, und dann machen die was miteinander, ich mache also jeden Morgen eine Stunde mache ich immer,³ also erst einmal „Guten Tag“ sagen. Also überhaupt wahrzunehmen, mit wem bin hier, wie geht's mir, was beschäftigt mich? Das sind auch so Fragen, die dann, die dann äh, äh wichtig sind. Und das steht dann für mich auch, aber das sind immer unterschiedliche Methoden. Und man kann das unter Medien sozusagen, könnt man das in ne Schublade stecken und dann hätte ich da ein riesiges Paket [...]. (InterviewG_998–1012)

Betrachtet man die Veränderung der Weiterbildung, erklärt G diese nicht durch gesellschaftliche Entwicklungen durch die Digitalisierung, sondern durch veränderte

Anforderungsprofile. Zu Beginn seiner Arbeit im Weiterbildungsbereich war vor allem ein humanistisches Bildungsideal mit Raum für das Subjekt gängig. Heute hingegen stellen sich andere Anforderungen an die Teilnehmenden und Lehrenden, da es durch die heutige Kompetenzorientierung vor allem um das Können der Teilnehmenden am Ende eines Seminars geht. Das Subjekt selbst steht nicht mehr im Mittelpunkt, sondern seine Kompetenzen. Dieser Veränderung steht G kritisch gegenüber und er versucht sich dem zu entziehen. Früher war es für ihn einfacher, die Teilnehmenden als Subjekte auch in der politischen Bildung einzubinden, da das Subjekt eine politische Größe darstellte.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

Der Bildungsweg von G ist durch viele Brüche gekennzeichnet, die ihm einen Milieuaufstieg ermöglicht haben. Auf dem zweiten Bildungsweg hat er Lehramt mit den Fächern Deutsch und Politik studiert. Damals hat er sich auf formalem Weg pädagogische Grundlagen angeeignet. In seinem zweiten Studium und während seiner Promotion sowie Habilitation eignete er sich keine pädagogischen Inhalte an.

Nach der Entscheidung, aus dem akademischen Bereich in die Erwachsenenbildung zu wechseln, absolvierte G viele Fortbildungen. Die Inhalte waren häufig eher dem therapeutischen Bereich zuzuordnen. Er besuchte und besucht aber auch regelmäßig Veranstaltungen, bei denen es um pädagogische Inhalte geht. So erzählt er zum Beispiel von einer Veranstaltung zum Erstellen von digitalen Animationen für die Lehre, die er kurz zuvor besucht hat. Die meisten pädagogischen und medienpädagogischen Inhalte eignet er sich autodidaktisch an und probiert Dinge einfach aus. Dies zeigen die Beispiele der Fitness-Health-Tracker sowie der Einsatz eines Routers in seiner Lehre. Die Entscheidungen, sich mit neuen medienpädagogischen Inhalten zu beschäftigen und damit die eigene medienpädagogische Professionalisierung auszubauen, ist durch die funktionalen Anteile des medialen Habitus begründet (Router) und liegt in seinem Interesse, sich mit neuen Themen zu beschäftigen (Fitness-Health-Tracker).

6.1.7 Fall H: Der gutbürgerliche Leser mit stark abgrenzenden Tendenzen

H: Dazu muss man sagen, wir haben ungefähr (3) 10.000 Bücher zu Hause. [...] @.@ Also ich will jetzt nicht hier angeben, aber wir sind halt Büchersammler. (InterviewH_68-72)

Alter: 55 Jahre/Jahrgang 1964

Geschlecht: männlich

Bereich: Schwerpunkt: Volkswirtschaftslehre (VWL)

Eltern: Mutter: Hausfrau/Vater: Buchhalter

Geschwister: keine

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: nein

Kurzzusammenfassung

Für H stellen Bücher die prägendsten Medien dar. Besonders seine Mutter hat den Zugang zum Buch und das Lesen gefördert. H stammt aus einer aufstiegsorientierten Primärfamilie. Er selbst hat diesen aufstiegsorientierten Habitus übernommen. Er orientiert sich am hochkulturellen Geschmack und dem gutbürgerlichen ‚guten Buch‘. Digitale Medien und die Technologie stellen für ihn Arbeitsgeräte dar, die er funktional nutzt. Ein Smartphone benutzt er nicht. Das Feature Phone hat eine stark *distinktive* Rolle in seinem Medienhandeln. Hs aufstiegsorientierter Habitus zeichnet sich im Bereich des medialen Habitus durch eine Mischung aus *ästhetischen und funktionalen* Anteilen der Mediennutzung aus. Die ästhetischen Anteile zeigen sich vor allem im Freizeitbereich und im Ausdruck seines Geschmacks. Im beruflichen Zusammenhang und auch im Bereichen seiner erwachsenenpädagogischen Professionalisierung zeigen sich primär die funktionalen Anteile des medialen Habitus. Bei H kann nicht von einer medienpädagogischen Professionalisierung gesprochen werden, was zu seinem medialen Habitus passt.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Die Kindheit von H war durch das Buch geprägt. Schon von klein auf haben Bücher in seinem Leben eine wichtige Rolle gespielt. In der frühen Kindheit hat Hs Mutter ihm viel vorgelesen. Dies war nicht nur für ihn prägend, sondern war auch für sie besonders wichtig:

Gut, meine Mutter hat mir immer vorgelesen. Scheinbar war ihr das wichtig, mir vorzulesen, das berichtet Sie mir heute noch, dass das ein ganz epochaler Schritt war. Wahrscheinlich aber auch für sie. Das fällt mir bei vielen Müttern auf, dass das Vorlesen auch für die schön ist, also nicht nur für die Opfer, die lieben Kleinen. (InterviewH_854–859)

Durch die Förderung des Lesens und die besondere Bedeutung des Buches in der Mutter-Kind-Beziehung hat H sich aktiv mit Bilderbüchern beschäftigt. Schon mit sieben Jahren hat er angefangen, auch textbasierte Bücher allein zu lesen. Die Themen waren bunt gemischt. Ihm fallen als Einstiegswerke klassische Kinderbücher ein und er nennt *Die fünf Freunde*. Auch Bücher von Karl May oder Kinderfassungen der Bücher von Hermann Melville hat er gerne gelesen.

Hs Mutter, die die Liebe zu Büchern bei H gefördert hat, hat selbst gerne Historienromane und Biografien gelesen. Sein Vater hat seltener gelesen, und dann eher Sachbücher, die Tageszeitung und den *Spiegel*. Wenn man es aus heutiger Sicht betrachtet, haben Hs Eltern viel gelesen. Allerdings sei dies auch kein Vergleich, da heute seiner Ansicht nach nicht mehr gelesen wird:

Ähm, für heutige Verhältnisse, ja. Ich mein, das ist schwierig jetzt einzuordnen, weil heute wird ja relativ kaum/ relativ wenig gelesen. (InterviewH_148–150)

Mit etwa zehn Jahren hat H angefangen Musik zu hören. Begonnen hat er mit Beatles-Platten, danach hat er Punk, Hardcore und Indie gehört. Bei den Hausaufga-

ben hat er immer Musik laufen lassen. Im Jugendalter tauschte sich die Peergroup über die Musik aus:

H: Also so, nennen wir es mal popkulturelle Phänomene. Ist ja wie heute wahrscheinlich.

I: Ja, klar. Und gab es da auch irgendwie sowas, dass man zusammen auf Konzerte gegangen ist oder so oder das eher nicht?

H: Konzerte fingen erst so mit 17 an.

I: hm ((bejahend)) Aber dann schon auch |

H: Ja

I: mit Gruppen zusammen?

H: hm ((bejahend)). Obwohl ich nicht so der Gruppenmensch war eigentlich.

I: Okay, das heißt, Sie haben auch alleine Sachen |

H: Ne, ich geh heute noch zu Punk- oder Hardrockkonzerten alleine. Ich brauch da auch niemand. (InterviewH_212–225)

Selbst musiziert hat H nicht wirklich. Nur Blockflöte mussten alle Schülerinnen und Schüler am Gymnasium spielen.

Das Fernsehen hat in Hs Kindheit eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Die Familie hatte einen Fernseher und H hat auch abends oder bei Regen ab und an ferngesehen. Ansonsten hat H draußen mit seinen Freunden gespielt. Das Fernsehen war in der Familie ein legitimes Unterhaltungsmittel, das abends bis zu drei Stunden genutzt wurde. Manchmal lief der Fernseher nebenbei und manchmal wurde aktiv ferngesehen, je nach dem, was gerade lief:

Man hat ja fast nur gemeinsam ferngesehen, weil ja, der stand ja im Wohnzimmer und ähm, die anderen wollten ja nicht sozusagen rausgehen, wenn jetzt jemand etwas Explizites gucken wollte. Sprich Fußball oder was anderes oder eine Tiersendung oder Comics. (InterviewH_164–168)

Eine besondere Vorliebe für das Fernsehen hat sich bei H nicht entwickelt und sein Fernsehkonsum musste nicht reglementiert werden:

Äh, dort wurd' nicht viel reglementiert, weil eigentlich war man damals, also mein ganzes Umfeld war auf dem Gymnasium und die waren alle draußen. Also Fernsehen hat man eigentlich nur geguckt mal, wenn es geregnet hat oder abends. Ich mein' Kinderstunde in Anführungszeichen fing ja sowieso erst ab ungefähr vier an vorher war ja kein Fernseher. Also von daher konnte man das ja nicht so gut machen. (InterviewH_184–190)

Auffallend ist, dass H an dieser Stelle davon spricht, dass er primär Freunde aus dem gymnasialen Umfeld hatte und an anderer Stelle von seiner heterogenen

Freundesgruppe berichtet, von denen nicht alle einen hohen Bildungshintergrund hatten:

Gewisse Bücher ja, aber ähm wir haben viel Fußball gespielt und waren eine relativ heterogene Gruppe dann, und es gab ja schon immer Leute, sagen wir mal, die nicht so bildungsaffin waren. Ich meine, heute ist das ja bei jedem fraglich, auch bei Abiturienten. Also ich frag die immer, was die lesen, die in den Kursen, und (.) die wenigsten haben seit dem Abitur ein Buch gelesen. (InterviewH_201–207)

Er scheint an dieser Stelle den Bezug zur Gruppe von damals aufzubauen, um sich von den heutigen ebenso bildungsfernen Abiturientinnen und Abiturienten abzugrenzen. Die Abgrenzung zur Bildungsferne taucht an mehreren Stellen im Interview auf. In diesen Fällen ist Bildung meist gleichgesetzt mit dem Verhältnis zum Buch. Das Buch scheint hier Mittel der Distinktion zu sein.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

H nutzt ein breites Medienensemble, das wenig durch digitale Unterhaltungsmedien geprägt ist. Seine Ehefrau und er haben gemeinsam einen Laptop, einen Fernseher, benutzen beide *Feature Phones*.⁴³ Sie haben eine gemeinsame umfangreiche Büchersammlung von 10.000 Büchern und H eine große Schallplattensammlung. Smartphones und Tablets gibt es im Haushalt nicht.

Zu Beginn des Interviews grenzt sich H von der heutzutage gängigen Nutzung eines Smartphones ab, indem er sein Handy aus der Tasche holt und dieses präsentiert:

Mit dem Medienpfad können wir schon ganz schnell abkürzen, weil: ((holt ein kleines Tastentelefon aus der Hosentasche)). (InterviewH_13–14)

An anderer Stelle betont H noch einmal, dass er und seine Frau keine Smartphones haben.

Ne, das sind unsere ((hebt Tastentelefon noch einmal hoch)) in Anführungszeichen Smartphones. (InterviewH_312–313)

Hingegen ist die häusliche Büchersammlung besonders wichtig für H:

Dazu muss man sagen, wir haben ungefähr (3) 10.000 Bücher zu Hause. [...] Also ich will jetzt nicht hier angeben, aber wir sind halt Büchersammler. (InterviewH_68–72)

Die Bücher bekommen sie neben eigenen Käufen auch von Bibliotheken, die diese aussortieren, was H nicht nachvollziehen kann, da diese häufig nur einmal oder sogar nie gelesen wurden. Nicht alle der Bücher haben er oder seiner Frau gelesen:

Also wir haben das einfach gesammelt. Ähm, also, was gelesen ist, bleibt halt da. Vielleicht guckt man irgendwann nochmal rein. Aber natürlich hat man auch ein paar tausend Bücher die man noch gar nicht gelesen hat, vielleicht wird man die auch nie lesen.

43 *Feature Phones* sind Mobiltelefone, die mehr Funktionen als das bloße Telefonieren mitbringen, aber nicht den Funktionsumfang von Smartphones aufweisen.

Äh, die stehen einfach mal da rum, vielleicht entwickelt man ja ein Interesse dran und dann liest man irgendwann. (InterviewH_263–269)

H liest am liebsten Sachbücher zu gemischten Themen, aber auch Romane. Das Romanlesen nimmt zurzeit wieder zu. Im Schnitt liest er zwei bis drei Bücher parallel.

Neben den Büchern nimmt Musik einen großen Raum in der privaten Medienutzung von H ein. H hat eine, wie er beschreibt, umfangreiche Plattensammlung. Sein breiter Musikgeschmack hat sich seit seiner Kindheit entwickelt (Punk, Hardcore, Indie, Klassik). Da es nicht alle Aufnahmen auf Schallplatte gibt, wird seine Plattensammlung durch CDs ergänzt. Streaming-Anbieter nutzt er nicht zum Musikhören und auch MP3 nur, wenn er Musik brennen möchte. Wie schon als Kind lässt er auch im Erwachsenenalter Musik nebenbei laufen, zum Beispiel bei der Hausarbeit. Er setzt sich aber auch bewusst hin und hört über Kopfhörer Musik. Das Radio nutzt er hingegen nicht zum Musikhören:

Nein, also nur Deutschlandfunk-Berichte eigentlich. Weil wir haben so viele Platten, ich brauch da eigentlich kein. (InterviewH_138–139)

Er geht nach wie vor gerne auf Konzerte und besucht Hardrock- und Punk-Konzerte allein. Mit seiner Frau geht er zu Klassikkonzerten oder Ballettaufführungen:

Genau, mit meiner Frau, die hört das zwar zu Hause, aber die muss diesen Krach nicht immer ertragen, gehe ich dann zu den Klassikkonzerten oder Ballett oder solche Sachen. (InterviewH_231–233)

Mit seiner Frau pflegt H hochkulturelle Hobbys. Neben der gemeinsamen Vorliebe für Bücher und den genannten Besuchen von Klassik- oder Ballettveranstaltungen besuchen sie auch Kunstausstellungen. Den Zugang zu Kunst hat H erst spät gefunden:

Oh, oh, oh. Das ist/ war deprimierend. Meine Eltern waren nicht so kunstaffin, also hatte ich die erste Ausstellung wahrscheinlich mit der Schule irgendwann gemacht und dann muss ich sagen erst Mitte der Zwanziger hab ich dann selbst mal aktiv Ausstellungen besucht. (InterviewH_241–245)

Seine erste Kunstausstellung hat er in der Schulzeit besucht und nun im Erwachsenenalter besucht er regelmäßig mit seiner Frau Ausstellungen. Vor allem gehen sie in Ausstellungen aus ihren Lieblingsepochen: Impressionismus über Expressionismus bis heute. Der Besuch von Theaterstücken hat sich H nicht eröffnet und auch seine Frau besucht nicht gerne das Theater:

Also ich les' unheimlich gern, aber die Form Theater, ich weiß nicht. Es gibt ja einfach Sachen, zu denen findet man keinen Zugang. (InterviewH_920–922)

Obwohl das Theater im Gespräch von H als etwas beschrieben wird, das er nicht besucht, taucht dieses dennoch neben der Kunst im Medienpfad auf.

Sport als Unterhaltungsmedium spielt für H eher eine untergeordnete Rolle und der Konsum von Ausstrahlungen von Sportveranstaltungen ist für ihn uninteressant bzw. er grenzt sich sogar vom Fußball als Kulturgut ironisch ab:

H: Na gut, dann geht man gemeinsam zum Fußball, das zählt ja mittlerweile auch zur wertvollen Kultur.

I: Also gehen Sie aktiv zum Fußball?

H: Nö. Wir fahren nur zur Tour de France, das ist das einzige, was wir wirklich so Sport gemeinsam machen. Ne, Sport ist „uninteressant“. (.) Also so zugucken. (InterviewH_929–934)

Ein typischer Mediennutzungstag sieht bei H wie folgt aus: Er steht früh gegen fünf, halb sechs Uhr morgens auf und nimmt sich dann zwei Stunden Zeit, um Zeitungen über einen Online-Zugang über die Bibliothek zu lesen. Er hat dabei ein sehr breites Spektrum, das er abdeckt. Er liest die *Neue Zürcher Zeitung*, das *Handelsblatt* und die *Frankfurter Allgemeine* und blättert durch die *taz*, die *Zeit*, den *Spiegel*, *Cicero* und die *Financial Times*. Danach steht seine Frau auf und sie beginnen gemeinsam den Tag, bei dem digitale Medien keinen großen Raum einnehmen:

Oh, da nutzen wir gar nicht so viel Medien. Ich mein, entweder liest jeder für sich oder wir machen was gemeinsam. Oder ab und zu muss ich ja doch mal arbeiten leider. Und dann macht meine Frau irgendwas. Nicht immer mit Medien also. (InterviewH_291–294)

Als Leitmedium im Erwachsenenalter nennt H Zeitungen über den Internetzugang. Er liest auch Wirtschaftsblogs und Seiten von Banken/Zentralbanken. Soziale Medien wie *Facebook*⁴⁴, *Instagram* oder auch Messengerdienste wie *WhatsApp* nutzt er nicht, da dies für ihn Zeitverschwendung darstellt. Für Kommunikation nutzt H das *Feature Phone* und auch ein Festnetztelefon. Er telefoniert, schreibt SMS und E-Mails.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

H kommt aus einem aufstiegsorientierten Elternhaus. Die Eltern haben viel Wert daraufgelegt, dass die Kinder das gut-bürgerliche ‚gute Buch‘ schätzen und lieben lernen. Hierbei hatten sie im Falle von H sehr großen Erfolg. Auch wenn in der Primärfamilie der Fernseher häufig lief, scheint dieser nicht die Rolle des zentralen Mediums eingenommen zu haben. Bei H zeigt sich eine starke Orientierung an der Hochkultur. Diese scheint er nicht aus seinem Elternhaus übernommen zu haben. Vielmehr scheint er als nachfolgende Generation weiterhin einen aufstiegsorientierten Habitus in sich zu tragen. Nach seinem eigenen Aufstieg aus dem kleinbürgerlichen (an der Grenze des bürgerlichen) Elternhaus (Eltern beide kaufmännische Angestellte mit Realschulabschluss) in den akademischen Bereich scheint er auch

⁴⁴ *Facebook* ist eine virtuelle Plattform in Form eines sozialen Netzwerks des gleichnamigen US-amerikanischen Unternehmens Facebook Inc.

beim Geschmack einen ‚höheren‘ anzustreben. Dies zeigt auch die starke Distinktionsfunktion der Medien(inhalte), die er nutzt (siehe *Verhältnis zu und Bedeutung von Medien*).

Die mediale Kapitalausstattung in der Primärfamilie war vor allem im Bereich der Bücher sehr gut. Aber auch ein Fernseher als Familiengerät und der Zugang zu Musik und Musikabspielgeräten war gegeben. Das mediale soziale Kapital zeigte sich vor allem im Bereich der Förderung des Lesens. In anderen Bereichen zeigt sich kein besonderes mediales soziales Kapital.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Für H spielen besonders Bücher und das gedruckte Wort in Form von Zeitungen (analog und digital) eine bedeutende Rolle. Schon seit frühester Kindheit sind Bücher die prägenden Medien in seiner Mediennutzung. Für die Vorbereitung seiner Lehre nutzt H vor allem Lehrbücher, da die Teilnehmenden seiner Veranstaltungen Anfänger in den Themen sind. Dabei greift er häufig auf Lehrbücher über die Bibliotheken zu. Die Teilnehmenden wollen immer Kopien aus den aktuellsten Ausgaben haben, selbst, wenn sich nichts geändert hat:

Wenn, wenn, also wenn Zeitungsartikelsätze keine Fachartikelsätze. Gut, und die Lehrbücher kann man sich mittlerweile an jeder Fachbereichsbibliothek, da bin ich ja auch mal öfter und guck mir die mal an, wenn es eine neue Ausgabe gibt. Aber mittlerweile kann man sich die Mühe ja fast sparen. Man muss ja nur das Inhaltsverzeichnis immer gucken. Dann sieht man ja, ob bei der neusten Auflage irgendwas passiert ist. Weil erstaunlicherweise lesen die alle keine Bücher, aber sie hätten immer gerne die neuste Literatur sozusagen. Es ist immer ganz wichtig, dass es die neuste Auflage ist, selbst, wenn sich gar nichts geändert hat. @.@ Weil, dann ist man am Puls der Zeit oder wie das heißt. (InterviewH_953–964)

Digitale Medien nutzt er in Form eines Laptops. Diese Nutzung ist sehr zielgerichtet und dient ihm als Arbeitserleichterung. Er steht den Entwicklungen der Digitalisierung auf verschiedenen Ebenen sehr kritisch gegenüber. Dies zeigt sich zum einen daran, dass er die Speicherung von Lernenden-Daten zur Entwicklung individueller Lernsoftware sehr fragwürdig findet, und zum anderen auch an seiner Kritik an der Speicherung von Gesundheitsdaten. In beiden Fällen sieht er die Gefahr, dass diese Informationen in Zukunft nicht wohlwollend genutzt werden könnten und den Individuen schaden können. H sieht keinen Zusammenhang zwischen den seiner Meinung nach niedrigen heutigen Bildungsstandards und der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Er sieht das Problem eher auf einer anderen gesellschaftlichen Ebene, dass die Lehrenden konfliktreichen Situationen aus dem Weg gehen, indem sie ihre Anforderungen niedrig halten.

Besonders auffallend ist bei H die starke Distinktionsfunktion, die Medien bei ihm tragen. Er grenzt sich mit Büchern von einer Bildungsferne ab, außerdem mit der Vermeidung der Smartphone-Nutzung von übermäßiger Nutzung digitaler Medien und mit der Schallplatten-Sammlung von ungeplantem Musikkonsum.

Geschmack

Hs Geschmack ist bürgerlich bis gutbürgerlich geprägt und orientiert sich heute an einer klassischen Hochkultur. In der Kindheit zeigte sich der Geschmack in der Form des Mediums Buch. H las klassische Kinderbücher und wurde dabei sehr von seinen Eltern, besonders der Mutter, motiviert. Im Erwachsenenalter nehmen Bücher immer mehr auch physischen Raum ein mit einer Büchersammlung von 10.000 Stück. Wie sein Vater liest H gerne Sachbücher. Auch Romane liest er gerne, was er von seiner Mutter übernommen hat. An dem aktuellen Buch, das er liest (Robert Musil: *Mann ohne Eigenschaften*) zeigt sich, dass er gerne ‚bedeutende Literatur‘ liest. Darüber hinaus liest H ein sehr breites Ensemble aus Zeitungen und Zeitschriften, um sich mit aktuellen Informationen zu versorgen.

Ab dem Jugendalter hat Musikhören neben Büchern eine große Bedeutung. Von dem popkulturellen Phänomen der Beatles über Punk, Hardcore, Hardrock, Indie und Klassik hört H sehr verschiedene Musikgenres. Klassische Musik trat wie der Besuch von Kunstausstellungen und Ballettaufführungen erst im Erwachsenenalter in Hs Leben. Diese hochkulturellen Angebote nutzt er vor allem mit seiner Ehefrau zusammen. Diese Nutzung ist vermutlich neben der Aufstiegsorientierung durch die Tertiärsozialisation im Eheleben geprägt.

Medialer Habitus

Der mediale Habitus von H ist aufstiegsorientiert und in manchen Bereichen ästhetisch sowie in anderen Bereichen funktional orientiert. Im Bereich der Mediennutzung, die seinen Geschmack widerspiegeln (Bücher, Musik, Kunst etc.), zeigen sich die ästhetischen Bereiche des medialen Habitus. Dies sind auch die Anteile, die sich durch eine sehr starke Distinktion gegenüber anderen Medieninhalten abgrenzen. Dies kann der Aufstiegsorientierung zugeschrieben werden. Im Bereich der ästhetischen Mediennutzung zeigt sich auch ein Orientierungsdilemma von H. Er berichtet, dass ihm die Kunstform des Theaters leider nicht zugänglich ist. Theater als Teil der Hochkultur stellt für ihn aber eine zu erstrebende Form des Kulturerlebens dar. Dies zeigt sich in der Analyse des Medienpfads, bei dem Theater als genutzte Medienform auftaucht, obwohl er diese nicht nutzt.

Im Bereich der Nutzung digitaler Medien zeigt sich eine funktionale Tendenz. H meidet den Einsatz digitaler Medien nicht etwa, wie zuerst vermutet werden könnte. Er nutzt digitale Medien wie einen Laptop in den Bereichen, in denen sie für ihn sinnvoll sind. Hierbei ist er sehr pragmatisch, indem er zum Beispiel den Zugang über eine Bibliothek nutzt, um die Menge an Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, die er für richtig hält. Digitale Medien und der Laptop sind für H vor allem Arbeitsgeräte. Gerade der Laptop als Arbeitsgerät hat einen Mehrwert für H.

Hs medialer Habitus lässt vermuten, dass er als Gesamthabitus ebenfalls einen aufstiegsorientierten Habitus hat, da er Medien (z. B. das Buch) nutzt, um sich von bildungsferneren Menschen abzugrenzen. Da sich Geschmack besonders auch im medialen Habitus zeigt, ist es nicht verwunderlich, dass diese Tendenz auch im Teilhabitus klar zum Ausdruck kommt.

