

Jan Hellriegel

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BILDUNGSaufTRAG MedienKOMPETENZ

Programmplanung an Volkshochschulen
zwischen Anspruch und Wirklichkeit



Jan Hellriegel

EB 
 LBL

BILDUNGSaufTRAG MEDIENKOMPETENZ

Programmplanung an Volkshochschulen
zwischen Anspruch und Wirklichkeit



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

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

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

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

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

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe

des Weiterbildungs Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

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

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 41

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811

ISBN 978-3-7639-6217-4

Band 42

Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, Johannes Wahl (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

Impulse – Befunde – Perspektiven

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004789

ISBN 978-3-7639-6055-2

Band 43

Bastian Steinmüller

Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Modell und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004836

ISBN 978-3-7639-5881-8

Band 44

Jan Schiller

Bildung für eine ungewisse Zukunft

Temporale Agenden im Kontext der

Hochschulweiterbildung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. I70469

ISBN 978-3-7639-7142-8

Band 45

Therese Rosemann

Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag

Analyse betrieblicher Lernkontexte von

Beschäftigten in Pflegeberufen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71411

ISBN 978-3-7639-7141-1

Jan Hellriegel

BILDUNGSaufTRAG
MEDIENKOMPETENZ

Programmplanung an Volkshochschulen
zwischen Anspruch und Wirklichkeit



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

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

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

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

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

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

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

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

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

Printed in Germany



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

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

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

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

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

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

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

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

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	11
Vorwort	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
1.1 Hinführung zum Thema	17
1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse	20
1.3 Arbeitsschritte und Forschungsansatz	23
2 Begriffliche Hinführung	27
2.1 Der Kompetenzbegriff	27
2.2 Medien und Digitalisierung	30
2.3 Gesellschaftliche Teilhabe	38
3 Erwachsenenbildung und Volkshochschulen	53
3.1 Öffentliche Funktion der Erwachsenenbildung	54
3.2 Historie der Volkshochschulen	58
3.3 Selbstbeschreibung und Bildungsauftrag von VHS	62
3.4 VHS-Strukturen	64
3.5 Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und an VHS	68
3.6 Programmplanung in der Erwachsenenbildung	69
3.7 Digitalisierung an Volkshochschulen	74
3.8 Weiterbildung und VHS in Zeiten von Corona	81
4 Theoretischer Rahmen zur Medienkompetenz	85
4.1 Medienkompetenz nach Baacke	86
4.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzmodelle	88
4.3 Modelle im deutschsprachigen Raum	89
4.4 Media Literacy	95
4.5 Internationale Ansätze zu Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung ..	97
4.6 Digital Competence Framework – DigComp	103
4.7 VHS-Verbandsstrategien zur Medienkompetenzförderung	114
4.8 Zusammenfassung	122
5 Diskussion der Kompetenzmodelle	125
5.1 Anforderungen an Medienkompetenz im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe	125
5.2 Diskussion zu Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe	128

5.3	Begriffliche Festlegungen	136
6	Theoretischer Rahmen zum Verständnis von Organisationen	141
6.1	Systemtheorie nach Luhmann	142
6.2	Praxistheoretische Ansätze	147
6.3	Neoinstitutionalismus	150
6.4	Strukturierungstheorie	152
	6.4.1 Theorierahmen	153
	6.4.2 Theoretische und empirische Bezüge	158
6.5	Konsequenzen der theoretischen Grundannahmen für die vorliegende Arbeit	160
7	Programmplanungsforschung	165
7.1	Programmforschung	166
	7.1.1 Forschungsstand zur Programmforschung	168
	7.1.2 Ergebnisse einer VHS-internen Umfrage	178
	7.1.3 Zwischenfazit	180
7.2	Forschung zum Programmplanungshandeln	181
	7.2.1 Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln	185
	7.2.2 Empirische Befunde zu Einflussfaktoren außerhalb der Programmforschung	191
	7.2.3 Theoretische Überlegungen und Forschungsüberblick	193
	7.2.4 Zwischenfazit	194
8	Forschungsvorhaben	197
8.1	Forschungsdesign	197
8.2	Sampling	201
9	Teilstudie: Erfassung von Rahmenbedingungen	207
9.1	Methodik und Studiendesign	207
9.2	Darstellung der Ergebnisse	212
10	Hauptstudie 1: Kursprogrammanalyse	221
10.1	Methodische Festlegung	221
10.2	Studiendesign	223
10.3	Ergebnisse der ersten Hauptstudie	231
	10.3.1 Eckdaten zur Codierung	232
	10.3.2 Ergebnisse zu den Programmbereichen	235
	10.3.3 Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen	239
10.4	Diskussion der Ergebnisse	247
10.5	Fazit und Limitierung der Ergebnisse	260

11	Hauptstudie 2: Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln	265
11.1	Erhebungsmethodik	265
11.2	Studiendesign	267
11.3	Darstellung der Ergebnisse	275
11.3.1	Einflussfaktoren auf die Programmplanung	275
11.3.2	Ergebnisdarstellung anhand der Häufigkeiten der Codierung	278
11.3.3	Ergebnisse anhand der Gewichtung der Einflussfaktoren	285
11.3.4	Differenzen zwischen den untersuchten Volkshochschulen	288
11.4	Diskussion der Ergebnisse	291
11.5	Zusammenfassung und Limitierung der Ergebnisse	302
12	Fazit und Ausblick	307
	Literatur- und Quellenverzeichnis	317
	Abbildungsverzeichnis	343
	Tabellenverzeichnis	344
	Anhangsverzeichnis	345
	Autor und Danksagung	347

Abkürzungsverzeichnis

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

Vorwort

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

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

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

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

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

Kaiserslautern im August 2022

Prof. Dr. Matthias Rohs

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

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

Thesen:

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

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

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

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

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

Teilfragen:

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

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

Eingrenzung und Erkenntnisinteresse

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

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

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

Die Forschungsarbeit behandelt kein grundsätzlich neues, bislang unbearbeitetes oder gar unentdecktes Thema (Medienkompetenz im Feld der Erwachsenenbildung), insofern kann bereits auf eine Vielfalt an Vorarbeiten zu ähnlichen Fragestellungen oder ähnlichen Zielgruppen² zurückgegriffen werden. Gerade im Hinblick auf die Planung von Programmangeboten zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Medienfragen vor dem Hintergrund des derzeitigen Stands der Digitalisierung und Mediatisierung sowie zu den Faktoren, welche auf diese Programmplanung einwirken, existieren bislang, bezugnehmend auf Volkshochschulen, nur wenige Publikationen. Aktuelle Publikationen, die Entwicklungen der letzten Jahre differenziert berücksichtigen, fehlen derzeit³. Diese Arbeit trägt zur Schließung der Forschungslücke bei.

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

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

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

1.3 Arbeitsschritte und Forschungsansatz

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

Kap. 3 befasst sich mit Grundlagen im Kontext der Erwachsenenbildung und Volkshochschulen. Hierzu wird zunächst die öffentliche Funktion der Erwachsenenbildung erläutert und Bezüge zur Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildung im Kontext der Digitalisierung werden hergestellt. Aufbauend auf einer Auseinandersetzung mit der Historie von Volkshochschulen und Veränderungen von Themenschwerpunkten in VHS-Programmen im Laufe der Zeit wird der derzeitige Bildungsauftrag von Volkshochschulen dargestellt. Die derzeitigen Strukturen von Volkshochschulen (u. a. Programm-, Personal- und Finanzstrukturen) werden vorgestellt und Bezüge zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland werden hergestellt. Daran anschließend findet eine nähere begriffliche Untersuchung des Themas Programmplanung im Kontext der Erwachsenenbildung und mit Planungsmodellen statt⁴. Zum Abschluss des Kapitels wird die Digitalisierung im Kontext der Erwachsenenbildung und im Speziellen an Volkshochschulen thematisiert. Aktuelle Entwicklungen durch die Covid-19-Pandemie werden einbezogen. Die in Kap. 3 dargestellten Inhalte stellen einen zentralen Bezugsrahmen für die Ergebnisdiskussion des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit dar.

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

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

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

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

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

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

Kapitel 8 bis 11 stellen den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dar. In Kap. 8 wird zunächst das Gesamtvorhaben anhand des übergeordneten Forschungsdesigns dargestellt, die Samplingkriterien werden erläutert und das zugrunde liegende Sample wird beschrieben. Das Forschungsvorhaben besteht im Wesentlichen aus zwei Hauptstudien und einer Teilstudie. Alle drei Teile beruhen auf einem Sample, welches aus Volkshochschulen innerhalb eines Landesverbandes (LV) gebildet wurde. Die Arbeit zeichnet sich durch eine Fallstudie, im Sinne einer Forschung mit kleinen Fallzahlen aus, in deren Rahmen wenige Untersuchungsfälle „intensiv ergründet werden“ (Pflüger/Pongratz/Trinczek 2017, S. 394). Im Sample enthalten sind vier Volkshochschulen. Aufgrund des vergleichsweise kleinen Samples lässt sich eine differenzierte theoretische Einbettung sowie eine Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen im Themenfeld als unverzichtbar ansehen (vgl. Gross/Kriwy 2009, S. 13), um den Anforderungen einer analytischen Generalisierbarkeit zu entsprechen (vgl. Kap. 8.1). Daher können die Erkenntnisse der vorausgegangenen Kapitel als notwendige Voraussetzung des empirischen Teils der Arbeit gesehen werden. Als Landesverband wurde Rheinland-Pfalz (LV RLP) gewählt. Die Beschränkung auf einen Landesverband wurde vorgenommen, da aufgrund der Forschung mit kleinen Fallzahlen nicht alle 16 Landesverbände in Deutschland berücksichtigt werden können. Die Festlegung auf Rheinland-Pfalz wurde getroffen, da für diesen Verband noch keine gesonderte Programmanalyse vorliegt⁵. Die Teilstudie ist Gegenstand von Kap. 9 und dient zur Kontextualisierung der Ergebnisse der beiden Hauptstudien. Die Studie stellt eine kombinierte Erhebung aus schriftlicher und telefonischer Befragung dar, um Rahmen- und Kontextbedingungen zu erfassen, die sich nicht aus öffentlich zugänglichen Quellen entnehmen lassen und daher gesondert erfasst werden müssen. Hierzu wird zunächst das Studiendesign erläutert, anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt. In Kap. 10 wird die erste Hauptstudie entfaltet. Hauptstudie 1 beruht auf einer Kursprogrammanalyse bezugnehmend auf die verschriftlichten Halbjahresprogramme aus dem Frühjahr 2020 der vier Sample-VHS. Ausgewertet wurden die erhobenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring. Die Programmanalyse dient zur Beantwortung der Teilfrage 2, in welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen welche Medienkompetenzen adressiert werden. Hierzu werden in Kap. 10 zunächst die methodischen Grundlagen und das Studiendesign erläutert, anschließend werden die Ergebnisse differenziert nach Programmbereichen, Kompetenzbereichen und Kompetenzen dargestellt. Zuletzt werden die Ergebnisse in Kap. 10.4 im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert. In Kap. 10.4 wird zudem die dritte Teilfrage bearbeitet, inwiefern die

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

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

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

2 Begriffliche Hinführung

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

2.1 Der Kompetenzbegriff

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

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

Begründet wurde das heutige Verständnis von Kompetenz insbesondere von Noam Chomsky, welches beispielsweise im Werk *Aspects of the Theory of Syntax* beschrieben wurde. Das Werk wurde erstmals 1965 veröffentlicht. In den nachfolgenden Jahren wurden die Grundannahmen von ihm weiter ausgeführt. Chomsky nahm „eine im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen an“ (Bergmann 1999, S. 2). In den Worten Chomskys⁶ ist diese Fähigkeit ein Regelsystem, welches Sprecher*innen ermöglicht, „einen beliebigen Satz zu verstehen und einen Satz, der seinen Gedanken ausdrückt, hervorzubringen“ (Chomsky 1981, S. 203). Der Kompetenzbegriff Chomskys war stark an eine verbale Kommunikationsfähigkeit gebunden. Der Begriff weist jedoch bereits zentrale Merkmale auf, die auch für den heutigen Kompetenzbegriff gelten, nämlich die Fähigkeit, bereits erworbene Kenntnisse auch auf neue, bislang ungewohnte Situationen zu übertragen. Chomsky erkennt das Potenzial der Sprache, mit einem rudimentären Set an sprachlichen Mitteln beliebig viele Gedanken zum Ausdruck zu bringen, um sich so auch in neuen Situationen angemessen ausdrücken zu können.

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

6 In deutscher Übersetzung aus dem Englischen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Medien und Digitalisierung

Der Medienbegriff

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

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

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

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

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

Medienbegriff im Kontext von Digitalisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

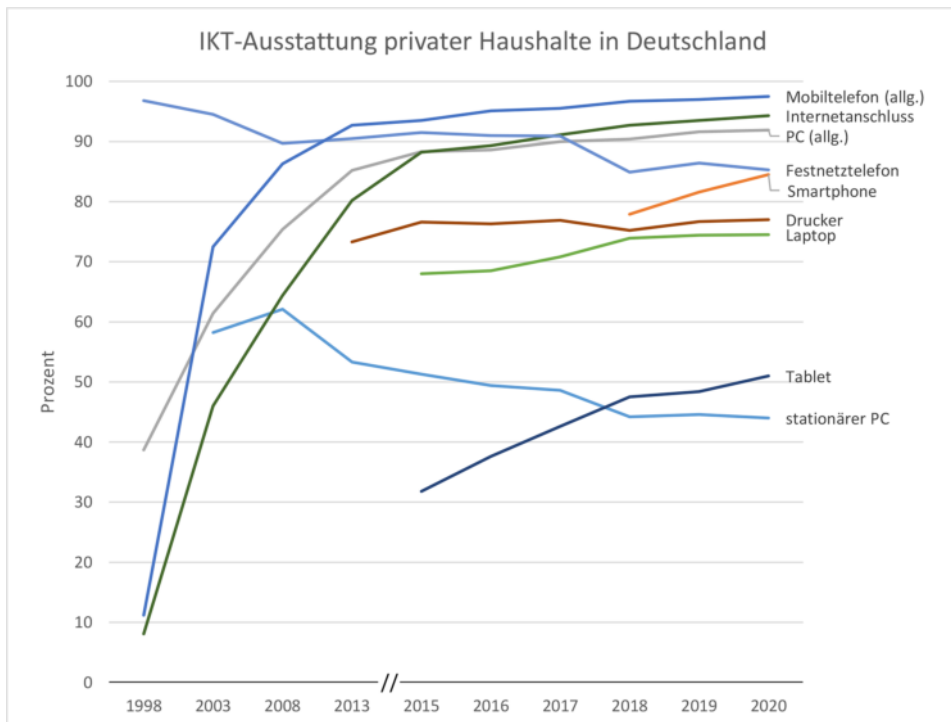


Abbildung 1: IKT-Ausstattung privater Haushalte in Deutschland im Zeitvergleich (in Anlehnung an Destatis 2021a)

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

11% der Haushalte mindestens ein Mobiltelefon verfügbar war und rund 8% einen Internetanschluss besaßen, hat sich der Wert in den darauffolgenden Jahren vervielfacht. 2003 verfügten 46% der Haushalte laut Destatis über einen Internetanschluss und bereits 72,5% über ein oder mehrere Mobiltelefone (vgl. Destatis 2021a). Der Zuwachs an PCs war ebenfalls stark, wenn auch nicht ganz so rasant. Während 1998 rund 39% der Haushalte einen PC besaßen, waren es 2008 bereits fast doppelt so viele (75,4%) (vgl. ebd.). In der Zeit nach der Jahrtausendwende nahm der Grad der Digitalisierung weiter zu, wenn auch nicht ganz so rasant. Mobiltelefone, Internetanschlüsse und PCs waren mit fortlaufender Zeit in immer mehr Haushalten verfügbar. Bei genauerer Betrachtung der Einzelgeräte lassen sich weitere Entwicklungstendenzen ablesen. So lässt sich zunächst erkennen, dass durch die Verantwortlichen der Studie im Laufe der Zeit immer wieder neuere Geräte erkannt und mit Verzögerung in der Studie erfasst wurden. In der Gesamtübersicht von Destatis wurden 1998 lediglich 6 Geräte erfasst, 2020 waren es bereits 14⁷. Ferner lassen sich Bedeutungszuwächse sowohl bei mobilen Technologien als auch bei konvergenten Technologien erkennen, so war die Zahl der stationären PCs in den Haushalten seit 2008 rückläufig, während Laptops und Tablets kontinuierlich an Verbreitung zunahmen. Genauso lässt sich im Laufe der Zeit ein Rückgang bei Festnetztelefonen erkennen, während sich Mobiltelefone zunehmend etablierten. Das Wachstum bzgl. der Mobiltelefone ist in den letzten Jahren vor allem durch Smartphones getrieben, während Mobiltelefone älterer Technologie diesbezüglich nicht zum Wachstum beitragen (vgl. Destatis 2021a.). Die Feststellung, dass Medientechnologien einem Wandel unterliegen, lässt sich beispielsweise auch anhand der Entwicklungen zur Unterhaltungselektronik ablesen, die vom Statistischen Bundesamt in einer separaten Untersuchung erfasst wurden (vgl. Destatis 2021b).

Mediatisierung

Oftmals wird der Begriff der Mediatisierung im Zusammenhang mit dem Begriff der **Medialisierung** verwendet. Je nach Quelle werden die Begriffe synonym verwendet (vgl. Donges 2013, S. 200 f.; Süß/Lampert/Wijnen 2010, S. 14) oder auch voneinander abgegrenzt. So versteht Moser unter Mediatisierung „Prozesse der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der immer stärkeren Durchdringung der Gesellschaft durch technische Medien zusammenhängen“ (Moser 2019, S. 5), insbesondere im Hinblick auf „mediale Entwicklung im historischen Ablauf“ (ebd.). Während Medialisierung stärker die Lebensbedingungen von Menschen in Blick nehme und der Frage nachgehe, „wie die Welt sinnhaft über die spezifischen Zugangsweisen der Medien konstituiert wird“ (ebd.). Nach Dwyer lässt sich Medialisierung als ein sozialer Wandel verstehen, der von Medien selbst ausgelöst werden kann (vgl. Dwyer 2010, S. 6). Eine weitere begriffliche Differenzierung schlägt Birkner (2017) vor: „Nimmt Mediatisierung das Agieren von Akteuren mit Medientechnologien in den Blick, untersucht Medialisierung die Anpassungen im Handeln von Akteuren gegenüber Massenmedien“

7 Nicht alle erfassten Geräte wurden auch in die eigene Abbildung einbezogen, u. a. aufgrund einer Übersichtlichkeit sowie aus Gründen der Relevanz für die Thematik der vorliegenden Arbeit.

(ebd., S. 15) oder vereinfacht ausgedrückt: „Bei der Mediatisierung stehen Medientechnologien im Vordergrund, bei der Medialisierung Medieninstitutionen“ (ebd., S. 16).

Auch wenn diese begriffliche Differenzierung ihre Berechtigung hat, wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht trennscharf zwischen Medialisierung und Mediatisierung differenziert, sondern vielmehr ein breites Begriffsverständnis von Mediatisierung zugrunde gelegt. Daher wird der Begriff der **Mediatisierung** nachfolgend genauer erläutert und bestimmt. Wie bereits angedeutet, hat die Digitalisierung nicht nur dazu geführt, dass sich ein neuer technischer Standard etabliert, sondern dass sich auch Mediennutzungsweisen und Formen der Medienrezeption verändern. Diese lassen sich zurückführen auf veränderte Kommunikationsmechanismen und soziale Prozesse, die sich aus dem medialen Wandel ergeben. Gleichzeitig wirken diese ein auf den medialen Wandel (vgl. Göttlich/Heinz/Herbers 2018, S. 79). Die Verbreitung von Social Media-Angeboten hat dabei zur Folge, dass sich sowohl die Sozialräume als auch die Lebensräume der Menschen verändern „von einem selbstverständlichen Leben mit (Massen-)Medien hin zu einem Leben in medialen Räumen“ (Iske/Verständig 2014, S. 6). Diese Prozesse der sich veränderten Lebensbedingungen, des (kommunikativen) Handelns der Menschen und der Wandel der Subjektive selbst, aufbauend auf einem medialen Wandel, lassen sich als Mediatisierung verstehen – unter Berücksichtigung, dass dieser Wandel selbst wiederum auf mediale Entwicklungen zurückwirkt. Krotz bestimmte den Begriff der Mediatisierung 2012 als:

„einen lang andauernden, übergreifenden, in den verschiedenen Kulturen und historischen Phasen ungleichzeitigen und unterschiedlich sich entwickelnden Metaprozess eines Wandels von Medien, von deren Bedeutung sowie von den Chancen und Problemen, die sich daraus für die Menschen ergeben.“ (Krotz 2012, S. 38)

Während diese Begriffsbestimmung noch den medialen Wandel in den Vordergrund rückt, beschreibt Krotz einige Jahre später Mediatisierung als „Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft und von allen menschlichen Lebensbereichen im Kontext des Wandels der Medien“ (Krotz 2018, S. 35) und rückt damit insbesondere den gesellschaftlichen Wandel in den Vordergrund. So betont er weiter, dass Medientechnologien selbst zu einem Wandel des Subjekts beitragen, sie verändern „Habitus und Sozialcharakter“ (ebd., S. 46) der Menschen. An das Begriffsverständnis von Krotz (2012/2018) wird im weiteren Verlauf der Arbeit angeknüpft.

Auch Stalder (2021) verdeutlicht die Auswirkungen der Digitalisierung, die weit über einen technologischen Wandel hinausgehen und starken Einfluss auf Kultur nehmen. Kultur definiert Stalder weitgefasst als „als jene Prozesse [...], in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird“ (Stalder 2021, S. 16). So geht Stalder von einer „Vervielfältigung der kulturellen Möglichkeiten“ (ebd., S. 10) als „Folge eines weitreichenden, unumkehrbaren gesellschaftlichen Wandels“ (ebd., S. 10 f.) aus, der „in einem umfassenden Sinne durch Digitalität geprägt“ (ebd., S. 20) ist. Es entstehen neue Interaktions- und Vernetzungsmöglichkeiten, nicht

nur zwischen Individuen, auch zwischen Menschen und Objektiven (vgl. ebd., S. 18). Insbesondere den sozialen Medien wird eine gesellschaftsformende Macht zugeschrieben (vgl. ebd., S. 17f.). Diese Ausweitung der Kommunikations- und Handlungsspielräume schafft Partizipationsmöglichkeiten und kann zu einer Stärkung demokratischer Strukturen dienen (vgl. ebd., S. 15). Allerdings gehen damit auch Gefahren im Hinblick auf eine Manipulation von Individuen (vgl. ebd., S. 198f.; ebd., S. 225) einher, zudem besteht das Risiko einer Ausweitung autoritärer Strukturen, welche die Mitbestimmung von Individuen beschränken oder gar verhindern können (vgl. ebd., S. 14).

Mediatisierung wird in der aktuellen Zeit zwar stark durch Digitalisierung geprägt und bestimmt, allerdings hat Mediatisierung bereits lange vor der Digitalisierung stattgefunden. In der Menschheitsgeschichte lassen sich Mediatisierungsprozesse allgemein „als Ausdifferenzierung von Medien und von Kommunikation beschreiben“ (Krotz 2018, S. 44). Diese Prozesse können dann dazu führen, dass „mehr medienvermittelte Kommunikation, mehr medienbezogenes soziales Handeln und mehr mediatisierte soziale und kulturelle Phänomene existieren“ (ebd., S. 38). So lässt sich beispielsweise die Erfindung des Buchdrucks als ein Mediatisierungsschub ansehen oder die Erfindung von bildgebenden Verfahren, wie der Fotografie (vgl. hierzu Rummler 2018, S. 198f.). Digitalisierung lässt sich diesbezüglich als aktuelle Ausformung der Mediatisierung (vgl. Roth-Ebner et al. 2018, S. 18; Marci-Boehncke 2018, S. 225) bzw. als derzeit bedeutendsten Mediatisierungsschub beschreiben, der ein „neues Stadium der Mediatisierung“ (Hepp 2018, S. 35) eingeleitet hat. Im Hinblick auf die Frage, „wie Mediatisierung auf gesellschaftliche Veränderungen Einfluss nehmen kann“ (Albrecht/Revermann 2016, S. 35), lassen sich mehrere Prozesse unterscheiden. So ist bezugnehmend auf Schulz (2004) Mediatisierung zu bereifen als:

- „Extension: Media technologies extend the natural limits of human communication capacities.
- Substitution: The media partly or completely substitute social activities and social institutions and thus change their character.
- Amalgamation: Media activities merge and mingle with one another.
- Accommodation: The fact that communication media exists, induces social change.“ (Ebd., S. 88f.)⁸

Anhand der genannten Prozesse wird die große Bandbreite an Auswirkungen ersichtlich, die Mediatisierung bewirkt und unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche betrifft. Die hier dargestellten Bezüge lassen sich als allgemeine Grundlagen ansehen. Eine spezifische Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Digitalisierung und Erwachsenenbildung findet in Kap. 3.7 statt.

8 Wörtliches Zitat in gekürzter Fassung.

2.3 Gesellschaftliche Teilhabe

Der Begriff der *gesellschaftlichen Teilhabe* stellt einen zentralen Bestandteil der argumentativen Hinführung zur Forschungsfrage dar, wie in Kap. 1.2 insbesondere bezugnehmend auf die zugrunde gelegten Thesen erläutert wurde. Anforderungen an Medienkompetenz bzgl. gesellschaftlicher Teilhabe fließen in die kritische Diskussion in Kap. 5 sowie die Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 10.4) ein. Daher lässt sich eine Auseinandersetzung mit den begrifflichen Grundlagen zu gesellschaftlicher Teilhabe als notwendig erachten. Da die Begriffe Gesellschaft und Teilhabe oftmals unscharf gebraucht werden, werden sie zunächst erläutert und anschließend mit dem Bildungsbegriff in Verbindung gebracht. Im Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung werden Herausforderungen für eine gesellschaftlicher Teilhabe erarbeitet, zuletzt wird im vorliegenden Kapitel auf die Bedeutsamkeit einer Medienkompetenzförderung im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Teilhabe verwiesen.

Begriffliche Grundlegung

Der Begriff der **Gesellschaft** wird in Publikationen heterogen benutzt. Oftmals wird der Begriff auf gleicher Ebene neben Bildung, Kultur und Ökonomie verwendet, gelegentlich auch synonym zu Politik verstanden (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012, S. 183; Tulodziecki 2011, S. 23). Die Begriffe Politik und Gesellschaft sollten jedoch getrennt voneinander verstanden werden, da diese auch unterschiedliches meinen (vgl. Tönnies 2012, S. 222). Gesellschaft lässt sich als ein umfassenderes System verstehen als Politik oder auch Bildung, Kultur und Ökonomie. So stellen Klimke et al. (2020) heraus, dass Gesellschaft „das jeweils umfassendste System menschlichen Zusammenlebens“ (ebd., S. 270) darstellt, was an den Gesellschaftsbegriff von Luhmann anknüpft, der feststellt, dass Gesellschaft „alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“ (Luhmann 1997, S. 78). Verstanden werden kann Gesellschaft „als Summe von Individuen, die durch ein Netzwerk sozialer Beziehungen miteinander in Kontakt und Interaktion stehen, bzw. als Summe der sozialen Wechselwirkungen“ (Klimke et al. 2020, S. 271). Gesellschaft kann in verschiedene Teilsysteme gegliedert werden, die wandelbar sind, da stets „Möglichkeiten der Erweiterung, Grenzfälle und Unterdifferenzierungen der Subsysteme“ (Luhmann 1975/2017, S. 17) bestehen. So lässt sich bezugnehmend auf Schäfers (2020) Gesellschaft gliedern in die Systeme „Recht und Politik, Markt und Produktion, Religion und Kirche, Kultur und Bildung, Arbeit und Freizeit“ (ebd., S. 3). Auch eine durch Digitalisierung bedingte *Netzwerkgesellschaft* lässt sich als ein System verstehen, das auf alle anderen Systeme einwirkt (vgl. ebd., S. 4). Dem Verständnis der Netzwerkgesellschaft folgend ließe sich auch das „Internet als öffentlicher Raum“ (Hafenecker 2005, S. 21) begreifen, wobei eine Partizipation im öffentlichen Raum dann auch eine Partizipation am Internet meint.

Der Begriff **Partizipation** lässt sich aus dem lateinischen Wort *particeps* ableiten. *Particeps* lässt sich übersetzen als „an etwas teilnehmen“⁹. Aus dieser begrifflichen Herkunft heraus lässt sich auch der häufig synonyme Gebrauch von Partizipation und Teilhabe (vgl. Zirfas 2017, S. 24) erklären. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Teilhabe und Partizipation daher auch synonym verwendet. Zu klären wäre jedoch, worauf Partizipation bezogen werden kann. Häufig finden sich Publikationen, die Teilhabe im Hinblick auf eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe fokussieren, so werden beispielsweise ältere Menschen oder aber auch Menschen mit Behinderung bzgl. einer Teilhabe in den Blick genommen (vgl. Demant 2017, S. 26). Zwar kann eine Fokussierung Sinn machen, beispielsweise wenn bestimmte Gruppen im Hinblick auf eine Teilhabe gefährdet sind, allerdings würde eine pauschale Festlegung im Vorfeld eine enge begriffliche Setzung darstellen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht gemeint ist. Der Begriff der Partizipation ist dem Verständnis nach weit gefasst. Er bezieht sich allgemein

„auf die Möglichkeit bzw. Wirklichkeit der Selbst- oder der Mitbestimmung gemeinschaftlicher Belange des Zusammenlebens, wobei unter Bestimmung Beratung (Mitsprache), Entscheidung (Mitwirkung) und Umsetzung (Mitbestimmung) gemeint sein kann. Partizipation ist damit per se ein Vermittlungsprinzip zwischen den Individuen und den allgemeinen, sozialen oder politischen Institutionen.“ (Zirfas 2017, S. 24f.)

Zirfas ergänzt weiterhin, dass mit Partizipation nicht nur eine Möglichkeit verbunden ist, sondern auch ein bestimmter Anspruch verbunden wird, nämlich „das Ziel, durch das gemeinsame Mitwirken das Leben einer Gesellschaft und ihrer Mitglieder zu gestalten“ (ebd., S. 25). Dieses zunächst allgemeine Verständnis eines *Vermittlungsprinzips zwischen den Individuen und Institutionen* findet sich auch in einschlägigen medienpädagogischen Publikationen wieder. Swertz und Barberi (2017) definieren Partizipation in der Medienpädagogik als „Verständigungsprozesse zwischen einem Subjekt und einer Gemeinschaft, in denen Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft verwendet werden“ (ebd., S. 338). Das Begriffsverständnis von Swertz und Barberi ist demnach anschlussfähig an das von Zirfas, sie ergänzen jedoch den Stellenwert von Medien, die der Definition nach zu einer „aktiven Beteiligung des Subjekts“ (ebd.) einen Beitrag leisten können. Swertz und Barberi verwenden zwar nicht den Begriff der Gesellschaft, sondern vielmehr den Begriff der Gemeinschaft, allerdings lassen sich diese beiden Begriffe in Beziehung zueinander setzen. Nach Schubert und Klein lässt sich Gesellschaft verstehen als „eine Sammelbezeichnung für unterschiedliche Formen zusammenlebender Gemeinschaften von Menschen“ (Schubert/Klein 2020).

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das von Swertz und Barberi formulierte Verständnis von Partizipation zugrunde gelegt und an das dargestellte, weit gefasste Verständnis von Gesellschaft angeknüpft, demnach lassen sich Teilsysteme wie Politik oder Kultur unter dem Begriff subsumieren. Als Konsequenz dieses Begriffsverständ-

9 Übersetzung des Langenscheidt-Verlags. Abrufbar unter: <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/particeps>. Abgerufen am: 24.03.2021.

nisses lässt sich für die vorliegende Arbeit folgern, dass gesellschaftliche Teilhabe nicht nur einzelne Programmbereiche von Volkshochschulen wie Politik oder Kultur betrifft, sondern Kursangebote in potenziell allen Programmbereichen (vgl. Kap. 3.4) einen Beitrag zur Stärkung und Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe leisten können.

Gesellschaftliche Teilhabe im Zusammenhang mit Mündigkeit und Bildung

Der Begriff der Partizipation ist eng verwoben mit **Mündigkeit**. Mündigkeit lässt sich verstehen als ein *Allgemeinrecht*, sich ein eigenes Urteil zu bilden (vgl. Kloubert 2018, S. 218), oder auch als Fähigkeit, sich ein Urteil zu bilden (vgl. ebd., S. 222, vgl. hierzu auch Eidam 2006, S. 105 f.). Die Urteilsfähigkeit kann als Voraussetzung für Selbst- und Mitbestimmung angesehen werden, um „in der Welt im Sinne der Mitgestaltung“ (Kloubert 2018, S. 217) verantwortlich zu handeln. Demnach lässt sich Mündigkeit verstehen als *Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung auf Grundlage einer Urteilsfähigkeit*. Ferner kann diese auch als Voraussetzung für gesellschaftliche Emanzipation beschrieben werden (vgl. ebd.).

Der Begriff der Mündigkeit wird häufig mit einem Rückgriff auf die Aufklärung diskutiert (vgl. ebd.). Bezüge zwischen Mündigkeit und Aufklärung lassen sich leicht anhand Kants viel zitiertem Satz feststellen: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784, S. 481). Nach Kant lässt sich demnach die Fähigkeit, sich ein unabhängiges Urteil zu bilden, das ohne Fremdbestimmung zustande kommt, als Voraussetzung für Mündigkeit verstehen (vgl. hierzu auch Klafki 1991, S. 19).

Partizipation als aktive (in dem Sinne auch selbstbestimmte) Beteiligung des Subjekts an der Gesellschaft, wie zuvor bereits dargestellt, weist damit eine enge begriffliche Verwobenheit zum Begriff der Mündigkeit auf. Kloubert sieht diesbezüglich auch einen Bezug zu Kant, indem sie festhält, dass für Kant Partizipation in der Öffentlichkeit zur Mündigkeit führe (vgl. Kloubert 2018, S. 219). Nicht zuletzt lässt sich Mündigkeit als Voraussetzung für Demokratie ansehen, da Demokratie auf mündige Bürger*innen angewiesen ist (vgl. ebd., S. 221)¹⁰.

Ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und **Bildung** lässt sich an Klafkis Bildungsbegriff veranschaulichen. Bildung kann nach Klafki „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“ (Klafki 1991, S. 97). Er betont eine unhintergehbare „Beziehung von Gesellschaft und Bildung“ (ebd., S. 50). Gerade die Mitbestimmungsfähigkeit, als Element von Bildung, versteht Klafki als „Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“ (ebd., S. 52). Auch Walter Schludermann, Mitglied der Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung (Schludermann 2002, S. 52), die das Klagenfurter Modell der Medienmündigkeit entwickelte, betont, dass Mündigkeit als Leitbegriff der

¹⁰ Vgl. hierzu auch die Ausführung der Bundeszentrale für politische Bildung zum Begriff der Mündigkeit: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/320816/muendigkeit>. Abgerufen am: 25.03.2021.

Pädagogik angesehen werden kann, gar als „leitende Idee jeglicher Bildung“ (ebd.) gelte. Selbstbestimmung und soziale Verantwortung sind für ihn untrennbar mit Mündigkeit verknüpft (vgl. ebd., S. 53).

Aus dieser zunächst allgemeinen Grundannahme lässt sich demnach auch ein Anspruch für die Erwachsenenbildung ableiten. So betont Kloubert, dass der Erwachsenenbildung die Aufgabe zugesprochen werden kann, eine Urteilsbildung zu fördern (vgl. ebd., S. 220). Sie betont weiterhin, dass es für Erwachsenenbildung wichtig sei, „dass Mündigkeit jedem/r zugänglich gemacht wird“ und „dass Bildung ein aktiver Prozess ist, der zu Selbstermächtigung [führt]“ (ebd.). Insofern hat die Erwachsenenbildung auch einen „Anteil an der öffentlichen Verantwortung“ (ebd., S. 217). Tippelt (2018) betont die Wichtigkeit, die „Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder“ (ebd., S. 93) durch Weiterbildung zu fördern, da ohne Weiterbildung eine gesellschaftliche Entwicklung behindert werde. Ein Bezug zur Erwachsenenbildung wird auch auf politischer Ebene klar erkannt. So stellt das BMBF heraus: „Die Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf ist entscheidend für die Perspektive des Einzelnen [...] und die Zukunft der Gesellschaft“ (BMBF 2008). Durch lebenslanges Lernen kann „gesellschaftliche Teilhabe [...] erhalten und verbessert werden“ (ebd.).

Anhand der dargestellten Zitate wird nicht nur der Zusammenhang ersichtlich, sondern es deutet sich bereits ein Begründungsrahmen an, der die Bedeutsamkeit von (Erwachsenen-)Bildung für gesellschaftliche Teilhabe herausstellt. Denn Bildung lässt sich als eine Voraussetzung ansehen, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu erreichen. Klafki sieht Bildung als „eine Bedingung der Selbstbestimmung“ (Klafki 1991, S. 53) bzw. als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (ebd., S. 19). Diesem Anspruch liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch zwar die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe besitzt, dass es jedoch der Bildung im Sinne eines Prozesses und einer Notwendigkeit bedarf, um diese Fähigkeit zu entfalten (vgl. ebd., S. 20).

Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe bedeutet auch, gesellschaftlichen Entwicklungen und gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen kritisch gegenüberzustehen und diese zu hinterfragen. Dies impliziert auch ökonomische, soziale, politische und kulturelle Verhältnisse und Entwicklungen (vgl. Klafki 1992). Klafki sieht demnach auch die Kritikfähigkeit als ein Element von Bildung (vgl. Klafki 1991, S. 101). Er folgt dabei einem gesellschaftskritischen, ideologiekritischen Ansatz, wobei Klafki (1992) unter Ideologie folgendes versteht:

„ein Bewußtsein über gesellschaftliche Tatbestände und Vorgänge, das wissenschaftlich als falsch erwiesen werden kann und das bestehende gesellschaftliche Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse direkt oder indirekt stabilisiert, scheinbar rechtfertigt und damit der Kritik und der möglichen Veränderung entzieht.“ (Ebd.)

Kloubert stellt auch in diesem gesellschaftskritischen Begründungszusammenhang Bezüge zu Kant her, da dieser die Loslösung von vorgefertigten und vorgegebenen Meinungen betone. Bildung im Sinne der Entwicklung von Mündigkeit umfasst demnach „die Fähigkeit, sich von externen willkürlichen und manipulativen Eingriffen, von jeglicher Art von Propaganda, unabhängig zu machen“ (Kloubert 2018, S. 218).

Aus den hier dargestellten Zusammenhängen lässt sich zunächst eine allgemeine Verantwortung für Anbieter der öffentlichen Erwachsenenbildung zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe der Teilnehmenden an Bildungsmaßnahmen ableiten. Ferner lässt sich bereits eine allgemeine Forderung zur Förderung einer Kritikfähigkeit ableiten, die nachfolgend noch genauer in einen expliziten Zusammenhang mit Medien (Medienkritikfähigkeit) gebracht wird.

Herausforderungen gesellschaftlicher Teilhabe im Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung

Nachdem zuvor die begrifflichen Grundlagen geklärt wurden und bereits ein allgemeiner Bildungszusammenhang erarbeitet wurde, wird nachfolgend gesellschaftliche Teilhabe in Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung gebracht. Wie bereits im Kapitel 2.2 dargestellt wurde, hat die Digitalisierung einen Mediatisierungsschub ausgelöst, der zu einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel geführt hat und mit neuen Möglichkeiten des Handelns und der Kommunikation einhergeht. Es haben sich virtuelle Gemeinschaften gebildet und auch öffentliche Kommunikation findet zunehmend netzbasiert statt. Damit gehen auch neue Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe einher (vgl. Stalder 2021, S. 14f.; ebd., S. 245 ff.). Die Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung werden erweitert, freie Software und frei lizenzierter Content (insb. Creative Commons) erlauben es Individuen, „einen frei zugänglichen Pool kultureller Werke zu schaffen“ (ebd., S. 261) und Elemente dieses Pools für eigene Zwecke zu nutzen, zu rezipieren, zu konsumieren oder konstruktiv zu verarbeiten. Jedoch sind an die Möglichkeiten und neu entstandenen Chancen zur Teilhabe Voraussetzungen geknüpft (vgl. Albrecht/Revermann 2016, S. 36). Die Voraussetzungen bergen das Risiko, von einer Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Dies kann sowohl negative Auswirkungen auf die jeweiligen Individuen haben, welchen die Voraussetzungen zur Teilhabe fehlen, darüber hinaus können aber auch nachteilige Auswirkungen für die gesamte Gesellschaft entstehen (vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 158). Auf diese Herausforderungen wird nun nachfolgend genauer eingegangen.

Ein erster Themenstrang, der identifiziert werden kann, sind neue Möglichkeiten der Einflussnahme auf Individuen in Form von **Lenkung und Kontrolle**, die durch die Digitalisierung geschaffen wurden (vgl. Niesyto 2017a, S. 271; Iske/Verständig 2014, S. 6f.; Kloubert 2018, S. 217; Stalder 2021, S. 225). Im Zuge einer fortschreitenden Zentralisierung von Netzwerkmacht, wie sie beispielsweise von „sozialen Massenmedien wie etwa Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram, WhatsApp“¹¹ (Stalder 2021, S. 214) und anderen Diensten ausgeht, verlieren Nutzer*innen „Einflussmöglichkeiten auf die Ausgestaltung oder die Entwicklung der Bedingungen, unter denen sie handeln (müssen)“ (ebd., S. 216). Entscheidungen werden zentralisiert, ein Machtgefälle zwischen Nutzer*innen und Betreiberdiensten entsteht (vgl. ebd., S. 217) und der Zugang zu Daten und Informationen wird ungleich verteilt (vgl. ebd., S. 218). Be-

11 Auch die Dienste selbst wachsen mit fortschreitender Zeit zusammen. So ist Instagram seit 2012 Teil von Facebook, WhatsApp seit 2014 Teil von Facebook und LinkedIn seit 2016 Teil von Microsoft.

denklich an dieser Entwicklung ist zudem, dass eine Einflussnahme und „Manipulation der Informationsumgebung“ (ebd., S. 225) bewirkt werden kann, die auch ohne die Kenntnisnahme der Nutzer*innen erfolgen kann (vgl. Stalder 2021, S. 198 f.). Kaufverhalten oder gar Emotionen der Nutzer*innen lassen sich durch diese Einflussnahme (mit hoher Wahrscheinlichkeit¹²) manipulieren (vgl. ebd., S. 222 f.). Niesyto sieht ein noch unterschätztes Risiko in der Komplexität von Algorithmen, da diese dazu in der Lage sind, „die Vielschichtigkeit des Menschseins“ (Niesyto 2017b, S. 50) durch Berechnungen in planbarer Weise zu reduzieren. Diese Kontrollstrukturen werden oftmals auch mit einem Risiko der Entmündigung in Zusammenhang gebracht:

„Ausgeblendet wird, dass mit der technischen Infrastruktur (Cloud Computing, Big Data und der sogenannten Künstliche Intelligenz) eine Kontrollstruktur aufgebaut wird, die die Bürger*innen entmündigt und für demokratische und soziale Gesellschaften zerstörerische Folgen haben kann.“ (Lankau 2019, S. 24)

Nicht selten gehen Risiken in dieser Hinsicht auch mit Verzerrungen der Realitätswahrnehmung einher (vgl. Helbing et al. 2015, S. 21). Beispielhaft kann die Diskussion zu sog. *Filter Bubbles*, *Nudging* oder auch *Big Nudging* als Verwendung von *Social Media Bots* sowie als Verbreitung von *Fake News* genannt werden (vgl. Iske/Verständig 2014, S. 6 f.; Niesyto 2017a, S. 271; Helbing 2015, S. 38). Diese Begriffe werden nachfolgend kurz erläutert.

Den Begriff des Nudgings fasst Helbing (2015) zusammen:

„Befürworter des Nudgings argumentieren, dass der Mensch nicht optimal entscheidet und dass man ihm daher helfen müsse (Paternalismus). Dabei wählt Nudging jedoch nicht den Weg des Informierens und Überzeugens. Vielmehr werden psychologische Unzulänglichkeiten ausgenutzt, um uns zu bestimmten Verhaltensweisen zu bringen. Wir werden also ausgetrickst. Der zu Grunde liegende Wissenschaftsansatz wird Behaviorismus genannt und ist eigentlich längst veraltet.“ (Helbing 2015, S. 38)

Nudging muss jedoch nicht zwangsläufig, wie das Zitat von Helbing es vermuten lässt, negative Auswirkungen für die anvisierte Zielgruppe haben. Zur Frage, ob Nudging ethisch vertretbar sei, stellt Sunstein (2015) heraus: „Much of the answer depends on whether nudges promote or instead undermine welfare, autonomy, and dignity“ (ebd., S. 413). Sunstein stellt jedoch heraus, dass Nudging ein manipulatives Risiko birgt: „There is, however, a genuine risk that some nudges might count as manipulation“ (ebd.). Die Besonderheit bei Big Nudging besteht darin, dass der Datenfundus von Big Data zunutze gemacht wird, dabei werden „zentral gesammelte persönliche Daten für eine Verhaltenskontrolle“ (Helbing et al. 2015, S. 21) genutzt. Helbing et al. sehen die Form von Nudging, welche zu manipulativen Zwecken eingesetzt wird, als „unvereinbar mit Menschenrechten und demokratischen Prinzipien“ (ebd.). Filter

¹² Eine Einflussnahme auf Emotionen lässt sich „vorsichtig“ (Stalder 2021, S. 222) belegen, anhand eines Experiments mit über 600.000 Nutzer*innen von Facebook zur sogenannten emotional contagion (Gefühlsansteckung).

Bubbles beruhen auf der Annahme, dass Algorithmen Präferenzen der Benutzenden (z. B. von Google, Amazon, Facebook) überproportional häufig präsentieren:

„Es besagt, dass, abgeschirmt von alternativen Sichtweisen, sich in der Folge die einmal gezeigten Auffassungen verfestigten. Dies könne zum Aufbau einer alternativen Realität und auch zu Radikalisierungen führen. Das Model der Filterblase wird oft auch als Erklärung für das Auseinanderdriften der Gesellschaft [...] in Anspruch genommen.“ (Janetzko 2017, S. 30)

Durch Filter Bubbles werden (meinungsbildende) Informationen durch Algorithmen selektiert und das Wahrnehmungsfeld der Nutzer*innen sozialer Medien reduziert. „Die globalen Dörfer werden so immer dörflicher“ (Stalder 2021, S. 199). Fake News sind Falschmeldungen, die zumeist strategisch im Internet gestreut werden. Da sich diese einfach erzeugen und schnell verbreiten lassen, werden diese als Risiko im Hinblick auf die Meinungsbildung wahrgenommen (vgl. ebd.). Social Bots oder auch Social Media Bots sind Programme, die in sozialen Medien, häufig in Twitter, den Eindruck erwecken, als wären sie reale Personen. Durch diesen Eindruck haben die Bots die Möglichkeit, in Diskussionen einzugreifen und diese zu verzerren. Häufig reagieren Bots auf Schlüsselbegriffe und schicken daraufhin vorprogrammierte Nachrichten (vgl. ebd., S. 31).

Weiterhin lassen sich Debatten im Hinblick auf eine mangelnde **Bildungsgerechtigkeit** feststellen. So wurden beispielsweise zu Beginn des 21. Jahrhunderts Befürchtungen geäußert, die mit ungleichmäßigen materiellen Ressourcenverteilungen einhergehen (vgl. Aufenanger 2003, S. 6; hierzu auch Iske/Verständig 2014, S. 9 f.). So ließe sich folgern, dass aus einer ungleichmäßigen Verteilung von digitalen oder auch elektronischen Medientechnologien in der Bevölkerung ungleichmäßige Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe entstehen. Dies lässt sich auch als ein wesentlicher Aspekt der frühen Forschung zum Thema „digitale Ungleichheit“ (englisch „**Digital Divide**“) ansehen (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 4). Diese Befürchtung mag durchaus zu einer Zeit, in der digitale Medientechnologien in der Gesellschaft noch ungleich verteilt waren, ihre Berechtigung gehabt haben. Wie an Abbildung 1 in Kap. 2.2 bereits herausgearbeitet wurde, war gerade zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Digitalisierung in Deutschland so weit fortgeschritten, dass ein Teil der Gesellschaft über Zugriff auf Medientechnologien wie Mobiltelefone, PCs und einen Internetzugang verfügte, ein erheblicher Teil über diesen grundständigen Zugang jedoch noch nicht verfügte. Inzwischen scheint zumindest dieser Ansatz im Hinblick auf eine digitale Ungleichheit innerhalb des Bundesgebietes nicht mehr haltbar zu sein, da von einer weitgehenden Verbreitung digitaler Medien in den Haushalten gesprochen werden kann, so besaßen 2020 94,3 % der Haushalte einen Internetanschluss, 84,5 % mindestens ein Smartphone und 91,9 % mindestens einen PC (vgl. Destatis 2021a). In Haushalten, in denen Heranwachsende leben, lässt sich sogar von einer flächendeckenden Ausstattung sprechen, so besaßen 2020 99 % der Haushalte, in denen Heranwachsende im Alter von 12 bis 19 Jahren leben, einen WLAN-Anschluss, 98 % mindestens ein Smartphone und 98 % mindestens einen PC (vgl. mpfs 2020, S. 6). Dies deutet auf

eine zunehmende Angleichung der zumindest basalen technischen Zugangsmöglichkeiten hin.

Da dies jedoch nur ein Aspekt von digitaler Ungleichheit (Digital Divide) umfasst, lässt sich das Problem als solches nicht entkräften. Der Diskurs hat sich vielmehr ausdifferenziert. Veranschaulichen lässt sich der Diskurs zunächst anhand der Annahmen einer „**Wissenskluft**-Perspektive“ (Bonfadelli 2008). Der Wissenskluft-Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass „demokratische Gesellschaften auf informierte Bürger [sic] angewiesen seien, und dass die Medien einen wichtigen Beitrag zur Meinungsbildung leisten“ (ebd., S. 270), dass jedoch mit einem höheren Informationsfluss, der über Medientechnologien vermittelt wird, seien es elektronische Technologien, digitale Medien oder auch Printmedien, Bildungsbenachteiligungen nicht ausgeglichen werden können (vgl. ebd.). Diese Annahme baut auf der These auf, dass bei einem wachsenden Informationsfluss insbesondere Personengruppen mit höherem „sozioökonomischen Status und/oder höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Informationen“ (ebd.) tendieren, als Personen mit einem niedrigeren Status. Brisant daran ist, dass Bildungsbemühungen wie beispielsweise Bildungsfernsehen (Sendungen wie die Sesamstraße) „nicht zur Informiertheit aller beitragen, sondern als Trendverstärker bestehende soziale Ungleichheiten“ (ebd.) sogar noch verschärfen können. Bezüge lassen sich zur digitalen Ungleichheit insofern herstellen, als sich dieses Phänomen nicht nur für Bücher und Fernsehen feststellen lässt, sondern auch für rein internetbasierte Medien, also auch die „Verbreitung des Internets sozial und bildungsmäßig ungleich erfolgt“ (ebd.). Kritisieren lässt sich an der Wissenskluft-Perspektive, dass diese die Motivation zur Informationsbeschaffung, Wissensaneignung und Bildungspartizipation zu wenig berücksichtigt (vgl. ebd., S. 271).

Gerade die Debatte zum Thema Digital Divide hat sich insofern ausdifferenziert, als dass diese verstärkt unterschiedliche Nutzungsweisen digitaler Medien fokussiert, in Abgrenzung zur nicht mehr haltbaren Annahme der ungleichen Zugänge zu digitalen Medientechnologien lässt sich dieser Begründungsrahmen unter dem Schlagwort „**Second Digital Divide**“ fassen. Diese Bezeichnung wird auf die US-amerikanische Forscherin Eszter Hargittai (2002) zurückgeführt (vgl. hierzu auch Iske/Verständig 2014, S. 10; Helbig/Hofhues 2018, S. 5).

Unterschiedliche Nutzungsweisen lassen sich in allen Altersgruppen vermuten. So stellte Hargittai im Rahmen einer empirischen Studie zum „second-level digital divide by exploring differences in Internet users' online skills“ (Hargittai 2002) unter Personen im Alter von 18 bis 81 Jahren fest:

„It is clear from the findings that there is great deal of variance in abilities to locate content online. Merely offering people a network-connected machine will not ensure that they can use the medium to meet their needs because they may not be able to maximally take advantage of all that the Web has to offer.“ (Ebd.)

Hargittai folgert aus den Ergebnissen, dass unterschiedliche *Online Skills* von Internetnutzer*innen in verschiedenen Nutzungsweisen münden und je nach Ausprä-

gung der *Online Skills* eine selbstbestimmte Nutzung von Onlineangeboten erleichtern oder auch erschweren würde. Sie folgert daher, dass es nicht genüge, Menschen nur digitale Medien zur Verfügung zu stellen, sondern dass auch entsprechende Kompetenzen gefördert werden müssen (vgl. ebd.).

Häufig werden jedoch im Hinblick auf die Nutzungsweisen digitaler Medien nicht Erwachsene, sondern Heranwachsende in den Blick genommen, wie z. B. in der BMBF-Publikation zu „Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur“ (BMBF 2010):

„Das Bild vom ‚autonomen Rezipienten‘ [sic], der Zugriff auf sehr viele Ressourcen hat, mag für bestimmte Gruppen zutreffen. Viele Kinder und Jugendliche erhalten aber weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregungen für einen reflektierten Medienumgang.“ (Niesyto in BMBF 2010, S. 20)

Aktuelle Studien untermauern Differenzen in den sozialen Milieus bei Heranwachsenden, so z. B. die DIVSI U25-Studie (DIVSI 2018), die das Ziel verfolgt, „das aktuelle Spektrum der digitalen Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland abzubilden“ (ebd., S. 10). Diese stellt heraus, dass sich im Zeitraum von 2014 bis 2018 die Einstellungen der 14- bis 24-Jährigen gegenüber dem Internet gewandelt und sich aufgrund dessen die Internet-Milieus ausdifferenziert haben (vgl. ebd., S. 14). So stellt die Studie zusammenfassend fest:

„So gibt es Lebenswelten, die einen kompetent-souveränen Umgang mit Komplexität und Online-Risiken pflegen, ebenso wie solche, die eher durch Ernüchterung oder Misstrauen geprägt sind. Demgegenüber wird Online-Enthusiasmus zum kennzeichnenden Merkmal einer eigenen Internet-Lebenswelt, die sich von kritischem Hinterfragen oder rationalem Pragmatismus bewusst abgrenzt.“ (Ebd.)

Auch Moser und Scheuble (2014) haben im Rahmen einer stichprobenartigen Umfrage mit über 5000 Teilnehmenden *digitale Lebensstile* beforscht. An der Umfrage nahmen sowohl Heranwachsende als auch Erwachsene teil. Allerdings waren nur 9 % der Befragten älter als 20 Jahre (vgl. ebd., S. 82). Aufgrund der insgesamt hohen Stichprobe konnten als Ergebnis dennoch eindeutig altersbedingte Unterschiede (zum Zeitpunkt der Befragung) festgestellt werden:

„So zeigt es sich generell, dass die jüngere Generation den Verhaltensweisen einer digitalen Gesellschaft gegenüber stärker aufgeschlossen ist. Die Generation der Über-40-Jährigen favorisiert eher noch traditionelle Formen der Kommunikation, die aus einer vordigitalen Gesellschaft stammen“ (ebd., S. 98).

Gerade für viele Erwachsene gehen die Veränderungen der persönlichen Lebenswelt, die durch die Digitalisierung bedingt sind, mit großen Unsicherheiten einher (vgl. ebd., S. 96). Ergänzt werden sollte jedoch, dass die Befragung bereits 2011 stattfand, also 3 Jahre vor der Veröffentlichung. Insofern lässt sich eine erneute Befragung unter den derzeitigen Bedingungen der Digitalisierung als notwendig erachten. Helbig und Hofhues (2018) kritisieren, dass sich Forschung zum Thema unterschiedlicher Nutzungsweisen digitaler Medien noch zu stark auf Kinder und Jugendliche richte und

zu wenig auf Erwachsene (vgl. ebd., S. 5), daher lässt sich auch ein verstärkter Forschungsfokus auf Erwachsene als notwendig erachten.

Neben einer Fokussierung auf die Nutzungsweisen innerhalb einer Alterskohorte wird Digital Divide auch oftmals im Hinblick auf einen *Age Gap* diskutiert, also Unterschiede zwischen den Alterskohorten (vgl. Rudolph 2019, S. 155). Gelegentlich wird diesbezüglich eine dichotome Zweiteilung in *Digital Natives* und *Digital Immigrants* vorgenommen. Als Natives lassen sich diejenigen verstehen, die mit digitaler Technologie aufwachsen, Immigrants sind jene Personen, die erst im Erwachsenenalter beginnen, sich mit digitaler Technologie auseinanderzusetzen. In dieser dichotomen Unterscheidung wird oftmals unterstellt, dass Immigrants gegenüber Natives deutliche Defizite haben, da diese nicht mit der Technologie aufgewachsen seien. Diese Argumentationslinie stellt jedoch eine heute nicht mehr als unstrittig zu betrachtende Übersimplifizierung dar (vgl. ebd.). Rudolph hält jedoch fest, dass unabhängig von der Einleitung in Natives und Immigrants das Argument einer *Age Gap* nicht entkräftet werden kann, da es inzwischen als unstrittig gilt, dass das Alter einen Einfluss auf die Mediennutzung hat (vgl. ebd.). „Ungleichheiten sind dabei hinsichtlich der ältesten Nutzer_innen am größten, wobei insbesondere auf der Zugangsebene vielfach von einem Generationeneffekt ausgegangen wird, da die älteren Kohorten zu den Gruppen mit den höchsten Zuwachsraten zählen“ (ebd., S. 153). Weiterhin lässt sich feststellen, „dass ältere Internetnutzer_innen vor allem bezüglich der Intensität und Bandbreite der Internetaktivitäten hinter jüngeren Nutzer_innengruppen zurückliegen“ (ebd., S. 154).

Neben der *Age Gap* lassen sich auch noch weitere Differenzierungsansätze erkennen, die in unterschiedlichem Maße zu einer Ungleichheit bzgl. einer Teilhabe an internetbasierten Medien beitragen. Da die Studienlage zu den verschiedenen Divide-Ansätzen mitunter stark variiert und diese nicht immer eindeutig ist, werden die Ansätze nicht in Gänze vorgestellt und diskutiert. Ein Ansatz, welcher jedoch klar belegbar ist, ist der nach dem Grad der Behinderung (**Disability Divide**) (vgl. ebd., S. 168), daher wird dieser in Grundzügen vorgestellt. Dem Disability Divide folgend haben Menschen mit Behinderung gegenüber Menschen ohne Behinderung Nachteile im Hinblick auf den Zugang als auch die Verwendung des Internets sowie der internetbasierten Medien (vgl. ebd.). Zwei Faktoren tragen zu dieser Benachteiligung bei. Zunächst verfügen Menschen mit Behinderung im Durchschnitt über einen geringeren sozioökonomischen Status, darüber hinaus resultiert die Benachteiligung aus den „assistiven Technologien, welche die Verwendung des Internets und internetbasierter Dienste sicherstellen sollen“ (ebd.). Diese seien „technisch nicht auf der Höhe der digitalen Medien“ (ebd.) und stellen daher erhöhte Anforderungen an die Kompetenzen der Internetnutzer*innen, um assistive Technologien angemessen verwenden zu können. Dieser Argumentationslinie folgend kann ein Disability Divide u. a. dadurch reduziert werden, dass sowohl die Kompetenzen der Menschen mit Behinderung zur Nutzung assistiver Technologien gefördert als auch Verantwortliche von Internetdiensten für die Hürden sensibilisiert und diesen Möglichkeiten zur Implementierung niedrigschwelliger Hilfssysteme aufgezeigt werden.

In einigen Publikationen wird über den (First) Digital Divide und Second Digital Divide hinaus auch von einem *zero-level divide* (vgl. Iske/Verständig 2014, S. 11) oder bereits von einem *third digital divide* gesprochen (vgl. Ragnedda/Ruiu 2017, S. 16). Nach Iske und Verständig bezieht sich der zero-level divide zwar ähnlich dem (first) Digital Divide auf die technischen Ressourcen, betrachtet diese jedoch deutlich differenzierter. Demnach gehe es nicht um die Frage, ob jemand Zugang zum Internet hat (da dies inzwischen vorausgesetzt werden kann), sondern um die Qualität der technischen Infrastruktur, z. B. im Hinblick auf „unterschiedliche Geschwindigkeiten, Volumen und Qualitäten der Datenübertragung“ (Iske/Verständig 2014, S. 11). Ragnedda und Ruiu verstehen unter dem *third digital divide* insbesondere unterschiedliche Mehrwerte, die aus den verschiedenen Nutzungsweisen digitaler Medientechnologien entstehen können. Darin liegt auch der Unterschied zum *second digital divide*: „different qualitative experience of the use of the Internet (second level of digital divide) that produces different outcomes and social benefits (third level of digital divide)“ (Ragnedda/Ruiu 2017, S. 16). Allerdings haben sich die Begrifflichkeiten zum zero-level divide sowie zum *third digital divide* noch nicht etabliert in Diskursen im medienpädagogischen Kontext.

Relevanz von Medienkompetenzförderung

Aus den dargestellten Herausforderungen und Problemlagen im Zusammenhang von Digitalisierung und gesellschaftlicher Teilhabe lässt sich zunächst **eine grundsätzliche Forderung von Medienkompetenzförderung**¹³ ableiten. So lässt sich feststellen, dass Gesellschaft in zunehmendem Maße durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägt ist (vgl. Kap. 2.2). Für eine Teilhabe an der Gesellschaft sind Kompetenzen erforderlich, die der Digitalisierung und Mediatisierung Rechnung tragen, diese können als grundlegend für die Teilhabe angesehen werden. Einen Begründungszusammenhang hierzu liefert Walter Schludermann als Vertreter der Klagenfurter Projektgruppe Medienerziehung. Er betont, dass im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft Medienmündigkeit als pädagogisches Ziel anzusehen sei (vgl. Schludermann 2002, S. 53). Medienmündigkeit bedeutet für ihn „nicht nur, mündiger Mediennutzer zu sein, sondern darüber hinaus auch mündiges Mitglied der Gesellschaft“ (ebd.). Ferner betont er, dass Mündigkeit eine Voraussetzung dafür ist, eine demokratische Gesellschaft weiterzuentwickeln, „die nicht nur wesentlich beeinflusst, sondern in zunehmendem Ausmaß durch diese mitkonstituiert wird“ (ebd., S. 57). Den Begriff der Medienkompetenz grenzt Schludermann klar vom Begriff der Medienmündigkeit ab, betont jedoch, dass die Fähigkeit zur Medienkommunikation, Medienrezeption, Medienproduktion, ein Bewusstsein über Medienwirkungen sowie ein Wissen über Mediensysteme als Voraussetzung für Medienmündigkeit gelte (vgl. ebd., S. 54 ff.). Dieser Argumentationslinie folgend kann Medienkompetenz als Grundvoraussetzung für Partizipation in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten

¹³ Medienkompetenz wird in der vorliegenden Arbeit dem Begriff der digitalen Kompetenz vorgezogen. Der Begriff der digitalen Kompetenz wird jedoch dann verwendet, wenn auf Quellen verwiesen wird, in denen dieser Begriff explizit als Leitbegriff auftaucht. Der Begriff der Medienkompetenz wird eingehend in Kap. 4 beschrieben und definiert, eine begriffliche Festlegung wird in Kap. 5.3 begründet.

Gesellschaft angesehen werden. Schmidt-Hertha (2020) betont, dass den Risiken zur gesellschaftlichen Teilhabe, die im Zusammenhang mit Digitalisierung stehen, durch die Förderung entsprechender Kompetenzen entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd., S. 158). Auch im öffentlichen Diskurs hat die Forderung von Medienkompetenzförderung im Begründungszusammenhang der gesellschaftlichen Teilhabe Einzug gefunden (vgl. BMBF 2010, S. 5).

Neben einer allgemeinen Notwendigkeit für Medienkompetenz im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Teilhabe lässt sich Medienkompetenz auch als Mittel betrachten, um die beschriebenen Divergenzen im Hinblick auf eine **Bildungsgerechtigkeit** abzubauen. So stellt Bonfadelli (2008) heraus, dass die Förderung von Medienkompetenz einer Wissenskluft entgegenwirken kann, da Medienkompetenz zu einer „Homogenisierung“ (ebd., S. 272) des Wissens sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten beispielsweise im Hinblick auf eine Informationsverarbeitung unterschiedlicher gesellschaftlicher Milieus beitragen kann. Gerade bei potenziell benachteiligten Gruppen, denen teilweise bereits basale Grundlagen und grundlegende Kompetenzen fehlen, wie beispielsweise im Zuge der Diskussion zur Age Gap oder zum Disability Divide ersichtlich wurde, kann die Förderung entsprechender Kompetenzen dazu beitragen, Ungleichheit abzufedern. So lässt sich, wie bereits bezugnehmend auf Rudolph (vgl. Rudolph 2019, S. 168) dargestellt, ein Bedarf zur Kompetenzvermittlung hinsichtlich assistiver Technologien im Internet ableiten, sowohl im Hinblick auf diejenigen, welche die Technologie konzipieren und implementieren, als auch seitens derer, die auf die Technologie angewiesen sind. Bei älteren Menschen, die bislang kaum oder keine Berührungspunkte mit internetbasierten Medien, wie Smartphones oder Tablets hatten, diese aber nutzen möchten, um am gesellschaftlichen Leben ungehindert teilhaben zu können (vgl. ebd., S. 154), kann die Vermittlung von Basiswissen zum Verstehen der Technologie und Förderung von Kompetenzen zur Handhabung und Bedienung der Technologie einem Age Gap entgegenwirken.

Nicht zuletzt lässt sich auch die Förderung von **Medienkritikfähigkeit** als ein wesentliches Element für eine Teilhabe in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft betrachten. Niesyto leitet im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe einen Bedarf zur Stärkung einer gesellschaftskritischen und medienkritischen Perspektive ab. Diese stehe im Zusammenhang mit Steuerungs- und Kontrollmechanismen, die sich im digitalen Raum zunehmend etablieren (vgl. Niesyto 2017a, S. 271). Diesbezüglich lässt sich Medienkritikfähigkeit als Mittel ansehen, um Einflüsse auf die Informationsumgebung, in der die Nutzer*innen der internetbasierten Medien navigieren (vgl. Stalder 2021, S. 217), zu erkennen und somit angemessen auf diese zu reagieren. So können beispielsweise auch die bereits beschriebenen Risiken, die durch Social Media Bots, Fake News, Big Nudging oder Filter Bubbles entstehen, als solche entlarvt werden. Auch Rohs stellt die Bedeutsamkeit einer „kritisch-reflexiven Perspektive“ (Rohs 2020c, S. 29) heraus und betont die Relevanz einer Medienkompetenzförderung, um den „Gefahren eines *Digital Divide*“ (ebd., S. 28) entgegenzuwirken. Der Grundgedanke, dass Kritikfähigkeit ein wesentliches Element ist, um gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse zu hinterfragen und so angemessen an der Ge-

sellschaft zu partizipieren, lässt sich, wie bereits gezeigt, bereits bei Klafki erkennen (vgl. Klafki 1991, S. 101). Eine allgemeine Relevanz von Kritikfähigkeit stellt auch Fuhr heraus, wenn er sagt, dass kritisches Denken dazu beitrage, „dominante politische, ökonomische, rassistische, kulturelle Ideologien zu hinterfragen. Nur durch die Aneignung von entsprechendem Wissen kann es gelingen, die Gefangenheit im Common Sense, in scheinbar offensichtlichen Deutungen und im Alltagswissen aufzubrechen“ (Fuhr 2013, S. 30). Auch wenn sich Medienkompetenz als unverzichtbare Fähigkeit und Fertigkeit ansehen lässt, um in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Zeit an der Gesellschaft teilzuhaben, blieb der Begriff der Medienkompetenz im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit noch weitestgehend unbestimmt. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff, die in Kap. 4. erfolgt, ist daher unerlässlich.

Zwischenfazit

Wie im vorliegenden Kapitel dargestellt, lässt sich Partizipation als ein aktiver Prozess verstehen, der auf eine Beteiligung des Subjekts an der Gesellschaft abzielt (vgl. Swertz/Barberi 2017, S. 338; Zirfas 2017, S. 24f.). Teilhabe wird durch (kommunikative) Handlungen und Interaktionen der Individuen bestimmt. Um in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft selbstbestimmt handeln zu können, ist ein lebenslanges Lernen unverzichtbar (vgl. BMBF 2008). Da die heutige Gesellschaft stark durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägt ist, ist auch eine Teilhabe an der Gesellschaft nicht mehr losgelöst davon denkbar. Zwar können „Medien zur Förderung der aktiven Beteiligung des Subjekts an der Gemeinschaft verwendet werden“ (Swertz/Barberi 2017, S. 338), allerdings sind an Möglichkeiten und Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe, die im Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung stehen, Voraussetzungen geknüpft. Diese Voraussetzungen bergen das Risiko, von einer Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Um den Herausforderungen angemessen zu begegnen und die Potenziale zu nutzen, die Digitalisierung und Mediatisierung bieten, ist Medienkompetenz erforderlich. Personen, die Gefahr laufen, von einer gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen zu werden, beispielsweise weil diesen im Sinne des Second Digital Divide die erforderlichen Fähigkeiten fehlen, um sich im digitalen Raum selbstbestimmt zu bewegen (vgl. Hargittai 2002), sollten diesbezüglich nicht außer Acht gelassen werden.

Die hier dargestellten Zusammenhänge dienen als Grundlage für die weitere Argumentation der Arbeit zu Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe (insb. in Kap. 5 und 10.4). Wie bereits in Kap. 1.2 dargestellt, sind diese Begründungslinien eine selektive Auswahl von Anforderungen, die mit der entfalteten Argumentationskette in Zusammenhang stehen. Hieraus lässt sich kein Anspruch auf Vollständigkeit im Hinblick auf Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe erheben. Im vorliegenden Kapitel wurden Herausforderungen und Problemlagen im Zusammenhang mit Digitalisierung und Mediatisierung fokussiert. Diese Fokussierung dient dazu, aufzuzeigen, dass Teilhabe nicht voraussetzungsfrei möglich ist, sondern erst durch den Erwerb erforderlicher Kompetenzen gewährleistet werden kann. Angemerkt sei, dass

den Herausforderungen und Problemlagen unzählige Chancen und neu geschaffene Handlungsspielräume gegenüberstehen, Digitalisierung und Mediatisierung daher auch nicht einseitig chancen- oder auch risikoreich für die Gesellschaft sind. Vielmehr ist von einer gleichzeitigen Koexistenz von Chancen und Risiken, einer gleichzeitigen „Widersprüchlichkeit der Gegenwart“ (Stalder 2021, S. 281) bzw. auch von *offenen Dynamiken* (vgl. ebd., S. 14) auszugehen, deren Zukunft ungewiss ist (vgl. ebd., S. 280). Ein Forschungsbedarf lässt sich insbesondere zu unterschiedlichen Nutzungsweisen digitaler Medien bei Erwachsenen ableiten (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 5) sowie zu gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen (vgl. Niesyto 2017a, S. 271).

3 Erwachsenenbildung und Volkshochschulen

Nachfolgend werden Volkshochschulen genauer beschrieben anhand der historischen Entwicklung, ihrer Selbstbeschreibung, ihres Auftrags sowie anhand von relevanten Merkmalen, wie der Kurs- und Angebotsstruktur. Diese zunächst allgemeine Darstellung der Merkmale ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, da Volkshochschulen den zentralen Zugriffspunkt der empirischen Forschung darstellen, was eine nähere Beschreibung und Systematisierung von Volkshochschulen erforderlich macht. Die Bezüge sind weiterhin notwendig, um die Ergebnisse aus der eigenen empirischen Forschung in Bezug zur Weiterbildungslandschaft in Deutschland und der Grundgesamtheit aller Volkshochschulen in Deutschland zu setzen und vergleichen zu können. Da im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit eine exemplarische Festlegung auf den LV RLP erfolgt (vgl. Kap. 1.3 und 8.2), werden, soweit erforderlich, neben der Darstellung für das gesamte Bundesgebiet auch gesondert die Werte für das Bundesland Rheinland-Pfalz dargestellt. Um aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen einordnen zu können, findet zudem eine Skizzierung der aktuellen Lage und Herausforderungen von Volkshochschulen statt. Hierbei sind insbesondere die Entwicklungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie und der Digitalisierung zu nennen. Bezüge zur Coronapandemie sind mitunter erforderlich, da ein Teil der Daten des Forschungsvorhabens unter Pandemiebedingungen erhoben wurde (vgl. Kap. 11) und die Bezüge zur Kontextualisierung und Skizzierung eines Ausblicks erforderlich sind. Bezüge zur Digitalisierung ergeben sich primär aus der thematischen Festlegung der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 1.2). Eingebettet wird der Diskurs zu Volkshochschulen in den allgemeinen Diskurs zur Erwachsenenbildung, beginnend mit der öffentlichen Funktion der Erwachsenenbildung im nachfolgenden Kapitel.

Der Begriff der Erwachsenenbildung zielt neben einer Qualifizierung auch auf soziale Integration und kulturelle Bildung ab (vgl. Tippelt/Hippel 2018, S. 5) bzw. lässt sich in die Bereiche der „allgemeinen, politischen, kulturellen und beruflichen Bildung“ (Grell 2017, S.79) gliedern. Der Begriff der Weiterbildung kann enger gefasst werden als der Begriff der Erwachsenenbildung, verstanden als eine Bildung, die primär beruflich verwertbar ist (vgl. Süßmuth/Eisfeld 2018, S.764). In Publikationen von Volkshochschulen findet jedoch häufig eine begriffliche Durchmischung von „Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ statt, ohne diesbezüglich explizit auf eine berufliche oder allgemeine Bildung zu verweisen. Auch in einigen gängigen wissenschaftlichen Publikationen werden die Begriffe nicht trennscharf voneinander unterschieden. Da sich diese begriffliche Durchmischung auch häufig in wörtlichen wie indirekten Zitationen in der vorliegenden Arbeit wiederfindet, wird auf eine begriffliche Trennung verzichtet.

3.1 Öffentliche Funktion der Erwachsenenbildung

Bereits in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen (UN) lässt sich ein leitender Bezug öffentlicher Bildungseinrichtungen erkennen: „Die Bildung muß [sic] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ (UN-Vollversammlung 1948, Art. 26, Abs. 2). Bezugnehmend auf die Erklärung der UN merkt Zeuner an, dass sich hieraus ein international anerkannter Anspruch an die Erwachsenenbildung zur „Bildung der Menschen im weitesten Sinn“ (Zeuner 2018, S. 662) ableiten lässt. Über diese Erklärung hinaus bestehe laut Zeuner international nur wenig Konsens, welchen Funktionen Erwachsenenbildung nachkommen solle. Aus der 2015 von der Generalversammlung der UN verabschiedeten *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* lässt sich zudem ein zentraler Anspruch für Erwachsenenbildung ableiten, der die Bedeutsamkeit von Bildung für gesellschaftliche Teilhabe sowie von Bildungsgerechtigkeit betont. Darin heißt es:

„Alle Menschen, [...] insbesondere diejenigen in prekären Situationen, sollen Zugang zu Möglichkeiten des lebenslangen Lernens haben, damit sie sich das Wissen und die Fertigkeiten aneignen können, die sie benötigen, um Chancen zu nutzen und uneingeschränkt an der Gesellschaft teilhaben zu können.“ (UN-Vollversammlung 2015, S. 8)

Im föderalen System der BRD schlägt sich die öffentliche Verantwortung der Weiterbildung insbesondere in den Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer nieder. Der allgemeine länderübergreifende Auftrag lässt sich im Hinblick auf die Förderung von „Bildungsgerechtigkeit und (...) Chancengleichheit“ (Meisel 2011, S. 62) umschreiben. Dieser Bezug findet sich auch im Weiterbildungsgesetz von RLP (§ 2 WBG RLP¹⁴). Konkreter heißt es darin, „Weiterbildung [...] dient dem ganzen Menschen, seinen persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen“ (§ 1, Abs. 1 WBG RLP). Aufgabe der Weiterbildung ist es, „zu eigenverantwortlichem und selbstbestimmtem Handeln im privaten und öffentlichen Leben sowie zur Mitwirkung und Mitverantwortung im beruflichen und öffentlichen Leben befähigen“ (§ 2 WBG RLP). Ähnliche Bezüge, die auf Selbst- und Mitbestimmung in der Gesellschaft verweisen, finden sich deutschlandweit in den Weiterbildungsgesetzen der Länder, so auch beispielsweise im Weiterbildungsgesetz von Baden-Württemberg (vgl. § 1, Abs. 2 WeitBiFög BW) oder dem Weiterbildungsgesetz von Schleswig-Holstein (vgl. § 3, Abs. 1 WBG SH). In der gesetzlichen Aufgaben- und Zielbeschreibung der Erwachsenenbildung werden demnach die Bezüge ersichtlich, die bereits in Kap. 2.3 zur Selbstbestimmung (vgl. Klouber 2018, S. 217) und Mitbestimmung (vgl. Zirfas 2017, S. 24f.) erarbeitet wurden. Auch wenn die Weiterbildungsgesetze der Länder die zentrale rechtliche Legitimationsgrundlage für die Träger der Erwachsenenbildung darstellen, sind die Träger „in der Angebotsgestaltung ebenso frei wie die Adressaten in ihrem Nachfrageverhalten“

¹⁴ WBG RLP (Weiterbildungsgesetz in Rheinland-Pfalz) vom 17. November 1995, zuletzt geändert durch Artikel 19 des Gesetzes vom 22.12.2015.

(Fuhr 2013, S. 29). In der Freiwilligkeit der Erwachsenenbildung wird auch eine wesentliche Differenz zur Bildung Heranwachsender ersichtlich. „Erwachsene unterscheiden sich von Kindern und Jugendlichen dadurch, dass sie lernen dürfen, vielleicht auch sollen, aber nicht müssen“ (ebd.). Fuhr stellt heraus, dass beziehungsweise auf den wissenschaftlichen Diskurs Erwachsenenbildung „nicht nur ein Angebot an autonome Lerner“ (ebd., S. 31) darstelle, sondern angesehen werden kann als

„Anstoß zum Streben nach höherer Autonomie, wobei Autonomie hier nicht als absolute Freiheit verstanden wird, sondern eher als Fähigkeit der Bewältigung anstehender Herausforderungen. In diesem Zusammenhang sind Erwachsenenbildner auch dazu verpflichtet, alles in ihrer Macht Stehende zu tun, um einen gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und sich für gerechtere gesellschaftliche Strukturen der Unterstützung des Lernens zu engagieren.“ (Ebd.)

Hierzu bedarf es auch der Förderung einer Kritikfähigkeit der Teilnehmenden, sodass diese dazu in die Lage versetzt werden, „ihre Überzeugungen, Werte, Interpretationen, Gefühle und Denkgewohnheiten kritisch zu reflektieren, zu validieren und nach ihnen zu handeln“ (ebd., S. 30 f.). Auch wenn die hier dargestellte öffentliche Funktion von Erwachsenenbildung derzeit in öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskursen weitgehend konsensfähig und anerkannt ist, ist diese weder historisch stabil (im Sinne einer Unveränderbarkeit) noch neutral von Werturteilen. Vielmehr spiegeln sich im öffentlichen Bild der Erwachsenenbildung „dominante Ideologien, Werte, Überzeugungen und soziale Praktiken“ (ebd., S. 31) wider.

Aus dem dargestellten Bild von Erwachsenenbildung lässt sich eine Sichtweise herleiten, welche die Aufgabe der Erwachsenenbildung nicht alleinig darin sieht, Programmplanung danach auszurichten, was Teilnehmende „selbst anfragten“ (ebd., S. 30). Eine Nachfrageorientierung sei demnach nicht primäres Ziel der Erwachsenenbildung, sie ist „mehr als nur Dienstleistung, die sich nach dem geäußerten Willen der Auftraggeber richtet“ (ebd.). Darin steckt, wie Fuhr es nennt, eine *paternalistische* Sicht, die dadurch in Erscheinung tritt, dass Erwachsenenbildner*innen „bestimmte Lernwege unter Berufung auf ihre professionelle Kompetenz anraten oder einfordern“ (ebd., S. 31), „in der Überzeugung“ (ebd.), dass sie den Lernenden nutzen. Diese Überzeugung basiert auf der Prämisse, dass auch Erwachsene lebenslang zu einem höheren Grad an Selbst- und Mitbestimmung befähigt werden können. Auch wenn der von Fuhr gebrauchte Begriff des *Paternalismus* öffentlich negativ konnotiert ist, kann er „gerechtfertigt, ja sogar geboten“ (ebd.) sein.

Bzgl. der Ausrichtung der öffentlichen Weiterbildung vollzog sich Ende der 1970er-Jahre eine Wende weg von eher instrumentell qualifikatorischen Anpassungen hin zu einem emanzipatorischen Anspruch (vgl. Hüther 1994, S. 295). Allerdings wurde auch in der Zeit danach oftmals die Bedeutsamkeit einer beruflichen Verwertbarkeit von Bildungsinhalten bei Bildungsanbietern im Bereich der öffentlichen Weiterbildung unverhältnismäßig stark in den Vordergrund gerückt (vgl. Garbe/Wienhöfer 1986, S. 187). Wittpoth betont jedoch, dass „eine wichtige Funktion öffentlicher Weiterbildung leichtfertig übersehen“ (Wittpoth 1990, S. 47) werde, wenn lediglich

Anpassungsprozesse an Erfordernisse in den Vordergrund gestellt würden (vgl. ebd.). Meisel kritisiert, dass öffentliche Weiterbildungsanbieter dieser Verantwortung, einem emanzipatorischen Anspruch zu dienen, kaum gerecht werden können. „Seit den 80er Jahren wurde die weiterbildungspolitische Prämisse der öffentlichen Verantwortung immer mehr eingeschränkt“ (Meisel 2011, S. 62). Insbesondere durch die Liberalisierung eines Weiterbildungsmarktes, der die Eigenverantwortung des Individuums zunehmend betone und die öffentliche Verantwortung des Staates schwäche, werde es der öffentlichen Bildung erschwert, der Verantwortung gerecht zu werden (vgl. ebd.). Dies äußert sich beispielsweise in dem stetig sinkenden Finanzierungsvolumen für öffentliche Weiterbildung (vgl. ebd., S. 64).

Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildung im Kontext der Digitalisierung

Die Folgen eines gesellschaftlichen Wandels, der auf einer fortschreitenden Digitalisierung beruht, wie in Kap. 2.2 dargestellt, lassen die öffentliche Erwachsenenbildung nicht unberührt. Je nach Perspektive bleibt ein allgemeiner Funktionsbezug unverändert erhalten, der auf eine Entfaltung der Persönlichkeit und Teilhabe der Individuen abzielt, oder es werden Forderungen an das System der Erwachsenenbildung herangezogen, in denen Spezifika der Digitalisierung enthalten sind. Bereits 2007 stellte Hippel heraus, dass Erwachsenenbildung im Kontext der Medienpädagogik die Aufgabe hat, „Erwachsene in einem selbstbestimmten und medienkritischen Umgang zu unterstützen“ (Hippel 2007, S. 174). 2018 differenzieren Hippel und Freide aus, dass medienpädagogische Erwachsenenbildung „je nach allgemeinem oder beruflichem Kontext, im Wesentlichen drei gesellschaftliche Funktionen [erfüllt]: eine Qualifizierungsfunktion [...], eine Individualisierungsfunktion [...] und eine Demokratisierungsfunktion in Form von kultureller und politischer Teilhabe“ (Hippel/Freide 2018, S. 977). Die Qualifizierungsfunktion fokussiere insbesondere das beruflich verwertbare Leistungsvermögen der handelnden Akteure, die Individualisierungsfunktion die Fähigkeit, Medien für persönliche, eigene Zwecke sinnvoll zu nutzen, hierzu zählt u. a. „für sich das Relevante in den Medien zu suchen“ (ebd.) und „sich mit Medien ausdrücken zu können“ (ebd.). Rohs stellt heraus, dass vornehmlich Anforderungen „aus einer ökonomischen Perspektive immer wieder an die Weiterbildung herangezogen“ (Rohs 2020b, S. 38) werden und sich hieraus eine einseitige Fokussierung aus einer „verwertungsorientierten Perspektive zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit“ (ebd.) ergebe. Öffentlichen Anbietern der Erwachsenenbildung komme daher insbesondere die Aufgabe zu, „Angebote zur ethischen und politischen Reflexion gesellschaftlicher Folgen der Digitalisierung“ (ebd.) verstärkt in den Blick zu nehmen, um ein Gegengewicht zur ökonomischen Schwerpunktlegung bieten zu können. Aufgabe der öffentlichen Erwachsenenbildung im Kontext der Digitalisierung sei insbesondere, „Partizipationsmöglichkeiten zu erschließen und eine breitere Bevölkerung zu befähigen, auch gestaltend zu wirken“ (ebd.), was der im vorherigen Textabschnitt dargestellten allgemeinen Funktion der öffentlichen Erwachsenenbildung entspricht. Die Risiken, die sich durch eine Überschreibung der öffentlichen Funktion der Er-

wachsenenbildung durch Kriterien der Effizienz und Ökonomie ergeben und in einen Zusammenhang mit digitalen, oder wie Wittpoth es formuliert, *neuen Medien* gebracht werden, sind nicht neu; bereits 1990 machte Wittpoth auf die damit einhergehenden Risiken aufmerksam:

„Solange die weitere Entwicklung der ‚neuen Medien‘ in erster Linie nach Maßgabe diverser Marktmechanismen und Profitinteressen erfolgt, gehen wir einer eher bedrohlichen Zukunft entgegen. Gefordert ist daher eine demokratische Kontrolle und eingreifende Gestaltung dieser Entwicklung, orientiert an Kriterien von Humanität. Bereits kompetente Mitsprache, vielmehr noch aktives Eingreifen hat jedoch ein Mindestmaß an Kenntnissen und Reflexion zur Voraussetzung. Für damit notwendige Qualifizierungsbemühungen ist öffentliche Weiterbildung besonders gut geeignet, weil sie relativ frei von Anpassungs-, Rentabilitäts- und eingeschränkten Gesinnungsgesichtspunkten agieren kann.“ (Wittpoth 1990, S. 36)

Wie im Zitat dargestellt, sieht Wittpoth eine Stärke der öffentlichen Erwachsenenbildung in einer relativen Freiheit, die sich aus fehlenden ökonomischen Zwängen ergebe. Dieser Begründungszusammenhang bleibt auch heute noch erhalten, indem beispielsweise Rohs (2020b) auf weitgehende „Unabhängigkeit von ökonomischen Zwängen“ (ebd., S. 39) verweist. Laut Rohs kommen der öffentlichen Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der Digitalisierung mitunter folgende drei Aufgaben zu, um ein Gegengewicht zur ökonomischen Perspektive bilden zu können:

- „gesellschaftliche Folgen der Digitalisierung zu hinterfragen und kritisch zu begleiten,
- Zielgruppen zu adressieren, welche durch die Digitalisierung besonders benachteiligt sind oder werden könnten und/oder keinen Zugang zu entsprechender Weiterbildung haben,
- eine allgemeine, breite Medienkompetenzentwicklung der Bevölkerung zu unterstützen“ (Rohs 2020b, S. 39).

Weiterhin sollten Anbieter der öffentlichen Erwachsenenbildung eigene Positionsbestimmungen im Hinblick auf die Folgen der Digitalisierung vornehmen (vgl. ebd., S. 39; Rohs 2020c, S. 28) und die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden in den Blick nehmen (vgl. Rohs 2020c, S. 29).

Medienkompetenzförderung als Notwendigkeit zum Funktionserhalt der Erwachsenenbildung

Ein allgemeiner Begründungszusammenhang zwischen einer Notwendigkeit zur Medienkompetenzförderung, der sich aus den Folgen der Digitalisierung und dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel ergibt, konnte bereits in Kap. 2.3 hergestellt werden. Dass Bildungsanbieter im Bereich öffentlicher Erwachsenenbildung eine gesellschaftliche Aufgabe bzw. Mitverantwortung zur Förderung der Medienkompetenz haben, lässt sich aus dem zuvor dargestellten öffentlichen Auftrag herleiten, da für eine Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft, was als Kernaufgabe öffentlicher Erwachsenenbildung verstanden werden kann, unter den Bedingungen

der Digitalisierung auch Kompetenzen im Zusammenhang mit Medien erforderlich sind. „Medienkompetenz entwickelt sich im Lauf des gesamten Lebens – auf je neue Anforderungen reagierend – als ein Prozess, der nie abgeschlossen ist“ (Hippel/Freide 2018, S. 977), wie Hippel und Freide feststellen. Daher kommt nicht nur Bildungseinrichtungen, die Heranwachsende in den Blick nehmen, sondern insbesondere auch der Erwachsenenbildung eine Aufgabe zur Medienkompetenzförderung zu. Ein ähnlicher Begründungszusammenhang findet sich bereits bei Baacke (1997), der Medienkompetenz nicht nur für Heranwachsende, sondern auch für Erwachsene als wichtigen Kompetenzbereich anerkennt (vgl. ebd., S. 96). Daher fordert Baacke eine Medienkompetenzförderung auch in Bildungsbereichen jenseits von schulischem Unterricht (vgl. ebd., S. 102). Vor diesem Hintergrund lässt sich folgendes Zitat der *Projektgruppe Neue Medien* deuten, das bereits 2001 formuliert wurde und Erwachsenenbildung als wichtigen Akteur einstuft, um Kompetenzen im Zusammenhang mit *Neuen Medien* zu fördern.

„Im Hinblick auf die Herausforderungen durch die Neuen Medien erhält der Bezug auf einen ganzheitlichen Bildungsbegriff eine besondere Relevanz, weil die Entwicklung neuer kultureller Techniken – neben Lesen und Schreiben – und sozialer Kommunikationsfähigkeit für das Individuum die Voraussetzung zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen im Alltag ist. In diesem Sinne ist es auch von elementarer gesellschaftlicher Bedeutung, den Erwerb der hier notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen allen zu ermöglichen. Dabei kommt der Erwachsenenbildung eine besondere Bedeutung zu.“
(Projektgruppe Neue Medien 2001, S. 2)

Im Zuge der seither fortschreitenden und anhaltenden Digitalisierung „wird die Aufgabe, Menschen auf die Digitalisierung vorzubereiten und insbesondere Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien zu vermitteln, mehr denn je an die Erwachsenenbildung herangetragen“ (Schmidt-Hertha 2020, S. 157), wie Schmidt-Hertha rund zwei Jahrzehnte später feststellt. Wie zuvor dargestellt, sieht auch Rohs eine Verantwortung bei den Anbietern öffentlicher Erwachsenenbildung (vgl. Rohs 2020b, S. 39), Fragen der Förderung von Medienkompetenz in den Blick zu nehmen und diese auch in die Weiterbildungsangebote zu integrieren (vgl. Rohs 2020c, S. 29). Aufseiten der Anbieter der Erwachsenenbildung stellt sich im Kontext eines durch Digitalisierung „getriebenen gesellschaftlichen Umbruchprozesses“ (Rohs 2020b, S. 36) daher auch die Frage, „welche Veränderungen der Angebote notwendig sind“ (ebd.).

3.2 Historie der Volkshochschulen

Nachfolgend wird die historische Entwicklung der Volkshochschulen skizziert sowie die Historie der Kursentwicklungen dargestellt. Bzgl. der Kursentwicklungen wird ein Fokus auf solche Kurse gelegt, welche sich inhaltlich mit Medienfragen befassen. Die Entwicklung der Digitalisierungsansätze von Volkshochschulen wird in Kap. 3.7 dargestellt.

Historie allgemein

Erste Wurzeln des deutschen Volkshochschulsystems gehen Annahmen zufolge auf dänische Volkshochschulen (*folkehøjskole*) zurück, die bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bestehen (vgl. Hinzen/Meilhammer 2018, S. 126) und sich als Heimvolkshochschulen verstehen lassen (vgl. Süßmuth/Eisfeld 2018, S. 767). In Deutschland gab es bereits vor dem Ersten Weltkrieg Volkshochschulen, ihren Aufschwung erlebten diese jedoch erst mit der Einführung der parlamentarischen Demokratie nach Kriegsende, der sog. „Geburtsstunde der deutschen Demokratie“ (Hinzen/Meilhammer 2018, S. 125). In der Weimarer Republik erhielten Volkshochschulen eine verfassungsmäßige Verankerung. Infolge dieser Grundlage wurden vielzählige Heimvolkshochschulen, Volkshochschulen und *Schulen der Arbeit* geschaffen, die zum Ziel hatten, das „selbstständige Denken und Urteilen zu fördern“ (Süßmuth/Eisfeld 2018, S. 767).

Ein jähes Ende fand diese zunächst aufstrebende Entwicklung mit dem Ende der Weimarer Republik und dem Entzug finanzieller Grundlagen. Bis zum Beginn der NS-Diktatur 1933 mussten daher viele Volkshochschulen schließen. Die verbliebenen VHS wurden dem ideologischen Weltbild angepasst durch Themensetzungen wie „Volk an der Arbeit“ oder „Wehrhaftes Volk“ (Keim 2007, S. 105). In der Besatzungszeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Volkshochschulen erneut stärker gefördert. Der Fokus verlagerte sich zugunsten politischer sowie berufsbezogener Themen, eine Entwicklung, die sich in allen Besatzungszonen in ähnlicher Art und Weise vollzog. Die nachfolgende Spaltung Deutschlands in die BRD und DDR blieb jedoch nicht ohne Folgen für die Entwicklung der VHS (vgl. Süßmuth/Eisfeld 2018, S. 768). In der BRD nahm insbesondere die „realistische Wende“ Einfluss auf die Programmgestaltung. Freizeit- und sprachbezogene Themen gewannen an Bedeutung. Der gesellschaftliche Wandel wurde auch in aktuelleren politischen Themen aufgegriffen (vgl. ebd.). Der 1953 gegründete DVV skizzierte 1963 erstmals umfassend in einer schriftlichen Erklärung, was Volkshochschulen im Wesentlichen prägt. Diesem Selbstverständnis folgend steht vornehmlich die Urteilsbildung und Eigentätigkeit der Individuen im Vordergrund. Dieses Verständnis lässt somit Bezüge zu den Wurzeln der Weimarer Republik erkennen und hebt die Bedeutung von Mündigkeit und Teilhabe bereits früh hervor. Im Zuge der Weiterbildungsgesetze der 70er-Jahre erlebten Volkshochschulen in der BRD eine neue Blütezeit, die in stark wachsenden Belegungs- und Kurszahlen bemessen werden kann (vgl. ebd.). Veranstaltungen „zur politischen Bildung und zur gesellschaftlichen Orientierung“ (Schmid/Breuer 1976, S. 110) wurden in den 70er-Jahren verstärkt in VHS-Programme der BRD einbezogen. In der DDR wurden Volkshochschulen hingegen im Hinblick auf die dortigen sozialistischen Werte stärker politisch gesteuert (vgl. Süßmuth/Eisfeld 2018, S. 769). Im Gegenzug zur BRD verlor die VHS in der DDR in der Erwachsenenbildung an Bedeutung, legte dort den Fokus aber vermehrt auf Schulabschlüsse. Mit der Wiedervereinigung und dem Zusammenschluss der West- und Ost-Volkshochschulen wurde der Fokus auf den zweiten Bildungsweg wieder zurückgedrängt (vgl. ebd., S. 770). Die heutige und derzeit aktuelle Prägung der Volkshochschulen wurde wesentlich durch die Standortbestimmung der Jahre 2009 bis 2011 beeinflusst, die sich in dem 2011 erschienenen

Buch „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (DVV 2011) niederschlägt. Darin werden aktuelle zentrale Grundlagen beschrieben, angefangen bei der kommunalen Verankerung (ebd., S. 18) über das ganzheitliche integrative Bildungsverständnis (ebd., S. 20), dem Bekenntnis zum Humanismus (ebd., S. 10) hin zu den gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen, denen sich Volkshochschulen in dieser Zeit stellen mussten und die auch die heutige Arbeit stark bestimmen. Breit gefächert werden diese wie folgt beschrieben:

„Globalisierung, Internationalisierung und Migration, kulturelle Vielfalt, demografischer Wandel, Informatisierung und Medialisierung, Flexibilisierung der Arbeit und Variabilität der Beschäftigungsverhältnisse, Reformierung der sozialen Sicherungssysteme, Individualisierung und ihre Folgen für den sozialen Zusammenhalt, ökologische Krisenerscheinungen und Klimawandel“ (ebd., S. 28).

Noch Jahre bevor die derzeitige digitale Infrastruktur an Volkshochschulen geschaffen wurde (vgl. hierzu Kap. 3.7), finden sich Forderungen nach einem „Lernen mit digitalen Medien“ (ebd., S. 48) sowie einer digitalen Kommunikationskultur, die Präsenzlernen nicht ersetzen, wohl aber sinnvoll ergänzen soll (vgl. ebd., S. 49).

Historie der Kursentwicklungen, Fokus: Medienbezogene Themen

Historisch gesehen lässt sich ein kontinuierliches Wachstum bzgl. des Kursvolumens feststellen, wobei sich insbesondere in den 70er-Jahren ein hohes Wachstum feststellen ließ (vgl. Reichart 2018, S. 190). Die Programmbereiche Gesundheit und Sprachen nahmen über den Zeitverlauf am stärksten zu, sodass sich deren prozentuale Anteile am Gesamtprogramm kontinuierlich erhöhten (vgl. ebd., S. 192). Der Programmbereich Kultur und Gestalten nahm bis in die Mitte der 80er-Jahre zu, stagnierte seitdem im Hinblick auf die absolute Anzahl an Kursen auf annähernd gleichem Niveau, aufgrund der stetigen Zunahme der Bereiche Sprachen und Gesundheit nahm der prozentuale Anteil allerdings seither ab. Der Programmbereich Arbeit und Beruf war in den 1960er-Jahren der drittgrößte Programmbereich mit einem Anteil von rund 18 bis 20 % an allen Kursen (vgl. ebd., S. 191).

In den 1970er-Jahren wurden an Volkshochschulen in hohem Maße Veranstaltungen nachgefragt, die sich mit der Produktion und dem Zustandekommen massenmedialer Inhalte befassen, die zur damaligen Zeit weit verbreitet waren. Diesbezüglich wurden viele „Exkursionen zu Verlagen, Druckereien und den verschiedenen Rundfunk- und Fernsehstudios“ (Schmid/Breuer 1976, S. 150) angeboten. Mit zunehmender Digitalisierung gewannen auch computerbezogene Kurse an Bedeutung. So betont Wittpoth, dass es zu Beginn der 1990er-Jahre an Volkshochschulen ein wachsendes Angebot von Veranstaltungen gibt, die zu Umgang und zur Handhabung von Programmiersprachen befähigen. Angebote, die den „Nutzen und Schaden der IuK-Technik“ (Wittpoth 1990, S. 40) thematisieren, waren 1990 jedoch kaum vorhanden.

Bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts wuchs der Programmbereich Arbeit und Beruf in absoluten Zahlen zwar stark an, allerdings machte der Programmbereich zur Jahrtausendwende aufgrund des bis dahin insgesamt starken Wachstums der Kurse an Volkshochschulen keinen höheren Anteil am Gesamtprogramm aus (19 % im Jahr

2000, vgl. Reichart 2018, S. 191). Seinen Peak erreichte der Programmbereich Arbeit und Beruf (in absoluten Zahlen) zur Jahrtausendwende. In dieser Zeit wurde eine ausgesprochen hohe Zahl an IT- und Computerkursen angeboten (vgl. ebd., S. 193). Erklären lässt sich das Interesse an computer- und internetbezogenen Themen vor allem durch die damals sprunghaft ansteigende Zahl an Internet- und Computernutzer*innen. Während sich in den Jahren 2010 bis 2020 die Zahl der Internetnutzer*innen auf hohem Niveau bewegt und nur moderat gewachsen ist (vgl. ARD/ZDF 2020), hat sich die Zahl der Nutzer*innen in den Jahren 1997 bis 2001 versechsfacht¹⁵. 1997 gab es deutschlandweit noch 4,1 Millionen Internetnutzer*innen, 2001 waren es bereits 24,8 Millionen. Mit diesem rapiden Anstieg wuchs die Zahl derer enorm an, die sich erstmalig mit dem Thema auseinandersetzten und dementsprechend einen Bedarf an Grundlagenschulungen zum Thema erkennen ließen. So betonen auch Reichart und Rattinger (2017), dass insbesondere im Laufe der 1990er-Jahre ein „Bedarf an Basis-PC-Kenntnissen bei der breiten Bevölkerungsmehrheit“ (ebd., S. 252) zum anfänglichen Kurswachstum maßgeblich beitrug.

Das hohe Interesse für computer-, IT- und internetbezogene Kurse an Volkshochschulen in den frühen 2000er-Jahren lässt sich beispielhaft an der Initiative *Internet für Einsteiger* festmachen (vgl. Rossmann 2018, S. 147). Volkshochschulen, die den Anspruch haben, Menschen aller Gesellschaftsgruppen Teilhabe an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu ermöglichen (vgl. DVV 2019c, S. 3), sahen in jener Zeit einen Bedarf darin, insbesondere älteren Menschen den Zugang zum Internet zu ermöglichen, sodass diese an der technologischen Entwicklung teilhaben konnten (vgl. Rossmann 2018, S. 148). So wurde die Initiative *Internet für Einsteiger* geschaffen, welche medial breit beworben wurde, um die adressierte Zielgruppe zu mobilisieren. Mit Erfolg, im Jahr 2000 wurden mit der Bildungsmaßnahme an Volkshochschulen „mehr als 42.000 Teilnehmende in fast 3.900 Kursen“ (ebd.) erreicht. Der VHS Landesverband Rheinland-Pfalz bezeichnet diese Entwicklungen, die sich von den 1980er-Jahren bis zur Jahrtausendwende hinzogen, als erste Phase der Digitalisierung, in der primär „der Umgang mit Technik und mit Anwendungsprogrammen im Mittelpunkt“ (vgl. LV RLP 2021a, S. 1) stand.

Seit der Jahrtausendwende nahm die Anzahl der Kurse im Arbeitsbereich Arbeit und Beruf jedoch ab, sowohl in absoluten Zahlen als auch relativ (in Relation zu anderen VHS-Programmbereichen) (vgl. Reichart 2018, S. 193; Reichart/Rattinger 2017, S. 246). Erklären lässt sich der Rückgang einerseits durch eine zunehmende Sättigung des Bedarfs an Basiskenntnissen, insbesondere zum Umgang mit dem PC, sowie andererseits an rückläufigen Fördermitteln (insbesondere seitens der Bundesagentur für Arbeit) (vgl. Reichart/Rattinger 2017, S. 252). Die Rückgänge vollzogen sich jedoch nur allmählich. Als Gründe für einen auch über die Jahrtausendwende andauernden Bedarf kann der kontinuierliche Schulungsbedarf durch wiederkehrende Softwareaktualisierungen (z. B. Windows) sowie eine zunehmende Themenverlagerung innerhalb des Arbeitsbereichs Arbeit und Beruf zugunsten von digitalisierungsbezogenen Themen angesehen werden (vgl. ebd., S. 251).

15 Vergleiche hierzu auch Abbildung 1 in Kapitel 2.2.

3.3 Selbstbeschreibung und Bildungsauftrag von VHS

Im Januar 2019 wurde die Publikation *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (vgl. Kap. 3.2) in der derzeit aktuellen und überarbeiteten Fassung durch den DVV veröffentlicht (vgl. DVV 2019c). In der Standortbestimmung heißt es, dass sich Volkshochschulen in der Verantwortung sehen, den Prozess des lebenslangen Lernens zu begleiten und zu organisieren (vgl. ebd., S. 3). Dabei lässt sich deren Auftrag wie folgt verstehen:

„Sie stehen den Menschen in einer zunehmend komplexen Lebenswelt bei, aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren und ihr Leben sinnvoll und eigenverantwortlich zu gestalten. Die Erfolgsgeschichte der Volkshochschulen ist untrennbar verbunden mit gelebter Demokratie. Sie stehen für das Recht auf lebenslanges Lernen, für Bildungsgerechtigkeit und ein umfassendes Bildungsverständnis.“ (Ebd.)

In dieser Selbstbeschreibung wird erkennbar, dass Volkshochschulen eine kontinuierliche Weiterbildung im Kontext einer sich stetig wandelnden Gesellschaft als unabdingbar ansehen, um die Handlungsfähigkeit von Individuen zu erhalten. Sie beschränken sich nicht auf eine rein berufliche Verwertbarkeit, vielmehr gebietet der öffentliche Bildungsauftrag von Volkshochschulen eine ganzheitliche, emanzipatorische Bildung, die zur Partizipation an der gesamten Gesellschaft befähigt (vgl. ebd.). Eine politische Bildung wird in der Volkshochschularbeit zumeist mit der gesellschaftlichen Bildung zusammengedacht bzw. verflochten (vgl. DVV o. J.a). Wie auch in Kap. 3.1 zur öffentlichen Funktion der Erwachsenenbildung ausgeführt, zielen Volkshochschulen nicht alleinig darauf ab, eine bestehende Nachfrage zu befriedigen, sondern den gesellschaftlichen Bedarf in den Blick zu nehmen. So stellen Meisel und Sgodda (2018) heraus: „Idealerweise soll unabhängig von der bestehenden Nachfrage und unabhängig von einer zahlungskräftigen Kundschaft ein kontinuierliches und breites Bildungsangebot realisiert werden, das sich auf persönliche, gesellschaftliche, politische und berufliche Bereiche erstreckt“ (ebd., S. 232).

Der Bezug zur Demokratie lässt sich konkreter fassen. Voßkuhle formuliert dies wie folgt aus: „Weiterbildung im Sinne der Demokratie bedeutet Aufklärung, bedeutet die Entfaltung individueller Potenziale, bedeutet das Eröffnen neuer Lebenschancen“ (ebd.). Friedenthal-Haase (2018) sieht diesbezüglich eine besondere Nähe von Volkshochschulen zu den demokratischen Grundwerten von „Freiheit, Gleichheit, Recht und Solidarität“ (ebd., S. 152) und schreibt ihnen eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Erhaltung und Förderung von Demokratie zu (vgl. ebd.). Wie Volkshochschule historisch mit demokratischen Entwicklungen in Deutschland verbunden sind, wurde bereits in der zuvor dargestellten historischen Rekonstruktion skizziert. Ebenso lässt sich der partizipative Anspruch konkretisieren. So lässt sich als Ziel ansehen, Bildungschancen von Menschen zu eröffnen und diesen „einen kritischen und informierten Blick auf die Welt“ zu ermöglichen (ebd., S. 7).

Verankert sind Volkshochschulen in den Weiterbildungsgesetzen der jeweiligen Bundesländer. Aus dieser Verankerung ergibt sich ihre rechtliche Grundlage. Aufgrund des föderalen Systems ergeben sich in den jeweiligen Ländern unterschiedliche

Auslegungen (vgl. bpb 2015, S. 1). So sind in Nordrhein-Westfalen Gemeinden und Städte dazu verpflichtet, eine Volkshochschule einzurichten. In Baden-Württemberg ist es eine freiwillige Aufgabe für die Kommunen, eine Volkshochschule einzurichten (vgl. ebd.). Auch in Rheinland-Pfalz sind Volkshochschulen eine freiwillige Aufgabe der Kommunen, wie dem Weiterbildungsgesetz entnommen werden kann (vgl. WBG RLP).

Volkshochschulen sind mit der Region verbunden. Sie lassen demnach primär als *kommunale Weiterbildungszentren* verstehen (vgl. DVV 2020a, S. 4; Rossmann 2018, S. 139), was sich auch der gesetzlichen Bestimmung entnehmen lässt. So heißt es im Weiterbildungsgesetz von Rheinland-Pfalz: „Volkshochschulen im Sinne dieses Gesetzes sind Einrichtungen der Weiterbildung von überwiegend örtlicher oder regionaler Bedeutung“ (§ 7, Abs. 1, WBG RLP). Von den jeweiligen Kommunen und Ländern beauftragt, ist es Ziel, ein Bildungsangebot bereitzustellen, das sowohl bedarfsgerecht als auch bezahlbar ist und ohne Zugangsbarrieren von jedem und jeder wahrgenommen werden kann (vgl. DVV 2019c, S. 4). Ohne Zugangsbarrieren bedeutet, sie „sind offen für alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung. Sie sind offen für Menschen mit und ohne Behinderungen“ (ebd., S. 5). Der Grundgedanke einer Bildungsgerechtigkeit findet sich auch in der gesetzlichen Grundlage. So heißt es im Weiterbildungsgesetz von Rheinland-Pfalz: Volkshochschulen „sollen ihre Aufgabe so wahrnehmen, dass die Grundrechte von Frauen und Männern sowie von behinderten Menschen auf Gleichberechtigung gewährleistet und bestehende Benachteiligungen von Frauen und von behinderten Menschen beseitigt werden“ (§ 3, Abs. 2 WBG RLP). In finanzieller Hinsicht sind Volkshochschulen stets wirtschaftlichen Zwängen unterworfen, jedoch arbeiten sie nicht profitorientiert (vgl. DVV 2019c, S. 5), da sie auch aufgrund der gesetzlichen Verankerung nicht auf Gewinnerzielung ausgerichtet sein dürfen.

Neben den gesetzlichen Ausformulierungen in den Weiterbildungsgesetzen der jeweiligen Länder und den Gesamtstrategien wie der Standortbestimmung *Bildung in öffentlicher Verantwortung* (DVV 2019c), gibt es auch individuell auf Ebene der Landesverbände ausformulierte Strategien und Positionierungen. So verweist der Landesverband RLP auch auf die Strategie *Bildung in öffentlicher Verantwortung*¹⁶, die in Rheinland-Pfalz ansässigen Volkshochschulen haben darüber hinaus in gemeinsamer Absprache ein Strategiepapier mit dem Titel „Visionär – Vertraut – Volkshochschule“ (LV RLP 2016) entwickelt. Als „wichtige Ziele der Volkshochschulen“ (ebd., S. 3) werden „Partizipation und Teilhabe“ (ebd.) beschrieben. „Bildung für alle – in allen Lebensbereichen“ (ebd.) lässt sich als übergeordnetes Ziel der Strategie verstehen, damit lassen sich eindeutige Bezüge zur deutschlandweiten Gesamtstrategie erkennen. Im Rahmen der Strategie werden vier gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen hervorgehoben, die als Zukunftsaufgaben im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 11 f.). Dies sind *demografischer Wandel*, *Integration*, *Digitale Teilhabe* sowie eine *Grundbildung* (vgl. ebd.). Auf die Strategiebestandteile, die mit Medienkompetenz im Zusammenhang stehen, wird in Kap. 4.7 näher eingegangen.

16 Einsehbar unter: <https://www.vhs-rlp.de/landesverband/vhs-standortbestimmung/> (Abgerufen am: 12.11.2021).

3.4 VHS-Strukturen

Nachfolgend werden strukturelle Rahmenbedingungen von Volkshochschulen skizziert, hierzu zählen die Verbandsstruktur, die Rechtsstruktur, die thematische Gliederung der Kurse sowie die Finanzlage. Die Ausführungen sind erforderlich, da im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 11) auch strukturelle Bedingungen untersucht werden, wie finanzielle und rechtliche Bedingungen. Die Kursstruktur dient als Vergleichsschablone für die Programmanalyse in Kap. 10. Auch im Rahmen des Samplings spielen die hier dargestellten Strukturen eine Rolle (vgl. Kap. 8.2).

Im Jahr 2019 gab es deutschlandweit 888 Volkshochschulen, die den Landesverbänden angehörten (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 47). Im Vergleich zum Vorjahr stellt dies einen Rückgang dar. 2018 wurden noch 894 Mitgliedseinrichtungen in den Landesverbänden erfasst (vgl. Reichart, Huntemann & Lux 2020, S. 46).¹⁷ Aus der Vielzahl an Einrichtungen ergibt sich die Notwendigkeit nach übergreifenden Strukturen, die ein verbindendes Element darstellen. Daher haben sich, dem föderalen System folgend, die Volkshochschulen in 16 Landesverbänden zusammengeschlossen (vgl. Rossmann 2018, S. 144). Zu deren wesentlichen Aufgaben zählt einerseits die Förderung der Arbeit der Mitgliedseinrichtungen des jeweiligen Verbands sowie andererseits Beratungs- und Serviceleistungen (vgl. DIE o. J.).

Das Profil der Landesverbände kann beispielhaft am Landesverband Rheinland-Pfalz veranschaulicht werden. Der LV RLP vertritt 65 Volkshochschulen, die nach dem Weiterbildungsgesetz des Bundeslandes anerkannt sind. Der Verband sieht seine Aufgabe in der „Entwicklung von Grundsätzen und Leitlinien für die Arbeit der Volkshochschulen, die Beratung und Unterstützung seiner Mitglieder und die Weiterbildung für das Leitungs-, Verwaltungs- und pädagogische Personal sowie der Kursleitenden“ (LV RLP o. J.a). Der Verband betreut mehrere Projekte, wovon einige einen Bezug zum Thema Digitalisierung haben (in Kapitel 3.7 näher erläutert).

Getragen werden die Landesverbände vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) (vgl. DVV 2021b). Volkshochschulen sind jedoch eigenständig und daher keiner strengen Anweisungshierarchie unterworfen. Die Leitungen der jeweiligen Einrichtungen sind nicht weisungsgebunden und können eigene Schwerpunkte und Akzente setzen. Gebunden sind die einzelnen Einrichtungen zwar an die allgemeinen Anforderungen, die sich aus der jeweiligen Rechtsform sowie dem Weiterbildungsgesetz der Bundesländer ergeben, allerdings sind diese frei in der Ausgestaltung. So heißt es beispielsweise im Weiterbildungsgesetz von RLP: „Das Recht auf Eigenständigkeit, die Freiheit der Lehrplangestaltung und die unabhängige Auswahl des Personals bleiben gewährleistet“ (§ 3, Abs. 3 WBG RLP). Rossmann beschreibt die derzeitige Struktur als Dualität zwischen einer hohen Autonomie und einem gleichzeitigen Bestreben nach einer gemeinsamen Einheit (vgl. Rossmann 2018, S. 138).

¹⁷ Damit scheint sich ein Trend rückläufiger Zahlen fortzusetzen. Im Jahr 2017 wurden 895 Mitgliedseinrichtungen erfasst (vgl. Reichart, Lux & Huntemann 2018, S. 29). Die Zahl an Außenstellen nimmt indes jedoch zu, wie sich den genannten Quellen entnehmen lässt.

Der Zweck des DVVs lässt sich in der „Förderung der Weiterbildung und der Bildungsarbeit in den Volkshochschulen sowie [der] Interessenvertretung seiner Mitglieder und der Volkshochschulen auf der Bundes-, der europäischen und der internationalen Ebene“ (DVV 2020a, S. 50) sehen. Der Verband trägt sowohl nationale als auch internationale Aufgaben. Zu den nationalen Aufgaben zählt beispielsweise die Erarbeitung von Leitlinien und allgemeinen Grundsätzen für die Arbeit von Volkshochschulen, Qualitätsförderung sowie Förderung der Vernetzung und des Austauschs seiner Mitglieder sowie Informationsarbeit, beispielsweise gegenüber den eigenen Mitgliedern zu Neuerungen in der Weiterbildung (vgl. ebd.). Zu den internationalen Aufgaben zählt u. a. die Stärkung der Weiterbildung in noch nicht entwickelten Ländern, die Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen im In- und Ausland (vgl. ebd.).

Rechtsträger von Volkshochschulen können Kommunen sein, jedoch kommen auch nicht-kommunale Trägerstrukturen infrage. 2019 lag deutschlandweit sowie in Rheinland-Pfalz folgende Struktur vor¹⁸:

Tabelle 1: Rechtsträger der Volkshochschule (in Anlehnung an Huntemann et al. 2021, S. 47)

Land	Rechtsträger					
	Gemeinde	Kreis	Zweckverband	VHS in Stadtstaat	Eingetragener Verein	GmbH/gGmbH/private Träger
RP	24	15	1	0	25	1
	36,4 %	22,7 %	1,5 %	–	37,9 %	1,5 %
DEU	346	121	73	14	282	43
	39,4 %	13,8 %	8,3 %	1,6 %	32,1 %	4,9 %

Bezugnehmend auf Deutschland lassen sich demnach 63,1% der Volkshochschulen einem kommunalen Träger zuordnen (Gemeinde, Kreis, Zweckverband oder Stadtstaat).

Mit internationalen Aufgaben ist das Institut des *DVV International* beauftragt, das in mehr als 30 Ländern tätig ist (vgl. DVV International 2020, S. 6). Im Rahmen der internationalen Arbeit ist insbesondere die Förderung einer Grundbildung für alle Menschen bedeutsam. Gerade in weniger entwickelten Ländern kommt der Alphabetisierung zudem ein besonderer Stellenwert zu (vgl. ebd., S. 31).

Kursstruktur und Belegungen

Volkshochschulen bieten unterschiedliche Veranstaltungsformate an. Hierzu zählt beispielsweise ein „Lehrgang, Arbeitskreis, Sportangebot, Wochenend- und Tagesseminar“ (Huntemann et al. 2021, S. 9). Diese können entweder als Auftragsmaß-

¹⁸ Die Trägerstruktur basiert auf insgesamt 879 Berichtsbögen von Volkshochschulen, das entspricht 99 % aller Einrichtungen (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 47).

nahme oder als im Programm ausgeschriebene Veranstaltung angeboten werden. In der Volkshochschulstatistik wurden all diese Formate unter dem Sammelbegriff *Kurs* zusammengefasst (vgl. ebd.). Im Berichtsjahr 2019 wurden deutschlandweit rund 558.000 Kurse von Volkshochschulen angeboten (vgl. ebd., S. 27). Gegliedert werden die Kursangebote allgemein in die folgenden Bereiche (vgl. DVV 2018; DVV 2019c):

- Grundbildung und Schulabschlüsse
- Arbeit und Beruf
- Politik, Gesellschaft und Umwelt
- Gesundheit
- Kultur und Gestalten
- Sprache (und Integration)

In den jeweiligen Volkshochschulen werden diese Bereiche jedoch individuell ausgeformt und vereinzelt auch begrifflich modifiziert. Schwerpunkte bilden derzeit insbesondere die Programmbereiche Gesundheit und Sprachen. 2019 fanden deutschlandweit 34,7% aller Kurse im Bereich Gesundheit und 32,3% aller Kurse im Bereich Sprachen statt. In nachfolgender Abbildung ist eine prozentuale Verteilung auf alle Programmbereiche dargestellt, ergänzt um die Verteilung der Kurse im Landesverband Rheinland-Pfalz. Demnach lassen sich in Rheinland-Pfalz nur geringfügige Abweichungen vom bundesweiten Durchschnitt erkennen.

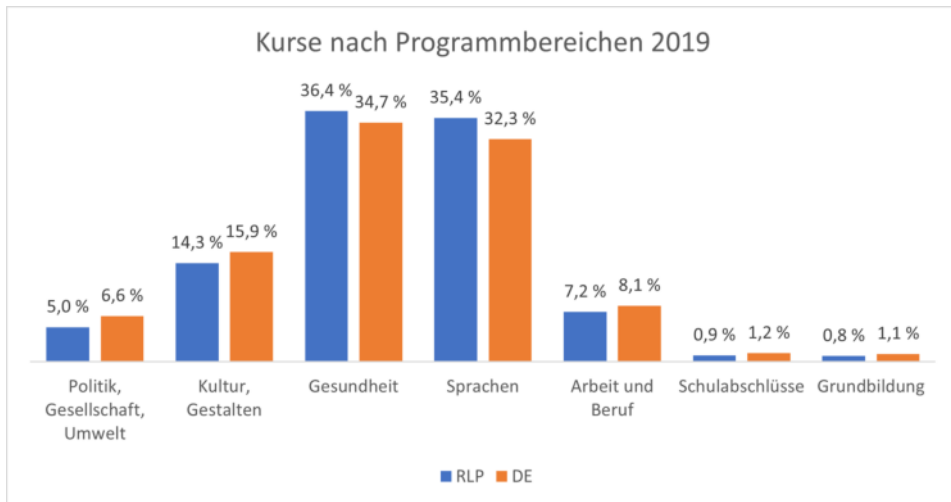


Abbildung 2: Durchgeführte Kurse an Volkshochschulen im Jahr 2019 (in Anlehnung an Huntemann et al. 2021, S. 66 f.)

Bezüglich der Geschlechteraufteilung entfallen 74 % der Kursbelegungen auf Frauen und 26 % auf Männer (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 34).¹⁹ Im Hinblick auf das Alter richten sich die Angebote im Wesentlichen an die erwachsene Bevölkerung. 2019 betrug der Anteil an Kursteilnehmenden im Alter ab 18 Jahren 95,4 % (vgl. ebd., S. 89). Heranwachsende (Personen unter 18 Jahren) machten demnach lediglich 4,6 % der Teilnehmerschaft aus. Personen im Alter von 50 Jahren und älter machen mit 49,6 % rund die Hälfte der Teilnehmenden aus (vgl. ebd.).

Personalstruktur und Finanzierung

Ein Großteil der Volkshochschulen wird hauptberuflich geleitet (688 hauptberufliche Leitungen wurden im Berichtsjahr 2019 erfasst), lediglich ein geringer Anteil wird ehrenamtlich oder nebenberuflich geleitet (177 erfasste Personen im Jahr 2019) (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 23 f.). Von den hauptamtlich Beschäftigten entfällt die Mehrzahl auf das hauptamtlich pädagogische Personal (42 % aller hauptamtlich Beschäftigten) sowie auf das hauptberufliche Verwaltungspersonal (40 %). Von dem hauptamtlich pädagogischen Personal ist rund drei Viertel unbefristet beschäftigt. Ein Großteil der Kursleitenden ist neben- oder freiberuflich tätig (vgl. ebd., S. 24), wobei die Mehrzahl auf die freiberuflichen Lehrkräfte entfällt (vgl. Süssmuth/Eisfeld 2018, S. 777). Deren Vergütungslage wird aufgrund geringer und stagnierender Honorare als problematisch angesehen, Süssmuth und Eisfeld verweisen in diesem Zusammenhang sogar auf den Begriff „Bildungstaselöhner“ (ebd., S. 778).

Die Einnahmen von Volkshochschulen setzten sich 2019 zu einem Drittel (33,3 %) aus Teilnahmegebühren zusammen, 33,2 % entfallen auf öffentliche Zuschüsse, 29,3 % auf Einnahmen aus Auftragsarbeiten und Projekten, 4,2 % sind als sonstige Einnahmen gekennzeichnet (vgl. DVV 2020a, S. 49). Zum Vergleich: 2015 betrug der Anteil an Teilnahmegebühren noch 40,5 %, öffentliche Zuschüsse beliefen sich auf 40,4 % (kommunale Zuschüsse 26,7 %, Landeszuschüsse 13,7 %) (vgl. DVV 2016a, S. 58).²⁰ Damit sind die Einnahmen aus Teilnahmegebühren sowie die öffentlichen Zuschüsse relativ gesehen deutlich gesunken, was die Notwendigkeit erhöht, weitere Finanzmittel (beispielsweise durch Projektarbeit) einzuwerben. Auch Süssmuth und Eisfeld stellen fest, dass Volkshochschulen „als unterfinanziert und unterinstitutionalisiert“ (Süssmuth/Eisfeld 2018, S. 780) betrachtet werden müssen. Diese Einordnung deckt sich mit der gesamten Entwicklung des kontinuierlich sinkenden Finanzierungsvolumens im Bereich der öffentlichen Weiterbildung, wie bereits bezeichnend auf Meisel (vgl. 2011, S. 64) dargestellt wurde.

¹⁹ In der VHS-Statistik findet lediglich eine Differenzierung in das weibliche und männliche Geschlecht statt. Weitere Klassifikationen (z. B. „divers“) wurden nicht vorgenommen.

²⁰ 19,1 % entfallen auf *andere Einnahmen*. Zu den *anderen Einnahmen* zählen Einnahmen aus SBG-, Bundes- und EU-Mitteln sowie sonstige Einnahmen. Hierzu zählen beispielsweise „Vermietungen, Kooperationen, Zuschüsse des Landesverbandes“ (Huntemann/Reichart 2016, S. 5).

3.5 Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland und an VHS

Nachfolgend wird der Stellenwert von Volkshochschulen in der deutschen Weiterbildungslandschaft anhand der Weiterbildungsbeteiligung herausgestellt, um so im weiteren Verlauf der Arbeit eine Mitverantwortung von Volkshochschulen zur Medienkompetenzförderung im deutschen Weiterbildungssystem zu begründen.

Über alle Weiterbildungsanbieter hinweg lässt sich in Deutschland zwischen den Jahren 2000 und 2010 bei den 18- bis 64-Jährigen eine in etwa gleichbleibende Weiterbildungsquote erkennen, die zwischen 41 % und 44 % schwankt (vgl. BMBF 2019, S. 13). Seit dem Jahr 2010 lässt sich jedoch ein erkennbarer Anstieg verzeichnen. So stieg die Quote von 42 % im Jahr 2010 auf 54 % im Jahr 2018 (vgl. ebd.). Auch wenn die Volkshochschulstatistik aufgrund einer Revision der Statistik im Jahr 2018 auf eine Darstellung von Zeitreihen verzichtet (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 19), lassen sich bezugnehmend auf die Statistiken der Vorjahre langfristige Entwicklungen erkennen. So sind seit 1962 bis 1993 die Anzahl der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen kontinuierlich gestiegen (vgl. Reichart, Lux & Huntemann 2018, S. 84). Seit 1993 stagnierten dann die Unterrichtsstunden auf annähernd gleichem Niveau bis 2013, mit einem erneut erkennbaren Wachstum seit 2013. Die Anzahl der Kurse stieg seit 1993 moderat, aber kontinuierlich an, während sich die Anzahl der Belegungen seit 1993 auf gleichbleibendem Niveau einpendelte (vgl. ebd.). Betrachtet man die Beteiligung von Weiterbildungsaktivitäten relativ gesehen in Abhängigkeit zu anderen Weiterbildungsanbietern in Deutschland lassen sich bezugnehmend auf den Adult Education Survey rückläufige Zahlen bei der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen feststellen. So entfielen 2016 6 % der gemessenen Weiterbildungsaktivitäten auf Volkshochschulen, während es 2018 nur noch 4 % waren (vgl. BMBF 2019, S. 49). 2018 entfielen die größten Anteile der Weiterbildungsaktivitäten auf die Arbeitgeber*innen mit 34 %, auf Firmen (z. B. Produkthersteller) mit 17 % sowie auf selbstständig tätige Einzelpersonen wie Trainer*innen und Lehrer*innen mit 13 % (vgl. ebd.).

Differenziert nach einer allgemeinen und beruflichen Weiterbildung lässt sich bezugnehmend auf die Daten des AES-Trendberichts herausstellen, dass Volkshochschulen bzgl. der beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen mit vielfältigen Bildungsanbietern in Deutschland konkurrieren. So wurde ein Großteil der individuellen berufsbezogenen Weiterbildungen 2018 durch wissenschaftliche Bildungseinrichtungen wie Hochschulen (25 %), selbstständige Trainer*innen bzw. Lehrer*innen (15 %), kommerzielle Bildungsinstitute (13 %) sowie Firmen (9 %) abgedeckt, welche nicht unmittelbarer Arbeitgeber der Teilnehmenden sind. Volkshochschulen nahmen 2018 einen Anteil von lediglich 6 % an diesen Weiterbildungsaktivitäten ein (vgl. BMBF 2019, S. 49). Bezugnehmend auf betriebliche Weiterbildungen haben Volkshochschulen nur einen Anteil von einem Prozent an allen Weiterbildungsaktivitäten. Arbeitgeber nehmen mit rund 46 % den mit Abstand höchsten Anteil an betrieblichen Bildungsmaßnahmen ein (vgl. ebd.). Anders verhält es sich bzgl. allgemeiner, nicht berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen. Volkshochschulen stellen in Deutschland die Bildungseinrichtung mit dem höchsten Anteil an allgemeinen Bildungs-

maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung dar. Rund 18 % der allgemeinen Bildungsmaßnahmen entfielen 2018 auf Volkshochschulen. Lediglich freie Trainer*innen bzw. selbstständige Lehrer*innen, die keiner Bildungseinrichtung klar zugeordnet werden können, nahmen mit 33 % einen höheren Anteil ein (vgl. ebd.). Jeweils 8 % der Bildungsaktivitäten entfielen auf kommerzielle Bildungsinstitute sowie gemeinnützige Vereine und Initiativen. Auf alle anderen Bildungsanbieter entfallen geringere Anteile (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des AES-Trendberichts zeigen somit den Stellenwert von Volkshochschulen insbesondere im Bereich der allgemeinen, nicht-berufsbezogenen Weiterbildungen auf.

Laut der Weiterbildungsstatistik von Rheinland-Pfalz wurden 2019 rund 557.000 Weiterbildungsstunden durch Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz erbracht (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2020, S. 7). In der Weiterbildungsstatistik wurden alle nach dem Weiterbildungsgesetz anerkannten Bildungsträger erfasst. Insgesamt wurden von allen Trägern zusammen 2019 rund 785.000 Weiterbildungsstunden erbracht. Damit entfallen 71 % von allen Weiterbildungsstunden auf Volkshochschulen. Zu den größten Trägern nach den Volkshochschulen zählt der Landessportbund (11 %), die evangelische Erwachsenenbildung (5 %) sowie die katholische Erwachsenenbildung (ebenfalls 5 %) (vgl. ebd.).

3.6 Programmplanung in der Erwachsenenbildung

Da in der vorliegenden Arbeit eine Auseinandersetzung mit den Kursprogrammen von Volkshochschulen sowie Einflussfaktoren auf Programmplanung an Volkshochschulen stattfindet, werden nachfolgend zentrale Begrifflichkeiten im thematischen Kontext geklärt. Zudem erfolgt ein Verweis auf Planungsmodelle, die Programmplanung zu systematisieren versuchen. Eine differenziertere Auseinandersetzung bzgl. des Forschungsstandes zur Programmforschung sowie zu den Einflussfaktoren auf Programmplanung erfolgt in Kap. 7.

Vereinfacht gesprochen werden unter einem **Programm** „Texte verstanden, die das aktuelle Veranstaltungsangebot“ (Nolda 2003, S. 212) einer Einrichtung der Erwachsenenbildung abbilden. Zweck eines Programms ist die „Information für Interessenten, die sich auf Grundlage der angegebenen Daten allgemein über das Angebot entscheiden können“ (ebd.). Nuissl sieht Programme grundsätzlich als „Instrument, Ziel und Ergebnis von Planungsprozessen“ (Nuissl 2014, S. 19). Eine allgemeine Bestimmung nimmt Gieseke vor. Diese versteht unter einem Programm „die umgesetzten thematischen Schwerpunkte unter den spezifischen Lernkulturen der Organisation“ (Gieseke 2019a, S. 23). Pädagogisch können sie begriffen werden als Abbild eines Lehr-Lern-Konzepts der jeweiligen Einrichtung. Programme erfordern in dieser Hinsicht ein „Ausbalancieren von Angebot, Nachfrage, Finanzierung und organisatorischem Selbstverständnis“ (ebd., S. 24). Historisch-bildungstheoretisch können sie begriffen werden als Abbild von gesellschaftlichen Entwicklungen und Prozessen (vgl. ebd.). Bildlich gesprochen versteht Gieseke daher Einrichtungen der

Erwachsenenbildung auch als „Seismographen“ (Gieseke 2003b, S. 203), die dazu in der Lage seien, „mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren“ (ebd.). So seien Volkshochschulen dazu in der Lage, insbesondere bei „radikalen gesellschaftlichen Umbrüchen“ (Gieseke 2019a, S. 24) Programme und deren Inhalte an diesen Umbrüchen auszurichten. Als Beispiel nennt sie die Wiedervereinigung und die sogenannte Flüchtlingskrise. Grundsätzlich kann auch die Coronakrise als ein radikaler gesellschaftlicher Umbruch begriffen werden. Gieseke und Hippel stellen allerdings auch heraus, dass die Erwachsenenbildung eine „offene Struktur“ (Gieseke/Hippel 2019, S. 40) hat, was heißt, dass die Gesellschaft nicht festlegt und bestimmt, was in der Erwachsenenbildung inhaltlich behandelt wird. Insofern muss die Erwachsenenbildung stetig neu austarieren, welche Inhalte angemessen sind. Programme basieren in der Erwachsenenbildung nicht auf einem starren Curriculum, sondern werden durch flexibles Programmplanungshandeln erzeugt (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1408). Neo-institutionalistische Ansätze bezweifeln, sowohl dass sich gesellschaftliche Anforderungen ungehindert in organisationale Strukturen überführen lassen als auch dass das Handeln in Organisationen stets den organisationalen Strukturen entspricht (vgl. hierzu Kap. 6.3). Nolda stellt heraus, dass Programme sich aufgrund der Differenz zur tatsächlich durchgeführten Lehre nicht als Abbild der realisierten Lehre, sondern vielmehr als Leistungsversprechen verstehen lassen (vgl. Nolda 2018, S. 434). Programme werden häufig in Form von gedruckten oder immer häufiger auch digital verfügbaren Programmheften veröffentlicht. Diese werden zumeist halbjährlich oder jährlich geplant (vgl. Kraft 2010, S. 410 f.).

Ein Programm setzt sich aus mehreren **Angeboten** zusammen. Dies sind abgrenzbare Maßnahmen des Lehrens und Lernens und können sehr unterschiedliche Formen annehmen. Angebote können von einem ungezwungenen Austausch von Erfahrungen hin zu lang andauernden zertifizierungs- und abschlussbezogenen Maßnahmen reichen (vgl. Gieseke 2019a, S. 23). Im Wesentlichen lassen sich Angebote als Projekte oder Veranstaltungen verstehen (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1404). Bzgl. der Entwicklung von einzelnen Angeboten kann insbesondere den Dozierenden eine maßgebliche Rolle beigemessen werden (vgl. Gieseke 2019a, S. 25).

Programm- und Angebotsplanung lässt sich als *Kernstück* (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1404) bzw. als *Herzstück* (vgl. Fleige et al. 2019a, S. 10) des pädagogischen Handelns im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung betrachten. Die Angebotsplanung lässt sich auch als ein Teilbereich der Programmplanung ansehen (vgl. Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1404). Auf Einrichtungsebene kann zwischen mehreren didaktischen Ebenen differenziert werden. Arnold und Wieglerling (1983) sowie Schrader (2018) unterscheiden vorrangig zwischen einer mikro- sowie einer makrodidaktischen Ebene, wobei die Autoren der Mikrodidaktik unterschiedliche Tätigkeiten beimessen. Für Arnold und Wieglerling ist die Mikrodidaktik insbesondere durch das eigentliche Lehr-Lerngeschehen gekennzeichnet, also die Durchführung der Programmangebote (vgl. Arnold/Wieglerling 1983, S. 16), während für Schrader bereits die Planung von konkreten Programmangeboten auf mikrodidaktischer Ebene stattfindet (vgl. Schrader 2018, S. 154). Im Gegensatz dazu stellt die Makrodidaktik für

Schrader die Gesamtheit der Programmplanung einer Bildungseinrichtung dar sowie die damit verbundenen pädagogischen und didaktischen Konzepte, die eine Einrichtung prägen und die Programmplanung beeinflussen (vgl. ebd.). Arnold und Wiegerling verorten die Angebotsplanung sowie die gesamte Programmplanung auf makrodidaktischer Ebene, sehen diesbezüglich aber eine eher geringe Trennschärfe, da, ähnlich wie von Schrader dargestellt, die Angebotsplanung auch Bezüge zur Mikrodidaktik aufweist (vgl. Arnold/Wiegerling 1983, S. 16). Gieseke unterscheidet hingegen unterschiedliche Ebenen bzgl. der „Handlungsstrukturen in den Institutionen“ (Gieseke 2019a, S. 22) und stellt eine Dreiteilung in eine Mikro-, Meso- und Makroebene heraus. Während das Leitungspersonal einer Einrichtung auf der Makroebene und die Dozierenden auf der Mikroebene einer Erwachsenenbildungs-Einrichtung angesiedelt werden können, findet die Programmplanung auf der Mesoebene statt (vgl. ebd.) und wird von Mitarbeitenden durchgeführt, für die die Programmplanung zum Aufgabenspektrum gehört, zumeist auch das Kernstück deren Tätigkeit ausmacht.

Auch wenn die Begriffe **Bedarf** und **Nachfrage** in einigen Quellen eher synonym verwendet werden, lassen sich diese als klar voneinander abgrenzbar ansehen. Gieseke stellt heraus, dass sowohl Bedarf als auch Bedürfnisse nicht „ohne Weiteres auf Nachfrage“ (Gieseke 2008, S. 35) verweisen. „Bedürfnisse sind in jedem Lebenslauf eingesponnen“ (Gieseke 2019b, S. 32) und verweisen „auf individuelle Vorlieben und Interessen“ (Gieseke 2015, S. 167). Bedarf dagegen verweist „auf gesellschaftlich, politisch, ökonomisch ausgelegte Notwendigkeiten“ (Gieseke 2019b, S. 32) und richtet sich auf aktuelle sowie auf zukünftige Anforderungen. Auch wenn dieser Auslegung folgend klare Differenzen zwischen Bedarf und Bedürfnis erkennbar sind, sind beides „weiche Begriffe, die der Interpretationen bedürfen“ (Gieseke 2015, S. 167). Gieseke stellt ferner die Herausforderung heraus, Bedarf und Bedürfnisse in eine Programmplanung zu überführen, und verweist auf bislang fehlende Auseinandersetzungen, die eine Nachfrageerzeugung im Sinne einer bedarfsorientierten Angebotsentwicklung stärker fokussieren als ein reaktives Handeln auf eine bestehende Nachfrage:

„Bedarfe und Bedürfnisse müssen breiter ausgelotet werden, um Nachfrage zum Zuge kommen zu lassen und Angebote entsprechend entwickeln zu können. Das heißt, Nachfrage muss erarbeitet werden, die Bedarfe und Bedürfnisse benötigen komplexe Transferierungen. Es fehlen noch ausdifferenzierte Überlegungen zur breiteren Nachfrageerzeugung durch ein Bildungsmarketing im umfassenden Sinne.“ (Gieseke 2008, S. 41)

Programmplanungshandeln definieren Gieseke und Hippel als „die Erarbeitung eines Programms entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive“ (Gieseke/Hippel 2019, S. 40). Gekennzeichnet ist das Programmplanungshandeln durch Tätigkeiten, die für die Erstellung eines Programms erforderlich sind. Dazu gehören „die Bedarfs- und Bedürfnisbestimmung, die Transformation in Angebote, die Zielgruppenplanung, die KursleiterInnenauswahl, die inhaltlichen Kooperationsabstimmungen, die Öffentlichkeitsarbeit und den Druck des Programms“ (Gieseke/Gorecki 2000, S. 75). Wobei Programme, wie bereits bezugnehmend auf Kraft (2010) darge-

stellt, nicht ausschließlich als Printmedien veröffentlicht werden, sondern mit fortschreitender Zeit auch zunehmend in digitaler Form verbreitet werden.

Arnold und Wiegerling stellten bereits in den 1980er-Jahren heraus, dass eine Planbarkeit und Systematisierung von Weiterbildung insofern herausfordernd sei, da es keinen objektiven Bedarf gibt, anhand dessen man die Programmplanung ausrichten könne (vgl. Arnold/Wiegerling 1983, S. 39). Nichtsdestotrotz wurden im Laufe der Zeit **Planungsmodelle** entwickelt, die Programmplanung schematisieren und systematisieren und oftmals als lineare oder auch zyklische Prozesse darstellen. So haben auch Arnold und Wiegerling ein zyklisches Modell entworfen, in dem Programmplanung auf eine *Bedarfsweckung* folgt und an die sich der Lernprozess anschließt (vgl. ebd., S. 62). Der Beratung wird eine relevante Funktion zugeschrieben, daher wird diese als gesondertes Element im Modell erfasst, diese schließt an den Lernprozess an und mündet in eine Bedarfsermittlung, die wiederum die Ausgangslage für die *Bedarfsweckung* bildet (vgl. Anhang 1). Ähnlich strukturiert Weinberg (1999) den Prozess der Angebots- und Programmplanung. Auch er sieht die eigentliche Programmplanung wie Arnold und Wiegerling als ein Element in einem Regelkreislauf, in dem die Realisierung des Angebots (Lernprozess) und die Bedarfsermittlung ein Element darstellen (vgl. Weinberg 1999, S. 94). Im Gegensatz zu Arnold und Wiegerling verzichtet Weinberg auf Beratung als ein gesondertes Element im Modell und führt die Vorbereitung und Evaluation (sowie Programmevaluation) als gesonderte Elemente mit auf (vgl. Anhang 2). Für Weinberg muss „eine Reihe von Aufgaben abgearbeitet“ (Weinberg 1999, S. 93) werden, damit sich die Programmplanung in Form von Lehrveranstaltungen realisieren lässt. Diesem Verständnis folgend lässt sich auch das Planungsmodell nach Weinberg als klar umrissenes, zyklisches Modell ansehen, in dem einzelne Planungsschritte aneinander anschließen (vgl. ebd.). Auch Höffer-Mehlmer sieht Programmplanung unterteilbar in mehrere standardisierte Schritte. Hierzu gehört die Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs, die Grob- und Feinplanung des Programms sowie die Vorbereitung des Programms und die Auswertung der eigentlichen Durchführung einzelner Programmpunkte (vgl. Höffer-Mehlmer 1999, S. 699 f.). Er ergänzt jedoch auch, dass es sich hierbei lediglich um idealtypische Phasen handle.

Da eine so starke Reduktion auf einseitig aufeinander folgende Prozesselemente jedoch vor dem Hintergrund der Heterogenität, Komplexität und Spontanität des Planungshandelns zu hinterfragen ist, lässt sich eine zweite Sichtweise identifizieren, die Programmplanung als eine interaktive „auf Aushandlung basierende Handlung“ (Reich-Claassen/Hippel 2018, S. 1406) versteht. Begründet ist diese Sichtweise auch in der Annahme, dass Programmplanung „flexibel und offen zu sein“ (Gieseke/Hippel 2019, S. 46) hat, um den Anforderungen an eine angemessene Programmgestaltung gerecht werden zu können. Als beispielhaft für ein nicht lineares, auf Aushandlung basiertes Modell können die *Wissensinseln* nach Gieseke (2008) gelten, wie in nachfolgender Abbildung dargestellt.



Abbildung 3: Modell der Wissensinseln nach Gieseke (Gieseke 2008)

Wissensinseln lassen sich als relevante Felder bei der Gestaltung von Programmplanung verstehen (vgl. Gieseke/Hippel 2019, S. 47), bei der jede Insel „eine Welt für sich mit einer bestimmten Betrachtungsperspektive, die jeweils zu beherrschen ist“ (Gieseke 2008, S. 57), darstellt. Im Gegensatz zu den beiden bereits genannten Modellen von Arnold und Wieglering sowie von Weinberg sieht das Modell der Wissensinseln Programmplanungshandeln nicht als linearen oder zyklischen Prozess an, der nach immer gleichem oder ähnlichem Muster durchschritten wird, sondern als „vernetztes Handeln“ (ebd., S. 58). Kontextspezifisch ergeben sich bei der Planung des jeweiligen Angebots stets andere Verbindungen zwischen Wissensinseln (vgl. ebd.). Aufgrund der Komplexität des Modells ist es jedoch nicht praktikabel und auch nicht zielführend, stets alle Wissensinseln miteinander zu kombinieren, sondern es sollten stets selektive Ausschnitte miteinander in Verbindung gesetzt werden (vgl. Gieseke/Hippel 2019, S. 48). Programmplanung lässt sich insofern als einen Aushandlungs- und Abstimmungsprozess verstehen, welchen Gieseke auch als Angleichungshandeln beschreibt (vgl. Gieseke 2008, S. 50). Ein sukzessives Handeln sowie ein Angleichungshandeln bezeichnet Gieseke auch als „wesentliche Handlungsmuster eines offenen Agierens im Planungshandeln auf dem Weiterbildungsmarkt“ (Gieseke 2003b, S. 207). Neben den drei genannten Modellen lassen sich noch vielfältige weitere Strukturierungsmöglichkeiten von Programmplanung identifizieren. Einen Überblick über eine Auswahl 16 verschiedener Modelle, ausgerichtet an den Ebenen der Mikro-, Meso- und Makrodidaktik, bietet die Zusammenstellung von Hippel (Hippel 2017, S. 204f.). Trotz der hohen Anzahl lässt sich die Auswahl nicht als erschöpfend ansehen.

Programmplanungshandeln lässt sich allgemein und an Volkshochschulen im Speziellen in einem Spannungsfeld „zwischen interner und externer Steuerung“ (Alke/Graß 2019, S. 133) verstehen. Sowohl „Steuerungsmaßnahmen einrichtungs-externer Akteure als auch Prozesse der internen Steuerung“ (ebd., S. 134) beeinflussen in Volkshochschulen die Autonomie der Programmplanenden, insofern lässt sich auch eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis vom System zur Umwelt (vgl. Kap. 6) als relevant erachten, um Programmplanung zu erschließen.

3.7 Digitalisierung an Volkshochschulen

In Kap. 3.7 findet eine Auseinandersetzung mit Digitalisierungsansätzen an Volkshochschulen statt. Der Fokus liegt dabei auf landes- und bundesweiten Konzepten, Strategien und Maßnahmen, um der Digitalisierung zu begegnen. Ferner erfolgt eine Auseinandersetzung mit Medienausstattung an Volkshochschulen, digitale Medien werden diesbezüglich fokussiert. In der vorliegenden Arbeit wird klar zwischen Medien als Lehrmittel und Medien als Lehrinhalt unterschieden. Der Fokus der Arbeit liegt zwar primär auf einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Medienfragen in den Kursprogrammen (Angebote zur Medienkompetenzförderung der Kursteilnehmenden), die Auseinandersetzung im vorliegenden Kapitel wird jedoch als notwendig erachtet, da diese als Grundlage für die spätere Einbettung der Forschungsergebnisse dient, insbesondere der Studie zu Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln (vgl. Kap. 11). In der Studie wird mitunter untersucht, welche Relevanz der Medienausstattung, der Netzwerkstruktur sowie den Konzepten, Strategien und Leitlinien im Zusammenhang mit der Digitalisierung im Rahmen der Programmplanung beigemessen werden kann. Dass diese Faktoren potenziell auf die Programmplanung einwirken, lässt sich anhand der Studienlage zum Thema erkennen (vgl. Kap. 7.2). Einsteigend in Kap. 3.7 erfolgt zunächst eine allgemeine Hinführung im Kontext der Erwachsenenbildung. Abzugrenzen von den Inhalten dieses Kapitels ist eine Auseinandersetzung mit den Verbandsstrategien bzgl. einer Medienkompetenzförderung (vgl. Kap. 4.7). Da die Covid-19-Pandemie im Zusammenhang mit Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung steht, schließt an Kapitel 3.7 eine Auseinandersetzung mit den derzeit absehbaren Pandemiefolgen auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Volkshochschulen im Speziellen an (vgl. Kap. 3.8).