Mediennutzung im Beruf

H fand seinen Weg in die Erwachsenenbildung über einen Umweg als Angestellter an einer Universität. Heute unterrichtet er im Bereich Volkswirtschaftslehre als freiberuflicher Lehrender in der Erwachsenenbildung. Seine Lehre gibt er als Frontalunterricht. Dies schreibt H vor allem den Inhalten der Bereiche Mathematik, Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre zu:

Ich meine, das hängt ja auch von den Fächern ab. Also ich unterrichte, in diesem Bachelor hatte ich Statistik und VWL gemacht. Statistik muss man ja leider an der Tafel entwickeln, mit Folien bringt das relativ wenig. Dann mache ich bei den anderen Mathematik, VWL und BWL, also bei den Betriebswirten. Und bei Mathematik muss man das ja auch Schritt für Schritt erklären, vor allem, weil die Mathekenntnisse werden immer dürftiger. Obwohl die Leute Abitur haben. Man glaubt es kaum. (InterviewH_371–379)

An dieser Stelle kommt wieder das Thema der heutigen Bildungsferne aller Schichten auf. H beschreibt seinen Unterricht als ganz simpel und ist damit auch zufrieden:

Also mein Unterricht ist ganz simpel. Ich komm rein, ich stell mich vorne hin und ich lege los. Also ich hab auch nichts in der Hand und schreib die Sachen an die Tafel und am besten funktioniert Unterricht, wenn das wie so ein Ping-Pong ist. Also wenn die mir gegenüber sitzen, mich fragen und ich kann vertiefend dann erklären, das kann ich/so praktisch Sender-Empfänger und so Rückkopplung, und das klappt. Das ist gut. (InterviewH_384–391)

H muss nichts mit in seinen Unterricht nehmen, er kann sich an die Tafel stellen und loslegen. Für ihn funktioniert die Lehre so am besten. Im Sinne einer Sender-Empfänger-Rückkopplung gibt er einen Input und die Teilnehmenden können nachfragen und er Fragen beantworten. Den Frontalunterricht legt er mehr auf Kommunikation aus, wenn die Lerngruppe dafür offen ist. H kritisiert den Lehrstil anderer Lehrender, die zum Beispiel einen großen Teil ihrer Lehre mit Gruppenarbeit füllen. In den Weiterbildungsinstitutionen, in denen er tätig ist, zahlen die Teilnehmenden Geld für ihre Aus-, Fort- und Weiterbildungen. Sie wollen etwas für ihr Geld lernen und bewerten diese Dozierenden schlecht im Rahmen der Evaluation. H hat schon bei mehreren Lehrenden gesehen, dass diese nach negativen Evaluationen durch die Teilnehmenden keine weiteren Kurse mehr in den Institutionen übernehmen konnten.

Der Wert, den H dem geschriebenen Wort zuschreibt, zeigt sich auch in seiner Lehre. Auch wenn er sagt, dass Bücherempfehlungen wenig Sinn machen würden, so setzt er doch auf geschriebene Zusammenfassungen, die er für die Teilnehmenden erstellt:

Gut, was ich über die Zeit gelernt habe: Bücherempfehlungen sind ganz schlecht. Ich mach jetzt immer Lernstoffverdichtung. Also ich fasse Sachen zusammen auf zwei, drei, vier Seiten, ja das geht dann ziemlich. (InterviewH_444–447)

Diese Zusammenfassungen gibt H in gedruckter Form aus, da die Teilnehmenden so keine Ausrede haben, warum sie die Unterlagen nicht vorliegen haben.

Für H ist die Ausstattung des Raumes für die Lehre wichtig. Da sein Unterricht auf die Nutzung der Tafel ausgelegt ist, kann er ohne Tafel nicht lehren. Bei den Weiterbildungsinstitutionen werde man aber wenig gefragt, wie die Räume ausgestattet sein sollen. So hat er erlebt, dass von einem auf den anderen Tag die klassischen grünen Tafeln aus einem Raum, in dem er unterrichten sollte, entfernt und durch Whiteboards ersetzt wurden. Die Größe von Whiteboards ist für seine Anforderungen nicht ausreichend. Der Raum beeinflusst H in seiner Lehre sehr.

Hs Grundverständnis als Lehrender ist, dass er Lehre gestalten möchte, die die Teilnehmenden nicht langweilt. Er möchte Inhalte transportieren und den Teilnehmenden auch etwas Freude bereiten. Mit der Zeit würde man als Lehrender sicherer und könne besser einschätzen, ob der eigene Unterricht gut gestaltet ist:

Nein, ich glaube, am Anfang ist, ist man ja selber unsicher, ob der Unterricht gut oder schlecht ist. Und man merkt doch auch über die Zeit, dass der Unterricht eigentlich besser wird mit den Jahren üblicherweise. Und dass man auch besser weiß ne Gruppe zu beurteilen und auch den Unterricht sozusagen auf die Gruppe direkt anzupassen. (InterviewH_591–596)

Im Gegensatz zu anderen Lehrenden, die seiner Meinung nach häufig ihren gewohnten Unterricht wiederholen, passt H seinen Unterricht den jeweiligen Teilnehmenden an. Er bindet neue aktuelle Beispiele ein, weswegen er einen Foliensatz nicht vor dem Start des Kurses komplett fertig haben kann. Die Beispiele sind Zeitungsausschnitte, was seine Vorliebe für das Medium Zeitung widerspiegelt. Diese Zeitungsartikel werden von den Teilnehmenden zu Hause vorbereitet, um keine Unterrichtszeit zu verlieren:

Ja gut, ähm, ich geb erst einmal einen Aufsatz aus irgendeiner Zeitung dann, dann, den können sie aber zu Hause lesen, dann, weil das Lesen kostet so viel Zeit, ja. (InterviewH_624–626)

Die Unterrichtszeit nutzt H mit den Teilnehmenden dann für gemeinsame Diskussionen der Inhalte oder die Modellierung der Themen nach VWL-Modellen an der Tafel. Für die Vorbereitung seines Unterrichts nutzt H den Computer neben dem Lesen von Inhalten für die Erstellung der Arbeitsblätter. Der Laptop wird als Arbeitsgerät und zum Lesen von Informationen genutzt. Als Gegenstand der Arbeits erleichterung hat der Laptop damit einen klaren Mehrwert für ihn:

H: Also der Computer hat ganz klar einen Mehrwert. Auch für, im Vergleich zu was jetzt? Zur Schreibmaschine? Oder zum Handschriftlichen?

I: Ja, zum Beispiel, wenn es den nicht gäbe einfach.

H: Nein, also der Computer bringt doch schon eine Arbeitersparnis. (InterviewH_644–649)

Die Computernutzung als Arbeitsgerät war bei H von Beginn an gegeben. Er fand den Zugang zum Computer aus einer Notwendigkeit heraus, da er ab etwa 1990 an der Universität Hausarbeiten am Computer schreiben musste. Auch für seine Aufgaben als Mitarbeiter an einer Universität musste er den Computer nutzen.

Außer dem Computer zur Vorbereitung, den Arbeitsblättern und der Tafel spielen Medien für H im Bereich der Lehre keine Rolle. Auf Nachfrage grenzt er sich von anderen Formaten wie Podcasts oder Videos ab. Er beschreibt Erfahrungen, die er mit schlecht produzierten Videos an einer Weiterbildungsinstitution gesammelt hat. Die Nachfrage, ob er gut produzierte Videos für sinnvoll hält, verneint er:

I: Und wenn es sowas geben, also quasi Videos, wo Sie sagen, das passt inhaltlich und es ist auch von der Form her gut, könnten Sie sich dann vorstellen, das zu nutzen?

H: Das macht mich ja überflüssig. (InterviewH_671–674)

Die Vermeidung von guten Videos ist hierbei an erster Stelle nicht daran ausgerichtet, dass für die Teilnehmenden ein geringerer Mehrwert zu erwarten ist, sondern mit der Befürchtung verknüpft, dass die eigene Aufgabe als Lehrender überflüssig wird. Diese Veränderung der Bedeutung des Lehrenden taucht auch an einer weiteren Stelle im Interview auf:

Ich glaube ganz einfach, der Lehrende wird zukünftig einfach wegfallen, weil man das ja doch wahrscheinlich über Videos und sonstiges machen will oder nennen wir es mal personalisierte Software. Aber das werden sich die wenigsten Institute leisten können, das wird das Problem sein. (InterviewH_818–822)

H erzählt die Geschichte der Online-Universitäten, die zum Ende der 90er-Jahre als die neuen Lernwege für alle gefeiert wurden. Es hat sich gezeigt, dass viele Teilnehmenden Kurse angefangen und abgebrochen haben. H sieht dies darin begründet, dass die Menschen sich allein nur schwer motivieren können, was er auch in seinen Kursen sieht:

Ganz einfach, weil die Leute sich nicht genügend motivieren konnten, da am Ball zu bleiben. Und das ist das Problem. Auch bei, bei unseren Leuten. Weil ich sprech' mit denen ganz gerne in der Pause und nach dem Unterricht und vor dem Unterricht und dann heißt es immer: „Ja, ich müsste mir das nochmal angucken, mache ich nächste Woche. Oh, mache ich übernächste Woche.“ Dieses Rausschieben ist immer das Problem. Deswegen brechen dann auch so viele ab. (InterviewH_689–697)

Negative Erfahrungen beim Einsatz digitaler Medien hat H zum Beispiel bei Modellierungsprogrammen von Verwertungsmodellen gesammelt. Die Teilnehmenden konnten einzelne Parameter in der Modellierung ändern und sehen, was passiert. Dies haben die Teilnehmenden auch gemacht. Allerdings war dies rein spielerisch und H hat nicht gesehen, dass sie verstanden haben, was sie dort inhaltlich machen. Von solchen Programmen nimmt er deshalb Abstand.

H nutzt den Rahmen des Unterrichts, um mit den Teilnehmenden zu kommunizieren. Darüber hinaus trifft er sich auch über die Unterrichtszeit hinaus mit ihnen, wenn die Teilnehmenden Unterstützung bei Prüfungsvorbereitungen benötigen.

Der Einfluss des medialen Habitus auf Professionalisierung

H sieht selbst einen Zusammenhang zwischen seiner Kindheit und dem Einsatz von Medien in der Lehre. Schon als Kind hatte er wenig Interesse an Lernspielen oder Spielen im Allgemeinen. Spielerische Aspekte spielen auch in seiner Lehre keine Rolle:

Äh, ja. (.) Also so an Lernspielen oder so überhaupt Spielen, hab ich nie so richtig gefunden. (InterviewH_1013–1014)

Über die Tertiärsozialisation in Bezug zu seiner Frau kam er das erste Mal mit pädagogischen Inhalten in Kontakt, da sie vor dem Medizin-Studium angefangen hat, Lehramt zu studieren, was ihr dann aber nicht lag. H selbst hat keine pädagogischen oder medienpädagogischen Fortbildungen gemacht. Er beschreibt seinen Professionalisierungsweg als eine Auseinandersetzung mit Negativbeispielen anderer Lehrender und dem Lesen von pädagogischen Fachbüchern:

Nein, aber ich war ein ziemlicher Schulversager, darf ich hier sagen, und hab ziemlich viele Lehrer kennengelernt und zwar ziemlich schlechte, und ziemlich schlechte Profs. Und dann dachte ich, vielleicht, wenn man es so macht, könnte vielleicht besser sein. Also als Anschauungsfall. (InterviewH_564–568)

Er beschreibt Professoren, deren Lehrstil er als Aufwandsminimierung (vgl. InterviewH_573) charakterisiert, in dem sie eine Sitzung allein gestalten und den Rest des Semesters die Inputs von Studierenden gestalten lassen.

Zu Beginn seiner Lehrtätigkeit las H pädagogische Handbücher zur Aneignung pädagogischen Grundwissens. Er orientiert sich zum Beispiel auch an den Ergebnissen ausgewählter Studien. So berichtet er im Verlauf des Interviews von einer Bildungs-Metastudie, die ergab, dass je geringer das Vorwissen der Teilnehmenden ist, desto größer der Anteil an frontalen Lehr-/Lern-Inhalten sein sollte. So soll ein größerer Lerneffekt erzielt werden. An diesen Ergebnissen orientiert er seinen Unterrichtsstil: Je heterogener die Gruppe ist und je weniger Inhalte bekannt sind, desto größer sind die frontalen Anteile in seiner Lehre. Dies zeigt, dass H seine Lehrmethoden reflektiert und auch entsprechend wissenschaftlicher Ergebnisse absichern kann. Die Aneignung dieser Inhalte erfolgt durchgehend auf informellem Wege. Dies trifft auch für Hs Computerwissen zu. Um 1990 herum hat er sich Word-Handbücher gekauft und mit diesen versucht, sich die Software zu erschließen. Für ihn hat sich schnell gezeigt, dass der Inhalt der Handbücher für seine Bedürfnisse zu komplex ist und nicht das abbildet, was er benötigt. Softwareanwendungen, die er nicht nutzt, vergisst er wieder. Deswegen ist er nicht daran interessiert, Inhalte zu erlernen, die er nicht nutzt. Die Gefahr sieht er zum Beispiel auch bei den Inhalten

des Workshops, den die anderen Lehrenden zum Teil besuchten, weswegen er an diesem nicht teilgenommen hat. Bei H zeigen seine Professionalisierungsentscheidungen einen Zusammenhang zu seinem medialen Habitus. Es geht in der Lehre bei ihm nicht um ästhetische Inhalte, sondern um einen rein funktionalen Einsatz von Medien. Deswegen spiegelt sich in seiner Professionalisierung neben dem Hauptmedium Buch und dem Informationsmedium Internet auch vor allem die funktionale Seite seines medialen Habitus. In der Lehre zeigen sich außerdem auch die aufstiegsorientierten Anteile, indem er sich von den Lernenden abgrenzt, die nicht lesen und von ihm als bildungsferner eingestuft werden. H setzt primär auf Frontalunterricht und er setzt sich nur mit Inhalten auseinander, die seinen Lehrstil stützen. Bei ihm kann nicht von einer medienpädagogischen Professionalisierung gesprochen werden, sondern eher von einer begründeten Nicht-Professionalisierung in diesem Bereich. Er bringt medienbezogenes Wissen und Können mit, nutzt dieses aber nicht im Lehr-/Lernkontext. Das Internet als Informationsplattform und den Laptop zur Erstellung von Zusammenfassungen hat er sich vor allem bei vorherigen beruflichen Erfahrungen erschlossen.

H sieht den Weiterbildungsmarkt für Lehrende sehr kritisch. Lehrende in der Erwachsenenbildung würden zu schlecht bezahlt, um sich selbst Fortbildungen zu leisten. Außerdem müssen sie bei Vollzeitbeschäftigung auch zu viel arbeiten, um die Zeit für Fortbildungen aufzubringen. Die Weiterbildungsinstitutionen können aufgrund von zu wenigen Lehrenden auch ihre Anforderungen an die Lehrenden nicht steigern, da sie sonst noch größere Probleme hätten, Lehrende zu finden.

6.1.8 Fall J: Ambivalenter Kommunikator mit informations- und aufstiegsorientierter Mediennutzung

J: Genau. Also äh das, also wie ich's halt gelernt habe. Ich hab ganz viel von [Namen] gelernt, das ist so ein Management-Trainer in [Großstadt], der schon gestorben ist. Und der hat halt nur mit Flipchart, der wusste auch gar nicht, wie man ein Handy bedient damals, also das. Und von dem hab ich viel gelernt. (Interview)_431–436)

Alter: 58/Jahrgang 1962

Geschlecht: männlich

Beruf: Interkultureller und Diversity-Trainer

Eltern: Mutter: Hausfrau; vor Geburt der Kinder: Verkäuferin/Vater: Postbeamter

Geschwister: 5

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: nein

Kurzzusammenfassung:

Der Fall J zeichnet sich vor allem durch eine große Informationsorientierung aus. J kommt aus einer bürgerlich christlichen Großfamilie. Seine Eltern lasen beide viel. In der Primärfamilie war neben dem Buch das Aufnehmen tagesaktueller Informationen aus der Zeitung, dem Radio und den Fernsehnachrichten prägend. Dies zeigt sich in den *informationsbezogenen* Anteilen von Js medialem Habitus. Neben einer

Aufstiegsorientierung, die er ebenfalls aus der Primärfamilie übernommen hat, ist Js medialer Habitus durch *Ambivalenzen* dem Computer und Büchern gegenüber geprägt. Um diese Ambivalenzen im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung zu umgehen, richtete er seine gesamte pädagogische Professionalisierung an einem Mentor aus. Dies ermöglicht und begrenzt seine medienpädagogische Professionalisierung zugleich.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Wenn J sich an seine Kindheit erinnert, gibt es keine besondere Mediennutzung. Er erinnert sich nicht mehr sicher, ob er gelesen hat, geht aber davon aus, dass er dies getan hat. Er war kein großer „Bücherfreak“ (InterviewJ_58). Dennoch nennt er als erstes Medium das Buch, was sein ambivalentes Verhältnis zum Buch widerspiegelt. Dies zeigt sich auch in der Büchernutzung im Erwachsenenalter.

In der Primärfamilie von J gab es einen Fernseher, der als Familiengerät im Wohnzimmer stand. Der Fernseher nahm keine zentrale Rolle in der Familie ein und er war auch eine Zeit lang defekt, was für J kein großes Problem dargestellt zu haben scheint. Er erinnert sich an ein paar Filme und an die Serie *Daktari*. Vor allem ist die Kindheit von dem gemeinsamen Spielen mit den fünf Geschwistern, Gesprächen mit den Eltern und der Nähe zum Christentum geprägt. In der Großfamilie gab es einen klaren Tagesablauf. Anders wäre es für die Eltern nicht möglich gewesen, den Alltag der Großfamilie zu gestalten. Die Steuerung des Medienkonsums war eher durch die Zeiten des Tagesablaufs geregelt als durch inhaltliche Restriktionen. So waren die Kinder ab acht Uhr abends in ihren Zimmern, wo sie dann noch gelesen oder mit den Geschwistern geredet haben.

Die Eltern von J haben beide viel gelesen. Gerade vom Vater lagen viele Bücher zu Hause herum, da er neben der Arbeit noch studiert hat. Auch die Mutter hat gerne gelesen, was sie auch heute noch tut. Der Zugang zu Büchern war also durch die Familie gegeben:

Als Kinder war'n, also wir hatten ja ganz viele Bücher zu Hause auch so. Auch viele Fachbücher, weil mein Vater ja ganz viel an Büchern rumliegen hatte. (InterviewJ_191–194)

In der Familie war es wichtig, dass alle über das aktuelle Tagesgeschehen informiert waren. So haben sie gemeinsam Nachrichten geschaut und viel Radio gehört, das „praktisch auch immer“ (InterviewJ_104) in der Küche lief.

Die Mutter hat sehr gerne klassische Opern gehört, die J, bis er etwa zwölf Jahre alt war, mit ihr zusammengehört hat. Über die Schule haben in seiner Kindheit alle Kinder Blockflöte spielen lernen müssen. Da Js Mutter Musik wichtig war, haben die Geschwister je ein zweites Instrument gelernt. J lernte Gitarre spielen und hat als Jugendlicher auch in Bands gespielt. Sein kleiner Bruder, dem das Gitarre spielen bei J sehr gefallen hat, hat dann ebenfalls Gitarre spielen gelernt, und als dieser besser wurde als J, hat die Motivation bei J nachgelassen und er hat aufgehört Gitarre zu spielen.

Die Mediennutzung hat sich in der Jugend gewandelt. Die Kindheit, die vor allem durch Gesprächsinhalte mit den Eltern geprägt war, wurde von einer Jugend abgelöst, in der das Buch wichtig wurde. Das Buch hat von da an eine wichtigere Stellung in Js Leben eingenommen. Er nennt die Bücher von *Hermann Hesse*, die damals sowohl von ihm, als auch von seinen Peers gelesen wurden. Mit der Jugend und der zunehmenden Bedeutung des Freundeskreises nahm die Rolle des Fernsehens, das schon vorher nicht viel Raum eingenommen hatte, weiter ab. Ferngesehen hat J vor allem mit seiner Familie zusammen, mit der er ab der Jugend weniger gemeinsam gemacht hat. Mit seinen Peers philosophierte J über den Sinn des Lebens, wozu die Inhalte aus den Büchern von *Hermann Hesse* passten. Sie tauschten sich aber weniger über die Inhalte der Bücher als viel mehr über ihre eigenen Ansichten über das Leben aus.

J ist in einem sehr religiösen Umfeld aufgewachsen. Er hat eine christlich-katholisch geprägte Kindheit und Jugend verbracht. Das Christentum war ihm selbst bis in seine späte Jugend/sein junges Erwachsenenalter sehr wichtig. Dies hat sich im Laufe seines Lebens verändert.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Heutzutage ist für J der Computer das prägendste Medium. Er arbeitet viel am Computer und nutzt ihn auch in seiner Freizeit. Js Computernutzung begann in den 90er-Jahren. Mit Ende 20 hat J angefangen zu studieren, da er zu dieser Zeit noch die Möglichkeit für eine finanzielle Unterstützung hatte. Mit dem Studium änderten sich auch die Anforderungen an Js Mediennutzung. Durch die Notwendigkeit, Hausarbeiten zu schreiben, begann J einen Computer zu nutzen, was Anfang der 90er-Jahre an Universitäten schon normal gewesen sei. Von seinem damaligen Mitbewohner bekam J einen alten Laptop geschenkt, den er dann nutzte, um seine Schreibmaschine zu ersetzen. Der Computer wird nicht nur als Arbeitswerkzeug genutzt oder um die privaten Finanzen zu organisieren, sondern auch als Spielgerät. Seiner spielenden Nutzung des Computers steht J ambivalent gegenüber. Zum einen sind die vorinstallierten Spiele für ihn Zerstreuung, zum anderen sieht er ein Suchtpotenzial in diesen. Die Spiele können ihn auch einmal eine Stunde lang fesseln. Dieses Suchtpotenzial sieht J auch generell als Gefahr im Rahmen der digitalen Mediennutzung:

Und Mediennutzung, das ist etwas, es gibt einen Suchtcharakter, was ich nicht ganz so gut finde. Also so ein Suchthema, aber auch so, ja, da gucke ich halt dann für mich selber alleine da. Also Mediennutzung ist super, auch im Gespräch kann ich manchmal nachgucken, stimmt das, was ich gerade, also da hilft das manchmal schon auch. Aber ich find Mediennutzung ist als Hilfsmittel ganz gut. Weil manchmal habe ich den Eindruck, es wird auch so ein bisschen zum Selbstzweck so. [...] Es nimmt ne Raum ein, es nimmt mehr Raum ein, als was mir, glaub ich, im Grunde auch eigentlich guttut. Also, das ist auch dieser Suchtcharakter. Dann will man immer noch mehr wissen, noch mehr, also. (InterviewJ_760-776)

Das Handy ist heute Js ständiger Begleiter, der nur schwer wegzudenken ist:

Hab auch meine ganz, inzwischen auch das Handy ist, das Handy habe ich ständig dabei. Wenn ich das Handy mal nicht dabei habe, fühle ich mich nackig. Also ich schreib auch meine ganzen Termine schreib ich mir auf. Auch Gedanken, die ich so habe, schreib ich dann auf. Also damit ich sie nicht vergesse. Also ich nutze das Handy, also das Handy ist eigentlich ständig bei mir. Und das hat auch eine ganz, ganz hohe Bedeutung. (InterviewJ_218–225)

Das Handy hielt vor gut zwanzig Jahren mit der Geburt des ersten Kindes Einzug in die Familie. Damals wollte J erreichbar sein, wenn die Geburt losgeht. J ist es gewohnt, über das Handy durchgehend mit Informationen versorgt zu werden. Dafür nutzt er auch Push-Nachrichten von Nachrichten- oder Sport-Apps. Das Handy nutzt J ähnlich wie den Computer. Er unterscheidet hier nicht klare Einsatzgebiete von Smartphone und Computer, da diese für ihn beide Zugänge zum Internet darstellen, um zum Beispiel Dinge nachzusehen. Durch die Handynutzung hat das Lesen von Büchern abgenommen, was J negativ bewertet:

Also Handy sowieso. Äh, also ja, ich lese im Augenblick weniger, weil ich dann meistens abends noch am Computer, also am Handy nochmal gucke. Dann nochmal bei Instagram oder irgendwas nochmal nachgucke. Das hab ich früher, früher hab ich immer nochmal gelesen. Das mach ich jetzt tatsächlich die letzten drei, vier Jahre weniger. Das äh finde ich auch gar nicht so gut, ne. Dadurch lese ich im Augenblick weniger. (InterviewJ_274–280)

Im Vergleich zu anderen Lehrenden nutzt J die Plattformen *Instagram* und *Facebook*. Lesen scheint für J eine sinnvollere Freizeitbeschäftigung zu sein als das Durchscrollen von sozialen Medien. Er berichtet von einem langen Roman, den er schon sehr lange liest. Er liest nicht mehr jeden Abend in Büchern, da er diese Zeit mit dem Smartphone verbringt.

Weniger kritisch steht J dem eigenen Fernsehkonsum gegenüber. Im Fernsehen schaut er sich allein vor allem Nachrichten und Sportsendungen an. Mit seiner Frau zusammen schaut er gemeinsam Spielfilme und Krimis, wie *Tatort*. Aktuell sehen sie gemeinsam die Serie *Bad Banks*. Fernsehen heißt bei ihnen, dass sie die aktuellen Inhalte der Fernsehsender schauen. Der Zugang zu den Inhalten erfolgt über die über das Internet zugänglichen Mediatheken. Einen Zugang zu bezahlten Inhalten nutzt er nur für Sport. Diesen Zugang bekommt er über ein Familienmitglied und zahlt ihn nicht selbst.