Allgemeines zu Digitalisierung und Erwachsenenbildung

Zum Stand der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung gibt es unterschiedliche Sichtweisen, je nach Autor*in. Oftmals wird darauf verwiesen, dass die Digitalisierung zwar einige Bildungsbereiche, wie Universitäten und Hochschulen oder auch die betriebliche Bildung, bereits durchdrungen hat, ein Großteil der Erwachsenenbildung die Potenziale aber noch nicht ausschöpft (vgl. Albrecht/Revermann 2016, S. 166; auch Koller 2021, S. 62 f.). Auch Schmidt-Hertha betont, dass in der Bildungsforschung häufig das didaktische Potenzial von Bildungstechnologien hervorgehoben

werde, während die Praxis im außerschulischen (aber auch im schulischen Bildungssektor) häufig weit hinter den beschriebenen Chancen zurückbleibt (vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 159). Erklärt werden diese Defizite vorrangig mit einer unzureichenden technischen Ausstattung sowie mit Kompetenzdefiziten seitens der Lehrenden. Die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten spiele zudem eine Rolle (vgl. ebd.). Auch ein verstärkter Forschungsbedarf zur Medienkompetenz von Lehrenden (vgl. Albrecht/Revermann 2016, S. 166) sowie zur medienpädagogischen Kompetenz von Erwachsenenbildner*innen lässt sich herausstellen (vgl. Rohs/Bolten/Kohl 2017, S. 2). Andere Publikationen deuten allerdings darauf hin, dass „die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung angekommen ist und in der Praxis ein vermutlich größeres Gewicht hat, als vielfach angenommen wird“ (Kerres/Buntins 2020, S. 13).

Erklären lassen sich diese unterschiedlichen Einschätzungen einerseits mit der Komplexität und Weitläufigkeit des Feldes der Erwachsenenbildung, vor allem aber auch mit der Komplexität des Begriffs der Digitalisierung. Fokussiert werden häufig die Medienausstattung bzw. die technische Infrastruktur sowie der Einsatz von Medien als Lehr-Lernmittel. Dies stellt laut Kerres und Buntins (2020) jedoch nur einen engen Ausschnitt dessen dar, was unter Digitalisierung im Bildungsbereich gefasst werden könne (vgl. ebd., S. 12). Kerres und Buntins schlagen daher vor, Digitalisierung in der Erwachsenenbildung unter vier verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten: Der Angebotsgestaltung, der Bildungsorganisation, der Programmplanung sowie der Politik und Strategie. Die Schaffung der technischen Infrastruktur werde dabei nur als einer von mehreren Faktoren im Bereich der Bildungsorganisation subsumiert, der Einsatz von Medien als Lehr-Lernmittel wird als ein Element im Bereich der Angebotsgestaltung gesehen (vgl. ebd., S. 15).

Je nach Perspektive lassen sich empirische Befunde in unterschiedlicher Breite und Tiefe identifizieren. Ausführlicher hat sich eine Zusatzstudie des Adult Educational Survey 2018 (BMBF 2020) mit dem Thema *Digitalisierung in der Weiterbildung* befasst. Darin heißt es, dass eine Auszählung digitaler Geräte oder eine Auszählung des Zeitaufwands zur Auseinandersetzung mit digitalen Geräten nicht (mehr) angemessen erscheint, um Digitalisierung zu erfassen (vgl. ebd., S. 7). Im Zentrum der Studie steht der Begriff der „Weiterbildung mit digitalen Medien“ (ebd., S. 9). Im Rahmen einer in der Studie gesetzten Definition wird darunter die Nutzung digitaler Medien in der Weiterbildung verstanden, „entweder für die Informations- oder Kommunikationskomponente und/oder um Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu organisieren“ (ebd.). Laut der AES-Zusatzstudie nehmen Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien einen besonders hohen Stellenwert in der formalen Weiterbildung ein (84%), in der non-formalen Weiterbildung sind sie vergleichsweise gering (38%). Präsenzangebote (78%) sind der Regelfall, während Blended Learning-Formate (17%) und reine Onlineformate (4%) eher die Ausnahme darstellen (vgl. ebd., S. 4). Die Einstellung Erwachsener gegenüber einer Bildung mit digitalen Medien sei überwiegend positiv, wobei insbesondere ältere Menschen den Angeboten eher skeptisch gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 38). „Soziale, ethische oder rechtliche Aspekte der Digitalisierung“ (ebd., S. 5) werden nur selten als Grund für die Teilnahme angegeben (12%),

am häufigsten wurden die „Digitalisierung am Arbeitsplatz“ (ebd.) (27 %) sowie der „Umgang mit einer bestimmten Technologie“ (ebd.) (20 %) als Motive für die Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsangeboten genannt. Im Rahmen der Studie wurden Unterschiede bzgl. Urbanisierung, Alter der Teilnehmenden u. a. identifiziert. Da diese Unterschiede Hinweise liefern auf mögliche Einflussfaktoren, werden diese in Kap. 7.2 näher beleuchtet.

Digitalisierungsansätze an Volkshochschulen

Historisch gesehen können Volkshochschulen auf eine lange Tradition der Reaktion auf medientechnologische Entwicklungen zurückblicken. Bereits 1924 wurden sog. Funk-Volkshochschulen geschaffen, die mithilfe des Hörfunks als „Mittel zur Förderung der Volksbildung“ (Hüther 1994, S. 293) angesehen wurden. In den 60er-Jahren reagierten Volkshochschulen auf den wachsenden Stellenwert von Fernsehapparaten durch die Schaffung eines Fernsehreferats, welches im Volkshochschulverband verankert wurde (vgl. ebd.). In dieser Zeit kamen auch Befürchtungen auf, dass sich Kinofilme als Konkurrenz zu Bildungsangeboten der Volkshochschulen entwickeln, insbesondere im Bereich der kulturellen Bildung (vgl. Strzelewicz et al. 1966, S. 72), diese Befürchtung konnte jedoch durch Studienergebnisse widerlegt werden. Die Autoren der *Göttingen-Studie* erkannten einen positiven Zusammenhang zwischen Kinobesuch und Weiterbildungsteilnahme, daraus ließe sich folgern, dass beide Aktivitäten nicht im Gegensatz zueinander stehen (vgl. ebd., S. 187).

Auch in der jüngeren Vergangenheit der letzten Jahre lassen sich einige Strategien und Maßnahmen zum Umgang mit Digitalisierung an Volkshochschulen identifizieren. So wurde 2017 die Entwicklung der **vhs.cloud** in Auftrag gegeben. Zunächst stand sie nur den Volkshochschulen zur Verfügung, die sich in den Digicircle-Netzwerken beteiligten, wurde Ende 2018 jedoch allen Volkshochschulen zugänglich gemacht (vgl. Eichen/Will 2017, S. 12). Die vhs.cloud lässt sich als breit gefächertes Online-Netzwerk der Volkshochschulen ansehen, das zwar als vollwertiges Lernmanagementsystem genutzt werden kann, sich jedoch nicht auf diese Funktionen beschränkt (vgl. Quilling 2019, S. 14). Zweck der vhs.cloud ist es, neue Lehr- und Lernformate zu ermöglichen, um so Präsenzformate mit Onlineangeboten zu erweitern. Ferner dient die Cloud als Arbeits- und Organisationsinstrument für die beteiligten Einrichtungen, um so Arbeitsprozesse zu vereinfachen. Zuletzt ist die vhs.cloud auch als Netzwerk und Kommunikationstool zu verstehen, das Mitarbeitende, Kursleitungen und Kursteilnehmende auch über die eigene Region hinaus verbindet und vernetzt (vgl. ebd.). Hierzu gibt es eine Vielzahl an Gruppen, in denen sich die beteiligten Akteure zu spezifischen Themen austauschen können.

Erweiterte Lernwelten bezeichnet ein Gesamtkonzept, dessen Entwicklung seit 2013²¹ kontinuierlich fortgeführt wurde. Mit dem 2016 gegründeten „Bundesarbeitskreis Erweiterte Lernwelten“ (Will 2016b) wurden alle Landesverbände in das Konzept einbezogen. Ziel der Erweiterten Lernwelten war es, analoges Lernen mit digitalem

21 2013 wurde eine Arbeitsgruppe zu dem Thema der Erweiterten Lernwelten beauftragt. 2015 wurde der Verein „Erweiterte Lernwelten“ gegründet (vgl. Winkler 2016).

Lernen zu verbinden, um daraus insbesondere neue Lernmöglichkeiten zu schaffen und bisherige Lehr-Lernsettings aufzubrechen (vgl. Winkler 2015). Die Strategie fokussiert sechs Ebenen (vgl. ebd.).

1. Es wird eine *Erweiterung der Lernorte* angestrebt. Neben den üblichen Schulungsräumen sollen Lernende die Möglichkeit haben, auch an anderen Orten mit einer stabilen Internetverbindung zu lernen, dies kann beispielsweise die Privatwohnung, der Arbeitsplatz oder der öffentliche Raum, wie z. B. Cafés, sein.
2. Eine *Erweiterung der Lernzeiten* soll die starre Bindung an festgelegte Kurszeiten aufbrechen, sodass auch ein asynchrones Lernen ermöglicht werden soll.
3. Mit einer *Erweiterung der Lerninhalte und Curricula* sollen neben den herkömmlichen Lehrmaterialien in Printform, wie beispielsweise Lehrbücher, verstärkt auch webbasierte Lehrmedien genutzt werden.
4. Eine *Personalisierung der Lernwege* zielt auf eine stärkere Orientierung an der Lebenswelt der Kursteilnehmenden. Diese sollen verstärkt Einfluss nehmen können auf die Mitgestaltung der Lernstrategien und der Lerninhalte.
5. Weiterhin wird eine *Erweiterung der Rolle der Lernbeteiligten* verfolgt. Lernende sollen verstärkt aktiv involviert werden in das Lehr-Lerngeschehen. Die Rolle des Lehrenden verändert sich dadurch hin zur Moderator*innen-Rolle. Eine einseitige Wissensvermittlung durch die Lehrenden soll somit zugunsten von aktiven Erarbeitungsphasen durch die Lernenden in den Hintergrund rücken.
6. Zuletzt zielen die Erweiterten Lernwelten auf eine sog. „*Glokale*“ *Vernetzung der Lernbeteiligten*. Durch die Möglichkeit, über webbasierte Lernformate auch zunehmend räumlich entgrenzt zu lernen, sollen neue Bildungsangebote erschlossen werden, die auch spezifischere Themen behandeln. Zu diesen spezifischen Themen soll die Möglichkeit geboten werden, Netzwerke zu bilden, die auch überregional, explizit auch international sein können.

Rund zwei Jahre nachdem die erste Arbeitsgruppe zum Thema „Erweiterte Lernwelten“ gegründet wurde, wurden 2016 im Rahmen des 14. Volkshochschultages 1100 Kongressteilnehmende zur persönlichen Einschätzung des digitalen Wandels an der eigenen VHS befragt. An der Befragung nahmen v. a. VHS-Mitarbeitende, darunter Leitungspersonal und hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende (HPMs) teil (vgl. Bilger/Weber 2016, S. 49). Die Ergebnisse dieser Befragung sind zwar aufgrund der geringen Stichprobe und der geringen Rücklaufquote (46 %) nur bedingt aussagekräftig, geben jedoch Hinweise auf die Akzeptanz und die Wahrnehmung von Strategien im Kontext der Digitalisierung. VHS-Mitarbeitende wurden in diesem Rahmen befragt, ob Ihnen die Strategie der Erweiterten Lernwelten bekannt sei. 44 % der VHS-Mitarbeitenden gaben an, dass Ihnen die Strategie bekannt war (entweder auszugsweise oder auch in Gänze). Von den befragten VHS-Mitarbeitenden haben zudem 54 % angegeben, dass sie das Konzept der Erweiterten Lernwelten stark oder sehr stark unterstützen, 35 % haben angegeben, dass sie das Konzept ein wenig oder gar nicht unterstützen. 11 % haben hierzu keine Angaben gemacht (vgl. ebd., S. 50). Die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung deuten darauf hin, dass Konzepte im

Themenfeld der Digitalisierung (hier insbesondere der Erweiterten Lernwelten) von Dachverbandsebene an die Einrichtungen weitergegeben werden, diese die Konzepte jedoch in unterschiedlichem Maße wahrnehmen, prüfen und individuell in die Strategien der eigenen Einrichtung überführen. Hierdurch wird einerseits die Autonomie der Einzeleinrichtungen gewahrt, es führt allerdings auch dazu, dass sich ein heterogenes Bild zeichnet aus Einrichtungen, die den digitalen Wandel aktiv begleiten, und solchen, die sich dem Thema gegenüber nur eingeschränkt öffnen. Insbesondere im Rahmen der zweiten Hauptstudie, zu den Einflussfaktoren auf die Programmplanung, spielt eben dieses Verhältnis zwischen Autonomie der Einrichtungen und der Verbindlichkeit von bundesweiten Strategien eine Rolle (vgl. Kap. 11).

Die Erweiterten Lernwelten sind eng verbunden mit den **Digicircles**, da es deren Zielsetzung ist, das Konzept der Erweiterten Lernwelten in den Mitgliedseinrichtungen zu verankern und Leuchtturmprojekte zu entwickeln, umzusetzen und die Erkenntnisse aus diesen Projekten für andere Einrichtungen nutzbar zu machen. Digicircles wurden 2016 ins Leben gerufen. Sie bestehen aus drei bis fünf Volkshochschulen und werden durch den jeweiligen LV sowie den DVV bei ihrer Arbeit begleitet (vgl. Will 2016b). 2018 wurden die Digicircles vom mmb Institut evaluiert (vgl. Goertz/Dargiewicz 2019). Als Gelingensbedingung für den Erfolg der Digicircles wurden dabei vor allem eine stabile WLAN-Infrastruktur und die Nutzung der vhs.cloud angegeben. Zudem sei der Erfolg der Projekte auch stark von dem Engagement der beteiligten Einzelpersonen abhängig (vgl. ebd.). Im Rahmen der Evaluierung wurden zudem die Handlungsfelder der Digicircles im Rahmen von Onlinebefragungen unter den an den Digicircles beteiligten Personen erfragt. 79 Personen nahmen an der Befragung teil. Die Arbeit fokussierte sich häufig auf die Programmbereiche „Arbeit und Beruf“ sowie „Sprachen“. Die konzipierten Veranstaltungen wurden zumeist im Blended Learning-Format angeboten. Reine Onlineveranstaltungen wurden im Zeitraum der Befragung (2018) eher selten angeboten (vgl. ebd.).

Seit dem 01.03.2020 hat das Projekt der Erweiterten Lernwelten eine Wandlung erfahren und wird unter der Strategie **vhs.now** weitergeführt. Der Fokus von vhs.now liegt verstärkt auf organisationalen Prozessen, dabei insbesondere auf einer Organisationsentwicklung mit dem Schwerpunkt Digitalisierung. Schwerpunkte von vhs.now sind neue Kommunikationsformate, eine Medienintegration in die Organisation sowie ein neu geschaffenes Innovation Lab, das zur besseren Vernetzung mit Fachleuten aus Forschung, pädagogischer Praxis und technologiebasierten Feldern dienen soll (vgl. DVV 2020b).

Im Dezember 2019 wurde durch den Mitgliederrat des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. das **Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen** verabschiedet. Es lässt sich als bundesweite Gesamtstrategie verstehen, die eng anknüpft an die Strategie der Erweiterten Lernwelten, den Blick aber insgesamt stärker auf die Organisation in ihrer Gesamtheit wirft (vgl. DVV 2019b, S. 1). Ausgehend von der These, dass die Digitalisierung nicht nur das Kursangebot von Volkshochschulen beeinflusst, sondern alle relevanten Handlungsfelder betrifft, angefangen bei der Programmentwicklung, über die Personalentwicklung hin zu Verwaltungsaufga-

ben wurden fünf Annahmen zur digitalen Transformation ausformuliert, zu denen gesonderte Vereinbarungen getroffen wurden (vgl. ebd., S. 2).

Annahme 1 zielt auf die Weiterentwicklung und Prüfung von Produkten und Konzepten. Dies betrifft insbesondere Vernetzungskonzepte und Prozesse der vhs-community (vgl. ebd., S. 2 f.). Annahme 2 fokussiert den Ausbau der digitalen Präsenz. Neue digitale Lernmöglichkeiten und soziale Kommunikationsräume sollen geschaffen werden (vgl. ebd., S. 3). Annahme 3 zielt auf die Förderung der digitalen Kompetenz der Kursteilnehmenden. Hierzu wurde die Vereinbarung getroffen, die Entwicklung digitaler Kompetenzen am Dig-Comp-Modell auszurichten (vgl. ebd., S. 4). Da sich aus dieser Grundannahme Rückschlüsse auf die Strategien bzgl. einer Medienkompetenzförderung von Volkshochschulverbänden ziehen lassen, werden die Bezüge aus Annahme 3 in Kapitel 4.7 genauer erläutert. Annahme 4 zielt auf eine sich verändernde Unternehmenskultur sowie auf sich ändernde personelle Ressourcen. Hierzu werden Investitionen in die technologische Infrastruktur sowie in die vhs.cloud angestrebt. Annahme 5 befasst sich mit den finanziellen Rahmenbedingungen. Diesbezüglich wird angestrebt, neue finanzielle Ressourcen zu erschließen, beispielhaft wird die Möglichkeit des Crowdfunding genannt (vgl. ebd., S. 5).

Zu den neueren Entwicklungen zählt die Veröffentlichung einer **App mit dem Titel *Stadt | Land | DatenFluss***, welche das Ziel hat, Bürger*innen zu „befähigen, in einer digitalisierten und datafizierten Welt souverän mit Daten umzugehen und sie für die Potentiale datengestützter Technologien [zu] begeistern“ (DVV 2021c, S. 1). Die App wurde durch verschiedene Projektbeteiligte entwickelt und basiert auf dem „Framework für Data Literacy des Hochschulforums Digitalisierung“ (ebd., S. 2). Das zugrunde liegende Verständnis von *Data Literacy* wird in Kap. 4.7 näher erläutert.

Digitales Engagement im LV RLP

Auch im LV RLP lassen sich verschiedene Maßnahmen und Projekte identifizieren, die sich dem Thema Digitalisierung widmen. Im Jahresbericht 2019 des Landesverbands wurden folgende Projekte mit dem Themenschwerpunkt aufgelistet (LV RLP 2020, S. 33):

- Fortbildungen zum Thema *Erweiterte Lernwelten*
- Entwicklung von digitalen Inhalten für die vhs.cloud
- Marketingstrategie für digitale Lernangebote, insbesondere durch Öffentlichkeitsarbeit in sozialen Netzwerken
- Einrichtung eines weiteren Digicircles
- Über eine *Servicestelle Digitalisierung* konnten Projekte zur Digitalisierung umgesetzt werden sowie digitale Lernformate entwickelt werden.

Im Jahresbericht 2020 (LV RLP 2021b) werden drei Projekte im Zusammenhang mit Digitalisierung gelistet. Hierzu zählt eine „Workshopreihe zur Gestaltung der digitalen Transformation“ (ebd., S. 34), in dessen Rahmen „Programmverantwortliche eine digitale Strategie“ (ebd.) erarbeiten, die „Professionalisierung des Livestreamings an Volkshochschulen“ (ebd.) sowie weiterhin wie auch im Vorjahr die *Servicestelle Digita-*

lisierung, mit gleichem Aufgabenprofil (vgl. ebd.). Zu den wesentlichen Strategiepapieren im Bereich digitale Teilhabe zählt das Positionspapier „Digitales Lernen an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz“, das 2019 verfasst und zuletzt 2021 aktualisiert wurde. Dieses wird im Kapitel 4.7 näher erläutert. Der Verband bietet zudem Kurse an zum Thema „Silver Surfer – Sicher online im Alter“ (LV RLP o. J.b). Sie richten sich an ältere Personen und sollen diese grundlegend im Umgang mit dem Internet und dem Computer schulen.

Medienausstattung und -einsatz an Volkshochschulen

Zur Realisierung der Strategien und Konzepte ist neben einem einrichtungübergreifenden Onlinenetzwerk wie der vhs.cloud auch eine entsprechende technische Infrastruktur in den jeweiligen Einrichtungen erforderlich, zumindest legen Studien einen Zusammenhang zur Medienausstattung und Infrastruktur nahe (näheres hierzu in Kap.7.2.), daher werden die technischen Ressourcen und die Mediennutzung von Volkshochschulen nachfolgend skizziert.

Ähnlich wie sich die IKT-Ausstattung privater Haushalte in Deutschland zur Jahrtausendwende stark beschleunigte (vgl. hierzu Abbildung 1 in Kap. 2.2), erhielt auch die Mehrzahl der Volkshochschulen zur Zeit der Jahrtausendwende ihren ersten Internetzugang. Laut Richard Stangs Untersuchung zur Entwicklung der technischen Infrastruktur an Volkshochschulen verfügten 2001 bereits 92,5 % der VHS über einen Internetzugang (vgl. Stang 2003, S. 82). Allein im Jahr 1998 wuchs der Anteil der Volkshochschulen mit Internetzugang um 21,6 %. Auch Computer waren 2001 bereits weitestgehend an Volkshochschulen etabliert. So besaß rund 97 % des VHS-Verwaltungspersonals und rund 91 % des pädagogischen Personals in dieser Zeit einen Computer am Arbeitsplatz. Auch Kursteilnehmenden wurde vermehrt der Zugang zu Computern ermöglicht. Rund 79 % der Einrichtungen verfügte 2001 über mindestens einen Computerraum (vgl. ebd., S. 84). Die hohe Geschwindigkeit der Entwicklung zur Jahrtausendwende konnte jedoch im Laufe der darauffolgenden Jahre nicht beibehalten werden.

In der Zusatzstudie des Adult Educational Survey 2018 (BMBF 2020) wurden unterschiedliche Bildungsanbieter im Bereich der Weiterbildung erfasst, im Hinblick auf den Anteil, den digitale Medien an Weiterbildungsaktivitäten einnehmen (so z. B. ob kursbezogene Kommunikation über das Internet stattfand, der Kurs selbst online stattfand oder digitale Medien Inhalt im Kurs waren). In der Gesamtschau wurden 13 verschiedene Weiterbildungsanbieter verglichen. Volkshochschulen rangierten dabei auf dem vorletzten Platz (12/13), während insbesondere Hochschulen und Universitäten sowie Berufsverbände und Gewerkschaften digitale Medien als festen Bestandteil der Weiterbildungsaktivitäten betrachten (vgl. ebd., S. 47). Im Rahmen der vhs-internen Teilnehmendenbefragung des 14. Volkshochschultages 2016 (eingangs bereits erläutert) wurden die VHS-Mitarbeitenden befragt, ob sie der Aussage, dass sich ein digitaler Wandel an der eigenen VHS vollziehe, zustimmen würden. 64 % der Mitarbeitenden gaben an, dass Sie der Aussage eher oder voll und ganz zustimmen,

34 % gaben an, dass Sie der Aussage eher nicht bzw. gar nicht zustimmen (vgl. Bilger/Weber 2016, S. 49).

Bolten, Kohl und Rohs (2018) untersuchten im Bundesland Rheinland-Pfalz die digitale Infrastruktur von Volkshochschulen. Die Ergebnisse sind allerdings nur bedingt aussagekräftig aufgrund lückenhafter Daten (vgl. ebd., S. 6), geben jedoch für die im LV RLP enthaltenen VHS allgemeine Hinweise auf die Zeit vor Corona. Unter den 47 Volkshochschulen, die an der Befragung teilnahmen, ergibt sich ein heterogenes Bild. 40 % der Volkshochschulen geben an, dass sie nicht gänzlich, aber zumindest in Teilen mit der Medienausstattung für Lehr-Lernzwecke zufrieden sind, 16 % sind weniger zufrieden bzw. unzufrieden, 44 % sind eher bzw. sehr zufrieden (vgl. ebd., S. 13). Die erfasste Medienausstattung variiert entsprechend stark, einige verfügen über einen großen Pool an digitalen Lehr-Lernmedien, anderen fehlt es bereits an einer ausreichend schnellen Internetverbindung (vgl. ebd.). Ein Zusammenhang zur Einrichtungsgröße konnte indes nicht festgestellt werden. Als Gründe für eine nicht zufriedenstellende Medienausstattung werden insbesondere finanzielle Hürden sowie eine mangelnde Akzeptanz seitens der Kursleitenden angegeben (vgl. ebd., S. 14).

3.8 Weiterbildung und VHS in Zeiten von Corona

Auch wenn das eigene Forschungsvorhaben vor dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie konzipiert wurde, dementsprechend die leitende Forschungsfrage keinen expliziten Bezug zu COVID-19 aufweist, und das Datenmaterial, das als Grundlage für die eigene Forschung im Rahmen der Kursprogrammanalyse genutzt wurde, vor Ausbruch von Corona entstanden ist (vgl. Kap. 10), ist es zur Einordnung der Thematik in den aktuellen Diskurs und die aktuelle Weiterbildungslandschaft unverzichtbar, auch die Auswirkungen von COVID-19 auf Bildungsanbieter zu beleuchten. Zudem sind die Interviews zur zweiten Hauptstudie – zu den Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln – bereits nach Pandemiebeginn durchgeführt worden, daher kann der Einfluss der Pandemie auf die Programmplanung im Rahmen von Kap. 11 bereits berücksichtigt werden.

Der erste belegbare Krankheitsfall in Deutschland wurde bereits am 27.01.2020 festgestellt (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2021). Es dauerte bis Mitte März, bis die ersten für außerschulische Bildungsanbieter relevanten Maßnahmen mit den „Leitlinien zum Kampf gegen die Corona-Epidemie vom 16.03.2020“ (Bundesregierung 2020) beschlossen wurden. Darin wurde angeordnet, dass die „Wahrnehmung von Angeboten in Volkshochschulen, Musikschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im außerschulischen Bereich“ (ebd.) verboten wird. Damit war es Volkshochschulen nur noch möglich, Bildungsangebote online anzubieten und vorerst auf Präsenzveranstaltungen zu verzichten. Seit Mitte Mai 2020 wurden daraufhin in den Verordnungen der jeweiligen Bundesländer die Bedingungen zur Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen geregelt (vgl. Christ/Koscheck 2021, S. 1). Seither waren Präsenzangebote unter Einhaltung von Schutz-

maßnahmen weitestgehend zulässig. Mit dem erneuten Lockdown im Dezember 2020 wurden jedoch abermals Präsenzveranstaltungen weitestgehend unterbunden (vgl. ebd.). So mussten auch Volkshochschulen Präsenzveranstaltungen weitestgehend aussetzen. In Rheinland-Pfalz waren digitale Veranstaltungen in der zweiten Lockdownphase zulässig (vgl. DVV 2021a).

Laut den vorläufigen Ergebnissen der wbmonitor Umfrage 2020, die insbesondere die Zeit vom ersten Lockdown im März 2020 bis zum Sommer 2020 untersuchte, waren Volkshochschulen vom Lockdown besonders stark betroffen. Diese konnten laut der Umfrage nur 9 % der vor dem Lockdown geplanten Veranstaltungen wie geplant umsetzen und lediglich 6 % der für die im Lockdown geplanten Veranstaltungen beginnen (vgl. Christ/Koscheck 2021, S. 5). Ein Großteil der Veranstaltungen (65 %) wurde abgesagt, ohne diese anderweitig, z. B. digital, ersetzen zu können. Verglichen mit anderen Bildungsanbietern schnitten Volkshochschulen besonders schlecht ab. So konnten insbesondere privat-kommerzielle, privat-gemeinnützige Anbieter sowie Berufliche Schulen, Akademien und (Fach-)Hochschulen deutlich mehr Angebote in der Zeit des ersten Lockdowns realisieren (vgl. ebd., S. 3 f.). Auch bewerteten Volkshochschulen ihre wirtschaftliche Lage 2020 (nach dem ersten Lockdown) deutlich schlechter als noch 2019, verglichen mit den im wbmonitor erfassten Bildungsanbietern sogar am schlechtesten. Während 2019 rund 62 % der befragten Volkshochschulen ihre wirtschaftliche Lage als positiv bezeichneten, waren es 2020 nur noch 19 %. Umgekehrt stieg die negative Einschätzung der wirtschaftlichen Lage von rund 12 % im Jahr 2019 auf 51 % im Jahr 2020 an (vgl. ebd., S. 14). Digitale Angebote von Volkshochschulen profitierten jedoch zunehmend. So vervierfachte sich die Zahl der in der vhs.cloud angebotenen Kurse allein im ersten Halbjahr 2020 (vgl. Sattler 2020, S. 26). Ähnlich sprunghaft stieg die Anzahl der registrierten vhs-Mitarbeitenden und Kursleitungen in der vhs.cloud mit dem Auftreten des ersten coronabedingten Lockdowns an (vgl. DVV 2020c). So stieg die Zahl der registrierten Kursleitungen von rund 9000 zum Jahresbeginn 2020 auf mehr als 30.000 bis Juli 2020 (vgl. ebd.).

Der DVV räumt die stark negativen Auswirkungen ein, die durch Corona entstanden sind, konstatiert jedoch, dass mit den Herausforderungen auch ein starker Digitalisierungs- sowie Qualifizierungsschub an Volkshochschulen eingesetzt hat (vgl. DVV 2020a, S. 4). Wobei insbesondere die eigenen Mitarbeitenden und Dozierenden im Umgang mit den digitalen Lehr-Lernmedien geschult wurden (vgl. ebd.). Gemäß der bereits dargestellten Zielsetzung, die Partizipation an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung in einer sich stets wandelnden Gesellschaft zu gewährleisten, sieht der DVV bedingt durch Corona insbesondere eine Schwierigkeit darin, dass „Menschen ohne digitale Grundkompetenzen [...] schnell den Anschluss verpassen“ (ebd., S. 5).

Auch in Rheinland-Pfalz zeichnet sich eine ähnlich herausfordernde Lage ab. Als Ergebnis einer Befragung von 10 Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz stellt Rohs fest, dass „der Lockdown und die Aussetzung der Präsenzveranstaltungen existenzielle Ängste“ (Rohs 2020a, S. 29) bei den befragten Volkshochschulen auslöste. Diese beruhen vorrangig auf massiven Ausfällen von Veranstaltungen und befürchteten

Haushaltskürzungen (vgl. ebd.). Jedoch werden auch in Rheinland-Pfalz, ähnlich wie in anderen Bundesländern, große Potenziale für die Digitalisierung der Weiterbildung wahrgenommen (vgl. ebd.). Auch im Nachbarbundesland Hessen konnten bereits im April, kurz nach dem ersten Lockdown, im Rahmen einer Befragung von Weiterbildungsanbietern deutliche Zuwächse in E-Learning-Angeboten verzeichnet werden (vgl. Weiterbildung Hessen e. V. 2020, S. 6).

Bezüglich der bleibenden Folgen der Coronapandemie für Weiterbildungseinrichtungen lässt sich bislang²² nur wenig sagen. Hier fehlt es bislang an repräsentativen Studien (vgl. Kohl/Denzl 2020, S. 23). Allgemein lässt sich vermuten, dass Corona Erwachsenen- und Weiterbildungsanbieter auch langfristig vor eine herausfordernde Situation stellt, die digitale Transformation jedoch beschleunigt wird (vgl. ebd., S. 26). Als herausfordernd lässt sich insbesondere die starke Abhängigkeit von Teilnahmegebühren betrachten, die den finanziellen Spielraum bei der Kursgestaltung einschränkt (vgl. DVV 2020a, S. 49). Die verschärfte Finanzlage lässt sich im Zusammenhang mit Covid-19 als Folge des starken Rückgangs der Teilnahmezahlen, hauptsächlich zu Pandemiebeginn, betrachten, was die finanzielle Lage auch noch in der Zeit danach belastet, da von einer raschen Erholung nicht auszugehen ist (vgl. Christ/Koschek 2021, S. 4). Absehbar ist auch, dass neben den Folgen von Corona der Generationenwechsel Volkshochschulen bereits derzeit, vornehmlich aber in den nächsten Jahren vor Herausforderungen stellen wird. Sich mit der Frage zu befassen, wie die Attraktivität von Volkshochschulen insbesondere bei den jüngeren Generationen gesteigert werden kann, wird dabei eine zentrale Aufgabe sein (vgl. DVV 2020a, S. 12).

Im Rückblick auf die Historie zeigt sich allerdings auch, dass sich Volkshochschulen als robuste und mit der Zeit wandelbare Einrichtungen verstehen lassen, die einen enormen Beitrag zur Demokratiebildung und zur Teilhabe liefern (vgl. Friedenthal-Haase 2018, S. 152). Insofern stellt der mit Corona einhergehende Digitalisierungsschub vielleicht nur den Beginn einer neuen Phase dar. Denn nicht selten geht mit zeitgeschichtlichen Krisen auch ein gesellschaftlicher Modernisierungsschub einher. Insofern lässt sich die Krise als eine Chance zur Transformation sehen (vgl. Wintersteiner 2020, S. 5).

22 Bis zum Zeitpunkt der Niederschrift der vorliegenden Arbeit.

4 Theoretischer Rahmen zur Medienkompetenz

Nachfolgend wird der wissenschaftliche Diskurs zum Begriff Medienkompetenz in zentralen Eckpunkten dargestellt. Im Fokus steht eine Auseinandersetzung mit der begrifflichen Bestimmung von Medienkompetenz, auch in Abhängigkeit eines zugrunde liegenden Medienbegriffs. Klassifizierungen in Teilbereiche bzw. die Zerlegung in Einzelkompetenzen werden in den Blick genommen, ebenso wie die Relevanz, die Medienkompetenz aus Sicht der jeweiligen Autor*innen für die Gesellschaft, Teilhabe und Erwachsenenbildung hat. Einrichtungen der Erwachsenenbildung, so auch Volkshochschulen, zeichnen sich im Wesentlichen durch non-formale Lernprozesse aus (vgl. Gnahn 2010, S. 35 f.). Eine Kompetenzgenese beschränkt sich jedoch nicht auf non-formale Prozesse, vielmehr lassen sich Kompetenzen auf vielfältige Art und Weise erwerben, so auch in informellen, impliziten und formalen Lernprozessen (vgl. ebd., S. 30 f.). Aufgrund der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit werden Modelle, die grundsätzlich anschlussfähig sind an das Feld der Erwachsenenbildung bzw. an non-formale Lernprozesse, stärker berücksichtigt als solche, die eine andere Fokussierung aufweisen. Dies ist insofern notwendig, da es vielfältige Medienkompetenzmodelle gibt, welche selektiv für einen bestimmten Lern- bzw. Bildungsbereich konzipiert wurden. Relevante EU-weite und internationale Modelle sind ebenfalls Teil der Auseinandersetzungen dieses Kapitels.

Die Auseinandersetzung mit den Medienkompetenzmodellen stellt die Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage 1a dar (vgl. Kap. 1.2). Die Forschungsfrage zielt auf Anforderungen an Medienkompetenz, die sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ableiten lassen. Forschungsfrage 1b (vgl. Kap. 1.2) fokussiert Anforderungen an Medienkompetenz, welche sich aus VHS-Verbandsstrategien ableiten lassen, daher werden diese gesondert in Kap. 4.7 expliziert. Für den empirischen Teil der Arbeit bietet die Erörterung der Medienkompetenzmodelle zudem eine zentrale theoretische Grundlage. Da sich im Rahmen der weiteren Auseinandersetzung abzeichnet, dass das DigComp-Modell im Zentrum VHS-interner Diskurse steht sowie in europaweiten Diskursen zunehmend Verbreitung findet, wird dieses Modell ausführlicher erläutert, insbesondere da das DigComp-Modell im Rahmen der ersten Hauptstudie operationalisiert wird (vgl. Kap. 10.2).

Auf das Medienkompetenzmodell nach Baacke wird einleitend genauer Bezug genommen, zunächst da erste relevante Vorarbeiten zu Medienkompetenz auf Dieter Baackes Modell aus den 90er-Jahren zurückgehen (Baacke 1997, S. 98 f.) und sich im Laufe der Jahre im deutschsprachigen Raum aufbauend auf seinen Vorarbeiten vielfältige Medienkompetenzmodelle entwickelt haben; Baacke hat somit einen wichtigen Grundstein gelegt. Das Modell nach Baacke wird jedoch insbesondere deshalb differenzierter beleuchtet, da es als *Vergleichsschablone* für eine kritische Diskussion zum

DigComp-Modell dient (vgl. Kap. 4.6), sich aus der Gegenüberstellung von Baackes Modell und dem DigComp-Modell somit auch wichtige Erkenntnisse gewinnen lassen, welche die spätere Diskussion (in Kap. 5 und 10.4) in wesentlichen Punkten mitbestimmen. Die Grundlagen, die in Kap. 2 behandelt wurden, stellen die begrifflichen Voraussetzungen für dieses Kapitel dar. Im darauffolgenden Kapitel 5 werden die hier dargestellten Grundlagen kritisch diskutiert im Hinblick auf die für das vorliegende Forschungsvorhaben relevanten Gesichtspunkte bzgl. gesellschaftlicher Teilhabe.

4.1 Medienkompetenz nach Baacke

Bereits in seiner Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz* (Baacke 1973) legt Baacke den theoretischen Rahmen für seine erst rund zwei Jahrzehnte später ausformulierten Annahmen zum Medienkompetenzbegriff, in einer Zeit, in der an die heutige flächendeckende Verbreitung digitaler Medien noch kaum zu denken war (vgl. Moser 2019, S. 194). Baacke erkennt jedoch bereits Mitte der 1990er-Jahre Einflüsse durch digitale, computerbasierte Medien, sowohl auf Heranwachsende als auch auf Erwachsene und Personen hohen Alters (vgl. Baacke 1997, S. 96). Daher fordert Baacke auch eine Umsetzung der Medienkompetenz im außerschulischen Bildungsbereich (vgl. ebd., S. 102), was sein Modell für Diskurse im Feld der Erwachsenenbildung anschlussfähig macht (vgl. Moser 2010b, S. 66). Im Hinblick auf das Verständnis von Medien als Informationsträger (vgl. hierzu Kap. 2.2) hat Baacke einen weiten Medienbegriff gewählt, der neben elektronischen und digitalen Medien auch Printmedien einbezieht, Primärmedien (dem Verständnis von Pross 1972 folgend) sind jedoch nicht Teil von Baackes Medienbegriff (vgl. Baacke 1998b).

Er verweist auf Chomsky und auf Habermas (siehe hierzu Kap. 2.1) und entwickelt sein Kompetenzverständnis aufbauend auf deren Kompetenzbegriff, demnach war sein Begriffsverständnis noch stark gebunden an den Kommunikationsbegriff. Auch nimmt Baacke Bezug auf Chomskys Konstrukt einer idealen Sprechsituation und stellt heraus, dass diese als Postulat angesehen werden kann, alle Menschen gleich zu behandeln, da alle über die gleiche „kommunikative Grundausstattung“ (Baacke 1998a, S. 4) verfügen, die jedoch weiter gefördert werden müsse. Neben der Kommunikationskompetenz ist die Handlungskompetenz ein weiteres zentrales Element von Medienkompetenz (vgl. ebd., S. 5). Baacke beschreibt, dass „Kommunikation und Handeln nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins“ seien (Baacke 1996, S. 118 f.). Er verdeutlicht jedoch, dass Kompetenzen mehr sind als Interaktionen auf sprachlicher Ebene. Medien erweitern für ihn die „Gestaltungsmöglichkeiten der Sprache“ (Moser 2019, S. 196). Kompetenz ist für ihn sowohl ein vorauszusetzendes Vermögen, gleichzeitig aber auch eine anzustrebende Fähigkeit. Daraus ergibt sich, dass der Mensch die Veranlagung hat, medienkompetent zu sein, diese Veranlagung jedoch gefördert und weiterentwickelt werden müsse (vgl. Baacke 1998a, S. 4; Baacke 1998b). Durch die Betonung der Entwicklungsmög-

lichkeit und der damit verbundenen Entwicklungsnotwendigkeit ergibt sich auch ein zentraler Unterschied zu Chomskys Kompetenzbegriff (vgl. Blömeke 2001, S. 29).

Baacke stellte sich seinerzeit bereits klar gegen eine bewahrpädagogische Sicht. Im Feld der Medien- und Erwachsenenbildung gelten solche Sichtweisen heute ebenfalls klar als veraltet und überholt. Allerdings gibt es auch zur aktuellen Zeit immer noch Autor*innen, die ein bewahrpädagogisches Verständnis von Medienkompetenz haben, so z. B. der Hirnforscher Manfred Spitzer, der insbesondere Risiken von Medien betont (vgl. Spitzer 2012, S. 325; Sander et al. 2008, S. 48). Spitzer verkürzt Medienkompetenz recht einseitig auf „oberflächliche Kenntnisse“ im Hinblick auf die Bedienung und Anwendung von EDV-Programmen (vgl. Spitzer 2012, S. 311) und verkennt die Mehrdimensionalität des Begriffs. Für Baacke war bereits in den 90er-Jahren eine handlungsorientierte, emanzipative Pädagogik leitend, die passiven Rezipient*innen nun auch aktive Mediennutzer*innen gegenüberstelle (vgl. Baacke 1996, S. 112 f.). Wichtig sei „die Förderung seiner Selbstbestimmung und seiner Partizipationschancen“ (Baacke 1998a, S. 2). Baacke legte Wert darauf, dass Medienkompetenz auch bedeute, sozialen Wandel strategisch mitzugestalten (vgl. Baacke 1996, S. 112). In seinem Konzept stellt „ein verantwortungsvoller und gestaltungsbezogener Umgang“ (Moser 2019, S. 197) ein wesentliches Element dar.

Medienkompetenz definiert Baacke als „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119). Er entwickelt ein Kompetenzmodell aus den vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, die sich in weitere Teilbereiche ausdifferenzieren. Das Modell wird auch als Bielefelder Medienkompetenzmodell bezeichnet. Medienkritik bedeutet für ihn, problematische Aspekte im Hinblick auf Medien zu erfassen (analytisch), daraus Konsequenzen für das eigene Handeln abzuleiten (reflexiv) und soziale Verantwortung zu übernehmen (ethisch). Medienkunde schließt sowohl Wissen (informativ) als auch die Fähigkeit, Medientechnologien bedienen zu können (instrumentell-qualifikatorisch) ein. Beispielhaft nennt Baacke „das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software“ (Baacke 1997, S. 99). Medienkritik und Medienkunde ordnet Baacke einer Vermittlungsdimension zu (vgl. Baacke 1996, S. 120). Mediennutzung kann dadurch erfolgen, dass eine interaktive Auseinandersetzung mit Medieninhalten und -angeboten erfolgt (interaktiv) oder dass diese rezipiert werden (rezeptiv). Die rezeptive Mediennutzung umschreibt er auch als „Programm-Nutzungskompetenz“ (Baacke 1997, S. 99). Der vierte Bereich Mediengestaltung umfasst eigene Veränderungen und Weiterentwicklungen von Medienangeboten (innovativ) und eine kreative Komponente (kreativ), die sowohl ästhetische Aspekte beinhaltet als auch das Ausbrechen aus Kommunikationsroutinen meint. Um Routinen zu überwinden, ist eine kreative Mediengestaltung erforderlich. Diese beiden Bereiche (innovativ und kreativ) ordnet Baacke einer Zielorientierung zu (vgl. Baacke 1996, S. 120).

Eine genauere Operationalisierung des Begriffs Medienkompetenz hat Baacke selbst nicht vorgenommen, er sah seine allgemeine Gliederungsform jedoch als mögliche Grundlage für eine Operationalisierung an (vgl. Baacke 1998b). Baacke hat sich

stets davon distanziert, eine Norm festzulegen, die beschreibt, wie Medienkompetenz zu vermitteln sei oder welche Inhalte zu vermitteln seien. Diese Abgrenzung wurde bewusst vorgenommen, da er die Gefahr einer Vorstellung der Optimierung des Menschen sah, eine unhintergehbare „Vorstellung von der besseren Welt“ (Baacke 1998a, S. 6). Damit war sein Modell stets auch unspezifisch, was Baacke auch als „Manko des Begriffes Medienkompetenz“ (Baacke 1996) bezeichnet, da sich aus dem Begriff nicht ableiten lasse, wie Medienkompetenz vermittelt werden kann. Aus diesem Manko ergibt sich jedoch gleichzeitig eine Stärke seines Modells, nämlich eine Offenheit medialer Entwicklungen gegenüber, sei es bezogen auf neue, noch nicht dagewesene Technologien oder auch in Bezug auf Inhalte. Insofern lässt sich sein Modell durchaus als zeitlos bezeichnen, da es generisch an neuere Medientechnologien angepasst werden kann, die zur Zeit der Modellgenese noch nicht existierten, auch wenn es durch diese Offenheit nur mit entsprechendem Aufwand für empirische Forschung nutzbar gemacht werden kann. Allerdings muss entgegeng gehalten werden, dass es trotz aller Voraussicht für Baacke wohl kaum absehbar gewesen sein mag, die heutigen Potenziale digitaler Medien für Kommunikation und Interaktion zu errahnen. Verstorben ist er bereits 1999, fraglich bleibt demnach, ob er im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte Modifizierungen am Modell vorgenommen hätte. Er selbst gestand ein, dass sein Konzept aufgrund seiner damaligen Neuartigkeit und geringer Vergleichbarkeit mit anderen Modellen lediglich als Vorschlag zur Weiterentwicklung, nicht jedoch als endgültig anzusehen sei. Neuere mediale Entwicklungen wären für ihn ein Argument gewesen, sein Modell weiter auszudifferenzieren (vgl. Baacke 1998b).

Trotz der Offenheit des Modells und einer fehlenden Operationalisierung durch Baacke selbst, sind im Laufe der Zeit etliche empirische und theoretische Arbeiten entstanden, die sich auf Baackes Medienkompetenzverständnis berufen, so beispielsweise das von Baacke noch selbst mitinitiierte Projekt *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter* (Treumann et al. 2002), dessen Abschluss er jedoch nicht mehr miterleben konnte. Auch Hippel (2007) untersuchte im Rahmen einer Programmanalyse, welche Medienkompetenzdimensionen, beziehungsweise auf Baacke, sich verschriftlichten Kursprogrammen im Feld der Erwachsenenbildung zuordnen lassen. Details zu den Vorhaben von Treumann et al. und Hippel werden in Kap. 7.1 näher erläutert.

4.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzmodelle

Seit Baacke hat sich der wissenschaftliche Diskurs zu Medienkompetenz stark ausdifferenziert. Im Laufe der Jahre sind so, oftmals in Anlehnung oder Weiterentwicklung an Baacke, weitere Medienkompetenzmodelle entstanden. So identifizierte Harald Gapski allein im Zeitraum von 1996 bis 1999 im Rahmen einer Bestandsaufnahme 104 Definitionen von Medienkompetenz (vgl. Gapski 2001). Das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) hat zudem eine Datenbank mit empirischen Studien und Kompetenzmodellen im begrifflichen Umfeld von Medienkompetenz und digitaler Kompetenz entwickelt (erfasst wurden auch ähnliche und abweichende

Begriffe, wie Computerkompetenz, Informationskompetenz u. a.). Darin wurden über 45 unterschiedliche Kompetenzmodelle erfasst (JFF o. J.).

Aufgrund der Fülle an entstandenen Ansätzen und Modellen ist eine begriffliche Abgrenzung und Ausdifferenzierung Gegenstand der folgenden Ausführungen. Nachfolgend ist eine Übersicht der Modelle dargestellt, die in unterschiedlichem Differenzierungsgrad beschrieben werden. Zur Vollständigkeit wurden in der Tabelle grau hinterlegt die Begriffe eingebunden, die bereits zu Beginn der Arbeit in Kap. 2.1 erläutert wurden.

Tabelle 2: Übersicht zu verschiedenen Medienkompetenz-Verständnissen, Begriffen und Modellen

Begriffsgeschichte zum deutschsprachigen Kompetenzverständnis (Kap. 2.1)	Grundstein englischsprachiger Diskurse
<ul style="list-style-type: none"> • Chomsky (ca. 1965) • Habermas (ca. 1971) 	<ul style="list-style-type: none"> • Media Literacy (ca. 1993)
Grundstein deutschsprachiger Medienkompetenzmodelle	Europäische und internationale Diskurse
<ul style="list-style-type: none"> • Baacke (ca. 1973/1996) 	<ul style="list-style-type: none"> • Information Literacy • 21st Century Skills • Digital Citizenship • Digital Literacy • Digital Competence (Framework) <ul style="list-style-type: none"> – DigComp 1 (2013) – DigComp 2.0 (2016) – DigComp 2.1 (2017) – DigComp AT (2.2) (2018)
Ausgewählte Modelle im deutschsprachigen Diskursumfeld	
<ul style="list-style-type: none"> • Tulodziecki (ca. 1997) • Aufenanger (ca. 1997) • Moser (ca. 2000) • Groeben (ca. 2002) • Schorb (ca. 2005) • BMBF (2010) • Kerres (2020) 	

4.3 Modelle im deutschsprachigen Raum

Nachfolgend werden Medienkompetenzmodelle vorgestellt, die im deutschsprachigen Feld insbesondere den Diskurs in der Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik maßgeblich geprägt haben. Da in den 1990er-Jahren und frühen 2000er-Jahren vielzählige Modelle entstanden sind, wird eine bewusste Auswahl getroffen, auch vor dem Hintergrund, da sich viele der Modelle „kaum voneinander unterscheiden, sondern nur unterschiedliche Etikette oder Gewichtung einzelner Dimensionen vornehmen“ (Aufenanger 2018, S. 597).

Gerhard Tulodziecki geht zunächst, ähnlich wie Baacke, von einem technischen Medienbegriff aus, welcher neben elektronischen und digitalen Medien (wie den Computer) auch Bücher umfasst (vgl. hierzu Blömeke 2001, S. 34). Insofern ist der Begriff anschlussfähig an den Medienbegriff von Pross (1972). Tulodziecki versteht allgemein unter Medienkompetenz „das Vermögen und die Bereitschaft, [...] in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbst bestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (Tulodziecki 2010, S. 46). Einen Zusammenhang sieht er zur Medienbildung. Aufgabe von Schule sei es, Medienkompetenz zu fördern. Dies kann im Rahmen einer Medienbildung erreicht werden. Medienkompetenz lässt sich demnach als anzustrebendes Ziel ansehen, Medienbildung als Prozess zur Zielerreichung

(vgl. ebd., S. 45). Medienkompetenz differenziert er in fünf Bereiche (Tulodziecki 2005, S. 371 ff.):

- „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
- Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung“

Aufenanger (2018) stellt fest, dass das Modell von Tulodziecki „sehr viel Ähnlichkeit“ (ebd., S. 598) mit dem der Medienkompetenz von Baacke hat. Unterschiede zu Baacke ergeben sich insbesondere in der letzten Ebene, dem *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverarbeitung*.

Stefan Aufenanger schließt an Baackes Forderung an, dass Medienkompetenz nicht nur bedeute, Medien passiv zu rezipieren, sondern dass es auch einer aktiven und gestalterischen Rolle bedarf, so z. B. den sozialen Wandel strategisch mitzugestalten (vgl. Baacke 1996, S. 112). Aufenanger kritisiert, dass Medienkompetenz oftmals einseitig reduziert werde auf eine technologische Sichtweise (vgl. Aufenanger 1997, S. 17), gerade medienpädagogische Projekte vernachlässigen häufig eine ganzheitliche Ausrichtung auf Medienkompetenz und fokussieren nur einen engen Ausschnitt, wie die Handhabung von Medientechnologien (vgl. Aufenanger 1999). Eine weitere begriffliche Verengung von Medienkompetenz lässt sich in einer einseitigen Fokussierung auf Anpassungsprozesse in der Mediengesellschaft sehen (vgl. Aufenanger 1997, S. 17). Moser schließt sich dieser Einschätzung Aufenangers an und betont, dass eine verkürzte Sicht der Komplexität des Begriffs nicht gerecht werde (vgl. Moser 2019, S. 197). Um eine zu enge und einseitige Sicht zu vermeiden, strebt Aufenanger daher eine allgemeine Bestimmung von Medienkompetenz an (vgl. Aufenanger 2018, S. 600). Zudem kritisiert er, dass vielen Modellen eine theoretische Basis fehle, beispielsweise Bezüge zu lerntheoretischen oder psychologischen Theorien (vgl. Aufenanger 1997, S. 17). Aufenanger selbst baut auf der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas auf (vgl. Aufenanger 2018, S. 600).

Der Medienbegriff, der Aufenangers Kompetenzverständnis zugrunde liegt, ist weit gefasst. Er versteht Medienkompetenz als „eine allgemeine Fähigkeit, [...] die prinzipiell auf alle Medien bezogen ist“ (Aufenanger 1997, S. 17). Diesbezüglich differenziert er in alte und neue Medien. Neben neuen Medien seien auch alte Medien zu berücksichtigen. So sei die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben nicht zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 18). Da diese Fähigkeit auch eine Grundvoraussetzung, beispielsweise für die Erstellung von Medieninhalten im digitalen Raum sei, wird eine einseitige Fokussierung auf neue Medien als wenig sinnvoll erachtet. Medienkompetenz müsse zudem „zukunfts offen“ (ebd.), also offen für den künftigen medialen Wandel sein.

Allgemein stellt Aufenanger heraus, dass Medienkompetenz „zu einem selbstbestimmten Umgang mit Medien als auch zu medienpolitischen Aktivitäten im Sinne

von Partizipation befähigen [muss], ohne daß [sic] dabei die Perspektive der anderen (Solidarität), die noch nicht so weit sind, vergessen wird“ (ebd., S. 20). Eine exakte Bestimmung von Medienkompetenz strebt Aufenanger nicht an, vielmehr listet er Dimensionen auf, die als Grundlage für eine nähere Begriffsbestimmung genutzt werden können (vgl. ebd., S. 19). Diese Dimensionen könnten aber, beispielsweise bezugnehmend auf Klafkis Bildungsbegriff, ausformuliert werden, konkret: „im Sinne von Klafki als die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität“ (ebd., S. 20; vgl. Klafki 1991, S. 52). Konkret benennt Aufenanger sechs Dimensionen, hierzu zählt die *kognitive Aktivierung*, eine *moralische, soziale, affektive* und *ästhetische Dimension* sowie eine *Handlungsdimension* (vgl. Aufenanger 1999; Aufenanger 1997, S. 20).

Aufenanger sieht in der Vermittlung von Medienkompetenz nicht nur eine Bildungsaufgabe, sondern darüber hinaus auch eine interkulturelle, intergenerationelle sowie eine gesellschaftliche Aufgabe (vgl. Aufenanger 2003, S. 5), näheres dazu wurde in Kap. 2.3 dargestellt. Aus interkultureller Sicht sei es problematisch, dass es Mitbürger*innen mit Migrationshintergrund durch sprachliche Hürden und eine zu starke Fokussierung auf „deutsche Probleme“ (ebd., S. 6) erschwert werde, Medienkompetenz zu erwerben. Aus einer intergenerationalen Sicht werde das Potenzial des gemeinsamen Lernens zwischen den Generationen betont, also dass Erwachsene von den Kenntnissen der Heranwachsenden profitieren können und dass sich Heranwachsende stärker öffnen für die Themen, in denen Erwachsene erkennbare Erfahrungen haben (vgl. ebd., S. 5). Eine gesellschaftliche Aufgabe sieht Aufenanger in der Förderung von Chancengleichheit. Es bestehe eine Gefahr, dass bildungsfernen Schichten gegenüber bildungsstarken Schichten Nachteile entstehen (vgl. ebd., S. 6). In dem von ihm entwickelten Medienkompetenzmodell, das bereits beschrieben wurde, lässt sich eine enge Verbindung zwischen Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe ableiten (vgl. Aufenanger 1997, S. 20). Problemlagen und Befürchtungen, die von Aufenanger in den frühen 2000er-Jahren angesprochen wurden, lassen sich auch heute noch als aktuell ansehen, auch wenn sich die Problemlagen verschieben, wie in Kap. 2.3 gezeigt wurde. Das Modell empirisch nutzbar zu machen, scheint zwar möglich, jedoch aufwändig, da es Medienkompetenz nicht näher bestimmt, sondern lediglich Dimensionen benennt, die für eine nähere Bestimmung genutzt werden können.

Norbert Groeben hat ein Medienkompetenzmodell entwickelt, das auf Vorarbeiten von Baacke und Tulodziecki aufbaut (vgl. Groeben 2002, S. 166) und die prozesshafte Struktur von Aufenanger anerkennt (vgl. ebd., S. 163). Groeben sah die Notwendigkeit, über bereits existierende Kompetenzmodelle hinaus ein eigenes Modell zu entwickeln, da viele seinerzeit bestehende Modelle entweder zu spezifisch oder zu offen gefasst waren. Problematisch an zu abstrakten Modellen sei die Schwierigkeit, diese für eine empirische Forschung brauchbar zu machen, da diese nur schwer zu operationalisieren seien. Problematisch an zu spezifischen Modellen sei, dass diese der „Komplexität des medialen Wandels als sozialem Wandel hin zur Informations- bzw. Mediengesellschaft nicht gerecht“ werden (ebd., S. 160). Groeben entwickelt daher ein Kompetenzmodell auf einem „mittleren Abstraktionsniveau“ (ebd.), das für

empirische Forschung anschlussfähig sein soll, aber auch nicht zu eng auf einen spezifischen Medienbegriff festgelegt sein dürfe. Es soll offen genug sein, um sich dem rasanten Wandel der Medien anzupassen (vgl. Groeben 2004, S. 29). Sein Medienbegriff fokussiert „technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente“ (Groeben 2002, S. 160). Er kritisiert zudem hierarchisch ausgelegte Modelle, in denen Kategorien in Unterkategorien unterteilt werden, da diese seiner Einschätzung nach nur schwierig empirisch zu validieren seien und es nur selten Konsens über die Granularität der Kategorisierung geben könne (vgl. ebd., S. 163). Groeben unterteilt sein Modell in sieben Einzelkompetenzen: *Medienwissen und Medialitätsbewusstsein*, *Medienspezifische Rezeptionsmuster*, *Medienbezogene Genuss- sowie Kritikfähigkeit*, *Selektion und Kombination von Mediennutzung*, *Produktive Partizipationsmuster* als auch *Anschlusskommunikation* (Groeben 2002, S. 166 ff.).

Kritisieren lässt sich an dem Modell von Groeben, dass, auch wenn sich Groeben klar für eine Prozessstruktur ausspricht, er in seinen sieben Kompetenzen prozesshafte Strukturen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie gegenstandsbezogene Aspekte miteinander vermischt und sein Modell demnach keine stringente Struktur aufweist (vgl. Frederking/Krommer 2013, S. 109). Groeben hat das Ziel verfolgt, ein Modell zu schaffen, das für eine Operationalisierung in empirischen Forschungsprozessen spezifisch genug sein soll. Fraglich ist jedoch, ob das Modell diesen selbstgesetzten Ansprüchen gerecht werden kann. Für eine empirische Forschung scheint das Modell nur bedingt geeignet, da sich Groeben bewusst gegen ein feingliedriges, kategoriebasiertes Modell entschieden hat. Diese Strukturlogik hätte einer Operationalisierung grundsätzlich dienlich sein können. Sein prozesshaft ausgelegtes Modell ist zwar spezifischer als manch anderes Modell (zumindest deutlich detaillierter beschrieben als das Modell von Baacke), jedoch für eine Operationalisierung zur empirischen Forschung recht vage, da beispielsweise praktische Implikationen nur beispielhaft und punktuell genannt, aber nicht systematisch einbezogen werden.

Groeben hat ein Modell geschaffen, das sich von anderen Modellen unterscheidet und somit Facetten aufzeigt, die womöglich in anderen Modellen unterrepräsentiert sein könnten. Insbesondere die Anschlusskommunikation²³, die für die eigene Identitätsbildung und für ein konsistentes Selbstbild notwendig ist, sowie die medienbezogene Genussfähigkeit²⁴ stellen Aspekte dar, die in anderen Modellen kaum Beachtung finden. Allerdings scheint dies weniger eine Stärke des Modells zu sein, sondern vielmehr auf einen unscharfen Gebrauch des Kompetenzbegriffs zurückzuführen sein (vgl. Aufenanger 2018, S. 608), da die genannten Aspekte an den Kompetenzbegriff nach Weinert (Kap. 2.1) nicht anschlussfähig scheinen.

Die Medienkompetenzdebatte im deutschsprachigen Raum wurde neben den bereits genannten Autoren auch durch **Bernd Schorb** stark beeinflusst. Er hat sich bereits in den 90er-Jahren mit Baackes Medienkompetenzmodell auseinandergesetzt (vgl. Schorb 1997) und einige Zeit später ein eigenes begriffliches Modell entwickelt.

23 Verstanden als Austausch über bereits rezipierte Medieninhalte (vgl. Groeben 2002, S. 178).

24 Genussfähigkeit als zentraler Faktor, der zur Medienrezeption motiviert, verstanden als ein Sich-Einlassen auf Inhalt, Form und Ästhetik (vgl. ebd., S. 170).

Allgemein umreißt er Medienkompetenz als „Fähigkeit [...], auf der Basis von Reflexionsfähigkeit, von Wissen und von Bewertungsvermögen mit Medien zu handeln, bewusst Medien auszuwählen, sich ihnen zuzuwenden und sich auch von ihnen abzuwenden“ (Schorb 2010, S. 128), und gliedert Medienkompetenz in die drei Ebenen Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln (vgl. ebd., S. 79).

Um sich in einer durch Medien geprägten Welt selbstbewusst bewegen zu können, sei die Vermittlung von Medienkompetenz entscheidend (vgl. ebd.). Allgemein strebt Schorb ein Konzept der integralen Medienpädagogik an, die empirische Befunde und theoretische Überlegungen aus Nachbardisziplinen einbeziehen solle. So könnten Erkenntnisse aus den Bereichen der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Soziologie und Politologie, der Jurisprudenz, der Informatik sowie der experimentellen Physiologie für die Medienpädagogik relevant sein (vgl. Schorb 2008, S. 76). Ähnlich wie Baacke und Chomsky sieht Schorb Kommunikation und Handeln in einem engen Zusammenhang. Medien seien stets „als Mittel und Mittler kommunikativen Handelns“ (ebd.) anzusehen. Ein handlungsorientierter Ansatz steht für ihn im Vordergrund, der einen Wandel von einer eher passiven Medienrezeption hin zu einer aktiven Medienproduktion fokussiert. Medienkompetenz ist für Schorb altersunabhängig relevant, da es eine Fähigkeit ist, die auf das gesamte Leben gerichtet ist (vgl. Schorb 2017, S. 255). Dies verlange auch, die eigenen Fähigkeiten fortlaufend weiterzuentwickeln, da Individuen einer dynamischen und sich stetig wandelnden Medienlandschaft gegenüberstehen (vgl. ebd.). Medienbildung sieht Schorb „als Ziel medienpädagogischen Handelns [...], zu dessen Erreichen Medienkompetenz als Bündel von Fähigkeiten ausgebildet werden muss“ (vgl. Schorb 2009, S. 8). Medienkompetenz sei demnach als „Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung“ (ebd.) anzusehen.

Schorb hat ein Modell entwickelt, das sich im medienpädagogischen Diskurs etabliert hat und auch heute noch rezipiert wird. Auch er selbst hat, häufig in Zusammenarbeit mit Helga Theunert, sein Modell immer wieder zum Gegenstand von Publikationen gemacht. Der Medienbildungsbegriff, den Schorb zugrunde legt, steht dem Medienbildungsbegriff von Tulodziecki diametral gegenüber. Tulodziecki versteht Medienbildung als Prozess und Medienkompetenz als Ziel (vgl. Tulodziecki 2010, S. 45). Schorb versteht Medienbildung als Ziel und Medienkompetenz als Prozess (vgl. Schorb 2009, S. 8). Einer Messbarkeit von Medienkompetenz steht Schorb generell eher kritisch gegenüber, da sich die Anforderungen an Medienkompetenz aufgrund eines stetigen Wandels nicht festschreiben lassen. Was sich grundsätzlich messen ließe, wären „harte Fakten“ (Schorb 2017, S. 255), Kompetenzen lassen sich jedoch nicht auf reproduzierbare Wissensbestände reduzieren, sondern äußern sich immer erst in ihrer Performanz.

Nachfolgend und abschließend zum deutschsprachigen Diskurs zum Begriff Medienkompetenz werden zwei Modelle vorgestellt, die den Bildungsbegriff stärker ins Zentrum rücken.

2010 ist aufbauend auf einer vom **BMBF** beauftragen Kommission von Expert*innen zum Thema Medienbildung die Publikation *Kompetenzen in einer digital geprägten*

Kultur (BMBF 2010) entstanden. Die Kommission ging in diesem Rahmen der Fragen nach, welche Kompetenzen „junge Menschen“ in einer digitalisierten Gesellschaft benötigen und welche Anforderungen die Gesellschaft an sie stellt (vgl. ebd., S. 6 f.). Der Fokus liegt demnach auf Kindern und Jugendlichen, wobei die Relevanz, Medienbildung in der Erwachsenenbildung zu fördern, ebenfalls betont wird (vgl. ebd., S. 13). Aus diesen Fragen heraus ergab sich die Forderung:

„Bedingungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Medienbildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung und wichtige Voraussetzung für die persönliche Entfaltung von Berufs- und Ausbildungsfähigkeit zu schaffen. Dabei sind technische, ökonomische, politische, rechtliche, ethische und ästhetische Dimensionen von Bedeutung.“ (Ebd., S. 6)

Erkennbar ist an diesem Zitat, dass die Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung synergetisch gedacht werden. Zudem ist erkennbar, dass durch die Bezeichnung *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur* eine Festlegung auf eine Medientechnologie (z. B. digitale Kompetenzen) vermieden wird. Kerres (2020) stellt diesbezüglich positiv heraus, dass das BMBF-Modell die integrale Funktion des Digitalen anerkennt, ohne zu dichotom zwischen Analogem und Digitalem zu unterscheiden. Bzgl. der Begriffswahl bemerkt Kerres, „dass es nicht mehr um Medienkompetenz als abgesetztem Kompetenzbereich geht, sondern eben um Kompetenzen für eine ‚digital geprägte Kultur‘ geht“ (ebd., S. 19). Ferner merkt er an, dass auf einen Bildungsbegriff Bezug genommen wird, „der Bildung als ein reflektiertes Verhältnis des Menschen zu den Dingen, zu den Anderen und zu sich versteht“ (ebd.).

Das Modell unterscheidet vier Dimensionen, denen Einzelkompetenzen subsumiert werden. Diese Dimensionen sind (ebd., S. 8 ff.):

- „Information und Wissen
- Kommunikation und Kooperation
- Identitätssuche und Orientierung
- digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln“

Michael Kerres schlägt mit *Kompetenzen für Bildung in der digitalen Welt* ein Kompetenzmodell vor, das anknüpft an die Kompetenzmodelle von Baacke sowie Groeben und Hurrelmann. Diese waren in ihrer Entstehung noch stark durch elektronische Massenmedien geprägt. Kerres entwickelt darauf aufbauend ein Modell, das sich in eine digitalisierte Welt einbetten lässt, wobei Kerres keine dichotome Sichtweise zwischen digitalen und nicht digitalen Medien postuliert, sondern vielmehr eine digitale Durchdringung festmacht und er demnach eine integrale Sicht verfolgt (vgl. Kerres 2020, S. 14). Sein Modell umfasst sieben Kompetenzen (ebd., S. 22):

- „Wissen über Medien
- Funktionen verstehen
- Medien nutzen
- mit Informationen umgehen
- Medien gestalten
- eigenes Medienverhalten reflektieren
- gesellschaftliche Implikationen bewerten“

Diese sieben Kompetenzen können sowohl in die Dreiteilung Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen sowie auf Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bezogen werden (vgl. ebd.). Alle Kompetenzen lassen sich auf den Bildungsbegriff beziehen. Kerres sieht in dem Bildungs- und Kompetenzbegriff zwei sich ergänzende Begriffe (vgl. ebd., S. 23). Unter *Bildung in der digitalen Welt* versteht er drei Aspekte: „Identität entwickeln im Umgang [mit Medien], sich mit anderen [über Medien] verständigen, am [mediatisierten] Wissen der Kultur teilhaben“ (ebd., S. 22).

Neben den genannten Modellen sind im Laufe der Zeit noch vielfältige weitere Ansätze zu Medienkompetenz entstanden. Einige Modelle folgen einer dreiteiligen Struktur, häufig beziehend auf oder in Weiterentwicklung von der von Heinrich Roth vorgenommenen Einteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Roth 1971, S. 180). So entwickeln Jarren und Wassmer ein Modell, welches zwischen *instrumenteller Medienkompetenz* (bezogen auf das Medium), *reflexiver Medienkompetenz* (bezogen auf sich selbst) und *Vermittlungskompetenz von Medienkompetenz* (bezogen auf andere) unterscheidet (vgl. Jarren/Wassmer 2009, S. 50). Dewe und Sander zeigen auf, dass „sich die allgemeinen Kompetenzkriterien bruchlos unter Medienkompetenz subsumieren lassen“ (Dewe/Sander 1996, S. 138), indem sie Medienkompetenz in der Dreiteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz untersuchen (vgl. ebd., S. 137). Dieses Modell von Medienkompetenz sehen Dewe und Sander insbesondere in der Erwachsenenbildung als brauchbar an (vgl. ebd., S. 133 f.). Auch das Züricher Kompetenzmodell nach Moser knüpft an die von Roth vorgenommene Dreiteilung an (vgl. Moser 2010b, S. 69). Eine Zusammenfassung des deutschsprachigen Diskurses zu Medienkompetenz erfolgt am Ende von Kap. 4. Nachfolgend findet eine Auseinandersetzung mit internationalen Begriffsmodellen statt.

4.4 Media Literacy

Der Einstieg in den internationalen Diskurs erfolgt zum Begriff *Media Literacy*, da dieser als Grundstein für das heutige Diskursfeld angesehen werden kann. Während im deutschsprachigen Raum enge Diskursgemeinschaften im medienpädagogischen Umfeld bestehen, so auch zu fachwissenschaftlichen Diskussionen zum Begriff Medienkompetenz, wird der Begriff *Media Literacy* vor allem im angloamerikanischen Raum diskutiert, insbesondere in Nordamerika (USA, Kanada), Großbritannien, Neuseeland und Australien (vgl. Grafe 2011, S. 59).

Media Literacy wird allgemein vom Begriff der Literalität (im Englischen *literate*) aus gedacht und bezieht sich demnach auf Lesefähigkeit und Schreibfähigkeit (vgl. Schmidt-Hertha/Rott/Julia 2014, S. 42; Ganguin/Gemkow/Haubold 2020, S. 55). Diesem zunächst allgemeinen Grundverständnis entspricht die Definition von Burton (2005): „Media Literacy is the ability to ‚read‘ and understand visual, aural and digital messages“ (ebd., S. 93). Ganguin et al. stellen jedoch einen begrifflichen Wandel fest, da sich der Begriff von Schrift zunehmend löse und sich inzwischen breiter verstehen lässt, bezogen „auf alle kommunikativen Zeichensysteme“ (Ganguin/Gemkow/

Haubold 2020, S. 55). Eine einflussreiche Definition, die den englischsprachigen Diskurs zum Thema Media Literacy in den letzten Dekaden bestimmte, wurde von Aufderheide und Firestone geprägt:

„a basic definition of media literacy: it is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes. This definition could be expressed in many different ways. To some, analyzing was better expressed as decoding or evaluating, and producing was better explained as encoding or providing alternative expression. Information, too, had several meanings, from bare symbols to a continuum of media that extends from print to video, to the new digital world of computerized multi-media.“ (Aufderheide/ Firestone 1993, S. 6f.)

Hobbs (1996) baut auf diese Definition auf und definiert den Begriff als „process of accessing, critically analyzing media messages and creating messages using media tools“ (ebd., S. iii). Beide Definitionen haben gemeinsam, dass sie Informationen bzw. in Nachrichten codierte Informationen fokussieren und den Zugriff auf ebensolche sowie die Nutzung und die Bewertung der Informationen als Media Literacy verstehen. Was von den Definitionen nicht näher berücksichtigt wird, sind kommunikative Aufgaben sowie Aufgaben, die sich auf die Bewältigung alltäglicher Probleme der Individuen beziehen (vgl. Schmidt-Hertha/Rott/Julia 2014, S. 42).

Aufbauend auf den zunächst eher allgemeinen Definitionen hat James Potter ein Modell entwickelt, das Media Literacy in sieben Fähigkeiten gliedert, die sich als aufeinander aufbauende Handlungsschritte ansehen lassen: *Analysis, Evaluation, Grouping, Induction, Deduction, Synthesis, Abstracting* (vgl. Potter 2004, S. 36). Die Handlungsschritte sind geprägt durch das Decodieren von medial vermittelten Informationen. Damit wird das Medium, das Informationen codiert, selbst zum Kerngegenstand des Modells. Darin unterscheidet sich das Modell auch wesentlich von deutschsprachigen Kompetenzverständnissen (vgl. Ganguin/Gemkow/Haubold 2020, S. 57). Ein Zusammenhang lässt sich zum Begriff *media education* herstellen, wobei *media education* als Voraussetzung für *Media Literacy* anzusehen ist, folgt man dem Verständnis von Tyner (2007): „Media Literacy is proposed as an outcome of the process media education“ (ebd., S. 524).

Grafe (2011) stellt fest, dass sich der deutschsprachige Diskurs insbesondere aufbauend auf Habermas und Chomsky (vgl. Kap. 2.1) entwickelt hat, während sich der Diskurs zu Media Literacy aufbauend auf dem Pragmatismus (u. a. nach Dewey) entwickelt hat (vgl. ebd., S. 65; Ganguin/Gemkow/Haubold 2020, S. 56; Dewey 2000/1916, S. 170). Bemängeln lässt sich, dass der englischsprachige Diskurs zu Media Literacy und der deutschsprachige Diskurs zu Medienkompetenz weitestgehend unabhängig voneinander stattfinden (vgl. Grafe 2011, S. 59), dementsprechend auch wenige Erkenntnisse und Erfahrungen geteilt werden und somit kaum Synergien entstehen können. Vereinzelt lassen sich aber auch aktuelle Publikationen identifizieren, die die deutschsprachige Debatte, beispielsweise zu Baacke, und die englischsprachige zu Media Literacy verbinden, so z. B. von Thomas Knaus (2020), der tendenziell eher einen technologie- und datenbasierten Ansatz verfolgt.

4.5 Internationale Ansätze zu Kompetenzen im Kontext der Digitalisierung

In der Vergangenheit gab es immer wieder Bestrebungen, den Begriff Media Literacy für durch Digitalisierung bedingte Entwicklungen auszuformulieren, so wurde 2007 der Begriff *media literacy in the digital environment* durch die Europäische Kommission (2007, S. 2) geprägt. Die Kommission definiert den Begriff als „ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts“ (ebd., S. 3). Diese Definition weist eine hohe Gemeinsamkeit zu den Begriffsbestimmungen von Aufderheide und Firestone sowie von Hobbs auf. Ein expliziter Bezug zum Digitalen ist in der Definition nicht erkennbar. Die EU betont allerdings, dass die Definition anschlussfähig an digitale Entwicklungen sei. Eine einseitige Beschränkung auf digitale Medien wurde 2007 von der EU abgelehnt, vielmehr sei es Ziel, alle Medien einzubeziehen, insofern auch Zeitungen und Bücher (vgl. ebd., S. 4).

Zu englischsprachigen Diskursen, die Entwicklungen durch Digitalisierung bzw. digitale Medien fokussieren, wird der Begriff Media Literacy jedoch eher selten als Leitbegriff gewählt, häufig bauen die Diskurse auf Media Literacy auf, oftmals mit dem Ziel, einen zeitgemäßen Begriff zu wählen, der sich als Ersatz oder Weiterentwicklung zu Media Literacy ansehen lässt. Nachfolgend werden daher Ansätze und Diskurse dargestellt, die sich außerhalb des deutschsprachigen Raums im Kontext der Digitalisierung entwickelt haben, je nach Begrifflichkeit inzwischen aber auch Einzug in deutschsprachige Diskurse gefunden haben (z. B. DigComp). Eine Auseinandersetzung findet insbesondere mit den Begriffen Information Literacy, Digital Literacy, 21st Century Skills sowie Digital Citizenship statt. Daran anschließend wird der Begriff Digital Competence im Kontext des DigComp-Referenzrahmens beschrieben und diskutiert.

Ein bereits länger zurückliegender Diskursansatz hat sich zum Begriff **Information Literacy** herausgebildet. Dieser nimmt zwar lose Bezug zu Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung, fokussiert jedoch den Informationsbegriff und spricht insofern vom Informationszeitalter (vgl. ALA 1989). Hauptargument für die Relevanz von Information Literacy ist die zunehmende Informationsdichte und Halbwertszeit von Informationen: „the rapidly shrinking half-life of information“ (ebd.), weshalb Information Literacy zu einem „survival skill in the Information Age“ (ebd.) werde.

Geprägt wurde der Begriff u. a. von der *American Library Association* (ALA). Deren Begriffsbestimmung lässt sich als eine der international bekanntesten Definitionen ansehen (vgl. Koltay 2011, S. 215). Ende der 1980er-Jahre wurde ein *Presidential Committee on Information Literacy* von der ALA beauftragt, Information Literacy näher zu bestimmen (vgl. ALA 1989) und insbesondere die Relevanz für „student performance, lifelong learning, and active citizenship“ (ebd.) herauszustellen. Laut ALA ist eine Person insbesondere dann *information literate*, wenn sie über folgende fünf Kompetenzen verfügt:

- „knowing when they have a need for information
- identifying information needed to address a given problem or issue
- finding needed information and evaluating the information
- organizing the information
- using the information effectively to address the problem or issue at hand“ (ebd.).

Koltay sieht eine lose Verbindung zwischen Information Literacy und Media Literacy, da sich beide Begriffe in ihrem Verständnis überschneiden, jedoch nicht gänzlich das gleiche meinen. Als Unterschied benennt Koltay, dass Media Literacy sich vor allem auf die Konstruiertheit von medialen Botschaften beziehe, während Information Literacy insbesondere kommunikative Situationen fokussiere (vgl. Koltay 2011, S. 217). Die begriffliche Nähe zwischen Information Literacy und Media Literacy wird vornehmlich durch die Bestrebungen der UNESCO ersichtlich, die unter dem Begriff *Media and Information Literacy* (MIL) die Einzelbegriffe zusammendenken. Der Begriff soll zudem das Potenzial besitzen, neben den beiden Einzelbegriffen auch anschlussfähig zu sein an die Begriffe *information and communications technology* (ICT) sowie *Digital Literacy*. Insofern lässt sich der Begriff MIL als Kollektivum der vier Einzelbegriffe ansehen. Grundannahme der UNESCO ist, dass sich alle vier Begriffe (ICT, Media-, Information- und Digital Literacy) zwar geringfügig unterscheiden, jedoch eine gemeinsame Basis haben: „All literacies share the common goal of cultivating people’s ability to access, evaluate, create and share information and media messages using any means, including ICTs“ (UNESCO 2013, S. 30). Anhand der Ausführungen der UNESCO wird bereits ersichtlich, dass sich der internationale Diskurs zu Kompetenzen, die in einer digitalisierten Zeit erforderlich sind, erheblich ausdifferenziert hat, viele Begriffe jedoch eine gemeinsame Basis haben und oftmals ähnliches meinen.

Der Begriff *Digital Literacy* ist bereits seit den 1990er-Jahren geläufig. Das Begriffsverständnis hat sich jedoch seit dieser Zeit gewandelt. Damals verstand man unter Digital Literacy insbesondere eine „ability to read and understand hypertextual and multimedia texts“ (Bawden 2001, S. 246). Das heutige Verständnis von Digital Literacy wurde hauptsächlich von Paul Gilster in seinem gleichnamigen Buch geprägt, das erstmals 1997 erschienen ist. Gilster definiert darin den Begriff als „ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers“ (Gilster in Bawden 2001, S. 246). Digital Literacy als Fähigkeit, Informationen zu verstehen und diese zu nutzen, lässt sich damit als anschlussfähig zu den zuvor umrissenen Begriffen Media Literacy und Information Literacy ansehen, die Kompetenzen in ähnlicher Weise verstehen; eine Besonderheit ist hier insbesondere in der engen Fokussierung auf internetbasierte Texte zu sehen.

In der Zeit nach den 90er-Jahren, oftmals auch aufbauend auf dem von Gilster formulierten Verständnis, hat sich der Diskurs zu Digital Literacy ausdifferenziert. Derzeit lassen sich vielfältige, oftmals auch abweichende Bestimmungsversuche identifizieren (vgl. Aufenanger 2018, S. 606; Simsek/Simsek 2013, S. 128 f.; Koltay 2011, S. 216). Auf EU-Ebene wurde der Diskurs zu Digital Literacy insbesondere durch das von der Europäischen Kommission geförderte Projekt DigEuLit geprägt. Ziel des Projektes war es, ein Rahmenwerk zu entwickeln, das einen Standard für die gesamte EU

setzen sollte, um Projekte im Kontext von Digital Literacy zu erfassen und zu vergleichen sowie ein Toolkit zu schaffen, um Akteure im Bereich Digital Literacy zu unterstützen (vgl. Martin 2006, S. 153). Infolgedessen entstand das *european framework for digital literacy* (ebd.). In diesem Rahmen wird aufbauend auf begrifflichen Auseinandersetzungen beispielsweise mit den Begriffen „ICT literacy, information literacy, technological literacy, media literacy, and visual literacy“ (ebd., S. 154) eine eigene Definition von Digital Literacy vorgeschlagen:

„Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.“ (Ebd., S. 155)

Laut Martin baut Digital Literacy nicht nur auf den Diskurs zu anderen Literacy-Begriffen auf, sondern beinhaltet auch Aspekte von Information Literacy, Media Literacy und Visual Literacy (vgl. ebd.). Demnach ließe sich der Begriff, ähnlich wie von Simsek und Simsek (2013) formuliert, als übergeordneten Begriff verstehen, der die anderen Begriffe subsumiert. Die von Martin vorgeschlagene Definition lässt sich insbesondere als additive Aneinanderreihung von relevanten Einzelementen betrachten. Der von dem DigEULit vorgeschlagene Leitbegriff der Digital Literacy hat sich auf EU-Ebene nicht etabliert, vielmehr lässt sich das *european framework for digital literacy* als eine von mehreren Vorarbeiten für das *Digital Competence framework* der EU (DigComp) ansehen (vgl. Ferrari 2012).

Im Rahmen eines international angelegten systematic review mit 135 Publikationen im Bereich Hochschulforschung wurde der Gebrauch der Begriffe Digital Competence und Digital Literacy von einer schwedisch-amerikanischen Forschungsgruppe untersucht (vgl. Spante et al. 2018, S. 3). Auch wenn sich das systematic review nur auf den Bereich Hochschulforschung beschränkt, lassen sich daraus zumindest Tendenzen ablesen für allgemeine Diskursverschiebungen. Die Ergebnisse des Reviews sind in nachfolgender Abbildung dargestellt.

Erkennen lässt sich an den dargestellten Ergebnissen, dass im Zeitraum von 1997 bis 2017 digitale Kompetenzen im Bereich der Hochschulforschung zunehmend eine Rolle spielen, sowohl in Übersetzung mit dem Literacy-Begriff als auch in Übersetzung mit dem Competence-Begriff, wobei die Entwicklung zum Begriff Digital Literacy größeren Schwankungen unterliegt (8 % im Jahr 2015, 17 % im Jahr 2016, 11 % im Jahr 2017). In der Unterscheidung nach Ländern und Kontinenten lässt sich erkennen, dass Digital Literacy insbesondere außerhalb von Kontinentaleuropa, wie England und Nordamerika, als gängiger Leitbegriff gebraucht wird. Digital Competence hat sich hingegen in Kontinentaleuropa (inklusive Skandinavien) etabliert. Für den hohen Gebrauch des Begriffs Digital Competence in Europa wird vornehmlich der Diskurs zum DigComp verantwortlich gemacht (vgl. ebd., S. 10). Aufgrund dieser Ergebnisse wird der Begriff Digital Competence im weiteren Verlauf der Arbeit eng im Zusammenhang mit der durch den DigComp gesetzten Begriffsbestimmung diskutiert.

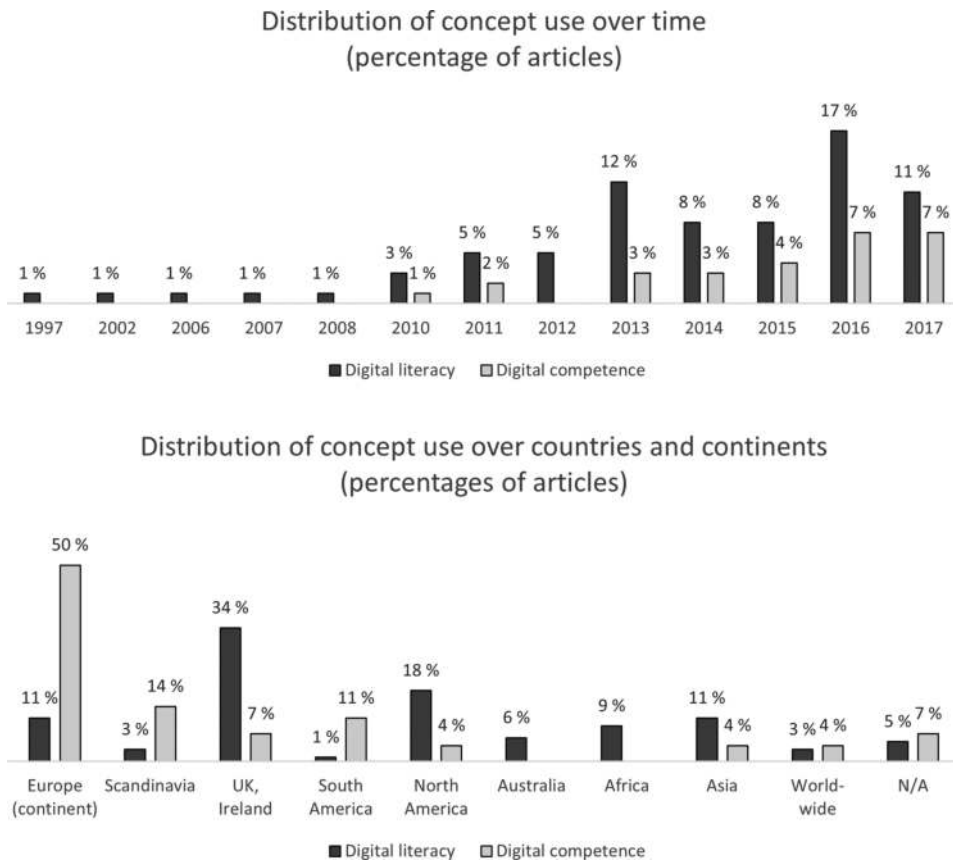


Abbildung 4: Entwicklung des internationalen begrifflichen Gebrauchs digitaler Kompetenzen (Spante et al. 2018, S. 6)

21st Century Skills lässt sich als Begriff ansehen, der in der Literatur für verschiedenartige Kompetenzkataloge, Curricula und Begriffsbestimmungen verwendet wird, die aufbauen auf Diskurse, die ihren Ursprung in den USA hatten, und häufig auch Bezug nehmen auf einen begrifflichen Anstoß der OECD (vgl. Kerres 2020, S. 17; Fadel 2012). Häufig finden sich die Diskurse in den Kontexten Schule, Hochschule und Beruf. Aufgrund der Fülle an unterschiedlichen Ausarbeitungen zum Begriff haben Autor*innen wie Dede (2010) oder Voogt und Pareja Roblin (2010) die Diskurse nachgezeichnet. In den von Dede nachgezeichneten Werken stehen insbesondere Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritik im Vordergrund. Viele Werke bauen dabei auf den Digital Literacy-Begriff auf (vgl. Dede 2010, S. 54). In den von Voogt und Pareja Roblin untersuchten 59 Dokumenten wird auf ein noch breiteres, eher uneinheitliches Set an Kompetenzen verwiesen (vgl. Voogt/Pareja Roblin 2010, S. i). Ein häufig referiertes Werk stellt das P21 Framework (Partnership for 21st Century Learning) dar (P21 2015). Dieses stellt die von Dede herausgestellten Kompetenzen in den Vordergrund: „critical thinking, problem solv-

ing, communication and collaboration“ (ebd., S. 1). Diese vier Kompetenzen werden auch häufig als 4c- bzw. im deutschsprachigen Raum als 4k-Modell bezeichnet (c für competencies, k für Kompetenzen).

Ähnlich wie Dede stellt Aufenanger heraus, dass einige Diskurse zu 21st Century Skills Bezug nehmen auf den Begriff Digital Literacy, jedoch oftmals eine begriffliche Erweiterung fehle und der Begriff demnach nur als Ersatz diene für das, „was zuvor als *digital literacy* bezeichnet wurde“ (Aufenanger 2018, S. 606). Kerres kritisiert an solchen und an ähnlichen Modellierungen, dass diese eine festgelegte Annahme über die Zukunft vorwegnehmen und beschreiben, welche Kompetenzen künftig benötigt würden. Dies sei insofern problematisch, da die angenommenen Entwicklungen, die zur künftigen Relevanz der Kompetenzen beitragen, zumeist nicht expliziert bzw. begründet werden (vgl. Kerres 2020, S. 18).

Digital Citizenship ist ein Konzept, das seinen Ursprung in den USA hat (vgl. Mossberger/Tolbert/McNeal 2008; Moser 2016, S. 218). Eine präzise Definition haben Mossberger, Tolbert und McNeal (2008) formuliert. Die Autorinnen bestimmen Digital Citizenship als „ability to participate in society online“ (ebd., S. 1). Da der Begriff als Fähigkeit beschrieben wird, wird anhand der Definition die Nähe zum Kompetenzbegriff ersichtlich (vgl. Weinert 2001, S. 27). Darüber hinaus ist der Bezug zur gesellschaftlichen Teilhabe (participate in society) unverkennbar. Eine gesellschaftliche Teilhabe wird im Kontext des Begriffsverständnisses ausschließlich im Hinblick auf eine digitale Teilhabe verstanden und stark in Zusammenhang mit einer demokratischen Teilhabe, insofern auch einer politischen Komponente diskutiert (vgl. ebd., S. 6). Die Autorinnen stellen zudem einen positiven Zusammenhang zwischen der Internetnutzung und einer Partizipation an demokratischen Prozessen fest (vgl. ebd., S. 83). Der heutige Diskurs zu Digital Citizenship wurde stark von Mark Ribble geprägt. Oftmals wird auf das von ihm formulierte Verständnis von Digital Citizenship verwiesen (vgl. Hollandsworth/Dowdy/Donovan 2011, S. 38; Moser 2016, S. 218). Ribble kennzeichnet den Begriff wie folgt:

„Digital Citizenship is a concept which helps teachers, technology leaders and parents to understand what students/children/technology users should know to use technology appropriately. Digital Citizenship is more than just a teaching tool; it is a way to prepare students/technology users for a society full of technology.“ (Ribble 2020)

Moser (2016) steht dieser Begriffsbestimmung kritisch gegenüber, da diese eine verbindliche Norm im Hinblick auf eine wünschenswerte Technologienutzung impliziert. Es wirke so, dass diejenigen, die sich auf Digital Citizenship berufen, die „richtigen Verhaltensweisen und Normen bereits kennen“ (ebd., S. 218). Allerdings sei solch ein verbindlicher Anspruch nicht formulierbar. Es gibt „keine klar definierte Kultur der heutigen digitalen Lebenswelten“ (ebd.). Zwar hat Ribble aufbauend auf der bereits formulierten Definition eine Erweiterung vorgenommen, die sich übersetzen lässt als: „Digital Citizenship ist die sich ständig weiterentwickelnde Norm für einen angemessenen, verantwortungsvollen und befähigten Technologieeinsatz“ (Ribble

2020)²⁵. Ribble stellt in der Erweiterung klar, dass die Norm wandelbar sei und an aktuelle Begebenheiten stets angepasst werden müsse, allerdings rückt Ribble von dem grundsätzlichen Problem, das Moser formuliert, nicht ab, nämlich, dass Digital Citizenship als Norm beschrieben wird.

Neben den genannten Definitionen lassen sich auch Klassifizierungen von Digital Citizenship vornehmen. Eine weit verbreitete Einteilung geht ebenfalls auf Ribble (2011) zurück, der den Begriff in neun Bereiche gliedert (Digital ...): *Access, Commerce, Communication, Literacy, Etiquette, Law, Rights and Responsibilities, Health and Wellness* sowie *Security* (vgl. ebd.). Diese Klassifizierung verdeutlicht das breite Verständnis von Ribble, da es auch Aspekte von Gesundheit, Sicherheit, Kommunikation und Recht beinhaltet. Im Hinblick auf die Kompetenzdebatte fällt auf, dass *Digital Literacy* als einer von neun Teilbereichen von Digital Citizenship verstanden wird. Wobei Ribble Digital Literacy sowohl unter einem pädagogischen Gesichtspunkt (*teaching and learning about technology*) als auch unter einer Handlungsdimension versteht (*use of technology*).

Auch wenn Digital Citizenship wie von Mossberger, Tolbert und McNeal (2008) als „ability“ gekennzeichnet wird und damit als Kompetenz anmutet, scheint es sich im wissenschaftlichen Diskurs weniger als ein klar ausformuliertes Kompetenzmodell etabliert zu haben, eher als eine Leitlinie, oder wie Ribble es beschreibt, „a concept which helps [...] to understand what [...] users should know“ (Ribble 2020). Gerade für den Diskurs zur gesellschaftlichen Teilhabe in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit lässt sich diese Leitlinie aber als durchaus anschlussfähig sehen, gerade durch die enge begriffliche Verbundenheit. Im Hinblick auf das von Mossberger, Tolbert und McNeal formulierte Begriffsverständnis muss allerdings auf eine begriffliche Differenz verwiesen werden, insofern der in der vorliegenden Arbeit herausgestellte Gesellschaftsbegriff weit gefasst ist und eine politische Teilhabe nur einen von vielen möglichen gesellschaftlichen Teilbereichen darstellt. Das formulierte Begriffsverständnis von Digital Citizenship steht jedoch einer Teilhabe an demokratischen Prozessen in einem politisch geprägten Diskurs nahe.

Neben den bereits genannten begrifflichen Auseinandersetzungen lassen sich in fachlichen Diskursen auch noch vielzählige **weitere Begriffe** identifizieren. Koltay (2011) listet beispielsweise die Termini *Computer Literacy, Library Literacy, Network Literacy, Hyper-Literacy, Digital Information Literacy* (ebd., S. 215) oder auch *Emerging Technology Literacy* (ebd., S. 218) auf. Da diese allerdings häufig synonym oder in ähnlicher Ausformung zu bereits genannten Begriffen verwendet werden, teilweise auch weniger breit rezipiert werden als die bereits genannten Begriffe, wird auf diese nicht näher eingegangen. Auch enger gefasste Begriffe, wie beispielsweise *Data Literacy* (Heidrich/Bauer/Krupka 2018), werden nicht näher thematisiert. Bzgl. des Begriffs *Computer Literacy* lässt sich beispielsweise als problematisch ansehen, dass der Begriff häufig als *Buzzword* dient. Oftmals wird der Begriff reduziert auf die Fähigkeit, Computertechnik zu verstehen und diese zu handhaben. Gesellschaftliche Auswirkungen

25 Frei übersetzt aus dem Englischen.

durch die Digitalisierung werden bezugnehmend auf den Begriff zu selten berücksichtigt (vgl. Childers 2003, S. 100 f.).

Über die genannten Bezüge hinaus haben sich vielzählige Kompetenzmodelle entwickelt, die einen ausgewählten gesellschaftlichen Teilbereich fokussieren, wie beispielsweise *Future Work Skills* (IFTF 2011), der den Bereich Beschäftigung in den Blick nimmt, oder *DigCompEdu* (vgl. Redecker/Punie 2017), der die Kompetenzen von Lehrenden in den Bereichen Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung fokussiert. Auf spezifische Modelle, welche die Gesellschaft nicht als Ganzes adressieren, sondern nur einen engen Teilbereich, wird jedoch nur am Rande verwiesen, da das vorliegende Vorhaben solch eine enge Festlegung vermeidet. Ein Begriff, auf den bislang nur im Kontext von Digital Literacy verwiesen wurde, ist der Begriff *Digital Competence*. Mit den Ausformulierungen der verschiedenen DigComp-Modelle hat der Begriff jedoch zunehmend Einzug in nationale wie europaweite Publikationen erhalten (vgl. Spante et al. 2018, S. 10). Auf den Diskurs zum DigComp wird nachfolgend genauer eingegangen, in diesem Rahmen wird auch eine Definition von digitaler Kompetenz²⁶ erarbeitet.

4.6 Digital Competence Framework – DigComp

An dieser Stelle sei bereits vorweggenommen, dass das DigComp-Modell für Volkshochschulverbände als leitendes Modell angesehen werden kann und dass die Operationalisierung des eigenen Forschungsvorhabens auf dem DigComp beruht. Die Gründe für die Festlegung auf den DigComp werden in Kap. 10.2 im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben näher erläutert. Aufgrund dieser Festlegungen wird der Diskurs zum DigComp nachfolgend differenzierter als die bisherigen Kompetenz- und Literacy-Diskurse dargestellt.

Die Europäische Union (EU) hat mit DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) einen europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen geschaffen. Ziel soll es sein, dass insbesondere europäische Bürger*innen ihre digitalen Kompetenzen mit dem vorliegenden Instrument einschätzen können, zudem sollen digitale Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden können (vgl. Ferrari 2013, S. 2). Der Referenzrahmen soll auch zur Entwicklung und strategischen Planung digitaler Kompetenzinitiativen im europäischen Raum genutzt werden können (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 6). Eingesetzt wird der DigComp in den Feldern Beschäftigung, Aus- und Weiterbildung sowie des lebenslangen Lernens (vgl. Vuorikari et al. 2016, S. 3). 2013 wurde das erste Rahmenwerk zu DigComp veröffentlicht (**DigComp 1.0**). In der ersten Fassung wurde eine zugrunde liegende Definition von Digitaler Kompetenz formuliert:

„Digital Competence can be broadly defined as the confident, critical and creative use of ICT to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion

26 In Übersetzung von Digital Competence

and/or participation in society“ (Ferrari 2013, S. 2). Die Definition verdeutlicht, dass mit digitaler Kompetenz mehr gemeint ist als eine reine Anwendungskompetenz im beruflichen Umfeld, sondern digitale Kompetenz breit gefasst werden kann und vielfältige Lebensbereiche betrifft.

Das Verständnis von digitaler Kompetenz geht auf eine Auseinandersetzung von Ferrari (2012) mit unterschiedlichen literacy-Modellen zurück (vgl. ebd.). Dabei wird insbesondere Bezug genommen auf Diskurse zu den Begriffen digital literacy sowie media literacy (vgl. ebd., S. 16 f.). Eines der untersuchten Modelle ist das bereits zuvor erwähnte *Digital Literacy Framework* des DigEULit-Projektes (Martin 2006). Als Ergebnis der Auseinandersetzung schlussfolgert Ferrari, dass verschiedene begriffliche Bestimmungen (beispielsweise zu media literacy, internet literacy oder auch information literacy) in den Begriff digital literacy übergehen: „The literacy domains [...] are converging in what we have called so far digital literacy“ (Ferrari 2012, S. 18). Allerdings grenzt sich Ferrari bewusst im weiteren Verlauf der Ausarbeitung vom literacy-Begriff ab und wählt den Kompetenzbegriff als Leitbegriff, da der Begriff digital literacy nicht dazu in der Lage sei, das Set an „knowledge, skills and attitudes“ (ebd., S. 19) abzudecken, das in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit erforderlich sei. Daher sei der Begriff „Digital Competence“ (ebd.) vorzuziehen. Ferrari setzte sich weiterhin mit 15 Rahmenwerken auseinander, die sich im begrifflichen Umfeld von Digital Competence bewegen und stellt den Versuch an, den Begriff digitaler Kompetenz aufbauend auf den analysierten Rahmenwerken zu bestimmen:

„Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes, abilities, strategies, and awareness that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, and socialising“ (ebd., S. 30).

Dieses Verständnis von digitaler Kompetenz lässt sich als Ergebnis eines eklektischen Zusammentragens aus 15 verschiedenen Quellen ansehen, demnach mutet dieses Begriffsverständnis auch als lange Aneinanderreihung von Einzelaspekten an. Daher erklärt sich auch die abweichende, etwas präzisere Begriffsbestimmung im Rahmenwerk des DigComp (1.0), wie zuvor bereits dargestellt.

Das Modell DigComp (1.0) besteht aus 21 Einzelkompetenzen (vgl. ebd., S. 12), die sich den fünf Kompetenzbereichen *Information*, *Communication*, *Content creation*, *Safety* sowie *Problem solving* zuordnen lassen (vgl. ebd., S. 11). Diese Struktur aus fünf Bereichen und 21 Kompetenzen bildet den Grundstein für die nachfolgenden Modelle 2.0 und 2.1, in denen diese Grundstruktur nur geringfügig modifiziert wurde. Jeder einzelne Kompetenzbereich lässt sich bereits im DigComp 1.0 in drei Kompetenzniveaus unterteilen: *Foundation*, *Intermediate* und *Advanced*. Aus dieser Zuordnung entsteht eine Matrix, das sog. *self-assessment grid*, das einen allgemeinen Überblick über die Kompetenzbereiche gibt und das Modell zusammenfasst (vgl. ebd., S. 13). Zuletzt enthält bereits das erste DigComp-Modell Beispiele für die Einstellungen, das Wissen und die Fähigkeiten, die der jeweiligen Kompetenz zugeordnet werden kön-

nen (vgl. ebd., S. 11). Diese Bestandteile des DigComp wurden in fünf Dimensionen gegliedert (ebd., S. 10)²⁷:

- „Dimension 1: Kompetenzbereiche
- Dimension 2: Kompetenzen
- Dimension 3: Kompetenzniveaus
- Dimension 4: Beispiele für Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen
- Dimension 5: Anwendungsbeispiele“

2016 wurde mit **DigComp 2.0** eine erweiterte und aktualisierte Fassung veröffentlicht, welche die bestehenden fünf Kompetenzbereiche sprachlich und inhaltlich aktualisierte. Als Grund für die Aktualisierung werden die veränderten Anforderungen aufgrund der fortschreitenden digitalen Evolution angegeben (vgl. Vuorikari et al. 2016, S. 10). So wurde beispielsweise die Bezeichnung *information and communications technology* (ICT) durch *digital environment* ersetzt (vgl. ebd., S. 11). Drei der fünf Kompetenzbereiche haben eine begriffliche Modifikation erfahren. *Information* wurde durch *Information and data literacy* spezifiziert, *Communication* durch *Communication and collaboration* und *Content creation* durch *Digital content creation*. *Safety* und *Problem solving* wurden im identischen Wortlaut übernommen (vgl. ebd., S. 12).

Das DigComp-Modell wurde bis zur Veröffentlichung der Version 2.0 in den Jahren 2013 bis 2016 bereits in mehreren Ländern und Regionen Europas sowie auf Ebene der EU selbst strategisch implementiert. So wurden beispielsweise im Baskenland aufbauend auf dem DigComp-Modell vielzählige Tools und Kompetenzprofile entwickelt, die in Aus- und Weiterbildungsstrukturen integriert wurden (vgl. ebd., S. 18). Weiterhin diente das DigComp-Modell als Grundlage für ein europaweites Erhebungsinstrument zur Messung der digitalen Kompetenz von Bürger*innen europäischer Länder (weiter unten genauer beschrieben im Unterkapitel zur Studienlage bzgl. des DigComp). Auch in Italien und Malta gibt es individuelle Strategien zur Förderung der digitalen Kompetenz der jeweiligen Landesbevölkerung, die Bezug nehmen zum DigComp (vgl. ebd., S. 18 f.).

Die auf EU-Ebene aktuelle Fassung liegt in der **Versioin 2.1** vor, die 2017 veröffentlicht wurde. Wesentliche Änderungen zur Version 2.0 war eine Ausdifferenzierung der Kompetenzniveaus von drei Niveaustufen in der ersten Version in nun acht Stufen (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 12). Zudem wurden Anwendungsbeispiele deutlich detaillierter als in den Vorgängerversionen beschrieben (vgl. ebd., S. 10). Die aktuell gültigen fünf Kompetenzbereiche und 21 Kompetenzen sind in nachfolgender Tabelle dargestellt:

27 Frei übersetzt aus dem Englischen

Tabelle 3: Kompetenzen und Kompetenzbereiche des DigComp 2.1 (Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 11)

Competence areas (dimension 1)	Competences (dimension 2)
1. Information and data literacy	1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content
	1.2 Evaluating data, information and digital content
	1.3 Managing data, information and digital content
2. Communication and collaboration	2.1 Interacting through digital technologies
	2.2 Sharing through digital technologies
	2.3 Engaging in citizenship through digital technologies
	2.4 Collaborating through digital technologies
	2.5 Netiquette
	2.6 Managing digital identity
3. Digital content creation	3.1 Developing digital content
	3.2 Integrating and reelaborating digital content
	3.3 Copyright and licences
	3.4 Programming
4. Safety	4.1 Protecting devices
	4.2 Protecting personal data and privacy
	4.3 Protecting health and well-being
	4.4 Protecting the environment
5. Problem solving	5.1 Solving technical problems
	5.2 Identifying needs and technological responses
	5.3 Creatively using digital technologies
	5.4 Identifying digital competence gaps

In Deutschland hat beispielsweise das Technologieunternehmen Enterra gemeinsam mit Akteur*innen aus den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft und Bildung einen Kompetenzcheck entwickelt (den *Digital Competence Check*) (Enterra o. J.a). Dieser basiert auf dem DigComp 2.1 und dient dazu, die digitalen Kompetenzen von Mitarbeitenden in Unternehmen und Organisationen zu bilanzieren (vgl. ebd.). Damit wird eine berufliche Perspektive fokussiert. Aufbauend auf dieser Bilanzierung sollen Unternehmen und Organisationen in die Lage versetzt werden, Qualifizierungsmaßnahmen für die Mitarbeitenden zu entwickeln, um so deren digitale Kompetenz zu steigern (vgl. Enterra o. J.b). Zudem beruht das Medienkompetenzmodell der Kultusministerkonferenz (KMK) auf dem DigComp-Modell (vgl. KMK 2017, S. 15). Darüber hinaus hat es in Deutschland (außerhalb VHS-bezogener Diskurse) allerdings kaum Veröffentlichungen gegeben, die auf das EU-Modell aufbauen (vgl. Nüßlein/Schmidt 2020, S. 19). Gründe für die geringe Rezeption des DigComp 2.1 in Deutschland lassen

sich in der Komplexität des Modells aus 21 Kompetenzen und acht Kompetenzniveaus erkennen. Dies erschwere eine Operationalisierung erheblich (vgl. ebd., S. 21). Außerhalb Deutschlands lassen sich aber durchaus Bezüge feststellen.

Aufbauend auf dem europäischen Referenzrahmen DigComp 2.1 hat Österreich 2018 das Digitale Kompetenzmodell „**DigComp 2.2 AT**“ entwickelt (vgl. BMDW 2018, S. 5). Die Entwicklung eines eigenen Modells wurde vom Österreichischen *Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* (BMDW) in Auftrag gegeben (BMDW o. J.a). Als Grund für diesen Schritt wird angegeben, dass die digitale Kompetenz von Österreicher*innen bis zu diesem Zeitpunkt im EU-weiten Vergleich im Mittelfeld liegen (vgl. BMDW 2018, S. 5; vgl. hierzu auch Eurostat 2021), Personen hohen Alters digitale Technologien kaum nutzen und es an Fachkräfte in dem Bereich mangelt (vgl. BMDW 2018, S. 5). Die Bedeutung digitaler Kompetenz wird im Vorwort des Rahmenwerks DigComp 2.2 AT stark hervorgehoben, insbesondere durch die Aussage, dass digitale Kompetenz neben Rechnen, Schreiben und Lesen als vierte Grundkompetenz gelten solle (vgl. ebd.). Das Modell soll „das Feld der digitalen Kompetenzen von Bürgerinnen und Bürgern auf möglichst allgemeine und umfassende Weise“ (ebd., S. 8) adressieren. Ein Fokus liegt aber hauptsächlich auf der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Bereichen Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. ebd., S. 6) und zielt auf die Felder „Schule, offene Jugendarbeit und Erwachsenenbildung“ (ebd.). Damit wird neben der Erwachsenenbildung explizit auch die Bildung Heranwachsender fokussiert.

Das Kompetenzmodell basiert im Wesentlichen auf dem europäischen Referenzmodell DigComp 2.1, unterscheidet sich aber insbesondere durch einen sechsten, neu hinzugenommenen Kompetenzbereich vom Modell 2.1. Dieser Kompetenzbereich wurde mit „Grundlagen und Zugang“ (ebd., S. 8) betitelt und umfasst drei Kompetenzen, die das Modell erweitern (ebd., S. 9):

- „0.1. Konzepte der Digitalisierung verstehen
- 0.2. Digitale Geräte bedienen
- 0.3. Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen“

Durch diesen neuen Kompetenzbereich sollen vorwiegend grundlegende Basisfertigkeiten fokussiert werden, die einen ersten Zugang zu einer Teilhabe im Bereich der digitalen Kompetenzen ermöglichen (vgl. ebd., S. 26). Dieser Bereich richtet sich daher insbesondere an diejenigen, die über keine oder nur geringe Vorkenntnisse verfügen (vgl. BMDW o. J.a).

Im Kompetenzbereich 2 (Kommunikation und Zusammenarbeit) wurden die Kompetenzen „2.2 Sharing through digital technologies“ und „2.4 Collaborating through digital technologies“ zu einer Kompetenz zusammengefasst: „2.2 Mithilfe digitaler Technologien Daten und Informationen teilen und zusammenarbeiten“, dafür wurde eine neue Kompetenz hinzugefügt: „2.4 Ein- und Verkäufe durchführen“ (BMDW 2018, S. 28). Hierbei lassen sich Bezüge zum DigCompConsumers-Modell der EU erkennen, das „Kauf- und Verkaufaktivitäten auf dem digitalen Markt“ fokussiert (Brečko/Ferrari 2016, S. 2). Im Kompetenzbereich 4 (Sicherheit) wurde ebenfalls

eine Kompetenz hinzugefügt: „Sich vor Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch schützen“ (BMDW 2018, S. 28). Diese Ergänzung wurde vorgenommen, da das „Wissen über rechtliche Bestimmungen“ (ebd., S. 25) stärker fokussiert werden sollte.

Durch diese Ergänzungen und Änderungen wurde das Modell 2.1 mit 4 Kompetenzbereichen und 21 Kompetenzen auf 5 Kompetenzbereiche mit 25 Kompetenzen erweitert. Neben den neu hinzugefügten Elementen wurden vereinzelt bestehende Kompetenzbereiche und Kompetenzen sprachlich präzisiert bzw. reformuliert, so wurde z. B. der Kompetenzbereich 5 „Problem solving“ in „Problemlösen und Weiterlernen“ umbenannt (ebd.) oder auch die Kompetenz 3.4 „Programming“ in „Programmieren und Abläufe automatisieren“ (ebd.) umformuliert.

Die Bedeutung der Medienkritik wird in den Erläuterungen zum Entwicklungsprozess des DigComp 2.2 hervorgehoben.²⁸ Daher wurde die im DigComp 2.1 aufgeführte Kompetenz „2.1 Evaluating data, information and digital Content“ in „Daten, Informationen und digitale Inhalte kritisch bewerten und interpretieren“ umbenannt (ebd.). Das gesamte Kompetenzmodell kann dem Anhang (Anhang 3) entnommen werden. Änderungen zur EU-Version 2.1 können im Detail in folgender Gegenüberstellung eingesehen werden: BMDW 2018, S. 28. Ähnlich wie das Modell 2.1 oder auch ähnlich zum EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) beschreibt das Modell 2.2 acht Kompetenzniveaustufen (vgl. ebd., S. 33).

Das DigComp 2.2-Modell dient selbst wiederum als Ausgangslage für Instrumente zur Kompetenzbilanzierung und zur Entwicklung einer Datenbank, in der Veranstaltungen und Kurse für Erwachsene im Themenfeld der digitalen Kompetenz gesammelt und anhand der DigComp-Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen strukturiert werden (vgl. ebd., S. 8; fit4internet o. J.a). In die Datenbank können Bildungsanbieter eigene Angebote einpflegen, indem Sie diese in einer Eingabemaske dem DigComp-Modell zuordnen (vgl. fit4internet o. J.b). Ein *DigComp-Monitoring Board*, das vom *Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* eingerichtet wurde, überprüft die Selbstzuordnungen der Bildungsanbieter und sorgt damit für eine Qualitätssicherung der Datenbank (vgl. ebd.). Die Datenbank wird vom Verein fit4internet bereitgestellt. Aufgabe des Vereins ist die Förderung der digitalen Kompetenz der österreichischen Bürger*innen (vgl. fit4internet o. J.c).

Seitens des österreichischen Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort wurde weiterhin eine *Taskforce Digitale Kompetenzen* gegründet, die u. a. zur Aufgabe hat, das Modell DigComp 2.2 zu evaluieren, weiterzuentwickeln und öffentlich bekannt zu machen (vgl. BMDW o. J.b). Im Rahmen einer Sitzung der Taskforce (Sitzung vom 08. und 09.10.2020) wurde kritisch angemerkt, dass sich aus der hohen Komplexität des Modells Herausforderungen ergeben können, insbesondere da im Alltag nicht alle Aspekte abgedeckt werden können (vgl. ebd.).

28 Genauer Wortlaut: „Das kritische Denken und das Beurteilen von Informationen sind wesentliche Aspekte und sollen entsprechend deutlich gemacht werden“ (BMDW 2018, S. 25).

Studienlage zur Medienkompetenz anhand des DigComp

Die Europäische Kommission hat 2015 einen *Digital Skills Indicator* entwickelt, der das Ziel verfolgt, die digitale Kompetenz von Bürger*innen in Europa²⁹ zu messen und zu vergleichen. Operationalisiert wurde der Begriff der digitalen Kompetenz in diesem Instrument anhand des DigComp-Modells (vgl. Vuorikari et al. 2016, S. 18; Europäische Kommission 2016). In einer ersten Untersuchung aus dem Jahr 2015 zeigt sich, dass in Deutschland 67 % der Bürger*innen über digitale Kompetenzen verfügen (vgl. Eurostat 2021). Dies impliziert sowohl Basiskompetenzen als auch Kompetenzen auf einem höheren Niveau³⁰. Deutschland belegte Platz 7/32 und damit einen der vorderen Plätze. Die Plätze 1–3 nahmen Luxemburg (86 %), Norwegen (80 %) und Dänemark (75 %) ein, Schlusslichter bildeten Bulgarien (31 %), Rumänien (26 %) und die Türkei (23 %) (vgl. ebd.). Seit 2015 wurden die Daten jährlich erhoben. Die aktuellen Daten liegen aus dem Jahr 2019 vor. Der aktuellen Erhebung zufolge ist in Deutschland der Anteil derer, die über digitale Kompetenzen verfügen, von 67 % im Jahr 2015 auf 70 % im Jahr 2019 angestiegen. Verglichen mit der Erhebung von 2015 ist Deutschland um zwei Plätze zurückgefallen (auf Platz 9) (vgl. ebd.). Grund hierfür ist allerdings nicht in einem vergleichbar schlechteren Abschneiden, sondern in einer Erweiterung des Samples zu sehen. 2015 wurden 32 Länder erfasst, 2019 wurden 37 Länder erfasst. Island (85 %) und Schweiz (77 %), die beide seit 2017 Teil des Samples sind, rangieren seither vor Deutschland. Die Plätze 1–3 belegten 2019 Island (85 %), Norwegen (83 %) und die Niederlande (79 %). Schlusslichter bildeten die Länder Kosovo (28 %), Bosnien und Herzegowina (36 %) und Albanien (21 %) (vgl. ebd.).

Der *Digital Skills Indicator* ist Teil des *Digital Economy and Society Index* (DESI), der breiter gefächert ist und neben der digitalen Kompetenz auch die Nutzung von Internetdiensten oder auch die Integration von digitalen Technologien erfasst (vgl. Europäische Kommission 2020). Ziel des DESI ist es, „relevante Indikatoren für die digitale Leistung Europas zusammenzufassen und die Entwicklung der digitalen Wettbewerbsfähigkeit der EU-Mitgliedstaaten zu verfolgen“ (ebd.) (frei übersetzt aus dem Englischen).

Weitere DigComp-Modelle

Neben dem europäischen Referenzrahmen für Bürger*innen wurden zudem Referenzrahmen für Konsument*innen (DigCompConsumers), Bildungsorganisationen (DigCompOrg) und für Lehrende (DigCompEdu) geschaffen (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 6 f.).

DigCompOrg, das europäische Rahmenwerk für digital kompetente Bildungsorganisationen (Kampylis/Punie/Devine 2015), hat zum Ziel, die Selbsteinschätzung und Selbstreflexion von Bildungsorganisationen im Hinblick auf digitales Lernen zu fördern sowie politische Entscheidungsträger auf nationaler und internationaler Ebene zu befähigen, die Möglichkeiten des digitalen Lernens und digitaler Technolo-

29 In die Untersuchung wurden Länder des europäischen Kontinents einbezogen, diese müssen nicht zwingend Teil der EU sein. So wurde beispielsweise auch die Türkei untersucht.

30 Genauer Wortlaut: „Individuals who have basic or above basic overall digital skills“ (Eurostat 2021).

gien zu erkunden und die darauf bezogenen Potenziale in eigene Projekte und Programme zu implementieren (vgl. ebd., S. 6). Der Kompetenzrahmen umfasst 15 Kompetenzbereiche, die in insgesamt 74 Elemente (Deskriptoren) unterteilt sind. Der Kompetenzrahmen wurde so konzipiert, dass er vorrangig auf die Bereiche des Lehrens, des Lernens, der Lernerfolgskontrolle sowie auf Aktivitäten zur Unterstützung des Lehr-Lerngeschehens abzielt (vgl. ebd.).

DigCompConsumers fokussiert die digitalen Kompetenzen von Verbraucher*innen. Digitale Kompetenzen werden in diesem Kontext definiert als „die Kompetenzen, die Verbraucher [sic] benötigen, um aktiv, sicher und selbstbewusst auf dem digitalen Markt zu agieren“ (Brečko/Ferrari 2016, S. 2). Das Modell beinhaltet 14 Kompetenzen, die sich auf die Zeit vor, während und nach dem Kauf (bzw. Verkauf) beziehen. Als Zielgruppe des Kompetenzrahmens werden angegeben: „das öffentliche Bildungswesen, die Verbraucherschutzpolitik und andere Behörden, Verbraucherverbände, Lehrkräfte und Lehrerausbildungseinrichtungen sowie Akteure im privaten Bereich oder im Bereich der zivilgesellschaftlichen oder beruflichen Bildung“ (ebd.).

DigCompEdu baut auf den Vorarbeiten des DigComp für Bürger*innen und dem DigCompOrg auf und richtet sich an alle Bildungsebenen, von der frühen Kindheit bis zur Hochschulbildung und Erwachsenenbildung, einschließlich der Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung, der Sonderpädagogik und des non-formalen Lernens (vgl. EU Science Hub 2019a). Der DigCompEdu-Kompetenzrahmen hat zum Ziel, die erforderlichen digitalen Kompetenzen, die Lehrende im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit benötigen, zu bestimmen und diese zu erläutern (vgl. Redecker/Punie 2017, S. 9). Das Modell umfasst 22 Kompetenzen, die sich sechs Kompetenzdimensionen zuordnen lassen. Ein wesentlicher Unterschied zum DigComp for citizens besteht in der Fokussierung auf die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden, die neben den beruflichen Kompetenzen benötigt werden, um die Kompetenzen der Lernenden angemessen fördern zu können. Das DigCompEdu Modell diene als Ausgangslage für die Konzeption eines Kompetenzchecks, der sich an Lehrende richtet und ihnen helfen soll, die eigenen digitalen Kompetenzen einzuschätzen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das Tool wurde für unterschiedliche Zielgruppen individuell ausgeformt. Für Lehrende der Erwachsenenbildung gibt es eine eigenständige Version (vgl. EUSurvey 2021).

Vergleich zum Bielefelder Kompetenzmodell

Um die Schwerpunkte des DigComp herausarbeiten zu können, bietet sich ein Vergleich bzw. eine Gegenüberstellung zu einem bereits etablierten deutschsprachigen Medienkompetenzmodell an. Hierzu werden die beiden Modelle 2.1 und 2.2 AT dem Bielefelder Medienkompetenzmodell gegenübergestellt. Eine kritische Diskussion, die explizit auf die Anforderungen Bezug nimmt, die sich im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung ergeben, wird in Kap. 5 vorgenommen. Sowohl die Diskussion in Kap. 5 als auch eine kritische Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse (insb. in Kap. 10.4) nimmt Bezug auf die Erkenntnisse aus der hier dargestellten Gegenüberstellung.

Christian Swertz hat 2019 im Rahmen einer Veröffentlichung zum DigComp 2.2 (vgl. Swertz 2019) das Modell mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell verglichen. Hierzu wurden die 25 Einzelkompetenzen des DigComp 2.2 den 9 Einzelkompetenzen nach Baacke zugeordnet (vgl. ebd., S. 33 f.). Um eine Reliabilität sicherzustellen, wurden Zuordnungen durch drei Personen unabhängig voneinander vorgenommen und anschließend miteinander abgeglichen (vgl. ebd., S. 13). Die Aussagekraft des Vergleichs zwischen dem Bielefelder Modell und dem DigComp muss jedoch insofern relativiert werden, da stets eine Einfachzuordnung vorgenommen wurde. In der praktischen Anwendung wäre es vorstellbar, dass sich mehr als eine Zuordnung ergeben könnte. Zudem ist davon auszugehen, dass sich einige Kompetenzen auch als Querschnitt durch mehrere Kompetenzbereiche hindurchziehen, bzw. diese auch implizit mitgedacht werden können. Eine trennscharfe Zuordnung wird daher kaum möglich sein. Der Direktvergleich zwischen Baacke und DigComp kann allerdings dazu dienen, das DigComp-Modell zu bewerten und Schwerpunkte des Modells zu identifizieren. Daher wird die Datenbasis von Swertz (2019) nachfolgend einbezogen. Die von Swertz aufbereitete Datentabelle (vgl. ebd., S. 21) enthält jedoch fehlerhafte Berechnungen. Die Kompetenz „Interaktive Angebote nutzen“ von Baacke wurde vier Kompetenzen des DigComp 2.2 zugeordnet (vgl. ebd., S. 33 f.), in der Datentabelle jedoch fälschlicherweise siebenmal vermerkt. Aus dieser falschen Gewichtung sind somit auch die Abbildungen von Swertz (vgl. ebd., S. 15 f.) geringfügig verzerrt. Um die hilfreiche Datenbasis verzerrungsfrei in die vorliegende Arbeit einbeziehen zu können, wurde daher die Zuordnung erneut eigenständig aufbereitet.

Um das österreichische Modell (DigComp 2.2) mit dem aktuellen EU-Standard (DigComp 2.1) besser vergleichen zu können, wurde zudem ein Vergleich zwischen Baacke und DigComp 2.1 vorgenommen. Um einen möglichst präzisen Vergleich zu erzielen, wurde das Modell jedoch nicht neu verglichen, sondern der bestehende Vergleich von Swertz als Grundlage genommen und die wesentlichen Änderungen vom DigComp-Modell 2.1 zum Modell 2.2 aus dem Vergleich gestrichen. Die Details hierzu können vollständig im Anhang eingesehen werden (Anhang 4).

Als Ergebnis des Vergleichs ergibt sich folgende Gewichtung (aufbauend auf den Daten in Anhang 5):

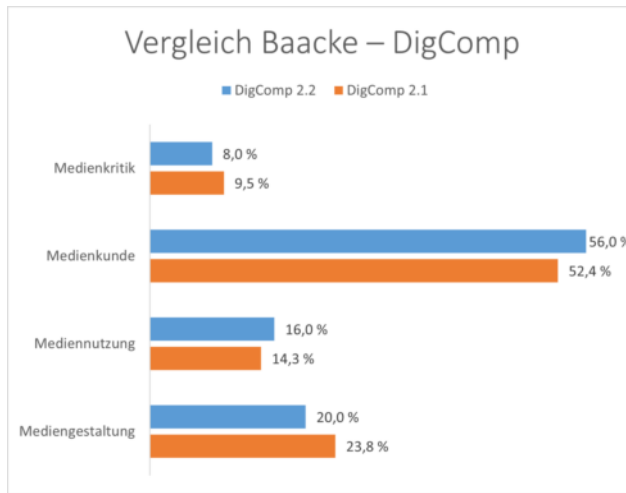


Abbildung 5: Vergleich zwischen Baacke und DigComp (in Anlehnung an Swertz 2019)

Erkennbar ist demnach, dass sowohl in den DigComp-Modellen 2.1 als auch 2.2 AT der Fokus im Bereich Medienkunde liegt und der Medienkritik der geringste Stellenwert beigemessen wird. Vergleicht man die Einzelkompetenzen von Baacke mit dem DigComp werden die Differenzen im Detail sichtbar:

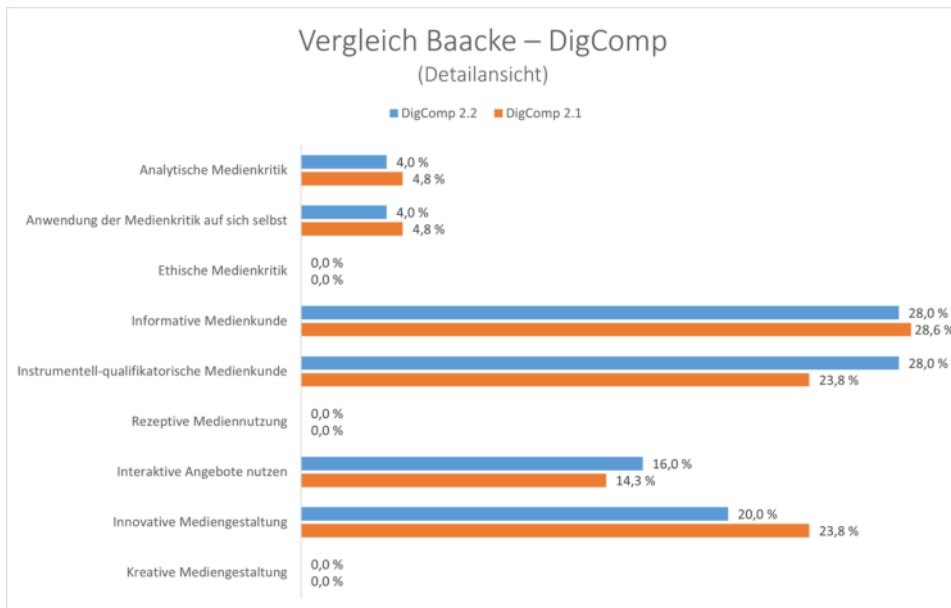


Abbildung 6: Detailvergleich zwischen Baacke und DigComp (in Anlehnung an Swertz 2019)

Während die Medienkunde sowohl auf informativer als auch auf instrumentell-qualifikatorischer Ebene klar dominiert, fehlen sowohl in den Modellen 2.1 als auch 2.2 Bezüge zu drei Kompetenzen nach Baacke: Bezüge zur ethischen Medienkritik, zur rezeptiven Mediennutzung sowie zur kreativen Mediengestaltung. Dem Titel nach lässt sich in den Modellen 2.1 und 2.2 eine kreative Mediengestaltung vermuten. Im Modell 2.1 heißt die Kompetenz 5.3 „Creatively using digital technologies“ (Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 11), im Modell 2.2 „Kreativ mit digitalen Technologien umgehen“ (BMDW 2018, S. 32). In der jeweiligen Beschreibung der Kompetenzen spielt ein kreativer Gebrauch der Technologien jedoch keine Rolle. Vielmehr stehen innovative Prozesse im Vordergrund. Im Modell 1.0 war eine kreative Komponente noch enthalten. Darin hieß es „to express oneself creatively through digital media and technologies“ (Ferrari 2013, S. 34). Dieser Bezug ging jedoch in der Überarbeitung des Modells verloren.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse des Vergleichs lässt sich das selbstgesetzte Ziel des DigComp 2.2, das kritische Denken als wesentlichen Aspekt im Modell kenntlich zu machen (vgl. BMDW 2018, S. 25), als nicht hinreichend erfüllt ansehen. So lassen sich zwar das kritische Bewerten und Interpretieren von verschiedenen Medienformaten als Teil des Modells (Kompetenz 1.2) ansehen und auch das angemessene Verwenden von Ausdrucksformen (Kompetenz 2.5) lässt sich dem Bereich der Medienkritik zuordnen, insgesamt betrachtet wird der Medienkritik jedoch nur ein geringer Stellenwert beigemessen. Auffallend ist zudem, dass relativ gesehen im österreichischen Modell (2.2) Medienkritik mit 8,0% (Abbildung 5) einen geringeren Anteil hat als im EU-Modell (2.1). Erklären lässt sich dies dadurch, dass insbesondere durch den neu geschaffenen Kompetenzbereich 0 (Grundlagen und Zugang) die Bedeutung der Medienkunde noch weiter zunimmt. Auch Rohs stellt heraus, dass verglichen mit dem Bielefelder Medienkompetenzmodell ein kritischer Bezug im Hinblick auf die Folgen der Digitalisierung, vornehmlich im Hinblick auf gesellschaftlich relevante Themen, im DigComp verloren geht. Positiv lässt sich hingegen werten, dass eine Auseinandersetzung mit personenbezogenen Daten im DigComp stattfindet (vgl. Rohs 2020c, S. 28).

Gerade im Detailvergleich mit Baacke wird ersichtlich, dass eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde sowie eine informative Medienkunden zentral sind. Wie in Kap. 4.1 dargestellt wurde, lassen sich laut Baacke unter informativer Medienkunde insbesondere Aspekte des Wissens verstehen, während instrumentell-qualifikatorische Medienkunde Fähigkeiten meint, Medientechnologien zu bedienen. Diese beiden Aspekte lassen sich auch als Grundvoraussetzung verstehen, einen ersten Zugang zu Medientechnologien zu finden, diese zu handhaben bzw. damit umzugehen. In prozesshaft orientierten Kompetenzmodellen, wie denen von Aufenanger oder Groeben, steht das Medienwissen zumeist am Anfang und wird als Voraussetzung für weitere Kompetenzen betrachtet. Daraus lässt sich folgern, dass sich das DigComp-Modell gerade für Personen eignet, die bislang nur über geringe Vorkenntnisse und ein niedriges Kompetenzniveau verfügen. Swertz argumentiert ähnlich und betont, dass eine Anwendungsorientierung, die im DigComp im Vordergrund stehe, bei-

spielsweise dann sinnvoll sein kann, „wenn Seniorinnen und Senioren an die digitale Technik herangeführt werden sollen“ (Swertz 2019, S. 17).

Swertz ordnet den Bereich der Medienkunde heuristisch eher in der beruflichen Bildung als in der allgemeinen Bildung ein (vgl. ebd., S. 15). Er sieht daher einen Schwerpunkt des 2.2er-Modells in der beruflichen Bildung (vgl. ebd., S. 16) und merkt an, dass diese berufliche Orientierung dann sinnvoll sein kann, wenn es um eine betriebliche Schulung bzw. Ausbildung gehe. Aus der Dominanz der Medienkunde sowie aus einem eher marktorientierten Wording auch in anderen Kompetenzbereichen lässt sich folgern, dass die berufliche Bildung in beiden DigComp-Modellen (2.1 und 2.2) von vorrangiger Bedeutung ist. Auch die *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur* (GMK) unterstreicht diesen Schwerpunkt, indem sie herausstellt, dass das DigComp-Modell (2.1) den Bereich der beruflichen Beschäftigung (*employment*) einseitig fokussiere (vgl. GMK 2016, S. 9). Das DigComp 2.2 AT-Modell wurde vom österreichischen *Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* in Auftrag gegeben. Wie der Name bereits erkennen lässt, betrachtet das Ministerium Digitalisierung insbesondere aus einer wirtschaftlichen Perspektive. Demnach scheint eine berufliche Orientierung wenig zu verwundern. Das DigComp-Modell sieht Swertz nicht im Einklang mit einem Anspruch auf allgemeine Bildung (vgl. Swertz 2019, S. 18). Er empfiehlt daher, „Allgemeine und Berufliche Bildung balanciert zu berücksichtigen“ (ebd., S. 19) und auch der Medienkritik einen höheren Stellenwert einzuräumen.

4.7 VHS-Verbandsstrategien zur Medienkompetenzförderung

Nachfolgend werden Strategien von Volkshochschulverbänden zur Medienkompetenzförderung der Kursteilnehmenden expliziert, die sich aus relevanten Veröffentlichungen entnehmen lassen. Davon abzugrenzen sind Entwicklungen zur Digitalisierung von Volkshochschulen, welche bereits in Kap. 3.7 dargestellt wurden, sowie Strategien ohne Medienkompetenzbezug, die in Kap. 3.3 erläutert wurden. Im vorliegenden Kapitel finden gemäß der Zielsetzung des Forschungsvorhabens insbesondere der DVV sowie der Landesverband Rheinland-Pfalz Berücksichtigung. Bezüge zu anderen Landesverbänden werden vorwiegend zur Kontextualisierung einbezogen. Im vorliegenden Kapitel soll es ausschließlich um allgemeine sowie zeitgemäße Zielformulierungen gehen, aus denen sich Bezüge zu Begriffen und Modellen im Themenfeld Medienkompetenz herstellen lassen. Die in diesem Kapitel dargestellten Bezüge stellen die Grundlage zur Beantwortung von Forschungsfrage 1b dar (vgl. Kap. 1.2), die sich mit den Anforderungen an Medienkompetenz befasst, die sich aus VHS-Verbandsstrategien ableiten lassen.

Da bzgl. des VHS Landesverbandes Rheinland-Pfalz nur in begrenztem Umfang öffentlich zugängliche Informationen im Themenfeld Medienkompetenz vorliegen, wurden weitere nicht öffentlich zugängliche Informationen vom Landesverband ein-

geholt. Die Informationen wurden von der Fachreferentin am Verband erteilt. Zum Zeitpunkt der Datenerfassung war dies Ulrike Maier, zuständig für die Bereiche Weblernen, Organisations- und Qualitätsentwicklung, berufliche Bildung sowie Frauenbildung. Da die erhobenen Informationen jedoch nicht streng forschungsanalytisch ausgewertet werden, sondern sich insbesondere als zitierbare Fachinformationen ansehen lassen (mit Verweis auf den Anhang), werden diese nicht im empirischen, sondern im theoretischen Teil der Arbeit einbezogen. Bzgl. der Informationen handelt es sich um ein Forderungspapier des Landesverbandes an die Politik von April 2019 (Anhang 6), ein Transkript eines Expertinnen-Interviews von März 2020 mit Ulrike Maier (IM) sowie eine E-Mail von Ulrike Maier von April 2021 (EM).

Angemerkt sei, dass das Vorhaben, Ziele und Strategien zur Medienkompetenzförderung zu explizieren, immer nur als eine möglichst präzise Annäherung an den Diskurs verstanden werden kann, um herauszustellen, welche Begrifflichkeiten und Modelle derzeit im Diskurs im Vordergrund stehen. Wie in Kap. 3.2 bereits dargestellt wurde, stand zur Zeit der Jahrtausendwende, als digitale Medien einer breiten Gesellschaftsgruppe zugänglich wurden, das Ziel im Vordergrund, Menschen den Zugang zum Internet zu ermöglichen, sodass diese an der technologischen Entwicklung teilhaben konnten (vgl. Rossmann 2018, S. 148). Veranschaulichen lässt sich diese Zielsetzung an der Initiative *Internet für Einsteiger*. Seit dieser Zeit lässt sich jedoch eine Ausdifferenzierung und zunehmende Heterogenität der Ziele zur Förderung von Medienkompetenz der Kursteilnehmenden ablesen. Aufgrund der Komplexität der Thematik ist nicht davon auszugehen, dass sich ein einheitliches, stringentes Verständnis erarbeiten lässt, das sowohl vom Dachverband, den Landesverbänden und den Einrichtungen gleichermaßen getragen wird. Da sich aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen im weiteren Verlauf der Arbeit Schlüsse ziehen lassen im Hinblick auf die Auswahl eines zu operationalisierenden Medienkompetenzmodells für die eigene empirische Forschung, lässt sich das Vorhaben, ein vorherrschendes Verständnis zu explizieren, als notwendig erachten.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Pressemeldungen und Artikel, online wie offline, durch VHS-Verbände veröffentlicht worden, weniger zahlreich, dafür von hoher Relevanz ist die Veröffentlichung von Leitbildern und Strategiepapieren. Auch hierzu gab es in den letzten Jahren sowohl auf Landesverbandsebene als auch auf Dachverbandsebene Veröffentlichungen. Bezüge in relevanten Dokumenten werden in Eckpunkten dargestellt:

Der Grundstein des heutigen VHS-internen Diskurses im Themenfeld Medienkompetenz wurde im Wesentlichen durch den **Volkshochschultag 2016** geprägt, der ***Digitale Teilhabe für alle*** als Motto gewählt hat:

„Spätestens der Volkshochschultag 2016, der europaweit größte Kongress der Weiterbildung, hat ‚Digitale Teilhabe für alle‘ ganz oben auf ihre Agenda gesetzt. Die Volkshochschulen und ihre Verbände setzen sich seither gegenüber Bund und Ländern für eine digitale Weiterbildungsoffensive ein, um die breite Bevölkerung für den digitalen Wandel zu qualifizieren.“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 5)

Im Rahmen des Volkshochschultages wurden vielfältige Bezüge zum Tagungsmotto hergestellt, beispielsweise zu politischer Teilhabe, demokratischer Teilhabe, Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund, Teilhabe am Erwerbsleben. All diese Aspekte wurden durch das Tagungsmotto gerahmt, insofern auch vor dem Hintergrund der Anforderungen diskutiert, die sich durch Digitalisierung ergeben (vgl. DVV 2016b). Dass das Tagungsmotto nicht bloß als kurzweiliger Trendbegriff gebraucht wurde, sondern eine langanhaltende Wirkung auf VHS-bezogene Diskurse ausgeübt hat, zeigt sich an der **Publikation *Digitale Teilhabe für alle. Lernen von und mit den Volkshochschulen*** aus dem Jahr 2021 (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021). In der Publikation wird die Relevanz von digitaler Teilhabe für die Arbeit von Volkshochschulen und VHS-Verbänden herausgestellt. Darin heißt es:

„Die Menschen zur souveränen Teilhabe an der digitalen Welt zu befähigen, ist eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen unserer Zeit. Die Digitalisierung hält Einzug in allen Lebensbereichen. Digitale Bildung ist also ein zentrales Querschnittsthema der Erwachsenenbildung.“ (Ebd., S. 5)

Im Vordergrund steht demnach die Teilhabe an der Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Herausforderungen und Möglichkeiten, die mit der Digitalisierung einhergehen. Diese Forderung fügt sich nahtlos in die bereits in Kap. 3.3 herausgearbeitete Selbstbeschreibung durch Volkshochschulverbände. Diesbezüglich wurde herausgestellt, dass es als leitendes Ziel von Volkshochschulen angesehen werden kann, Menschen zur Partizipation an der Gesellschaft zu befähigen (vgl. DVV 2019c, S. 3). Dass diese Befähigung nicht mehr ohne Digitalisierung gedacht werden kann, bringt der Begriff *digitale Teilhabe* zum Ausdruck. Auch in DVV-Jahresberichten, die seit 2016 entstanden sind, wird der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Teilhabe und Digitalisierung ersichtlich. Stellenweise lässt sich aus diesem Begründungszusammenhang auch eine nicht näher definierte Forderung nach der Förderung von Medienkompetenz ablesen, wie beispielsweise im **DVV-Jahresbericht 2018** (vgl. DVV 2019a, S. 16). Darin wird davor gewarnt, dass eine „Gefahr einer gesellschaftlichen Segregation in digital Eingeweihte und digital Ahnungslose“ (ebd.) bestehe, dass man dieser Gefahr aber entgegenwirken kann. Ziel sei die Förderung einer gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. ebd.). Eine Förderung der „Medienkompetenz“ sei diesbezüglich anzustreben und sowohl die Chancen als auch die Risiken einer digitalisierten Welt seien zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 29). Ein einheitliches Wording bzgl. der verwendeten Begrifflichkeiten im Kontext des Begriffs *Medienkompetenz* wird in der Publikation *Digitale Teilhabe für alle* jedoch nicht verwendet. Allein in dem halbseitigen Ausblick (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 31f.) werden die Begriffe Datenkompetenz, Medienkompetenz, digitale Kompetenz sowie digitale Medienkompetenz verwendet, ohne diese trennscharf voneinander abzugrenzen.

Der Forderung *Digitale Teilhabe für alle* ähnelnd, lassen sich in der Strategie *Visionär – Vertraut – Volkshochschule* des LV RLP von 2016 Forderungen für eine „Bildung für alle“ (LV RLP 2016, S. 3) sowie für „Digitale Teilhabe“ (ebd., S. 12) erkennen. Bzgl. der digitalen Teilhabe wird eine „Stärkung der Medienkompetenz“ (ebd.) als notwen-

dig erachtet. Ein besonderes Augenmerk wird auf die „Sensibilisierung der Menschen für einen kritischen Umgang mit den digitalen Medien“ (ebd.) gelegt. Auch das Thema „Datenschutz“ (ebd.) wird gesondert betont. Rund drei Jahre später, im Januar 2019, veröffentlichte der Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz ein **Positionspapier „Digitales Lernen an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz“** (LV RLP 2019). Darin wird nach wie vor das Ziel formuliert, die „Medienkompetenz der Bevölkerung zu stärken“ (ebd., S. 1). Als Grund wird die zunehmende Digitalisierung angeführt. Weiter heißt es, dass Medienkompetenz „Partizipation in vielen Lebensbereichen, vor allem aber soziale und demokratische Teilhabe“ ermögliche (ebd., S. 2). Eine Fokussierung auf bestimmte Medienkompetenzbereiche klingt zudem in dem Dokument an. „Orientierungs- und Bewertungskompetenz sowie Medienethik“ (ebd.) werden genannt sowie „Suchen, Bewerten, Auswählen, Aufbereiten und Verknüpfen von Inhalten“ (ebd., S. 1). Ein explizites Medienkompetenzmodell, aus dem sich die einzelnen Kompetenzen ableiten ließen, wird nicht im Dokument angeführt. Das Positionspapier wurde zuletzt im März 2021 aktualisiert (vgl. LV RLP 2021a), die bereits 2019 formulierten Bezüge blieben darin erhalten. Am LV RLP wurde zudem im April 2019 ein Forderungspapier an die Politik erstellt mit dem Titel „Volkshochschulen begleiten die Menschen in die digitale Zukunft!“ (Anhang 6). Darin wird sowohl auf die Begriffe der *digitalen Kompetenz* (ebd., S. 2) sowie der *Medienkompetenz* (ebd., S. 1f.) verwiesen. Darin wird bezugnehmend auf den gesellschaftlichen Auftrag von Volkshochschulen die Aufgabe abgeleitet, Menschen auf die Digitalisierung vorzubereiten (vgl. ebd., S. 1) sowie die „digitale Teilhabe zu ermöglichen“ (ebd., S. 2). Hierfür werden drei Schritte benannt. Einer der drei Schritte zielt auf die Bereitstellung von Inhalten und Veranstaltungsformaten, zwei Aspekte zielen auf Medienkompetenz, wobei differenziert wird zwischen „Kompetenzen zur Nutzung der neuen Medien“ (ebd., S. 1) sowie einem „reflektierenden Umgang mit dem Internet“ (ebd.).

Wie bereits in Kap. 3.2 verdeutlicht wurde, lässt sich das erstmals 2011 veröffentlichte Buch **„Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“** (DVV 2011) als wesentliche Standortbestimmung der Volkshochschulen verstehen. In der aktuellen Fassung von 2019 heißt es, dass der Chance, „durch digitale Angebote die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern“, „das Risiko einer digitalen Spaltung der Gesellschaft“ gegenüberstehe (DVV 2019c, S. 13). Aufgabe von Volkshochschulen sei es demnach, Menschen „für die Herausforderungen des digitalen Wandels“ zu qualifizieren (ebd.). Ein zentrales Anliegen von Volkshochschulen ist es, die Urteils- und Anwendungskompetenz der Menschen zu stärken (vgl. ebd.). Um für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, muss der „Erwerb digitaler Grundkompetenzen“ gefördert werden (ebd., S. 10). Zwar bleibt in der Fassung von 2019 das allgemeine Ziel von Volkshochschulen, eine gesellschaftliche Teilhabe der Menschen zu ermöglichen, weiterhin bestehen, im Gegensatz zum Positionspapier des LV RLP oder des DVV-Jahresberichts 2018 wird anstatt des Begriffs Medienkompetenz der Begriff der digitalen Grundkompetenz verwendet.

In Kap. 3.7 wurde bereits auf das **Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen** verwiesen, das im Dezember 2019 durch den Mitgliederrat des

Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. verabschiedet wurde (vgl. DVV 2019b, S. 1). Als bundesweite Gesamtstrategie kommt diesem Dokument ein besonderer Stellenwert in der strategischen Ausrichtung zu. Das Manifest beinhaltet, wie bereits in Kap. 3.7 dargestellt, fünf Annahmen zur digitalen Transformation (vgl. ebd., S. 2), wobei eine dieser fünf Annahmen genauer Bezug nimmt auf ein für VHS-Verbände leitendes Begriffsverständnis (Annahme 3). Diese Annahme betont die Aufgabe von Volkshochschulen, „in einer digital vernetzten Welt [...] Bürgerinnen und Bürger beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu begleiten“ (DVV 2019b, S. 4). Verabredet wurde durch den Mitgliederrat des DVV, „den Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen ‚DigComp‘ als programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern“ (ebd.). Mit diesem Manifest wird also ein expliziter Bezug zu einem Kompetenzmodell des „DigComp“ hergestellt, dabei folgt das Manifest der Wortwahl des DigComp und fokussiert anstatt Medienkompetenz den Begriff der *digitalen Kompetenz*. Konkret wird auf die auf europäischer Ebene aktuell vorliegende Fassung des DigComp Bezug genommen, den DigComp 2.1 (vgl. hierzu auch Jäger 2020, S. 6 f.). Zentrale Bereiche des DigComp werden zudem im Manifest benannt:

„Der DigComp ermöglicht ein Programm, das alle Aspekte von Digitalität anspricht: den souveränen Umgang mit Daten, die Fähigkeit der Zusammenarbeit mit digitalen Technologien, die kreative Produktion von digitalen Inhalten, das Handling sicherer digitaler Umwelten sowie technische Problemlösungskompetenz.“ (DVV 2019b, S. 4)

Im Rahmen einer vhs-internen Befragung, die in Kap. 7.1.2 näher beschrieben wird, stellt sich heraus, dass Ende 2019/Anfang 2020 der DigComp in den meisten Volkshochschulen noch unbekannt war (vgl. Jäger 2020, S. 7). Die geringe Bekanntheit zum damaligen Zeitpunkt scheint jedoch wenig überraschend, da das Manifest erst im Dezember 2019 verabschiedet wurde und es vor Verabschiedung des Manifests in VHS-Publikationen keine erkennbare Auseinandersetzung mit dem DigComp gab. Einer flächendeckenden Systematisierung und Ausrichtung von VHS-Angeboten anhand des DigComp 2.1 scheint aufgrund von Herausforderungen, die von VHS-Mitarbeitenden im Rahmen der Befragung identifiziert wurden, nicht geplant. Diese geben an, „dass es sich um ein sehr komplexes System sehr abstrakter Kategorien im Sinne von Lernzielen handelt“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 27), demnach sei der DigComp 2.1 „ungeeignet, um daraus bedarfsgerechte Kursthemen abzuleiten“ (ebd.). Detailliertere Hürden und Chancen, die von VHS-Mitarbeitenden bzgl. der Programmplanung genannt wurden, werden in Kap. 7.1.2 genauer dargestellt.