Für die Kommunikation benutzt J vor allem den Messenger-Dienst *WhatsApp*. Mit den wenigen Leuten, die kein *WhatsApp* haben, schreibt er SMS oder ruft sie direkt an:

Auf dem Handy sowas. Also mein Hauptkommunikationsweg ist tatsächlich WhatsApp. Dann äh, mit ein paar Leute, die halt kein WhatsApp haben, da gibt es SMS oder auch gleich anrufen. Also mit meiner Mutter geht nix, die muss ich anrufen. Äh. Sonst äh mit meinen besten Freunden nutze ich den Kommunikationsweg Biertrinken, also so einmal in der Woche so ungefähr. (InterviewJ_327–333)

In der Kommunikation zeigt sich, wie bei der Nutzung des Computers als Spielgerät, ein ambivalenter Charakter. J nutzt viel Messengerdienste oder soziale Medien, um zu kommunizieren. Dies heißt er auch gut, da er viele Kontakte hat, die weit weg leben. So erzählt er zum Beispiel von Bekannten in Costa Rica, die er bisher nur digital kennt und die er und seine Frau bald besuchen wollen. Auch zwei seiner drei Kinder sind derzeit im Ausland unterwegs, was dazu führt, dass er mit diesen ebenfalls primär digital kommuniziert. Die Kommunikationsmöglichkeiten haben sich für J also zum einen stark erweitert. Zum anderen ist ihm die direkte Kommunikation sehr wichtig:

Also, ähm, das Problem bei Mediennutzung ist etwas, dass man da meistens isoliert alleine ist. Und dass man damit manchmal auch den Kontakt zu seinen, also auch den direkten Kontakt, wie wir uns jetzt unterhalten, der ist mir eigentlich schon, ich find der macht auch prinzipiell mehr Spaß. (InterviewJ_755–760)

Er sieht in den digitalen Medien sogar die Gefahr, dass die direkte Kommunikation zu kurz kommt:

Besser ist eigentlich der direkte Kontakt und dass man mit dem Handy auch manchmal aufpassen muss, dass man den direkten Kontakt nicht äh vernachlässigt. (InterviewJ_855–857)

Das Bevorzugen der direkten Kommunikation zeigt sich bei J auch in der Lehre, bei der er auch auf die direkte Kommunikation mit den Teilnehmenden und seine direkte Präsenz setzt.

J ist als junger Erwachsener viel gereist. Damals gab es keine digitalen Medien und er hat damals nur über Postkarten und Briefe mit seiner Familien in Deutschland kommunizieren können, was für ihn eine wichtige Zeit war. Damals hat er außer dem Schreiben von Briefen und Postkarten nur ein Reisetagebuch als Medium genutzt. Diese Tagebücher las und liest er seinen Kindern vor. Im Gegensatz zu seinem Sohn, der per *WhatsApp* nach mehr Geld bitten kann, war er damals auf sich allein gestellt.

Bücher stellen für J ein wichtiges Medium dar, auch wenn er diese nicht in der Quantität nutzt, die er für gutheißen würde. Im Gegensatz zu dem Spielen von Computerspielen, die ebenfalls wie das Lesen von Büchern zur Zerstreuung eingesetzt werden, ist das Lesen für J eine legitime Form der Zerstreuung.

Das Radio dient heute als Form der Informationsquelle und hat, wie im Alltag der Eltern, eine selbstverständliche Rolle. Hierbei hört J vor allem Informations- und Nachrichtensendungen (Deutschlandfunk Kultur). Musik hören (und auch machen) spielt seit seiner Jugend keine Rolle mehr in Js Leben.

J war es wichtig, seinen Kindern das Medium Buch nahezubringen, was ihm zu seinem Bedauern nicht in dem Umfang gelungen ist, wie er es sich gewünscht hätte. Er hat im Urlaub seinen Kindern Romane vorgelesen, was sowohl seinen Kindern als auch ihm gut gefallen hat. Die Kinder sind dem Buch gegenüber nicht verschlossen und lesen zum Teil auch im jungen Erwachsenenalter, wenn auch weni-

ger, als J es sich vorgestellt hat. Er vermutet einen Grund darin, dass sie mit dem ständigen Wechsel der digitalen Medien aufgewachsen sind:

Also von daher hab ich ihnen schon versucht das Buch näher zu bringen. Die sind auch nicht unoffen für das Buch. Jetzt fangen sie manchmal auch ein bisschen an, aber die sind auch ein bisschen, das ist auch zu anstrengend, immer so, die sind halt schon mit diesem schnellen Wechsel und so äh aufgewachsen. Aber ich hab's versucht mit den Büchern. (InterviewJ_824–830)

In der Mediennutzung der Kinder zeigt sich, ebenso wie in seiner eigenen Mediennutzung, dass er dem Buch mehr Raum wünschen würde. Die Kinder spiegeln an dieser Stelle vermutlich das Mediennutzungsverhalten, das sie von ihm übernommen haben.

So ist es J, durch das gemeinsame Nachrichtenschauen mit seinen Kindern gelungen, dass die drei Kinder heute alle interessiert sind, auf dem Laufenden über das aktuelle Weltgeschehen zu sein. Dies ist etwas, das J nicht nur wichtig ist, sondern er regulär lebt. J räumt ein, dass er mit dem Kauf der Handys für die Kinder deren Handynutzung gefördert hat, die laut seinen Aussagen an der Gewöhnung an den ständigen Wechsel beteiligt sein können.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

J kommt aus einem bürgerlichen Elternhaus, das vor allem durch das Leben als christliche Großfamilie mit sechs Kindern geprägt war. Die Eltern haben im Bereich der Mediennutzung vor allem das Musizieren aktiv gefördert. Das Lesen des Buches als legitimes Mittel der Unterhaltung haben die Eltern den Kindern aktiv vorgelebt. Vor allem im Bereich der Bücher war eine gute Medienausstattung vorhanden. Auch das Musizieren wurde mit instrumentaler Ausstattung ermöglicht. Vor allem christliche Werte scheinen in dem Umfeld, in dem J aufgewachsen ist, wichtig gewesen zu sein. Die Mediennutzung war im Bereich Fernsehen für J von Familienaktivitäten geprägt. Die Bedeutung des Fernsehers nahm in der Jugend ab und spielt heute als Medium der gemeinsamen Aktivität mit seiner Ehefrau wieder eine größere Rolle.

Js Vater studierte auf dem zweiten Bildungsweg, als J ein Kind war. Die Familie scheint aufstiegsorientiert zu sein und auch J hat auf dem zweiten Bildungsweg nach einer Ausbildung studiert.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Für J sind Medien ein wichtiger Bestandteil seines beruflichen und privaten Alltags. Medien spielen vor allem auch im Bereich eines Zugangs zu Bildung eine wichtige Rolle. Besonders das Internet hat für J einen hohen Bildungswert:

Ja, also das Internet hat natürlich ein wahnsinnigen Bildungswert. Also ich kann alles nachgucken. Und ich kann auch, wenn ich irgendwas höre, ich kann mir auch, ja ich kann mir auch die Nachrichten von gestern nochmal angucken oder also, diese ganzen Podcasts, diese, also da gibt es schon, das hat nen, das Internet, sag ich jetzt mal so, egal, welchen Zugang ich wähle, aber das hat nen hohen Bildungswert. (InterviewJ_385–392)

Hierbei unterscheidet J bildungsnähere und bildungsfernere Inhalte voneinander. Zum Beispiel haben *Instagram* und *Facebook* für J einen geringeren Bildungswert. Dies macht er unter anderem an den Algorithmen fest, die einem die für die eigene Filterblase passenden Inhalte liefern. Dies zeigt, dass J Inhalte im Internet nicht unreflektiert hinnimmt. Er kann die Informationen, die ihm angezeigt werden, kritisch hinterfragen.

Auch der Fernseher hat für J einen hohen Bildungswert, vor allem als Informationslieferant für das aktuelle Tagesgeschehen in Form der Nachrichten. Die Nachrichten stellen für J eine relativ objektive Darstellung des Weltgeschehens dar, auch wenn ihm bewusst ist, dass es auch bei Nachrichteninhalten um Macht geht. In Bezug zu Nachrichten betont J noch einmal, dass es auch einen Vorteil des Internets darstellt, dass Nachrichten noch einmal geschaut werden können. Hier liefert auch die Form des Podcasts weitere für J wertvolle Informations- oder Bildungsinhalte.

Einen weniger hohen Bildungswert schreibt J Büchern/Romanen zu. Bücher dienen ihm zur Zerstreuung und Entspannung. Im Gegensatz zum Spielen am Computer ist dies für J legitime Entspannung. Den geringeren Bildungswert macht J hier an der nicht zielgerichteten Aufnahme von Informationen fest. Er schreibt Büchern durchaus die Möglichkeit zu, auch Inhalte zu vermitteln, wie zum Beispiel bei geschichtlichen Romanen. Diese Informationen dienen nach J dann der allgemeinen Bildung, stehen aber nicht in Zusammenhang mit einer gezielten Wissensaufnahme:

Buch lesen ist sicherlich eher Zerstreuung. Also ist eher weniger Bildung. Wobei man da sicherlich, also, mit, mit dieser Biografie da in Georgien, das ist natürlich auch ein Haufen Bildung. Aber das ist eine Bildung, die jetzt vielleicht gar nicht so sehr interes-, also ja, das ist eher so ne geschichtliche Bildung. So ein bissl mehr in Richtung Allgemeinbildung. Ganz spezifisch dann, wenn man so ein halbes Jahr so ein dickes Buch @liest@, lernt man darüber sicherlich auch, das hat sicherlich auch etwas mit Bildung zu tun. (InterviewJ_407–416)

Betrachtet man Js Verhältnis zu Medien, dann zeigt sich, dass Medien für J vor allem die Aufgabe von Informationsträgern innehaben. Er hat ein sehr breites Medienverständnis. Beginnend mit den Gesprächen der Eltern und dem Christentum, welche ihm die ersten prägenden Informationen lieferten, wechselte er in der Jugend die Medien. Er liest Bücher, Zeitungen sowie Zeitschriften und mit zunehmendem Alter Informationen aus dem Internet.

J ist in seinem Alltag immer und überall von Informationen umgeben:

Aber sagen wir mal so, der Mediennutzung prinzipiell, das ist tatsächlich das ((zeigt auf *Internet, Handy, Computer* [Anmerkung RBB: im erstellten Medienpfad])), was im Moment relativ hoch ist. Ich weiß gar nicht, ob das immer so gut ist. Aber das merke ich schon, dass das im Augenblick. Klar, habe ich mal ein Buch gelesen, aber das ist ja von der Informationsmenge, nicht annähernd wo ich jetzt ständig bombardiert werde. Sogar, wenn ich ins Bad gehe, werde ich bombardiert, also ich bin quasi ständig, ständig also in. Von daher kann man das schon sagen, dass das nach oben geht. (InterviewJ_723–732)

Seine heutige Mediennutzung sieht J weniger beeinflusst durch seine frühere Mediennutzung in der Kindheit als vielmehr beeinflusst von dem heutigen übermäßigen Angebot an Medien und Informationen. Damit schreibt er der externen Beeinflussung eine größere Bedeutung zu als der Beeinflussung seiner eigenen Sozialisation.

Geschmack

Bei J ist auffällig, dass sein Geschmack weniger durch einen kulturellen ästhetischen Wert, als vielmehr durch den Wert des Informationsgehaltes geprägt ist. Er bewertet einzelne Medien nicht danach, ob sie die Kultur seines Milieus oder eines Milieus, dem er gerne zugehören würde, entsprechen. Man kann sagen, dass J einen informationsbezogenen Geschmack hat. Die Medien Fernseher und Radio sind durchgehend seit der Kindheit primär Informationsträger und haben als solche eine legitime Rolle in Js Leben.

Auch Unterhaltung wird Raum im Leben eingeräumt. Außer dem Computer dürfen alle Medien auch unterhaltend eingesetzt werden, ohne dabei negativ hinterfragt zu werden. Auch wenn Büchern in einem solchen Fall der Bildungswert abgesprochen wird, werden sie dennoch als das Unterhaltungsmedium erster Wahl eingeordnet, wenn es um die Qualität geht. Bei der Einordnung der Legitimität der Unterhaltungsmedien wird dies mehr am Gerät selbst als am genutzten Inhalt ausgerichtet.

Medialer Habitus

J hat einen ambivalenten, aufstiegsorientierten und informationsbezogenen medialen Habitus. Für ihn sind analoge und digitale Medien Informationsträger und ermöglichen einen Zugang zu Wissen, das ihm wichtig ist. Für ihn nehmen Medien sowohl eine funktionale als auch eine unterhaltende Rolle ein. J ist es dabei wichtig, dass er die Kontrolle über seinen Medienkonsum behält. Durch den Computer und digitale Medien, wie zum Beispiel die sozialen Medien, scheint er diese Kontrolle stückweise zu verlieren. J zeigt ambivalente Tendenzen in seinem medialen Habitus. Durch diese kommt er in Orientierungsdilemmata. Dies wird in verschiedenen Bereichen seiner Mediennutzung deutlich. Am auffälligsten zeigt sich dies in seinem Verhältnis zu Büchern: J möchte Bücher als das wichtigste Medium in seinem Leben einordnen. Er kann dies aber nicht tun, da er Bücher nicht in dem Umfang nutzt, in dem er es für gut empfindet. Auch zeigt sich die Ambivalenz des medialen Habitus in der Nutzung des Computers. Der Computer ist als Arbeitsgerät voll und ganz legitimiert. Als Spielgerät steht J ihm eher skeptisch gegenüber. Zwar spielt er Computerspiele, er findet dies aber nicht gut. Sie sind als Mittel der Zerstreuung nicht legitim. Andere Medien wie der Fernseher oder Bücher dürfen zur Zerstreuung genutzt werden.

Mediennutzung im Beruf

Seit Mitte der 90er Jahre ist J als Lehrender tätig und macht nur Präsenzlehre. Für die Vorbereitung seiner Lehre benutzt J den Computer. Auch für die berufliche Kommunikation ist der Computer wichtig, da er in diesem Zusammenhang vor allem per

Email kommuniziert. In Ausnahmen nutzt er auch hier den Messengerdienst *WhatsApp*. In seinen Lehrveranstaltungen nutzt J vor allem Flipcharts und setzt auf das Konzept der Selbsterfahrung der Teilnehmenden. Er spielt auch kurze Filmausschnitte von einigen Minuten zur Veranschaulichung ein. Dies sind dann keine klassischen Lehr-/Lernfilme, sondern Kurzfilme, in denen Situationen dargestellt werden, in die die Teilnehmenden sich hineinversetzen sollen. Bei Vertiefungsseminaren nutzt er auch längere Filmsequenzen.

Am meisten Wert hat für J seine eigene Präsenz. Der Einsatz von Medien ermöglicht es ihm, zusätzliche Aspekte darzustellen. Er sieht bei zu viel Einsatz von visueller Unterstützung durch Präsentationen oder Filme aber die Gefahr, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu verlieren. Er sieht durchaus sinnvolle Möglichkeiten für den Einsatz von digitalen Medien, zum Beispiel Zusammenfassungen von Inhalten in Form einer *PowerPoint*-Präsentation oder in der für ihn neuen und spannenden Präsentationsform *Prezi*. Dennoch ist es für J wichtiger, mit den Teilnehmenden in direktem Kontakt zu sein. Er arbeitet mit den Teilnehmenden an ihren Haltungen und Wahrnehmungen anderen Menschen gegenüber. Hierbei ist für ihn der Einsatz von digitalen Medien, wie zum Beispiel die Einbindung der Teilnehmenden über ihre Handys, nicht zielführend. J sieht die digitalen Veränderungen, aber er versucht den Einsatz digitaler Medien kleinzuhalten:

Aber da kann's natürlich sein, dass sich was, dass sich jetzt was verändert, wo wir uns eben nicht verschließen können. Wobei ich das dann auch versuche, dann immer so versuchen werde, das auch eher so kleinzuhalten und eher auf das, was man nicht vermeiden kann, äh, aber mir geht es eher immer drum, dass man eher im Kontakt ist. (InterviewJ_562–567)

Die geringe Einbindung digitaler Medien liegt bei J nicht an einer generellen Ablehnung digitaler Medien, zeigt aber auch hier ein ambivalentes Verhältnis gegenüber den digitalen Medien. Für den Perspektivwechsel, den er bei den Teilnehmenden erzielen möchte, setzt J auf Selbsterfahrung bei den Teilnehmenden. Für die Selbsterfahrung ist die aktive, direkte Kommunikation in den Veranstaltungen wichtig. Seine Erwartungen an die Teilnehmenden haben sich durch die digitalen Medien nicht geändert. Er möchte, dass die Teilnehmenden etwas aus den Seminaren mitnehmen wollen und nicht nur passiv an den Veranstaltungen teilnehmen.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

Das pädagogische und interkulturelle Wissen hat sich J vor allem durch seine Tätigkeit als Assistent für einen Management-Trainer und Aufenthalte in den USA angeeignet. Während seiner USA-Aufenthalte hat er Methoden, Übungen sowie Denkweisen gelernt und übernommen. Die Erfahrungen als Assistent eines Management-Trainers haben J in seinem eigenen Lehrstil sehr geprägt. Seine Präsenz, seine Körperhaltung während der Lehre und der Einsatz von Flipcharts sind auf diese Erfahrungen zurückzuführen. Seine pädagogische Professionalisierung ist also vor

allem auf die frühe berufliche Sozialisation zurückzuführen und hat keine formalen Anteile. Non-formal nimmt er selbst an Fortbildungen teil. Aus diesen Fortbildungen möchte er Ideen für seine eigene Lehre mitnehmen.

Im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung gibt es keine organisierte Professionalisierung. Sein Medienwissen und -können hat sich J selbst auf informellem „Trial-and-error“-Weg (InterviewJ_610) angeeignet und nicht gezielt auf seine pädagogische Tätigkeit ausgerichtet. Seine starke Orientierung an seinen ersten beruflichen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung könnte ein Weg sein, die ambivalenten Anteile seines medialen Habitus zu umgehen. Da er sich stark an einem Mentor orientiert, kann er dessen Methoden übernehmen und muss sich nicht mit seiner eigenen Ambivalenz auseinandersetzen. Hier zeigt sich aber auch eine Grenze dieses Weges in Bezug zur medienpädagogischen Professionalisierung: Als J die Erfahrungen als Assistent des Trainers gesammelt hat, spielten digitale Medien noch keine so bedeutende Rolle im Alltag der Menschen. Dies hat sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Zum einen ermöglicht ihm dieses Umgehen seiner Ambivalenzen eine pädagogische Professionalisierung. Zum anderen begrenzt ihn dieser Weg vor allem in medienpädagogischen Bereichen. Die informationsbezogenen Anteile von Js medialem Habitus könnten ihm hier aber neue Wege zur medienpädagogischen Professionalisierung ermöglichen.

6.1.9 Fall K: Naturverbundene Pragmatikerin mit gemeinschaftlich geprägter, selbstsicherer Mediennutzung

K: Es gibt den schönen Satz: „Die Dosis macht das Gift.“ Das ist immer so. Ein Medium an sich ist nie schlecht. Also die Frage ist immer, wie benutzt man das und wie setzt man das ein. (InterviewK_562–565)

Alter: 52/Jahrgang 1967

Geschlecht: weiblich

Bereich: Gesundheit/Bewegung

Eltern: Mutter: Lehrerin; nach Geburt der Kinder tätig im Verwaltungs- und Organisationsbereich/Vater: selbstständig im Einzelhandel

Geschwister: 2

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: nein

Kurzzusammenfassung

K hat in ihrer Primärfamilie viel Sicherheit erfahren. Sie ist in einer Familie aufgewachsen, in der Mediennutzung häufig in Zusammenhang mit gemeinsamen Familienaktivitäten stand. Dies hat ihren medialen Habitus geprägt. Darüber hinaus sind Medien in der Primärfamilie legitime Mittel zu Entspannung. Hierbei ist weniger der Inhalt wichtig als vielmehr das Ziel der Entspannung. In der Familie spielte außerdem Wissen eine wichtige Rolle. Durch ihre beiden Brüder hatte K früh einen Zugang zu digitalen Medien und kann immer auf die Hilfe der Brüder zurückgreifen. Dies hat ihr einen sicheren Umgang mit digitalen Medien in der Freizeit und

im Beruf ermöglicht. Ihr *gemeinschaftlicher, selbstsicherer* medialer Habitus spiegelt sich in Ks Medienumgang im Bereich der Lehre und auch in ihrer medienpädagogischen autodidaktischen Professionalisierung wider.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Das erstgenannte Medium von K ist das Buch. Bücher sind die prägenden Medien ihrer Kindheit. K erinnert sich an gemeinsame Bibliotheksbesuche mit ihrem Vater, von denen sie immer mit einem Stapel Bücher nach Hause kam. Sie geht außerdem davon aus, dass ihr und ihren Brüdern vorgelesen wurde, auch wenn sie sich daran nicht sicher erinnert. In ihrer Familie wurden ‚klassische‘ Bücher gelesen, womit K Bücher von Comics abgrenzt. Mit diesen kam K als Kind nur über Freunde in Kontakt. Inhaltlich spricht K vor allem von ihrer Pferdebücher-Phase, die sie selbst etwas belächelt. Darüber hinaus hat sie verschiedene Inhalte gelesen. Sie interessierte sich vor allem für Geschichten von Mädchen in der Phase des Aufwachsens. Als Beispiel nennt sie die *Hanni-und-Nanni-Reihe* von Enid Blyton. Ihr Vater hat ebenfalls viel gelesen, auch wenn er mit zunehmendem Alter mehr zu Zeitschriften wie *Spiegel* und *Geo* griff. Dennoch las er auch immer wieder Bücher und interessierte sich für Romane wie die Thriller von Dan Brown. Ks Mutter las ebenfalls und dabei ganz unterschiedliche Genre, meistens die Bücher, die ihr geschenkt wurden. Die Romane, die die Mutter gelesen hat, durften auch etwas anspruchsvoller sein. In der Familie galten auch Bücher, die ‚nur‘ unterhalten, als legitim. Neben den Büchern, Zeitschriften und der Tageszeitung spielte das Radio in der Familie eine zentrale Rolle. Das Radio lief die meiste Zeit nebenbei. Es wurden auch bewusst Sendungen gehört. So zum Beispiel die politische Sendung *Frühschoppen*, die sowohl im Radio als auch im Fernsehen lief. Im Radio lief außerdem Musik nebenbei. Der Vater war Jazz-Fan und hat auch ganz bewusst Jazz aufgelegt und aktiv gehört.

In der Familie gab es einen Fernseher als Familiengerät, der von allen gemeinsam im Familienverbund genutzt wurde. Auch wenn Fernsehen nicht das zentrale Medium in der Familie und bei K war, so kennt K dennoch die Serien der Zeit:

Und natürlich Fernsehen auch. Also ich kenn da alle Kinderserien der Zeit glaub ich oder so @.@. (InterviewK_69–71)

Fernsehen wurde mit der Familie gemeinsam im Wohnzimmer geschaut. Die Familie verbrachte sehr viel Zeit gemeinsam im Wohnzimmer, wo sie außerdem gemeinsam Gesellschaftsspiele spielten, sich unterhielten und auch Freunde dazu einluden:

Ja. Und zwar wirklich viel. Und das hab ich erst, also nicht nur Fernsehen geguckt, aber überhaupt auch Zeit im Wohnzimmer verbracht, auch wirklich noch ins jugendliche Alter hinein. Das hab ich erst wirklich spät geschnallt, dass das nicht in allen Familien so ist irgendwie. Also wir haben glaub ich relativ viel da im Wohnzimmer zusammengesessen. Mal mit Fernsehen, mal auch gespielt oder gequatscht oder so. Und auch, konnten auch Freunde mitbringen, da waren auch immer noch Freunde von uns da oder so, mhm ((zustimmend)). (InterviewK_117–126)

Im Fernsehen wurde das damalige Kinderprogramm geschaut, wobei auch häufig die Eltern dabei waren. Gemeinsam haben sie abends die Hitparade oder Quizsendungen geschaut. Die Eltern gingen beide arbeiten als die Kinder klein waren, wodurch die Kinder nachmittags unter der Woche allein waren. Sie durften aber nicht den ganzen Tag fernsehen.

Die Gesellschaftsspiele waren wichtig für die Familie, besonders das Wissens-Quiz-Spiel *Trivial Pursuit*.⁴⁵ Das Spiel diente nicht nur zur Unterhaltung, sondern spiegelt auch die besondere Bedeutung, die Wissen in der Familie einnimmt, wider:

Und so und dann auch, merk ich immer, wenn ich meine Brüder treffe, dieses Sachen-Wissen oder wer weiß mehr oder so, das ist schon ein wichtiges Ding. Das würden wir auch, da kann man sich an so Trivial-Pursuit-Schlachten erinnern oder so, das war bei uns schon immer auch ein Thema mit Wissen und das man Bescheid wissen sollte und so. (InterviewK_950–956)

Das Zitat zeigt, dass auch heute das Verhältnis der Geschwister untereinander immer noch von dem ‚Wer-weiß-Was‘ geprägt ist.

Mit dem Jugendalter nahm für K die Bedeutung von Musik zu und sie beschreibt hier einen Wechsel vom prägendsten Medium Buch in der Kindheit hin zur Musik. Damit ist sie die einzige Lehrende, die von zwei verschiedenen Medien in Kindheit und Jugend spricht. Schon vor dem Jugendalter stand den Kindern jeweils ein Kassettenrekorder zur Verfügung. Der Musikkonsum wurde von den Eltern gefördert, was sich in dem in der Familie üblichen Geschenk zur Konfirmation spiegelte: die erste ‚richtige‘ Anlage:

Und gut, als wir jugendlich waren, wurde bei uns Kindern natürlich die Musik auch wichtig. Hatten wir, die Musikanlage war dann immer, das war das Konfirmationsgeschenk, die erste große Musikanlage. Also vorher schon auch Kassettenrekorder ne schon, so einen kleinen Schreddel-Kassettenrekorder. Also das war was, was wir als Kinder im Zimmer hatten, ne eigene Musik-Geschichte, das auch schon relativ früh. Und dann wurde halt das ein bisschen aufgerüstet so Stück für Stück. (InterviewK_164–172)

Mit dem Kassettenrekorder hat K auch Musik aus dem Radio aufgenommen:

Ähm, ich war, ich hab wirklich ähm also man hat schon auch die aktuelle Musik gehört. Es gab immer so ne NDR-Plattenkiste hieß das, das war wie so eine kleine Radio-Hitparade oder so. Sie hat man damals immer gehört und wirklich mitgeschnitten mit dem Kassettenrekorder und man hat gehofft, dass die da nicht reinquatschen in die Lieder. So hat man damals Musik gekriegt @.@ so ne. (InterviewK_178–184)

Mit zunehmendem Alter entwickelte K einen spezifischeren Musikgeschmack und die erste Schallplatte, die sie hatte, war ein Liedermacher-Album. Sie hörte gerne politische, poetische Liedermacher-Lieder in deutscher, aber auch englischer Sprache. Auch wenn K damals Schlager nicht als ihre bevorzugte Musikrichtung betrach-

45 *Trivial Pursuit* ist ein Wissens-Brettspiel, bei dem sich die Spieler:innen in ihrem Allgemeinwissen messen.

tet hat, kann sie dennoch die Texte der damaligen Hitparaden-Lieder auswendig. Als Jugendliche hat K viel Zeit damit verbracht, im Dunkeln auf der Fensterbank zu sitzen und Musik zu hören. Im Bereich Musik ließ sich K auch von ihren Brüdern beeinflussen. Unter den großen Brüdern wurde Popmusik nicht gemocht und das wurde auch von der kleinen Schwester erwartet, die ansonsten gerne damals aktuelle Bands wie *ABBA* gehört hätte. Alles, was Mainstream war, galt als uncool:

Also kleinere Geschwister orientieren sich schon auch, ob sie wollen oder nicht, an den Brüdern, deswegen, war das schon. Also ich weiß noch sowas, also, ne, ABBA war damals noch irgendwie so, aber ABBA war wirklich so POP-Musik und fanden meine Brüder uncool. Und äh, also ich durfte das auch nicht so richtig cool finden, so ne. Ich glaube @.@ wahrscheinlich so fand ich es doch ganz gut, aber es war so „Ne, äh das nicht.“. Also war ich da schon beeinflusst, ähm, was denn cool ist und was nicht. Und also zu mainstream war bei uns irgendwie immer eher uncool oder so. Und ähm vielleicht hätte ich da noch ein paar Sachen doch ein bisschen anders gehört ohne die oder so. Also insofern schon auch inhaltlich beeinflusst. (InterviewK_283–295)

Im Bereich des Buchgeschmacks war der Einfluss der Brüder geringer. K hat zwar auch Bücher der Brüder gelesen, wie zum Beispiel die *Drei-Fragezeichen*-Reihe, aber sie entwickelte sich schnell in eine ‚Mädchenbuch‘-Richtung weiter.