Die Relevanz des DigComp für den LV RLP lässt sich insbesondere aus dem Interview mit Ulrike Maier herleiten. Im Rahmen des Interviews bekräftigt Frau Maier, dass sich der LV RLP im Allgemeinen den Leitlinien des DVV anschließt (vgl. IM). Bezugnehmend auf das Manifest zur digitalen Transformation stellt Frau Maier heraus, dass bereits im März 2020 eine breite Auseinandersetzung mit dem DigComp erfolgt ist (IM, Abs. 13) und diskutiert wird, „inwieweit der DigComp Grundlage sein kann“ (ebd.). Dieser sei ein „Thema sowohl im Bundesverband, in den Landesverbänden und auch bei uns“ (ebd.). Eine eher lose Orientierung am DigComp wird als sinn-

voll erachtet. Diesbezüglich merkt die Interviewpartnerin an, „wir sind jetzt nicht so, dass wir sagen, das ist für uns die Bibel, aber man kann sich daran orientieren“ (ebd.). Bezugnehmend auf die Ergebnisse der vhs-internen Befragung stellt Frau Maier heraus, dass der DigComp auch kritisch diskutiert wird und die herausgestellten Schwierigkeiten bzgl. der Komplexität des DigComp „ein bisschen gebremst“ (ebd.) haben. Ungeachtet der Herausforderungen findet im Landesverband auch 2021 eine Auseinandersetzung mit dem DigComp statt (vgl. EM), allerdings wird zunehmend, auch über den LV RLP hinaus, diskutiert, ob anstatt des DigComp 2.1 der DigComp 2.2 AT eine geeignetere Orientierungsgrundlage sein kann (vgl. ebd.). Ferner wird darauf verwiesen, dass sich bundesweit eine Netzwerkgruppe zum DigComp 2.1 gebildet hat (vgl. ebd.).

Trotz der Hürden, die im Rahmen der vhs-internen Befragung identifiziert wurden, lassen sich seit Dezember 2019 mit fortschreitender Zeit Initiativen in einzelnen Volkshochschulen und VHS-Landesverbänden erkennen. Beispielhaft werden nachfolgend konkrete Bezüge hergestellt. So lässt sich eine detailliertere Auseinandersetzung im **Landesverband Hessen** feststellen. Dieser entwirft gemeinsam mit Volkshochschulen im Landesverband Konzepte zur Umsetzung des Referenzrahmens (vgl. DVV 2020d). So ist der Kurs *Erfolgreich bewerben* systematisiert anhand des DigComp-Rasters ausgerichtet worden, dieser wurde von Mitarbeitenden der vhs Darmstadt-Dieburg und der vhs Hanau konzipiert. Bei diesem Kurs verteilen sich die Kursinhalte auf die fünf Kompetenzbereiche des DigComp 2.1 (vgl. Jäger 2020, S. 8). Weiterhin sortiert die Volkshochschule Main-Taunus-Kreis, ebenfalls im Landesverband Hessen, eigene Kursangebote des Fachbereichs *Beruf* in die fünf Kompetenzbereiche des DigComp ein und verweist zudem auf ein Instrument zur Selbstbeurteilung der eigenen digitalen Kompetenzen (vgl. VHS MTK o. J.). Neben den genannten Volkshochschulen wird im Landesverband Hessen auch auf Bestrebungen der „vhs der Region Kassel“ (DVV 2020d) verwiesen.

Ähnlich wie die Volkshochschule Main-Taunus-Kreis haben im **Landesverband Nordrhein-Westfalen** auch bereits die VHS im Kreis Herford sowie die VHS Unna Fröndenberg Holzwickede eine Struktur auf deren Webseite etabliert, die eigene Kursangebote dem DigComp-Modell zuweist, und die anhand der Einzelkompetenzen und Niveaustufen ausgewählt werden können (vgl. VHS im Kreis Herford o. J.; VHS Unna Fröndenberg Holzwickede o. J.).

Ein Teil der VHS-bezogenen Lehrgänge wird über die Marke *Xpert* angeboten. *Xpert*-Angebote finden sich in vielzähligen VHS-Angeboten im gesamten Bundesgebiet. Verantwortet werden die Angebote jedoch lediglich von vier VHS-Landesverbänden. Einer der vier Verbände ist der **Landesverband Niedersachsen**, der bereits den „*Xpert* Europäischer Computer Pass“ (DVV o. J.b) verantwortet. Dieses *Xpert*-Angebot fokussiert „IT-Kompetenz und de[n] sichere[n] Umgang mit den Office-Produkten“ (ebd.) und weist keinen expliziten Bezug zum DigComp auf. Um dem DigComp Rechnung zu tragen, wurde daher vom Landesverband Niedersachsen ein neues *Xpert*-Angebot mit dem Titel *Xpert Digital Competence Pass* geschaffen (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2020). Grundlage für die Angebots-

entwicklung sind der europäische Referenzrahmen DigComp 2.1 sowie die österreichische Weiterentwicklung DigComp 2.2 AT (vgl. ebd., S. 2). Die Einführung des Xpert-Angebots wurde für das Frühjahr 2021 geplant. Die VHS Wolfsburg zählt zu den ersten Volkshochschulen, die das Angebot anbieten (vgl. Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 28). Mit *digi.check* hat die Prüfungszentrale Hannover im Landesverband Niedersachsen zudem ein Instrument zur Selbstmessung digitaler Kompetenzen entwickelt, das auf dem DigComp 2.1 aufbaut (VHS Prüfungszentrale Hannover o. J.).

Im **Bayerischen Volkshochschulverband** wurde eine Seminarreihe mit dem Titel *Souverän digital* entwickelt, die digitale Kompetenzen von Arbeitnehmenden fördern soll. Das Konzept kann von Volkshochschulen genutzt und adaptiert werden. Die Seminarreihe beruht auf dem DigComp 2.1 (vgl. Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 30).

Innerhalb des **Landesverbandes Rheinland-Pfalz** haben fünf Volkshochschulen in Rheinhessen gemeinsam einen IHK-Zertifikatslehrgang mit dem Titel *Digitale Schlüsselkompetenzen* im Blended-Learning-Format entwickelt. Dieser richtet sich an Arbeitnehmende „in Büro-Berufen und vermittelt in sechs Modulen grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten entlang der Kompetenzfelder des DigComp 2.1“ (ibd., S. 31). Das Projekt wurde im September 2020 veröffentlicht. Zu den beteiligten Volkshochschulen zählen die Kreisvolkshochschule (KVHS) Alzey-Worms, die KVHS Mainz-Bingen, die VHS Bingen, die VHS Mainz sowie die VHS Worms (vgl. IHK Rheinhessen 2020).

Neben den Initiativen durch die einzelnen Volkshochschulen ist der Landesverband bestrebt, die Erfahrungen zu systematisieren und in der Organisationsentwicklung zu verankern (vgl. IM, Abs. 21). Hierzu bietet der Verband eine Reihe „zur digitalen Transformation von Volkshochschulen“ (ibd.) an, die Workshops beinhaltet. Aufgrund des Coronavirus mussten zunächst Veranstaltungen dieser Reihe abgesagt werden (vgl. ebd.), aber inzwischen werden sie online fortgeführt (vgl. EM).

Auch wenn dem *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* seit 2019 eine hohe Relevanz für vhs-interne Diskurse und Initiativen beigemessen werden kann, wird der Begriffsdiskurs auch in der Zeit nach Veröffentlichung des Manifests durch verschiedene Begriffe bestimmt. So lassen sich neben Bezügen zum Begriff der digitalen Kompetenz beispielsweise auch Bezüge zum Begriff der Datenkompetenz (DVV 2021c, S. 1) bzw. zum Begriff Data Literacy (DVV 2021d, S. 15) im Kontext der App *Stadt | Land | DatenFluss* erkennen, wie bereits in Kap. 3.7 angerissen. Data Literacy wird in diesem Zusammenhang als „Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (ibd.) beschrieben und definiert als „die Fähigkeiten, Daten auf kritische Art und Weise zu sammeln, zu managen, zu bewerten und anzuwenden“ (ibd.).

Kontextualisierung

Die hier dargestellten Bezüge werden durch die Bestrebungen des *DVV International* ergänzt, da dieser in einem wechselseitigen Erfahrungsaustausch mit den Volkshochschulverbänden steht (vgl. DVV International 2018, S. 4). Wie bereits in Kap. 3.4 darge-

stellt, steht die Förderung von Grundfähigkeiten der Menschen beim *DVV International* im Vordergrund. In diesem Kontext sei es auch relevant, „Grundfähigkeiten im IKT-Bereich“ (ebd. S. 2) zu fördern. Im Jahresbericht des Verbandes (DVV International 2020) werden Einzelprojekte ersichtlich, die Grundfertigkeiten fördern. So wurden in Guinea, Mali (vgl. ebd., S. 34) und in Ecuador (vgl. ebd., S. 36) Projekte zur digitalen Alphabetisierung umgesetzt. Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz oder ähnlichen Begriffen in diesem Begriffsumfeld fehlt indes.

Fazit zu den Verbandsstrategien bzgl. Medienkompetenzförderung

An den dargestellten Bezügen lässt sich erkennen, dass die Volkshochschularbeit stets an einer gesellschaftlichen Teilhabe ausgerichtet ist und diese einen Begründungsrahmen für Kompetenzförderung eröffnet. Ein naheliegender Zusammenhang ist die Förderung „digitaler Teilhabe“, die sich seit dem Volkshochschultag 2016 bis heute als Zielsetzung auf Verbandsebene identifizieren lässt. Bis zum Jahr 2019 schien es auf Verbandsebene keine erkennbar einheitliche Leitlinie zu geben, wie das Ziel einer digitalen Teilhabe erreicht werden kann. Das *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* lässt sich jedoch als einschneidende Zäsur im VHS-internen Diskurs verstehen, da im Manifest, vereinbart durch den Mitgliederrat des DVV, die Zielsetzung formuliert wurde, den DigComp künftig in den Volkshochschulen zu verankern. Seit 2019 lassen sich mit fortschreitender Zeit Initiativen erkennen, die den DigComp mit Kursangeboten oder Kurskatalogen von Volkshochschulen verbinden. Allerdings werden auch erhebliche Hürden bei diesem Prozess wahrgenommen, da das DigComp 2.1 Modell von VHS-Mitarbeitenden als komplex und abstrakt wahrgenommen wird. Dementsprechend wird eine mögliche Orientierung am DigComp 2.2 AT diskutiert.

Bzgl. der verwendeten Begrifflichkeiten im Kontext der Debatten zur Medienkompetenzförderung lässt sich jedoch im Gegensatz zu Debatten zur digitalen Teilhabe und zum DigComp keine einheitliche Linie in VHS-internen Diskursen erkennen. Zwar ließe sich bezugnehmend auf die dargestellten Veröffentlichungen vermuten, dass vor der Veröffentlichung des *Manifests zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* der Begriff der Medienkompetenz zumeist im Vordergrund stand, mit fortschreitender Zeit der Begriff der digitalen Kompetenz, häufig der Begriffslogik des DigComp folgend, Verwendung findet. Allerdings gibt es auch etliche Ausnahmen, die dieser Argumentation entgegenstehen, so wurde im Positionspapier des Landesverbandes RLP der Begriff Medienkompetenz in der Aktualisierung des Papiers 2021 nicht durch digitale Kompetenz ersetzt. Am deutlichsten wird die begriffliche Vielfalt in der 2021 erschienenen Publikation *Digitale Teilhabe für alle* (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021), in der die Begriffe Datenkompetenz, Medienkompetenz, Digitale Kompetenz sowie digitale Medienkompetenz Verwendung finden, ohne dass einer dieser Begriffe erkennbar dominieren würde. Von einem einheitlichen Leitbegriff kann somit weder auf Einrichtungs- noch auf Verbandsebene gesprochen werden. Auf Verbandsebene kann jedoch von einer einheitlichen Gesamtstrategie gesprochen werden. Wie bereits in Kap. 3.4 dargestellt wurde, sind Volkshochschulen den

Verbänden gegenüber nicht weisungsgebunden, insofern lassen sich die dargestellten Ziele mit Gewissheit nur für Verbände ableiten. Die wachsende Anzahl von Initiativen auf Ebene der Einrichtungen lässt jedoch das Bemühen erkennen, dem Verbandsziel zu entsprechen, den DigComp auf Ebene der Einrichtungen zu verankern.

4.8 Zusammenfassung

Während im alltagssprachlichen Gebrauch Medienkompetenz oftmals einseitig reduziert wird auf technische Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die Bedienung und den Umgang mit digitalen Medientechnologien und damit oftmals rein funktional verstanden wird (vgl. Schorb 2017, S. 254; BMBF 2010, S. 5), hat sich der wissenschaftliche Diskurs um den Begriff Medienkompetenz innerhalb der letzten beiden Dekaden erheblich ausdifferenziert. Medienkompetenz ließ sich bereits vor Beginn des 21. Jahrhunderts als relevante Kompetenz in der Erwachsenenbildung identifizieren, wobei der Medienbegriff durch ein breites Begriffsverständnis geprägt war, das neben digitalen Medien beispielsweise auch elektronische Medien wie Fernseher oder Printmedien wie Zeitungen und Bücher implizierte.

Im deutschsprachigen Raum legte Dieter Baacke einen einflussreichen Grundstein der Medienkompetenzdebatten, der nicht ohne Einfluss auf die Begriffsmodelle von Tulodziecki, Aufenanger, Groeben und Schorb war, da diese entweder explizit Bezug auf Baacke nehmen oder deren Modelle auffallende Ähnlichkeiten zu Baackes Bestimmung aufweisen. Der thematische Diskurs setzt sich bis heute fort, so hat beispielsweise Kerres zuletzt 2020 mit einem Bestimmungsversuch Anschluss an den Diskurs genommen. Auffallend ist der zunehmende Einfluss, den die Digitalisierung auf die Diskurse nimmt, z. B. bei der Bestimmung durch die Kommission des BMBF *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur* (BMBF 2010) oder von Kerres mit *Kompetenzen für Bildung in der digitalen Welt* (Kerres 2020). Auch der öffentliche Diskurs lässt sich mit fortschreitender Zeit als zunehmend durch den Einfluss der Digitalisierung bestimmt sehen, wie beispielsweise von der Digitalstaatsministerin im Bundeskanzleramt, Dorothee Bär, beschrieben (vgl. Bär 2018, S. 1).

Ferner lässt sich bzgl. deutschsprachiger Diskurse feststellen, dass Medienbildung im Laufe der Zeit zunehmend in Diskursen gebräuchlich wird, die bislang mit dem Medienkompetenzbegriff besetzt waren (vgl. Aufenanger 2018, S. 601). So verbindet beispielsweise das BMBF-Modell (2010) oder auch Kerres (2020) Medienkompetenz mit Medienbildung. In Diskursen, die über die beiden Modelle hinausgehen, wird der Begriff der Medienbildung teilweise auch als konkurrierender oder gar als synonyme Begriff zu Medienkompetenz aufgefasst. Diese Begriffsvermischung lässt sich jedoch als substanzlos ansehen (vgl. Kübler 2016, S. 27). Auch eine Ablösung des Begriffs Medienkompetenz durch den Begriff der digitalen Bildung scheint wenig sinnvoll (vgl. ebd.). In den dargestellten Bezügen zeigt sich jedoch, dass das Verhältnis von Medienbildung zu Medienkompetenz unterschiedlich aufgefasst wird. Der Medienbildungsbegriff, den Schorb zugrunde legt, steht dem Medienbildungsbegriff von Tulodziecki diametral gegenüber. Tulodziecki versteht Medienbildung als Prozess

und Medienkompetenz als Ziel (vgl. Tulodziecki 2010, S. 45). Schorb versteht Medienbildung als Ziel und Medienkompetenz Prozess (vgl. Schorb 2009, S. 8).

Der internationale Diskurs zu Kompetenzen hat sich weitestgehend unabhängig vom deutschsprachigen Diskurs entwickelt (vgl. Grafe 2011, S. 59), u. a. da sich die Diskurse aus einer unterschiedlichen begrifflichen Tradition entwickelt haben, der internationale Diskurs insbesondere aufbauend auf dem Literacy-Begriff, zumeist aufbauend auf Media Literacy. Deutschsprachige Diskurse lassen sich in der begrifflichen Tradition von Chomsky und Habermas verorten. Infolge der unabhängigen Entwicklung lässt es sich als Manko ansehen, dass die Diskurse nur wenig von den gegenseitigen Erkenntnissen profitieren. Beispielhaft stellt Kerres heraus, dass die 21st Century Skills in Deutschland kaum Bekanntheit erlangt haben (vgl. Kerres 2020, S. 18). Bzgl. internationaler Diskurse fällt eine starke begriffliche Ausdifferenzierung auf. Bereits 2002 stellt Schludermann heraus, dass sich Begriffe wie media literacy, computer literacy, media competence, digital literacy und technical literacy ausdifferenziert haben, problematisch sei jedoch, dass diese oftmals nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (vgl. Schludermann 2002, S. 51f.). Wie im vorliegenden Kapitel dargestellt, lassen sich begriffliche Strömungen mit unterschiedlichen Akzentuierungen herausstellen. So haben sich Begriffsmodelle entwickelt, denen ein breiter Medienbegriff zugrunde liegt (wie Media Literacy), und solche, die recht einseitig auf bestimmte Technologien verengt sind (wie Digital Literacy). Auch haben sich Begriffsmodelle entwickelt, die Bezug nehmen auf das Thema gesellschaftliche Teilhabe (wie Digital Citizenship), aber auch solche, die eher funktional geprägt sind (wie Computer Literacy).

Ähnlich wie der deutschsprachige Diskurs wird auch der internationale Diskurs zunehmend durch Digitalisierung beeinflusst. Wie das systematic review von Spante et al. (2018) aufzeigt, hat sich der DigComp-Referenzrahmen insbesondere in wissenschaftlichen Diskursen in Kontinentaleuropa etabliert. Im Zuge dieser Diskurse gewinnt der Begriff Digital Competence mit einer entsprechenden Fokussierung auf digitale Trägermedien an Bedeutung. Vorwiegend in Österreich wird dem Modell durch eine eigene Ausformulierung (DigComp 2.2) Beachtung geschenkt. Wie jedoch sowohl von der österreichischen *Taskforce Digitale Kompetenzen* bzgl. des DigComp 2.2 als auch von Nüßlein/Schmidt (2020, S. 21) bzgl. des DigComp 2.1 angemerkt wurde, ist das Modell (sei es das Modell 2.1 oder 2.2 AT) äußerst komplex und feingliedrig, was eine Anwendung in der Praxis erschwert.

Volkshochschulen, die sich dem Ziel verschrieben haben, dem „Menschen in einer zunehmend komplexen Lebenswelt [beizustehen], aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren“ (DVV 2019c, S. 3), haben erkannt, dass eine Partizipation ohne Medienkompetenz kaum vorstellbar ist, und daher auf Verbands-ebene das Ziel gesetzt, „den Zugang zu anerkannten digitalen Kompetenzen allen Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen, um gesellschaftliche Teilhabe zu stärken“ (DVV 2019b). Ungeachtet der Komplexität des DigComp ist mit dem *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* ein Strategiepapier entstanden, in dessen Rahmen verabredet wurde, den DigComp „als programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern“ (ebd.).

5 Diskussion der Kompetenzmodelle

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den in Kap. 4 dargestellten Kompetenzmodellen im Hinblick auf die Frage, ob diese geeignet sind, Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe angemessen zu berücksichtigen. Hierzu werden zunächst in Kap. 5.1 Anforderungen benannt, die sich aus den bisherigen Ausführungen zum Kompetenzbegriff, zur Digitalisierung und gesellschaftlichen Teilhabe in Kap. 2 ableiten lassen. Anschließend werden die erläuterten Medienkompetenzmodelle in Kap. 5.2 kritisch diskutiert. Insbesondere das DigComp-Modell wird vor diesem Hintergrund kritisch reflektiert, da dieses im Zentrum der eigenen Forschung steht (vgl. Kap. 10.2). Die Explikation von Anforderungen stellt zudem die Basis für den kritischen Diskurs der eigenen Forschungsbefunde dar (vgl. Kap. 10.4). Zur Schaffung einer Grundlage für das eigene Forschungsvorhaben erfolgt abschließend in Kap. 5.3 eine begründete begriffliche Festlegung in Auseinandersetzung mit den Begriffen Medienkompetenz und digitale Kompetenz.

5.1 Anforderungen an Medienkompetenz im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe

Ein Begründungsrahmen, der die Relevanz einer Medienkompetenzförderung als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe in einer von Mediatisierung und Digitalisierung geprägten Gesellschaft als Notwendigkeit erachtet, wurde bereits in 2.3 geschaffen, so stellt beispielsweise das Klagenfurter Modell der Medienmündigkeit diesen Zusammenhang her (vgl. Schludermann 2002, S. 54ff.). Generell lässt sich feststellen, dass eine Kompetenzförderung für eine gesellschaftliche Teilhabe als notwendig erachtet werden kann. In einer von Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Gesellschaft kommt der Medienkompetenzförderung eine notwendige Aufgabe zu, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und über die Schaffung der Voraussetzungen hinaus auch eine aktive Teilhabe zu unterstützen (vgl. Bonfadelli 2008, S. 272; Schmidt-Hertha 2020, S. 158). Aus dieser Annahme heraus lässt sich, aufgrund der Heterogenität der Medienkompetenzmodelle, die Frage folgern nach den Bedingungen, unter denen ein Medienkompetenzmodell im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit als angemessen gelten kann. Eine Auseinandersetzung mit den in Kap. 4 vorgestellten Kompetenzmodellen erfolgt daher nachfolgend vor dem Begriff der gesellschaftlichen Teilhabe. Um einen Begründungsrahmen für die kritische Diskussion zu schaffen, werden aufbauend auf den bereits gewonnenen Erkenntnissen zunächst vier Bedingungen entwickelt, anhand derer die Diskussion begründet werden kann. Diese vier Bedingun-

gen ergeben sich aus den relevanten Begrifflichkeiten: **Medien-Kompetenz** für eine **gesellschaftliche Teilhabe**.

1. Das Modell sollte anschlussfähig sein an digitale **Medien**(technologien).

Diese Bedingung lässt sich insbesondere anhand der Ausführungen in Kap. 2.2 begründen. Gezeigt wurde, dass die Gesellschaft sowie eine Teilhabe an der Gesellschaft nicht mehr ohne digitale Medientechnologien gedacht werden kann. Das Modell muss jedoch nicht notwendigerweise auf digitale Medientechnologien beschränkt sein, im Gegenteil. Wie die Ausführungen in Kap. 2.2 gezeigt haben und die Ausführungen zu den begrifflichen Festlegungen in Kap. 5.3 zeigen werden, ist es nur schwer begründbar, digitale Technologien isoliert zu betrachten.

2. Das Modell sollte anschlussfähig sein an die **Gesellschaft** als Ganzes.

Ein Medienkompetenzmodell sollte also nicht einseitig auf einen gesellschaftlichen Teilbereich wie beispielsweise Beruf, Kultur, Politik oder schulische Bildung festgelegt sein, sondern die Gesellschaft als Ganzes adressieren. In Kap. 2.3 wurde der Begriff der Gesellschaft genauer bestimmt. Gesellschaft lässt sich nach Luhmann als „umfassendes soziales System, das alle anderen sozialen Systeme in sich einschließt“ (Luhmann 1997, S. 78) verstehen, daher wäre eine einseitige Fokussierung, beispielsweise auf beruflicher Teilhabe, lediglich eine verkürzte Sichtweise, aus der heraus sich nur schwerlich Kompetenzanforderungen für andere gesellschaftliche Teilbereiche ableiten ließen.

3. Das Modell sollte anschlussfähig an den **Kompetenzbegriff** (nach Weinert) sein.

Auch wenn die in Kap. 4 dargestellten Modelle gemeinhin als Kompetenzmodell bezeichnet werden, sollte eine kritische Auseinandersetzung mit dem dahinterliegenden Kompetenzverständnis erfolgen und geprüft werden, ob sich die im jeweiligen Modell enthaltenen Aspekte anhand einer weithin als etabliert geltenden Kompetenzbestimmung messen lassen können. Wie in Kap. 2.1 dargelegt wurde, lässt sich der Kompetenzbegriff nach Weinert gerade im deutschsprachigen Raum als anerkannte Kompetenzbestimmung ansehen, der es gelingt, den Kompetenzbegriff präzise zu bestimmen.

4. Zuletzt sollte das Modell den Anforderungen an gesellschaftliche **Teilhabe** genügen.

Wie in Kap. 2.3 dargestellt, lässt sich eine grundsätzliche Forderung zur Medienkompetenzförderung im Hinblick auf eine Teilhabe in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Gesellschaft ableiten. Wie im Verlauf des Kapitels dargestellt, lassen sich diesbezüglich drei Faktoren bestimmen, anhand derer ein Diskurs begründet werden kann. 1: Medienkritikfähigkeit stellt eine wichtige Kompetenz für eine gesellschaftliche Teilhabe dar. 2: Teilhabe beinhaltet eine aktive Handlungsdimension. 3: Um angemessen an der Gesellschaft zu partizipieren, müssen bereits

entsprechende Grundlagen und Voraussetzungen geschaffen werden. Auf diese drei Aspekte wird nachfolgend kurz verwiesen:

Mündigkeit impliziert die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse, unter denen Menschen handeln, zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (vgl. Klafki 1992). Unter anderem durch Mechanismen der Lenkung und Kontrolle, wie in Kap. 2.3 dargestellt, wird ein selbstbestimmtes Handeln in einer digitalisierten Gesellschaft gefährdet, daher lässt sich Kritikfähigkeit auch im Zusammenhang mit (digitalen) Medien als zunehmend bedeutsam erachten (vgl. Niesyto 2017a, S. 271).

Gesellschaftliche Teilhabe kann nicht ohne eine aktive Handlungsdimension verstanden werden. So versteht Zirfas 2017 Partizipation als Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung (vgl. ebd., S. 24 f.). Swertz und Barberi (2017) verstehen Partizipation als aktive Beteiligung des Subjekts an der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 338). Beide Begriffsbestimmungen haben gemeinsam, dass das Individuum sich aktiv an der Gesellschaft beteiligt. Die Aktivität äußert sich dabei in Form von Handlungen und Interaktionen, wobei sich auch Kommunikation als Handlungsakt verstehen lässt (siehe hierzu Kap. 2.1). Dementsprechend sollte über die Befähigung zur Teilhabe hinaus auch die aktive Teilhabe als solche adressiert werden. Im Hinblick auf eine durch Digitalisierung geprägte Gesellschaft lässt sich darunter auch die aktive Teilhabe unter Zuhilfenahme digitaler Technologien sowie die Teilhabe in virtuellen Gemeinschaften verstehen (vgl. Gemkow 2021, S. 14; Hepp 2018, S. 36; Iske/Verständig 2014, S. 6).

Wie bereits mit Verweis auf die Wissenskluft-Perspektive (Bonfadelli 2008) und den Second Digital Divide (vgl. Hargittai 2002; Iske/Verständig 2014, S. 10; Helbig/Hofhues 2018, S. 5) dargestellt wurde, variieren die erforderlichen Kompetenzen, die für eine gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind, zwischen (als auch innerhalb) verschiedener gesellschaftlicher Gruppen mitunter erheblich. Nicht alle verfügen über die gleichen Voraussetzungen. Manche laufen stärker Gefahr, im Zuge des fortschreitenden gesellschaftlichen Wandels von einer Teilhabe ausgeschlossen zu werden, wie beispielsweise bezugnehmend auf den Diskurs zur Age Gap oder den Disability Divide dargestellt wurde (vgl. Rudolph 2019). Dementsprechend darf ein Grundmaß an Medienkompetenz nicht bei allen gesellschaftlichen Teilbereichen gleichermaßen vorausgesetzt werden und bei einem breiten Gesellschaftsbegriff, der keine gesellschaftliche Gruppe per se ausschließt, müssen entsprechende Grundlagen und Basiskenntnisse berücksichtigt werden.³¹ Dazu gehört auch eine grundlegende Heranführung an das Thema Digitalität und digitale Technologien.

Ergänzend zu den vier genannten Bedingungen sei angemerkt, dass das jeweilige Kompetenzmodell nicht explizit gesellschaftliche Teilhabe als wesentlichen Begründungszusammenhang aufweisen muss, um den Anforderungen an eine gesellschaftliche Teilhabe zu genügen, das eine geht nicht notwendigerweise mit dem anderen

31 Gerade dieser Aspekt (Grundlagen und Basiskenntnisse) lässt sich nur schwer anhand von harten (objektivierbaren) Kriterien messen, da der Begriff der „Grundlagen“ nicht nur auf eine kategoriale Klassifizierung verweist (z. B. Medienkunde, Mediennutzung), sondern auch auf eine Niveaustufe verweist (z. B. niedrig, hoch). Aufgrund der relativen Bezugsgröße bietet sich ein Diskurs zu diesem Aspekt am ehesten bei solchen Kompetenzmodellen an, bei denen eine Historie der Modellgenese erkennbar ist, da hierdurch eine Vergleichsgröße vorhanden ist (Modellversion X im Vergleich zur Version Y), anhand derer sich ein relativer Vergleich vornehmen lässt. Gerade beim DigComp-Modell, das auf einer längeren Modellgenese beruht (1.0 bis 2.2) bietet sich diesbezüglich ein Diskurs an.

einher. So sieht Aufenanger beispielsweise gezielt in der Vermittlung von Medienkompetenz eine gesellschaftliche Aufgabe, dies bedeutet aber noch nicht automatisch, dass den vier hier genannten Bedingungen lediglich durch den Begründungszusammenhang Rechnung getragen wird. In nachfolgender Tabelle werden die genannten Anforderungen zusammengefasst:

Tabelle 4: Anforderungen an Medienkompetenz bzgl. gesellschaftlicher Teilhabe

Anforderungen
1. Anschlussfähig an Digitale Medientechnologien
2. Anschlussfähig an die Gesellschaft als Ganzes
3. Anschlussfähig an den Kompetenzbegriff nach Weinert
4. Befähigt zur Teilhabe an der Gesellschaft

5.2 Diskussion zu Medienkompetenz und gesellschaftlicher Teilhabe

Aufbauend auf den genannten Bedingungen werden nachfolgend die in Kap. 4 dargestellten Kompetenzmodelle diskutiert. Das DigComp-Modell wird aufgrund der bereits herausgestellten Relevanz gesondert untersucht.

Anforderung 1: Technologie

Bzgl. der Frage, ob die dargestellten Kompetenzmodelle anschlussfähig an digitale Medien sind, lässt sich zunächst allgemein festhalten, dass keines der dargestellten Modelle digitale Medien von vornherein ausschließt, sondern diese entweder explizit adressieren oder zumindest implizit aufgrund eines weiten Medienbegriffs die Möglichkeit beinhalten, diese mitzuadressieren. Bei den Kompetenzmodellen der 1990er-Jahre ist dies insofern vorausschauend, da zur damaligen Zeit Digitalisierung noch in deutlich geringerem Maße vorangeschritten war als heute.

Auch wenn die Feststellung stimmt, dass in den 90er-Jahren digitale Medien bei weitem nicht den Stellenwert hatten, den sie heute haben, erkannte Dieter Baacke bereits Mitte/Ende der 90er-Jahre die immanente Bedeutung der digitalen Computertechnologie und hatte keinen Zweifel daran, dass diese rasch an Popularität zunehmen wird: „Um an ihm [dem humanen Fortschritt] teilhaben zu können, benötigen wir nicht nur alle demnächst Anschlüsse, um ans Netz gehen zu können; wir müssen uns in der computerisierten Medienwelt auch zurechtfinden“ (Baacke 1997, S. 98). Sein Medienverständnis ist weit gefasst, da es neben elektronischen und digitalen Medien auch Printmedien beinhaltet. Ähnlich weit gefasst ist der Medienbegriff, der Stefan Aufenangers Kompetenzverständnis zugrunde liegt, es ist „prinzipiell auf alle Medien bezogen“ (Aufenanger 1997, S. 17). Allerdings lässt sich Aufenangers Einteilung in alte und neue Medien als heute nur noch schwer begründbare Einteilung auffassen, wie bereits in Kap. 2.2 dargestellt wurde. Norbert Groeben fasst unter Medien

„technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente“ (Groeben 2002, S. 160). Demnach ist sein Medienbegriff enger gefasst und stärker auf elektronische wie digitale Medien ausgerichtet. Kerres (2020) erkennt die immanente Bedeutung der Digitalisierung an, vermeidet jedoch eine dichotome Trennung in nicht digitale und digitale Medien. Allgemein weisen deutschsprachige Modelle einen breiten Medienbegriff auf. „Unter Medien wurden immer alle Medien gedacht, auch Bücher, Zeitschriften und Zeitungen zählen dazu“ (Aufenanger 2018, S. 602).

Ähnlich wie die deutschsprachigen Modelle lassen sich auch die internationalen Kompetenzmodelle anschlussfähig an digitale Technologien sehen, jedoch mit dem Unterschied, dass gerade die Modelle der jüngeren Vergangenheit recht einseitig auf digitale Technologien festgelegt sind, während auch neuere deutschsprachige Modelle zumeist Abstand von einer engen Festlegung nehmen. Der Begriff *Media Literacy* wurde geprägt, als digitale Technologien noch nicht flächendeckend verbreitet waren. Da der Begriff jedoch keine spezifische Festlegung auf eine Medientechnologie vorsieht, lassen sich auch neuere Versuche erkennen, den Begriff unter den Bedingungen der Digitalisierung auszuformulieren, wie beispielsweise von der Europäischen Kommission (2007): *media literacy in the digital environment*. Die Begriffsmodelle zu Digital Literacy und Digital Competence fokussieren ausschließlich digitale Medien. Begriffsmodelle, die in der vorliegenden Arbeit nicht näher betrachtet wurden, wie beispielsweise *network literacy*, *hyper-literacy*, *digital information literacy* oder *data literacy*, weisen ebenfalls ein nur enges Medienverständnis auf. Bzgl. *computer literacy* merkt Norbert Groeben kritisch an, dass dieser Begriff zu einseitig computerbezogene Medien fokussiere (vgl. Groeben 2002, S. 160). Welche Nachteile ein ausschließlich auf digitale Medien beschränktes Begriffsmodell aufweisen kann, wird in Kap. 5.3 genauer dargestellt.

Anforderung 2: Gesellschaft

Bzgl. einer Ausrichtung des Modells auf die Gesamtgesellschaft wurde bereits im Vorfeld eine Vorauswahl von Modellen getroffen, dementsprechend verwundert es nicht, dass die meisten der hier dargestellten Modelle diesem Kriterium entsprechen. So wurde beispielsweise auf *Future Work Skills* (IFTF 2011) nicht näher eingegangen, da dieses einseitig den Bereich der Beschäftigung fokussiert, oder auf das KMK-Modell *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2017), da der darin beschriebene Kompetenzrahmen einseitig allgemeinbildende Schulen fokussiert. Allerdings wurden im Rahmen der Arbeit auch Modelle angesprochen, welche der zweiten Bedingung nicht gänzlich gerecht werden können. So weisen insbesondere die Ausführungen von Tulodziecki oder DigComp-Edu einen starken Bezug zu schulischen Lehr-Lernprozessen auf. Auch wenn Dieter Baacke oder Stefan Aufenanger sich im Rahmen ihrer Ausführungen oftmals auf Kinder und Jugendliche beschränken oder den Bedarf im schulischen Bereich adressieren, haben beide Modelle entwickelt, welche die gesamte Gesellschaft adressieren. Sie sehen Medienkompetenz in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang und betonen zudem die Relevanz auch für Erwachsene. Auch die dargestellten internationalen Diskurse sind in aller Regel auf keinen gesellschaftlichen Teil-

bereich festgelegt, so ist beispielsweise Media Literacy gesamtgesellschaftlich relevant. Koltay stellt jedoch heraus, dass sich Diskurse zu Information Literacy oftmals auf Schule und Hochschule beschränken (vgl. Koltay 2011, S. 217). Bzgl. der Begriffe Digital Literacy und Digital Competence stellen Spante et al. heraus, dass Publikationen und Forschungen zu beiden Begrifflichkeiten oftmals nicht auf einen gesellschaftlichen Teilbereich festgelegt sind, lediglich vereinzelt lassen sich Bezüge erkennen, die einen Teilbereich wie Bildung, Technik oder Ökonomie fokussieren (vgl. Spante et al. 2018, S. 13 f.).

Anforderung 3: Kompetenzverständnis

Das im deutschsprachigen Raum weithin anerkannte Kompetenzverständnis von Weinert versteht Kompetenzen als „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001, S. 27 f.), zudem stellt Weinert die lernenden Subjekte in den Vordergrund seines Kompetenzverständnisses. In seiner Begriffsbestimmung lässt sich zudem eine Abkehr von einem starren Wissenskanon erkennen. Zwar lassen sich Aspekte des Wissens als ein Element von Kompetenz verstehen, Kompetenzen können jedoch nicht einseitig auf Fragen der Wissensvermittlung reduziert werden. Weiterhin versteht Weinert Kompetenz als vorauszusetzendes Vermögen sowie als erlernbares Ergebnis (vgl. ebd.).

Aufenanger merkt kritisch an, dass sich bezweifeln lässt, dass die in einigen Modellen enthaltenen Kompetenzen „überhaupt als eine Kompetenz beschrieben werden können“ (Aufenanger 2008, S. 608). Oftmals wird der Kompetenzbegriff „vollkommen untheoretisch“ (ebd.) übernommen und eine Vereinbarkeit mit dem Kompetenzverständnis von Weinert fehle in einigen Fällen. Dies betrifft beispielsweise das Modell von Groeben. Darin wird *Anschlusskommunikation* als eines von sieben Elementen benannt. Anschlusskommunikation an Medienerlebnisse diene als Voraussetzung, um beispielsweise einen kritischen und reflektierten Umgang mit Medien zu erlernen, allerdings verweist die Kommunikation eher auf andere Kompetenzen (z. B. Medienkritik), als dass sie selbst eine eigenständige Kompetenz darstellt. Auch das BMBF-Modell, welches *Identitätssuche und Orientierung* als Kompetenzbereich bestimmt, lässt sich kaum vereinbar mit dem Kompetenzbegriff nach Weinert sehen. *Identitätssuche und Orientierung* sei zwar laut Aufenanger eine „interessante“ (ebd., S. 602) Erweiterung bestehender Kompetenzmodelle, da es auch „Bildungsaspekte von Menschen anspreche“ (ebd.), allerdings entzieht sich dieses Verständnis dem ursprünglich von Weinert geprägten Kompetenzbegriff. Identitätssuche weist vielmehr Bezüge zu einer Mediensozialisation als zu einer Medienkompetenz auf.

Bzgl. internationaler Diskurse lässt sich schnell feststellen, dass der Kompetenzbegriff als solcher eher die Ausnahme bildet, da der *competence*-Begriff in vielen englischsprachigen Ländern „keine landesspezifische Bedeutung“ (Grafe 2011, S. 61) besitzt. Allerdings weist der Literacy-Begriff Ähnlichkeiten mit dem deutschsprachigen Kompetenzbegriff auf. Weinert versteht Kompetenzen als vorauszusetzendes Vermögen sowie als erlernbares Ergebnis (vgl. Weinert 2011, S. 27). Grafe stellt heraus, dass sich auch in angloamerikanischen Diskursen beide Verständnisse von Literacy finden lassen, als *ability* sowie als *outcome* (vgl. Grafe 2011, S. 76). Internationale Begriffsbe-

stimmungen, die auf dem Literacy-Begriff beruhen, weisen jedoch auch Unterschiede zum Kompetenzbegriff auf. Wie dargestellt wurde, hat sich der Literacy-Begriff vom Begriff der Literalität aus entwickelt (vgl. Schmidt-Hertha/Rott/Julia 2014, S. 42; Ganguin/Gemkow/Haubold 2020, S. 55), der ursprünglich nur auf Schrift begrenzt heute verschiedenartige kommunikative Zeichensysteme impliziert. Zwar weist der Begriff einen Handlungsbezug auf, als wesentliches Unterscheidungsmerkmal lässt sich aber erkennen, dass der Literacy-Begriff „an Medienbotschaften geknüpft“ ist (Ganguin/Gemkow/Haubold 2020, S. 56). Das deutschsprachige Verständnis fokussiert stärker das Individuum, während Media Literacy Kommunikation medienbedingt betrachtet, insbesondere im Hinblick auf einer „schrittweisen Decodierung medienspezifischer Codes“ (ebd.).

Einzelnen Literacy-Modellen, wie dem Begriff der Computer-Literacy, lässt sich anlasten, dass diese eine Wissensvermittlung zu einseitig zu fokussieren (vgl. Groeben 2002, S. 160), während Kompetenzen mehr sind als bloßes Wissen.

Anforderung 4: Aktive Teilhabe an der Gesellschaft

Bereits Hüther (1994) hielt fest, dass noch lange bevor ein Diskurs zum Thema Medienkompetenz stattfand, in der Medienpädagogik Diskursverschiebungen festgestellt werden konnten, weg von einem eher „instrumentell-funktionalistischen Verständnis der Medien hin zu ihrer emanzipatorisch-politischen Nutzung“ (Hüther 1994, S. 295). Hüther folgert daraus, dass sich diese Entwicklungen Ende der 70er-Jahre auch auf die Erwachsenenbildung auswirkten. Ein passiver Medienkonsum wurde zunehmend kritisch hinterfragt und eine Förderung von öffentlicher und politischer Teilhabe der Menschen sollte durch eine aktive Medienarbeit gefördert werden (vgl. ebd.). Unter einer aktiven Teilhabe ließen sich beispielsweise Aspekte von Medienkommunikation und Medienhandeln verstehen, ferner auch ein kreativ-gestalterischer Umgang mit Medien (auch Medien als Mittel zum Selbsta Ausdruck) sowie das Schaffen und Verbreiten von Medieninhalten.

Gerade die Digitalisierung hat, wie in Kap. 2.2 gezeigt, zu einer Ausdifferenzierung kommunikativer Handlungsmöglichkeiten geführt (vgl. Gemkow 2021, S. 14) und neue Kommunikations-, Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Iske/Verständig 2014, S. 6) geschaffen, die weit über passive Rezeptionsweisen wie den Fernsehkonsum hinausgehen. Da Baackes Kompetenzmodell zu einer Zeit entstand, die noch in deutlich geringerem Maße durch interaktive digitale Medien geprägt war, wird dem Modell aus heutiger Sicht oftmals angelastet, nicht mehr zeitgemäß zu sein. So kritisieren Baumgartner et al. (2016) an Baacke, dass „der Medienbegriff noch weitgehend ohne die interaktive Variante gedacht“ wurde (ebd., S. 96). Swertz entkräftet diese Kritik jedoch, da eine interaktive Mediennutzung bei Baacke (1997) explizit Teil des Medienkompetenzverständnisses ist (vgl. hierzu auch Baacke 1996, S. 120). Dementsprechend sei laut Swertz das Medienkompetenzmodell von Baacke immer noch zeitgemäß (vgl. Swertz 2019, S. 14). Medienkritik nimmt bei Baacke einen hohen Stellenwert ein, so stellt Medienkritik eine von vier Kompetenzdimensionen dar und wird unter dreierlei Gesichtspunkten beschrieben (analytisch, reflexiv sowie ethisch) (vgl. Baacke 1997, S. 99).

Bzgl. des ebenfalls aus den 1990er-Jahre stammenden Medienkompetenzmodells von Stefan Aufenanger lässt sich feststellen, dass die Handlungsdimension verglichen mit anderen Modellen eher unterrepräsentiert ist. Ein gestalterischer, experimenteller und kreativer Umgang mit Medien, genauso wie die Fähigkeit, sich selbst mithilfe von Medien auszudrücken, sowie die Recherche, Beschaffung und Aufbereitung von Informationen sind alle innerhalb einer Dimension, der Handlungsdimension, angesiedelt. Aufgrund der Digitalisierungstendenzen, die es Mediennutzenden zunehmend ermöglicht, mit Medien zu handeln, zu kommunizieren und sich auszudrücken, lässt sich die Frage aufwerfen, ob das Modell aus heutiger Sicht im Hinblick auf eine stärkere Ausdifferenzierung der Handlungsdimension modifiziert werden müsste. Eine Anschlussfähigkeit an den Begriff der Teilhabe, im Sinne eines (kommunikativen) Handelns, lässt sich demnach nur bedingt feststellen. Aufenanger stellt jedoch einen eindeutigen Bezug zum Thema Bildungsgerechtigkeit her. So betont er, dass gerade bildungsferne Schichten verstärkt fokussiert werden müssen, da sich Medienkompetenz als eine gesellschaftliche Aufgabe verstehen lässt (vgl. Aufenanger 2003, S. 6), und dass man die Perspektive derer, „die noch nicht so weit sind“ (Aufenanger 1997, S. 20), nicht vernachlässigen dürfe. Bezüge zu einer reflexiven und kritischen Auseinandersetzung mit Medien werden in der moralischen sowie der sozialen Dimension von Medienkompetenz ersichtlich (vgl. Aufenanger 1999).

Bei Norbert Groeben steht eine eher passiv ausgelegte Medienrezeption, nicht nur in der Kompetenz der medienspezifischen Rezeptionsmuster, auch in anderen genannten Kompetenzen, im Vordergrund. Zwar erkennt Groeben (2002), dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine aktive Mediennutzung stark an Bedeutung gewinnt, dies erklärt auch die separate Kompetenz der produktiven Partizipationsmuster. Allerdings werden in dieser Kompetenz viele Aspekte zusammengefasst, die in neueren Modellen deutlich stärker ausdifferenziert sind, wie beispielweise die Erstellung von Medieninhalten, die Kommunikation mittels Medientechnologien, der Austausch von Medieninhalten. Dementsprechend kann dem Modell angelastet werden, aus heutiger Sicht Medienrezeption zu Lasten von Konstruktions- und Kommunikationsleistungen zu stark zu betonen. *Medienbezogene Kritikfähigkeit* stellt bei Groeben einen eigenständigen Kompetenzbereich dar (vgl. Groeben 2002, S. 172), zudem verweist der Kompetenzbereich *Medienwissen* auf eine Auseinandersetzung mit den Wirkungsweisen von Medien und Medieninhalten, was sich ebenfalls mit einer kritisch-reflexiven Perspektive verbinden lässt (vgl. ebd., S. 167).

Bezugnehmend auf die Medienkompetenzdebatten im erziehungswissenschaftlichen Umfeld, die in den späten 90er-Jahren und Anfang der 2000er-Jahre aufgekommen sind, hält Tulodziecki fest, dass sich eine generelle Perspektive feststellen lässt, derer nach „Medienkompetenz kulturelle und politische bzw. gesellschaftliche Teilhabe im Sinne eines individuell und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts ermöglichen soll“ (Tulodziecki 2011, S. 23). Wie bereits dargelegt, lässt sich diese Perspektive aber nicht gleichermaßen auf alle deutschsprachigen Kompetenzmodelle übertragen. Zwar weisen viele Teilhabe in einem Begründungszusammenhang auf, ein Handlungsbezug, der für Teilhabe als wesentliches Element identifiziert werden

kann, wird in manchen Modellen jedoch eher untergeordnete Bedeutung beigemessen. In anderen, bislang nicht diskutierten Modellen wird jedoch eine Handlungsorientierung häufig betont. So steht beispielsweise für Schorb ein handlungsorientierter Ansatz im Vordergrund, der eine aktive Medienproduktion stärker berücksichtigt als eine passive Medienrezeption (vgl. Schorb 2017, S. 255). Auch Medienkritik lässt sich im deutschsprachigen Diskurs, gerade auch in den Diskursen der 1990er-Jahren und frühen 2000er-Jahren, als etablierte Kompetenz ansehen, die sich in vielen Modellen widerspiegelt (vgl. Groeben 2002, S. 172; Schorb 2010, S. 79). Erklären lässt sich dies mitunter dadurch, dass Dieter Baacke Medienkritik als eine von vier Kompetenzen vergleichsweise stark gewichtet und neuere Kompetenzmodelle oftmals auf Baacke Bezug nehmen.

In internationalen Begriffsdiskursen zeichnet sich ein heterogenes Bild, gerade auch vor dem Hintergrund der oftmals abweichenden Begriffsbestimmungen, beispielsweise bzgl. Media Literacy oder Digital Literacy. Zumeist lässt sich in den jeweiligen Modellen ein Handlungsbezug aufweisen, wenn auch in unterschiedlicher Granularität. Bei Media Literacy lässt sich bezugnehmend auf die Begriffsbestimmung von Potter (2004) in der *Synthesis* sowie dem *Abstracting* eine gestalterische und interaktive Komponente vermuten, allerdings fehlt dem weniger auf den Individuen und mehr auf Informationen ausgerichteten Modell eine wichtige Dimension der kommunikativen Interaktion zwischen Individuen. Hingegen lässt sich in Begriffsmodellierungen zu Digital Citizenship, beispielsweise bezugnehmend auf Ribble (2011), ein eindeutiger Bezug auf eine aktive Teilhabe im Sinne eines aktiven Prozesses der handelnden Individuen feststellen. Beispielsweise in den Bereichen „Full electronic participation in society“ (ebd.) oder in „The electronic exchange of information“ (ebd.).

Auch wenn sich Medienkritikfähigkeit im deutschsprachigen Diskursumfeld als ein etablierter Bestandteil von Medienkompetenzmodellen ansehen lässt, ist im internationalen Diskurs Medienkritik keine Selbstverständlichkeit. So ist in einer der frühen Bestimmungen von Media Literacy nach Potter (2004) noch kein expliziter Bezug zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Medien erkennbar, in der Bestimmung der Europäischen Kommission von „media literacy in the digital environment“ (Europäische Kommission 2007, S. 2) lässt sich hingegen ein Bezug erkennen³². Ebenfalls unterberücksichtigt bleibt Medienkritikfähigkeit bei Auseinandersetzungen zum Begriff Information Literacy (vgl. Koltay 2011) sowie bei frühen Begriffsbestimmungen von Digital Literacy (vgl. Bawden 2001, S. 246). Auch Schmidt-Hertha verweist darauf, dass die Begriffe Media Literacy und Digital Literacy das Risiko bergen, den Bereich der Medienkritikfähigkeit zu gering zu gewichten oder gar gänzlich zu vernachlässigen (vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 158). Bzgl. der 21st Century Skills lässt sich zwar kein strikt homogenes Begriffsverständnis erkennen, allerdings wird Kritikfähigkeit zumeist mit dem Begriff in Verbindung gebracht (vgl. Voogt/Pareja Roblin 2010, S. i).

32 „critically evaluate different aspects of the media and media contents“ (Europäische Kommission 2007, S. 3)

Diskurs zum DigComp

Bereits am Titel des DigComp 2.1 *The Digital Competence Framework for Citizens* lässt sich die offenkundige Zielsetzung des Referenzrahmens ablesen: Ein Referenzrahmen, der sich an alle Bürger*innen gleichermaßen richtet. Wie die Ausführungen der GMK und von Swertz sowie die Gegenüberstellung in Kap. 4.6 gezeigt haben, fokussieren sowohl das DigComp 2.1 sowie das Modell 2.2 AT recht einseitig eine berufliche Verwertbarkeit (vgl. GMK 2016, S. 9; Swertz 2019, S. 18). Swertz sieht daher das DigComp-Modell mit einem Anspruch auf allgemeine Bildung nicht im Einklang.

Bzgl. der Vereinbarkeit des DigComp mit dem Kompetenzbegriff folgert Swertz, dass das 2.0-Modell nur bedingt anschlussfähig ist an den Begriff der Medienkompetenz (vgl. Swertz 2019, S. 5) und vorrangig auf einem nicht genauer bestimmten *Datenkompetenzbegriff* beruhe (vgl. ebd., S. 5). Die Auseinandersetzung von Ferrari (2012) mit unterschiedlichen literacy-Modellen lässt zwar eine differenziertere begriffliche Auseinandersetzung erkennen, als die Stellungnahme von Swertz es vermuten lässt. So findet von Ferrari eine Auseinandersetzung mit den Diskursen zu digital literacy, media literacy sowie zu vielfältigen Quellen statt, die sich im Kontext von digitaler Kompetenz bewegen (vgl. Ferrari 2012, S. 16 f.), der Einwand von Swertz scheint jedoch insofern plausibel, da das DigComp-Modell sich nicht aus einem einzelnen spezifischen Theorieansatz heraus entwickelt hat. Das mosaikartige Zusammentragen von Kompetenzen aus 15 verschiedenen Quellen führt in der ersten Begriffsbestimmung von Ferrari (2012) zu einer Aneinanderreihung von vielen Einzelaspekten. Aufenanger (2018) stellt bzgl. des DigComp positiv heraus, dass es dem Modell gelingt, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine sehr konkrete Art und Weise zu beschreiben (vgl. ebd., S. 607). Diese konkrete Bestimmung lässt sich demnach auch als geeignet für eine mögliche Operationalisierung für empirische Vorhaben ansehen. Weiterhin stellt Aufenanger heraus, dass das DigComp-Modell anschlussfähig sei an den Kompetenzbegriff von Weinert, da das Modell „nicht nur kognitive und technische Fähigkeiten umfasst, sondern auch Aspekte von Einstellungen, Strategien sowie Ethik einbringt“ (ebd.). Aufgrund der Wahl des Competence-Begriffs, der im englischsprachigen Raum keine tiefe theoretische Basis erkennen lässt (vgl. Grafe 2011, S. 61) wird eine theoretische Bezugnahme jedoch erschwert.

Vergleicht man die Kompetenzbereiche des DigComp mit jenen anderer Kompetenzmodelle lassen sich Übereinstimmungen beispielsweise zu Digital Citizenship von Ribble (2011) erkennen. Eine Nähe lässt sich zu den Bereichen *Digital Access*, *Digital Communication*, *Digital Literacy*, *Digital Etiquette*, *Digital Health and Wellness* oder auch zu *Digital Security* herstellen. Der Medienbegriff, der dem DigComp zugrunde liegt, beschränkt sich einseitig auf digitale Medien, demnach wird eine Anbindung an den Diskurs zu Kompetenzmodellen, denen ein breites Medienverständnis zugrunde liegt, erschwert.

Zuletzt erfolgt eine genauere Betrachtung der Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche des DigComp. Wie bereits in Kap. 4.6 dargestellt, fehlen im DigComp 2.1 sowie 2.2 Bezüge zur ethischen Medienkritik, was den zuvor beschriebenen Anforderungen demnach nicht entspricht und sich im Hinblick auf „gesellschaftliche Aus-

wirkungen der Digitalisierung“ (Rohs 2020c, S. 29) als nachteilhaft ansehen lässt. Daneben fehlen im DigComp Bezüge zur rezeptiven Mediennutzung nach dem Begriffsverständnis von Baacke (vgl. Kap. 4.6). Auch die Herabstufung einer kreativen Komponente, die im Übergang vom DigComp 1.0 zum DigComp 2.1 in eine marktorientierte Sichtweise umgedeutet wurde (vgl. Kap. 4.6), lässt sich als nachteilig betrachten. Swertz folgert daraus für das aktuelle DigComp-Modell: „Kreativität soll sich am Markt orientieren. Dass kreative Akte nicht nur subversiv, sondern auch markt-erzeugend sein können, wurde dabei offenbar übersehen und damit einiges Potenzial verschenkt“ (Swertz 2019, S. 5). Damit wird auch eine proaktive Komponente zulasten einer reaktiven Komponente ersetzt. Vorteilhaft im Hinblick auf eine aktive Teilhabe lässt sich die hohe Gewichtung von Kompetenzen mit einem Handlungsbezug feststellen, während eher passiv rezipierende Kompetenzen im Hintergrund stehen (vgl. Kap. 4.6).

Im DigComp 2.2 AT lässt sich die neu geschaffene Kompetenz 0.3. *Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* als zielführend im Hinblick auf die Überwindung einer Disability Divide (vgl. Rudolph 2019, S. 168) ansehen und die neu geschaffenen Kompetenzen 0.1. *Konzepte der Digitalisierung verstehen* sowie 0.2. *Digitale Geräte bedienen* als zielführend im Hinblick auf die Überwindung eines Second Digital Divide ansehen, z. B. bezüglich einer Age Gap (vgl. Kap. 2.3), da beide Kompetenzen den bisherigen Kompetenzkatalog durch Aspekte ergänzen, die einen grundlegenden Zugang zu digitalen Technologien betreffen. Damit lässt sich insgesamt durch den neu geschaffenen Kompetenzbereich *0 Grundlagen und Zugang* eine deutliche Verbesserung des DigComp 2.2 AT gegenüber dem DigComp 2.1 hinsichtlich einer Ausrichtung an dem Diskursfeld der Bildungsgerechtigkeit (vgl. Kap. 2.3) feststellen.

Nicht zuletzt lässt sich positiv herausstellen, dass im DigComp 2.1 eine eigenständige Kompetenz unmittelbar auf eine gesellschaftliche Teilhabe abzielt: „2.3 Engaging in citizenship through digital technologies“ (Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 11). Die verschiedenen DigComp-Modelle haben ein übereinstimmendes Verständnis der Kompetenz 2.3. Der Unterschied zwischen dem Modell 2.1 und 2.2 AT besteht lediglich in der Übersetzung vom Englischen ins Deutsche. Verstanden wird unter der Kompetenz insbesondere die Teilhabe an der Gesellschaft durch den Gebrauch digitaler Dienste, unabhängig davon, ob es öffentliche oder private Dienste sind, entscheidend ist der Verwendungszweck der Dienste (vgl. BMDW 2018, S. 26). Gesellschaftliche Teilhabe wird durch Begriffe wie *self-empowerment* und *participatory citizenship* (Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 28) umschrieben. Die Anwendungsbeispiele des DigComp 2.1 verweisen diesbezüglich auf das öffentliche kommunale sowie nachbarschaftliche Leben (vgl. ebd.). Ferner ist Bestandteil der Kompetenz 2.3, sich der Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Teilhabe bewusst zu sein (vgl. Ferrari 2013, S. 21). So lässt sich zwar ein eindeutiger Bezug zur gesellschaftlichen Teilhabe in Kompetenz 2.3 erkennen, allerdings stellt diese lediglich eine von 25 Kompetenzen (im Modell 2.2) dar, was auf ein insgesamt eher geringes Gewicht verweist.

5.3 Begriffliche Festlegungen

Aufbauend auf dem bisherigen Diskurs, insbesondere zu den Begriffen der Medienkompetenz sowie der digitalen Kompetenz, erfolgt im vorliegenden Kapitel eine begründete Festlegung eines Kompetenzbegriffs, der für die vorliegende Arbeit als Leitbegriff gelten soll.

Betrachtet man die Debatte zum Kompetenzbegriff im Kontext von Medientechnologien, lässt sich mit der Zeit ein *Shift* erkennen, was die Begrifflichkeit an sich anbelangt. Während man in deutschsprachigen Diskursen zu Beginn des Jahrtausends noch zentral von *Medienkompetenz* sprach, gewinnt der Begriff der *digitalen Kompetenz* zunehmend an Bedeutung (vgl. Aufenanger 2018, S. 602). Ein Grund für diesen Wandel scheint der enorme Bedeutungszuwachs digitaler Medien gegenüber den analogen Medien zu sein. In internationalen Diskursen hat sich der Begriff *Literacy* etabliert. Wie bereits dargestellt, fehlt zum *competence*-Begriff meist ein näheres Begriffsverständnis in englischsprachigen Ländern (vgl. Grafe 2011, S. 61). Über den Literacy-Begriff hinaus gestaltet sich die Debatte jedoch deutlich heterogener als innerhalb der deutschsprachigen Diskurse. Die Begriffe *media*, *digital*, *ICT*, *computer* oder auch *information* werden mit dem Literacy-Begriff in Verbindung gebracht. Wie jedoch das systematic review von Spante et al. (2018) gezeigt hat, etabliert sich der Begriff *digital competence* zunehmend in Diskursen in Kontinentaleuropa. Zum Begriff *digital competence* lässt sich im EU-weiten Raum das DigComp-Modell als wohl bekanntestes Modell ansehen. Da sich der Begriff der *digitalen Kompetenz* bzw. *digital competence* national wie international zunehmend verbreitet und das DigComp-Modell in VHS-internen Diskursen im Vordergrund steht, wäre es naheliegend, der begrifflichen Festlegung auf *digitale Kompetenz* zu folgen, so wie sie vom DigComp auch vorgenommen wird. Kritisieren lässt sich am Begriff der digitalen Kompetenz jedoch:

1. Geringe theoretische Tiefe

Albrecht und Revermann halten fest, dass der Begriff Medienkompetenz zumindest im deutschsprachigen Raum als etabliert angesehen werden kann und dass der Begriff gesicherter ist als der Begriff der digitalen Kompetenz und daher dem Begriff vorzuziehen sei (vgl. Albrecht/Revermann 2016, S. 42). Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Diskurse zu englischsprachigen Begriffsmodellen im Kontext der Begriffe Digital Literacy und Digital Competence decken sich mit der Einschätzung von Albrecht und Revermann. Als problematisch kann diesbezüglich angesehen werden, dass sich einige Begriffsmodelle mosaikartig aus verschiedenen Modellen und Konstrukten zusammensetzen, ohne dass eine verbindende Theorie zugrunde liegt, die das eklektische Vorgehen rechtfertigt. So zeigt auch die Begriffsbestimmung zu Digital Competence, die von Ferrari im Rahmen des DigComp-Referenzrahmens vorgenommen wurde, zwar eine breite Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen, Initiativen und Ansätzen, eine verbindende theoretische Basis lässt sich jedoch nicht identifizieren. Dies erklärt wohl auch die Einschätzung von Swertz, dass das DigComp-Modell auf einem nicht genauer bestimmten (Daten-)Kompetenzbegriff

beruhe (vgl. Swertz 2019, S. 5). Im Gegensatz dazu sind viele deutschsprachige Medienkompetenzmodelle eher holistisch angelegt und subsumieren einzelne Kompetenzen unter einem verbindenden Begriffsverständnis, auch wenn sich, wie in Kap. 4 gezeigt, die jeweiligen Begriffsbestimmungen oftmals voneinander unterscheiden. Zu Diskursen bzgl. digitaler Kompetenz hält Aufenanger allgemein fest, dass „eine ausreichende wissenschaftliche Auseinandersetzung“ (Aufenanger 2018, S. 609) häufig fehle.

2. Mangelnde Gewichtung der Medienkritikfähigkeit

Die Ausführungen zu den verschiedenen nationalen wie internationalen Begriffsdiskursen lassen eine große Bandbreite an Kompetenzkatalogen erkennen, die in ihrer jeweiligen Ausformung stets Unterschiede aufweisen. Zumeist weisen die Kompetenzmodelle als verbindendes Element einen Bezug auf Aspekte der Medienkunde und des Medienwissens auf, erweitert durch weitere Kompetenzen, die sich nicht immer decken. Wie in Kap. 5.2 dargestellt, lässt sich feststellen, dass gerade in deutschsprachigen Diskursen zu Medienkompetenz Medienkritik zumeist stärker betont wird als in internationalen Modellen zur digitalen Kompetenz (digital literacy, digital competence). Zwar lassen sich die äußerst heterogenen internationalen Diskurse nicht pauschalisieren, so weisen vereinzelte internationale Diskurse auch Bezüge zu Medienkritik auf, bezugnehmend auf das DigComp-Modell lässt sich jedoch veranschaulichen, dass Medienkritik eher vernachlässigt wird. Der Referenzrahmen weist, wie die Ausführungen von Swertz zeigen, nur sehr geringe Bezüge zur Medienkritik auf, eine ethische Medienkritik wird sogar gänzlich vernachlässigt (vgl. Swertz 2019, S. 19). Im Kontext eines Diskurses, welcher Medienkompetenz als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe erachtet, ist dies problematisch, wie bereits bezugnehmend u. a. auf Niesyto (2017a, S. 271) dargestellt wurde.

3. Fokussierung ausschließlich auf digitale Trägermedien

Deutschsprachige Modelle zur Medienkompetenz haben in aller Regel gemeinsam, dass diese einen weiten Medienbegriff zugrunde legen, der neben digitalen Technologien oftmals auch elektronische Medien und Printmedien beinhaltet (z. B. Baacke, Tulodziecki und Aufenanger). Die Begriffsmodelle zu Digital Literacy und Digital Competence fokussieren ausschließlich digitale Medien, demnach sind die Begriffe durch diese Festlegung nicht anschlussfähig an ein weites Medienverständnis wie das von Baacke. Digitale Kompetenz kann demnach dazu verleiten, eine Rivalität bzw. Dualität zwischen Analogem und Digitalem anzunehmen. Dies ist jedoch „problematisch, weil sie eine Differenz zwischen analogen und digitalen Kompetenzen erzeugt, die schwer systematisch zu begründen ist“ (Kerres 2018, S. 2).

Aufgrund einer zunehmenden Medienkonvergenz, die sich laut Jenkins nicht nur auf digitale Medien beschränkt, sondern auch eine Konvergenz von beispielsweise Printmedien und digitalen Medien erkennen lässt, erscheint eine einseitige begriffliche Festlegung auf digitale Medientechnologien wenig sinnvoll. Verstanden werden kann Medienkonvergenz als Annäherung, Verschmelzung oder ein Ineinan-

dergreifen verschiedener Systeme und Medien (vgl. Jenkins 2006, S. 3). Neuere Medientechnologien vereinen die Möglichkeiten bereits verfügbarer Technologien. Es findet nicht nur eine bloße Verknüpfung von Technologien statt, sondern es werden auch Möglichkeiten der Verbindung von Informationen geschaffen (vgl. Kolodzy 2009, S. 34). Die Zusatzstudie des Adult Education Survey beschreibt dies als *Verschmelzen* von analogen und digitalen *Phänomenen* (vgl. BMBF 2020, S. 8). Einem zeitgemäßen Verständnis von Digitalisierung folgend, sei es „obsolet, eine digitale von einer analogen Bildung abzugrenzen“ (ebd., S. 8). Eine dichotome Trennung in Kompetenzen analoger Medien und Kompetenzen digitaler Medien ist nicht sinnvoll, da beides eng miteinander verwoben ist (vgl. Kerres 2020, S. 14). Rummler betont, dass eine Abgrenzung zwischen digital und analog „nicht eindeutig dichotom, sondern eher als relationales Beziehungsgefüge zu verstehen“ (Rummler 2018, S. 196) sei. Nicht zuletzt steht auch Stalder einer einseitigen Fokussierung entgegen. „Auch unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet das Analoge nicht, sondern wird neu be- und teilweise sogar aufgewertet“ (Stalder 2021, S. 18).

4. Kompetenzen selbst sind nicht digital

In Kompetenzdebatten scheint es schwer begründbar, Kompetenzen auszublenden, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu digitalen Medien stehen. So stellt Aufenanger bereits in den 90er-Jahren fest, dass „die Fähigkeit zum Lesen und zum Schreiben immer noch grundlegend für das Verständnis und die Produktion von neuen Medien“ ist (Aufenanger 1997, S. 19). Dieser Einschätzung bleibt Aufenanger auch gut 20 Jahre später treu, indem er ausführt:

„Der Begriff digitale Kompetenz beschränkt jedoch auf den ersten Blick den kompetenten Umgang mit Medien auf solche, die in digitalisierter Form vorkommen. Jedoch lässt sich argumentieren, dass die Komplexität digitaler Medien andere bzw. umfassendere Kompetenzen verlangen.“ (Aufenanger 2018, S. 603)

Albrecht und Revermann (2016) gehen in dieser Hinsicht noch einen Schritt weiter und stellen heraus, dass zwar digitale Medien einen Beitrag zur Kompetenzförderung leisten können, dass es aber so etwas wie *digitale Kompetenzen* zumindest aus begrifflicher Sicht nicht geben könne, da „Kompetenzen eben nicht digital“ seien (ebd., S. 42). Dem Verständnis von Weinert folgend sind Kompetenzen nicht digital, sondern die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert 2001, S. 27 f.) von Individuen sowie die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (ebd.), die damit verbunden sind.

Die gesamte Debatte zu digitalen Kompetenzen fasst Kerres in folgendem Zitat treffend zusammen:

„Neue, sogenannte digitale Kompetenzen sind dabei auffallend schwer zu begründen. Bei neuerer Betrachtung finden sich grundlegende Anforderungen, die mit einem Verweis auf den Bildungsbegriff und die Idee einer allgemeinen Bildung ebenso wie die grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit Informationen und Medien gut beantwortet werden können.“ (Kerres 2020, S. 26)

Infolge der dargestellten Begründungslinie wird der vorliegenden Arbeit daher der Medienkompetenzbegriff zugrunde gelegt. Dabei soll jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Digitalisierung einen erheblichen Einfluss auf Fragen der Medienkompetenz ausübt. Daher kann *Medienkompetenz in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit* als zentraler begrifflicher Rahmen für die Arbeit gelten.

6 Theoretischer Rahmen zum Verständnis von Organisationen

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit Fragen der Planung und Entscheidung innerhalb von Bildungsorganisationen (Programmplanung an Volkshochschulen), insofern auch der inhaltlichen Festlegung von Themen (Medienkompetenz) relevant sind und davon ausgegangen wird, dass Organisationen wandlungsfähig sind, also in der Lage sind, auf gesellschaftliche Themen (Digitalisierung, Mediatisierung) zu reagieren, ist es erforderlich, sich zunächst mit den zugrunde liegenden theoretischen Vorverständnissen der Zusammenhänge, Strukturen und Bedingungsgefüge im Kontext der gewählten Thematik auseinanderzusetzen. Dabei steht vor allem die Frage im Vordergrund, inwiefern sich Entscheidungen, Ziele und Prozesse in Bildungsorganisationen, so auch in Volkshochschulen, durch die darin enthaltenen Individuen und deren Handeln bestimmen lassen und inwiefern sich in solchen Systemen Strukturen (und Regeln) konstituieren, welche die Individuen und deren Handeln beeinflussen oder gar bestimmen. Somit soll durch die theoretische Auseinandersetzung die Frage beantwortet werden, welche Rolle den handelnden Individuen in Volkshochschulen und welche Rolle überindividuellen Strukturen und Regeln beigemessen werden kann. Die Beantwortung dieser Frage kann insofern auch Hinweise liefern auf das potenzielle Spektrum an Einflussfaktoren, die auf die Programmplanung einwirken, also welchen Einfluss äußere Rahmenbedingungen (z. B. Politik, Recht, Ökonomie), innere Strukturen (System – VHS) und Individuen (z. B. Programmplanende, Teilnehmende) auf das Zustandekommen von Kursprogrammen haben können. Zudem kann die theoretische Auseinandersetzung Hinweise liefern im Hinblick auf einen möglichen empirischen Zugang, insbesondere im Hinblick auf die Frage, in welchem Maße eine Rekonstruktion von systemeigenen, Individuen übergreifenden Schriftwerken, wie beispielsweise das Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen, und in welchem Maße die Explikation der Wissensbestände und Erfahrungswerte der handelnden Akteur*innen an den Volkshochschulen vor Ort sinnvoll erscheinen.

Da sich die in Kap. 1.2 dargestellten Forschungsfragen (Teilfragen 2 bis 4) mit der Bildungsorganisation Volkshochschule und den Planungsentscheidungen in Volkshochschulen befassen, kann die nachfolgende Auseinandersetzung in Kap. 6 die zentrale organisationstheoretische Grundlage zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen schaffen. Zudem können Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen wertvolle Erkenntnisse leisten, sowohl für die methodischen Festlegungen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit als auch für einen Beitrag zur Erklärung der Forschungsergebnisse, insbesondere für die zweite Hauptstudie – die Bestimmung von Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln (vgl. Kap. 11).

Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene theoretische Strömungen entwickelt, die auch zur Beantwortung grundlegender Fragestellungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung dienlich sein können, Ansätze, die aus ihrer jeweiligen Perspektive auf den Gegenstand blicken und sich teilweise ergänzen, teilweise jedoch auch widersprechen. So blicken beispielsweise biografiethoretische Ansätze stark auf die beteiligten Individuen, lehr-lerntheoretische Ansätze auf das Lerngeschehen, auf die Frage, wie Lernprozesse zu verstehen sind und wie Lernen gelingen kann. Da die dargestellten Fragen sich insbesondere auf die Zusammenhänge zwischen individuellen, organisatorischen und strukturellen Gefügen beziehen, sind solche Theorien eher ungeeignet, vielmehr scheint eine Auseinandersetzung, insbesondere mit systemtheoretischen, praxistheoretischen sowie strukturationstheoretischen und neoinstitutionalistischen Ansätzen zielführend. Diese Ansätze werden nachfolgend dargestellt. Die Erkenntnisse, die aus den dargestellten Ansätzen für die vorliegende Arbeit gewonnen werden können, werden abschließend in Kap. 6.5 expliziert, zudem werden die Grenzen der jeweiligen Ansätze aufgezeigt³³.

6.1 Systemtheorie nach Luhmann

Im Hinblick auf die Frage, welche Rolle den Mitarbeitenden in Organisationen sowie den überindividuellen Strukturen in Organisationen bzgl. der thematischen/inhaltlichen Ausrichtung beigemessen werden kann³⁴, kann eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Entscheidungen und Regeln in Organisationen zustande kommen, hilfreich sein. Die Systemtheorie, bezugnehmend auf das von Niklas Luhmann geprägte Verständnis, kann hierzu wertvolle Deutungen und Hinweise liefern, auch wenn sich diese Organisationen nicht als Netzwerk von Akteuren versteht, so wie es in der Organisationspädagogik üblich ist (vgl. Zech 2018, S. 175). Neben Luhmann gilt auch Talcott Parsons als einer der wichtigsten Vertreter der Systemtheorie. Allerdings weisen die Ansätze von Parsons und Luhmann wesentliche Unterschiede auf, so steht für Luhmann insbesondere der Kommunikationsbegriff als zentraler Operationsbegriff im Zentrum der Theorie, während für Parsons der Handlungsbegriff im Vordergrund steht. Da sich die Systemtheorie nach Luhmann als Weiterentwicklung von Parsons ansehen lässt (vgl. Luhmann 1987, S. 43; Zech 2018, S. 222) und der Ansatz von Luhmann gerade im Kontext der Organisationsforschung und Organisationspädagogik häufiger rezipiert wird (vgl. hierzu Zech 2018), soll der Fokus nachfolgend auf Luhmanns Theorieverständnis gelegt werden.

Bereits der Begriff *Organisation* selbst lässt sich systemtheoretisch deuten. Eine Organisation lässt sich nach Luhmann als ein soziales System verstehen, das autopoietisch und damit operativ geschlossen ist (vgl. Luhmann 1978/2006, S. 51 und 62;

33 Vorweggenommen sei bereits, dass die Strukturationstheorie für die Arbeit den leitenden theoretischen Bezugsrahmen darstellt, daher wird diese entsprechend umfänglich dargestellt. Jedoch lassen sich auch aus den anderen Theorien wertvolle Deutungen für die vorliegende Arbeit ableiten.

34 Insofern auch die Frage, welche Relevanz den Individuen (Mitarbeitenden, Leitungspersonal) sowie den Leitlinien und Strategiepapieren bzgl. der Thematisierung von Medienkompetenz im Rahmen der Programmangebote beigemessen werden kann.