Die Mutter hatte als Lehrerin ein Auge darauf, welche Medien ihre Kinder nutzten. Im Bereich der Bücher ist K keine Kontrolle bewusst aufgefallen, sie ist sich aber sicher, dass ihre Mutter wusste, was sie liest. Auch bei Musik wurden ihr keine Vorgaben gemacht. Es war nur wichtig, dass die Musik nicht zu laut gehört wurde. Die Kontrolle des Medienkonsums von damals stellt K sich deutlich einfacher vor als heute:

Aber ich hatte, glaube ich, auch nie so unglaublich schwierige Phasen, was sowas angeht oder so. Und ansonsten, ne mit dem Internet ist es heute schon nochmal schwieriger, die sich dann da reinfuchsen müssen, die Eltern. Das mussten sie da also zum Glück noch nicht. Also es war noch ein bisschen leichter, überschaubarer wahrscheinlich, weil da materielle Dinge rumlagen, die wir uns zugefügt haben. (InterviewK_228–235)

Unter Ks Peers haben Medien keine zentrale Rolle gespielt, da sie in der Kindheit viel Zeit mit Reiten und Freunden aus Reiterkreisen verbrachte. Diese Gruppe hatte andere Themen als Medien. Als Jugendliche tauschte man sich in ihrer Peergroup über Musik aus. Dies war aber auch nicht zentral. Das Festnetztelefon wurde wenig genutzt und wenn nur, um sich kurz zu verabreden oder Ähnliches. Da Telefonieren damals teuer war, konnte die Telefonrechnung ein Problem in der Jugend darstellen. K berichtet von einem ihrer Brüder, der mit seiner damaligen Freundin sehr viel und lange telefonierte, was zu erhöhten Telefonkosten führte.

Sie beschreibt sich selbst aufgrund ihres Alters als keinen „digital native“ (InterviewK_60), da sie ohne das Internet aufgewachsen ist.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Das heutige Hauptmedium in Ks Alltag ist das Internet. Sie nutzt es für die Arbeit, um Dinge zu organisieren und auch zur Unterhaltung in ihrer Freizeit. Das Internet hat sich zum zentralen Bezugspunkt ihrer Mediennutzung entwickelt. Zur Unterhaltung spielt das Buch nach wie vor die Hauptrolle. Auch hier besteht heute ein Bezug zum Internet, da K primär E-Books liest. Die nutzt sie über einen bezahlten Onlinedienst, mit dem sie unlimitierten Zugang zu Büchern hat. Die Bücher, die sie aktuell liest, sind eher unterhaltende Romane:

Äh, im Moment ist es wirklich echt easy stuff. Also von irgendwelchen äh mal äh Beziehungsgeschichten oder aber auch so Familiengeschichten oder sowas. Aber das ist wirklich Entspannung. Ich hab auch äh gerade auch echt keine Lust auf Problemgeschichten. Es gibt tolle Bücher oder so, aber ich hab so das Gefühl, da kriegt man eh genug von mit und ähm ja, da halte ich mich gerade echt so bei dem, was ich mir buchstäblich reinziehe, konsequent von fern. Und ich guck auch gerade echt keine Krimis, ich hab echt keine Lust auf äh mir da noch mehr Gewalt reinzutun. Dafür sind die Nachrichten da sozusagen und ähm das ist eher so wirklich da, dann darf es nett sein und auch easy sein, so. (InterviewK_ 332–343)

Wie schon ihre Eltern sieht K es nicht als negativ an, wenn Bücher einfach nur unterhalten und zur Entspannung dienen. Sie möchte für sich positive Inhalte konsumieren. Medieninhalte, die zur Entspannung dienen, sollen sie nicht zusätzlich mit negativen Inhalten belasten. Dies spiegelt sich auch in Ihrem Fernsehkonsum wider. Auch hier setzt sie auf Inhalte, die sie unterhalten. Es darf die ‚blöde‘ Serie sein, die sie gemeinsam mit ihrer Freundin schaut, oder auch eine deutsche Filmproduktion. Genau wie bei den Büchern mag sie auch bei Filmen Geschichten über Menschen und schaut gerne Reportagen über besondere Lebensverläufe. Seltener leiht sie auch einen Film aus oder geht ins Kino. Musik spielt heutzutage bei K keine große Rolle mehr. Sie hört keine Musik nebenbei, da sie dann von der Musik sowieso nichts mitbekommt. Ab und an dreht sie bei der Hausarbeit Musik auf. Zur Kommunikation nutzt K primär das Handy:

Handy, also ich bin, also ich hab mich immerhin, aber das kommt auch nur, weil ich ein iPhone und da iMessage drauf ist, ich hab mich sehr lange gegen WhatsApp gesträubt, aber ich hab jetzt letztes Jahr aufgegeben, das klappt einfach nicht. Ist egal, also insofern @.@, das ist schon das Hauptding. (InterviewK_365–370)

Wie das Zitat zeigt, hat sich K nicht sofort den Messengerdiensten wie *WhatsApp* geöffnet. Heutzutage läuft die Kommunikation primär über *WhatsApp* und andere Messengerdienste. Für die Arbeit ist die Kommunikation über E-Mails wichtig. Weniger bedeutend für K ist das Telefonieren, sowohl mobil als auch auf dem Festnetz. Sie beschreibt sich selbst als eine Schreiberin:

Ähm und auch mit dem Handy ähm ja, klar, wenn was unterwegs oder nötig oder terminmäßig ist, dann schon, aber ich bin da im Moment eher ne Schreiberin inzwischen als ne Sprecherin. (InterviewK_ 381–384)

Den ersten eigenen Computer hatte K Ende der 1990er-Jahre. Damals hat sie den Computer primär für die Kommunikation mit der Familie genutzt. Sie und ihre Mutter wurden von den Brüdern mit gebrauchten Computern ausgestattet. Auch an ihre erste E-Mail-Adresse kam K so. Mit der Zeit hat sie sich den Umgang mit dem und die Möglichkeiten des Computers Stück für Stück erschlossen. Heute nutzt sie den Computer neben dem Einsatz zur Vor- und Nachbereitung ihrer Lehre auch für die Unterhaltung in der Freizeit. Sie streamt Inhalte aus Mediatheken häufig über den Laptop. Der Fernseher ist nicht fest installiert, sondern muss immer erst hervorgeholt werden. So ist die sofortige Unterhaltung über den Laptop schneller zu erreichen. Einen bezahlten Streaming-Anbieter nutzt K nicht, auch wenn sie mal einen Probemonat bei *Netflix* abgeschlossen hatte. Dafür sei der Konsum an gestreamten Videoinhalten nicht groß genug, und das Angebot bei den freizugänglichen Mediatheken und *YouTube* reicht K aus.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

K kommt aus einem stabilen gut-bürgerlichen Elternhaus. Sie und ihre Brüder sind behütet aufgewachsen. Die Familie nimmt einen wichtigen Stellenwert in der Primärfamilie ein und Familienzeit wird von allen sehr geschätzt. In der Familie werden Medien gemeinschaftlich genutzt. Durch die sicheren ökonomischen Verhältnisse, die die Eltern den Kindern bieten, ist in der Familie auch ein breites Medienensemble vorhanden.

K sieht selbst einen sehr starken Zusammenhang zwischen ihrer heutigen Mediennutzung und den Medienerfahrungen, die sie als Kind gesammelt hat:

Immer, absolut, natürlich. Also ähm, weil schon, da ich das immer gewohnt war, mit Büchern einfach umzugehen, das einfach lange, für, wenn ich konkret Wissensaneignung hab, das immer die erste Wahl war, die erste Quelle war. Und ich find jetzt, klar ist Internet was anderes, aber es ist nichtsdestotrotz, es sind Texte, die produziert worden sind, primär, also, ob die nun auf Papier sind oder im Internet, ist mir dann oft relativ wurscht. (InterviewK_930-937)

Auch ihre Motivation, Dinge genau wissen zu wollen, sieht K in ihrer Kindheit begründet. In ihrer Jugend war es üblich, ein mehrbändiges Lexikon nach und nach geschenkt zu bekommen und Dinge nachzuschlagen. Auch unter den Geschwistern spielte die Frage, wer Was weiß, eine elementare Rolle, was sich auch heute noch im Verhältnis unter den Geschwistern zeigt. So informiert sich K auch heute immer regelmäßig über die aktuelle Tagespolitik.

Auch der Umgang mit Medien als Unterhaltungsmedien zeigt sich in der Familie begründet. Genau wie ihre Eltern nutzt K Bücher zur Unterhaltung. Distinktion zeigt sich nur an wenigen Stellen – zum Beispiel im Bereich der popkulturellen Mainstream-Musik in ihrer Jugend, die sie nicht mögen ‚durfte‘, weil ihre Brüder diese nicht gut fanden. In der Kindheit und Jugend war Fernsehkonsum akzeptiert, solange dieser nicht übermäßig war. Dies spiegelt sich ebenfalls in der heutigen Nutzung von Fernsehinhalten von K.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

K zeichnet ein sehr breites Medienverständnis aus. Für sie sind nicht nur Dinge Medien, die der Aufnahme von Informationen im Sinne des Lesens oder Hörens dienen. Auch alle andere Dinge, mit denen man sich beschäftigt, sind für sie Medien. Dies sorgt für eine breite Mediennutzung von analogen Medien, wie das Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen oder den Einsatz von Flipcharts, über digitale Medien, wie den Computer für Kommunikation, die Arbeit oder zur Unterhaltung. Auch Medien, die über einen klassischen Medienbegriff hinausgehen, wie ein starker Bezug zur Natur, Tieren oder dem Meer, spielen eine Rolle in Ks Alltag. Die Medien dürfen für das genutzt werden, wofür sie gerade gebraucht werden. Dies kann Entspannung sein, oder sie werden für die Arbeit genutzt. Hierbei zeigt K wenig bis keine Distinktion. Auch der Medienkonsum ihrer Eltern schien wenig distinktiv zu sein. Bei ihnen durften Medien sowohl fordernd als auch entspannend eingesetzt werden.

In Ks Seminaren geht es viel um Körperarbeit, wobei sie sehr viele, auch alltägliche, Medien nutzt. Darin begründet sich auch die Einstellung, dass sich alle Medien zur Wissensaufnahme eignen. K möchte in ihren Seminaren keine künstlichen Situationen schaffen, sondern sie nutzt Alltägliches wie Rosinen für eine Achtsamkeitsübung oder einen Tennisball für eine Massage.

K hat keine Abneigung einzelnen Medien gegenüber, sondern für sie kommt es immer auf die Quantität der Nutzung an:

Es gibt den schönen Satz: „Die Dosis macht das Gift.“ Das ist immer so. Ein Medium an sich ist nie schlecht. Also die Frage ist immer, wie benutzt man das und wie setzt man das ein. Wenn es bei mir um Gesundheit und Stressprävention geht, ist die Tendenz eher, die Leute weg von den digitalen Medien zu bringen so. Mehr in die Erfahrung zu bringen, mehr in die Eigenwahrnehmung, weil das das Manko ist, dass die Leute sich selber weniger mitkriegen. (InterviewK_562–569)

Die pragmatische Mediennutzung zeigt sich an weiteren Stellen im Interview. Bei Ablehnung von digitalen Medien in Lehrkontexten begründet sich diese bei K nie in einer grundsätzlichen Ablehnung von digitalen Medien, sondern immer durch den Inhalt der Seminare.

Ihre pragmatische Einstellung zum Einsatz von analogen und digitalen Medien zeigt sich in allen Lebensbereichen:

Also das schon und ich finde es auch schön, sich da immer wieder zu verändern. So, also ich bin auch eine, wenn ich einmal rausgefunden habe, was gut funktioniert, ich mach das auch über einen langen Zeitraum und bin da auch, hab da auch so eine gewisse konservative Ader, bei Sachen, die ich für gut befunden hab. Äh, das muss aber nie statisch sein, oder das immer mal wieder gucken. Und wenn es was neues Technisches gibt, was ich finde, was Sinn macht, klar, so auf jeden Fall. Aber nicht nur, weil es neu ist, also @.@ ich muss wissen, warum das Sinn macht oder warum das einfacher ist. Und klar, mit PowerPoint ist das insofern praktisch, weil ich das irgendwie gut in Ruhe gestalten kann und es dann einfach, egal, wo, wenn ich die Ausrüstung hab, wiederverwenden kann oder so. Ähm, da bin ich aber pragmatisch, würde ich sagen. (InterviewK_1004–1018)

Die Medien werden nicht als Selbstzweck eingesetzt, sondern dann, wenn sie einen Mehrwert bieten. Dieser Mehrwert kann zum einen in einer Arbeitserleichterung oder der Veranschaulichung bestehen, darf aber auch der Entspannung in der Freizeit oder in der Unterhaltung liegen.

Geschmack

Der mediale Geschmack von K ist vor allem durch das Ziel der Entspannung geprägt. In der Kindheit las sie gerne Bücher, bei denen es um das Aufwachsen von Mädchen oder um Pferde geht. Dies sind Themen, die sie damals beschäftigten. Beim Fernsehen ist es eher das gemeinsame Erlebnis mit der Familie, das im Vordergrund steht, als der Inhalt der Sendung. In der Jugend erweiterte sich ihr Medienensemble um Musik. Sie hörte besonders gerne Musik von Liedermachern. Die politischen und poetischen Texte in deutscher und englischer Sprache passten zum Wissensinteresse der Familie. Sie hätte auch gerne popkulturelle Musik wie ABBA oder Schlager gehört, aber da ihre Brüder dies „uncool“ fanden, hat sie sich dies verwehrt.

Auch heute ist Ks Geschmack vor allem durch Entspannung und das Interesse an Geschichten über Menschen geprägt. So guckt sie gerne Reportagen über Menschen und besondere Lebensverläufe. Aber auch „blöde Serien“ (InterviewK_345) und deutsche Filmproduktionen werden geschaut. Nach wie vor liest K gerne. Hierbei sind es auch Geschichten über Menschen, Familiengeschichten und Biografien, die sie spannend findet. Für sie ist „easy stuff“ (InterviewK_332) zur Unterhaltung erlaubt. Dies hat sie von ihren Eltern übernommen.

Medialer Habitus

K nutzt ein breites Medienensemble. Hierbei ist ihr Umgang durch ein gutes Gleichgewicht zwischen Unterhaltung und einem funktionalen Nutzen geprägt. Der mediale Habitus von K zeichnet sich durch eine gemeinschaftliche Orientierung aus. Hedonistischer Medienkonsum ist erlaubt, nimmt aber eine funktionale Rolle der Entspannung ein. Die gemeinschaftliche Orientierung ist in der Primärfamilie begründet. Hier werden Medien in Ks Kindheit vor allem zur gemeinsamen Familienaktivität genutzt. Dies war für K sehr prägend. Das Buch und die Musik als Leitmedien spiegeln eine gutbürgerliche Herkunft wider. Der Geschmack orientiert sich hier weder an einer Hochkultur noch an der Popkultur. Vielmehr spiegeln sich im Geschmack wissensorientierte und auch die gemeinschaftlichen Anteile des medialen Habitus wider. Das Thema Wissen ist in der Familie wichtig. Das Brettspiel *Trivial Pursuit* und ein mehrbändiges Lexikon stehen für die wissensbezogenen Anteile des medialen Habitus.

K hat neben einer guten ökonomischen Medienausstattung auch mediales soziales Kapital, auf das sie zurückgreifen kann. Ihre Brüder sind beide sehr medienaffin und haben sowohl ihr als auch ihrer Mutter den Zugang zu digitalen Medien eröffnet. Zu Beginn wurde der Computer vor allem für die Kommunikation innerhalb der Familie benutzt, was wieder die gemeinschaftliche Tendenz bestätigt. Das

mediale soziale Kapital bedingt bei K einen selbstsicheren Medienumgang mit der Möglichkeit, bei Fragen Hilfe anzunehmen. Dies ist ebenfalls durch die Primärfamilie begründet, die ihr viel Sicherheit vermittelt hat.

Mediennutzung im Beruf

K ist seit Ende der 1990er-Jahre als Lehrende tätig. Sie lehrt im Bereich Gesundheit und Entspannung und ist Tanz- und Gymnastikpädagogin mit weiteren Zusatzqualifikationen wie Entspannungspädagogin.

Für K ist eine sehr breite Medienpalette für ihre Lehre wichtig. Dies zeigt sich auch in einem sehr breiten Medienverständnis. Jedes Medium kann für K einen hohen Bildungswert haben. Für sie kommt es immer auf den Inhalt an. K zieht für sich Inhalte auf Textebene vor, um sich neue Inhalte anzueignen. Dies begründet sie damit, dass sie in einer textbezogenen Zeit aufgewachsen ist. Diese Texte können in Papierform vorliegen oder im Internet zu finden sein. Die Form des Podcasts meidet K bei fachlichen Inhalten eher, da sie die Inhalte so nicht so gut aufnehmen kann. Mit visueller Untermalung, z. B. bei Videos, kann sie die Inhalte schon besser aufnehmen. Bei bevorzugten Texten, vor allem bei Sachtexten, kann K sehr schnell Informationen aufnehmen, indem sie diese überfliegt und die für sie wichtigen Inhalte herausfiltert:

Ähm, da hab ich auch das Gefühl, da kann ich, weil ich bin schon ziemlich äh dann auch bei Text ich bin, kann relativ schnell so scannen, gerade bei Sachtexten und so, und da kann ich dann in meiner Geschwindigkeit das machen und bei allem, was irgendwie aufgenommen ist, ne, und die sind dann irgendwie aufbereitet, das ist mir dann manchmal echt zu langatmig, da bin ich dann auch ein bisschen schneller ((schnippst mit den Fingern)) bei Texten kann ich dann auch mal springen oder hüpfen oder hin und her und so, deswegen gerade zum, auch wenn ich mir einen Überblick verschaffe, äh ist mir Text lieber. (InterviewK_411–421)

Sie bedauert, dass es heute nicht mehr alle Inhalte in Textform gibt und sie manchmal auf andere Formate zurückgreifen muss.

Den Zugang zu Texten für ihre Lehre findet K über das Internet. Schon lange recherchiert sie über das Internet. Früher ist sie mit den Ergebnissen der Recherche dann in die Bibliothek oder den Buchladen gegangen und hat sich die entsprechenden Bücher besorgt. Heute reicht für den laufenden Unterricht in der Regel das, was sie im Internet an Zusammenfassungen und Inhalten findet. Sie hat einen Grundstock an Fachliteratur und besorgt sich ab und an auch noch aktuelle Literatur. Allerdings ist dies eher für den Bereich der Ausbildung relevant. Für Kurse im Bereich Gesundheit und Entspannung reichen die Inhalte, die sie im Internet findet:

Deswegen äh ist da das Internet eigentlich immer ausreichend. So, ne, wenn es jetzt wirklich was ist, wo man jetzt so ganz in die Tiefe gehen würde, dann wäre das noch ein bisschen anders. Aber im Moment habe ich mehr kurzfristige Lehrsachen und dafür reicht das immer aus. Also da gibt es ja auch inzwischen sehr gute Seiten und Materialien, wo man zumindest mehr findet, als die Laien wissen, sagen wir es so. (InterviewK_460–467)

Medien sind für K eine Möglichkeit, verschiedene Typen von Menschen auf unterschiedlichen Wegen anzusprechen. So versucht sie, die Menschen auf verschiedenen Kanälen zu erreichen. Aufgrund ihrer Angebote im Bereich Gesundheit und Entspannung mit einem Fokus auf Körperarbeit hat sie andere Anforderungen an die Räume, in denen sie lehrt, als Lehrende mit eher wissenszentrierten Inhalten. Im Gegensatz zu der technischen Ausstattung, die für andere Lehrende eine Herausforderung darstellen kann, ist es bei K eher ein Mangel an Platz. Um die Menschen aus ihrer Komfortzone zu holen, setzt sie gerne auf einen Beginn sitzend auf dem Boden oder im Stuhlkreis und setzt auch Turnmatten ein, für die entsprechender Raum auf dem Boden benötigt wird – dies kann vor allem in der betrieblichen Weiterbildung schwierig sein. Die mediale Ausstattung, die sie darüber hinaus für die Lehre benötigt, sind Flipcharts und eventuell ein Beamer. Den Einsatz digitaler Medien hält sie eher gering. Im Bereich der Lehre an der Berufsschule setzt K zum Teil *PowerPoint*-Präsentationen ein und bindet zum Teil auch die Handys der Teilnehmenden ein. Hier zeigt sich eine pragmatische und funktionale Grundhaltung gegenüber Medien. Sie setzt die Medien ein, die für sie praktisch sind, und darüber hinaus keine weiteren. So hat sie selbst erstellte Skripte für die Teilnehmenden in den Ausbildungskursen an Berufsschulen erstellt. Für die Teilnehmenden an Kursen mit Körperübungen hat sie Handouts entwickelt, auf denen die Körperübungen mit Bildern und einem kurzen Text erklärt sind. Auch hat sie selbst Aufkleber produzieren lassen, die die Teilnehmenden daran erinnern sollen, bei der Arbeit Atempausen einzulegen.

Vor allem im Bereich der Stressbewältigung setzt sie eher darauf, dass sie die Teilnehmenden von den digitalen Medien einmal wegbekommt. Zur Veranschaulichung von theoretischen Inhalten nutzt K gerne Flipcharts. Diese können gut vorbereitet und im Unterricht kann ergänzend damit gearbeitet werden. Außerdem ist sie mit Flipcharts auch in Räumen flexibel, in denen sie keinen Beamer vorfindet. Eine Mischung aus Input und Selbsterfahrung ist so überall möglich. Neben den verschiedenen Materialien, die sie für die körperliche Selbsterfahrung einsetzt, initiiert K auch einen Austausch der Teilnehmenden in Zweiergesprächen oder Kleingruppen. Für weniger sinnvoll erachtet K längere Phasen des Frontalunterrichts:

Das ist, ich mach das sehr ungern, mich da ne Stunde hinzustellen und irgendwas zu erzählen oder so. Finde ich auch für die allermeisten Menschen nicht sinnvoll. Also das versuche ich mit diesen Frontalgeschichten so kurz wie möglich zu halten. (InterviewK_599–603)

Mit dem Einsatz von Filmmaterialien hat K eher begrenzte Erfahrungen. Sie nutzte Filme bei Seminaren mit geschichtlichem Fokus, im aktuellen Lehrkontext spielen Filme aber keine Rolle.

K betrachtet Lernen als Wachstum der Teilnehmenden. Ihr pädagogisches Grundverständnis ist in eigenen Erfahrungen begründet, die sie während des Studiums sammelte, als sie zu tanzen begann:

Und das ist so ein bisschen meine, das war mein Aha-Effekt von Lernen, was ich dann auch fürs Lehren ähm übertragen hat. Das heißt, optimal ist es, wenn ich es schaffe,

Leuten die Möglichkeit gebe, eigene Erfahrungen zu machen, eigene Dinge wirklich auszuprobieren und selber zu bemerken. Und nicht nur ich schaufle denen was rein ins Hirn, sondern äh, sie können Dinge für sich erfahren, erleben. Im Gesundheitsbereich geht es eh viel ums Machen. Und ähm ich geb dann natürlich Background dazu und so, aber ähm ja, das ist Erfahrungen machen ist so denke ich das wichtigste für mich. (InterviewK_790–800)

Durch eine Arbeitsverdichtung und die Änderung von Arbeitsrealitäten sind die Leute wie vollgestopft. Der ständige Medienkonsum sorgt dafür, dass die Menschen ständig beschäftigt sind, und K sieht den Stress, den die Menschen empfinden, häufig in einem übermäßigen Medienkonsum begründet. In den Seminaren, die sie im Rahmen des Bildungsurlaubs anbietet, sorgt sie dafür, dass die Teilnehmenden einmal von den digitalen Medien wegkommen, und geht zum Beispiel einfach mit ihnen raus, ohne ablenkende digitale Medien dabeizuhaben. K sieht eine notwendige Balance von Wissensaneignung und körperlichen Bedürfnissen wie Bewegung. Neben dem Kopf müssten im Alltag immer auch der Körper und die Emotionen zum Zuge kommen.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

Durch ihre Ausbildungen mit pädagogischem Bezug (Tanz- und Gymnastikpädagogin sowie Entspannungspädagogin) hat sich K formales Wissen im Bereich ihrer pädagogischen Professionalisierung angeeignet. Medienpädagogische Inhalte waren in keiner dieser Fortbildungen enthalten. Das medienbezogene Wissen und Können hat sich K selbst angeeignet. Ihr fällt es leicht, sich mit neuen Inhalten im Bereich der digitalen Medien auseinanderzusetzen, und sie hat durch ihre Brüder schon früh Kontakt zu digitalen Medien gehabt. Durch ihre Brüder hat sie auch Unterstützung in der Auseinandersetzung mit den medienbezogenen Inhalten erhalten (medienbezogenes soziales Kapital). Aktive medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen hat K nicht getroffen. Der digitale Medieneinsatz in ihrer Lehre ist eher gering. Für die Vorbereitung der Lehre hingegen nutzt sie häufig das Internet und erstellt eigene Materialien für den Unterricht am Computer. Dieses Können hat sie sich autodidaktisch angeeignet und im Prozess medienpädagogisches Können entwickelt. Dies zeigt sich vor allem bei der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien, die sie ihrer Zielgruppe anpasst. Dass sie wenig digitale Medien in ihrer Lehre einsetzt, heißt nicht, dass sie geringe medienpädagogische Kompetenz mitbringt. Bei ihr ist es eine bewusste Entscheidung, da sie in ihren Kursen eher analoge Medien als zielführend empfindet. In anderen Lehrsettings wie der Ausbildung setzt sie zum Teil auch digitale Medien in der Lehre ein.

Ihr medialer Habitus, der gemeinschaftlich geprägt ist, zeigt sich in ihrer medienpädagogischen Professionalisierung vor allem darin, dass sie Hilfe annehmen kann, wenn sie Fragen hat. Sie hat einen selbstsicheren Umgang mit digitalen Medien. Dies zeigt sich vor allem in der autodidaktischen Aneignung ihrer Medienkompetenz.

6.1.10 Fall L: Hedonistische Spielerin mit ambivalenter Mediennutzung

[...] ich hoffe, tatsächlich, dass es, dass es immer ähm möglich sein wird ohne die neuen, digitalen Medien ähm einen schönen interessanten Unterricht ähm gestalten zu können. [...] Und dass sie [Anmerkung RBB: die Teilnehmenden] immer sich freuen so old fashioned classes zu haben. (InterviewL_1168–1175)

Alter: 45 Jahre/Jahrgang 1974

Geschlecht: weiblich

Bereich: Fremdsprachen/Englisch

Eltern: Mutter: Lohnbuchhalterin/Vater: Fernmeldetechniker

Geschwister: keine

Teilnahme an institutsinternen, medienpädagogischen Workshops: nein

Kurzzusammenfassung

Ls Kindheit ist durch ein stabiles Elternhaus mit einer guten medialen ökonomischen Ausstattung geprägt. Sie hatte schon sehr früh ein breites Medienensemble, das sie selbstgesteuert einsetzen konnte. Das Buch galt als Bildungsgut in der Primärfamilie und wurde vor allem durch die Mutter gefördert. Eine besondere Rolle spielen Brettspiele in der Familie. Medien sind legitime Mittel zur Entspannung, und um Spaß zu haben. Durch diese Erfahrungen entwickelt L einen *hedonistischen, spielerischen* medialen Habitus. Digitalen Medien und technischen Endgeräten gegenüber ist L eher ambivalent eingestellt. Den Einsatz digitaler Medien in der Lehre meidet sie. Eine medienpädagogische formale oder non-formale Professionalisierung findet nicht statt. Wenn L Probleme oder Fragen hat, greift sie auf ihr mediales soziales Kapital zurück.

Mediennutzung in Kindheit und Jugend

Ls Kindheit und Jugend ist von der Nutzung eines breiten Medienensembles geprägt. Sie nennt als erstes Medium den Fernseher, der für sie selbstverständlich ein fester Bestandteil der Mediennutzung seit der frühen Kindheit darstellt:

Also in meiner Kindheit, na gut, mit dem Fernseher ist natürlich ähm natürlich war das Teil der Kindheit. Ne, Sesamstraße gucken und Sandmännchen und solche Sachen. (InterviewL_91–93)

Neben dem Fernseher hörte L Märchen-Schallplatten und -kassetten sowie andere Hörspielkassetten. Besonders *Hui Buh, das Schlossgespenst* und andere Hörspielkassetten des Europa-Hörspielverlags hörte sie in der Kindheit und mit zunehmendem Alter auch die Reihe *Die drei Fragezeichen*.

In Ls Familie war das Medium der Zeitschrift wichtig. Ihre Großmutter und eine Zeitlang auch ihre Mutter hatten Lesemappen abonniert. Bei diesen bekamen sie wöchentlich verschiedene Zeitschriften geliefert. Ls Mutter liest auch heute noch gerne Zeitschriften. Vor allem liest sie „Käseblätter“ (InterviewL_113), wie L sie nennt. In den Lesemappen war, wie L findet, viel Triviales, aber auch der *Stern* und der *Spie-*

gel. Diesen beiden Zeitschriften schreibt sie ein höheres Niveau zu. Zeitschriften begleiteten Ls frühen Medienalltag. Sie selbst hat in ihrer Kindheit gerne die *Micky-Maus*-Hefte gelesen, die ihre Mutter ihr wöchentlich beim Lebensmitteleinkauf kaufte. Mit zunehmendem Alter und dem Wunsch, englischsprachige Originale zu lesen, las L in ihrer Jugend die britische Ausgabe der *Bravo*, die *Smash Hits*. Sie wollte wissen, was im Original geschrieben steht, und keine schlechte Übersetzung lesen.

Die Mediennutzung in der Familie war vor allem durch die Gestaltung der Freizeit geprägt. So gab es im Wohnzimmer einen Fernseher und eine Musikanlage, die genutzt wurden, sowie in der Küche ein Radio, das regelmäßig lief. L selbst hatte sehr früh einen eigenen Fernseher. L bekam immer die alten Mediengeräte, wenn ihre Eltern ein neues Gerät kauften. So bekam sie den alten Schwarz-Weiß-Fernseher, als die Eltern einen Farbfernseher kauften. Den eigenen Fernseher durfte L selbstgesteuert nutzen. Sie hatte einen Kassettenrekorder, mit dem sie Inhalte aufnehmen konnte. Früh bekam sie auch die alte Musikanlage der Eltern mit Radio, Kassettendeck und einem Plattenspieler:

Meine Eltern hatten ein, ein Set im Wohnzimmer. Und ich hatte in meinem Kinderzimmer hatte ich auch immer eigentlich das Gleiche. (InterviewL_152–154)

L begründet den frühen Besitz der Mediengeräte damit, dass sie ein Einzelkind war. Ab etwa einem Alter von zehn Jahren hat sie ihren Fernsehkonsum selbst gesteuert und die Sendungen gesehen, die sie interessiert haben. Die Sendungen, die ihre Eltern gesehen haben, fand sie langweilig. Mit dem Start der Privatsender hat sich das Interesse der Eltern, die nur die öffentlich-rechtlichen Sender gesehen haben, und das von L weiter auseinanderentwickelt. In der Jugend wechselte der Fernsehkonsum von L hin zu Talkshows und Filmen. Besonders die Inhalte der Talkshows waren Gesprächsthemen in der Schule. In der Jugend hatte L dann einen Videorekorder, mit dem sie gerne Filme aus dem Fernsehen aufnahm. L sieht Filme gerne mehrmals und hat in der Jugend vor allem eine Vorliebe für englischsprachige Filme entwickelt:

Ähm ich hab mir immer mir gewünscht, dass ich die Filme, also als ich dann ein bisschen älter war, dass ich die Filme auf Englisch auch gucken kann. Und das war damals natürlich mit den Videokassetten war das noch nicht so möglich. Du konntest die Sprache ja nicht umstellen. Und ich hab dann ähm immer, wenn ich dann irgendwo mal die Möglichkeit hatte äh einen Film auf Englisch zu bekommen, eine Videokassette auf Englisch zu bekommen, das war immer großartig. (InterviewL_248–256)

Gemeinsam hat die Familie an Samstagabenden Unterhaltungssendungen wie *Wetten, dass..?*, *Einer wird gewinnen*, *Auf los geht's los* und *Der große Preis* geguckt. Mit ihrem Vater ist L gemeinsam ins Kino gegangen. In der Jugend hat sie regelmäßig mit einer Freundin Kinofilme gesehen.

Musik war ebenfalls wichtig für L:

Ja, Musik, ja, fand ich immer sehr, sehr wichtig. (InterviewL_291–292)

So hörte L schon früh Pop-Musik und bekam ihre erste gekaufte Musikkassette schon mit acht oder neun Jahren. Auch das Erstellen von Mixtapes war eine „große Sache“ (InterviewL_282). Zu Beginn war es vor allem britische Pop-Musik wie *Culture Club*, *Duran, Duran* und *Spandau Ballet*. Besonders von *Culture Club* und *Boy George* war sie ein großer Fan. In ihrer Jugend bekam sie vor einer Fernsehaufnahme von ihm ein Autogramm und durfte ein Foto mit ihm machen, woran sie sich noch heute lebhaft erinnert. Neben den Kassetten kaufte L Vinyl-Schallplatten, die sie nach wie vor besitzt und im Keller aufbewahrt. Als L älter wurde, änderte sich ihr Musikgeschmack und sie hörte eher amerikanische Musik in Richtung von Rockmusik. Ihre Lieblingsband in der Jugend war *R.E.M.*, die sie besonders wegen ihrer Texte hörte. Über die Texte von *R.E.M.* hat L den Zugang zu lyrischen Texten gefunden und selbst angefangen, Gedichte auf Deutsch und Englisch zu schreiben. Ein Teil von ihr wollte immer Schriftstellerin werden. Aufgrund des eigenen Zweifels an ihrem Durchhaltevermögen und eines Mangels an Ideen ist L bei Gedichten und beim Tagebuchschieben geblieben. Aufgrund des Einflusses der Musik in ihrer Jugend benennt sie Musik als das prägendste Medium für ihre Kindheit und Jugend.

Auch Bücher waren in Ls Kindheit und Jugend wichtig. Da sie in einem Stadtteil aufwuchs, in dem sie nicht gut allein draußen spielen konnte, hat sie als Kind viel gelesen. Mit einer Freundin tauschte sie Bücher aus und besuchte auch oft die Bibliothek. Besonders gerne haben sie und ihre Freundin die Kinderbuchreihe *Der kleine Vampir* gelesen. Sie hat auch andere Kinder- und Jugendbücher gerne gelesen. Bei einer Reise in der Jugend in die USA kaufte L sich einen *Stephen-King*-Roman auf Englisch und las von da an gerne Bücher in englischsprachiger Originalfassung. Das Lesen wurde bei L besonders von ihrer Mutter gefördert. Diese las ihr regelmäßig Gute-Nacht-Geschichten vor und kaufte L Bücher, wenn sie gemeinsam im Buchladen waren. Ihr Taschengeld musste L nicht für Bücher ausgeben, was ihr positiv in Erinnerung geblieben ist. Auch ihre Mutter las gerne und kaufte sich regelmäßig Bücher. Bücher waren für Ls Mutter ein Bildungsgut:

Und das fand ich immer schön, dass, also, dass ich nie mein Taschengeld dafür hergeben musste, dass, Bücher waren immer da. Ne, dass, da hat sie schon auch großen Wert drauf gelegt, ne, also wie so Bildung. Und ähm, ja, dass man den Horizont erweitert, ne. (InterviewL_409–414)

In der Primärfamilie wurden viele Brett- und Kartenspiele gespielt. Jeden Nachmittag, wenn Ls Vater von der Arbeit nach Hause kam, haben sie beim Kaffeetrinken als Familie ein Spiel gespielt, das L aussuchen durfte.

Die gesamte Primärfamilie hat erst spät einen Zugang zu Computern gehabt. Angefangen hat die Mutter, die aufgrund ihres Jobs als Lohnbuchhalterin im Büro mit einem Computer arbeiten musste. L hat dann einen alten aussortierten Computer bekommen, der für solche Büroarbeiten gedacht war. Mit diesem konnte sie nicht viel anfangen und er diente als Schreibmaschinenersatz. L hat zu Beginn ihres Studiums die ersten Arbeiten noch auf der Schreibmaschine geschrieben und mit Anfang 20 den ersten Computer genutzt. Ihr Vater hat erst, als er frühverrentet

wurde, angefangen, sich die Zeit mit Basteleien am Computer und dem Installieren von verschiedenen Programmen zu vertreiben.

Mediennutzung im Erwachsenenalter

Im Erwachsenenalter ist der Fernseher für L das prägendste Medium. Auf diesem läuft nicht immer das aktuelle Fernsehprogramm, sondern häufig werden Serien auf DVD abgespielt. Serien schaut sie im Originalton Englisch, da L die englischsprachigen Hintergrundgeräusche nutzt, um in der Sprache zu bleiben. Der Fernseher läuft mehr, als L es für gut empfindet. Dennoch braucht sie die Hintergrundgeräusche für sich:

Ähm ja und zu Hause, ja ist es tatsächlich, der Fernseher läuft mehr als mir manchmal lieb ist. Weil ich das, ich hab es einfach gerne, wenn jemand spricht. Wenn ich, also gerade, wenn ich alleine bin. (InterviewL_592–595)

Das Interesse für Filme ist seit Ls Jugend geblieben. Filme machen ihr Freude. Sie ist auf kein bestimmtes Genre festgelegt. Heute hat sie eine sehr große DVD-Sammlung, die sie und ihr Ehemann gerne nutzen. Auch als Erwachsene guckt L sehr gerne Filme und auch Serien in der englischsprachigen Originalfassung. Aufgrund der DVDs mit Sprachauswahl ist dies heutzutage einfacher möglich. Sie beschreibt sich selbst heute als „Filmjunkie“ (InterviewL_541). Sie und ihr Ehemann gehen etwa alle zwei Wochen ins Kino, meistens in *Sneak Previews*⁴⁶ mit Filmen in der Originalfassung.

Musik hört L im Erwachsenenalter primär beim Autofahren. Auch wenn Musik keine besonders große Rolle mehr in Ls Leben spielt, hat sie dennoch eine Lieblingsband. Gemeinsam mit ihrem Mann entdeckte sie die Band *Foo Fighters* auf einem Live-Konzert für sich. Seitdem reisen L und ihr Mann gemeinsam zu *Foo Fighters*-Konzerten. Für L ist es wichtig, dass Musik Substanz hat und ihr auf Textbasis und künstlerisch etwas bietet:

[...] Musik muss auch irgendwie, muss ein bisschen Substanz haben. Ähm, ich, so dieses, diese Larifari-Musik, ähm, wo dann ja, wo dann auch immer die gleichen Klischees abgesungen werden, das interessiert mich nicht. Ich möchte da auch was zum Hinhören haben, was zum Entdecken haben und ähm ich finde es schön, wenn ich das Gefühl habe, dass die Künstler auch intelligent sind und was mitzuteilen haben. Und selbst wenn, wenn es nur auf künstlerischer Ebene ist, ähm aber so dieses, ja dieses Mainstream, das ist mir immer zu langweilig. (InterviewL_330–339)

Morgens in der Küche läuft bei L, so wie sie es aus ihrem Elternhaus gewöhnt ist, das Radio.

L liest auch als Erwachsene gerne. Sie mag keine E-Books und bevorzugt Taschenbuch-Ausgaben:

Ich find das auch heute noch schön, ich bin auch kein Fan von, von E-Books, ich möchte, ich möchte das in der Hand halten. Und ich mag das auch gerne, wenn das

⁴⁶ Eine *Sneak Preview* ist eine Ausstrahlung von Kinofilmen noch vor dem eigentlichen Veröffentlichungsdatum, bei der in Vorhinein der Titel des gezeigten Films nicht kommuniziert wird.

Paperbacks sind, ich möchte das knicken und drehen und ich möchte einfach das Gefühl haben. Und auch, wenn das ein bisschen zerfleddert ist, das ist mir völlig egal. Und ich verschenk die auch nicht oder ich verkauf die auch nicht, ich behalte die. Und, und irgendwann, wenn die dann zu viel Platz wegnehmen, dann kommen sie in die Kiste und in den Keller, aber ähm, ich weiß nicht, das sind, das sind meine Trophäen quasi. Genau, wie die Filme alle, das sind, das hab ich mal geleistet quasi, das hab ich gelesen, das habe ich konsumiert und das bleibt auch. (InterviewL_378–390)

L möchte die Medien, die sie gelesen, gesehen oder gehört hat als „Trophäen“ (InterviewL_387) in ihrem Leben behalten. Dies spiegelt sich darin, dass sie keine Streaming-Anbieter für Filme, Serien oder Musik nutzt.

Einen Zugang zu Computern fand L in ihrem frühen Erwachsenenalter über ein Computerspiel. Den ersten selbst gekauften Computer hatte L Mitte der 1990er-Jahre. Sie hat ihn zwar auch für die Universität genutzt, aber vor allem spielte sie das Spiel *Indiana Jones*, das sie fasziniert hat. Der alte Computer, den sie von ihren Eltern bekommen hatte, war nicht als Spiele-Computer ausgestattet gewesen. Deswegen hat sie sich einen Computer gekauft, mit dem sie die damals aktuellen Spiele spielen konnte:

Ne, das, äh doch PC-Spiele fand ich immer super. (InterviewL_624–625)

Heute spielt sie keine Computerspiele mehr und nutzt den Computer so gut wie gar nicht mehr. Privat nutzt sie den Computer nur, um damit begleitet ein Sportprogramm zu absolvieren. Für digitale Spiele haben sie und ihr Ehemann sich zu Weihnachten eine Playstation gekauft. Diese haben sie nur zu Beginn genutzt. Sie erklärt sich die Nicht-Nutzung damit, dass sie beide aus dem Computer-Spiel-Alter raus seien.

Im Bereich der Handynutzung zeigt sich L als eine besonders späte Einsteigerin. Erst 2007 hat sie ihr erstes Handy gehabt und das auch nur, weil ihr Mann, den sie damals kennengelernt hat, gerne wollte, dass er sie mobil erreichen kann. Davor hatte L nur einen Festnetzanschluss, der ihr auch vollkommen gereicht hat. Ihr erstes Smartphone hat sie erst 2018 gekauft, als ihr altes Feature-Phone kaputtgegangen ist. Eigentlich wollte sie nie ein Smartphone haben. Nun sieht sie es dennoch als praktisch an. Der Nutzung steht sie aber mit gemischten Gefühlen gegenüber:

Und das hab ich auch ähm die ganze Zeit, ich hab immer gesagt, als er sich dann ein iPhone geholt hat, ich hab immer gesagt: „Ich will kein iPhone haben, ich will mein Nokia haben. Damit kenne ich mich aus. Ich will nicht dieses einfach nur wischen und wäh.“ Das fand ich ganz komisch. Und äh mir ist es dann ich glaube vor anderthalb Jahren war das, da ist es mir runtergefallen. Und ähm es funktionierte nicht mehr richtig. Ich, es ist immer von alleine ausgegangen und am Anfang konnte ich es immer nochmal wieder anschalten und dann ging das aber auch nicht mehr. Und dann habe ich gesagt: „Okay, dann holen wir jetzt ein iPhone und dann ist es jetzt soweit.“ Und mittlerweile finde ich es natürlich super praktisch. Auch, dass ich überall online sein kann, dass ich immer mal was nachgucken kann. Aber ich finde tatsächlich auch, ähm, man wird faul. (InterviewL_440–454)

Und ich hab die Befürchtung, dass ich jetzt, seit ich jetzt den Luxus auch habe, dass ich vielleicht ähm ja, mein Gehirn weniger benutze und vielleicht auch leichter Sachen vergesse, weil man ist dann nicht mehr so trainiert. (InterviewL_471–474)

L sieht die Gefahr, dass das Smartphone einen weniger zum Denken anregt. Diese Gefahr sieht sie nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selbst.

Trotz des anfänglichen Widerstandes gegen Handys und Smartphones und der ambivalenten Einschätzung der Auswirkungen des Smartphones läuft die gesamte Kommunikation von L heute „logischerweise“ (InterviewL_578) darüber. Die Aufforderung ihres Mannes, dass sie mit der Zeit gehen soll und ein Handy braucht, hat sie angenommen und umgesetzt. L schreibt E-Mails, nutzt den Messengerdienst *WhatsApp*, schreibt SMS und telefoniert über das Smartphone. Ein Festnetztelefon nutzt sie zu Hause nicht. Besonders, dass L und ihr Ehemann unter einer jeweils persönlichen Handynummer erreichbar sind, findet L sehr angenehm.

Auffallend ist, dass L vor allem einen Zugang zu digitalen Medien über Spiele gefunden hat. So wie schon beim Computer hat sie auch beim iPad ein Spiel dazu animiert, dieses zu nutzen. L fand zu Beginn das Gefühl unangenehm, den Finger auf dem iPad zu bewegen. Ihr Mann hat ihr dann ein Spiel auf dem iPad installiert und einen Touch-Pen gekauft. Als der Touch-Pen kaputt ging, wollte sie das Spiel weiterspielen und hat sich dann auch der Steuerung mit dem Finger geöffnet. Heute puzzelt sie gerne auf dem iPad, da sie sich dabei entspannen kann. Auch analoge Gesellschaftsspiele spielt L heute noch gerne gemeinsam mit ihrem Mann und Freunden.

Sozioökonomischer Hintergrund und Mediennutzung

L kommt aus geordneten bürgerlichen Verhältnissen mit einer hohen medialen, ökonomischen Ausstattung. Sie sieht selbst einen starken Zusammenhang zwischen ihrer heutigen Mediennutzung und ihren medienbezogenen Erfahrungen in ihrem Elternhaus. Ihre Eltern hatten wenig mit den neuen digitalen Medien zu tun und auch ihr Vater hatte trotz seines Berufes als Fernmeldetechniker erst kurz vor ihr ein Handy. Er hat sich immer gegen ein Smartphone gewehrt. Auch das viele Radiohören in der Familie hat sie geprägt. Es ist erkennbar, dass sich sowohl in der privaten als auch in der beruflichen Mediennutzung der medienbezogene Erfahrungshorizont von L widerspiegelt. In der Familie war die Mediennutzung vor allem dadurch geprägt, dass sie Spaß machen durfte. In der Familie wurde gemeinsam ferngesehen, Radio gehört, es wurden Bücher gelesen und Gesellschaftsspiele gespielt. Dabei gab es weder inhaltlich noch zeitlich eine Restriktion. Im Gegenteil: Das hedonistische Medienhandeln wurde durch die Bereitstellung eigener Medienabspielgeräte und den Kauf von Büchern sowie Zeitschriften gefördert. Hierbei gab es inhaltlich keine Orientierung an einem hohen Bildungsideal, sondern erlaubt war, was Spaß macht. Medien als Arbeitswerkzeuge tauchen in den Erzählungen von L nicht auf. Dies zeigt sich auch in der heutigen Mediennutzung. Privat dürfen alle Medien nach Lust und Laune eingesetzt werden. Einen Zugang zu digitalen Medien fand L überhaupt erst über Computerspiele und Spiele auf dem Tablet. In der

Lehre werden analoge Medien ebenfalls als Impulse gesehen und sind durch einen spielerischen Charakter geprägt.

Bei L zeigt sich eine kritische Haltung den digitalen Medien wie Smartphones gegenüber. Diese ist ebenfalls in der Familie geprägt, da sowohl ihr Vater als auch ihre Mutter solche nicht nutzten. Erst in der Tertiärsozialisation durch ihren Ehemann hat L angefangen, sich den neueren digitalen Medien zu öffnen. Sie zeigt immer noch eine ambivalente Smartphonennutzung.

Das Buch ist durch die Mutter sehr gefördert worden, da es von ihr als besonders bildungsrelevant angesehen wurde. Dies zeigt sich auch heute in der hohen Wertschätzung des Buches durch L. Die Bücher sollen als „Trophäen“ Platz in der Wohnung einnehmen.

Verhältnis zu und Bedeutung von Medien

Für L sind Medien vor allem in der Freizeit sehr wichtig. Sie hat einen offenen Medienumgang, wenn es um die freizeitliche Mediennutzung geht. Allerdings zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis digitalen Medien gegenüber. Für L sind alle Medien, egal ob analog oder digital, als Spielgeräte legitim. Auch das Tablet, der Computer oder die Spielkonsole dürfen als Spielgeräte genutzt werden. Wenn es aber um berufliche oder organisatorische Aufgaben geht, steht L digitalen Medien eher negativ gegenüber. Sie nutzt weder den Computer als Arbeitsgerät, noch findet sie die Möglichkeit, dass man Inhalte auf dem Smartphone zu jeder Zeit nachsehen kann, gut.

Die Medien haben für L eine quasi durchgehend unterhaltende Bedeutung. Hierbei konsumiert sie alle Inhalte, die ihr gefallen. Besonders wichtig sind für sie spielerische Aspekte. Sie spielt gerne Brettspiele und auch digitale Spiele. Diese spielerische Komponente spiegelt sich auch in ihrer beruflichen Mediennutzung wider.

Geschmack

Der Geschmack von L ist popkulturell geprägt. In ihrer Primärfamilie wurden Inhalte nicht bewertet und L konnte sich frei entscheiden, was sie konsumiert. So hat sie als Kind gerne klassische Fernsehformate wie das *Sandmännchen* oder die *Sesamstraße* gesehen. Auch Hörspiele hörte L gerne. Mit zunehmendem Alter interessierte sie sich mehr für die Sendungen der Privatsender. In der Jugend war es besonders das Genre der Talkshows, das sie geschaut hat. Mit ihren Eltern hat sie gemeinsam die Unterhaltungssendungen gesehen, die samstagsabends auf ARD und ZDF liefen. Bei Filmen gibt es kein bevorzugtes Genre. L ist es aber wichtig Filme in der englischsprachigen Originalfassung zu sehen.

Besonders wichtig ist für L das Buch. Dies wurde als Bildungsgut durch die Mutter gefördert. Als Kind las sie verschiedene Kinder- und Jugendbücher und als Erwachsene wechselte sie, wie bei Filmen, zu englischsprachigen Büchern.

Besonders im Bereich der Musik wird der popkulturelle Geschmack deutlich. Als Kind hörte L gerne britische Popmusik wie *Culture Club*, *Duran Duran* und *Spandau Ballet*. Im Jugend- und Erwachsenenalter bevorzugt sie amerikanische

Rockmusik. Hierbei ist die von ihr gehörte Musik mit *R.E.M.* und *Foo Fighters* auch eher an Mainstream-Angeboten ausgerichtet.