Luhmann 1987, S. 16; Krause 2005, S. 62). Hierzu eine nähere Erläuterung: Ein System lässt sich nach Luhmann „als selbstreferenziell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert“ (Luhmann 1987, S. 59), also selbst erschafft. Dieser Prozess der Erzeugung und des Erhalts aus sich selbst heraus im Sinne einer Selbstreferenz bezeichnet Luhmann in Anlehnung an Maturana und Varela als Autopoiesis (vgl. ebd., S. 60). Autopoetische Systeme sind demnach dadurch gekennzeichnet, dass sie sich selbst reproduzieren (vgl. ebd., S. 61). Demnach versteht Luhmann eine Organisation auch als „ein System, das sich selbst als Organisation erzeugt“ (Luhmann 1978/2006, S. 45). Autopoetische Systeme sind ferner dadurch gekennzeichnet, dass sie operativ geschlossen sind (vgl. ebd., S. 51). Operative Geschlossenheit bedeutet, dass ein System auf jene Strukturen angewiesen ist, die es selbst erzeugt, und auch nur in der Lage ist, „im Kontext eigener Operationen“ (ebd., S. 51f.) zu funktionieren. Hierdurch sind Systeme auch von ihrer Umwelt abzugrenzen, da die Umwelt anderen Operationsmechanismen folgt. Luhmann differenziert systematisch in System und Umwelt. Auch wenn Systeme der Umwelt dualistisch entgegenstehen, sind diese „strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen“ (Luhmann 1987, S. 35). Ferner erschaffen und erhalten sich Systeme „durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt“ (ebd.). Da sich Organisationen nach Luhmann als soziale Systeme verstehen lassen, unterscheiden sich auch diese von ihrer Umwelt. Diese Unterscheidung wird allerdings durch Organisationen selbst „produziert und reproduziert“ (Luhmann 1978/2006, S. 36).

Ein weiteres wesentliches Element, das Organisationen dem systemtheoretischen Verständnis nach kennzeichnet ist *Kommunikation*, da soziale Systeme durch Kommunikation erzeugt werden und aus Kommunikation bestehen (vgl. ebd., S. 59). Dem Verständnis von Luhmann folgend, bestehen Organisationen somit nicht primär aus den Menschen, die den Organisationen zugehörig sind, sondern aus einem Netz „kommunizierter Entscheidungen“ (ebd., S. 176). Entscheidungen sind Luhmann zufolge erforderlich, um Organisationen von ihrer Umwelt zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 37). Entscheidungen entstehen allerdings nicht nur aus einem Selbstbezug, sondern können auch durch äußere Umwelteinflüsse und Entscheidungsanlässe angeregt werden. Insofern kombinieren Entscheidungen „Selbstreferenz mit Fremdreferenz“ (Zech 2018, S. 178). Unterscheiden lassen sich *unentscheidbare Entscheidungsprämissen*, in Form einer Organisationskultur, von *entscheidbaren Entscheidungsprämissen*, in Form von **Programmen**, welche die künftigen Entscheidungen regeln (vgl. ebd., S. 178). Allgemein versteht Luhmann unter Entscheidungsprämissen Voraussetzungen, „die bei ihrer Verwendung nicht mehr geprüft werden“ (Luhmann 1978/2006, S. 222). Programme gehören zu den Entscheidungsprämissen, die für Organisationen von zentraler Bedeutung sind.

Laut Luhmann definieren Entscheidungsprogramme die „Bedingungen der sachlichen Richtigkeit von Entscheidungen“ (Luhmann 1978/2006, S. 257). Entscheidungsprogramme lassen sich auch als Aufgaben der Organisationen bezeichnen (vgl. ebd., S. 256). Auf der Ebene des Leitungspersonals von Organisationen können Entscheidungsprogramme auch als „Kriterien für die Beurteilung“ (ebd., S. 257) von Pro-

jekten angesehen werden. Diese Kriterien können in der Praxis jedoch nicht immer vollumfänglich erfüllt werden, darüber hinaus sind die Kriterien nicht immer präzise formuliert und liegen auch nicht immer in schriftlicher Form vor (auch wenn sie im Laufe der Zeit oftmals konkretisiert werden) (vgl. ebd., S. 258). Programme können in einzelne **Regeln** zerlegt werden, somit stellen Programme verdichtete Regelsysteme dar (vgl. Zech 2018, S. 179). Diese lassen sich nur begrenzt als Ergebnis intentionalen Handelns verstehen, da eine „organisationale Funktionslogik“ (ebd.) besteht.

Oftmals werden Entscheidungsprogramme von oben „nach unten weitergereicht“ (Luhmann 1978/2006, S. 258), was auf eine formalisierte Kommunikationsstruktur verweist. Da gerade komplexe und ausdifferenzierte Organisationen „geregelt Kommunikations- und Entscheidungswege ausbilden“ (Herbrechter/Schrader 2018, S. 304) weisen diese hierarchische Strukturen auf (vgl. Luhmann 1978/2006, S. 322). Betont wird jedoch auch, dass Regelabweichungen durchaus üblich sind und zulässig sein können, sofern diese begründbar sind, insofern können Regelabweichungen auch als Voraussetzung für Entwicklungen angesehen werden (vgl. ebd., S. 259). Im Hinblick auf die Möglichkeit eines organisationalen Wandels von VHS, beispielsweise im Hinblick auf eine andere, ggf. stärkere Gewichtung von Medienkompetenz in Angebotsstrukturen, ist es erforderlich, dass Volkshochschulen, dem systemtheoretischen Verständnis folgend, lernfähig sind, sprich als „**lernende Organisation**“ (Zech 2018, S. 182) verstanden werden können. *Lernend* sind Organisationen der Systemtheorie zufolge jedoch nicht allein dadurch, dass einzelne Individuen oder Personengruppen lernen, oder wenn Regelabweichungen von Individuen vorgenommen wurden, sondern erst, wenn überindividuelle Strukturen verändert werden (vgl. ebd., S. 181). Genauer gesagt, wenn „eine Organisation Entscheidungen getroffen hat, die dauerhaft die Entscheidungsprämissen und Entscheidungsprogramme verändert haben“ (ebd.). In Worten Luhmanns bezieht sich der Begriff des organisatorischen Wandels „immer und ausschließlich auf die Strukturen des Systems, nie auf seine Operationen“ (Luhmann 1978/2006, S. 331), da Operationen sich als Ereignisse verstehen lassen, die „mit ihrem Entstehen schon wieder vergehen“ (ebd.).

Möglich wird ein organisationales Lernen durch reflexive Regeln. Reflexiv sind Regeln, wenn Möglichkeiten der Regelabänderung geschaffen werden. Zudem wird dies dadurch ermöglicht, dass „durch die Entscheidung über Entscheidungsprämissen für weitere Entscheidungen“ (ebd., S. 222) Entscheidungsprämissen verändert werden können. Allerdings tendieren Organisationen dazu, an bereits etablierten Entscheidungsprämissen festzuhalten. Sie neigen zur Kontinuität, da sie eine „hohe Schwelle der Selbständerungsfähigkeit“ (Krause 2005, S. 203) haben. Diese hohe Schwelle erklärt sich aus der operativen Geschlossenheit von Organisationen, sie reproduzieren sich aus den Strukturen, die sie selbst geschaffen haben und tendieren daher „zur relativ unveränderten Reproduktion“ (Zech 2018, S. 181). Entscheidungen, die bereits in der Vergangenheit kommunizierten Entscheidungen entsprechen, sind leichter zu reproduzieren (vgl. ebd.). Laut Zech 2018 kann organisationales Lernen im Kontext der Systemtheorie in zweierlei Weise erfolgen, als *Lernen erster Ordnung* sowie als *Lernen zweiter Ordnung*. Ein Lernen erster Ordnung findet statt, wenn bereits vor-

handene Regeln modifiziert bzw. konkretisiert werden, ein Lernen zweiter Ordnung erfolgt, wenn neue Regeln geschaffen werden oder aber bereits bestehende Regeln grundlegend verändert werden (vgl. ebd., S. 182). *Lebenslang lernend* lassen sich Organisationen erst dann verstehen, wenn ein Lernen zweiter Ordnung stattfindet.

Dollhausen (2008), die sich im Rahmen einer empirischen Analyse mit dem *pädagogischen Programm* in Weiterbildungsorganisationen befasste³⁵, beruft sich auf ein systemtheoretisches Verständnis in Anlehnung an Luhmann und schließt an das von ihm formulierte Verständnis des Begriffs *Programm* an. Sie betont, dass mit dem *pädagogischen Programm* nicht „das in Programmheften, Veranstaltungskatalogen und Fortbildungsankündigungen materialisierte Leistungsangebot von Weiterbildungsorganisationen“ (ebd., S. 24) gemeint ist, sondern das „Selektions- und Strukturierungsprinzip“ (ebd.), das hinter dem „offensichtlichen Angebot“ (ebd.) liegt. Das pädagogische Programm regelt demnach „Planungs- und Entscheidungsprozesse“ (ebd.) und könne insofern als Regelsysteme aufgefasst werden (vgl. Zech 2018, S. 179). Dollhausen betont zudem, dass Weiterbildungsorganisationen nicht primär von einzelnen Berufspositionen (z. B. dem Leitungspersonal) aus zu verstehen sind, sondern ihre Wirklichkeit aus der Summe aller „Ebenen, Bereiche und Akteure in der Organisation sowie in der relevanten Umwelt der Organisation“ (Dollhausen 2008, S. 18) bestimmt wird.

Für Luhmann ergeben sich aus der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft heraus **funktionale Teilsysteme**, die sich durch je spezifische Kommunikationen durch andere Teilsysteme unterscheiden (vgl. Krause 2005, S. 43) und unterschiedliche Mediencodes aufweisen (vgl. ebd., S. 52). So wird beispielsweise das Funktionssystem Wirtschaft über das Medium Geld bestimmt und folgt der Codierung Zahlung bzw. Nichtzahlung, das System Politik wird durch das Medium Macht bestimmt und folgt der Codierung in Macht haben bzw. keine Macht haben (vgl. ebd., S. 50). Nicht zuletzt lässt sich auch das Bildungssystem als eigenständiges System identifizieren, es folgt der Codierung Lernen und Nicht-Lernen (vgl. Zech 2018, S. 177; Krause 2005, S. 50). Demnach ließe sich als Medium der Lernerfolg identifizieren (vgl. Dollhausen 2008, S. 20). Zech ordnet pädagogische Organisationen dem Bildungssystem zu, da diese der Differenzierungslogik in Lernen und Nicht-Lernen folgen. Daher sieht Zech auch einen Zusammenhang zur Organisationspädagogik (vgl. Zech 2018, S. 177). Dollhausen stellt heraus, dass diese Sicht dem systemtheoretischen Verständnis von Luhmann entspricht, da „Bildungsorganisationen die Ausrichtung interner Operationen am Funktionsprimat der Bildung“ (Dollhausen 2008, S. 21) vornehmen. Allerdings sieht Dollhausen die Notwendigkeit, über das Verständnis von Luhmann hinaus eine Perspektiverweiterung vorzunehmen, um der Komplexität der Wirkungsbereiche von Weiterbildungsorganisationen Rechnung tragen zu können (vgl. ebd., S. 21 f.). Demnach sollten Weiterbildungsorganisationen nicht einseitig auf den Funktionsbereich der Bildung reduziert werden, sondern es sollte anerkannt werden, dass sich auch Bezüge zu anderen Funktionsbereichen herstellen lassen, bei-

35 Dollhausens Forschungsvorhaben und aus der Arbeit ableitbare Einflussfaktoren auf Programmplanung werden in Kap. 7.2 näher dargestellt.

spielsweise dadurch, dass diese für bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche einen „Beitrag zur Reproduktion“ (ebd., S. 22) liefern (z. B. für Sport, Gesundheit) oder auch, da diese Einflussfaktoren unterworfen sind, die sich nicht alleinig aus der Dualität von Lernen und Nicht-Lernen erklären lassen. So lassen sich Bezüge zum Wirtschaftssystem herstellen, da Bildungsorganisationen unter ökonomischen Bedingungen handeln müssen, oder auch Bezüge zum Rechtssystem, da Bildungsorganisationen an rechtliche Bestimmungen gebunden sind. Aus dieser „Koordination einer Mehrzahl von funktionalen Umweltbezügen“ (ebd., S. 23) ergibt sich eine zentrale Herausforderung für Bildungsorganisationen, da die Erhaltung des *pädagogischen Funktionsbezugs* in diesen komplexen Bedingungsgefügen „immer wieder neu“ (ebd.) verhandelt werden muss. Der erweiterte Bezugsrahmen von Dollhausen ist insofern wichtig, da eine alleinige Fokussierung auf den Funktionsbereich Bildung dazu verleiten kann, eine differenzierte Sicht auf mögliche Einflussfaktoren (z. B. ökonomisch, rechtlich o. Ä.) auszublenden.

Kritiker*innen monieren an der Systemtheorie, dass die Teilsysteme der Theorie zufolge zu strikt voneinander getrennt werden, in der Realität aber beispielsweise politische Entscheidungsträger*innen auch eng mit wirtschaftlichen Entscheidungen vertraut sein können. Diese Kritik lässt sich aber insofern als ungerechtfertigt ansehen, da die Systemtheorie gar nicht den Entscheidungsträger bzw. die Entscheidungsträgerin in den Blick nimmt, sondern lediglich die Kommunikation (vgl. hierzu auch Zech 2018, S. 176). Generell lässt sich jedoch feststellen, dass Luhmann das Bildungssystem eher randständig in seinen Ausführungen berücksichtigt hat (vgl. Kuper/Kaufmann 2018, S. 211) und sich die Systemtheorie daher nicht als „genuin erziehungswissenschaftliche oder gar am Gegenstand der Weiterbildung ausgerichtete Theorie“ (ebd., S. 218) begreifen lässt. Insofern bedarf es laut Kuper und Kaufmann einem entsprechend großen Aufwand, um die systemtheoretischen Begrifflichkeiten und Annahmen für einen Diskurs im Kontext der Weiterbildung brauchbar zu machen (vgl. ebd.). Zwar bietet die Systemtheorie hierfür einige Potenziale, diese seien aber „gegenwärtig noch nicht annähernd“ (ebd.) ausgeschöpft. Herausfordernd lässt sich beispielsweise ansehen, dass Luhmann insbesondere in seinen frühen Ausführungen durch den Erziehungsbegriff eine „thematische Engführung auf das frühe Lebensalter“ (ebd., S. 212) sowie auf die Institution der Schule vorgenommen hat und demnach Erwachsenenbildung weitestgehend unberücksichtigt blieb, zumindest nicht näher expliziert wurde, allenfalls implizit im Bereich des Möglichen lag. Allerdings sind auch neben den bereits dargestellten Bezügen von Dollhausen (2008) im Laufe der Zeit zahlreiche Rezeptionen entstanden, die systemtheoretische Annahmen auf den Bereich der Erwachsenenbildung beziehen. Diese Ausführungen teilen die Gemeinsamkeit, dass sie die Festlegung auf Heranwachsende überwinden und den Erziehungsbegriff auf Erwachsene übertragen (vgl. Kuper/Kaufmann 2018, S. 214).³⁶

36 Wie in den Ausführungen von Kuper und Kaufmann (2018) dargestellt, stellen beispielsweise Arnold, Kade und Wittpoth Bezüge zur Systemtheorie her. Auch Herbrechter und Schrader (2018) verweisen auf die heutige Rezeption systemtheoretischer Annahmen (vgl. ebd., S. 310).

6.2 Praxistheoretische Ansätze

Neben einer systemtheoretischen Sicht können Weiterbildungseinrichtungen grundsätzlich auch unter einer praxistheoretischen Sichtweise begriffen werden. Allerdings muss konstatiert werden, dass es keine einheitliche praxistheoretische Sichtweise gibt. Vielmehr lassen sich unter dem Begriff „Praxistheorie“ vielfältige Strömungen und Disziplinen subsumieren, die teilweise auch philosophischer oder soziologischer Natur sind (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 250). Gemeinsam ist diesen Strömungen jedoch, dass diese „Praxis als ein (Kern-)Konzept für das Verständnis und für die Erklärung sozialer Wirklichkeit vorschlagen“ (ebd.). Eine praxistheoretische Sicht betont, insbesondere in Abgrenzung zur systemtheoretischen Sichtweise, die Rolle der beteiligten Akteure, welche Praxis strukturieren (vgl. ebd., S. 253), oder präziser formuliert, die Praxis, die durch die beteiligten Personen strukturiert wird (vgl. Schmidt 2012, S. 24). Die Interessen, Absichten und Motive der jeweiligen Personen stehen nicht im Vordergrund, vielmehr liegt der Fokus auf den Aktivitäten bzw. auf den sozialen Praktiken (vgl. ebd.). Als einer von wenigen Autoren, welche die verschiedenen Grundelemente von praxistheoretischen Ansätzen zu einer Theorie sozialer Praxis zu verbinden versuchen, lässt sich Andreas Reckwitz (2003) ansehen, daher wird sein Verständnis im weiteren Verlauf mitberücksichtigt.

Da der Begriff der *Praxis* alltagssprachlich besetzt ist, verleitet er zu der Annahme, dass sich Praxistheorien lediglich auf die Realisierung einer (Arbeits-)Handlung im Rahmen des Kerngeschäfts des jeweils fokussierten Forschungsgegenstandes beschränken (z. B. die Realisierung des reinen Lehr-Lerngeschehens in Einrichtungen der Erwachsenenbildung). Eine andere Sichtweise beschränkt sich auf die Annahme, dass sich praxistheoretische Forschungsmethoden lediglich auf ethnografische Methoden beschränken oder auf eine Beobachtung und deskriptive Darstellung von Handlungspraxis abzielen. Beide Sichtweisen sind verkürzt und werden Praxistheorien nicht gerecht. Der Ansatz ist deutlich weiter gefasst und zielt generell auf Prozesse des Verstehens sowie des Erklärens von sozialer und organisationaler Praxis (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 252). Im Rahmen der Dissertationsarbeit wird zwar gerade nicht auf die praktische Realisierung der Kursangebote von Volkshochschulen Wert gelegt, vielmehr steht Medienkompetenz nicht in seiner Performanz, sondern als grundsätzliche Zieldimension im Fokus der Arbeit. Eine praxistheoretische Sicht kann jedoch grundsätzlich im Hinblick auf die Kursprogrammplanung bedeutsam sein, da sich dieser Planungsprozess als gelebte Praxis und zentrale Aufgabe von pädagogischen Mitarbeitenden der Volkshochschulen verstehen lässt.

Kennzeichnen lassen sich Praxistheorien durch drei wesentliche Strukturmerkmale: Materialität, Zeitlichkeit sowie durch eine praktische Logik (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 253; Schmidt 2012, S. 51; Reckwitz 2003, S. 289 ff).

Aus einer praxistheoretischen Sicht spielt „**Materialität**“ sowohl seitens der Akteure (Körper) als auch seitens ihrer Umwelt (Dinge) für die Hervorbringung einer sozialen Praxis“ (Elven/Schwarz 2018, S. 253) eine wesentliche Rolle. Reckwitz sieht den Körper im Sinne eines menschlichen Körpers sowie Dinge im Sinne *spezifischer*

Artefakte bzw. als Objekte (vgl. Reckwitz 2003, S. 291) als Grundvoraussetzung, um Praktiken überhaupt erst zu ermöglichen. Körper lassen sich als Vorrat und Manifestation von Wissen sowie von Kompetenzen verstehen. Es sind die jeweiligen Individuen, die das individuelle und organisationale Wissen in der Praxis anwenden (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 253). Das Wissen ist mit den Praktiken der Individuen verknüpft, es ist „in den Körpern der handelnden Subjekte inkorporiert“ (Reckwitz 2003, S. 289). Artefakte sind alle Dinge, die zur Entstehung und zur Reproduktion von Praxis erforderlich sind (vgl. ebd., S. 291). Sie tragen dazu bei, „unorthodoxe Gebrauchsweisen“ (Schmidt 2012, S. 64) von sozialen Regeln zu erschweren und Gewohnheiten und Routinen zu festigen. Damit leisten sie einen Beitrag „zur sozialen Ordnungsbildung“ (ebd.). Artefakte können einfache Gegenstände wie Stift und Papier sein, darüber hinaus auch Computer bis hin zu Gebäuden. Eine technische Infrastruktur lässt sich für bestimmte Bürotätigkeiten als unerlässlich ansehen (vgl. ebd.).

Eine praxistheoretische Sicht betont zudem, dass Handlungen nicht per se als das Ergebnis idealtypischer Kalküle und rationalen Entscheidens anzusehen sind, sondern immer auch durch den Faktor der **Zeitlichkeit** begleitet werden, was zur Folge hat, dass Handlungen vollzogen werden müssen, auch wenn der Ausgang der Handlung ungewiss ist und ein „Zwang zur schnellen Entscheidung“ (Reckwitz 2003, S. 295) besteht. Infolgedessen kann es zu zunächst eher zufällig anmutenden Abweichungen von *der Ordnung sozialer Praxis* kommen, die jedoch zu schleichenden „Verschiebungen im Bedeutungsgehalt der Praktik und ihres Wissens“ (ebd.) führen können. So sind letzten Endes auch Routinen einem Wandel unterworfen. Eine identische Wiederholung findet nicht im Regelfall, sondern eher im Ausnahmefall statt (vgl. ebd.). Demnach lässt sich Praxis auch als *veränderungsoffen* begreifen. Dies ähnelt der systemtheoretischen Annahme von Luhmann, dass Regeln reproduziert werden, mit der Ausübung der Regeln jedoch stets auch Regelabweichungen einhergehen, welche die Grundlage für Entwicklungen bilden (vgl. Luhmann 1978/2006, S. 259).

Akteure handeln stets in einem Zusammenspiel aus Routinen, Gewohnheiten und einer „geteilten **praktischen Logik**“ (Elven/Schwarz 2018, S. 254). Göhlich bezeichnet diese als „überindividuelle Praxismuster“ (Göhlich 2014, S. 173) und sieht sie auch in pädagogischen Einrichtungen gegeben. Er geht dabei von der Annahme aus, dass „Vorgaben, Vorlagen und Vorbilder“ (ebd., S. 165) für das Handeln von Menschen „in der menschlichen Praxis“ (ebd.) entstehen. Um pädagogisches Handeln verstehen zu können, sei es erforderlich, auch die überindividuellen Praxismuster zu verstehen. Praxismuster entstehen laut Göhlich durch das Zusammenwirken mehrerer Mitglieder einer (pädagogischen) Organisation und stellen für die Identität einer Organisation ein sinnstiftendes Moment dar, da diese Praxis wesentlich prägen. Für die Beteiligten sind die Praxismuster eine sich wiederholende Selbstverständlichkeit (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit den genannten Strukturmerkmalen lässt sich auch eine Bezugnahme der Praxistheorien zur Organisationspädagogik aufzeigen, insbesondere zum organisationalen Lernen. Zwar ist auch unter systemtheoretischen Gesichts-

punkten organisationales Lernen möglich, Systemtheorien verstehen dieses jedoch hauptsächlich durch die Veränderung von überindividuellen Strukturen (vgl. Zech 2018, S. 181). Weder das individuelle Wissen der Individuen noch das kollektive Wissen von Personengruppen spielt demnach eine Rolle. Aus praxistheoretischer Sicht lässt sich organisatorisches Lernen ebenfalls nicht aus dem individuellen Wissen erklären: „what organisations do when they learn is necessarily different from what individuals do when they learn“ (Cook/Yanow 1993, S. 378). Jedoch spielt das kollektive Wissen der beteiligten Akteure durchaus eine Rolle (vgl. ebd.). Dieses konstituiert organisationales Lernen aus praxistheoretischer Sicht (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht wird Lernen nach Cook und Yanow als Wissenserwerb verstanden (vgl. ebd.). Ähnlich wie in der Systemtheorie auch wird organisationales Lernen im beständigen Zusammenspiel aus Reproduktion und Wandel durch Veränderung der Reproduktion identifiziert (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 255). Reckwitz sieht insbesondere in der Fokussierung von informellen Praktiken einen praxistheoretischen Bezug zur Organisationsforschung. In Form von Netzwerken strukturieren diese den Alltag in Organisationen und seien verantwortlich für Änderungsprozesse (vgl. Reckwitz 2003, S. 285).

Forschungsfelder und theoretische Wurzeln

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat eine praxistheoretische Sichtweise zunehmend Aufmerksamkeit in geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskursen erfahren, als Auslöser aktueller Diskurse kann die Tagung *Practices and Social Order* verstanden werden, aus der ein Tagungsband hervorging, dessen Beiträge zu einem *Practice Turn* aufrufen, also einem Wendepunkt im Diskurs, welcher nun verstärkt die Praxis fokussiert (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 250; Schmidt 2012, S. 25). Der Practice Turn wird beispielsweise von Reckwitz aufgegriffen, dieser zeichnet insbesondere die Heterogenität der Theorien nach, die zum „praxistheoretischen Verständnis des Sozialen und des Handelns“ (Reckwitz 2003, S. 282) heutiger praxistheoretischer Sichtweisen beigetragen haben. Die jeweiligen nachfolgend genannten Theorien lassen sich jedoch nicht explizit als Praxistheorien verstehen, sondern vielmehr als Grundlagen, aus denen heraus eine Praxistheorie entwickelt werden kann. So lassen sich Bezüge zu soziologischen Theorien herstellen, u. a. zu Pierre Bourdieu, der die Entwicklung einer *théorie de la pratique* angestrebt hat (vgl. ebd., S. 283). Ferner stellt Reckwitz Bezüge zur Strukturierungstheorie von Anthony Giddens fest. Reckwitz konstatiert jedoch, dass sowohl Bourdieu als auch Giddens *strukturalistische* Elemente aufweisen, Giddens eine etwas stärkere *akteurtheoretische Nuancierung* vornimmt (vgl. ebd.). Da Giddens Strukturierungstheorie jedoch weder einseitig system- bzw. strukturdeterministisch ausgerichtet ist, noch alleinig Praxis fokussiert, soll sein Ansatz der Strukturierungstheorie als eigenständiger Ansatz verstanden werden, der gesondert erläutert wird. Neben den soziologischen Theorien stellt Reckwitz Bezüge zu Sozialphilosophen wie Ludwig Wittgenstein, den Cultural Studies, der Ethnomethodologie sowie den Theorien des Poststrukturalismus her (vgl. ebd.). Diese weisen eine *Familienähnlichkeit* zur Praxistheorie auf (vgl. ebd., S. 283). Eine besonders große Nähe zur Praxis-

theorie sieht Reckwitz in sozialkonstruktivistischen sowie kulturtheoretischen Annahmen (vgl. ebd., S. 287).

Ähnlich wie Reckwitz unternimmt auch Göhlich den Versuch, den theoretischen Ursprung eines praxistheoretischen Ansatzes nachzuzeichnen. Erkennbar ist hierbei die große Bandbreite an Bezugsmöglichkeiten und Sichtweisen auf die Thematik. So stellt Göhlich zwar ebenfalls Bezüge zu Bourdieu her (vgl. Göhlich 2014, S. 166), sieht allerdings auch Anknüpfungspunkte bei Durkheim, Weber, Mead, Parsons, Goffman und Habermas (vgl. ebd.). Für diese sei der „soziale Bezug des Handelns“ (ebd., S. 165) ebenfalls relevant. Aus der Heterogenität der Bezugsmöglichkeiten lässt sich ablesen, dass Praxistheorie, wie eingangs bereits angerissen, auf keiner einheitlichen theoretischen Basis beruht.

Im Zusammenhang mit dem Practice Turn wurde auch ein *empirical Turn* eingefordert, der darauf abzielt, theoretische Konzepte empirienah zu entwickeln (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 256; Schmidt 2012, S. 28). Empirische Bezüge sieht Reckwitz beispielsweise in der Wissenschafts- und Technikforschung, den gender studies, der Medienforschung als auch in der Organisationsforschung (vgl. Reckwitz 2003, S. 284 ff.). Als Methode, die in praxistheoretischer Forschung zum Einsatz kommt, lässt sich beispielsweise die ethnografische Forschung benennen. Da sich praxistheoretische Forschung jedoch nicht auf die „Fokussierung auf die Beobachtung von Praxis erschöpfen“ (Elven/Schwarz 2018, S. 256) darf, da damit „die Gefahr, sich in purer Deskription zu verlieren“ (ebd.), steigt, sollten auch weitere Forschungszugänge geschaffen werden, die Praxis zum Gegenstand haben und über reine Rekonstruktion von Praxis hinausgehen (vgl. ebd.). Allerdings sind Fragen des methodischen Zugangs bislang zu wenig berücksichtigt worden, da gerade im deutschsprachigen Raum wenig empirische Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd., S. 257). Daher lässt sich ein Forschungsbedarf ableiten.

6.3 Neoinstitutionalismus

Neben den bereits dargestellten theoretischen Zugängen lassen sich weitere Ansätze identifizieren, die einen spezifischen Blick auf die dargestellten Fragen bzgl. organisationalem Handeln und dem Verhältnis zwischen internen und externen Faktoren werfen. Ein Erklärungsansatz, der bislang unberücksichtigt blieb, ist der Neoinstitutionalismus. Mit dem 1991 erschienenen Herausgeberwerk *The New Institutionalism in Organizational Analysis* haben Powell und DiMaggio (1991) insbesondere im anglo-amerikanischen Raum einen Begründungsrahmen für eine Strömung gelegt, die sich als Neoinstitutionalismus bezeichnen lässt. Insbesondere in der internationalen Organisationsforschung, vornehmlich in der Organisationssoziologie, wurde der auch als soziologischer Neoinstitutionalismus bezeichnete Ansatz breit rezipiert (vgl. Schiller-Merkens 2008, S. 50). In deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen wurde der Ansatz bislang kaum wahrgenommen, auch wenn dem Ansatz für Organisationspädagogik Potenzial beigemessen wird (vgl. Schaefers 2002, S. 836;

Schemmann 2018, S. 188). Rezipiert wurde der Ansatz u. a. bereits in den Bereichen politischer und wirtschaftlicher Organisationen, ferner auch im Bereich von Kultur- und Bildungsorganisationen (vgl. Schaefers 2002, S. 837).

Auch wenn der Ansatz nicht gänzlich konsistent ist, so lässt sich ein gemeinsamer Fokus unterschiedlicher Strömungen erkennen. Im Wesentlichen befassen sich diese mit der Frage, inwieweit ein rationales bzw. ein effektives Handeln der Akteure von Organisationen mit Legitimierungsbestrebungen von Organisationen vereinbar ist (vgl. Schemmann 2018, S. 189; Schaefers 2002, S. 837). Zu den bedeutendsten Vertretern lassen sich u. a. DiMaggio und Powell (1983) sowie Meyer und Rowan (1977) zählen.

Meyer und Rowan gehen davon aus, dass ein alleiniger „Fokus auf explizite, formale Regeln nicht das einzige Regulativ des Handelns in Organisationen“ (Schiller-Merkens 2008, S. 53) darstellt. Den Autoren zufolge verschaffen sich Organisationen insbesondere dadurch Legitimität, dass diese gesellschaftliche Erwartungen³⁷ in organisationsinterne Strukturen und Regeln überführen (vgl. ebd., S. 53 f.). Durch diese Übernahme der Erwartungen der Umwelt „weist sich eine Organisation als kompetentes Mitglied der Gesellschaft aus und reduziert die Gefahr von Kritik an den eigenen Managementpraktiken“ (ebd., S. 54). Diese Übernahme erfolgt oftmals durch äußeren Druck oder gar durch Zwang (z. B. durch Gesetzgebung): „Many of the positions, policies, programs, and procedures of modern organizations are enforced by public opinion, by the views of important constituents“ (Meyer/Rowan 1977, S. 343).

Problematisch sei insbesondere, dass die Erwartungen der Umwelt, die in Organisationen institutionalisiert sind, mit den faktischen Anforderungen an ein effizientes Handeln der Akteure kollidieren: „But conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency“ (ebd., S. 340). Diese Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit werde mit zunehmender Zeit verschärft, da eine moderne Gesellschaft sich zunehmend ausdifferenziert und demnach immer wieder neue Erwartungen an Organisationen herangetragen werden, die institutionalisiert werden müssen, um Legitimität zu erhalten (vgl. Schaefers 2002, S. 838). Um diesen Widerspruch bzw. diese Dualität aufzulösen, gehen Meyer und Rowan von einer zunehmenden Entkopplung von Erwartungen und Handlungen aus (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 356 f.). Damit ist gemeint, dass Organisationen ihre Legitimität dadurch wahren, dass diese sich nach außen hin den gesellschaftlichen Erwartungen weiterhin verschreiben, de facto jedoch ausgerichtet an praktischen und effizienzorientierten Anforderungen handeln. Eine der Öffentlichkeit gegenüber kommunizierte Struktur stimme demnach nicht mehr mit dem operativen Geschäft überein (vgl. Schiller-Merkens 2008, S. 54). Institutionalisierte Vorgaben würden so oftmals nur noch symbolisch befolgt (vgl. Schaefers 2002, S. 839). Bestenfalls ließe sich dies als Freiheit des pädagogischen Handelns deuten (vgl. ebd., S. 836).

37 Von Meyer und Rowan auch als Rationalitätsmythen bezeichnet. Mit dem Begriff Mythos ist gemeint, dass mit den gesellschaftlichen Erwartungen soziale Ziele verbunden sind, bzgl. derer man eine Wirksamkeit auf die Zielverwirklichung annimmt. Diese Wirksamkeit sei jedoch fraglich und insofern als Mythos anzusehen (vgl. hierzu Walgenbach 1999, S. 325; Schemmann 2018, S. 189).

DiMaggio und Powell (1983) stehen der Annahme einer Entkopplung kritisch gegenüber und gehen davon aus, dass sich gesellschaftliche Erwartungen nicht nur in organisationalen Strukturen niederschlagen, sondern auch Auswirkungen auf deren Aktivitäten haben. Sie nehmen an, dass sich Organisationen mit fortschreitender Zeit am organisatorischen Feld ausrichten, diesbezüglich würde eine Strukturangleichung stattfinden. Begründet wird eine Angleichung der Strukturen anhand der drei Mechanismen „Zwang, Nachahmung und Normierung“ (Schiller-Merkens 2008, S. 57). Unter dem organisatorischen Feld verstehen sie beispielsweise Verbände, Wettbewerber*innen, Kund*innen, Behörden, Netzwerke zu anderen Organisationen und andere Akteure im Umfeld der eigenen Organisation (vgl. DiMaggio/Powell 1983, S. 148; Schiller-Merkens 2008, S. 57). Das Feld als Summe der jeweiligen in der Umwelt agierenden Akteure wirke ein auf die eigene Organisation, deren Strukturen und deren Aktivitäten. Insofern spielen Umwelteinflüsse für den Neo-Institutionalismus nach DiMaggio und Powell eine entscheidende Rolle.

6.4 Strukturierungstheorie

Im Zentrum der Strukturierungstheorie nach Anthony Giddens „steh[t] das Verständnis menschlichen Handelns und sozialer Institutionen“ (Giddens 1997, S. 30). Die Theorie setzt Handeln und Regeln in Bezug und kann insofern für die vorliegende Arbeit eine Hilfestellung bieten bei der Frage, welchen Anteil die Handlungen der Akteure an Volkshochschulen und welchen Anteil volkshochschulinterne Regeln sowie Ressourcen an der Programmplanung haben bzw. in welchem Zusammenhang diese Elemente stehen. Insofern bietet die Theorie auch einen zentralen Bezugsrahmen für Fragen des empirischen Zugangs der vorliegenden Arbeit. Zunächst werden die grundlegenden Begrifflichkeiten und deren Zusammenhänge dargestellt, um somit den Theorierahmen zu erschließen. Anschließend werden theoretische wie empirische Bezüge aufgezeigt.

Giddens hat in seinem 1984 erschienen Hauptwerk *The Constitution of Society* seinen Theorierahmen entfaltet. In deutscher Übersetzung liegt das Werk unter dem Titel *Die Konstitution der Gesellschaft* (Giddens 1997) vor, worauf im weiteren Verlauf im Besonderen verwiesen wird. Die darin formulierten Grundannahmen sind in nachfolgender Abbildung zusammengefasst, wobei die Abbildung aufgrund der Komplexität der Thematik nur einen selektiven Ausschnitt abbilden kann.

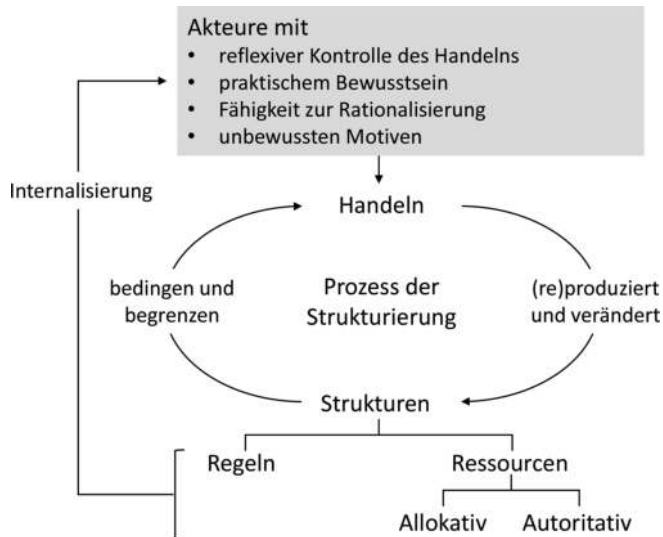


Abbildung 7: Grundlegende Elemente der Strukturierungstheorie von Anthony Giddens

Die in Abbildung 7 enthaltenen Elemente und Bezüge werden nachfolgend erläutert.

6.4.1 Theorierahmen

Handeln, Bewusstsein und Wissen

Zentrales Element des Handlungsmodells von Giddens ist der Begriff der reflexiven Steuerung bzw. reflexiven Kontrolle des Handelns (vgl. Giddens 1997, S. 55). Reflexivität sollte jedoch nicht mit Selbstbewusstsein verwechselt werden, vielmehr sei damit gemeint, dass Menschen dazu in der Lage sind, einen willentlichen Einfluss auf das gesellschaftliche Leben zu nehmen (vgl. ebd., S. 57). Die reflexive Steuerung des Handelns meint im Speziellen, dass Akteure sowohl „kontinuierlich den Fluß ihrer Aktivitäten“ (ebd., S. 55) als auch „die sozialen und physischen Aspekte“ (ebd.) ihrer Umwelt kontrollieren. Aus dieser Steuerung und Planbarkeit der Aktivitäten leitet Giddens eine entsprechende Erwartungshaltung ab, welche Akteure auch an ihr Gegenüber richten.

Giddens schreibt den handelnden Akteuren grundsätzlich die Fähigkeit zu, „ein zweckgerichtet Handelnder [sic] zu sein, der sowohl Gründe für seine Handlungen hat, als auch fähig ist, diese Gründe auf Befragung hin diskursiv darzulegen“ (ebd., S. 53). Aufgrund dieser Zuschreibung lassen sich Akteure in sozialen Institutionen auch als Expert*innen ihrer eigenen Praxis verstehen. Er bezeichnet diese auch als kompetente Wesen. Walgenbach umschreibt dies als „mit Reflexionsmächtigkeit und Intentionalität ausgestattete menschliche Wesen“ (Walgenbach 2002b, S. 358). Differenziert werden muss jedoch zwischen der Planbarkeit und Begründbarkeit eigenen Handelns und einer begrenzten Planbarkeit der Ergebnisse des Handelns. Denn Handeln führt laut Giddens nicht immer zu den erwarteten Ergebnissen, da diese

unbeabsichtigte Handlungsfolgen haben können (vgl. Giddens 1997, S. 56). Um diese Differenz besser zu verstehen, eignet sich die von Giddens vorgenommene Differenzierung in

- ein diskursives Bewusstsein,
- ein (handlungs-)praktisches Bewusstsein sowie
- unbewusste Motive (vgl. ebd., S. 57).

Dem **handlungspraktischen Bewusstsein** kann eine besondere Bedeutung beigemessen werden, diese ist „fundamental für die Theorie der Strukturierung“ (ebd., S. 57). Menschen haben laut Giddens sowohl ein individuelles Wissen, welches nur diesen allein zur Verfügung steht, als auch ein gemeinsames Wissen, das mit anderen Akteuren geteilt wird, aber dem Bewusstsein der Handelnden in aller Regel „nicht direkt zugänglich“ (ebd., S. 55) ist, insofern bezeichnet Giddens dieses auch als geteiltes Handlungswissen bzw. als „in Begegnungen inkorporierte[s] gemeinsame[s] Wissen“ (ebd.). Das geteilte Handlungswissen ist vor allem handlungspraktisch (vgl. Schiller-Merkens 2008, S. 151). Dieses dient den Akteuren in der Regel dazu, Handlungsrou-tinen auszuüben, die einen Großteil des Handelns bestimmen (vgl. Giddens 1997, S. 55). Handlungsrou-tinen werden zumeist stillschweigend vollzogen, ohne dass hierfür nähere Erklärungen durch die Handelnden erforderlich sind.

Auch wenn das handlungspraktische Wissen, den Akteuren nicht unmittelbar zugänglich ist, also nicht ad hoc verbalisiert werden kann, sind die Handelnden grundsätzlich dazu in der Lage, „auch über praktisch bewusstes Handlungswissen zu reflektieren“ (Schiller-Merkens 2008, S. 152). Durch die sog. *Rationalisierung des Handelns*, worunter Giddens versteht, dass Handelnde ein theorieartiges Verständnis für ihre Handlungsgründe haben, kann ein ad hoc nicht diskursives, aber potenziell explizierbares Wissen zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Giddens 1997, S. 55 f.). Insofern kann durch eine *Rationalisierung* ein handlungspraktisches Bewusstsein in ein **diskursives Bewusstsein** umgewandelt werden, sodass Handelnde Gründe für ihr Handeln verbalisieren können (vgl. Walgenbach 2002b, S. 359)³⁸. Dies ist auch das wesentliche Kennzeichen eines diskursiven Bewusstseins. Dieses liegt dann vor, wenn Akteure in der Lage sind, Absichten zu verbalisieren.

Nicht zuletzt können Handlungen auch durch **unbewusste Motive** veranlasst werden. Da diese unbewussten Motive nicht durch Reflexionsprozesse verbalisiert werden können, insofern auch nicht in ein diskursives Bewusstsein umgewandelt werden können, können dementsprechend auch Handlungsrationalisierungen misslingen. Dies ist nicht der Regelfall, jedoch eine der Möglichkeiten, Handlungen herbeizuführen. In der Regel „wenden die Akteure allerdings bekannte, bereits erlernte Praktiken an“ (Schiller-Merkens 2008, S. 152), die sich als Handlungsrou-tinen verstehen lassen, nicht artikuliert werden, aber potenziell artikulierbar sind.

³⁸ Allerdings zählt auch nicht explizierbares, implizites Wissen zum Wissensfundus der handelnden Akteure. Ein Großteil des handlungspraktischen Wissens lässt sich jedoch durch Rationalisierung in ein diskursives Wissen umwandeln.

Soziale Systeme und Strukturen

Soziale Systeme versteht Giddens als „Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven“ (Giddens 1997, S. 77), die stetig reproduziert werden und auf sozialen Praktiken beruhen. Soziale Praktiken werden über „Raum und Zeit hinweg“ (ebd., S. 69) üblicherweise identisch reproduziert und nehmen daher „systemische Formen“ (ebd.) an. Insofern lassen sich Systeme auch als „Muster reproduzierter sozialer Praktiken“ (Schiller-Merkens 2008, S. 137) verstehen. Eine zentrale Voraussetzung für das Vorhandensein von sozialen Systemen „ist das Vorhandensein von Strukturen und deren andauernde Reproduktion“ (ebd., S. 138).

Strukturen setzen sich aus Regeln und Ressourcen zusammen³⁹ und lassen sich weder losgelöst vom handelnden Subjekt noch von den sozialen Praktiken verstehen. „Struktur besitzt keine Existenz unabhängig von dem Wissen, das die Akteure von ihrem Alltagshandeln haben“ (Giddens 1997, S. 79). Struktur existiert nur dann, wenn sie in sozialen Praktiken produziert und reproduziert wird (vgl. ebd., S. 69). Strukturen werden erst durch die konkreten Handlungen der Individuen (in ihrer Performanz) wirksam und bedeutsam, wirken gleichzeitig aber auch auf diese ein (vgl. Walgenbach 2002b, S. 362). Über „Raum und Zeit hinweg“ (Giddens 1997, S. 45) haben sie eine stabilisierende Funktion. Auch wenn Strukturen verdinglicht sein können (sog. Allokative Ressourcen) und beispielsweise in Form von verschriftlichten Regelwerken vorliegen können⁴⁰, sind sie laut Giddens erst in den *Erinnerungsspuren* der Akteure existent (vgl. ebd., S. 432). Existent insofern, da sie erst durch die Erinnerungsspuren für die Handelnden Relevanz besitzen. Ortmann veranschaulicht dieses Verständnis an einem Beispiel: „Eine Ansammlung von Steinen und Beton ist noch keine Mauer, eine Mauer allein noch keine Grenze, wie man in Berlin 1989 sehen konnte“ (Ortmann 1994, S. 156). Erst durch das subjektive Verständnis dessen, was eine Mauer ausmacht, wird eine Ansammlung von Steinen und Beton zu einer Mauer.

Dualität der Struktur und Strukturierung

Durch Handlungen können Akteure Einfluss auf soziale Strukturen nehmen und Änderungen an den Strukturen bewirken. Diese Änderungen können willentlich oder auch unbeabsichtigt durch Handlungen ausgelöst werden. Da Akteure in den meisten Fällen „in ihrer Kommunikation gewohnheitsmäßig von Regeln Gebrauch machen, die die soziale Struktur repräsentieren“ (Schiller-Merkens 2008, S. 148), führen die Handlungen zu einer Reproduktion der Struktur, ohne dass es ein beabsichtigtes Ziel der Handelnden ist, „die existierende soziale Struktur oder Ordnung aufrecht zu erhalten oder zu verändern“ (ebd.). Da wie bereits dargestellt die *Bewußtheit* der Menschen begrenzt ist, können auch unbeabsichtigte Handlungsfolgen entstehen (vgl. Giddens 1997, S. 79), welche unbeabsichtigte Auswirkungen auf Strukturen haben:

„Der Handlungsstrom produziert kontinuierlich Folgen, die die Akteure nicht beabsichtigt haben, und diese unbeabsichtigten Folgen können sich auch [...] als nichteingestanz-

³⁹ Näheres dazu im weiteren Verlauf des Kapitels.

⁴⁰ Besser gesagt in Regelwerken interpretiert und codiert sein können.

dene Bedingungen weiteren Handelns darstellen. Die menschliche Geschichte wird durch intentionale Handlungen geschaffen, sie ist aber kein beabsichtigter Entwurf.“ (Ebd.)

Akteure reproduzieren also durch ihr Handeln stetig Strukturen und gleichzeitig „auch die Bedingungen, die ein entsprechendes Handeln ermöglichen“ (ebd.). Strukturen sind nach Giddens daher „sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren“ (ebd., S. 77). Diese reziproke Beziehung zwischen Strukturen und Handlungen bezeichnet Giddens auch als *Dualität der Strukturen* (vgl. ebd., S. 430). Strukturen ermöglichen neue Handlungen (Strukturen sind Medium des Handelns) und Handlungen produzieren neue Strukturen und beeinflussen bestehende Strukturen (Strukturen sind Ergebnis der Handlungen).

Strukturierung⁴¹ versteht Giddens als „Bedingungen, die die Kontinuität oder Veränderung von Strukturen und deshalb die Reproduktion sozialer Systeme bestimmen“ (Giddens 1997, S. 77). Strukturierung findet „kraft der Dualität von Struktur“ (ebd., S. 432) statt. Insofern lässt sich Strukturierung als Prozess im wechselseitigen Zusammenwirken von Handeln und Strukturen verstehen, welcher durch die Dualität der Strukturen gekennzeichnet ist: „Die Strukturierung sozialer Systeme zu analysieren bedeutet, zu untersuchen, wie diese in Interaktionszusammenhängen produziert und reproduziert werden“ (ebd., S. 77). Diese Dualität steht in einem ausgewogenen Verhältnis, denn „weder in der Erfahrung des individuellen Akteurs noch in der Existenz irgendeiner gesellschaftlichen Totalität“ (ebd., S. 52) lassen sich hinreichende Erklärungsansätze erkennen, um die Komplexität menschlichen Handelns in Institutionen zu erklären. Laut Mensching (2018) nimmt die Strukturationstheorie aufgrund dieser dualistischen und gleichzeitig ausgewogenen Sichtweise eine vermittelnde Rolle ein „zwischen der Fokussierung auf den äußeren Zwang sozialen Handelns [...] und der Freiheit individueller bzw. kollektiver Sinngebung“ (Mensching 2018, S. 201).

Auch wenn Giddens Handeln und Strukturen in einem dualistischen Gefüge betrachtet, stellt gerade diese gleichgewichtige Gegenüberstellung den Versuch dar, mit der Strukturationstheorie „den Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus“ (Giddens 1997, S. 41) zu überwinden. Holm versteht diesen Dualismus im Kontext der Organisationsforschung als ein *fundamentales Paradoxon* und fasst dieses in folgender Frage zusammen: „How can actors change institutions if their actions, intentions, and, rationality are all conditioned by the very institution they wish to change?“ (Holm 1995, S. 398) Giddens Theorie kann als Beitrag gesehen werden, diesen Dualismus aufzulösen.

41 Aus dem englischen *structuration*. Die deutsche Übersetzung ist diesbezüglich uneinheitlich. So übersetzen Wolf-Hagen Krauth und Wilfried Spohn in der Übersetzung von Giddens Hauptwerk (Giddens 1997) den Begriff *structuration* mit Strukturierung. In anderen deutschsprachigen Beiträgen wird der Begriff wiederum mit *Strukturation* übersetzt. Gemeint ist das gleiche, insofern lassen sich Strukturation und Strukturierung synonym verstehen.

Regeln und Ressourcen

Strukturen bestehen laut Giddens aus *Regeln* und *Ressourcen* (vgl. Giddens 1997, S. 75). Beide sind in die „Reproduktion sozialer Systeme einbezogen“ (ebd., S. 432). Mithilfe von **Regeln** werden Strukturen gebildet. Regeln lassen sich verstehen als „methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion“ (ebd., S. 70). Sie dienen dazu, einer Handlung einen Sinn beizumessen, diesen Sinn zu konstituieren, und dienen gleichzeitig dazu, sozial unerwünschtes Verhalten zu sanktionieren (vgl. ebd., S. 70). Infolgedessen führen Regeln dazu, dass Akteure auf deren Grundlage Erwartungen entwickeln (vgl. Mensching 2018, S. 203).

Regeln können verbalisiert werden und demnach auch verschriftlicht werden, z. B. in Regelwerken, aber „Regeln sind Verfahrensweisen des Handelns, Aspekte der Praxis“ (Giddens 1997, S. 73). Daher bezeichnet Giddens auch einen „Gesetzeskanon, bürokratische Regeln, Spielregeln usw.“ (ebd.) als möglichst präzise interpretierte Codierung einer Regel, die sich aber im eigentlichen Sinne nicht als Regel verstehen lässt (vgl. ebd.). Da Regeln gedeutet und auf unterschiedliche Anwendungsbereiche ausgedehnt werden müssen, impliziert die Ausübung einer Regel immer auch deren Modifikation (vgl. Mensching 2018, S. 203)⁴². Die Interpretationsleistung führt dazu, dass Regeln nur in begrenztem Maße das Verhalten der Organisationsmitglieder steuern und in unterschiedlichen Handlungen resultieren können.

Ressourcen können laut Giddens materiell sein (sog. Allokative Ressourcen) oder nicht materiell (sog. Autoritative Ressourcen) (vgl. Giddens 1979, S. 100). Allokative Ressourcen schließen sowohl die *natürliche Umwelt* als auch *physische Artefakte* mit ein (vgl. Giddens 1997, S. 429). Zu den allokativen Ressourcen können beispielsweise finanzielle Güter, eine technische Ausstattung oder Räumlichkeiten zählen. Allokative Ressourcen leiten sich ab aus der „Herrschaft des Menschen über die Natur“ (ebd.). Autoritative Ressourcen sind stets immateriell und ergeben sich aus der Herrschaft eines Menschen über andere Menschen (vgl. ebd.). Übertragen auf eine Organisationsebene können dies beispielsweise die Befugnisse sein, die sich aus einer beruflichen Position ergeben, beispielsweise die einer Leitungsperson.

Laut Zerfaß mündet die Bezugnahme auf Ressourcen sowie auf Regeln „in ein Können, das Handlungen anschlussfähig und potenziell erfolgsträchtig macht“ (Zerfaß 2009, S. 39). Ressourcen sind unabhängig davon, ob es sich um allokativen oder autoritativen Ressourcen handelt, an der Generierung von Macht beteiligt. Macht setzt laut Giddens

„geregelter Beziehungen von Autonomie und Abhängigkeit zwischen Akteuren oder Kollektiven in sozialen Interaktionskontexten voraus. Aber alle Formen von Abhängigkeit stellen gewisse Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Unterworfenen die Aktivitäten der ihnen Überlegen beeinflussen können“ (Giddens 1997, S. 67).

Ressourcen verhelfen Akteuren insofern zu einer Handlungsmacht, gleichzeitig begrenzen sie diese aber auch. Handlungsmacht wird von Strukturen gerahmt. Ressour-

⁴² In dieser Hinsicht ähnelt das Verständnis der Verinnerlichung und Modifikation von Regeln den Verständnissen von Luhmann (Systemtheorie) oder Reckwitz (Praxistheorie).

cen und Regeln begrenzen das Handeln der Akteure insofern, als „sich im jeweiligen Handlungskontext nur bestimmte Regeln und Ressourcen als angemessen – als kontextadäquat – erweisen“ (Schiller-Merkens 2008, S.156). Ferner stehen Ressourcen nicht jeder Person in gleichem Maße zur Verfügung, da sie ungleich verteilt sind (vgl. ebd., S.154).

6.4.2 Theoretische und empirische Bezüge

Giddens baut bei seiner Theoriegenese auf Vorarbeiten u. a. von Karl Marx, insbesondere zu seinem Gesellschaftsbegriff auf. Zudem stellt Giddens Bezüge zu Durkheim, Weber und Pareto her. Deren Ansätze sieht Giddens als Wegbereiter für einen handlungstheoretischen Ansatz (vgl. Giddens 1997, S.26), welcher vornehmlich auf den Arbeiten Talcott Parsons beruht. Insofern setzt sich Giddens differenziert mit Parsons auseinander. Parsons Ansatz des Strukturfunktionalismus lässt sich bedingt auch als handlungstheoretischer Ansatz verstehen. Eine genauere Abgrenzung nimmt Giddens zum Funktionalismus sowie zum Strukturalismus vor. Beide Theorien weisen ähnliche Wurzeln auf (vgl. Giddens 1979, S.9), die Ähnlichkeit besteht insbesondere in der starken Hervorhebung des Systems gegenüber den handelnden Akteuren (vgl. ebd., S.50). Ebenso steht Giddens interpretativen Soziologien kritisch gegenüber: „Während interpretative Soziologien sich gleichsam auf einen Imperialismus des Subjekts gründen, implizieren der Funktionalismus und der Strukturalismus einen Imperialismus des gesellschaftlichen Objekts“ (Giddens 1997, S.52). Letztendlich sind jedoch subjektivistische Ansätze, wozu sich auch die Hermeneutik neben den interpretativen Ansätzen zählen lässt, neben den objektivistischen Ansätzen (Funktionalismus und Strukturalismus) die Argumentationsgrundlage, aus der heraus Giddens die Strukturationstheorie entwickelt (vgl. Walgenbach 2002b, S.357).

Rezipiert wird die Strukturationstheorie insbesondere von **neoinstitutionalistischen sowie praxistheoretischen Vertreter*innen** (vgl. Mensching 2018, S.200; Walgenbach 2002a, S.183 f.) und wird oftmals auch einer der beiden Strömungen zugeordnet (z. B. bei Reckwitz 2003, S.283). Gerade die vermittelnde Rolle zwischen Handeln und Strukturen macht die Strukturationstheorie anschlussfähig für vielfältige Ansätze. Mensching sieht ebenfalls eine Anschlussfähigkeit an die Systemtheorie (vgl. Mensching 2018, S.207). Allerdings zeigt ein Vergleich von Jörn Lamla, dass sich der Strukturbegriff von Luhmann stark von dem Strukturbegriff von Giddens unterscheidet (Lamla 2003, S.263 ff.). Giddens selbst verschreibt sich jedoch keiner dieser Strömungen explizit. Bei praxisphilosophisch ausgerichteten Arbeiten bestehe das Risiko, die handelnden Akteure einseitig in den Vordergrund zu stellen und dadurch „die einschränkende Gewalt vorherrschender Strukturen zu ignorieren“ (Joas 1997, S.14). Vielmehr sieht Giddens die Strukturationstheorie als eigenständige Sozialtheorie (vgl. Giddens 1991, S.201), die ein ontologisches Rahmenwerk darstellt. Darunter versteht er genauer: „By ‚ontology‘ here, I mean a conceptual investigation of the nature of human action, social institutions and the interrelations between action and institutions“ (ebd.). Insofern sieht er seinen Ansatz als geeignet an, diesen in ver-

schiedenen Forschungszusammenhängen zu adaptieren und für die Genese von neuen Forschungsanliegen zu nutzen (vgl. ebd., S. 205 ff.; Mensching 2018, S. 200).

Methodisch bieten sich vielfältige Zugänge, die sich anhand der Strukturierungstheorie begründen lassen. So lassen sich laut Mensching „sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsvorhaben mit der Strukturierungstheorie fundieren“ (Mensching 2018, S. 204). Qualitativ bieten sich beispielsweise ethnografische Zugänge an. Auch die dokumentarische Methode als rekonstruktives Verfahren lässt sich im Hinblick auf die Strukturierungstheorie als geeignet ansehen (vgl. ebd., S. 206). Bzgl. der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen findet die Strukturierungstheorie oftmals in der Soziologie, der Politologie sowie der Betriebswirtschaftslehre Einzug (vgl. ebd.). In der **Organisationsforschung** spielt die Strukturierungstheorie beispielsweise bei der Netzwerkforschung und der Frage, wie organisationales Wissen in strategischen Netzwerken generiert und verarbeitet wird, eine Rolle (vgl. Sydow/van Well 2010). Schiller-Merkens verweist darauf, dass sich in der Organisationsforschung nur wenige Arbeiten finden lassen, die sich „in umfassender Weise auf die Strukturierungstheorie beziehen“ (Schiller-Merkens 2008, S. 127). Gründe hierfür scheinen in der Komplexität der Theorie sowie in einer bislang eher einseitigen, demnach auch verkürzten Rezeption, gerade in US-amerikanischer Organisationsforschung zu liegen. Da die Theorie für die Organisationsforschung jedoch einige Chancen bietet, lässt sich Potenzial der Theorie als bislang noch nicht ausgeschöpft ansehen (vgl. ebd.). Die Strukturierungstheorie kann insbesondere einen Beitrag leisten, zu erklären, „dass Institutionen – und entsprechend ihr Wandel – in sozialen Handlungsprozessen permanent hervorgebracht werden“ (ebd., S. 124). Innerhalb der soziologischen Organisationsforschung weist insbesondere die Arbeit von Barley und Tolbert (1997) einen differenzierten strukturierungstheoretischen Bezug auf. Diese entwickeln einen prozessorientierten Ansatz, der Institutionalisierung als fortlaufenden Prozess versteht (vgl. Schiller-Merkens 2008, S. 125).

Für die **Organisationspädagogik** sieht Mensching das Potenzial der Strukturierungstheorie darin, dass „mit der Konzeption der Dualität von Struktur die komplexe Verwobenheit zwischen den das Handeln einschränkenden oder ermöglichenden und durch Handeln erst (re)produzierten organisationalen Bedingungen“ (Mensching 2018, S. 206) thematisiert werden können. Die Theorie eröffnet den Zugang, pädagogische Organisationen auf vielfältige Weise zu untersuchen (vgl. ebd.).

Anhand einer Untersuchung polizeilicher Praktiken weist Mensching auf die Differenz zwischen Strukturen und Handlungen hin (Mensching 2008, S. 290 f.). Ihre empirischen Ergebnisse zeigen, dass der Blick auf organisationale Entscheidungen allein nicht ausreicht, um das „Verständnis des Organisierens einer Organisation“ zu begreifen (ebd., S. 235). Sie kritisiert damit die Systemtheorie nach Luhmann und betont, dass sich Organisationen nicht primär auf Entscheidungen reduzieren lassen, sondern die nicht explizierbaren Wissensbestände Alltagspraktiken prägen und diese Alltagspraktiken das „Leben in Organisationen“ (ebd.) auszeichnen.

Kritisieren lässt sich an der Strukturierungstheorie, dass es noch zu wenige empirische Arbeiten gibt, die sich auf die Annahmen von Giddens beziehen und diese be-

legen bzw. korrigieren und schärfen könnten. Gerade die Komplexität der Theorie erschwere eine empirische Nutzbarmachung. „Die Arbeiten von Giddens sind weder leicht zu lesen, noch leicht zusammenzufassen“ (Walgenbach 2002b, S. 369). In der Organisationsforschung spielt die Strukturierungstheorie demnach noch eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Schiller-Merkens 2008, S. 127). Weiterhin wird Giddens vorgeworfen, seine Theorie aufbauend auf sehr heterogenen Theorieansätzen entwickelt zu haben, was auf einen eher losen Eklektizismus hinweist. So stellt Walgenbach fest: „Giddens zitiert eigentlich alles, was Rang und Namen hat“ (Walgenbach 2002b, S. 369). Allerdings stellt Walgenbach ebenfalls heraus, dass dieser Aspekt unproblematisch sei, da sich von „der Heterogenität der benutzten Quellen [...] nicht zwingend auf Inkonsistenz der Argumente schließen“ (ebd.) lässt. Gerade bei einem neuartigen Ansatz, der sowohl Handeln (aufbauend auf interpretativen und hermeneutischen Strömungen) als auch Strukturen (aufbauend auf Funktionalismus und Strukturalismus) zu verbinden versucht, scheint es nicht praktikabel, auf eine einheitliche, homogene theoretische Basis zurückzugreifen. Nicht zuletzt wird Giddens vorgeworfen, dass er die für ihn relevanten Begrifflichkeiten oftmals unscharf gebraucht. So stellt Holtgrewe heraus, dass der „Handlungsbegriff bei ihm vergleichsweise unterdefiniert“ (Holtgrewe 2000, S. 3) sei und daher „Präzisierungen nötig und möglich“ (ebd. S. 2) seien. Walgenbach sieht in der begrifflichen Kritik an Giddens allerdings auch einen Zusammenhang zur Komplexität und Leserunfreundlichkeit von Giddens Texten, sodass diese zu Missverständnissen in der Auslegung führen können (vgl. Walgenbach 2002b, S. 369 ff.). Da Giddens sich bewusst keiner vorhandenen theoretischen oder empirischen Strömung explizit verschreibt und seinen Ansatz für kontextspezifische Fragestellungen zur Verfügung stellt, scheint eine begriffliche Offenheit nicht nur nachteilig zu sein, sondern erlaubt auch eine Anschlussfähigkeit für verschiedenartige Forschungsvorhaben.

6.5 Konsequenzen der theoretischen Grundannahmen für die vorliegende Arbeit

Die eingangs aufgeworfenen Fragen, die sich auf die Bestimmung von Volkshochschulen aus theoretischer Sicht beziehen, so insbesondere auf die Frage, welche Rolle den handelnden Individuen in Volkshochschulen und welche Rolle überindividuellen Strukturen und Regeln beigemessen werden kann, können durch die dargestellten Theorien individuell beantwortet werden. In der Beantwortung dieser Frage weisen die erläuterten Theorien jedoch deutliche Unterschiede auf, womit den Theorien für die vorliegende Arbeit in unterschiedlichem Maße eine Relevanz beigemessen werden kann.

Die **Strukturierungstheorie** nach Anthony Giddens setzt menschliches Handeln und Strukturen in Bezug. Handlungen produzieren, reproduzieren und verändern Strukturen, diese wiederum ermöglichen und limitieren Handlungen. Strukturen beinhalten einerseits Regeln, die in den Erinnerungsspuren der Akteure existent sind,

sowie materielle und auch nicht materielle (autoritative) Ressourcen. Dem handlungspraktischen Bewusstsein kann eine besondere Rolle beigemessen werden, da es einen wesentlichen Teil des Handelns bestimmt und sich zumeist in Handlungsroutinen äußert. Auch wenn das hierfür erforderliche Handlungswissen inkorporiert ist und Routinehandlungen durch die Handelnden grundsätzlich keiner weiteren Erklärung bedürfen, sind die handelnden Akteure in der Lage, Gründe für ihr Handeln aufzuführen. Diese besitzen ein theorieartiges Verständnis, das mittels der Fähigkeit zur Rationalisierung in ein diskursives Wissen transformiert werden kann. Aufgrund dieser Relevanz und Zugänglichkeit zum diskursiven Wissen der Akteure sowie zu den explizierbaren Regeln und Ressourcen kann die Strukturierungstheorie als Erklärungsansatz dienen, der Zugang zu den genannten Ebenen bietet.

Zwar lassen sich wie bereits dargestellt auch Schwächen am Ansatz von Giddens erkennen, wie der geringen empirischen Fundierung oder auch der Komplexität der Theorie. Aufgrund der vermittelnden Rolle der Strukturierungstheorie zwischen den systemprägenden Strukturen und den handelnden Subjekten ist diese als zentraler theoretischer Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit jedoch wertvoll, da hierdurch ein empirischer Zugang sowohl zu den überindividuellen Strukturen im Sinne von Regeln (demnach auch Strategiepapieren) sowie im Sinne von Ressourcen (demnach auch die materielle bzw. technische Infrastruktur) als auch ein empirischer Zugang zum Programmplanungshandeln der beteiligten Akteure (und deren handlungspraktischem Wissen) theoretisch begründbar ist. Andere Theorien liefern zwar spezifische Deutungen entweder bzgl. der Relevanz der handelnden Akteure oder bzgl. der Relevanz der Strukturen, stellen jedoch für sich genommen keinen holistischen Ansatz dar, der als Erklärungsgrundlage für die eigene Forschung genügen würde. Daher wird die Strukturierungstheorie nach Giddens im weiteren Verlauf der Arbeit als leitender Bezugsrahmen herangezogen. Relevant werden die Bezüge insbesondere im Rahmen des Studiendesigns der zweiten Hauptstudie zu Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln (vgl. Kap. 11.2), da sich die Operationalisierung der Einflussfaktoren u. a. anhand der Theorie erarbeiten und erklären lässt, sowie im Rahmen der Ergebnisdiskussion der zweiten Hauptstudie in Kapitel 11.4. Aufgrund der zugesprochenen Nähe der Theorie zum Neo-Institutionalismus und den Praxistheorien (vgl. Kap. 6.4.2) bietet sich eine Auseinandersetzung mit beiden Strömungen zur Abgrenzung an.

Der Ansatz des **Neo-Institutionalismus** kann grundsätzlich einen Erklärungsansatz liefern für die Frage, wie gesellschaftliche Erwartungen in organisationsinterne Strukturen und Regeln überführt werden. Aufbauend auf den von Meyer und Rowan formulierten Ausführungen ließe sich vermuten, dass in (Bildungs-)Organisationen Risiken einer wachsenden Entkopplung von gesellschaftlichen Anforderungen und einer Handlungspraxis bestehen, diese aber kaum Einzug findet in die eigene Außen- darstellung der Organisationen (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 356 f.). Insbesondere bezugnehmend auf DiMaggio und Powell betont der Neo-Institutionalismus die Bedeutung verschiedener Umweltfaktoren, die Einfluss auch auf die Programmplanung nehmen können (vgl. DiMaggio/Powell 1983). Insofern lässt sich die Berücksichti-

gung von Verbänden, konkurrierenden Bildungsanbietern, Kursteilnehmenden, Weiterbildungsgesetzen, Kommunen oder auch Netzwerken zu anderen Akteuren und Einrichtungen durch den Neo-Institutionalismus grundsätzlich begründen.

Auch wenn die Theorie vereinzelt Erklärungsansätze für die vorliegende Arbeit liefern kann, ist sie als leitendes Theoriemodell, insbesondere für die zweite Hauptstudie, die Bestimmung von Einflussfaktoren auf die Programmplanung, jedoch insofern ungeeignet, da eine reine Entkopplung von Erwartungen und Handlungen, welche sich mit fortlaufender Zeit verstärkt und sich lediglich in den organisationalen Strukturen niederschlägt, nicht ausreicht, um das Verhältnis von Umwelt und System an Volkshochschulen zu bestimmen. Zwar sehen DiMaggio und Powell auch Auswirkungen auf die handelnden Akteure, allerdings stellt deren Erklärungsansatz, der sich mit Zwang und einer eher einseitigen Anpassung kennzeichnen lässt, eine verkürzte Sicht auf die Komplexität der System- und Umweltbeziehungen dar. Insgesamt fokussiert der Neo-Institutionalismus zu einseitig die Legitimierungsbestrebungen von Organisationen, daher wird die Theorie nicht als zentraler Theorierahmen für die Arbeit herangezogen, jedoch werden selektiv Bezüge zum Neo-Institutionalismus hergestellt, da die Theorie einen Erklärungsansatz zur Fokussierung des DigComp durch Volkshochschulverbände (vgl. Kap. 4.7) bieten kann und einen ausschnittshaften Beitrag zur Erklärung der Ergebnisse der ersten Hauptstudie – der Kursprogramm-analyse (vgl. Kap. 10.4) – leisten kann. Konkret kann der Neo-Institutionalismus einen Handlungsdruck erklären, der von außen an das System Volkshochschule herangetragen wird, so insbesondere einen wachsenden ökonomischen Druck, der einem öffentlichen Auftrag der Allgemeinbildung erschwerend entgegensteht. Insofern kann der Neo-Institutionalismus beispielsweise eine Erklärung liefern bei einer ungleichmäßigen Gewichtung einzelner Programmangebote, wie berufsbezogene Kurse, die stärker zur Kostendeckung beitragen als solche allgemeinbildenden Angebote, die dem öffentlichen Auftrag entsprechen, aber weniger kostendeckend sind.

Einem **systemtheoretischen Verständnis** nach Luhmann folgend lassen sich Organisationen, somit auch Bildungsorganisationen, vorrangig durch das Netz der darin kommunizierten Entscheidungen bestimmen. Hierfür sind die Entscheidungsprämissen in Form von Programmen relevant, die sich als verdichtete Regelsysteme verstehen lassen. Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist die Annahme, dass die „Regeln des Funktionierens [...] das Handeln und Entscheiden von Personen [steuern] und nicht umgekehrt“ (Zech 2018, S. 179). Aus dieser Annahme ließe sich aus dem systemtheoretischen Verständnis folgern, dass Strategien von VHS-Verbänden personen- oder gar einrichtungsübergreifend für Volkshochschulen gelten, durch die volkshochschulinternen *Programme* bestimmt würden und gegenüber den individuellen Mitarbeitenden und deren persönlichen Vorannahmen zwar nicht in jedem Fall resistent sind (vgl. ebd.), aber doch zumindest für diese als *Entscheidungsprämissen* gelten. Nach Luhmann würden die Entscheidungsprogramme gerade in ausdifferenzierten Organisationen hierarchische Strukturen aufweisen und geregelten Entscheidungswegen folgen (vgl. Luhmann 1978/2006, S. 258; Herbrechter/Schrader 2018, S. 304).

Kritisch anzumerken ist bzgl. dieser Sichtweise, dass den jeweiligen Mitarbeitenden nur wenig Beachtung geschenkt wird, was beispielsweise die Strukturierungstheorie sowie praxistheoretische Ansätze kritisieren. Wie bereits in Kap. 3.4 dargestellt wurde, weisen gerade Volkshochschulen keine ausgeprägte Hierarchie auf, die Leitungen der jeweiligen Einrichtungen sind den Verbänden gegenüber nicht weisungsgebunden. Die Verbände haben insbesondere die Aufgabe, Mitgliedseinrichtungen zu beraten, zu unterstützen und zu fördern. Daher muss den jeweiligen Mitarbeitenden vor Ort eine entsprechende Bedeutung beigemessen werden. Auch innerhalb der jeweiligen Einrichtung haben die pädagogisch planenden Mitarbeitenden ausreichend Freiräume, was die Planungsentscheidungen anbelangt, insofern unterliegen auch diese keinen engen Weisungshierarchien bzgl. der Leitung der jeweiligen Einrichtung. Zwar gibt es einrichtungsübergreifende Strategien, die auch für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung sind, so insbesondere das Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen, allerdings wäre es verkürzt anzunehmen, dass dieses Manifest „das Handeln und Entscheiden von Personen“ (Zech 2018, S. 179) steuert.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, die systemtheoretischen Begrifflichkeiten für Forschung im Kontext von Bildungsorganisationen brauchbar zu machen (vgl. Kuper/Kaufmann 2018, S. 218), insbesondere wenn es um die Frage der Einflussfaktoren auf die Programmplanung geht. Luhmann zufolge unterliegen Bildungssysteme, unabhängig davon, ob es sich um Schule, Hochschule oder Weiterbildung handelt, der Codierung in Lernen und Nicht-Lernen (vgl. Zech 2018, S. 177; Krause 2005, S. 50). Zwar gelang es Dollhausen, wie bereits dargestellt, durch einen Anschluss an neuere systemtheoretische Diskurse eine Perspektiverweiterung vorzunehmen (vgl. Dollhausen 2008, S. 21f.), sodass auch Einflussfaktoren, die sich nicht ausschließlich aus der Dualität von Lernen und Nicht-Lernen erklären lassen, mitberücksichtigt werden, wie z. B. ökonomische und rechtliche Bedingungen, allerdings zeigt die Notwendigkeit der Perspektiverweiterung auch, dass eine systemtheoretische Sichtweise nur bedingt geeignet erscheint, der Komplexität äußerer Einflussfaktoren gerecht zu werden. Aufgrund der hohen Passung der Strukturierungstheorie zur vorliegenden Arbeit sowie aufgrund der dargestellten Herausforderungen und Einschränkungen bzgl. der Systemtheorie wird diese für die vorliegende Arbeit nicht als zentraler Theorierahmen herangezogen. Die Systemtheorie hilft jedoch grundsätzlich zu verstehen, dass lernende Organisationen erst dann nachhaltige Veränderungen erfahren, wenn individuelles Erfahrungswissen in organisationale Regeln und Strukturen überführt wird und in pädagogischen *Programmen* festgeschrieben wird. Erst diese Regeln, die dazu in der Lage sind, Mitarbeitende zu überdauern, sind für das Selbstverständnis einer Organisation zentral. Die Systemtheorie zeigt insofern die Bedeutsamkeit und Relevanz von überindividuellen Leitlinien auf. Die in Kap. 6.1 dargestellten Bezüge sind insofern zur Explikation dieses Verständnisses als relevant zu betrachten.