Medialer Habitus

Ls medialer Habitus ist spielerisch, hedonistisch ausgerichtet. Ihr Medienkonsum ist vor allem freizeitlich geprägt. Hierbei ist erlaubt, was gefällt und Spaß macht. Dies hat sie durch ihre Primärfamilie übernommen. Ihre Eltern haben nicht auf eine Restriktion der Mediennutzung gesetzt, sondern die Mediennutzung von L durch die Bereitstellung eines breiten Medienensembles gefördert. Hierbei standen L sehr früh eigene Medienabspielgeräte zur Verfügung. Die Primärfamilie verfügte über ein großes mediales ökonomisches Kapitel. In Bezug zu digitalen Medien zeigen sich ambivalente Tendenzen im medialen Habitus. Digitale Medien zur Unterhaltung werden gerne genutzt. Für berufliche Aufgaben steht sie diesen kritisch gegenüber.

Der Geschmack von L ist popkulturell geprägt. Auch wenn die Mutter das bürgerliche Gut des Buches förderte, scheint es in der Familie keine durchgehende Orientierung an einer (hoch-)bürgerlichen Kultur gegeben zu haben. Auch beim Buch wurde die Medienart *Buch* gefördert und nicht hochkulturelle Buchinhalte. Der popkulturelle Geschmack scheint für L ein wichtiger Teil ihrer Selbstwahrnehmung zu sein. Die Medienträger (Schallplatten, CDs, DVDs und Bücher) werden als Trophäen aufbewahrt und in der Wohnung präsentiert.

Besonders auffallend sind die spielerischen Anteile von Ls medialem Habitus. Diese sind gemeinschaftlich geprägt. Das Brettspiel als Familienaktivität hatte eine zentrale Rolle in der Primärfamilie und auch heute nutzt L das Spiel, um gemeinschaftliche Erfahrungen zu sammeln. Sie spielt Spiele mit ihrem Ehemann, mit ihren Freunden und setzt diese auch in der Lehre ein.

Mediennutzung im Beruf

In ihrer Lehre setzt L verschiedene primär analoge Medien ein. Bis vor kurzem hat sie den größten Teil ihres Unterrichts unter Zuhilfenahme der Zeitschrift *Spotlight*⁴⁷ gestaltet. Seit zwei Jahren hat sie diese nicht mehr abonniert, da sie sie nicht mehr so gut findet wie früher. Als Sprachtrainerin bringt sie verschiedene Medien in die Lehre mit, die Gesprächsimpulse geben können. Am liebsten ist es ihr, wenn sie den Teilnehmenden zu Beginn einen Impuls gibt und sich die Konversationen und Interaktionen unter den Teilnehmenden dann wie von selbst entwickeln.

Besonders gerne setzt sie Spiele in der Lehre ein. Sie hat dafür verschiedene Brettspiele sowie Logik-Puzzles und setzt *Domino* und *Tic-Tac-Toe* fürs Sprachenlernen ein. Zum Wochenabschluss spielt sie mit den Teilnehmenden gerne *Tabu* auf Englisch. Audio-visuelle Medien setzt L sehr selten ein. In Zeiten, in denen sie noch verstärkt mit Lehrbüchern gearbeitet hat, hat L noch die CDs für die Sprachverständnis-Übungen eingesetzt. Heute hat sie die Sprachverständnis-Übungen digitalisiert

47 *Spotlight* ist eine Zeitschrift, die für Englischlernende und -lehrende konzipiert ist.

und spielt bei Wunsch der Teilnehmenden diese über ihr Smartphone ab, was aber eher selten vorkommt.

Als problematisch empfindet L die ständige Präsenz der Smartphones. Durch das ständige Nachsehen-können von Informationen sieht L die Gefahr, dass man faul wird und das Gehirn weniger benutzt. Sie beschreibt Situationen im Unterricht, bei denen sie sich früher gut an einzelne Wörter erinnern konnte. Das Erinnern-können nimmt durch das ständige Nachschlagen auf dem Handy ab. Wenn Lernende ständig auf dem Handy nachschlagen und dann fragen, wie sie sich besser Vokabeln merken können, sieht L genau das Nachschlagen als das Problem des Nicht-merken-könnens an. Bei den Teilnehmenden sieht sie den sofortigen Griff zum Smartphone als die größte Veränderung in den letzten Jahren. Es gibt Momente, in denen sie mit Teilnehmenden darüber diskutieren muss, ob die Übersetzungen aus dem Internet richtig sind:

Und dann muss ich dann manches Mal diskutieren mit Teilnehmern und sagen: „Das ist nicht die richtige Übersetzung.“ „Ja, aber bei Google steht das so.“ Naja, gut, und Google ist dann, hat immer recht. Und, dass das manches Mal aber totaler Käse ist, ähm das wird gar nicht akzeptiert. (InterviewL_931–935)

Als Lehrende erwartet sie von den Teilnehmenden, dass sie sich in der Veranstaltung im Umgang mit der englischen Sprache verbessern wollen. Ihr ist es wichtig, dass die Teilnehmenden sich in den Seminaren wohlfühlen und keine Angst haben, Fragen zu stellen. Viele ihrer älteren Teilnehmenden hätten sehr schlechte Erfahrungen in der Schule gesammelt, denen sie ohne den Druck von Noten und Prüfungen entgegenwirken möchte.

Den Computer nutzt L für ihre Vor-, und Nachbereitung oder die Durchführung der Lehre nicht. Das Einzige, was sie über den Computer beruflich macht, ist Rechnungen schreiben, die sie als Freiberuflerin stellen muss. Auch für die Kommunikation nutzt sie den Computer nicht. Dafür benutzt sie, wie auch privat, ihr Smartphone. Einen hohen Bildungswert schreibt L Büchern zu:

Ähm, aber ich finde Bücher, doch, haben einen hohen Bildungswert. Ähm, weil sie, ja, ich kann das gar nicht beschreiben, aber die sind halt, die sind halt da, man hat dieses Haptische, dass man, das ist nicht einfach so im Internet ähm ist immer nur, Konsum, Konsum, Konsum, und das ist immer gleich wieder weg. Und ähm ein Buch das hat so was Beständiges und das man dann auch ins Regal stellen kann, wo man sich dann auch dran erinnern und wo und wo man dann auch im Idealfall weiß: „In diesem Buch, da stand doch, da war doch irgendwas.“ Das zieht man aus dem Regal, da kann man nochmal nachgucken, also das finde ich schon. Und ich arbeite auch im Unterricht immer noch mit Kursbücher und auch tatsächlich gerne mit Kursbüchern. Also das würde ich schon sagen, die haben einen hohen Bildungswert. (InterviewL_686–697)

Wie im Privaten hat L gerne die Bücher, die sie für die Lehre nutzt, im Regal stehen. Es scheint, als finde sie, dass die Präsenz der Bücher eine Präsenz des Wissens mit sich bringt.

Einen geringeren Bildungswert schreibt sie hingegen keinem konkretem Medium zu, sondern dies sei davon abhängig, was der/die Einzelne mit dem Medium mache. So würde ihre Mutter aus der Tageszeitung, die sie als Medium gewöhnt ist, mehr Bildung ziehen als aus dem iPad, obwohl auf dem der gleiche Inhalt und noch viel mehr Inhalte zugänglich sind.

L sieht beim Einsatz von digitalen Medien in der Lehre die Gefahr, dass wichtiger menschlicher Kontakt verlorengelht. Gerade bei älteren Menschen sieht sie, dass sie Schwierigkeiten haben, wenn Unternehmen auf Computer-Based Training umstellen. Außerdem ist die Situation, am Arbeitsplatz selbstständig am Computer zu lernen, für manche Teilnehmenden indiskutabel, und der persönliche Kontakt könne nicht durch digitale Medien ersetzt werden. Auch sieht L, dass es Lehrkräfte geben kann, die von den neuen Anforderungen überfordert sind. Sie selbst empfand die Entwicklung von klassischen grünen Tafeln hin zu Whiteboards schon für sich selbst als schwierig:

[...] die ganzen schönen Kreidetafeln, die wurden abmontiert. Ich bin so traurig, ich hab, ich bin so eine richtige Lehrerin, ähm, die Kreidetafeln auch immer schön fand, so diese Grünen, wie man sie noch aus der Schulzeit kennt, die man auf- und zuklappen kann, und man hatte unheimlich viel Platz. Wenn man sich mal verschrieben hatte, konnte man einfach mal eben mit dem Handrücken die Kreide wegwischen, gar kein Problem. [...] Es ist, es ist ein Horror, du kannst die nicht in der Höhe verstellen, das hab ich letzte Woche nämlich auch festgestellt. (InterviewL_871–891)

Auch mit Smartboards könnten viele Lehrende, so wie L selbst, gar nicht umgehen. Außerdem sieht sie bei der Erstellung von digitalen Tafelbildern, die dann an die Teilnehmenden gemailt werden, das Problem, dass die Teilnehmenden diese nicht mehr selbst abschreiben. So geht ein Schritt des Lernens verloren, wie auch beim Abfotografieren der Tafelbilder durch die Teilnehmenden selbst.

Besonders wichtig ist L, dass sie auch in Zukunft weiterhin einen Unterricht ohne den Einsatz digitaler Medien gestalten kann. Sie möchte weiterhin klassische Unterrichtsformate einsetzen und sich nicht gezwungen sehen, digitale Medien in der Lehre einzusetzen. Hier setzt sie den Wunsch vor allem bei den Teilnehmenden an: Sie möchte, dass die Teilnehmenden sich keine neuen Formate wünschen. Hier spiegelt sich ihr Grundsatz, dass die Teilnehmenden sich in der Lehr-/Lern-Situation wohlfühlen sollen.

Der Einfluss des medialen Habitus auf die medienpädagogische Professionalisierung

Schon während ihres Lehramtsstudiums fand L ihren Weg als Lehrende in die Erwachsenenbildung. Sie fing als freiberufliche Englisch-Lehrende in einer Weiterbildungsinstitution neben dem Studium an. Sie hat in die Lehre immer mehr Zeit investiert und dann kurz vor ihrem Studienabschluss entschieden, dass sie ihren Beruf als Lehrende in der Erwachsenenbildung behalten wird. Sie hat im Laufe ihres Berufslebens angefangen, über ein Fernstudium BA Bildungswissenschaft zu studieren. Auch dieses Studium hat sie bis kurz vor Abschluss studiert, was neben der

Lehrtätigkeit sehr aufwendig war. L beschreibt, dass es in der Erwachsenenbildung als freiberufliche Lehrende nicht notwendig ist, einen Abschluss zu haben, und sie bisher nie danach gefragt wurde. Wichtig ist für sie eher ein Sprachzertifikat der Universität Cambridge, das ihr muttersprachliche Englischkenntnisse bestätigt. Durch ihre Studiengänge hat sie viele Kompetenzen aus dem Bereich Lehramt und Bildungswissenschaften, die sie in ihrer Lehre einsetzt. Im pädagogischen Bereich ist sie also formal professionalisiert, wenn auch ohne formalen Abschluss.

Medienpädagogische Inhalte gab es in keinem der beiden Studiengänge. L betont aber, dass es sein kann, dass es solche Angebote gab und sie sich nicht für diese entschieden hat, da es sie nicht interessiert hat. Ihr Medienwissen und -können hat sie sich selbst durch den Umgang mit digitalen Medien angeeignet und vor allem durch ihren Ehemann einen großen Entwicklungsschritt gemacht. Bei Problemen oder Fragen hat sie andere gefragt, die sich besser auskennen. Sie beschreibt, dass sie trotz anfänglicher Widerstände gegen mobile Endgeräte in den Umgang mit diesen „irgendwann reingewachsen“ (InterviewL_976) ist. Betrachtet man ihre medienpädagogische Professionalisierung im Zusammenhang mit ihrem medialen Habitus zeigt sich, dass sie auf soziales Kapital setzt, wenn sie autodidaktisch nicht weiterkommt. Hierbei geht es nicht um mediendidaktische Themen, sondern um grundlegende medienbezogene Fragen, wie zum Beispiel technische Probleme. Da ihr medialer Habitus vor allem hedonistisch und spielerisch geprägt ist, hat L wenig interne Motivation, sich mit Medien als Arbeitsgeräten auseinanderzusetzen. Da ihre Lehre sehr auf spielerischen Aspekten und Kommunikation beruht, ist dies auch nicht notwendig: Medien als Spielgeräte kann sie bedienen. Durch ihren direkten Berufseinstieg als Lehrende in die Erwachsenenbildung schon während ihres Studiums hat sie auch nicht in anderen Arbeitskontexten die digitalen Medien als Arbeitswerkzeuge einsetzen müssen. L ist sich bewusst, dass sich die Anforderungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien auch durch die Teilnehmenden ändern können, hofft aber, dass dies nicht der Fall sein wird. Da es L wichtig ist, dass die Lernenden sich in ihren Lehrveranstaltungen wohlfühlen, lässt der gemeinschaftlich geprägte Anteil ihres medialen Habitus eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien als Lehrmedien vermutlich zu.

6.2 Ergebnisse der komparativen Analyse: Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung Lehrender in der Erwachsenenbildung

Vergleich man die zehn Fälle, zeigt sich, dass die Lehrenden in ihrer Kindheit und Jugend vermehrt durch die Medien Musik (fünf Lehrende) oder Bücher (vier Lehrende) geprägt wurden. In einem der Fälle spricht der Lehrende (J) davon, dass der Computer das prägendste Medium gewesen sei. Die Analyse ergab aber, dass es Bücher waren, die ihn von Kindheit an besonders geprägt haben. Es zeigt sich außerdem, dass sich die Bücher in zwei weiteren Fällen als prägender in der Kindheit zei-

gen, die Musik in der Jugend aber eine große Rolle einnahm. Deswegen nannten die Lehrenden die Musik als am prägendsten. Vermutlich hängt dies auch damit zusammen, dass sie sich an die Jugendphase besser erinnern als an die Phase der Kindheit. In allen Fällen, mit Ausnahme von J, wurden Bücher und das Lesen in der Kindheit besonders durch die Eltern, meistens die Mütter, gefördert und/oder die Eltern haben selbst sehr viel gelesen. Es zeigt sich, dass dies die Lehrenden sind, die aus einem eher bürgerlichen Milieu kommen, bei denen das ‚gute, geschriebene Wort‘ als ein Bildungsgut eingestuft wird.

Im Falle der Musik als prägendes Medium zeigt sich, dass es einen Unterschied je nach Herkunft bezüglich des aktiven Musizierens und des passiven Musikhörens gibt, wobei hier vor allem auch der Geschmack bedeutend für die habituelle Prägung ist. Besonders der Lehrende C zeigt, dass das Musizieren stark durch die Eltern gefördert wurde und bis zur Jugend durch eine klassische Musikausbildung geprägt war. Dies hängt mit seinem bürgerlichen Elternhaus zusammen. Auch bei ihm ist auffällig, dass er, wenn er auch einen sehr breiten Medienkonsum aufweist, doch viel mit dem geschriebenen Wort arbeitet, wenn auch über meist digitale Zugänge.

Drei der Fälle sind durch biografische Brüche geprägt (Fall C – Scheidung; Fall D – Migration; Fall G – Bildungsaufstieg). Diese drei Fälle zeigen eine besondere Offenheit im Umgang mit digitalen Medien in der Lehre und suchen selbst auch nach Wegen, diese unabhängig von den Institutionen einzubinden. Alle drei sehen es als ihre Aufgabe, Medienkompetenz, wenn auch auf unterschiedliche Weise, bei ihren Teilnehmenden zu fördern. Die drei Lehrenden sind damit die einzigen Lehrenden, die dies als ihre Aufgabe sehen und auch die einzigen, die sich selbst entweder eine eigene digitale Infrastruktur schaffen (C und G) oder dabei sind, ihre Karriere auf die Erstellung von digitalen Lehr-/Lernvideos auszurichten (D). Bei ihnen liegt keine besondere medienpädagogische Professionalisierung zugrunde, sie setzen sich aber alle regelmäßig informell oder non-formal mit medienpädagogischen Themen auseinander. Die biografischen Brüche scheinen eine Flexibilität in ihrem Umgang mit (gesellschaftlichen) Anforderungen initiiert zu haben, die sich in der Nutzung der digitalen Medien in der Lehre spiegelt. Sie alle sind nicht durch die Primärfamilie digital medial geprägt. Dennoch zeigt sich, dass die medialen Habitus in ihren Fällen eine Flexibilität übernommen haben, deren Umgang sie durch die Brüche in ihrer Sozialisation erlernt haben. Dies lässt vermuten, dass nicht nur Lehrende, die von früher Kindheit an einen offenen Umgang mit digitalen und/oder analogen Medien erfahren durften, einen medialen Habitus entwickeln, der einen offenen Medieneinsatz digitaler und analoger Medien in der Lehre erlaubt, sondern dass auch eine allgemeine Offenheit im Umgang mit neuen Herausforderungen, die sich im Gesamthabitus manifestiert hat, auf den Medieneinsatz übertragen werden kann. Dies bestätigt die Theorie der Habitustransformation.

Betrachtet man die dargestellten Fälle bezüglich der medienpädagogischen Professionalisierung kann festgestellt werden, dass die meisten Lehrenden keine aktiv planenden Entscheidungen getroffen haben, ihren Weg der medienpädagogischen Professionalisierung zu gestalten. In den meisten Fällen ist es ein Reagieren auf die

Anforderungen, die durch die Digitalisierung auch an die Erwachsenenbildung gestellt werden. In Zusammenhang mit den jeweiligen medialen Habitusstrukturen werden medienpädagogische Kompetenzen dann ausgebaut, wenn es das Feld der Erwachsenenbildung fordert. Hierbei wird je nach medialem Habitus unterschiedlich gehandelt. Alle Lehrenden weisen hohe autodidaktische Anteile in ihrer medienpädagogischen Professionalisierung auf. Teilweise werden non-formale Fort- und Weiterbildungen besucht. In seltenen Fällen wurde der Weg der formalen pädagogischen Professionalisierung gewählt. In diesen Fällen spielen medienpädagogische Inhalte in den Studiengängen aber keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Betrachtet man die medialen Habitus der Lehrenden, so kann festgestellt werden, dass alle Lehrenden, die sich medienpädagogisch mit digitalen und analogen Medien auseinandersetzen, eine Offenheit allen Medientypen gegenüber aufweisen und ihre medialen Habitus als funktional zu beschreiben sind oder zumindest funktionale Tendenzen aufweisen. Wenn der mediale Habitus ambivalente Anteile aufweist, behindert dies die medienpädagogische Professionalisierung hingegen. Ambivalenzen scheinen ein Hinderungsgrund zu sein, sich aktiv mit medienpädagogischen Themen auseinanderzusetzen. Dies ist nicht verwunderlich, da ambivalente Tendenzen ein Aushalten von Unannehmlichkeiten mitbringen können, wenn medienbezogene Themen behandelt werden.

Alle Lehrenden bringen grundlegende Medienkompetenz mit. Auch die Lehrenden, die einen Umgang mit digitalen Medien im Lehr-/Lernkontext vermeiden, können digitale Medien in ihrer Freizeit oder bei der Vor- und Nachbereitung der Lehre nutzen. Ein Mangel an Medienkompetenz kann ein Grund sein, sich digitalen Medien in der Lehre zu verschließen. Wie die vorliegenden Fälle zeigen, können aber auch medienkompetente Lehrende den Einsatz digitaler Medien meiden. Die Strukturen der medialen Habitus beeinflussen in allen Fällen, ob die grundlegende Medienkompetenz medienpädagogisch genutzt oder sogar ausgebaut wird.

Die Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten kann auch nicht am Inhalt der Lehre festgemacht werden. Betrachtet man zum Beispiel die Fälle der beiden Lehrenden, die im Bereich Gesundheit und Körper tätig sind, so ist einer der beiden sehr an medienpädagogischen Themen und den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Lehre interessiert. Die andere Lehrende hat einen an sich offenen Umgang mit digitalen und analogen Medien, sieht aber keinen Bedarf nach einem Einsatz digitaler Medien und professionalisiert sich auch nicht aktiv medienpädagogisch. Der entscheidende Unterschied in diesen beiden Fällen macht die funktionale Ausprägung des medialen Habitus aus. Im Fall des Lehrenden, der digitale Medien in der Lehre einsetzt, hat dies vor allem auch funktionale Gründe und erleichtert seine Arbeitsabläufe. Die Lehrende, die keinen Mehrwert in dem Einsatz digitaler Medien in ihrer Lehre sieht, hat keine starke funktionale Ausprägung des medialen Habitus.

In allen Fällen kann ein Zusammenhang des medialen Habitus und der medienpädagogischen Professionalisierung sowie des Medieneinsatzes in der Lehre festgestellt werden. Vor allem eine offene Einstellung digitalen sowie analogen Me-

dien gegenüber sowie funktionale Anteile im medialen Habitus ermöglichen es Lehrenden, einen Zugang zu medienpädagogischer Professionalisierung zu finden. Sie sehen für sich selbst Gründe, digitale und analoge Medien im Lehr-/Lernkontext einzubinden. Behinderungen in der medienpädagogischen Professionalisierung sind vor allem ambivalente Tendenzen und eine starke Ablehnung von einzelnen Medien oder von Medieninhalten.

6.3 Diskussion der Ergebnisse: Medienpädagogische Professionalisierung unter dem Blickwinkel des medialen Habitus

Die Rekonstruktionen der medialen Habitus der Lehrenden zeigen, dass nicht von einem gemeinsam geteilten medialen Habitus in der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann. Wie sowohl die Studien von Gieseke (1989) als auch von Bremer, Pape und Schlitt (2020) zum beruflichen Habitus von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern ergeben haben, so zeigt sich auch in dem Teilhabitus des medialen Habitus, dass vorherige Sozialisationserfahrungen die medienpädagogische Professionalisierung bedingen. Es kann nicht von geteilten Deutungen und Aneignungsmodi medienpädagogischer Kompetenzen gesprochen werden. Somit kann auch nicht von einem medialen beruflichen Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung gesprochen werden, den alle Lehrende im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation entwickeln. Die Ergebnisse von Bremer, Pape und Schlitt (2020) zeigen, dass es keinen einheitlichen beruflichen Habitus der Erwachsenenbildner:innen gibt, sondern die Erwachsenenbildner:innen in habituellen Strukturen verhaftet bleiben, die sie in ihrem Herkunftsmilieu und der vorherigen Sozialisation entwickelt haben. Die Studie ergab darüber hinaus, dass sich dennoch ein jeweiliger professioneller Habitus bei den Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern durch ein Zusammenspiel von Berufsfeld und Herkunft entwickeln kann (ebd., S. 66). Da das Feld der Erwachsenenbildung nur wenig medienbezogene Orientierung bietet (siehe Unterkapitel 3.3), kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich ein geteilter medialer Habitus unter den Lehrenden entwickelt. Wenn das Feld der Erwachsenenbildung so wenig medienbezogene Orientierung bietet, dann bleibt der mediale Habitus noch mehr in biografischen milieuspezifischen Erfahrungen verhaftet als andere habituelle Strukturen, denen mehr Orientierung in der beruflichen Sozialisation geboten wird. Deswegen bedingt der mediale Habitus die medienpädagogische Professionalisierung vielleicht sogar noch mehr, als der Gesamthabitus auf die gesamte erwachsenenbildnerische Professionalisierung wirkt.

Die Studien zu den medienbezogenen Bedingungen im Feld der Erwachsenenbildung zeigen, dass das Feld der Erwachsenenbildung ebenso heterogen ist, wie die Lehrenden, die dort tätig sind. Wie die Ergebnisse des *Monitors digitale Bildung* zum Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung dargelegt haben (U. Schmid et al., 2018, S. 7), zeigt sich auch bei der vorliegenden Untersuchung, dass die didaktischen

Möglichkeiten der digitalen Medien nicht vollumfänglich von den Lehrenden genutzt werden. Selbst die Lehrenden, die einen sehr offenen Umgang mit digitalen und analogen Medien haben, setzen Medien eher ergänzend zu klassischen Lehr-/Lernmethoden ein. Im *Monitor digitale Bildung* wird vermutet, dass fehlende Angebote zur medienpädagogischen Professionalisierung Gründe sein können, warum das didaktische Potenzial nicht vollumfänglich genutzt wird (ebd., S.7). Die Ergebnisse der Interviews zeigen aber, dass es noch weitreichendere Gründe auf Ebene habitueller Strukturen gibt. In allen Fällen sind die Lehrenden grundlegend medienkompetent und können analoge sowie digitale Medien in ihrem Alltag einsetzen. Diese allgemeine Medienkompetenz könnte bei allen Lehrenden eine Grundlage für medienpädagogische Professionalisierung sein. Die vorliegende Erhebung konnte aufzeigen, dass die Lehrenden sich vor allem informell und nonformal medienpädagogisch professionalisieren. Je nach medialem Habitus findet diese Auseinandersetzung mehr oder weniger intensiv statt. Alle der zehn interviewten Lehrenden hätten die Möglichkeit gehabt, ohne finanziellen Aufwand an medienpädagogischen Workshops teilzunehmen. Die Teilnahme fiel im Verhältnis zu der Menge der Lehrenden in der Weiterbildungsinstitution aber eher gering aus. Nur in wenigen Fällen waren es organisatorische Gründe, aus denen eine Teilnahme nicht möglich war. Bei den fünf vorliegenden Fällen, die nicht an den Workshops teilgenommen haben, lag es daran, dass die Lehrenden keinen Mehrwert in den Workshops für ihre Lehre gesehen haben oder sich selbst schon auf anderen Wegen medienpädagogisch weitergebildet hatten.

Das Ergebnis des *Monitors digitale Bildung* (U. Schmid et al., 2018, S. 36), dass die Lehrenden weitgehend selbstverantwortlich für die Aneignung medienpädagogischer Kompetenzen und die Gestaltung der medienpädagogischen Professionalisierung sind, konnte mit den vorliegenden Fallanalysen bestätigt werden. Hierbei setzen die Lehrenden vor allem auf informelle Wege und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Da in der Erwachsenenbildung formale Titel nicht zwingend erforderlich sind, wie es zum Beispiel bei Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Kontext der Fall ist, ist im Feld der Erwachsenenbildung das inkorporierte, kulturelle mediale Kapital, das autodidaktisch erworben wurde, vielleicht sogar wichtiger als objektiviertes kulturelles Kapital in Form von Titeln wie Studienabschlüssen – vor allem, wenn die Inhalte einiger formaler Ausbildungswege medienpädagogische Themen, die im Rahmen einer zeitgemäßen Erwachsenenbildung wichtig sind, gar nicht beinhalten. So zeigen die Ergebnisse der Interviews, dass bei Wegen der formalen pädagogischen Professionalisierung ein Mangel an medienpädagogischen Inhalten vorzufinden ist. Dass Titel einen Unterschied im Bereich des kulturellen Kapitals schaffen, wie es Bourdieu beschreibt (1983, S. 189 f), trifft im Falle der medienpädagogischen Professionalisierung also eher nicht zu. Anreize zur formalen medienpädagogischen Professionalisierung fehlen. Hier zeigt sich die Forderungen von Bellinger (2018) nach einer akademischen medienpädagogischen Grundbildung als besonders wichtig. Eine solche akademische medienpädagogische Orientierung könnte förderlich

für medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen sein. Lehrende, die aufgrund ihrer habituellen Strukturen ihren erwachsenenbildnerischen Professionalisierungsweg formal gestalten, können durchaus offen für formale medienpädagogische Professionalisierung sein. Im Rahmen der formalen Professionalisierung würden diese nur dann mit medienpädagogischen Themen konfrontiert werden, wenn diese auch im Rahmen der akademischen Ausbildung behandelt würden. Bei Lehrenden, die formalen Inhalten eine große Relevanz zuschreiben und im Rahmen eines Studienganges oder einer akademischen Fortbildung mit medienpädagogischen Inhalten konfrontiert werden, könnten so Transformationsprozesse im medialen Habitus angestoßen werden.

Die Fallanalysen bestätigen die Ergebnisse, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung nicht grundsätzlich digitale Medien ablehnen (Rohs et al., 2019, S. 319). Vielmehr hat sich gezeigt, dass alle Lehrenden in verschiedenen Bereichen ihres Berufslebens und in ihrer Freizeit auch digitale Medien einsetzen. Sogar die Lehrenden, die einen Umgang mit digitalen Medien in ihrer Lehre grundsätzlich meiden, nutzen digitale Medien für die Vor- und Nachbereitung der Lehre, für Kommunikation oder auch zur Unterhaltung. Diese Lehrenden sehen vielmehr keinen Mehrwert der digitalen Medien für ihre Lehre oder auch allgemein im Rahmen der Erwachsenenbildung. Es zeigte sich, dass sich diese in der Lehre digitale Medien meidende Haltung stets strukturell im medialen Habitus begründen ließ. Dies bestätigt die Vermutung, dass für eine medienpädagogische Handlungsfähigkeit die Facette der medienbezogenen Einstellungen und Selbststeuerung bedeutend ist. Ob und wie Lehrende die anderen drei Facetten der medienpädagogischen Handlungskompetenz, die im Projekt MEKWEP beschrieben wurden (u. a. Schmidt-Hertha et al., 2017), ausbauen, bedingt sich durch den medialen Habitus, der wiederum stark auf die medienbezogenen Einstellungen wirkt.

Wenn, wie Meder (2008) beschreibt, Medien eine Erweiterung des Möglichkeitsraumes darstellen und der virtuelle Raum noch mehr Möglichkeiten bietet, die genutzt oder eben auch nicht genutzt werden, so können mit einem digitalen Medien in der Erwachsenenbildung meidenden medialen Habitus diese erweiterten Möglichkeiten nicht genutzt werden. Hier stellt sich die Frage, ob dies nur für die Lehrenden oder aber auch für die Lernenden Möglichkeiten verschließt.

Durch die sehr heterogenen Zugänge ins Feld der Erwachsenenbildung, die sich auch in den vorliegenden zehn Fällen zeigen, und die Breite des Feldes der Erwachsenenbildung sind keine einheitlichen medienpädagogischen Professionalisierungswege auszumachen. Vielmehr erscheint medienpädagogische Professionalisierung bei den untersuchten Fällen als ein Reagieren auf Anforderungen, die sich durch die medienbezogenen Veränderungen in der Gesellschaft und auch der eigenen sowie der Arbeitswelt der Teilnehmenden ergeben. Von einem proaktiven Mitgestalten der medienbezogenen Veränderungen in der Erwachsenenbildung, wie es Rohs (2019a, S. 186) fordert, kann nur in einem Fall der Lehrenden (Fall D) gesprochen werden. Auch von bewussten medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen kann nicht in allen vorliegenden Fällen gesprochen werden. Es gibt

Lehrende, die sich bewusst dazu entschieden haben, sich auf non-formalem oder informellem Wege mit Medien, dann vor allem dem didaktischen Einsatz digitaler Medien, medienpädagogisch zu professionalisieren. In all diesen Fällen ist der mediale Habitus offen gegenüber einer Nutzung von digitalen und analogen Medien eingestellt. Digitale Medien werden in diesen Fällen meist als etwas gesehen, das einen Mehrwert in verschiedenen Lebensbereichen bringt. Dennoch werden sie nicht als Allheilmittel für alle Probleme im Bildungskontext gesehen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass der mediale Habitus einen Einfluss darauf hat, ob und auch wie sich Lehrende medienpädagogisch professionalisieren. Es gibt mediale Habitusstrukturen, die eine bewusste medienpädagogische Professionalisierung unterstützen, und solche, die eine medienpädagogische Professionalisierung bewusst ausschließen. Allerdings gibt es auch mediale Habitusstrukturen, die weder eine bewusste Entscheidung noch eine bewusste Ablehnung unterstützen, sondern vielmehr auch eine breite Mitte, die dafür sorgt, dass sich die Lehrenden reagierend auf die geänderten Anforderungen der Digitalisierung und Mediatisierung einstellen und sich im Sinne eines ‚learning by doing‘ die benötigten medienpädagogischen Kompetenzen aneignen, ohne bewusste reflektierte Professionalisierungsentscheidungen getroffen zu haben. Es zeigt sich, dass sich vor allem ambivalente Lehrende aufgrund von Anforderungen von außen mit digitalen Medien medienpädagogisch auseinandersetzen. Gerade diesen Lehrenden würden klare Empfehlungen oder Strukturen medienpädagogischer Professionalisierung helfen, um einen eigenen Professionalisierungsweg individuell, aber mit Orientierung zu gestalten. Da die Lehrenden in der Erwachsenenbildung aber einem Feld gegenüberstehen, das selbst ambivalent den (digitalen) Medien gegenüber aufgestellt ist (siehe Unterkapitel 2.2), kann die Erwachsenenbildung als Feld ihnen diese Orientierung aktuell nicht immer bieten.

Auffallend ist, dass sich keiner der Lehrenden auf einen Druck von außen, zum Beispiel aufgrund einer Weiterbildungsinstitution, hin gezwungen sah, sich medienpädagogisch zu professionalisieren. Vielmehr scheint das Feld der Erwachsenenbildung sowohl eine Spielfläche für medienaffine Lehrende zu bieten, die ihr Interesse auf digitale Medien bezogen auch beruflich dort verwirklichen können, als auch eine Komfortzone für solche Lehrenden bereitzustellen, die einen Umgang mit digitalen Medien im Lehrkontext meiden.

6.4 Reflexion und Diskussion des methodischen Vorgehens

Analysekategorie ‚medialer Habitus‘ und Bedingungsgefüge medienpädagogischer Professionalisierung

Für die Betrachtung der medienpädagogischen Professionalisierungswege der Lehrenden wurde der mediale Habitus als Analysekategorie herangezogen. Für die Rekonstruktion der medialen Habitus wurden die Analysekategorien des medialen Habitus nach Henrichwark (2009) und Mutsch (2012) um ergänzende Analysekategorien der Habitushermeneutik nach Bremer und Lange-Vester (2014) ergänzt.

Diese Kategorien wurden unter Einbindung des Feldbezugs nach Bourdieu (1987) in ein Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung übertragen (siehe Abb. 6). Dieses Vorgehen hat sich für die vorliegende Studie als sehr tragfähig erwiesen. Durch die vielen Vorarbeiten zum medialen und beruflichen Habitus sowie zahlreiche Schriften zum Habituskonzept nach Bourdieu war es möglich, ein fundiertes Bedingungsgefüge zu entwickeln, das sich als empirisch tragbar erwiesen hat.

Interviewleitfaden und Erstellung der Medienpfade

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens konnte sich auf vorherige Erhebungen des medialen Habitus gestützt werden. Unter Zuhilfenahme der genannten Analysekatégorien, des Bedingungsgefüges (siehe Abb. 6) und unter Einbezug schon vorhandener Interviewleitfäden zum medialen Habitus (Henrichwark, 2009; Kommer, 2010; Mutsch, 2012) wurde ein Interviewleitfaden für die Erhebung entwickelt. Im Forschungsprozess hat sich gezeigt, dass der Interviewleitfaden mit einer Frage zum pädagogischen Selbstverständnis ergänzt werden musste. Dies hat bei der Auswertung dazu geführt, dass ein besonderes Augenmerk auf diesen Bereich gelegt werden musste. Eine nachträgliche Ergänzung von Interviewfragen hat sich als für die Auswertung machbar, aber nicht ideal erwiesen.

Der Einstieg über eine offene Frage zur Kindheit der Lehrenden und der biografische Verlauf des Interviews bis hin zur Tätigkeit in der Erwachsenenbildung war für die interviewten Lehrenden leicht nachzuvollziehen. Durch eine Reflexionsfrage gegen Ende des Interviews konnten Erkenntnisse der Lehrenden eröffnet werden, die bei einer anderen Reihenfolge der Fragen eher nicht gegeben gewesen wären.

Als besonders fruchtbar hat sich die Kombination von Interviews mit der Erstellung der sogenannten Medienpfade gezeigt. Durch die Möglichkeit der Durchführung der beiden Erhebungsmethoden im Rahmen eines Interviewtermins hat sich die Kombination als forschungsökonomisch günstig erwiesen. Die Verknüpfung der positiven und negativen Horizonte, die auf Grundlage der Interviews mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2000; Bohnsack et al., 2007a) gebildet wurden, mit den Horizonten, die in Anlehnung an die Auswertung nach Umbach (2016) rekonstruiert wurden, hat sich als sehr funktional erwiesen. Wie sich im Fall der Lehrenden, die keinen Medienpfad zeichnen wollte, gezeigt hat, ist es im Falle dieser Erhebungsmethode besonders wichtig, die Erstellung des Medienpfads in den Interviewverlauf einzubetten und diese nicht als ‚optionale‘ Methode, sondern als festen Teil des Interviews darzustellen.

Erstellung des Sampling und Reflexion der Auswertung

Da die Lehrenden alle über eine Person der Weiterbildungsinstitution kontaktiert wurden, in der die Lehrenden (meist freiberuflich) tätig sind, und die anonymisierten Ergebnisse auch bei Zustimmung der Lehrenden mit der Institution geteilt wurden, kann die Frage eines Antwortverhaltens der sozialen Erwünschtheit gestellt werden. Ein Zugang ohne Zusammenhang zum/zur Auftraggeber:in könnte diese Gefahr abmildern. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Möglichkeit des

beeinflussten Antwortens in Kauf genommen, da so ein Zugang zu einer Gruppe von Lehrenden gegeben war, bei denen ein Vergleich der freiwilligen Teilnahme an medienpädagogischen Workshops oder einer bewussten Nichtteilnahme möglich war. Dies bot einen Mehrwert für die Samplingbildung. Der Zugang zu entsprechenden Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern war so gegeben. Dennoch kann dies als Beschränkung des Samples gesehen werden. Da die Lehrenden alle Offenheit durch große narrative Anteile im Interviewverlauf zeigten und die Freigabe der anonymisierten Interviews für die Weiterbildungsinstitution freiwillig war, kann davon ausgegangen werden, dass ein Antwortverhalten nach sozialer Erwünschtheit nicht deutlich mehr Gewicht hat, als es in Erhebungssituationen an sich immer anzunehmen ist.

Eine Begrenzung der Auswertung stellt die Subjektivität der auswertenden Person der qualitativen Interviews dar. Zwar stellt die Gebundenheit der Forschenden bei der dokumentarischen Methode nicht nur eine Gefahr der Subjektivität dar, sondern ist auch Voraussetzung des Verständnisses zwischen Forschenden und den Beforschten, aber dennoch spielt auch die subjektive Färbung der Auswertenden in die Ergebnisse hinein. Dies wurde zum einen durch die komparative Analyse zwischen den Interviews als auch durch die Einbeziehung von anderen Auswertenden bei einzelnen Interviewausschnitten abgemildert. Zur Auswertung empfiehlt es sich, durchgehend mit einer Forschendengruppe zu arbeiten und alle Interviews durchgehend von mehreren Personen vergleichend analysieren zu lassen. Dies ist im Rahmen des Promotionsprojektes aus forschungsökonomischen Gründen leider nicht möglich gewesen.

Begrenzung des Samples

Das untersuchte Sample ist mit zehn Fällen klein gehalten, da die Rekonstruktion der medialen Habitus sehr aufwendig ist. Für weitere Forschungsvorhaben empfiehlt es sich, wenn entsprechende Mittel vorhanden sind, größere Gruppen zu befragen, damit weiterführende Fragen zum medialen Habitus behandelt werden können. So könnte zum Beispiel ein möglicher Kohorteneffekt im Bereich der älteren und jüngeren Lehrenden untersucht werden. Durch die vorliegenden Fälle lässt sich vermuten, dass das Alter keine ausschlaggebende Rolle für die medienpädagogische Auseinandersetzung der Lehrenden spielt. Diese Frage lässt sich aber nur mit einem größeren Sample mit einer Zuordnung zu Altersgruppen beantworten. Auch eine Betrachtung von Milieuzugehörigkeiten (Bremer et al., 2020) in Bezug zum medialen Habitus und medienpädagogischer Professionalisierung war im Rahmen dieses kleineren Samples nicht möglich. Hier würde es sich anbieten, in folgenden Untersuchungen entsprechende Fragestellungen zu betrachten.

Im Auswertungsverlauf hat sich gezeigt, dass alle interviewten Lehrenden grundlegend medienkompetent sind. Dies trifft auch auf die Lehrenden zu, die einen Medieneinsatz in der Lehre ablehnen. An dieser Stelle wäre es spannend, auch Lehrende zu interviewen, die wenig oder keine Medienkompetenz haben. Hier könnten sich noch einmal ganz andere Strukturen der medialen Habitus und Begründungen gegen oder für medienpädagogische Professionalisierung zeigen.

7 Fazit und Ausblick

Diese Forschungsarbeit verfolgte das Ziel, mediale Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu rekonstruieren und unter diesem Blickwinkel die medienpädagogischen Professionalisierungsentscheidungen zu betrachten. Es hat sich gezeigt, dass der mediale Habitus einen fördernden oder hemmenden Einfluss auf die bewusste Entscheidung für medienpädagogische Professionalisierung darstellen kann. Es gibt aber auch mediale Habitusinhaber:innen, die weder von allein medienpädagogische Professionalisierung anstreben würden, noch diese vehement meiden. Diese Lehrenden können bei Anforderungen des Feldes medienpädagogische Kompetenzen aufbauen, ohne dies als reflektierte Professionalisierung anzugehen.

Im folgenden Kapitel wird der Beitrag der Erhebung zum aktuellen Forschungsstand der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zusammenfassend dargelegt und es werden Forschungsdesiderate beschrieben (Unterkapitel 7.1). Im anschließenden Ausblick sollen medienbezogene Handlungsbedarfe für die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung gegeben werden (Unterkapitel 7.2).

7.1 Beitrag zum Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Beitrag zur erwachsenenbildnerischen und medienpädagogischen Forschung

Lehrende in der Erwachsenenbildung sind selten im Fokus medienpädagogischer Forschung. In dieser Arbeit wurde gezeigt, dass auch Lehrende in der Erwachsenenbildung eine Zielgruppe darstellen, die für eine medienpädagogische Betrachtung relevant ist. Der Forschungsstand zum medialen Habitus hat gezeigt, dass Erwachsenenbildner:innen noch nicht unter Perspektive des medialen Habitus betrachtet wurden. Dieses Forschungsdesiderat wurde mit der vorliegenden Arbeit in einem ersten Schritt geschlossen. Die Arbeit hat gezeigt, dass der mediale Habitus der Lehrenden ein relevantes Konstrukt für medienpädagogische Forschung darstellt. Um weitere Erkenntnisse über die Zielgruppe zu generieren, würden Erhebungen mit einem größeren Sample und eine breitere Betrachtung der Herkunftsmilieus der Lehrenden zielführend sein. Auf einer breiteren Basis könnten Konzepte zum Anstoß von medialen Habitustransformationen in medienpädagogischen Interventionen für Erwachsenenbildner:innen entwickelt werden.

Wie in der vorliegenden Arbeit referiert, hat die Erwachsenenbildung eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit Medien. Dieses ambivalente Verhältnis zeigt sich auch in den heterogenen medialen Habitus, die in der vorliegenden Arbeit rekonstruiert wurden. In der Forschung der Erwachsenenbildung spielt die Betrachtung

tung des Habitus schon lange eine Rolle (z. B. Bremer, 2004; Bremer et al., 2020; Gieseke, 1989, 1996). Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Betrachtung eines Teilhabitus bezüglich erwachsenenbildnerischer medienpädagogischer Professionalisierung. Der mediale Habitus stellt sich als ein wichtiges Bedingungsgefüge für Teile der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung dar. Dies eröffnet ein Forschungsfeld an der interdisziplinären Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, das es nun auszubauen gilt. So wäre an dieser Stelle zum Beispiel spannend, in einer Untersuchung eine quantitative Erhebung zum Stand der medienpädagogischen Handlungskompetenzen der Lehrenden (Rohs et al., 2019) mit einer qualitativen Rekonstruktion der medialen Habitus der Lehrenden zu verbinden, um einen Zusammenhang dieser beiden Konstrukte zu eruieren.

Die vorliegende Studie zeigt, dass es bisher noch viel zu wenig Erkenntnisse darüber gibt, wie sich Lehrende in der Erwachsenenbildung medienpädagogisch professionalisieren. Dies ist ein Forschungsdesiderat, das in der Praxis der Erwachsenenbildung eine zeitgemäße Entwicklung in Bezug zu Medien behindern kann. Lehrende in der Erwachsenenbildung sind zentrale Schlüsselfiguren für eine zeitgemäße Bildung Erwachsener. Um Ungleichverteilungen von Bildungschancen mit digitalen Medien zu verringern, gibt es hier einen großen Handlungsbedarf, der nur in Entwicklungs- und Forschungsprojekten in Kooperation von Medienpädagogik, Erwachsenenbildung und erwachsenenbildnerischer Praxis allumfassend abgedeckt werden kann.

Beitrag zur Methode der Rekonstruktion medialer Habitus

Um den medialen Habitus der Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu rekonstruieren, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit einem Interviewleitfaden, der in Anlehnung an verschiedene Analyseinstrumente zur Rekonstruktion des medialen Habitus erstellt wurde, sowie der kreativen Methode der *Medienpfade* gearbeitet, die hierfür entwickelt wurde. Es hat sich gezeigt, dass diese ergänzenden Methoden eine forschungsökonomisch günstige Kombination zweier Erhebungsinstrumente darstellt. Ein Zugang zu atheoretischen Wissensstrukturen der Lehrenden konnte so direkt im Verlauf des Interviews eröffnet werden. Somit war je Lehrende:r nur ein Erhebungszeitpunkt notwendig. Auch die Auswertung der Medienpfade in Anlehnung an Umbach (2016) hat sich als sehr fruchtbar erwiesen. Es hat sich gezeigt, dass sich die Auswertungsmethode auch als Ergänzung zur dokumentarischen Methode als zielführend erwiesen hat.

7.2 Ausblick

Das Projekt der medienpädagogischen Workshops in der Weiterbildungsinstitution hat in dieser Institution bewirkt, dass drei der Lehrenden, die an den Workshops teilgenommen haben, sich im Nachhinein dazu entschieden, dass sie selbst als Multiplikatoren die gelernten Inhalte anderen Lehrenden in der Weiterbildungsinstitu-

tion nahebringen wollen. So bieten sie die gelernten Inhalte als Workshops im Rahmen des institutsinternen Weiterbildungsprogramms für Lehrende an. Ob und wie dieses Format von den Lehrenden in der Institution angenommen wird, muss noch beobachtet werden. Die Bereitschaft zeigt aber, dass neue Fortbildungsformate möglich sind und durch Pilotprojekte angestoßen werden können.

Damit die Erwachsenenbildung ihrer Aufgabe der Ermöglichung eines möglichst gleich verteilten Lebenslangen Lernens für alle gerecht wird, müssen die Lehrenden als Kontaktpunkte zu den Teilnehmenden und Lernenden eine zeitgemäße Bildung gestalten. Wie gezeigt wurde, gehört zu einer zeitgemäßen Bildung auch ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien. Um dies zu erreichen, sind breite medienpädagogische Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden gefordert.

Die milieuspezifische Prägung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung spiegelt sich in ihrem medialen Habitus wider. Dies begründet eine Breite der medialen Habitusstypen, die in der vorliegenden Studie rekonstruiert werden konnten. Die Schweizer Erhebung zum Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung lässt vermuten, dass ein mangelnder Medieneinsatz weniger mit fehlenden Geldern und hohen Kosten aufseiten der Institutionen verbunden ist, als vielmehr mit einem Nichtsehen eines erwachsenenpädagogischen Wertes von digitalen Medien (Sgier et al., 2018). Diese Vermutung kann die vorliegende Studie bestätigen. Ergänzend können hier mediale Habitusstrukturen genannt werden, die einen Einsatz digitaler Medien und medienpädagogische Professionalisierung behindern. Gerade Ambivalenzen oder starke distinktive Wertungen gegenüber digitalen Medien bei Lehrenden behindern eine konstruktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Lehr-/Lernkontext. In solchen Fällen werden medienpädagogische Weiterbildungen, die sich auf den Einsatz digitaler Medien als Handwerkszeug konzentrieren, keinen Einsatz digitaler Medien erreichen. Zum einen ist es fraglich, ob die Lehrenden an den Weiterbildungen teilnehmen würden, zum anderen würden ihre medialen Habitusstrukturen selbst bei Teilnahme verhindern, dass sie einen Mehrwert in digitalen Medien für ihre Lehre sehen. Wie Mutsch (2012, S. 252) es für die Lehrerbildung beschreibt, gilt es auch in der Erwachsenenbildung zu fragen, ob die vorhandenen Aus- und Fortbildungsformate die durch die medialen Habitus bedingten „blinden Flecken“ bei den Lehrenden erhellen können. In solchen Konstellationen wären medienpädagogische Interventionen notwendig, die Reflexionsprozesse anstoßen, die Transformationen des medialen Habitus der Lehrenden ermöglichen können. Wie und ob dies gelingen kann, sollte in weiterführenden Entwicklungs- und Forschungsprojekten untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- acma (2009). *Adult Digital Media Literacy Needs: Qualitative Research Report*. Australian Communications and Media Authority.
- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016). *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TAB-Projekt* (TAB-Arbeitsbericht Nr. 171). Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Alexander, B., Adams Becker, S. & Cummins, M. (2016). *Digital Literacy—An NMC Horizon Project Strategic Brief*. The New Media Consortium.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.
- Baacke, D. (1973). Mediendidaktik als Kommunikationsdidaktik. Aufklärung über die Aufklärung. In D. Baacke (Hrsg.), *Mediendidaktische Modelle: Zeitung und Zeitschrift*. Juventa.
- Baacke, D. (Hrsg.). (1975a). *Mediendidaktische Modelle* (2. Aufl.). Juventa.
- Baacke, D. (1975b). Neue Ansätze einer Kommunikationsdidaktik. In D. Baacke (Hrsg.), *Mediendidaktische Modelle* (2. Aufl., S. 7–14). Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz—Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Barberi, A. & Swertz, C. (2013). Editorial 4/2013: Medialer Habitus. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 4.
- Beck, K., Büser, T. & Schubert, C. (2013). Medialer Habitus, mediales Kapital, mediales Feld – Oder: Vom Nutzen Bourdieus für die Mediennutzungsforschung. In T. Wiedemann & M. Meyen (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft. Internationale Perspektiven* (S. 234–262). Herbert von Halem.
- Becker-Lenz, R. (2018). Die Professionskultur der Sozialen Arbeit. In S. Müller-Hermann, R. Becker-Lenz, S. Busse & G. Ehlert (Hrsg.), *Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen* (S. 63–84). Springer VS.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Funktion und Bildung des professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus. Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In M. Pfadenhauer & T. Scheffer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel* (S. 95–116). Peter Lang.
- Beisch, N., Koch, W. & Schäfer, C. (2019). ARD/ZDF-Onlinestudie 2019: Mediale Internetnutzung und Video-on-Demand gewinnen weiter an Bedeutung. *Media Perspektiven*, 9, 374–388.
- Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. *MedienPädagogik*, 30, 116–136. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X>

- Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2011). *Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach"*. German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE). http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/events/RN3/QF2TEACH_Transnational_Report_final_1_.pdf
- Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Springer VS.
- Biermann, R. (2009a). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden—Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biermann, R. (2009b). Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. *MedienPädagogik. Themenheft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede*, 1/18–18/18. www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf.
- Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität: Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2000). Dokumentarische Methode. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326–345). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550–570.
- Bohnsack, R. (2007). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 325–340). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007a). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007b). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–28). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolten, R. (2018). Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik*, 32, 96–107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.22.X>
- Bolten, R., Kohl, J. & Rohs, M. (2018). *Digitale Infrastruktur der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz* (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 6). Technische Universität Kaiserslautern.
- Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung – Perspektiven der Praxis. *MedienPädagogik*, 30, 137–153. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X>
- Bourdieu, P. (1981). Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 169–226). Europäische Verlagsanstalt.