Eine **praxistheoretische Sichtweise** lässt sich als ein Kontrapunkt zur systemtheoretischen Sichtweise nach Luhmann verstehen, da diese im Gegensatz zur Systemtheorie zwar nicht die Individuen selbst, aber doch zumindest die durch die Indivi-

duen hervorgebrachte soziale Praxis fokussiert. Das Handeln der Mitarbeitenden in Organisationen lässt sich als zentralen Anknüpfungspunkt für einen empirischen Zugang verstehen. Übertragen auf Volkshochschulen ließe sich die Kursprogrammplanung aus einer praxistheoretischen Sichtweise insbesondere durch das praktische Handeln der Programmplanenden erklären. Um pädagogisches Handeln nachzuvollziehen, geraten die überindividuellen Praxismuster ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Im Gegensatz zur Systemtheorie kann aus einer praxistheoretischen Sichtweise ein Zugang zu einem komplexen Bedingungsgefüge erklärt werden. Demnach lässt sich die Relevanz der zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen (Materialität der Dinge) erklären, wie beispielsweise einer technischen Infrastruktur. Die Bedeutung der kompetenten Körper (vgl. Schmidt 2012, S. 56) sowie das Geflecht aus mehr oder minder formalisierten Netzwerken, die Wissen und Erfahrung binden, ließe sich erklären. Der zeitliche Aspekt der Dringlichkeit zeigt zudem, dass soziale Praktiken einem stetigen Wandel unterworfen sind. Kritisieren lässt sich jedoch insbesondere, dass Praxistheorien einen einseitigen Fokus auf die soziale Praxis legen und dem möglichen Einfluss von Strukturen, Leitlinien und Strategiepapieren eine zu geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch wenn diese nicht alleinig das Handeln der Akteure erklären können, sollte zumindest deren potenzieller Einfluss nicht außen vor gelassen werden. Ferner stellt sich herausfordernd dar, dass *Praxistheorie* keine konsistente Theorie, sondern vielmehr ein Konglomerat vielfältiger Einzeldisziplinen, Ansätze und Strömungen darstellt (vgl. Elven/Schwarz 2018, S. 250). Aufgrund der dargestellten Einschränkungen werden praxistheoretische Sichtweisen, dem hier dargestellten Verständnis folgend, nicht näher als theoretische Basis für die vorliegende Arbeit herangezogen⁴³. Die in Kap. 6.2 dargestellten Bezüge sind jedoch hilfreich, um eine Abgrenzung, beispielsweise zur Systemtheorie, vorzunehmen, sowie um die Nähe und Differenzen zur Strukturierungstheorie nach Giddens aufzuzeigen, die in der vorliegenden Arbeit als leitender Theorierahmen herangezogen wird.

⁴³ Damit wird der Annahme widersprochen, dass die Strukturierungstheorie nach Giddens ohne Weiteres als reine Praxistheorie zu verstehen ist (vgl. Kap. 6.4.2).

7 Programmplanungsforschung

Überleitend zum empirischen Teil der Arbeit wird der aktuelle Forschungsstand im Umfeld der Programmplanung dargestellt. Laut Hippel lässt sich Programmplanungsforschung als „übergeordneten Begriff sehen für Forschungen zum Programmplanungshandeln sowie für Programmforschung“ (Hippel 2019, S.111). Programmforschung und Forschung zum Programmplanungshandeln lassen sich zunächst insofern klar voneinander unterscheiden, da sich Forschung zum Programmplanungshandeln mit dem Planungshandeln selbst und den Einflüssen auf das Handeln befasst, während Programmforschung das „Ergebnis des Programmplanungshandelns, das Programm“ (Käpplinger/Robak 2019, S.65) untersucht. Eine Auseinandersetzung findet diesem Verständnis zufolge sowohl mit Programmforschung als auch mit Forschung zum Programmplanungshandeln statt, diesbezüglich insbesondere zu den Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln.

Zunächst wird in Kap.7.1 der Begriff und das Feld der Programmforschung umrissen. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit empirischen Befunden aus Programmanalysen. In Kap.7.2 erfolgt eine Auseinandersetzung mit Forschung zum Programmplanungshandeln. Diesbezüglich werden Forschungsergebnisse dargestellt, aus denen sich mögliche Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln ableiten lassen. Eine Auseinandersetzung mit Programmforschung (Kap.7.1) bildet im vorliegenden Forschungsvorhaben die Grundlage für die erste Hauptstudie (Kap.10), welche durch eine Programmanalyse gekennzeichnet ist. Die in Kap.7.1 dargestellten Ergebnisse dienen vorrangig dazu, die Ergebnisse der eigenen Forschung zu kontextualisieren, um so die eigenen Forschungsergebnisse in den Forschungsstand einordnen und diskutieren zu können. Die Auseinandersetzung mit der Forschung zum Programmplanungshandeln (Kap.7.2) stellt die Grundlage der zweiten Hauptstudie (Kap.11) dar, die sich mit Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln an Volkshochschulen befasst. Die in Kap.7.2 dargestellten Ergebnisse dienen als Ausgangslage für eine zunächst deduktive Konstruktion eines Sets an Einflussfaktoren, welches auch die Grundlage der Erhebungsinstrumente im Rahmen des Forschungsvorhabens bildet, ferner dienen die in Kap.7.2 dargestellten Inhalte dazu, die Ergebnisse der eigenen Untersuchung einzubetten. Wie bereits einleitend in Kap.1.3 dargestellt, stellt die Auseinandersetzung mit der Programmplanungsforschung die Grundlage zur Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen dar⁴⁴.

Programmplanungsforschung lässt sich als breites Forschungsfeld betrachten, das Zugang zu vielfältigen Themenbezügen erlaubt (wie in Kap.7.1 dargestellt). Um eine mangelnde thematische Passung zur vorliegenden Arbeit zu vermeiden, wird im weiteren Verlauf ein Fokus auf empirische Arbeiten gelegt, die sich mit Fragen der

44 Konkret entsteht damit die Grundlage zur Beantwortung der Teilfragen 2–4, siehe hierzu Kap.1.2.

Medienkompetenz bzw. Themen im begrifflichen Kontext im Allgemeinen befassen, so z. B. mit elektronischen und digitalen Medien⁴⁵. Im Bereich der Erwachsenenbildung lassen sich vielfältige Anbieter identifizieren, die medienpädagogische Themen in ihren Bildungsangeboten aufgreifen. So lassen sich neben Volkshochschulen auch „Kirchen, Landesmedienanstalten, Gewerkschaften, politische Stiftungen, private Anbieter, Vereine u. a.“ (Hippel/Freide 2018, S. 982 f.) benennen. Beispielhaft kann auf die Arbeit von Heuer und Robak verwiesen werden, in deren Rahmen eine Programmanalyse kirchlicher Bildungsanbieter erfolgt ist und in der auch Angebote zu EDV-Medien berücksichtigt wurden (vgl. Heuer/Robak 2000). Da Befunde zu medienpädagogischen Angeboten anderer Bildungsanbieter allerdings nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf Volkshochschulen ermöglichen, wird im weiteren Verlauf ein Fokus auf Arbeiten gelegt, die sich explizit mit Volkshochschulen auseinandersetzen und diese zumindest (u. a. Bildungsanbieter) im jeweiligen Sample enthalten. Da Programmplanungshandeln als „pädagogisch-didaktisches und organisationsstrukturelles Konstrukt“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 100) zu verstehen ist, finden Quellen im Kontext der Organisationsforschung und der pädagogisch-didaktischen Forschung besondere Berücksichtigung.

7.1 Programmforschung

Aufgabe der Programmforschung ist es, Programme, im Sinne der in Kap. 3.6 dargestellten Definition von Programmen (in Abgrenzung zum Programm-Begriff bei Luhmann, wie in Kap. 6.1 dargestellt), auszuwerten, mit dem Ziel, „Erkenntnisse zu gewinnen über das Erwachsenenbildungsangebot einzelner oder mehrerer Träger bzw. einzelner oder mehrerer Einrichtungen“ (Nolda 2018, S. 434). Aus den Ergebnissen der Programmforschung lassen sich Rückschlüsse ziehen auf „das System der Weiterbildung, über Profile von Trägern und Einrichtungen, angebotene Themen, Bildungsziele, pädagogische Arrangements“ (ebd., S. 444) und weitere Aspekte, die im Rahmen des jeweiligen Forschungsvorhabens von Interesse sind. Unter dem Dach der Programmforschung können verschiedene methodische Ansätze verortet werden, wobei Programmanalysen das Kernstück des methodischen Repertoires der Programmforschung ausmachen (vgl. Gieseke et al. 2018, S. 457). Programmanalysen lassen sich verstehen als „systematische, empirische Auswertungen von Programmen, insbesondere Programmheften“ (Käpplinger/Robak 2019, S. 67). Die in Programmen enthaltenen Texte lassen sich auch als „non-reaktive, natürliche Daten“ (Nolda 2018, S. 434) verstehen. Allerdings beschränken sich Programmanalysen nicht notwendigerweise auf Texte oder Programmbeschreibungen und -ankündigungen, sie erlauben vielmehr den Einbezug vielfältiger Programmbestandteile, so können neben den Ankün-

45 Da aufgrund dieser engen thematischen Fokussierung nur in begrenztem Umfang empirische Befunde vorliegen, soll – sofern erforderlich – an geeigneten Stellen im vorliegenden Kapitel auch auf Befunde zurückgegriffen werden, die dieser Fokuslegung nicht gänzlich gerecht werden können. Dieser Rückgriff dient auch der Kontextualisierung und Konkretisierung der dargestellten Ergebnisse.

digungstexten auch grafische Elemente oder sogar im Programm vorhandene Werbung, Einführungstexte und Querverweise einbezogen werden (vgl. ebd., S. 440). Ziel von Programmanalysen ist es, Inhalte und Angebote zu explizieren und zu strukturieren, um so letztlich „Themenstrukturen, ihre Ausdifferenzierung sowie die Themenschwerpunkte“ (Fleige et al. 2019b, S. 77) des Programms zu identifizieren. Laut Käßplinger und Robak sind Programmanalysen dazu in der Lage, „Planungshandeln als pädagogische Professionalität sichtbar“ (Käßplinger/Robak 2019) zu machen. Allerdings geben Programmanalysen nur bedingt Aufschluss über mögliche Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln. Insofern lässt sich Forschung zum Programmplanungshandeln als notwendige Ergänzung zu Programmanalysen erachten, um den Forschungsfragen des vorliegenden Vorhabens gerecht werden zu können.

Ausgerichtet am jeweiligen Forschungsgegenstand, unterscheidet Gieseke sieben verschiedene Arten von Programmanalysen. Einer dieser sieben Bereiche stellt *bereichsspezifische Analysen* dar, die dazu in der Lage sind, spezifische Themenbereiche zu fokussieren (vgl. Gieseke et al. 2018, S. 457). Im Laufe der Zeit sind vielfältige Arbeiten entstanden, die einen gesonderten Themenbereich fokussieren, so beispielsweise kulturelle Bildung, politische Bildung, religiöse Bildung, ökologische Bildung, Sprachbildung oder auch Gesundheitsbildung (vgl. DIE 2021). Wie im Falle des Vorhabens der vorliegenden Arbeit kann auch eine Fokussierung auf medienpädagogische Aspekte bzw. Fragen der Medienkompetenzförderung als solch eine bereichsspezifische Forschung angesehen werden. Auch Nolda verweist auf die Heterogenität der Zugangswege und methodischen Varianzen, die Programmanalysen ermöglichen (vgl. Nolda 2018). So kann beispielsweise zwischen mittelbaren und unmittelbaren Programmanalysen unterschieden werden. Mittelbare Analysen werten nicht die Programme selbst aus, sondern stellen Sekundäranalysen dar, die auf bereits ausgewerteten Programmanalysen beruhen. Unmittelbare Analysen (vgl. ebd., S. 438 f.) stellen Primäranalysen dar und nehmen die Programme als solche in den Blick.

Einen Zugang zu Programmanalysen bieten häufig Programmarchive, die einen breiten Pool an Primärdaten für Forschungsvorhaben zur Verfügung stellen (vgl. Gieseke et al. 2018, S. 451). Diese sammeln, strukturieren und archivieren Programme (vgl. ebd., S. 453) und erleichtern damit den Forschungsprozess. Wesentlicher Vorteil der Programmarchive ist der schnelle und einfache Zugang zu Datensätzen. Als Nachteil kann benannt werden, dass Programmarchive häufig erst mit zeitlichem Verzug Programme in die Datenbanken aufnehmen, was einen aktuellen Bezug erschweren kann. Bzgl. der Programme von Volkshochschulen weist insbesondere das Archiv des DIE einen umfangreichen Datenbestand auf. Ab ca. 1962 sind die Programme der BRD nahezu vollständig erfasst, seit 2004 werden anhand eines repräsentativen Samples aus 50 Volkshochschulen Programme erfasst (vgl. ebd., S. 460). Die Programmarchive können auch dazu verwendet werden, aus der Fülle an vorhandenen Programmen und Suchparametern ein Sample an Programmen auszuwählen, welches für Querschnittanalysen (zeitgleich an verschiedenen Einrichtungen) oder auch für Längsschnittanalysen (zu verschiedenen Zeitpunkten an einer oder wenigen Einrichtungen) genutzt werden kann. Beispielhaft kann die Arbeit von Rohs et al. (2021)

genannt werden, in dessen Rahmen eine Programmanalyse als Längsschnittuntersuchung an einer aus dem Programmarchiv des DIE entnommenen Programmhistorie einer VHS (VH Ulm) durchgeführt wurde (vgl. Rohs et al. 2021).

Da sich Programmanalyse als „eine genuine Forschungsmethode der Weiterbildungsforschung“ (Käpplinger 2010, S. 6) verstehen lässt, und dank der durch Programmarchive bereitgestellten umfangreichen Datensätze, verwundert es nicht, dass bereits eine Vielzahl an empirischen Arbeiten existiert, die durch Programmanalysen gekennzeichnet sind (vgl. ebd., S. 8; DIE 2021). Um den Forschungsstand bzgl. Programmforschung zu explizieren, bieten sich insbesondere Literaturdatenbanken zu bereits publizierten Forschungsvorhaben an. Eine umfangreiche Bibliografie zu wissenschaftlichen Beiträgen im Feld der Programmforschung stellt das DIE zur Verfügung. Darin werden Datensätze mehrerer Datenbanken gebündelt. Sie erfasst Arbeiten im Kontext der Programmanalyse und des Programmplanungshandelns seit 1995 und wird fortlaufend aktualisiert (vgl. DIE 2021). Inzwischen umfasst die Sammlung über 250 Arbeiten. Anhand der Titel der Arbeiten lassen sich Hinweise auf thematische Schwerpunkte der jeweiligen Arbeiten sowie auf die untersuchte Einrichtung ableiten.

7.1.1 Forschungsstand zur Programmforschung

Nachfolgend wird der Forschungsstand im Bereich der Programmforschung dargestellt. Wie bereits einführend dargestellt wurde, werden nur solche Befunde einbezogen, die sich im engeren Umfeld mit Volkshochschulen auseinandersetzen und mit medienbezogenen Themen befassen. Aufgrund dieser engen Fokussierung lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen Rückschlüsse auf das vorliegende Forschungsvorhaben ziehen und die Ergebnisse des Forschungsvorhabens mit den hier genannten Befunden in Beziehung setzen. Da insgesamt nur in begrenztem Umfang Arbeiten vorliegen, die diesen Kriterien gerecht werden (vgl. hierzu Hippel 2010, S. 348), werden die jeweiligen Arbeiten, die den Kriterien entsprechen, detailliert erläutert. Ein wesentlicher Teil der Arbeiten beruht auf Programmanalysen, jedoch lassen sich auch Arbeiten identifizieren, die Bezüge zur Programmforschung aufweisen, ohne genuin Programmanalysen als methodischen Ansatz zu wählen (siehe hierzu Treumann et al. 2002 sowie Stang 2003).

Breuer stellt heraus, dass bis 1976 eine inhaltliche Thematisierung von Massenmedien in den Kursangeboten von Volkshochschulen lediglich im Rahmen „von kleineren Zeitschriftenbeiträgen“ (Schmid/Breuer 1976, S. 1) untersucht wurde, eine systematische Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen bis dato allerdings ausblieb. Um diese Forschungslücke zu schließen, führte Breuer eine Studie durch, welche Bezüge zur Erziehungswissenschaft sowie zur Publizistikwissenschaft aufweist (vgl. ebd.). Kernstück der Untersuchung stellt eine Programmanalyse von Veranstaltungsprogrammen von Volkshochschulen dar, mit dem Ziel, „Aufschluß darüber zu geben, wo die bisherigen Schwerpunkte der Arbeit über massenmediale Themen liegen“ (ebd., S. 111). Die Untersuchung beschränkt sich auf Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, „ein gewisser Generalisierungsgrad“ (ebd., S. 1) wird jedoch ange-

nommen. Untersucht wurden Veranstaltungsprogramme aus sechs Semestern aus den Jahren 1972 bis 1974. In Nordrhein-Westfalen lagen in diesem Zeitraum Programme von 192 Volkshochschulen vor. Bzgl. dieser Programme wurde zunächst eine Vollerhebung angestrebt, aufgrund von fehlenden Arbeitsplänen konnte jedoch keine Vollerhebung realisiert werden, lediglich bzgl. „einer hinreichend großen Stichprobe“ (ebd., S. 129) konnte eine Programmanalyse erfolgen. Die Auswertung der Programme erfolgte inhaltsanalytisch (vgl. ebd., S. 126).

Der der Arbeit zugrunde liegende Medienbegriff ist stark durch zur damaligen Zeit dominierende Massenmedien wie Zeitung, Fernsehen, Film und Rundfunk geprägt (vgl. ebd., S. 150). Eine Unterscheidung nimmt Breuer in Medienkunde und Medienerziehung vor und versteht Medienkunde als Kenntnisse bzw. als Wissen über Massenmedien (ebd., S. 117) und Medienerziehung als „Hinführung zur sachgerechten Teilnahme an der öffentlichen medialen Kommunikation“ (ebd.). Zu einer sachgerechten Teilnahme an Medienkommunikation zählt auch die Fähigkeit zur kritischen Mediennutzung (vgl. ebd.).

Als Ergebnis der Untersuchung stellt Breuer fest, dass lediglich an rund 13 % der untersuchten Volkshochschulen Veranstaltungen zu Medienkunde oder Medienerziehung angeboten wurden, demnach bei einem Großteil der Volkshochschulen keine Bezüge identifiziert werden konnten. Unter den Volkshochschulen, die Veranstaltungen zu Medienkunde bzw. -erziehung angeboten haben, haben rund 69 % lediglich eine bis drei Veranstaltungen angeboten (vgl. ebd., S. 135). Breuer folgert daher, dass „die Praxis der Programmgestaltung nur verhalten“ (ebd.) der Bedeutung des Themas Rechnung tragen könne. Bzgl. der inhaltlichen Ausrichtung der Veranstaltungen zeigt sich eine deutliche Dominanz der Medienkunde. 62,3 % der identifizierten Veranstaltungen weisen eine inhaltliche Ausrichtung am Bereich der Medienkunde auf, 16,2 % richten sich am Bereich der Medienerziehung aus, 13,8 % stellten Mischformen dar, bei 7,7 % der Veranstaltungen konnte keine klare Zuordnung erfolgen (vgl. ebd., S. 149). Hieraus folgert Breuer, dass die Verteilung zu einem „großen Übergewicht rein medienkundlicher Veranstaltungen“ (ebd., S. 148) führt. Exkursionen zu Funk- und Fernsehanstalten, Druckereien und Verlagen zählt Breuer zur Medienkunde. Diese Veranstaltungen tragen zu einem wesentlichen Teil zur Dominanz der Medienkunde bei (vgl. ebd.).

Weiterhin nimmt Breuer eine Unterscheidung nach inhaltlichen Kriterien vor und differenziert vier verschiedene Bereiche: produktions-, funktions-, rezipienten- und aussagenbezogene Veranstaltungen. Produktionsbezogene Veranstaltungen sind solche, die sich vorrangig auf die Medienproduktion, primär die Produktion von Printmedien wie Zeitungen, Filmen, Fernsehsendungen und Radiobeiträgen beziehen (vgl. ebd., S. 155) und technische Aspekte der Medienproduktion fokussieren. Funktionsbezogene Veranstaltungen beschränken sich in der Regel nicht auf ein bestimmtes Medium, sondern befassen sich mit dem Mediensystem und der Massenkommunikation im Allgemeinen (vgl. ebd., S. 159). Im Vordergrund steht „die gesellschaftliche Bedeutung“ (ebd., S. 152) der Medien sowie rechtliche Aspekte. Rezipientenbezogene Veranstaltungen befassen sich „mit der Wirkung der Massenmedien“

(ebd., S. 164) auf die Rezipient*innen und zielen auf einen „bewußten oder kritischen“ (ebd., S. 153) Medienumgang ab. Aussagenbezogene Veranstaltungen setzen sich mit den Inhalten und Aussagen massenmedialer Angebote (z. B. Fernsehensendung, Film, Artikel u. a.) auseinander (vgl. ebd.). Aufbauend auf diesem Verständnis stellt Breuer heraus, dass 51,1 % der identifizierten Veranstaltungen produktionsbezogen seien, 19,9 % rezipientenbezogen, 12,5 % funktionsbezogen und 6,1 % aussagenbezogen. 10,4 % der Veranstaltungen konnten nicht oder nicht eindeutig zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 174). Der hohe Anteil der produktionsbezogenen Veranstaltungen erklärt Breuer durch den hohen Anteil an Exkursionen an allen identifizierten Veranstaltungen (vgl. ebd.).

Knaller (1993) untersuchte 1993 die Kursangebote von Volkshochschulen in Österreich im Hinblick auf die Thematisierung von Medien. Es wurden solche Programmangebote berücksichtigt, in denen in der Programmbeschreibung eine klare „inhaltliche Beschäftigung mit Medienfragen“ (ebd., S. 146) erkennbar war. Hierzu zählt eine Beschäftigung mit einer „kognitiv-intellektuellen Diskursebene“ (ebd., S. 146 f.) sowie Veranstaltungen, die eine „Bewußtseinsbildung“ (ebd., S. 147) fokussieren, indem sie den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, eigene Erfahrungen mit Medien zu machen, hierzu zählen beispielsweise die eigenständige Produktion von Hörspielen oder das eigene Herstellen einer Zeitung (vgl. ebd.). Nicht berücksichtigt wurden Kompetenzbereiche, die sich rein auf die Bedienbarkeit bzw. Anwendbarkeit von Medien beziehen, wie z. B. das Bedienen einer Videokamera oder grundlegende Kurse zum Umgang mit Computern (vgl. ebd., S. 146). Insofern hat Knaller Angebote außen vor gelassen, die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde in den Vordergrund stellen. Eine Medienbildung sieht Knaller im Zusammenhang mit einer demokratischen und politischen Bildung, insofern kann Medienbildung einen Beitrag zu ebensolcher Teilhabe leisten:

„Mediale Bildung ist politische Bildung und politische Bildung ist auch mediale Bildung. Eine zu geringe Förderung dieser Bildungsformen bedeutet auch eine indirekte Förderung der Tendenzen, die gegen humanitäre, aufklärerische und demokratische Intentionen [...] selbst gerichtet sind.“ (Ebd., S. 151)

Knaller strebte eine Querschnittuntersuchung als Vollerhebung an. In der Untersuchung sollten Kursprogramme aller 276 Volkshochschulen in Österreich des Kursjahres 1991/92 berücksichtigt werden. Allerdings hatte Knaller ähnlich wie Breuer Schwierigkeiten, alle angestrebten Programme zu beschaffen, und beschränkte sich daher „auf rund 75 Prozent der 276 Volkshochschulen“ (Knaller 1993, S. 152). Eine Festlegung ist auf Halbjahres- und Jahresprogramme erfolgt. Als Ergebnis stellt Knaller fest, dass sich im Kursjahr 1991/92 lediglich in neun Programmangeboten, welche sich auf sechs Volkshochschulen verteilen, eine „Auseinandersetzung mit Medienfragen“ (ebd., S. 143) erkennen ließ. In Anbetracht des breiten Samples lässt sich feststellen, dass die Anzahl vorhandener Angebote verschwindend gering ist, Knaller folgert, dass man sich bzgl. medienbezogener Themen an österreichischen Volkshochschulen „in erster Linie mit Abwesenheit konfrontiert“ (ebd., S. 143) sieht.

Dieses Ergebnis ähnelt der Feststellung von Breuer, auch wenn sich dieser mit Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen knapp 20 Jahre früher befasst hat und Medienkunde mitberücksichtigte. Breuer zufolge konnten nur an einem sehr geringen Anteil an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen Veranstaltungen mit medienbezogenen Themen identifiziert werden und bei den wenigen Volkshochschulen hat ein Großteil nur ein bis drei Veranstaltungen zum Thema angeboten (vgl. Schmid/Breuer 1976, S. 135). Bezugnehmend auf Breuer und Knaller lässt sich somit annehmen, dass im Zeitraum der 1970er- bis in die frühen 1990er-Jahre medienbezogene Inhalte in Deutschland und Österreich eher die Ausnahme bildeten. So stellt auch Knaller fest, dass in Deutschland medienbezogene Themen an Volkshochschulen „nicht in einem wesentlich höheren Ausmaß“ (ebd., S. 147 f.) als in Österreich erkennbar sind.

Aufgrund der sehr geringen Anzahl an identifizierten Programmangeboten hat Knaller auf eine quantitative Analyse der medienbezogenen Themen und Verteilung in den Programmbereichen verzichtet (vgl. Knaller 1993, S. 147) und sich vielmehr mit der Frage auseinandergesetzt, was Gründe für die Abwesenheit der Angebote gewesen sein könnten. Eine Auseinandersetzung mit den Gründen sei insofern notwendig, da „eine technische Beherrschung der Fertigkeiten nicht zwangsläufig eine kritische Distanz oder einen höheren Bewußtseinsgrad über Gefahren und Vorteile von neuer Technologie zur Folge hat“ (ebd., S. 149). Insofern sieht Knaller die Ergebnisse der Programmanalyse auch als problematisch an. Als Gründe für das Fehlen der Angebote sieht er insbesondere die Schwierigkeit, Kursleitungen für die jeweiligen Themen zu finden, eine mangelnde Nachfrage sowie fehlende Professionalisierungsansätze innerhalb der Einrichtungen, beispielsweise im Hinblick auf die Schulung der verfügbaren Dozierenden (vgl. ebd., S. 150 f.). Auch eine fehlende Medien-Infrastruktur wird als problematisch erachtet (vgl. ebd., S. 151). Annehmen lässt sich zudem, dass durch das Ausklammern von Angeboten, die zu einer technisch-instrumentellen Bedienung und Handhabung der Medien befähigen, eine Vielzahl von Angeboten nicht erfasst wurde und unberücksichtigt geblieben ist.

Mader (1998) verfolgte in einer Programmanalyse zu Volkshochschulprogrammen das Ziel, einen „qualitativen Eindruck dessen zu gewinnen, was Volkshochschulen im Bereich Multimedia anbieten“ (Mader 1998, S. 55). Multimedia versteht Mader allgemein als „Sammelbegriff für alles, was in irgendeiner Weise mit digitaler Bild- und Tonbearbeitung oder Datentransfer zu tun hat“ (ebd., S. 51). Da Multimedia auf eine Förderung von Medienkompetenz abziele, sei nicht nur die Handhabung von Medien relevant, sondern auch die Fähigkeit des kreativen Umgangs mit Medien, der Orientierung innerhalb des Mediensystems sowie die Fähigkeit, Medien und deren Inhalte zu bewerten und deren Hintergründe zu kennen (vgl. ebd., S. 51 ff.). Während Breuer und Knaller den Begriff Medienkompetenz nicht nutzten, wird der Begriff von Mader nun explizit gebraucht. Allerdings fehlt bei Mader eine nähere theoretische Auseinandersetzung mit dem Medienkompetenzbegriff.

Aufgrund der Relevanz von Multimedia, hänge die Frage der Thematisierung in Lernangeboten von Bildungseinrichtungen auch mit einer „Anschlußfähigkeit von

Individuen an die Zukunft“ (ebd., S. 51) zusammen. Gerade den Volkshochschulen könnte Mader zufolge „eine wichtige Funktion bei der Demokratisierung der neuen Kommunikations- und Informationsmedien zukommen“ (ebd.).

Untersucht wurden Ankündigungstexte von insgesamt 55 Volkshochschulen aus ganz Deutschland. Um Verzerrungen durch einzelne Bundesländer, einzelne Trägerschaften oder zwischen Ost- und Westdeutschland zu vermeiden, wurden diese Aspekte bei der Sampleauswahl entsprechend berücksichtigt. Als Basis für die Samplebildung diente das Arbeitsplanarchiv des DIE. Aus diesen 55 Einrichtungen konnten 596 Ankündigungstexte aus drei Semestern (Frühjahr 1996 bis Frühjahr 1997) in die Untersuchung einbezogen werden. Ausgewählt wurden die Ankündigungstexte anhand eines Bezugs zum Multimediabegriff. Der Begriff wurde „möglichst großzügig gefaßt, um so viele Angebote wie möglich berücksichtigen zu können“ (ebd., S. 53). Neben Angeboten, die einen Bezug zu Multimedia aufweisen, wurden auch Angebote berücksichtigt, die Datenfernübertragung (DFÜ) thematisieren (vgl. ebd., S. 54). Beide Begriffe betrachtet Mader jedoch getrennt voneinander. Während Multimedia „die digitale Erzeugung und Bearbeitung von Ton-, Bild- und Videodaten“ (ebd.) meine, ziele DFÜ auf die „Fernübertragung von Daten“ (ebd.), hierzu zählt u. a. die Datenübertragung per Internet.

Als Ergebnis der Untersuchung stellt Mader fest, dass Angebote im Bereich Multimedia und Datenfernübertragung vom Frühsemester 1996 bis zum Frühsemester 1997 stark gestiegen sind. Während Anfang 1996 noch 17 Einrichtungen keinerlei Veranstaltungen zum Thema anboten, waren es Anfang 1997 nur noch 2 Einrichtungen ohne Bezug (ebd., S. 54). Erklären lässt sich der Anstieg mit der rasanten Verbreitung von IKT-Technologie und der Internetzugänge in der Bevölkerung zum Ende der 1990er-Jahre, wie in Kap. 2.2 näher dargestellt wurde, von Mader auch als „Internet-Boom der letzten Jahre“ (ebd., S. 55) bezeichnet. Das Wachstum werde laut Mader insbesondere von der stark wachsenden Nachfrage nach internetbezogenen Themen getragen, insofern stellt Mader im Bereich DFÜ ein deutlich stärkeres Wachstum fest als im Bereich Multimedia (vgl. ebd., S. 56). Die Relevanz des Internets steht zum Ende des Untersuchungszeitraums so stark im Vordergrund, dass der Begriff DFÜ durch den Begriff Internet verdrängt werde, da andere Fernübertragungsdienste neben dem Internet an Bedeutung einbüßen (vgl. ebd., S. 59).

In dieser starken Wachstumsphase stellt Mader „Zukunftsoptimismus und Begeisterung über die neuen technischen Möglichkeiten“ (ebd., S. 60) fest, was auch zur Folge habe, dass „eine skeptische Sichtweise“ (ebd.) kaum Beachtung findet. Diese geringe Berücksichtigung eines skeptischen bzw. kritischen Blicks lässt sich empirisch belegen. So lässt sich im Bereich Multimedia lediglich in 4 % der Angebote eine „kritische theoretische Auseinandersetzung“ (ebd.) feststellen, technische und anwendungsorientierte Veranstaltungen dominieren das Angebot (vgl. ebd., S. 57), allein die Bild- und Videobearbeitung nimmt einen Anteil von 34 % am Bereich Multimedia ein. Auch im Bereich DFÜ sind Angebote, die sozio-politische Aspekte der DFÜ thematisieren, kaum vorhanden (vgl. ebd. S. 58), während Einführungs- und Vertiefungskurse zum Internet den Bereich zum Ende des Untersuchungszeitraums dominieren.

Die Untersuchungsergebnisse ordnet Mader den verschiedenen Fachbereichen von Volkshochschulen zu. Allein die Bereiche der *beruflichen Bildung* und *EDV* (als zwei getrennte Fachbereiche) beinhalten 87% der Angebote zu Multimedia und DFÜ⁴⁶. Im Fachbereich der *politischen Bildung* als drittgrößter Bereich finden sich lediglich 6% der Angebote wieder. Jeweils 1% der Angebote verteilen sich auf die Bereiche der *Kulturellen Bildung* und *Sprachen* (vgl. ebd., S. 62). Auffallend ist, dass sich die wenigen Angebote, die sich kritisch mit Medien auseinandersetzen, insbesondere im Bereich der *politischen Bildung* wiederfinden. Diese Auseinandersetzung wird zwar als wichtig erachtet, allerdings wird bemängelt, dass sich die kritische Auseinandersetzung lediglich auf eine theoretische Auseinandersetzung beschränkt, während technische EDV-Angebote lediglich auf einer praktischen Anwendungsebene verbleiben. Eine Verbindung von Theorie und Praxis innerhalb einzelner Angebote komme laut Mader deutlich zu kurz (vgl. ebd., S. 61).

Mader hat ihre Untersuchung zu einer Zeit durchgeführt, in der ein starker Umbruch in den Mediennutzungsgewohnheiten breiter Bevölkerungsschichten stattfand (vgl. Kap. 2.2). Volkshochschulen haben ihr zufolge diesen Umbruch erkannt und „bemerkenswert schnell und auf vielfältige Art auf die Herausforderung“ (ebd., S. 75) reagiert. So wurden bereits im Herbst 1996 an einer einzelnen VHS 20 Internet-Einstiegsurse angeboten (vgl. ebd., S. 60), was auf eine enorm hohe Nachfrage verweist. Dies erklärt auch den Erfolg der Initiative Internet für Einsteiger, die zur Zeit der Jahrtausendwende breit beworben und an Volkshochschulen realisiert wurde, wie in Kap. 3.2 näher dargestellt.

Nachfolgend wird auf zwei Studien (Treumann et al. 2002; Stang 2003) verwiesen, die zwar methodisch nicht auf einer Programmanalyse beruhen, aus deren Ergebnissen sich jedoch Rückschlüsse auf die Programmgestaltung ziehen lassen. Da sich ferner aus den Arbeiten Rückschlüsse auf Einflussfaktoren auf die Programmplanung ziehen lassen, werden die entsprechenden Erkenntnisse hierzu auch in Kap. 7.2.1 einbezogen.

Ein von der *Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen* beauftragtes Projekt untersuchte die Bereitschaft von Personen älter als 35 Jahre, „sich im beruflichen und/oder privaten Bereich mit neuen Medien und neuen Kommunikationsdiensten auseinander zu setzen“ (Treumann et al. 2002, S. 13). Das Projekt wurde u. a. von Dieter Baacke mitinitiiert, konnte jedoch nicht mehr zu Lebzeiten Baackes abgeschlossen werden (vgl. hierzu Kap. 4.1). Als größer angelegtes Projekt bestand es aus mehreren Untersuchungsabschnitten und Phasen. Ein Untersuchungsabschnitt fokussiert „das Verhältnis zwischen Neuen Medien und Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., S. 339). Phase 1 dieser Untersuchung gibt Hinweise auf die Programmgestaltung von Volkshochschulen im Zusammenhang mit Medienkompetenz, daher wird auf diese Untersuchungsphase genauer eingegangen. In dem genannten Rahmen wurde 1999 eine telefonische Umfrage bei 14 nordrhein-westfälischen Anbietern der Erwachsenen- und Weiterbildung durchgeführt. Zu den Anbietern zählen sieben Volkshochschulen (vgl. ebd.). Neben Volkshochschulen waren auch berufliche, kirchliche und

46 Ergebnis der letzten von drei Erhebungszeiträumen (Frühjahr 1997).

gewerkschaftliche Weiterbildungseinrichtungen im Sample enthalten. Die Befragung basiert auf telefonischen Leitfaden-Interviews mit „Seminarplanerinnen und -planern aus den Fachbereichen EDV und (Neue) Medien“ (ebd., S. 341). Gegenstand der Interviews waren u. a. Fragen zu Angebot und Nachfrage bzgl. neuer Medien. Gekennzeichnet sind neue Medien den Autor*innen der Studie zufolge durch „Computer, Internet, Multimedia“ (ebd., S. 339).

Als Ergebnis der Befragung stellen die Autor*innen fest, dass anbieterübergreifend Veranstaltungen im Themenfeld der neuen Medien Ende der 1990er-Jahre einen stark wachsenden Zuspruch erfahren haben, was sich mit den Erkenntnissen von Mader (1998) deckt. Bezugnehmend auf Volkshochschulen stellen die Autor*innen heraus, dass das Ziel angestrebt werde, ein „mediales Vollprogramm“ (Treumann et al. 2002, S. 342) anzubieten, das neben neuen Medien auch Medien wie Radio oder Fernsehen beinhaltet. Es zeichne sich jedoch eine zunehmende Verlagerung in Richtung der neuen Medien ab. Die Befragungsergebnisse liefern Hinweise auf die Angebotsschwerpunkte, die sich nach dem Bielefelder Medienkompetenzmodell (vgl. Kap. 4.1) differenzieren lassen. Demnach liegen die Schwerpunkte in den Bereichen Medienkunde sowie der Mediennutzung. „Deutlich unterrepräsentiert“ (ebd.) sind die Kompetenzbereiche Medienkritik und Mediengestaltung. Die Schwerpunkte in den Bereichen Medienkunde und -nutzung werden insbesondere auf die hohe Popularität der Einsteiger*innen-Kurse zu internetbezogenen Themen zurückgeführt (vgl. ebd.). Ferner werden Einflussfaktoren auf die Programmgestaltung identifiziert. Diese werden in Kap. 7.2.1 näher erläutert.

Stang (2003) verfolgte im Rahmen einer empirischen Arbeit das Ziel, den aktuellen Stand „des Einsatzes und der Bedeutung neuer Medien in Institutionen der Weiterbildung“ (Stang 2017, S. 278) zu erfassen. Die Untersuchung beschränkt sich auf Volkshochschulen und gliedert sich in eine schriftliche Befragung sowie in Expert*innen-Interviews. Mithilfe einer Triangulation werden qualitative und quantitative Teile miteinander verschränkt (vgl. ebd., S. 279). Die schriftliche Befragung ist mithilfe eines standardisierten Fragebogens erfolgt und an alle (damals 998) Volkshochschulen in Deutschland verschickt worden. Der Rücklauf wurde in die Auswertung einbezogen. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse wird angenommen (vgl. ebd., S. 281), die Rücklaufquote betrug jedoch weniger als 40 % (vgl. ebd., S. 280), insofern sind mögliche Verzerrungen bezogen auf die Grundgesamtheit nicht auszuschließen. Für die Expert*innen-Interviews wurde ein Sample aus fünf Volkshochschulen gebildet. Die fünf Einrichtungen wurden aufbauend auf einer Clusteranalyse bestimmt. Ausgewählt wurden „besonders interessante Einrichtungen“ (Stang 2003, S. 20), die sich untereinander unterscheiden (kontrastierende Kriterien). An diesen fünf Einrichtungen wurden Expert*innen-Interviews jeweils mit dem Leitungspersonal sowie mit „dem Verantwortlichen für die technische Betreuung der EDV“ (Stang 2017, S. 286) geführt. Die Ergebnisse der Erhebung lassen Rückschlüsse auf die Programmstruktur bezugnehmend auf neue Medien zu, allerdings stand eine „Analyse des Programmangebots nicht im Zentrum“ (ebd., S. 290) der Arbeit. Aufgrund dieser Randständigkeit wurden neue Medien als Lehrmittel und neue Medien als Inhalt bzw. Thema der

Veranstaltungen nicht differenziert betrachtet, sondern zusammengefasst. Der Umgang mit den Medien bzw. die Nutzung von Medientechnik stand stark im Vordergrund der Arbeit (vgl. ebd., S. 279). Insofern lässt sich aus den Ergebnissen nicht eindeutig herauslesen, welchen Anteil Lehr-Lernmedien an den Ergebnissen haben und welchen Anteil inhaltsbezogene Veranstaltungen haben. Theoretisch beruht die Arbeit insbesondere auf systemtheoretischen Grundannahmen nach Luhmann (vgl. ebd.).

Als Ergebnis aus schriftlicher Befragung und Expert*innen-Interviews stellt Stang fest, dass 92,5 % der Angebote „im Bereich Neue Medien (als Thema und Unterrichtsmittel)“ (Stang 2003, S. 140) im Programmbereich *Arbeit und Beruf* liegen. Zweitgrößter Bereich ist der Programmbereich *Sprachen*, in dem 2,0 % der Angebote zu finden sind, gefolgt von *Grundbildung und Schulabschlüsse* (1,1%), *Politik, Gesellschaft, Umwelt* (1,0%) und *Kultur und Gestalten* (0,9%). Im Bereich *Gesundheit* sind lediglich 0,4% der Angebote vorhanden (vgl. ebd., S. 141). Die Ergebnisse beziehen sich auf das Jahr 2000 (vgl. ebd., S. 140).

Durch die einseitige Dominanz im Bereich *Arbeit und Beruf* sieht Stang ein „grundsätzliches Dilemma der Volkshochschulen“ (ebd., S. 140), da der Finanzierungsdruck Volkshochschulen dazu zwingt, Programmschulungen einseitig in den Vordergrund zu stellen. Zum Zeitpunkt des Untersuchungszeitraums (2000) waren Kursangebote stark von stationären Computern abhängig und wie bereits dargestellt waren Einführungskurse zum Internet stark nachgefragt, daher vermutet Stang, dass die technischen Ressourcen an den Volkshochschulen nahezu ausschließlich vom Programmbereich *Arbeit und Beruf* vereinnahmt werden und somit für andere Programmbereiche keine Ressourcen mehr verfügbar seien (vgl. ebd., S. 140 f.). Dass der Sprachenbereich den zweiten Platz mit 2,0 % der Angebote einnimmt, scheint insbesondere auf den Medieneinsatz als Lehr-Lernmittel und nicht auf eine inhaltliche Auseinandersetzung zu Medienthemen zurückzuführen sein. Insbesondere der Einsatz von Software zum Sprachenlernen trägt zur Verteilung bei (vgl. ebd., S. 141). Neben den technischen Ressourcen identifiziert Stang vielfältige weitere Faktoren, die auf die Programmgestaltung einwirken. Diese werden näher in Kap. 7.2.1 dargestellt. Nachfolgend wird auf eine Untersuchung von Aiga von Hippel (2007) sowie abschließend auf eine vhs-interne Umfrage aus dem Zeitraum 2019/2020 Bezug genommen.

Hippel (2007) untersuchte in einer breit angelegten Studie „Handlungsmotive und Weiterbildungsinteressen von Teilnehmenden an medienpädagogischer Erwachsenenbildung sowie das Programmangebot der medienpädagogischen Erwachsenenbildung“ (Hippel 2010, S. 350). Hierzu führte Hippel eine Programmanalyse, eine Fragebogenerhebung sowie problemzentrierte Interviews durch (vgl. ebd.). Ziel der Fragebogenerhebung war es, die Gründe der Teilnehmenden an Bildungsangeboten der medienpädagogischen Erwachsenenbildung für den Besuch an den jeweiligen Veranstaltungen zu eruieren sowie die entsprechenden Verwertungsabsichten zu explizieren (vgl. Hippel 2007, S. 117). Da sich hieraus Hinweise auf Einflussfaktoren für eine (medienpädagogische) Programmplanung ablesen lassen, wird hierauf in Kap. 7.2.1 genauer eingegangen. Ziel der Programmanalyse war eine „Beschreibung

der inhaltlichen Struktur medienpädagogischer Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 118). Struktur und Ergebnisse der Programmanalyse werden nachfolgend näher erläutert.

Im Rahmen der Programmanalyse konstruierte Hippel ein Sample, bestehend aus sechs Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Drei dieser Einrichtungen sind Medienkompetenzzentren, die sich durch eine Spezialisierung auf Medienkompetenz auszeichnen, drei weitere Einrichtungen weisen keine explizite Spezialisierung auf. Zu den drei letztgenannten Einrichtungen zählen die VHS Saarbrücken, die Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie ver.di Bildungsangebote (vgl. ebd., S. 136 f.). Auswahlkriterium war „die Offenheit des Zugangs für alle Adressaten und der gesellschaftliche Auftrag“ (Hippel 2010, S. 350). Da Hippel die Einrichtungen auch nach kontrastierenden Kriterien auswählte, wurden verschiedene Institutionsformen berücksichtigt, daher ist im Sample lediglich eine Volkshochschule enthalten (vgl. Hippel 2007, S. 136). Einen Anspruch auf Repräsentativität stellt Hippel nicht an die Stichprobe, allerdings sei es Ziel der Programmanalyse, „etwas über Breite und Schwerpunkte der medienbezogenen Themen“ (Hippel 2010, S. 351) zu erfahren.

Bei der Analyse wurden die Jahresprogramme (bzw. zwei Halbjahresprogramme) aus dem Jahr 2004 einbezogen und neben der Angebotsbeschreibung auch Cover, Inhaltsverzeichnisse und Vorworte berücksichtigt (vgl. Hippel 2007, S. 213). Zunächst wurden Angebote ausgewählt, die auf eine Förderung von Medienkompetenz abzielen. Veranstaltungen, die Medien als Hilfsmittel bzw. didaktisches Mittel einsetzen, wurden nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S. 138). Mithilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse konnten den identifizierten Angeboten Medienkompetenzdimensionen zugeordnet werden. Als leitendes Medienkompetenzmodell wählte Hippel das Bielefelder Kompetenzmodell (Medienkompetenz nach Baacke). Insgesamt ließen sich in den sechs Programmen 676 Angebote identifizieren, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen. Häufig konnte ein Angebot mehr als einer Medienkompetenzdimension zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 139). Eine kommunikative Validierung wurde mit Studierenden der LMU vorgenommen, um Diagnosefehler zu minimieren (vgl. ebd.). Da die einzelnen Kompetenzdimensionen nach Baacke laut Hippel eine „mangelnde Trennschärfe“ (Hippel 2010, S. 352) aufweisen, war eine Zuordnung nicht immer eindeutig möglich. Die Kompetenzdimensionen der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde, der informativen Medienkunde sowie der Mediengestaltung konnten zumeist eindeutig zugeordnet werden. Die Zuordnung zur Medienkritik und Mediennutzung war in der Regel weniger eindeutig (vgl. Hippel 2007, S. 139).

In einer institutionenübergreifenden Gesamtbetrachtung der Verteilung der Medienkompetenzdimensionen, stellt Hippel heraus, dass Veranstaltungen im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde stark im Vordergrund stehen, somit werde der technische Umgang mit Medien eher einseitig fokussiert (vgl. ebd., S. 236). Dem pädagogischen Auftrag im Hinblick auf eine Förderung von Medienkritik konnte nicht in gleichem Maße entsprochen werden, der Bezug fällt bei der Mehrzahl der Einrichtungen merklich geringer aus (vgl. hierzu Abbildung 8). Eine Zuordnung zur Mediennutzung ist ebenfalls selten erfolgt. Als mögliche Erklärungsansätze für eine geringe Zuordnung der Mediennutzung nennt Hippel eine geringe Trenn-

schärfe der Kompetenzdimensionen, ein geringes Veranstaltungsangebot sowie ein möglicherweise impliziter Bezug, der sich nicht in den Veranstaltungstexten abbilden ließe und daher nicht codiert werden konnte (vgl. Hippel 2010, S. 352).

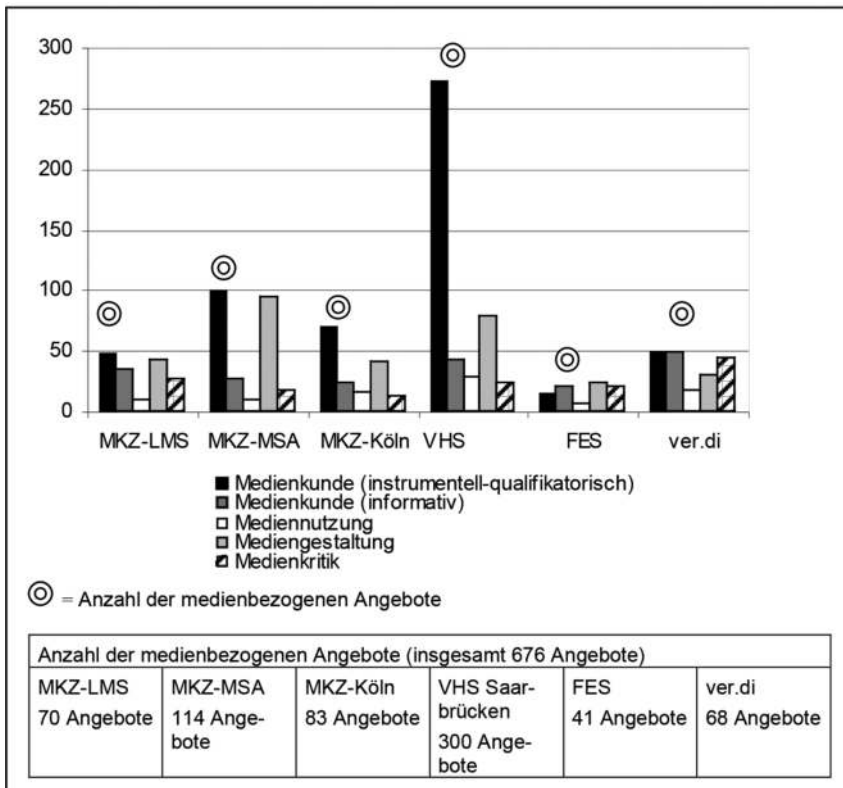


Abbildung 8: Verteilung der Medienkompetenzdimensionen in der Programmanalyse von Hippel (Hippel 2007, S. 237)

Bei einer Einzelbetrachtung der untersuchten VHS (VHS Saarbrücken) lässt sich bei 300 von ca. 2000 Veranstaltungen ein Medienbezug herstellen, der Anteil an medienbezogenen Veranstaltungen beträgt demnach ca. 15 % (vgl. Tabelle 5). Der Schwerpunkt liegt im Bereich der beruflichen Weiterbildung, hier insbesondere im Bereich „EDV/Informatik“ mit 225 Angeboten (vgl. Hippel 2007, S. 227). Ein Großteil der darin enthaltenen Angebote bezieht sich auf Computerkurse (vgl. ebd., S. 228). An zweiter Stelle steht der Programmbereich Kultur und Kunst. Mit 36 Angeboten weist dieser jedoch deutlich weniger Angebote auf als der Bereich der beruflichen Weiterbildung.

Tabelle 5: Verteilung der Medienangebote an der VHS Saarbrücken als Teil der Programmanalyse von Hippel (nach Hippel 2007, S. 227)

Programmbereich	Anzahl der Angebote (mit MK-Bezug)
Berufliche Weiterbildung	247
Mensch und Gesellschaft	3
Gesundheit	0
Schulabschlüsse	0
Kultur und Kunst	36
Sprachen	0
Deutsch	0
Akademie für Ältere	13
Sonderveranstaltungen	1
Studienfahrten und Studienreisen	0
Gesamt	300
Angebote insgesamt	ca. 2000
Anteil am Gesamtprogramm	ca. 15%

Bezugnehmend auf die Medienkompetenzdimensionen lässt sich noch stärker als bei den anderen untersuchten Institutionen eine Dominanz einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkompetenz feststellen (vgl. hierzu Abbildung 8). Hippel interpretiert diesen Sachverhalt als den Versuch der VHS, die Nachfrage der Adressat*innen zu stillen (vgl. ebd., S. 238), und sieht ein Versäumnis darin, „neue Bildungsinteressen zu wecken“ (ebd.). Die Kompetenzdimension der Medienkritik ist an der VHS Saarbrücken deutlich unterrepräsentiert. Die geringe Relevanz von Medienkompetenz sieht Hippel kritisch. „Aus pädagogischer Sicht sollte Kritik nicht eine Angebotsdimension, sondern sie sollte das Ziel jeder medienpädagogischen Erwachsenenbildung sein“ (Hippel 2010, S. 353). Nicht nur an der VHS Saarbrücken, auch an anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung sieht Hippel daher noch Verbesserungspotenzial (vgl. Hippel 2007, S. 239) und spricht sich dafür aus, die Sensibilität „für die Wichtigkeit des kritischen Umgangs mit Medien“ (ebd., S. 240) zu erhöhen.

7.1.2 Ergebnisse einer VHS-internen Umfrage

Im Jahr 2019 führte der *VHS-Bundesarbeitskreis Arbeit und Beruf* eine deutschlandweite Umfrage an Volkshochschulen durch. Ziel der Umfrage war es, zu erfassen, welchen Bekanntheitsgrad der DigComp in den Einrichtungen hat (vgl. Jäger 2020, S. 6). Ferner wurde das Ziel verfolgt, „Transparenz zur aktuellen Situation zu schaffen, Entwicklungsbedarfe zu erkennen und Empfehlungen zu formulieren“ (ebd.). Im Rahmen der Umfrage wurden die Befragten dazu aufgerufen, Bildungsangebote der eigenen Einrichtung dem DigComp 2.1 zuzuordnen. Von insgesamt 895 angefragten Volkshochschulen haben 140 Einrichtungen an der Umfrage teilgenommen. Das Ergebnis der Zuordnung ist in den nachfolgenden Abbildungen dargestellt.

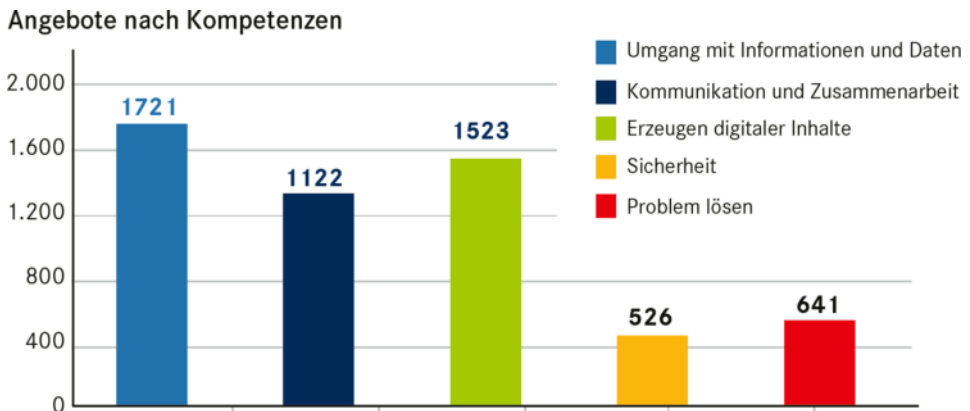


Abbildung 9: Angebote nach Kompetenzen. Ergebnis einer vhs-internen Umfrage (Jäger 2020, S. 7)

Aus Abbildung 9 lässt sich entnehmen, dass den 140 Einrichtungen insgesamt 5533 Angebote zugeordnet wurden, das entspricht rund 39,5 Angeboten je Einrichtung. Den Kompetenzbereichen *Sicherheit* und *Problem lösen* wurden vergleichsweise wenig Angebote zugeordnet. Ein Großteil der Angebote wurde den Kompetenzbereichen 1–3 zugeordnet, wobei *Umgang mit Informationen und Daten* den größten Anteil einnimmt. Ferner wurden die Teilnehmenden gebeten, Zuordnungen zu den Kompetenzstufen des DigComp vorzunehmen. Diesbezüglich lässt sich erkennen, dass sich ein Großteil der Angebote an Personen mit geringen Vorkenntnissen richtet (3126 Angebote für Anfänger*innen). Expert*innen werden mit 639 Angeboten deutlich seltener angesprochen als Anfänger*innen (vgl. ebd., S. 8).

Die befragten VHS-Mitarbeitenden haben ferner angegeben, dass sie sich im Rahmen der Umfrage erstmalig mit dem DigComp auseinandergesetzt haben. Die Initiator*innen der Umfrage folgern daraus, dass der DigComp bis dato „in der vhs-Landschaft noch weitgehend unbekannt war“ (ebd., S. 7). Große Schwierigkeiten hatten die Befragten bei der Einordnung der eigenen Bildungsangebote in das Raster des DigComp. Als Grund wurde angegeben, dass „die Struktur der vhs-Angebote häufig nicht den Kategorien des Referenzrahmen entsprach“ (ebd.). Die Komplexität des Rasters wurde ebenfalls als herausfordernd angesehen. Eine Operationalisierung des DigComp 2.1 scheint demnach nur schwer realisierbar im Hinblick auf VHS-Kursprogramme (vgl. ebd., S. 8). In einer 2021 erschienenen VHS-Publikation heißt es gar, der DigComp sei „ungeeignet, um daraus bedarfsgerechte Kursthemen abzuleiten“ (Karpenschuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 27). Die Initiator*innen der Befragung sehen im DigComp (2.1) jedoch auch Chancen für Volkshochschulen, insbesondere eine Orientierung-, Referenz- und Marketingfunktion (vgl. Jäger 2020, S. 8).

Auch wenn mit 140 teilnehmenden Volkshochschulen eine große Anzahl an Einrichtungen an der Umfrage teilgenommen haben, lässt sich daraus nur eingeschränkt ein Rückschluss auf die Grundgesamtheit aller Volkshochschulen in Deutschland ziehen, da die Rücklaufquote der Befragung lediglich 16 % beträgt. Eine mögliche Verzerrung könnte darin bestehen, dass lediglich solche Volkshochschulen an der Befra-

gung teilnahmen, die den Themen Medienkompetenzförderung der Kursteilnehmenden eher offen gegenüberstehen und verstärkt Engagement in dem Bereich zeigen. Die Ergebnisse müssen auch insofern relativiert werden, da die angesprochenen Zuordnungsprobleme zu Verfälschungen bei der Verteilung in den Kompetenzbereichen des DigComp geführt haben könnten. Zuletzt bleibt auch unklar, welche Akteure die Umfrage konkret ausgefüllt haben. So besteht das Risiko, dass Verzerrungen nicht nur zwischen den Einrichtungen, sondern auch innerhalb der untersuchten Einrichtungen zustande kommen, wenn nicht das Gesamtprogramm der jeweiligen Einrichtung als Grundlage genommen wurde, sondern nur ein Ausschnitt dessen, z. B. Programmbereich *Arbeit und Beruf*. Ferner geht aus den vorhandenen Veröffentlichungen zur Befragung nicht hervor, ob Einfach- oder Mehrfachzuordnungen durch die Befragten vorgenommen wurden. Nichtsdestotrotz lassen sich die Ergebnisse aufgrund der hohen thematischen Übereinstimmung und der übereinstimmenden Zielgruppe mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit als relevant erachten.

7.1.3 Zwischenfazit

Anhand der dargestellten Programmanalysen lässt sich zunächst eine deutliche Ausdehnung der Programmangebote mit medienpädagogischen Inhalten zur Jahrtausendwende feststellen. So ließen sich in den 1970er-Jahren lediglich einige wenige Angebote identifizieren, die v. a. durch Exkursionen, beispielsweise zu Funk- und Fernsehveranstaltungen, geprägt waren (vgl. Schmid/Breuer 1976). Auch in den frühen 1990er-Jahren war der Anteil an Programmen, die sich mit Medienfragen auseinandergesetzt haben, sehr gering (vgl. Knaller 1993). Ende der 1990er-Jahre stieg das Angebot durch eine stark wachsende Nachfrage zu computer- und internetbezogenen Themen stark an (vgl. Mader 1998; Treumann et al. 2002).

Unabhängig von der technologischen Entwicklung und einer insgesamt gestiegenen Nachfrage lässt sich als verbindendes Element der Programmanalysen erkennen, dass die Mehrzahl der Angebote im Bereich Arbeit und Beruf bzw. EDV liegt (vgl. Mader 1998; Stang 2003; Hippel 2007) und dass Angebote im Bereich der Medienkunde an Volkshochschulen den größten Anteil an Veranstaltungen mit einem Bezug zur Medienkompetenz einnehmen (vgl. Schmid/Breuer 1976; Treumann et al. 2002; Hippel 2007), auch wenn sich im Bereich der Medienkunde die Angebotsform gewandelt hat. Während es in den 1970er-Jahren überwiegend Exkursionen waren, die diesem Kompetenzbereich zugeordnet wurden (vgl. Schmid/Breuer 1976), waren es in der Zeit der Jahrtausendwende v. a. Kurse zum Umgang mit dem Computer und dem Internet (vgl. Treumann et al. 2002; Hippel 2007). Ferner lässt sich erkennen, dass eine medienkritische Auseinandersetzung kaum Einzug in die Programmangebote findet (vgl. Mader 1998; Treumann et al. 2002; Hippel 2007). Uneinheitlich sind die Befunde zur Mediennutzung. Treumann et al. (2002) verweisen auf einen hohen Anteil der Mediennutzung, Hippel (2007) verweist auf einen geringen Anteil. Allerdings konstatiert Hippel, dass gerade bzgl. einer Mediennutzung dem Medienkompetenzmodell von Baacke zufolge eine geringe Trennschärfe zu Zuordnungsproblemen führe. Aus der einseitigen Dominanz der Medienkunde und der geringen Fokussie-

zung auf Medienkritik folgern sowohl Stang (2003) als auch Hippel (2007), dass Volkshochschulen in hohem Maße eine bestehende Nachfrage bedienen, es diesen aber kaum gelänge, Nachfrage nach relevanten Themen zu wecken. Dieser eher einseitige Bezug scheint jedoch Zwängen unterworfen, wie Stang (2003) bereits durch den hohen Finanzierungsdruck andeutet. Um das diesbezügliche Bedingungsgefüge genauer zu erfassen, ist eine Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln unerlässlich. Auffallend ist eine Häufung der Programmanalysen in den 1990er-Jahren und frühen 2000er-Jahren. Hippel untersuchte Programme aus dem Veranstaltungsjahr 2004. Ein Bedarf nach neueren, zeitgemäßen Programmanalysen lässt sich insofern ableiten.

Bzgl. des DigComp (2.1) ist die Befragung durch den VHS-Bundesarbeitskreis Arbeit und Beruf (2019/2020) aufschlussreich. Demnach verweisen die Ergebnisse der Umfrage darauf, dass der *Umgang mit Informationen und Daten* einen hohen Anteil einnimmt, *Sicherheit* und *Problem lösen* hingegen nur einen geringen Anteil einnimmt. Anhand der Umfrage wird ferner ein Kompetenzniveau der angebotenen Kurse ersichtlich. Demnach richtet sich ein Großteil der Angebote an Anfänger*innen. Ähnlich wie beim Bielefelder Kompetenzmodell scheint eine Operationalisierung auch beim DigComp 2.1 eher schwierig. Eine Trennschärfe scheint nicht immer gegeben. Allerdings wird dem DigComp eine Orientierungs-, Referenz- und Marketingfunktion zugeschrieben, was auf eine Relevanz des DigComp für Volkshochschulen verweist.

7.2 Forschung zum Programmplanungshandeln

Forschung zum Programmplanungshandeln untersucht vorrangig den Handlungsvollzug der Programmplanung, setzt sich mit Einflussfaktoren auf Planungsprozesse auseinander, untersucht Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsspielräume und beschreibt und kategorisiert Programmplanungshandeln (vgl. Hippel 2019, S. 112). Häufig mündet die Beschreibung und Kategorisierung in die Entwicklung von Planungsmodellen (vgl. ebd.; Gieseke 2019c, S. 53). Methodischer Zugriff zum Programmplanungshandeln lässt sich je nach Forschungsansatz über Arbeitsplatzbeobachtungen, schriftliche und mündliche Befragungen sowie über die Analyse von Dokumenten gewährleisten (vgl. Hippel 2019, S. 112). Es lassen sich vielzählige Arbeiten identifizieren, die sich mit Programmplanungshandeln auseinandersetzen und mehr oder minder Rückschlüsse auf Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln erlauben (vgl. ebd., S. 111). Einige von diesen Arbeiten setzen sich auch explizit mit Volkshochschulen auseinander, wie die Arbeiten von Stimm et al. (2020) oder auch Alke und Graß (2019). Allerdings existieren nur wenige umfangreiche empirische Arbeiten zum Programmplanungshandeln (vgl. Gieseke 2019c, S. 54; Zeuner/Faulstich 2009, S. 98). Gieseke (2000) hat eine der umfangreichsten empirischen Untersuchungen zum Programmplanungshandeln erarbeitet (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 98; Hippel 2019, S. 112). Wesentliches Element der Herausgeberschaft ist eine

Fallstudie zum Programmplanungshandeln von Gieseke in Zusammenarbeit mit Claudia Gorecki (Gieseke/Gorecki 2000). Auch die Arbeit von Dollhausen (2008) zählt zu einer der wenigen Arbeiten, die sich differenziert empirisch mit Programmplanungshandeln auseinandergesetzt haben (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 98). Aus diesen Veröffentlichungen lassen sich allein jedoch noch keine hinreichenden Rückschlüsse auf die Vielfalt an möglichen Einflussfaktoren ziehen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit von Relevanz sind, insbesondere da die Studien keinen expliziten medienpädagogischen Bezug aufweisen. Daher werden in die Darstellung des Forschungsstandes weitere relevante Veröffentlichungen einbezogen.

Überblick der Kapitelinhalte

In der nachfolgenden Tabelle sind die im Kapitel 7.2 untersuchten Publikationen dargestellt. Die Tabelle ist (alphabetisch) strukturiert anhand der Einflussfaktoren, welche sich aus den jeweiligen Quellen entnehmen lassen. Nachfolgend wird der Aufbau der Tabelle und die Auswahl der Quellen begründet, in den darauffolgenden Kapiteln 7.2.1 bis 7.2.3 werden die jeweiligen Veröffentlichungen vorgestellt.

Tabelle 6: Liste von möglichen Einflussfaktoren auf die Programmplanung

Nr.	Einflussfaktor	Quelle ohne Medienbezug	Quelle mit Medienbezug
1	Ansprechpartner*in (Support) für IT/Technik/Medien		Egetenmeyer et al. 2020
2	Außenwahrnehmung, Außenkommunikation		Stang 2003; Hippel 2007
3	Bildungsauftrag	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008	<i>Hippel/Freide 2018</i>
4	Bildungsbedarf	Dollhausen 2008	Treumann et al. 2002; Hippel/Freide 2018
5	Dozierendenstamm und Fähigkeiten der Dozierenden (Kompetenzen, Verfügbarkeit kompetenter Dozierender)	Gieseke/Gorecki 2000; Heuer 2003; Nuissl 2014	Stang 2003; Bilger/Weber 2016; Goertz/Dargiewicz 2019; Egetenmeyer et al. 2020
6	Engagement der Dozierenden (Interessen, Wünsche, Engagement)	Gieseke/Gorecki 2000; Höffer-Mehlmer 1999	Goertz/Dargiewicz 2019
7	Externe Netzwerke (u. a. Unternehmen, Kommunen, Schulen, Hochschulen)	Gieseke/Gorecki 2000; Stimm et al. 2020; Höffer-Mehlmer 1999; Nuissl 2014	
8	Finanzielle Ressourcen und Belastungen (Finanzielle Mittel, Kosten)	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008; Heuer 2003; Nuissl 2014	Treumann et al. 2002; Stang 2003; Bilger/Weber 2016
9	Geistige Ressourcen (Konzepte, Strategien, Leitlinien, Ziele, Profile auf Einrichtungsebene)	Gieseke/Gorecki 2000; Heuer 2003; Nuissl 2014	Stang 2003; Bilger/Weber 2016; Egetenmeyer et al. 2020
10	Grad der Urbanisierung		Bilger/Weber 2016; BMBF 2020

(Fortsetzung Tabelle 6)

Nr.	Einflussfaktor	Quelle ohne Medienbezug	Quelle mit Medienbezug
11	Individuelle Haltung der planenden Mitarbeitenden (Haltung, Werte, Ziele, Motive, Motivation)	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008; <i>Nuissl 2014</i>	Treumann et al. 2002; Stang 2003; Egetenmeyer et al. 2020
12	Interne Netzwerke (Wissen, Ideen, Anregungen von Kolleg*innen, Mitarbeitenden)	Gieseke/Gorecki 2000; Stimm et al. 2020; <i>Höffer-Mehlmer 1999; Nuissl 2014</i>	Bilger/Weber 2016
13	Kompetenzen der planenden Mitarbeitenden (Kompetenzen, Wissen, Informiertheit)	Gieseke/Gorecki 2000; <i>Heuer 2003; Nuissl 2014</i>	Bilger/Weber 2016; Egetenmeyer et al. 2020
14	Konkurrenz	Gieseke/Gorecki 2000; <i>Höffer-Mehlmer 1999</i>	
15	Leitung der Einrichtung (Haltung, Werte, Ziele, Motivation)	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008	Goertz/Dargiewicz 2019; Egetenmeyer et al. 2020
16	Materielle Ressourcen (Medienausstattung, techn. Ausstattung)	<i>Nuissl 2014</i>	Goertz/Dargiewicz 2019; Egetenmeyer et al. 2020
17	Nachfrage, Motive und Interessen der Teilnehmenden	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008; <i>Höffer-Mehlmer 1999; Nuissl 2014</i>	Treumann et al. 2002; Stang 2003; Hippel 2007; Bilger/Weber 2016; <i>Hippel/Freide 2018</i>
18	Soziodemographische Aspekte (Alter, Geschlecht, Bildungsgrad)		BMBF 2020
19	Steuerung und Vorgaben (von Verband, Einrichtung, Träger)	Gieseke/Gorecki 2000; Dollhausen 2008; Alke/ Graß 2019; <i>Heuer 2003</i>	Egetenmeyer et al. 2020
20	Trends und aktuelle (gesellschaftliche, technologische) Entwicklungen	Dollhausen 2008; <i>Höffer-Mehlmer 1999; Heuer 2003</i>	Treumann et al. 2002
21	Vorbehalte, Ängste der Teilnehmenden		Hippel 2007; BMBF 2020
22	Zeit/Aufwand/Belastung	<i>Nuissl 2014</i>	Stang 2003; Bilger/Weber 2016
23	Zufall, Ungeplantes, Trial-and-Error, Spontaneität, Ausprobieren	Gieseke/Gorecki 2000; <i>Höffer-Mehlmer 1999</i>	Treumann et al. 2002

Wie bereits einleitend in Kap. 7 dargestellt, bilden die dargestellten Veröffentlichungen die Grundlage der zweiten Hauptstudie der vorliegenden Forschungsarbeit, die das Ziel verfolgt, Einflussfaktoren auf die Programmplanung herauszuarbeiten (vgl. Kap. 11). Im Hinblick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sind Arbeiten von besonderer Relevanz, welche Programmplanung in einem Zusammenhang mit Medien und Digitalisierung sehen. Solche Arbeiten sind im Feld der Forschung zum Programmplanungshandeln aufgrund der thematischen Eingrenzung in geringerem Maße vorhanden, daher werden auch Arbeiten einbezogen, die den Hand-

lungsvollzug der Programmplanung nicht zwangsläufig alleinig beforschen, sondern beispielsweise aufgrund von der Beforschung von Programmen Hinweise auf Planungsprozesse liefern. Hierzu zählen einige der bereits in Kap. 7.1 genannten Arbeiten. Arbeiten, die sich im Umfeld der Programmplanungsforschung verorten und aus denen sich Einflussfaktoren ableiten lassen, sind in Tabelle 6 fett markiert, da diese vergleichsweise eng am eigenen Forschungsansatz verortet werden können und eine hohe Relevanz aufweisen. Diese Arbeiten werden in Kap. 7.2.1 entfaltet.

Wie sich der dargestellten Tabelle entnehmen lässt, verweisen Studien im Umfeld der Programmplanungsforschung (fett) bereits auf ein breites Set an Einflussfaktoren, allerdings verweist jede Studie auf eine andere Kombination bzw. ein anderes Set von Faktoren. Erklären lässt sich dies vorrangig dadurch, dass die jeweiligen Untersuchungen spezifische Fragestellungen verfolgen und selektive Fokusse legen. Zudem stammt die Mehrzahl der dargestellten Untersuchungen aus den frühen 2000er-Jahren (überwiegend aus den Jahren 2000–2008), was das Risiko birgt, dass neuere bzw. aktuelle Entwicklungen anhand der Quellen nicht berücksichtigt werden können. Um über die Studien im Feld der Programmplanungsforschung hinaus aufzuzeigen, welche weiteren Einflussfaktoren in der heutigen Zeit potenziell noch auf die Programmplanung einwirken können, wurden weitere aktuelle empirische Untersuchungen mit einem expliziten Medienbezug in die Darstellung des Forschungsstandes einbezogen. Untersuchungen, die explizit Volkshochschulen beforschen, wurden besonders berücksichtigt. Hierzu zählt eine Befragung von VHS-Angehörigen im Rahmen eines Volkshochschultages (vgl. Bilger/Weber 2016) sowie eine Evaluierung der Digicircles (vgl. Goertz/Dargiewicz 2019), woraus sich Hinweise auf Einflussfaktoren ableiten lassen. Ferner wird Bezug genommen auf eine Studie von Egetenmeyer et al. (2020), die sich empirisch mit Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung befasst sowie auf die Zusatzstudie des Adult Education Survey 2018 (BMBF 2020) zum Thema Digitalisierung in der Weiterbildung. In obiger Tabelle wurden diese Untersuchungen ergänzt, allerdings nicht fett markiert, aufgrund der fehlenden Schnittstelle zur Programmplanungsforschung. Wie der Tabelle entnommen werden kann, kann durch die Erweiterung dieser Quellen das Spektrum an möglichen Einflussfaktoren ergänzt werden⁴⁷. Dargestellt werden die genannten Arbeiten in Kap. 7.2.2.