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Verlag Otto Schwartz und Co.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (Reprint 1984, 8. Aufl. 1996). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl. 2014). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998a). *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998b). *Über das Fernsehen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1981). Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 89–115). Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. & de Saint Martin, M. (1981). Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In P. Bourdieu, L. Boltanski, M. de Saint Martin & P. Maldidier (Hrsg.), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht* (S. 23–87). Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Habitus, illusio und Rationalität. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 147–175). Suhrkamp.
- Brandt, P. (2020, März 16). Corona und die Weiterbildung – Krise oder Katalysator? *EPALE*. <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/corona-und-die-weiterbildung-krise-oder-katalysator>
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes: Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Transcript.
- Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstat. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. Lit Verlag.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieufornen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 56–81). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/2020. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W007>
- Buiskool, B. J., Broek, S. D., Lakerveld van, A., Zarifis G. K. & Osborne, M. (2010). *Key competence for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Research voor Beleid.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Weiterbildung im digitalen Wandel. Sammlung betrieblicher Gestaltungsbeispiele*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). *Weissbuch Arbeiten 4.0*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales und das Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *ZukunftsMonitor III „Lernen, Lernen und Leben in der digitalen Welt“*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. wbv.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. Harper and Row.
- Dahlgren, P. (2014). Social Media and Political Participation: Discourse and Deflection. In C. Fuchs & M. Sandoval (Hrsg.), *Critique, Social Media and the Information Society* (S. 191–202). Routledge.
- Dertinger, A. (2019). Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 20, 1–10.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2015). *DIE | Daten/Kennzahlen zum Personal in der Weiterbildung – wb.Fakten*. https://www.die-bonn.de/weiterbildung/wb_fakten/Personal/Kennzahlen.aspx
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–90). Leske + Budrich.
- DGfE (2006). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006__KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf
- Didacta (2016). *Benchmarking Studie 2016: ELearning-Szenarien in betrieblichen Einsatz* [ELearning Journal]. didacta – Verband der Bildungswirtschaft.
- Dirksmeier, P. (2007). Mit Bourdieu gegen Bourdieu empirisch denken: Habitusanalyse mittels reflexiver Fotografie. *ACME – An International Journal for Critical Geographies*, 6(1), 73–97.
- Dölling, I. & Kraiss, B. (2007). Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis: Ein Werkzeugkasten für die Frauen- Geschlechterforschung. In U. von Bock, I. Dölling & B. Kraiss (Hrsg.), *Prekäre Transformationen. Pierre Bourdieus Soziologie der Praxis und ihre Herausforderungen für die Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 12–39). Wallstein Verlag.
- Döring, K. W. & Ritter-Mamczek, B. (1998). *Medien in der Weiterbildung* (2.). Deutscher Studien Verlag.
- Engelhardt, von M. (2018). Schreiben und bildnerisches Gestalten in der Biographie. Potentiale des ästhetisch-kreativen Widerstands. In A. Bosch & H. Pfütze (Hrsg.), *Ästhetischer Widerstand gegen Zerstörung und Selbstzerstörung* (S. 473–488). Springer VS.
- European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* (S. 458). European Audiovisual Observatory. <https://doi.org/10.2759/111731>

- European Commission (2015). *Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe*. European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf
- European Commission (2017). *Vorschlag für einen Europäischen Kompetenzrahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*. European Commission. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_de-2018-09-21pdf.pdf
- Faulstich, P. (1985). *Informationstechnologie—Eine Bildungsfrage für alle*. Lexika.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2005). Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. *Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 30, 35–43.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung—Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Juventa.
- Fento (1999). *Standards for Teaching and Supporting Learning in Further Education in England and Wales*. <https://dera.ioe.ac.uk/4191/1/Standards%2520for%2520teaching%2520and%2520supporting%2520learning%2520in%2520%2520FE.pdf>
- Flexi-Path (2010). *Flexi-Path Toolkit. A guide to Creating a Professional Portfolio to Demonstrate the High Level Competencies of Adult Educators*. http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.1_Toolkit_English.pdf
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4>
- Flick, U. (2011b). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Freisleben-Teutscher, C. F. (2015). Digital Literacy bei Lehrenden und Lernenden gezielt fördern. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 1–6.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-Educational Habitus of Future Educators in the Context of Education in Day-Care Centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 18–34.
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>
- Fuery, K. (2008). *New Media. Culture and Image*. Palgrave.
- Galloway, S. (2015). *Recognition for Adult Educators (REAL) Competency Framework*. Sterling School of Education.
- Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern*. ibe – Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg.
- Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 678–713). Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2012). Profession. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Verlag Barbara Budrich.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Verlag Hans Huber.

- Gowreea, Y. & DePryck, K. (2019). *Adult Educators' beliefs about their ICT competencies and their professional use of ICTs. DigCompEdu and StepUp2ICT as frameworks for professional development*. Edmedia + Innovate Learning.
- Grotlüschen, A. (2018). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik*, 30, 94–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>
- Grotlüschen, A. & Bonna, F. (2008). German-language Literature Review. In *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/172255303131>
- Grubestic, K. (2013). Medienbildung in der Volksschule. Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 4.
- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik*, 30, 1–17. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie* [Dissertation]. Bergische Universität Wuppertal.
- Hepp, A. (2011). *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, A. & Krotz, F. (2012). Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 7–23). Springer VS.
- Hering, L. & Schmidt, R. J. (2014). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529–541). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- Hippel, A. von (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung—Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Landesmedienanstalt Saarland.
- Hippel, A. von (2011). Programmanalysen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel einer exemplarischen Analyse medienpädagogischer Angebot. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 224–231). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 973–1000). Springer VS.

- Hüther, J. (1987). Neue Medien und medienpädagogische Praxis in der Erwachsenenbildung. In L. J. Issing (Hrsg.), *Medienpädagogik im Informationszeitalter* (S. 193–206). Deutscher Studien Verlag.
- Hüther, J. (1994). Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In S. Hiegemann; W. H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze—Traditionen—Praxisfelder—Forschungsperspektiven* (S. 289–301). Leske+Budrich.
- Illi, A. (2016). *Dokumentenanalyse zur Berücksichtigung medienpädagogischer Kompetenzen in ausgewählten Dokumenten zu Masterstudiengängen der Erwachsenenbildung*. (Masterarbeit, unveröffentlicht). Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Initiative D21 (2019). *Wie digital ist Deutschland? D21 Digital Index 19/20. Jährliches Lagebild zur digitalen Gesellschaft*. Initiative D21 e. V.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2019). *Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Jörissen, B. (2013). Unbestellte Bildungsfelder. Wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung? *forum Erwachsenenbildung*, 2, 16–21. <https://doi.org/10.3278/FEB1302W016>
- Jurt, J. (2016). Pierre Bourdieus Konzept der Distinktion. *LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 9(14), 16–31.
- Kaiser, S. (2013). *Mediensozialisation*. Beltz Juventa.
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) (1999). *Schlüsselqualifikation Medienkompetenz: Eine Herausforderung für Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft: Medienpädagogisches Konzept* (Bd. 6). Echter.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M. (2003). Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In R. Keil-Slawik & M. Kerres (Hrsg.), *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien* (S. 31–44). Waxmann.
- Kerres, M. & Preußler, A. (2013). Soziale Medien und Web 2.0—Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2013/2, 28–30.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Budrich UniPress.
- Kommer, S. (2013). Das Konzept des „Medialen Habitus“: Ausgehend von Bourdieus Habitusstheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 4.

- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 81–108). Springer VS.
- Kosubek, T., Schwickerath, A., Kollmannsberger, M. & Hippel, A. von (2009). Fortbildungsmotive und -barrieren. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen: Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 114–142). Beltz.
- Kraft, S. & Seitter, W. (2009). Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 187–203). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. transcript.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Julius Klinkhardt.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2010). Medienwissenschaft unter den Bedingungen von Medienkultur. In A. Hepp, M. Höhn & J. Wimmer (Hrsg.), *Medienkultur im Wandel* (S. 93–105). UVK.
- Krotz, F. (2017). Pfade des Mediatisierungsprozesses: Plädoyer für einen Wandel. In M. Pfadenhauer & T. Grenz (Hrsg.), *De-Mediatisierung: Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess*. Springer VS.
- Lencer, S. & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. <http://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>
- Lifelong Learning UK (2006). *New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector*. <https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf>
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft: Bd. Erster Teilband. Kapitel 1–3*. Suhrkamp.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, von Gross Friederike & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.). (2017). *Das Personal in der Weiterbildung*. wbv.
- Maryland Adult ESL Program Standards (2004). *Maryland Adult Education Technology Standards*. Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation Division of Workforce Development and Adult Learning Adult Education and Literacy Services.
- Maryland Department of Labor Licensing and Regulation (2015). *Professional Standards for Teachers in Adult Education. Maryland Standards*. <http://www.dllr.state.md.us/gedmd/prostandards.doc>

- Meder, N. (2008). Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 37–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meder, N. (2013). Habitus—Auch medialer Habitus—Aus pädagogischer Perspektive. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 4.
- Meisel, K. (2009). Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation. Ein Ausblick. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 233–246). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- mmb Institut (2017). *Corporate Learning wird zum Cyber-Learning. Ergebnisse der 11. Trendstudie „mmb Learning Delphi“*. mmb Institut. Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH.
- mmb Institut (2019). *Auf dem Weg zum Assisted Learning? Digitale Lernanwendungen werden informeller und intelligenter*. mmb Institut. Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH.
- mmb Institut (2020). *KI@Ed noch nicht in der Fläche angekommen*. mmb Institut. Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH.
- mmb Institut & Learntec (2016). *Digitale Bildung auf dem Weg ins Jahr 2025*. mmb Institut & Learntec.
- Mutsch, U. (2012). *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern* [Dissertation]. Universität Wien.
- Niesyto, H. & Imort, P. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 9–49). kopaed.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. wbv.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 1(21), 124–145.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer VS.
- OECD (2015). *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264236844-en>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- OFCOM (2016). *Adults' media use and attitudes*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0026/80828/2016-adults-media-use-and-attitudes.pdf
- Papacharissi, Z. & Easton, E. (2013). In the Habitus of the New. Structure, Agency, and the Social Media Habitus. In J. Hartley, J. Burgess & A. Bruns (Hrsg.), *A Companion to New Media Dynamics* (S. 171–184). Wiley-Blackwell.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen—Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. transcript.

- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. wbv.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch spezielle Soziologien* (S. 361–378). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pietraß, M. (2006). *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. wbv.
- Pietraß, M. (2015). Medien. In J. Dinkelaker & A. Hippel v. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 150–157). Kohlhammer.
- Pietraß, M. (2020). Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien. In van I. Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 325–336). Verlag Barbara Budrich.
- Pietraß, M. & Schäffer, B. (2014). Grundbildung Medien an der Universität. Der Studiengang BME an der Universität der Bundeswehr München. In P. Imort & H. Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 95–107). kopaed.
- Podehl, B. R. (1984). *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. Fischer.
- Przyborski, A. & Slunecko, T. (2010). Dokumentarische Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 627–642). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS.
- Rahm, L. & Fejes, A. (2017). Popular education and the digital citizen: A genealogical analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 21–36. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9113>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. European Commission.
- Rein, A. von (Hrsg.). (1996). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Klinkhardt.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Menschen und Dinge, Akteure und Aktanten. Überlegungen zur Neubestimmung des Sozialen. In B. Grubemann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik*. (S. 114–130). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In H. Siebert & unter Mitarbeit von M. Rohs (Hrsg.), *Lernen und Bildung Erwachsener* (S. 203–242). wbv.
- Rohs, M. (2019a). Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 175–190). wbv.
- Rohs, M. (2019b). Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In I. Sgier & E. Haberzeth (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 119–136). Hep.

- Rohs, M. (2020a). Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. *Forum Erwachsenenbildung*, 53, 36–39.
- Rohs, M. (2020b). Medienkompetenz in der Weiterbildung. *Weiter Bilden*, 2, 27–29.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2017). *Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung* (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 4). https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4547/_Beitraege_zur_EB_4_Medienkompetenz.pdf
- Rohs, M. & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, O. Dörner, C. Iller, I. Schüssler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 77–88). Verlag Barbara Budrich.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). *Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner * innen* (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 5). Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/4690/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2020). Between adoption and rejection: Attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 57–73. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12170>
- Rohs, M., Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale. In van I. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 363–375). Verlag Barbara Budrich.
- Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 30, 04/1–04/12.
- Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 307–324. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs393>
- Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. transcript.
- Roth-Ebner, C. (2018). Medienpädagogik als Chance und Herausforderung für die Erwachsenenbildung. *medienimpulse*, 1, 1–14.
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2019). Medienpädagogische Kompetenz von erwachsenenpädagogischen Fachkräften – Eine Frage des Alters? In I. Sgier & E. Haberbeth (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 137–154). Hep.
- Rueden, P. von (1987). Thesen zur Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung. In L. J. Issing (Hrsg.), *Medienpädagogik im Informationszeitalter* (S. 207–214). Deutscher Studien Verlag.

- Schäfer, H. (2011). Bourdieu gegen den Strich lesen. Eine poststrukturalistische Perspektive. In S. Prinz, H. Schäfer & D. Šuber (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens* (S. 63–85). Herbert von Halem Verlag.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen—Medien—Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Leske+Budrich.
- Schäffer, B. (2005). Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. *MedienPädagogik, MedienPäd. Retro: Jahrbuch Medienpädagogik 5* (2005), 5, 193–215. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/201709.10.X>
- Schäffer, B. (2011). Medien, Generation und Erwachsenenbildung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 204–208). Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schlüter, A. & Faulstich-Wieland, H. (2009). Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 211–227). Springer VS.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bertelsmann Stiftung.
- Schmid, W. (1986). Weiterbildung und neue Medientechniken. In J. Hüther & R. Terlinden (Hrsg.), *Neue Medien in der Erwachsenenbildung: Handbuch für Praktiker* (S. 95–107). Hueber.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 35–37.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Leske + Budrich.
- Selwyn, N., Gorard, S. & Furlong, J. (2006). *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. Routledge.
- Sgier, I. & Haberzeth, E. (Hrsg.). (2019). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Hep.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung*. SVEB & PHZH.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System moderner Gesellschaften. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie sozialer Arbeit: Neue Ansätze und veränderte Perspektiven*. Leske + Budrich.
- Strauch, A. (2008). „Validpack“—Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern. *DIE-Zeitschrift*, 4, 34–35.

- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2013). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Swertz, C., Kern, G. & Kovacova, E. (2014). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik*, 22(22), 1–28.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). J. Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 19–38). Springer VS.
- Treutler, M. (2006). *Die Ordnung der Sinne. Zu den Grundlagen eines „medienökonomischen Menschen“*. transcript.
- Tulodziecki, G. (2013). Medienkompetenz. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa.
- Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. transcript.
- Wagner, E. (2014). *Mediensoziologie*. UTB.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich. (2016a). *Wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Beratung*. Nicht mehr online verfügbar.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016b). *Wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Bibliothekswesen und Informationsmanagement*. Nicht mehr online verfügbar.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016c). *Wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Bildungsmanagement*. Nicht mehr online verfügbar.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016d). *Wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in: Lehren/Gruppenleitung/Training*. Nicht mehr online verfügbar.
- wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016e). *wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in*. Nicht mehr online verfügbar.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Welling, S. (2008). Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode für die medienpädagogische Professionsforschung. *MedienPädagogik*, 14, 1–30.
- Wiesner, G. (2009a). *Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Handreichung*. TU Dresden. https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eb/ressourcen/dateien/forschung/kompetenzpass/Gesamt_Handreichung.pdf?lang=de
- Wiesner, G. (2009b). *Kompetenzpass für Weiterbildner/innen. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren. Selbsteinschätzung*. TU Dresden. https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eb/ressourcen/dateien/forschung/kompetenzpass/Gesamt_Handreichung.pdf?lang=de

- Wittpoth, J. (1990). Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung. In S. Kolfhaus, *Neue Medien und außerschulische Bildung: Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik?* (S. 36–53). expert-Verlag.
- Wittpoth, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst: Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. M. Diesterweg.
- Wittpoth, J. (1998). Was macht die Erwachsenenbildung mit Medien? *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 42, 14–22.
- Wolf, K. D. & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30*, 03/1–03/11.
- WSF Wirtschafts- Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht*. WSF Wirtschafts- und Sozialforschung.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung—Resultate der Forschung: Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz.
- Ziemann, A. (2011). *Medienkultur und Gesellschaftsstruktur: Soziologische Analysen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziep, K.-D. (1998). Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In K. W. Döring & B. Ritter-Mamczek (Hrsg.), *Medien in der Weiterbildung* (S. 47–68). Deutscher Studien Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Begründungszusammenhang der Forschungsfragen	22
Abb. 2	Aneignung medienpädagogischer Kompetenzen in deutschen Weiterbildungsinstitutionen	50
Abb. 3	Grundmuster professionellen Handelns von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in Bezug zu sozialen Milieustrukturen	68
Abb. 4	Vergleich medienbezogener Kompetenzfacetten in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner:innen	71
Abb. 5	Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz für Lehrende in der Erwachsenenbildung (MEKWEP-Kompetenzmodell)	72
Abb. 6	Bedingungsgefüge medienbezogener Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	95
Abb. 7	Einflussfaktoren auf die Genese des medialen Habitus von Grundschulkindern	96
Abb. 8	Sechs Analysedimensionen des medialen Habitus	97
Abb. 9	Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik	100
Abb. 10	Dokumentarische Methode nach Bohnsack	110
Abb. 11	Beispiel – Medienpfad C	113
Abb. 12	Beispiel – Medienpfad D	114
Abb. 13	Beispiel – Medienpfad J	115

Anhang

I Transkriptions-Zeichen

(.)	Kurzes Absetzen
(6)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
°nein°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der:des Sprecherin:in
Nur	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der:des Sprecherin:in
Sta-	Abbruch eines Wortes
/	Änderungen eines begonnenen Satzes/Wortes
((husten))	Kommentar bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nichtsprachlichen Äußerungen oder Ereignissen
[Name]	Anonymisierungen und Anmerkungen der Autorin
@(3)@	Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
@(.)@	Kurzes Auflachen
@nein@	Lachend gesprochen
...	Unterbrechung im Satz, der fortgeführt wird
Ja::	Dehnung von Lauten, die Häufigkeiten der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
[Markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel sowie Unterbrechungen
(nein)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
ein = mal	Zwei oder mehr Worte, die wie eins gesprochen werden
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
,	Schwach steigende Intonation
?	Frageintonation
//mmh//	Hörsignale der Interviewerin

(mit Anpassungen und Ergänzungen nach: Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 168 f.)

II Interviewleitfaden

Interviewleitfaden: Medialer Habitus und medienbezogene Professionalisierung

Die Fragen des Interviewleitfadens sind angelehnt an die Leitfäden von Henrichwark (2009), Kommer (2010, S. 413 f) (/) und Mutsch (2012). Eine besondere Orientierung lieferte der Leitfaden für die Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern von Mutsch (2012, S. 269 f), aus dem einzelne Fragen übernommen (*) oder umformuliert (#) wurden.

Im Vorgang sozioökonomische Daten erfassen – diese als Grundlage des Interviews nutzen (Alter, Beruf, Ausbildung, Ausbildung/Beruf der Eltern, usw.)

Alter:

Beruf:

Ausbildung:

Beruf der Eltern:

Einstieg: Medienbiografie

Rückblick in die eigene Kindheit:

Denken Sie bitte an Ihre Kindheit zurück und beschreiben Sie, welche Medien für Sie wichtig waren. Welche medialen Geräte haben Sie als Kind besessen und welche Geräte gab es im Elternhaus? Wie gestaltete sich der Zugang zu Medien im Kindesalter? (#)

- Besitz? (Eigene Geräte, Geräte in der Kernfamilie) (/)
- Zugang zu Medien? (Familie, Freundeskreis usw.) (/)
- Welche Medien waren wichtig? (Gesamtes Medienensemble) (/)

Welche Medien haben in Ihrer Jugend eine wichtige Rolle gespielt? (*)

- Besitz? (Eigene Geräte, Geräte in der Kernfamilie) (/)
- Zugang zu Medien? (Familie, Freundeskreis usw.) (/)
- Welche Medien waren wichtig? (Gesamtes Medienensemble) (/)

Haben Ihre Eltern ihre medialen Aktivitäten beeinflusst? Wurde Ihr Medienhandeln reguliert? (#)

- Welches Medienhandeln wurde gefördert? (#)
- Welches Medienhandeln wurde unterbunden? (#)
- Welche Medien haben Ihre Eltern vorzugsweise genutzt? (*)

Welche Medien waren für ihre Lebenswelt in ihrer Kindheit prägend? Welche Medien sind für sie heute prägend?

Mediennutzung

Wenn sie an einen typischen Tag denken, wie setzen Sie Medien in ihrem Alltag ein? (#)

- Sind Medien aus Ihrem Alltag noch weg zu denken? (#)

Welche Medien spielen in Ihrer Freizeit/Alltag eine wichtige Rolle? (*)

- Bei den genannten Medien: Welche Inhalte sind Ihnen dabei besonders wichtig? (#)
- Wieso?

Welche Kommunikationsmedien nutzen Sie heute? Welche Kommunikationsmedien haben Sie vorher genutzt? (#)

Welche Medien haben für Sie einen hohen Bildungswert? (#) Welche einen geringen? (#)

Welche Medien sind für Sie am ehesten für Wissensaufnahme geeignet? (#)

Mediennutzung/Beruf

Wie lange arbeiten Sie schon als Lehrender? (#)

Was bedeuten Medien für Sie in Bezug zu Ihrer Rolle als Lehrender?

Was sind Medien? Was verstehen Sie unter digitalen Medien?

Setzen Sie Medien in Ihrer Lehre ein?

- Können Sie mir eine typische Situation des Medieneinsatzes beschreiben?

Welche Chancen/Gefahren sehen Sie beim Medieneinsatz im Lehrkontext? (#)

Welche Medien bevorzugen Sie bei der Gestaltung Ihrer Lehre? (#)

- Welche meiden Sie? (#)

Wie wollen Sie in Zukunft lehren?

- Und was benötigen Sie dafür an Skills?

Welche Erwartungen haben Sie an die Weiterbildungsinstitution? Welche Rolle spielt diese und welche Voraussetzungen gibt es für die „zukünftige Lehre“?

Medienbezogene Professionalisierung

Bezug auf medienbezogenen Lebenslauf

- Nachfragen zu eventuellen Fortbildung
- Nachfragen zu Ausbildung/medienbezogene Erfahrungen
- Informelle Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten

Pädagogisches Grundverständnis (*wenn noch nicht im Verlauf thematisiert*)

- Pädagogisches Grundverständnis?
- Welche Erwartungen stellen Sie an die Teilnehmer:innen (heute und in Zukunft)?

Workshops (*wenn daran teilgenommen*)

Sie haben/werden an den vier Workshops teilnehmen, die (die Weiterbildungsinstitution) in Kooperation mit (Weiterbildungsinstitution) ab Mitte Dezember durchführt/durchgeführt hat. Was erhoffen/erhofften Sie sich davon / was sind/waren ihre Erwartungen daran?

Medienpfad

Leeres Blatt Papier und Buntstifte – für grafische Unterstützung der Leitmedien:

Jetzt haben wir viel über Ihre Medienbiografie gesprochen. Ich möchte Sie nun bitten, diese Sie einen biografischen „Medienpfad“ zeichnen.

Autorin



Ricarda Bolten-Bühler ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Kaiserslautern am Fachgebiet Pädagogik des Fachbereichs Sozialwissenschaften. Nach ihrem Diplom-Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg war sie an der Universität Hamburg, beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und an der Universität Bremen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, medienpädagogische Kompetenz Lehrender in der Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien sowie der mediale Habitus Lehrender.

Danksagung

Dieses Buch basiert auf meinem Promotionsprojekt, das im Sommer 2020 an der Technischen Universität Kaiserslautern eingereicht wurde. Ohne die Unterstützung vieler Menschen wäre das vorliegende Buch nie entstanden. Deswegen möchte ich an dieser Stelle den Menschen danken, die ganz besonders zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. An erster Stelle möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Matthias Rohs danken. Er hat mir im gesamten Promotionsprozess mit konstruktiver Kritik stets zur Seite gestanden. Er war immer da, wenn ich Hilfe brauchte, und hat mir gleichzeitig viel Freiraum gelassen. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs, die das Zweitgutachten der Arbeit erstellt hat. Sie stand mir ermutigend und beratend zur Seite. Ihnen beiden und dem Promotionskolloquium des Fachgebiets Pädagogik der TU Kaiserslautern danke ich für zahlreiche Hinweise, die mein Promotionsprojekt haben wachsen und reifen lassen.

Auch der Weiterbildungsinstitution, an der ich meine Erhebungen durchgeführt habe, möchte ich danken. Die Institution muss zur Wahrung der Anonymität der Lehrenden namenlos bleiben. Trotzdem möchte ich meiner Ansprechpartnerin danken. Sie war mir im Prozess des Projektes stets eine große Hilfe. Auch den Lehrenden, die sich bereit erklärt haben, mich bei meinem Promotionsprojekt mit ihrer Zeit und ihrer Offenheit zu unterstützen, möchte ich hier danken.

Für den fachlichen Austausch und das inhaltliche Feedback möchte ich meiner Freundin und Kollegin Franziska Bellinger danken. Eine große Stütze während der langen Tage am Schreibtisch war mir meine Bibliotheksgruppe. Danke sagen möchte ich auch meinem Freund Felix Lempp, der mir mit großer Mühe und Geduld zur Seite stand.

Mein herzlicher Dank gilt meiner großen Familie. Meinen Eltern verdanke ich Ruhe und ein Vertrauen, dass ich beenden kann, was ich angefangen habe – aber nur, wenn ich es auch möchte.

Und besonders möchte ich meinem Mann danken, ohne den diese Arbeit nie fertig geworden wäre.

Hamburg, Dezember 2020

Ricarda Bolten-Bühler

MEDIALER HABITUS VON LEHRENDEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung

Wie erarbeiten sich Lehrende in der Erwachsenenbildung medienpädagogische Kompetenzen? Welchen Einfluss haben Persönlichkeit und Erfahrungen auf ihre Entscheidung, sich medienpädagogisch zu professionalisieren?

Ricarda Bolten-Bühler analysiert anhand von Fallporträts individuelle, medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen von Lehrenden. Dabei stellt sich heraus, dass individuelle Sozialisationserfahrungen und mediale Habitus in engem Zusammenhang stehen.

„Der Blick auf den medialen Habitus eröffnet neue Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen.“

Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird 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) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).