Neben empirischen Primäruntersuchungen lassen sich auch vielfältige Veröffentlichungen identifizieren, die entweder auf rein theoretischen Überlegungen beruhen oder sich als Sekundär- und Tertiärliteratur verstehen lassen und Ergebnisse im erweiterten thematischen Kontext bündeln. Am Ende von Kap. 7.2 (in Kap. 7.2.3) wird ausschnitthaft Einblick in solche Werke gegeben, um die dargestellten empirischen Befunde zu kontextualisieren sowie um die Breite des Forschungsfeldes und möglicher Zugänge zum Gegenstand zu veranschaulichen. Zwar lassen sich auch aus diesen Veröffentlichungen grundsätzlich auch Hinweise auf Einflussfaktoren ableiten, allerdings weisen diese für die vorliegende Arbeit nur eine geringe Aussagekraft auf, daher wurden sie in der obigen Tabelle durch eine Kursivmarkierung abgehoben.

47 Wie in der Tabelle bezugnehmend auf die Einflussfaktoren in Zeile 1, 10, 16 und 18 erkennbar wird.

7.2.1 Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln

Studien zu Einflussfaktoren ohne Medienfokus

Eine empirische Untersuchung von **Gieseke und Gorecki (2000)** befasst sich mit dem Programmplanungshandeln von Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung (vgl. Gieseke 1999, S. 214) und zeigt auf, wie Programme zustande kommen und welche „Vorgehensweisen und Instrumentarien genutzt werden“ (Gieseke 2003b, S. 193). Die Studie liefert einen Erklärungsansatz, wie Trends Einzug in Programmplanung finden, und verweist auf eine Vielzahl an Einflussmöglichkeiten auf Planungsprozesse (vgl. ebd.). Die empirische Untersuchung bestand aus teilnehmenden Beobachtungen und leitfadengestützten Interviews mit pädagogischen Mitarbeitenden (vgl. Gieseke 1999, S. 214). Die Arbeit beschränkt sich zwar auf konfessionelle (evangelische und katholische) Bildungsanbieter (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 59), allerdings deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die gewonnenen Erkenntnisse auch auf nicht konfessionelle Erwachsenenbildung übertragen lassen.

Als allgemeines Ergebnis stellt Gieseke fest, dass das Programmplanungshandeln kein klar strukturiertes Vorgehen dargestellt, das festgesetzten Regeln folgt. „Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg“ (Gieseke 2003b, S. 202). Gerade bei Angeboten, die neu ins Programm aufgenommen werden, lässt sich die Programmplanung als eine Suchbewegung im Sinne eines facettenreichen Abstimmungsprozesses (vgl. Gieseke 1999, S. 215 f.) sowie als Angleichungshandeln verstehen (vgl. Kap. 3.6). Bei Angeboten, die regelmäßig nachgefragt werden, bedarf es keiner facettenreichen Suche, zumeist genügt eine kurze Rückversicherung bei der Kursleitung (vgl. Gieseke 2003b, S. 202). Das Modell der Wissensinseln, wie in Kap. 3.6 näher erläutert, lässt sich als Ergebnis der hier genannten Untersuchung ansehen (vgl. Gieseke 2000, S. 330). Im Laufe der Jahre wurde das Modell mehrfach leicht modifiziert. Anhand der Wissensinseln lässt sich erkennen, dass sich Programmplanung nicht auf ein kleines, beschränktes Set an Einflussfaktoren reduzieren lässt, sondern die Faktoren, die darauf einwirken, vielzählig sind.

Auch wenn es nicht explizites Ziel des Forschungsvorhabens war, Einflussfaktoren zu benennen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wie Programmplanung zustande kommt, lassen sich aus der Darstellung der Forschungsergebnisse konkrete Faktoren benennen, welche die Programmgestaltung mitbestimmen und insofern Einfluss nehmen. So werde Programmplanung beeinflusst durch kollegiale Kontakte bzw. kollegialen Austausch (vgl. Gieseke/Gorecki 2000, S. 80) und (Beziehungs-)Netzwerke (vgl. ebd., S. 82), Eigenmotivation der HPM (vgl. ebd., S. 81) sowie allgemein eine subjektive Prägung durch die HPM (Berufsbiografie und Menschenbild der HPM) (vgl. ebd., S. 83), Themeninteressen der Kursleitungen und deren Erfahrungen, Interessen und Themenwünsche (vgl. ebd., S. 82), Verfügbarkeit von Dozierenden (Dozierendens-tamm), um ein Thema anbieten zu können (vgl. ebd., S. 87), Themenanregungen, die sich aus Informationsquellen (wie Massenmedien, Zeitschriften o. Ä.) entnehmen lassen (vgl. ebd., S. 82 f.), institutionelle Vorgaben, Anforderungen und Erwartungen (im Falle Giesekes durch den kirchlichen Träger) (vgl. ebd., S. 83), das Einrichtungs-

profil (vgl. ebd., S. 83 f.) in Abhängigkeit eines Bildungsauftrags (im Falle Giesekes eines kirchlichen Auftrags), Angebote anderer konkurrierender Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 84), Nachfrage und Bedürfnisse in der Region bzw. Gemeinde (vgl. ebd., S. 84, 88), Themeninteressen der Teilnehmenden (vgl. ebd., S. 86 f.), der finanzielle Rahmen (vgl. ebd., S. 86) bzw. die finanzielle Last (vgl. ebd., S. 90). Als Spezifika einer kirchlichen Erwachsenenbildung nennt Gieseke die Zuständigkeiten der HPM in konfessionellen Einrichtungen (vgl. ebd., S. 103), einen kirchlichen Bildungsauftrag (vgl. ebd., S. 105) sowie ein kirchlich geprägtes Institutionenprofil (vgl. ebd., S. 108 f.) und den hohen Stellenwert und Anteil von Ehrenamtlichkeit (vgl. ebd., S. 102), was grundsätzlich auch finanzielle Spielräume beeinflusst.

Im Rahmen einer empirischen Analyse von Weiterbildungsorganisationen verfolgte **Dollhausen (2008)** das Ziel, „Veränderungen des pädagogischen Programms in Weiterbildungsorganisationen aufzuzeigen“ (ebd., S. 29). Insbesondere das Verhältnis von wirtschaftlichen Faktoren und Erwägungen sowie einer pädagogischen Orientierung sind für Dollhausen im Rahmen der Arbeit von Interesse (vgl. ebd., S. 12). Dollhausen unterscheidet explizit zwischen „pädagogischen Programmen“ und den in den Programmheften abgebildeten Leistungsangeboten (vgl. Dollhausen 2008, S. 24). Ein pädagogisches Programm versteht sie als eine Orientierungsgrundlage für grundlegende Entscheidungen, die sich auf die Planung und Realisierung von Bildungsangeboten beziehen (vgl. ebd.). Die Rolle des pädagogischen Programms beschreibt Dollhausen als „Steuerungsmedium“, das bei „der Auswahl und Entwicklung von einzelnen Angeboten bis hin zum strukturierten Gesamtleistungsangebot zugrunde gelegt“ wird (ebd., S. 26). Die Planung selbst versteht Dollhausen grundsätzlich als einen „strukturierte[n] und koordinierte[n] Kommunikations- und Entscheidungsprozess“ (ebd.). Zwischen der praktischen Programmplanung und dem pädagogischen Programm sieht die Autorin ein Wechselverhältnis, bei dem eine gegenseitige Einflussnahme stattfindet (vgl. ebd., S. 28). Bzgl. einer Programmentwicklung betont Dollhausen, dass diese nicht nur von einem rein interessengeleiteten Handeln des Leitungspersonals bestimmt wird, sondern insbesondere als ein Resultat von „organisationsinternen Prozessen der Selbst- und Umweltbeobachtung und -anpassung“ zu verstehen ist (ebd.). Das pädagogische Programm sieht Dollhausen als Element, welches das Selbst- und Umweltverständnis von Weiterbildungsorganisationen zentral beeinflusst (vgl. ebd.). Ihrer Auffassung nach können Planungspraktiken je nach Kontext strukturiert sein oder individualisiert im Sinne eines Angleichungshandelns gemäß der Auffassung nach Gieseke (vgl. ebd., S. 35).

Methodisch beruht die Arbeit auf einer qualitativen Analyse von sieben Weiterbildungsorganisationen, die nach kontrastierenden Kriterien ausgewählt wurden. Im Sample sind sowohl Anbieter beruflicher und betrieblicher Weiterbildung als auch Anbieter allgemeiner sowie auch politischer Weiterbildung enthalten (vgl. ebd., S. 44). An den sieben Organisationen wurden insgesamt 15 qualitative Interviews „mit Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden geführt“ (ebd., S. 45). Die Erhebung beruht auf einer ethnografischen Interviewform, die Auswertung auf einer computer-gestützten Inhaltsanalyse (vgl. ebd., S. 46). Um Planungskulturen zu rekonstruieren

und Differenzen zwischen den Planungskulturen aufzuzeigen, wurden drei Typen von Planungskulturen entwickelt und das Spezifikum der jeweiligen Planungskultur „auf der Basis von je zwei Interviewtexten aus einer Organisation“ dargestellt und erläutert (vgl. ebd., S. 47). Differenziert wird in eine integrierte Planungskultur (1), eine differenzierte Planungskultur (2) sowie eine fragmentierte Planungskultur (2). Die zweite der drei Planungskulturen wird anhand einer Volkshochschule beschrieben (vgl. ebd., S. 69).

Als Ergebnis der gesamten Analyse aller sieben Einrichtungen und aller drei Planungskulturen stellt Dollhausen fest, dass ökonomische Faktoren, so auch „Fragen der wirtschaftlichen Effizienz und Effektivität“ (ebd., S. 117) bei verschiedenen Einrichtungen im Rahmen des Planungshandelns zunehmend an Bedeutung gewinnen. Sie betont jedoch auch, dass sich aus dem ökonomischen Druck kein Qualitätsverlust im Hinblick auf pädagogische Ansprüche feststellen lässt (vgl. ebd., S. 119). Eine zunehmende Ressourcenknappheit und „Abhängigkeit von privaten Finanzmitteln“ (ebd.) führe zu keiner „korrelierenden Entwicklung“ (ebd.) bzgl. des „pädagogischen Handlungsspielraums“ (ebd.). Pädagogische Handlungsspielräume werden beeinflusst durch „Werthaltungen und Überzeugungen“ (ebd.) des planenden Personals.

Als Ergebnis der untersuchten Volkshochschule (im Rahmen der differenzierten Planungskultur) stellt Dollhausen heraus, dass sich die Volkshochschule im Untersuchungszeitraum in einem konfliktreichen Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen Zwängen und dem öffentlichen Bildungsauftrag befand. Eine Reduzierung öffentlicher Förderungen erhöhte die Notwendigkeit, an der VHS Einnahmen aus Teilnahmegebühren zu erzielen (vgl. ebd., S. 87f.) und in höherem Maße zu sparen. Der ökonomische Druck führe zu der Gefahr, „entwickelte pädagogische Ansprüche aufzugeben“ (ebd., S. 89). Pädagogische Ansprüche aufzugeben und demnach dem Bildungsauftrag nicht mehr gerecht zu werden, würde der Volkshochschule jedoch die zentrale Existenz- und Legitimationsgrundlage beispielsweise gegenüber politischen Entscheidungsträgern entziehen (vgl. ebd., S. 82f.). Um sowohl ökonomische Anforderungen als auch dem Bildungsauftrag zu genügen, verfolge die VHS daher das Ziel, „einträgliche Angebote zur Mitfinanzierung von weniger einträglichen, doch sozial relevanten Angeboten“ (ebd., S. 90) zu nutzen und so die beiden zentralen Anforderungen miteinander auszutarieren. Ein „Ringens um [...] Autonomie- und Flexibilitätsspielräume“ (ebd., S. 93) wird als Daueraufgabe angesehen. Um Erwartungen von Kursteilnehmenden und vom Träger der VHS gerecht werden zu können, sei es in hohem Maße erforderlich, zeitgemäße und relevante Entwicklungen zu erkennen und diese in der Programmplanung zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 80 ff.). Man müsse „auf dem Laufenden bleiben“ (ebd., S. 81), so bezeichnet es die interviewte Leiterin der VHS. Da die Programmplanung an der VHS jedoch über viele Jahre hinweg historisch gewachsen sei und sich im Laufe der Zeit eher unflexible und gewohnte Planungspraktiken entwickelt haben (vgl. ebd., S. 85), gelinge es der VHS kaum, aktu-

elle Bildungsbedarfe⁴⁸ in die Programmplanung zu überführen (vgl. ebd., S.78 f.). Dollhausen bezeichnet dies auch als „Immunität gegenüber neuen Anforderungen und Herausforderungen“. Zwar erkenne die Leiterin der Einrichtung die Notwendigkeit, diesen Anforderungen zu genügen, den planenden Mitarbeitenden gelinge es jedoch nicht, auf diese Notwendigkeit zu reagieren. Das Planungsverständnis der Mitarbeitenden kollidiere mit dem Verständnis der Leitung (vgl. ebd., S. 85 f.). Infolgedessen legen die Mitarbeitenden das Planungsverständnis anders aus als die Leitung, diese deute es um und interpretiere es anders (vgl. ebd., S. 86).

Neben den genannten Studien lassen sich auch weniger breite, sondern stärker fokussierte Studien zur Programmplanung im Kontext von Volkshochschulen identifizieren. Sowohl Alke und Graß (2019) als auch Stimm et al. (2020) haben im Rahmen von Forschungsprojekten die Autonomie von Programmplanenden an Volkshochschulen untersucht. Die Befunde von **Alke und Graß (2019)** sind eingebettet in ein Forschungsprojekt, das sich mit dem „Zusammenhang von Governancestrukturen, (pädagogischen) Leistungsprofilen und Handlungsorientierungen“ (Alke/Graß 2019, S.133) befasst. Empirisch beruht die Arbeit auf Fallanalysen an Volkshochschulen. Geführt wurden „insgesamt 39 episodische Interviews mit Führungskräften und Programmplanenden“ (ibd., S.134). Als Ergebnis der Analysen stellen die Forschenden heraus, dass eine „(relative) Autonomie eine quasi selbstverständliche Handlungsgrundlage für die Programmplanenden bildet“ (ibd., S.135). Eine Planungsautonomie werde jedoch beeinflusst und limitiert durch „Vorgaben und Steuerungsmaßnahmen externer Akteure“ (ibd.) sowie durch „organisationsinterne Steuerungsmaßnahmen“ (ibd.). **Stimm et al. (2020)** haben Volkshochschulen in einem Forschungsprojekt zur beruflichen Weiterbildung untersucht (vgl. Stimm et al. 2020, S.10) und sich dabei mit relativer Autonomie sowie kooperativen Beziehungen auseinandergesetzt. Bestandteil des Projekts waren Expert*innen-Interviews mit neun Programmplanenden aus einem Sample von vier Volkshochschulen (vgl. ebd.). Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. ebd., S.13). Aus den Ergebnissen folgern die Autor*innen, dass kooperative Beziehungen sowohl horizontal (zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Einrichtungen) als auch vertikal (unterschiedliche Akteure innerhalb einer Einrichtung) Programmplanung beeinflussen (vgl. ebd., S.14 f.). Kooperationen und Netzwerke ergeben sich u. a. mit Unternehmen, Städten und Kommunen, anderen Bildungsanbietern oder auch Hochschulen. Ähnlich wie Alke und Graß stellen sie fest, dass eine relative Planungsautonomie bestehe und Bestand habe, dass diese jedoch begrenzt und limitiert würde (vgl. ebd., S.15).

48 Deutlich wird hier eine Differenz zwischen Bedarf und Nachfrage, wie in Kap. 3.6 dargestellt. Der untersuchten Volkshochschule gelinge es zwar, eine bestehende Nachfrage, insbesondere eines festen Teilnehmenden-Stamms zu bedienen, allerdings gelinge es kaum, dem derzeitigen gesellschaftlichen Bedarf gerecht zu werden (vgl. Dollhausen 2008, S. 81 f.).

Studien mit Medienfokus

Nachfolgend wird ein Rückbezug zu den drei bereits in Kap.71 dargestellten Forschungsarbeiten von Treumann et al. (2002), Stang (2003) sowie Hippel (2007) hergestellt, da sich aus allen drei Arbeiten neben den bereits dargestellten Forschungsbefunden zur Programmgestaltung auch Hinweise auf Einflussfaktoren auf die Programmplanung entnehmen lassen. Da die jeweiligen Forschungsvorhaben bereits in Kap. 71 vorgestellt wurden, beschränken sich die hier dargestellten Ausführungen in Abgrenzung zu den bisherigen Ausführungen auf die Einflussfaktoren.

Treumann et al. (2002) stellen heraus, dass inhaltliche Schwerpunktverlagerungen in der Programmplanung zur Zeit der Jahrtausendwende in hohem Maße durch den technologischen Fortschritt begründbar sind (vgl. Treumann et al. 2002, S. 342). Angebote, die sich inhaltlich mit *neuen Medien* auseinandersetzen, wurden aufgrund von Nachfrage der Teilnehmenden ins Programm aufgenommen, daneben aber auch mit der Absicht, Nachfrage zu wecken und somit „neue Teilnehmergruppen zu erschließen“ (ebd.). In Kap.71 wurde bereits dargestellt, dass die Angebotsschwerpunkte der 14 untersuchten nordrhein-westfälischen Bildungsanbietern in den Bereichen Medienkunde und Mediennutzung liegen, Medienkritik und Mediengestaltung jedoch in deutlich geringerem Maße vorhanden sind. Begründet wurde dieses Ungleichgewicht mit einer mangelnden Rentabilität von Angeboten im Bereich Mediengestaltung und -kritik (vgl. ebd., S. 342 f.). Die Autor*innen stellen fest, dass Aspekte der gesellschaftlichen Notwendigkeit von dem Planungspersonal zwar als relevant und bedeutsam erachtet werden, dass jedoch finanzielle Aspekte bei der Planung eine größere Rolle spielen. Wenn sich Angebote finanziell nicht lohnen, würde diese trotz einer gesellschaftlichen Relevanz nicht angeboten (vgl. ebd., S. 344). Die Autor*innen stellen zudem fest, dass der Weiterbildungsbedarf auf der „persönlichen Einschätzung der Seminarplanerinnen und -planer“ beruhe und nach dem „Trial-and-error-Prinzip“ verlaufe (ebd., S. 343). Eine systematisierte und strukturierte Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs werde als „kostspieliger Luxus eingeschätzt“ (ebd.).

Als Ergebnis der Analyse von schriftlichen Befragungen und Expert*innen-Interviews von Mitarbeitenden an Volkshochschulen hält **Stang (2003)** fest, dass neue Medien zwar von 85,6 % der Befragten von besonderer Bedeutung für die Entwicklung von Volkshochschulen sind (vgl. ebd., S. 150), dass Volkshochschulen sich jedoch insgesamt stark an „traditionellen Angebotsformen orientieren“ (ebd., S. 142) und diese „Innovationsresistenz“ (ebd.) vor allem von folgenden Faktoren abhängt (ebd., S. 142 f.):

- „fehlende Bereitschaft zur Innovation und Experimentierfreude bei den Mitarbeitenden [...]
- fehlende Nachfrage bei den Adressat*innen und Teilnehmenden [...]
- fehlende finanzielle und personelle Ressourcen [...]“

Die Befragten, die neuen Medien an Volkshochschulen keine hohe Bedeutung beimessen, nannten als Grund hierfür insbesondere hohe Kosten (64,3 %) und fehlende Personalressourcen (53,8 %). Ein fehlendes Interesse der Mitarbeitenden (13 %) sowie

eine fehlende Nachfrage (10,4 %) scheint aus Sicht der Befragten jedoch nicht zu bestehen (vgl. ebd., S. 152). Bei der schriftlichen Befragung zeigte sich zudem, dass die Mitarbeitenden in 41,1 % der Einrichtungen Probleme mit der Einführung von neuen Medien haben und hierfür folgende Gründe eine Rolle spielen (ebd., S. 166 f.):

- „Veränderung des Aufgabenprofils der Mitarbeitenden (68,8 %)
- Angst vor zusätzlicher Belastung (61,7 %)
- grundsätzliche Skepsis (53,9 %)
- fehlende Fortbildung (52,6 %)
- fehlende Information (38,3 %)
- Veränderung des Profils der Einrichtung (15,5 %)
- Sonstiges (6,5 %)

Im Rahmen der Expert*innen-Interviews wurde zudem als Problem genannt, dass Volkshochschulen seitens der Teilnehmenden bislang stark mit eher traditionellen Kursangeboten identifiziert werden, in denen neue Medien keine große Relevanz besitzen (vgl. ebd., S. 236).

Hippel (2007) führte neben der in Kap. 7.1 dargestellten Programmanalyse auch eine „Explorative Studie zu Weiterbildungsinteressen im Bereich Medien“ (Hippel 2010, S. 358) durch. Hierzu wurde eine mehrstufige Fragebogenerhebung sowie problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden aus einer der im Sample enthaltenen Weiterbildungseinrichtungen geführt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der explorativen Studie liefern Erklärungsansätze für die Ergebnisse der Programmanalyse. Hippel stellt heraus, dass das vorrangige Motiv der Mehrzahl der Teilnehmenden berufliche Gründe waren (knapp zwei Drittel), lediglich bei einem Drittel der Teilnehmenden überwogen private Gründe (vgl. Hippel 2007, S. 178). Das Kennenlernen technischer Neuheiten sowie der Wunsch, im privaten wie im beruflichen Umfeld den Anschluss an Medienentwicklungen nicht zu verlieren, wurden als Gründe angegeben (vgl. ebd., S. 181). Rund 80 % der Teilnehmenden interessierte sich für eine „Nutzung und Gestaltung“ (ebd., S. 185) im Bereich Medien, weniger als 20 % interessierten sich für eine „Analyse und Kritik“ (ebd.) im Medienbereich. Technische, organisatorische, kreative und gestalterische Aspekte interessierten die meisten (vgl. Hippel 2010, S. 358). Aus den Ergebnissen lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Motiven, der Nachfrage und der Struktur der Kursprogramme herstellen. Weiterhin untersuchte Hippel Gründe, die gegen eine Teilnahme sprechen und sich als Teilnahmebarrieren kennzeichnen lassen (vgl. Hippel 2007, S. 182). In absteigender Reihenfolge, sortiert nach der Wichtigkeit nennt Hippel „eine mangelnde Nutzenerwartung, mangelnde Bekanntheit, Schwellenängste sowie eine Bevorzugung informellen Lernens“ (ebd.). Bzgl. der Schwellenängste wurde seitens der Teilnehmenden angegeben, dass diese nicht sicher seien, ob sie zur anvisierten Zielgruppe gehören sowie eine Angst, falsch mit Medien umzugehen und sich somit bloßzustellen (vgl. ebd., S. 184).

7.2.2 Empirische Befunde zu Einflussfaktoren außerhalb der Programmforschung

Nachfolgend werden Erhebungen dargestellt, die sich zwar nicht primär im Bereich der Programmforschung verorten lassen, jedoch im erweiterten Kontext Bezüge und Rückschlüsse auf mögliche Einflussfaktoren auf die Programmplanung vermuten lassen. Dabei wird, wie bereits zu Beginn von Kap. 7.2 dargestellt, auf zwei Quellen Bezug genommen, die von den Volkshochschulverbänden selbst durchgeführt bzw. in Auftrag gegeben wurden, sowie auf eine Studie von Egetenmeyer et al. (2020) und auf die Zusatzstudie des Adult Education Survey 2018 (BMBF 2020) verwiesen.

Ergebnisse der im Rahmen des **14. Volkshochschultages** erhobenen Daten (Näheres dazu wurde bereits in Kap 3.7 erläutert) deuten darauf hin, dass der Grad der Urbanisierung einen Einfluss auf den digitalen Wandel an Volkshochschulen haben kann. Hierzu wurden die Teilnehmenden dazu aufgerufen, Stellung zu folgender Aussage zu beziehen: „An meiner Volkshochschule vollzieht sich derzeit ein digitaler Wandel“. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden nach dem Grad der Urbanisierung sortiert, wobei ein klares Gefälle erkennbar war. Urbanisierte VHS stimmten der These deutlich stärker zu als regionale VHS (vgl. Bilger/Weber 2016, S. 50). Die befragten VHS-Mitarbeitenden wurden zudem gebeten, Gründe zu benennen, woran sie ihre Einschätzung festmachen. Diejenigen, die einen digitalen Wandel feststellen konnten, haben dies festgemacht an einer gesteigerten Kompetenz der Lehrenden, einer Zunahme von Kursangeboten im Themenfeld, der Beteiligung an überregionalen Entwicklungen sowie an getätigten Investitionen⁴⁹ (vgl. ebd., S. 51). Diejenigen, die keinen digitalen Wandel feststellen konnten, haben dies an fehlender Zeit, fehlenden finanziellen Mitteln, fehlenden didaktischen Konzepten, unzureichenden Kompetenzen der Mitarbeitenden im Bereich Programmplanung sowie einer fehlenden Nachfrage festgemacht (vgl. ebd.).

Im Rahmen der **Evaluierung der Digicircles durch das mmb Institut⁵⁰ im Jahr 2018** wurden Gelingensbedingungen für den Erfolg von Digicircles identifiziert (vgl. Goertz/Dargiewicz 2019). Da es eine Kernaufgabe der Digicircles ist, Lehrformate zu konzipieren, die der fortschreitenden Digitalisierung Rechnung tragen sollen, liegt die Vermutung nahe, dass sich aus diesen Gelingensbedingungen Überschneidungen zu den zu identifizierenden Einflussfaktoren auf die Programmplanung ergeben können, die im vorliegenden Forschungsvorhaben von Bedeutung sind.

Der höchste Einfluss wurde folgenden Gelingensbedingungen zugeschrieben (ebd.):

1. „Rückendeckung der VHS-Leitung
2. Technische Ausstattung
3. Medienkompetenz der Lehrenden
4. Innovative Lernformate und -inhalte
5. Engagement der Dozierenden“

49 Die Gründe wurden absteigend nach dem Wert ihrer Zustimmung sortiert.

50 Auf die Evaluierung wurde in Grundzügen bereits in Kap. 3.7 Bezug genommen.

Weitere Gelingensbedingungen mit geringerem Einfluss konnten zudem identifiziert werden. Neben dem Einfluss der Gelingensbedingungen wurden die beteiligten Akteure gefragt, wie zufrieden sie mit den entsprechenden Bedingungen sind. Besonders zufrieden waren sie demnach mit der Rückendeckung der VHS-Leitung, den innovativen Lernformaten und -inhalten sowie dem Austausch mit Kolleg*innen bzw. der Unterstützung durch Kolleg*innen. Besonders unzufrieden waren die Beteiligten mit der Unterstützung durch externe Partner*innen, den zeitlichen und personellen Ressourcen, der Medienkompetenz der Lehrenden, dem Einsatz von „vorkonfektionierten“ Angeboten sowie der technischen Ausstattung (vgl. ebd.).

Egetenmeyer et al. (2020) befassten sich im Rahmen einer Studie mit der Frage, welche „Gelingensdimensionen von Digitalisierung sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung identifizieren lassen“ (ebd., S. 25). Die Studie untersuchte unterschiedliche Dachorganisation und Einrichtungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Hierbei wurden Daten im Rahmen von Fokusgruppen erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Studie betrachtet Digitalisierung unter dem Gesichtspunkt digitaler Kommunikationsformen, dem Einsatz von Technik sowie den Folgen für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 26).

Als Ergebnis stellen sie fest, dass auf Ebene der Dachorganisationen insbesondere die „Stärkung von Interessen für Digitalisierung, die Fortbildung von Dozierenden oder die Entwicklung von Lizenzmodellen für digitale Angebote sowie die Entwicklung von notwendigen Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 30) eine wichtige Rolle spielen. Auf der Ebene der Einrichtungen lassen sich als Gelingensbedingungen eine Digitalisierungsstrategie, einen in der Organisationsstruktur verankerten IT-Support, die Fortbildung des Personals, Schaffung von Vertrauen in digitale Entwicklungen sowie eine angemessene technischen Infrastruktur und Medianausstattung ansehen (vgl. ebd.).

In der **Zusatzstudie *Digitalisierung in der Weiterbildung des Adult Education Survey 2018*** lassen sich Hinweise auf den Einfluss der Urbanisierung, des Alters der Teilnehmenden und dem Geschlecht der Teilnehmenden an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien feststellen. Demnach war die Teilnahmequote an Bildungsangeboten mit digitalen Medien in urbanisierten Räumen höher als in ländlichen Regionen. In Regionen mit über 500.000 Einwohner*innen lag die Quote 2018 bei 36 %, in Regionen unter 50.000 Einwohner*innen bei 21 % (vgl. BMBF 2020, S. 34). Bzgl. der Altersgruppe zeigt sich, dass 14 % der 18–24-Jährigen keine Erfahrungen zu Bildungsangeboten mit digitalen Medien haben, während der Wert mit fortschreitendem Alter kontinuierlich zunimmt und bei der Altersgruppe der 55–64-Jährigen bei 29 % liegt. Insbesondere in der Altersgruppe der 65–69-Jährigen zeigen sich erhebliche Unterschiede, diesbezüglich hat lediglich die Hälfte Erfahrungen in dem Bereich (50 %) (vgl. ebd., S. 33). Weiterhin zeigt sich, dass in der Altersgruppe der 65–69-Jährigen lediglich 8 % in den letzten zwölf Monaten an Bildungsangeboten mit digitalen Medien teilnahmen, während in der Altersgruppe der 18–24-Jährigen 61 % an entsprechenden Angeboten teilnahmen (vgl. ebd.). Auch hier zeichnet sich ein kontinuierlicher Verlauf zwischen den Jahrgängen ab. Diese Ergebnisse decken sich mit einer

entsprechenden Untersuchung zur Skepsis gegenüber Bildungsangeboten zu digitalen Medien. Mit zunehmendem Alter nimmt auch die Skepsis gegenüber solchen Bildungsangeboten zu (vgl. ebd., S. 38). Bzgl. des Geschlechts lassen sich bei Frauen etwas geringere Erfahrungswerte feststellen als bei Männern. 26 % der Frauen haben keine Erfahrung zu Bildung mit digitalen Medien, während der Wert bei Männern bei 21 % liegt (vgl. ebd.).

Die Teilnehmenden an Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien wurden zudem nach den Teilnehmegründen befragt. Zu den häufigsten Gründen zählen berufsbezogene Motive, die mit der zunehmenden Digitalisierung der eigenen Arbeit zusammenhängen (44% Zustimmung) sowie das Erlernen des Umgangs mit bestimmten Medien, wie beispielsweise die Bedienung eines digitalen Geräts (36%). „Soziale, ethische oder rechtliche Aspekte der Digitalisierung“ (ebd., S. 28) wurden seltener als Grund angegeben (24%), die Nutzung des Internets zur Informationsbeschaffung wurde mit 18 % ebenfalls vergleichsweise selten genannt (vgl. ebd.). Diese Befunde decken sich mit den von Hippel herausgestellten Ergebnissen bzgl. der Weiterbildungsinteressen, wonach berufliche Motive überwiegen, ein kritischer Umgang mit Medien selten als Motiv genannt wird und ein technischer Umgang häufig Weiterbildungsinteressen bestimme.

7.2.3 Theoretische Überlegungen und Forschungsüberblick

Abschließend erfolgt, wie einleitend in Kap. 7.2 dargestellt, ein kurzer Verweis auf Arbeiten, die eher theoretisch oder erfahrungsbasiert ausgerichtet sind (z. B. Nuissl), und solche, die Schlussfolgerungen aus verschiedenen empirischen Befunden ziehen (z. B. Höffer-Mehlmer). Neben den hier dargestellten Autor*innen lassen sich noch vielfältige weitere Sekundär- und Tertiärquellen im Themenbereich identifizieren. Arbeiten, die überwiegend auf die bereits im Kap. 7.2.1 dargestellten Arbeiten verweisen, werden zur Vermeidung von Redundanzen vernachlässigt.

Höffer-Mehlmer (1999) benennt aufbauend auf mehrere Befunde der frühen 1980er- bis späten 1990er-Jahre etliche Optionen, die grundsätzlich von Programmplanenden in Anspruch genommen werden können, um zu den jeweiligen Angebotsthemen und -inhalten zu gelangen, die sich in der Programmplanung niederschlagen können. Insofern können diese Optionen als mögliche Einflüsse auf die Planung angesehen werden. Hierzu zählen Probeangebote, eine Befragung von Teilnehmenden oder auch Absolvierenden, diverse Initiativen und Anregungen seitens der Dozierenden, Bedarfsmittelungen seitens verschiedener Betriebe, Auswertungen von Programmen anderer Einrichtungen, Analysen von Trends oder auch die Auswertungen von Beratungskontakten (vgl. ebd., S. 701 f.).

Heuer (2003) betont, bezugnehmend auf Höffer-Mehlmer 1999, dass zu den Einflussfaktoren auf die Programmplanung die „Institutionalform der Einrichtung, Finanzierung, Ausbildungsstand der HPM und ihr Aufgabenfeld in der Institution, Standards der Träger und der Auftraggeber (bei Drittmitteln), der vorhandene Dozent/innen-Stamm und die Auftragslage“ zähle (Heuer 2003, S. 180). Das Programmplanungshandeln sei zudem geprägt und werde beeinflusst von sich ändernden Lehr-

und Lernkulturen und den Einflüssen aus Ökonomie und Bildungspolitik (vgl. ebd., S. 162 f.). Auch die zunehmende Etablierung von „neuen Medien“ (ebd.) im Rahmen eines technologischen Wandels prägte das Programmplanungshandeln. Heuer stellt heraus, dass finanzielle Aspekte nicht vordergründig zu betrachten sind, da der öffentliche Bildungsauftrag eine entscheidende Rolle spielt und insbesondere Aspekte der „Gerechtigkeit (Teilnahmechancen für alle) und Solidarität (soziale Inklusion)“ (Heuer 2003, S. 162) einem effizienzorientierten Marktdenken widersprechen.

Nuissl (2014) stellt ein Ranking von Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Programmen vor, das er als „Faktoren-Hierarchie“ (ebd., S. 16) bezeichnet. Dass verschiedene Faktoren hierarchisch gelistet werden, ist eher unüblich, vergleicht man die Ausführungen von Nuissl mit dem Forschungsstand. An erster Stelle benennt Nuissl die Nachfrage der Teilnehmenden, an zweiter Stelle Ressourcen (finanzielle Ressourcen, Personal, Expertise, Beziehungen, Netzwerke und materielle Ressourcen aller Art), an dritter Stelle „das Einrichtungsziel“ (ebd., S. 32), an vierter Stelle den Aufwand, Angebote zu realisieren (dies sei insbesondere eine Hürde bei der Konzeption von neuen und innovativen Angeboten), und an fünfter und letzter Stelle „Planungskulturen und Kriterien der Professionalität“ (ebd., S. 33). Auch wenn die genannten Faktoren von Nuissl aufgrund des Rankings grundsätzlich Rückschlüsse auf deren Relevanz und Bedeutsamkeit für die Programmplanung zulassen, ist die Liste nur bedingt aussagekräftig, da die Ausführungen auf keiner eindeutigen empirischen Basis beruhen, sondern eher „erfahrungsbasierte Eindrücke“ (ebd., S. 16) darstellen.

Allgemein betrachtet und bezugnehmend auf bis dato veröffentlichte Studien stellen **Hippel und Freide (2018)** heraus, dass sich medienpädagogische Erwachsenenbildungsangebote, zu denen sie auch Volkshochschulen zählen, „stets im Spannungsfeld von pädagogischem Auftrag [...], gesellschaftlichem Bedarf [...] sowie Motiven und Interessen der Teilnehmenden“ bewegen (ebd., S. 983). Dieses Spannungsfeld kann als bestimmend für den Handlungsspielraum des Planungspersonals angesehen werden.

7.2.4 Zwischenfazit

Kap. 7.2 stellt einen Überblick wissenschaftlicher Arbeiten dar, aus denen sich Hinweise auf Einflussfaktoren auf die Programmplanung ableiten lassen. Anhand der dargestellten Bezüge wird die große Breite der möglichen Bezugsquellen ersichtlich. Für sich allein genommen sind die jeweiligen Untersuchungen nur bedingt geeignet, das Spektrum aktuell relevanter Einflussfaktoren aufzuzeigen, in der Summe ergibt sich jedoch ein breites Set an potenziell relevanten Faktoren. Während die Arbeiten von Dollhausen sowie von Gieseke und Gorecki dazu in der Lage sind, Programmplanungsprozesse differenziert zu beschreiben und vielfältige Bezugsmöglichkeiten bzgl. allgemeiner Einflussfaktoren auf Programmplanung erkennen zu lassen, findet bei beiden Arbeiten eine nähere Auseinandersetzung mit Fragen der Medienkompetenz oder der Relevanz der Digitalisierung und Mediatisierung nicht statt. Arbeiten wie die von Treumann, Stang und Hippel weisen eindeutige Bezüge im Kontext einer Auseinandersetzung mit Medienfragen auf, sind jedoch nur bedingt dazu in der Lage,

das Bedingungsgefüge der Einflussfaktoren auf Programmplanung zu beschreiben, zudem sind die Untersuchungen in Teilen veraltet. Die VHS-interne Befragung und Evaluation der Digicircles weisen einen ausschließlichen Bezug zu Volkshochschulen und Medienfragen auf, die Zusatzstudie des Adult Education Survey 2018 weist Bezüge zur Nachfrage nach Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien auf, diese Untersuchungen setzen sich, genau wie die Analyse von Egetenmeyer, nicht näher mit Programmplanung auseinander, daher lassen sich aus diesen Quellen nicht mit Bestimmtheit Einflussfaktoren auf die Programmplanung ableiten, jedoch naheliegende, heuristische Annahmen formulieren. Auch die anderen Quellen, auf die im vorliegenden Kapitel verwiesen wurde, stellen nur einen selektiven oder verallgemeinerten Bezug zum Thema dar. Die Summe der hier dargestellten Bezüge lässt sich jedoch insgesamt als wertvolle Orientierungsgrundlage betrachten, auch da sich vereinzelt Übereinstimmungen zwischen einzelnen Quellen feststellen lassen.

Erkennbar ist, dass die Nachfrage der Teilnehmenden sowie finanzielle Ressourcen häufig in den herangezogenen Quellen eine Rolle spielen. Von Nussli wurde die Nachfrage gar als wichtigster Einflussfaktor benannt. Im Zusammenhang mit der Nachfrage wird zumeist auf finanzielle Ressourcen verwiesen. In der dargestellten Literatur wird eine angespannte Finanzlage bei Anbietern der Erwachsenenbildung, insbesondere Volkshochschulen als Grund angegeben, kostendeckend zu arbeiten und diesbezüglich die Nachfrage nach Angeboten in hohem Maße zu berücksichtigen. Daneben ergibt sich ein komplexes Bedingungsgefüge aus verschiedenen Akteuren, so z. B. den Dozierenden, den planenden Mitarbeitenden, der Einrichtungsleitung sowie vielfältigen einrichtungsexternen Akteuren, die in Teilen mit den jeweiligen Einrichtungen konkurrieren oder mit diesen zusammenarbeiten und sich als Netzwerke zusammenschließen. Aus den Quellen, die einen Medienbezug aufweisen, lässt sich beispielhaft herauslesen, dass die medienbezogenen Kompetenzen der Dozierenden eine wichtige Ressource sind, da von der Verfügbarkeit kompetenter Dozierender die Möglichkeit abhängt, angemessene Angebote bereitzustellen. Eine Medienausstattung spielt eine besondere Rolle, da zwar nicht für alle, jedoch für einige der Veranstaltungen, die sich inhaltlich mit Medien auseinandersetzen, auch entsprechende materielle Ressourcen erforderlich sind. Hippel verweist u. a. auf Vorbehalte und Ängste der Teilnehmenden, wenn es im Speziellen um medienbezogene Veranstaltungen geht, was auf Differenzen bzgl. der Einflussfaktoren auf die Programmplanung mit und ohne Medienbezug verweist.

Mit allen Quellenverweisen zusammengenommen, lässt sich die einleitend in Tabelle 6 angefertigte Sammlung von Einflussfaktoren vorrangig als lose Sammlung von Einzelaspekten verstehen, die potenziell einen Einfluss auf Programmplanung haben können. Die dargestellten Befunde müssen jedoch relativiert werden. Zunächst stellt die Sammlung eine eklektische Sammlung aus i. d. R. nicht zusammenhängenden Quellen dar. Insbesondere die herangezogenen Sekundär- und Tertiärquellen sowie die Studien ohne direkten Bezug zum Programmplanungshandeln lassen sich als ausschnittshaften und daher nicht erschöpfenden Einblick in das Forschungsumfeld verstehen. Zwar lassen sich aus diesen Quellen heuristische Annahmen formulieren,

allerdings lässt sich aus der reinen Anzahl an Quellenbezügen noch kein eindeutiger Rückschluss auf die Relevanz des jeweiligen Faktors auf die Programmplanung ableiten. Die Tabelle stellt somit weder eine Rangordnung dar, noch kann diese einen Anspruch auf Vollständigkeit der Einflussfaktoren erheben. Ein zeitgemäßes holistisches Modell bzw. eine zeitgemäße Studie, welche die Breite der möglichen Einflussfaktoren auf Kursprogrammplanung aufzeigt oder diese Faktoren gar gewichtet, fehlt derzeit. Insofern lässt sich im Kontext einer mediatisierten und digitalisierten Gesellschaft ein Forschungsbedarf ableiten, der Einflussfaktoren auf die Programmplanung mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Medienfragen verbindet, was auf die Relevanz der eigenen Untersuchung, der Hauptstudie 2 in Kap. 11 verweist. Die dargestellten Einflussfaktoren können allerdings als eine wertvolle Grundlage für die deduktive Entwicklung von Instrumenten im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit dienen und zur Kontextualisierung der Forschungsergebnisse genutzt werden.

8 Forschungsvorhaben

Nachfolgend werden die empirischen Bestandteile des Forschungsvorhabens entfaltet. Im vorliegenden Kapitel wird zunächst das Gesamtvorhaben in Grundzügen dargestellt. Zudem findet eine Begründung und Beschreibung des Samplings sowie eine Beschreibung der im Sample enthaltenen Volkshochschulen statt. In den nachfolgenden Kapiteln werden die jeweiligen Forschungsbestandteile individuell erläutert, die Ergebnisse dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert. Da sich die methodischen Ansätze der jeweiligen Forschungsbestandteile unterscheiden, wird nachfolgend zwischen einem übergeordneten Forschungsdesign (Kap. 8.1) sowie den jeweiligen Studiendesigns (Kap. 9.1, 10.2 und 11.2) unterschieden. Das nachfolgend dargestellte Forschungsdesign beschränkt sich daher nur auf die übergeordneten Zusammenhänge.

8.1 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, *in welchem Maße Programmangebote von Volkshochschulen geeignet sind, Anforderungen an Medienkompetenz gerecht zu werden*, und der in der Einleitung benannten Teilfragen wurde ein dreiteiliger Forschungsansatz entwickelt. Alle drei Teile beruhen auf einem Sample, das aus einer Kombination aus kontrastierenden sowie nicht kontrastierenden Kriterien aus Volkshochschulen innerhalb eines Landesverbandes gebildet wurde. Das Sample hat sich in einem mehrstufigen Prozess gebildet. Letztendlich sind vier Volkshochschulen im Sample enthalten, die in der Untersuchung berücksichtigt wurden. Wie bereits einleitend in Kap. 1.3 dargestellt, wurde exemplarisch der Landesverband Rheinland-Pfalz gewählt, innerhalb dessen Volkshochschulen für das Sample bestimmt wurden (4 aus 65⁵¹). Die Arbeit ist demnach gekennzeichnet durch „exemplarisch vertiefende Fallstudien“ (Pflüger/Pongratz/Trinczek 2017, S. 394), die sich „auf die Analyse weniger Untersuchungsfälle, die intensiv ergründet werden“ (ebd.), beschränkt. Die enge Fokussierung auf lediglich vier Volkshochschulen ermöglicht somit eine differenzierte und detaillierte qualitative Analyse. Gerade bei der Arbeit mit kleinen Fallzahlen muss der „Einbindung von Vorwissen und nicht zuletzt natürlich auch Theoriearbeit in den Forschungsprozess“ (Gross/Kriwy 2009, S. 13) ein entsprechend hohes Gewicht beigemessen werden, was eine differenzierte Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen sowie dem bestehenden Forschungsstand im Themenfeld, wie in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellt, notwendig macht.

51 Zum Zeitpunkt der Erhebung waren dem Landesverband Rheinland-Pfalz 65 Volkshochschulen angeschlossen, wie der Webseite des LV RLP entnommen werden kann: <https://www.vhs-rlp.de/landesverband/der-verband/> (Abgerufen am: 08.07.2021.)

Aufgrund des eng umrissenen Samples sind die Ergebnisse der Forschung nicht dazu in der Lage, repräsentative Aussagen für die Grundgesamtheit aller in Deutschland oder gar international agierenden Volkshochschulen zu treffen. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse einer Forschung mit kleinen Fallzahlen ist nicht ohne Weiteres anzunehmen (vgl. Eisenhardt 1989, S. 548). Generalisierung in Form einer *statistischen Generalisierung* kann von Studien mit kleinen Fallzahlen nicht gewährleistet werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 367). Allerdings kann Fallstudienforschung zu einer *analytischen Generalisierung* beitragen (vgl. ebd.). Analytische Generalisierung „versucht, die Aussagekraft von wenigen empirischen Fällen durch ihren Abgleich mit theoretischen Überlegungen zu steigern“ (Pflüger/Pongratz/Trinczek 2017, S. 8), um so einen „Zusammenhang, eine Regel oder ein[en] Mechanismus“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 367) herauszuarbeiten, der über die untersuchten Fälle hinausweist. Anzunehmen ist, dass die gewonnenen Erklärungen für die untersuchten Einrichtungen gültig sind und mit anzunehmend hoher Wahrscheinlichkeit auf „eine größere Gruppe“ (Tuftte 2010, S. 235) übertragen werden können. Tuftte stellt bezugnehmend auf eine analytische Generalisierung heraus: „Wir können Erklärungen in Form von Mechanismen entwickeln, aber wir können nicht sicher sein, inwieweit diese Erklärungen für die Gesamtpopulation repräsentativ sind“ (ebd., S. 235 f.). Fallstudienforschung kann mit dem Ziel einer analytischen Generalisierung daher als eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung oder auch Weiterentwicklung von theoretischen Annahmen dienen (vgl. Eisenhardt 1989, S. 546). Externe Validität kann durch Fallstudienforschung grundsätzlich gewährleistet werden, wenn die Forschungsergebnisse mit der bestehenden Theorie- und Studienlage in Zusammenhang gebracht werden (vgl. ebd., S. 547), insbesondere wenn übereinstimmende Muster sowohl zwischen den untersuchten Fällen, vornehmlich aber zwischen den Ergebnissen der Fallstudien sowie dem bereits vorhandenen Forschungsstand erarbeitet werden können (vgl. ebd., S. 540). Das vorliegende Forschungsvorhaben strebt demnach eine analytische Generalisierbarkeit an, um so einen Beitrag zur Hypothesen- und Theoriegewinnung zu leisten und bisherige Forschungsvorhaben im thematischen Umfeld zu untermauern, zu relativieren bzw. zu spezifizieren sowie um den bestehenden Diskurs durch neue Erkenntnisse zu erweitern.

Die nachfolgende Abbildung stellt das mehrschritte Vorgehen des Forschungsvorhabens dar.

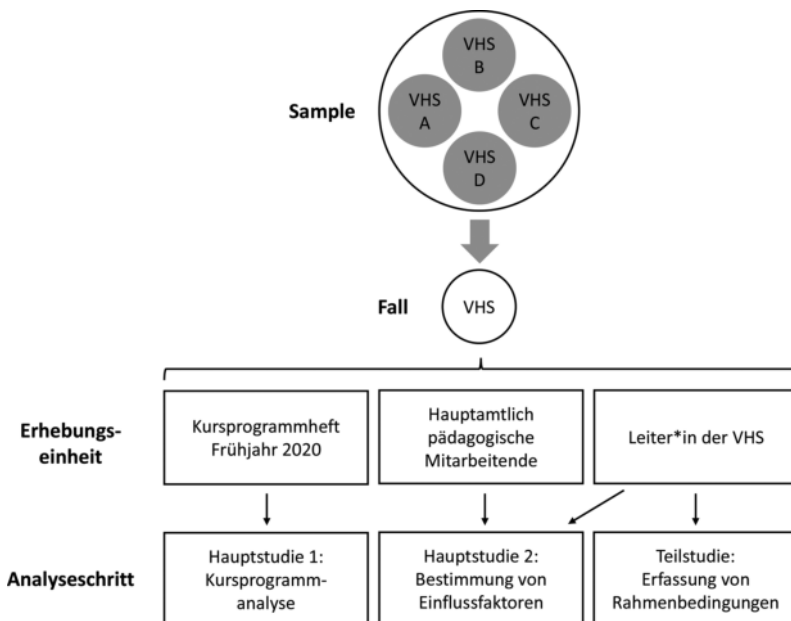


Abbildung 10: Übersicht des Forschungsvorhabens

Im Rahmen der vorliegenden Forschung werden Volkshochschulen als zu untersuchende Fälle betrachtet, während die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden (HPMs), das Leitungspersonal sowie die Kursprogrammhefte als Erhebungseinheiten zu betrachten sind. Das empirische Vorhaben der Arbeit lässt sich in drei Studienphasen unterteilen, die aus zwei Hauptstudien sowie einer Teilstudie bestehen. Diesen drei Studien ging zudem eine Vorstudie voraus.

Die Vorstudie war durch eine explorative Herangehensweise geprägt und diente zunächst dazu, das Vorhaben zu konkretisieren und die Relevanz des Vorhabens zu eruieren. Zu diesem Zweck wurden im Vorfeld, bereits seit Mitte 2017 lose aufeinander aufbauend Interviews mit einer Leitungsperson eines VHS-Landesverbandes, mit drei HPMs unterschiedlicher Volkshochschulen sowie mit zwei Initiator*innen des DigComp 2.2 AT geführt. Bzgl. der VHS-internen Akteure (Landesverband und HPMs) wurde darauf geachtet, dass diese außerhalb des für die Hauptstudien gebildeten Samples liegen, um das zu beforschende Feld in möglichst geringem Maße als Forscher zu belasten und zu beeinflussen. Da die Vorstudie der vorliegenden Arbeit vorausging und ihrer Konkretisierung diente, ist die Vorstudie kein Gegenstand dieser Schrift, allerdings resultiert die hier vorliegende Arbeit aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen. Die Hauptstudien lassen sich als Kernelemente des empirischen Vorhabens verstehen, da diese im Wesentlichen zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen. Die Teilstudie stellt keine eigenständige Studie zur Beantwortung der Forschungsfragen dar, sondern dient dazu, die Ergebnisse der beiden Hauptstudien zu kontextualisieren. Die gesamte Empirie ist als Querschnittsanalyse angelegt. Nachfolgend werden die drei Bestandteile der Forschung kurz skizziert.

Hauptstudie 1: Programmanalyse

Der erste Bestandteil des Forschungsvorhabens stellt eine Kursprogrammanalyse der Kursprogrammhefte der im Sample enthaltenen Volkshochschulen dar, die inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring ausgewertet werden (vgl. Kap. 10). Die Kursprogrammanalyse dient insbesondere der Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- *In welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen wird Medienkompetenz adressiert?*
- *Welche Medienkompetenzen lassen sich diesen Kursangeboten zuordnen?*

Unter Rückbezug auf die im Theorieteil der Arbeit dargestellten Grundlagen zu den Anforderungen an Medienkompetenz dient die Programmanalyse zudem zur Beantwortung folgender Frage: *Inwiefern wird die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen*

- *den Anforderungen gerecht, die sich aus VHS-Verbandsstrategien entnehmen lassen, sowie*
- *den Anforderungen, welche sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs entnehmen lassen?*

Hauptstudie 2: Bestimmung von Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln

Der zweite Bestandteil des Forschungsvorhabens stellt eine Bestimmung der Einflussfaktoren dar, die auf das Programmplanungshandeln einwirken (vgl. Kap. 11). Sie dient zur Beantwortung folgender Fragen:

- *Welche Einflussfaktoren wirken allgemein auf das Programmplanungshandeln an Volkshochschulen ein?*
- *Welche Einflussfaktoren wirken auf die Programmplanung der Kursangebote ein, welche auf eine Förderung der Medienkompetenz abzielen?*

Zur Beantwortung der beiden Fragestellungen wurden Expert*innen-Interviews mittels offener Leitfadeninterviews mit den in der Kursprogrammplanung tätigen Mitarbeitenden geführt. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Gläser und Laudel ausgewertet. Die Analyse der Einflussfaktoren baut strukturell auf der Kursprogrammanalyse auf, da die Auswahl der Interviewpartner*innen aus den Ergebnissen der Programmanalyse hervorgeht. Die offenen Leitfadeninterviews dienen dazu, deduktiv gewonnene Einflussfaktoren auf die Programmplanung (vgl. Tabelle 6, Kap. 7.2) anhand des induktiven Prozesses zu überprüfen, zu schärfen und zu spezifizieren, um so ein für das Forschungsvorhaben geeignetes Modell an Einflussfaktoren zu entwickeln (vgl. Kap. 11.2).

Teilstudie: Erfassung von Rahmenbedingungen zur Kontextualisierung der Ergebnisse der Hauptstudien

Da nicht alle für die Hauptstudien erforderlichen Informationen frei verfügbar und recherchierbar sind, lässt es sich als notwendig ansehen, zusätzlich zu den beiden Studien, ergänzende Angaben und Informationen zu erfassen. Diese kontextualisierenden Informationen tragen dazu bei, eine hohe Aussagekraft und Validität der beiden Vorhaben zu gewährleisten. Die Teilstudie stellt somit keinen eigenständigen Forschungsansatz dar, der für sich genommen dazu in der Lage wäre, die in Kap. 1.2 dargestellten Forschungsfragen zu beantworten. Daher wird dieser Analyseschritt nicht als eigenständige Hauptstudie, sondern als Teilstudie gekennzeichnet. Mit der jeweiligen Einrichtungsleitung der vier im Sample enthaltenen Volkshochschulen wurden im Rahmen einer kombinierten Erhebung aus telefonischer sowie schriftlicher Befragung Kontextbedingungen erfasst, u. a. zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen an den beteiligten Volkshochschulen (vgl. Kap. 9). Nachfolgend werden die Schritte zur Bestimmung des Samples erläutert, bevor die im Sample enthaltenen Volkshochschulen beschrieben werden.

8.2 Sampling

Ziel des Samplings ist die Vermeidung von Verzerrungen sowie eine Berücksichtigung ausschließlich solcher Fälle, die für das Forschungsinteresse relevant sind (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 42). Eine zufällige Ziehung der Fälle wurde vermieden, um zufällige Stichprobenfehler zu vermeiden, die gerade in der qualitativen Forschung mit kleinen Fallzahlen zu immensen Verzerrungen führen können (vgl. ebd.). Durch eine „a priori Definition von Auswahlmerkmalen“ (ebd., S. 50) kann sichergestellt werden, dass relevante Merkmale im Sample enthalten sind. Hierbei ist es erforderlich, einen qualitativen Stichprobenplan zu erstellen, welcher der Merkmale und Größe der Stichprobe definiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 183). Konkret werden durch den Stichprobenplan Aussagen getroffen über:

1. „relevante Merkmale für die Fallauswahl,
2. Merkmalsausprägungen und
3. die Größe des qualitativen Samples“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50).

Größe des Samples

Die Stichprobengröße spielt beim Sample eine bedeutende Rolle. Sowohl die Stichprobe als auch die Anzahl der Merkmalskombinationen sollte nicht zu groß sein, da die Menge an Daten durch zu viele Merkmale schnell unüberschaubar groß werden kann (vgl. ebd., S. 53). Charles Ragin verweist darauf, dass sich der Forschungsaufwand bei vergleichenden qualitativen Fallstudien mit mindestens zwei bis rund vier Fällen gut bewerkstelligen ließe, sodass eine angemessene Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fällen stattfinden kann. Bei einer zu hohen Fallzahl seien andere Forschungsmethoden geeigneter (vgl. Ragin 1989, S. 49 f.). Im Hinblick auf die erwart-

bare Qualität und Quantität an erhobenen Daten in Abhängigkeit zum prognostizierten Arbeitsaufwand wurde das Sample auf zunächst drei Volkshochschulen festgelegt. Die drei Sample-Volkshochschulen wurden anhand eines Stichprobenplans ermittelt und untersucht. Anhand der Güte des dabei gewonnenen Datenmaterials wurde anschließend geprüft, ob weitere Volkshochschulen ins Sample aufgenommen werden müssen, um die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen hinreichend beantworten zu können. Als Ergebnis der Untersuchung wurde die Entscheidung getroffen, das Sample auf eine weitere Volkshochschule auszuweiten. Das endgültige Sample besteht somit aus vier Volkshochschulen. Eine schrittweise Untersuchung bot sich im vorliegenden Fall an, da hierdurch die Instrumente nach jedem Feldzugang geschärft und angepasst werden konnten.

Merkmalsausprägungen und Merkmale für die Fallauswahl

Damit trotz kleiner Fallzahlen möglichst relevante Fälle einbezogen werden können, wurden kontrastierende Fälle im Hinblick auf die genannten Merkmale ausgewählt (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 43). Dies soll es ermöglichen, mit einer geringen Auswahl an Volkshochschulen ein möglichst breites Spektrum an Einrichtungen abzubilden. Neben kontrastierenden Kriterien wurden weiterhin Kriterien bzgl. Qualität und Homogenität einbezogen, um eine verzerrungsfreie Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Merkmale selbst werden anhand „theoretischer Vorüberlegungen und anhand des Vorwissens über das Untersuchungsfeld bestimmt“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50). Ziel des Stichprobenplans ist es nicht, eine „statistische Repräsentativität“ (ebd., S. 52) abzubilden, sondern vielmehr alle relevanten Merkmale und Differenzen darzustellen, um daraus neue Kategorien entwickeln zu können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 183).

Aus vergleichbaren Forschungsarbeiten lassen sich folgende Merkmale entnehmen:

In der in Kap. 71.1 vorgestellten Arbeit von Hippel (2007) wurden sechs Institutionen, die medienpädagogische Erwachsenenbildung anbieten, u. a. für Programmanalysen ausgewählt. Auswahlkriterien für die Stichprobe waren (vgl. ebd.):

- Eine Differenz in den Institutionenformen (z. B. nicht nur Volkshochschulen)
- Allen Adressat*innen sollte ein offener Zugang möglich sein
- Ein gesellschaftlicher Auftrag der jeweiligen Institution

Hippel lehnte sich an das *Theoretical sampling* an (vgl. ebd., S. 131). Dabei wurde im Laufe der Datenerhebung und -auswertung fortlaufend entschieden, welche Daten noch erhoben werden sollen. Dieser Prozess wurde fortgeführt, bis eine ausreichende Sättigung erreicht wurde (vgl. ebd.). Im Sample enthalten waren drei Medienkompetenzzentren, eine VHS (Saarbrücken), die Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie „ver.di Bildungsangebote“ (ebd., S. 136 f.).

In der in Kap. 72.1 vorgestellten Arbeit von Dollhausen (2008) wurden in einer qualitativen Erhebung an sieben Weiterbildungseinrichtungen „Veränderungen des pädagogischen Programms in Weiterbildungsorganisationen“ (Dollhausen 2008, S. 29)

untersucht. Die Einrichtungen wählte Dollhausen nach folgenden Kriterien aus (ebd., S. 43):

- „Institutionelle Ausrichtung (allgemeine, berufliche, politische Weiterbildung),
- Trägerschaft (öffentliche, private, konfessionelle oder gewerkschaftliche Träger),
- Rechtsform (kommunales Amt, gemeinnütziger Verein, gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Stiftung, Gesellschaft bürgerlichen Rechts usw.),
- Standort (städtischer, ländlicher Raum),
- Organisationsgröße,
- Adressaten-/Zielgruppenbezug und
- Angebotsstruktur“

Im Unterschied zu Dollhausen und Hippel werden in dieser empirischen Arbeit ausschließlich Volkshochschulen untersucht. Die in Kap. 3.4 erarbeiteten Strukturmerkmale von Volkshochschulen liefern Anknüpfungspunkte bzgl. der Relevanz einzelner Kriterien. Da Volkshochschulen eine sehr homogene Angebotsstruktur (Struktur nach Fachbereichen) haben und die institutionelle Ausrichtung einheitlich ist, scheinen diese Merkmale für die Samplebildung eher ungeeignet. Bzgl. der Trägerschaft und Rechtsform gibt es, wie bereits in Kap. 3.4 erläutert, Unterschiede zwischen Volkshochschulen. Zu den Adressat*innen von Volkshochschulen zählen zwar in geringem Maße auch Heranwachsende unter 18 Jahren, in Kap. 3.4 wurde jedoch herausgestellt, dass rund 95 % der Kursteilnehmenden Erwachsene ab 18 Jahren sind, insofern lässt sich eine Differenzierung in Erwachsene und Heranwachsende als wenig ertragreich erachten.

Hinweise auf die Auswahl der Samplingkriterien kann zudem das „Volkshochschul-Programmarchiv“ des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) bieten. Für dieses Archiv wurde aus 967 Volkshochschulen ein Sample aus 50 Volkshochschulen gebildet. Ziel des Samples ist es, eine möglichst hohe Kontrastierung zwischen den jeweiligen Volkshochschulen zu erreichen. Berücksichtigt wurden dabei „kleine und große, Gemeinde-/Kreis-VHS und Zweckverbände, aber auch eingetragene Vereine und GmbHs, lokal und regional arbeitende VHS sowie VHS aus jedem Bundesland“ (Heuer et al. 2008, S. 46). Zudem wurden innerhalb der einzelnen Bundesländer „Volkshochschulen mit unterschiedlichem Leistungsvolumen (gemessen in Unterrichtsstunden) sowie mit Sitzort in unterschiedlichen Kreistypen ausgewählt“ (ebd.). Aufgrund der geringen Anzahl an Fällen im vorliegenden Forschungsvorhaben wird es erforderlich sein, sich auf wenige Merkmale zu beschränken, die bei der Fallauswahl Berücksichtigung finden sollen. Eine zu große Auswahl an Merkmalen, die nach kontrastierenden Fällen untersucht werden, wird sich in einem kleinen Sample nie mustergültig (kontrastierend) wiederfinden.

Nicht zu vernachlässigen sind zuletzt Kriterien, die sich primär aus der thematischen Schwerpunktsetzung des Forschungsvorhabens ergeben, hier insbesondere der Medienkompetenz. Da Medienkompetenz jedoch ein abstraktes Konstrukt ist, das selbst nicht als Samplekriterium dienlich ist, bietet es sich an, solche Kriterien auszuwählen, die auf die Digitalisierungs- und Professionalisierungsstrategien im thematischen Umfeld Bezug nehmen. Eine Auswahl von Einrichtungen, welche im Netzwerk

der Digicircles aktiv sind, kann als ein solches Kriterium angesehen werden. Wie in Kap. 3.7 dargestellt, ist es Zielsetzung der Digicircles, das Konzept der Erweiterten Lernwelten in den Mitgliedseinrichtungen zu verankern und Leuchtturmprojekte zu entwickeln.

Konkret wurden die Kriterien im Zuge der Erhebung geschärft. Dabei wurde mit einer spezifischen Vorannahme gestartet und im Zuge der ersten Absprachen und Anfragen an die zu untersuchenden VHS wurden die Kriterien im Hinblick auf deren Praktikabilität (bzgl. der Erfassung der Angaben), deren Kontrastierungspotenzial (bzgl. der tatsächlich erreichbaren Varianz) und deren Plausibilität sowie Relevanz (durch einen kritischen Rückblick im weiteren Verlauf des Feldzugangs) angepasst und aktualisiert. Ausgehend von diesem Prozess wurden folgende Kriterien für die Auswahl der Fälle gewählt:

Tabelle 7: Samplekriterien

	Kriterium	Grund
Nicht kontrastierend (Qualität und Vergleichbarkeit)	Vorhandensein eines Programmheftes (PDF o. Ä.)	Einige Volkshochschulen führen kein Programmheft (weder in Print noch digital). Für die Kursprogrammanalyse ist dies unerlässlich.
	Einheitlichkeit von Programmzeitraum und Programmdauer (nur 1. Halbjahr 2020)	Um unbeabsichtigte Einflüsse zu vermeiden, z. B. Corona, wechselnde Trends o. Ä.
	Mindestumfang des Programmhefts (mind. 50 Seiten, wenn möglich mehr)	Um Verzerrungen durch zufällige Häufungen zu vermeiden.
	Nur VHS innerhalb eines Landesverbands (RLP)	Exemplarische Festlegung (vgl. Kap. 1.3) sowie um nicht beabsichtigte Verzerrungen zu vermeiden, die durch unterschiedliche Landesverbände entstehen könnten.
Kontrastierend	Kontrastierung in Netzwerkarbeit und Projektarbeit (Mitwirkung am Digicircle-Netzwerk)	Möglicher Einfluss auf die Kursprogrammplanung mit besonderem Fokus auf der thematischen Eingrenzung (Medienkompetenz).
	Räumlich entgrenzt innerhalb des Landesverbands (mind. 50 Kilometer Wegstrecke zur nächstgelegenen VHS des Samples)	Um große Schnittmengen zwischen den Volkshochschulen zu vermeiden. Eine hohe räumliche Nähe könnte die Ergebnisse zur Kursprogrammplanung und zu den Einflussfaktoren beeinflussen und verzerren.
	Mindestens zwei verschiedene Rechtsformen im Sample (z. B. e.V. oder kommunale VHS)	Mögliche Verzerrung durch homogene Rechtsform der im Sample enthaltenen VHS. Annahme, dass die Rechtsform potenziell Einfluss auf die Programmplanung nimmt.

Vorstellung der an der Forschung beteiligten Volkshochschulen

Nachfolgend werden die am Sample beteiligten Volkshochschulen anhand relevanter Merkmale vorgestellt und der Prozess der Gewinnung der Einrichtungen kurz umrissen. Zunächst wurden mithilfe der Datenbank des VHS LV RLP alle 65 im Landesverband angehörigen Volkshochschulen tabellarisch erfasst und zu jeder der 65 Volkshochschulen wurde zunächst geprüft, ob diese die Mindestanforderungen an Qualität und Homogenität erfüllt (Vorhandensein eines Programmheftes, Programmzeitraum und Programmdauer, Mindestumfang des Programmhefts). Durch diese Vorauswahl hat sich die Anzahl der infrage kommenden Einrichtungen bereits von 65 auf 20 reduziert. Aus den 20 verbliebenen Einrichtungen wurden im Hinblick auf die kontrastierenden Kriterien vier Volkshochschulen ausgewählt, die den Kriterien entsprechen. Eine Bereitschaft aller Leitungspersonen sowie aller hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden zur Teilnahme am Vorhaben wurde geprüft. Zudem wurde eine schriftliche Vereinbarung mit den jeweiligen Leitungspersonen getroffen. Die entsprechende Vorlage hierzu kann Anhang 7 entnommen werden. Gemäß den getroffenen Vereinbarungen wurde eine Anonymität zugesichert. Dementsprechend wurden personenbezogene sowie personenbeziehbare Angaben anonymisiert (vgl. Meyer-mann/Porzelt 2014, S. 4). Auf eine Nennung des Namens der Volkshochschule wird zur Wahrung der Anonymität der beteiligten Personen verzichtet. In nachfolgender Tabelle werden die beteiligten Einrichtungen anhand ihrer relevanten Merkmale dargestellt:

Tabelle 8: Übersicht der im Sample enthaltenen Volkshochschulen

	VHSA	VHS B	VHSC	VHSD
Typ	Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule	Kreisvolkshochschule (KVHS)
Digicircle-Mitglied	ja	nein	ja	nein
Rechtsträger/Rechtsform	eingetragener Verein (e. V.)	Städtisches Amt	eingetragener Verein (e. V.)	Kreisverwaltung
Hauptamtliche Mitarbeitende in der Programmplanung	1 Gesamtleitung, 3 HPMs	1 Gesamtleitung, 2 HPMs	1 Gesamtleitung, 5 HPMs	1 Gesamtleitung

Wie sich der Tabelle entnehmen lässt, sind zwei der vier Volkshochschulen in Digicircle-Netzwerken aktiv. Bei der Auswahl der Einrichtungen wurde darauf geachtet, dass die beteiligten Volkshochschulen in unterschiedlichen Digicircles vertreten sind, um die Kontrastierung diesbezüglich zu erhöhen. Zwei der vier Volkshochschulen sind als eingetragener Verein tätig, zwei sind kommunal verankert, einmal getragen durch ein städtisches Amt sowie einmal durch eine Kreisverwaltung, im Fall der KVHS. Die im Sample enthaltene Kreisvolkshochschule umfasst eine Geschäftsstelle sowie mehrere Außenstellen, die durch die Geschäftsstelle koordiniert werden. In allen vier Einrichtungen übernimmt die Gesamtleitung neben den Leitungsaufgaben

auch aktiv Aufgaben in der Programmplanung. In der Zeile der Mitarbeitenden wurden nur solche Personen erfasst, die hauptamtlich in der Programmplanung der VHS-Programmbereiche tätig sind. Verwaltungspersonal, Dozierende, ehrenamtlich und nebenberuflich tätige Mitarbeitende wurden nicht näher berücksichtigt. Mitarbeitende, die zwar an der Einrichtung beschäftigt und in der Programmplanung tätig sind, jedoch Programmplanung für Bildungsangebote außerhalb der VHS-Programmbereiche betreiben, blieben zudem unberücksichtigt. Dieser Sonderfall musste bedacht werden, da an einer der vier Einrichtungen Bildungsangebote geplant werden, die nicht zum Geschäftsfeld der Volkshochschule zählen. An VHS D sind die Außenstellen in die Programmplanung eingebunden, die Gesamtleitung ist jedoch alleinig für die Programmplanung in der Geschäftsstelle verantwortlich, daher wurde nur diese in der Übersicht berücksichtigt.

9 Teilstudie: Erfassung von Rahmenbedingungen

Wie bereits in Kap. 8 angerissen wurde, besteht das Forschungsvorhaben im Wesentlichen aus einer Analyse der Kursprogramme, der im Sample enthaltenen Volkshochschulen sowie einer Bestimmung der Einflussfaktoren, welche auf die Programmplanung einwirken. Um die Güte der beiden Vorhaben zu gewährleisten, ist es zunächst erforderlich, den Forschungsgegenstand präzise zu bestimmen und in Erfahrung zu bringen, unter welchen Rahmenbedingungen die Akteure der beteiligten Volkshochschulen arbeiten. Da, wie in Kap. 8.1 dargestellt, nicht alle für die Hauptstudien benötigten Daten frei verfügbar sind, ist es erforderlich, ergänzende Informationen zusätzlich durch Personen zu erfassen, die dazu in der Lage sind, über die erforderlichen Angaben Auskunft zu erteilen. Der Erhebungszeitraum der Teilstudie war im Herbst 2020 (Ende Oktober/Anfang November).

9.1 Methodik und Studiendesign

Die Auswahl der Themen erfolgt selektiv anhand der im Verlauf des Forschungsprozesses identifizierten Informationslücken. In der Teilstudie werden solche Informationen erfasst, die sich weder aus wissenschaftlichen Quellen noch aus einschlägigen Veröffentlichungen der im Sample enthaltenen Volkshochschulen und deren Verbände entnehmen ließen. Als Ergebnis dieses Prozesses können nachfolgende Themenbereiche identifiziert werden, die durch die Teilstudie zu erfassen sind.

Die Schwerpunkte liegen auf der Erfassung von Rahmenangaben zur Programmplanung und zum Kursbetrieb. So ist beispielsweise von Interesse, welchen Anteil die im Programmheft verschriftlichten Programmangebote am gesamten Angebotsspektrum einnehmen, das die Volkshochschulen in ihrer Arbeit abdecken. Anzunehmen ist, dass neben den ausgeschriebenen und somit in der Kursprogrammplanung analysierten Angeboten noch weitere, nicht ausgeschriebene Bildungsmaßnahmen umgesetzt werden, hierzu zählen beispielsweise Auftragsmaßnahmen. Die Einflüsse durch die Covid-19-Pandemie auf das Kursgeschehen sind, wie in bereits in Kap. 3.8 gezeigt wurde, als erheblich zu betrachten, daher werden auch diese expliziert. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden erfasst, da anzunehmen ist, dass diese einen Einfluss auf die Programmplanung nehmen (vgl. Kap. 7.2). Ferner wird der Entwicklungs- und Modernisierungsbedarf zu den materiellen Ressourcen erfasst. Der Detaillierungsgrad der erforderlichen Informationen ist als gering anzusehen.

Methodik

Für die Erhebung der erforderlichen Angaben kommen sowohl schriftliche wie mündliche Befragungen (Interviews) infrage. Laut Brake sind schriftliche Befragungen im Kontext der Organisationsforschung grundsätzlich geeignet, um Wahrnehmungen und Einschätzungen der Organisationsmitglieder zu erfassen. Diese können sich u. a. beziehen auf Beschreibungen zu Merkmalen der Organisationen, zum Zusammenwirken verschiedener Merkmale sowie zum Entwicklungspotenzial der Organisation (vgl. Brake 2009, S. 394).

Sinnvoll einsetzen lassen sich schriftliche Befragungen im Rahmen der Organisationsforschung insbesondere dann, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind (vgl. ebd.):

- wenn die Befragung auf quantifizierbare Inhalte abzielt,
- wenn spezifische Merkmale erfragt werden, die sich durch Selbstauskunft erfassen lassen,
- wenn bereits Vorkenntnisse zum Feld und der untersuchten Organisation vorliegen,
- wenn die untersuchte Zielgruppe homogen genug ist, um die erforderlichen Angaben mit einem identischen Erhebungsinstrument zu erfassen,
- wenn die befragten Personen sowohl über das erforderliche Wissen verfügen, das zur Bearbeitung der Befragung erforderlich ist, als auch dazu in der Lage sind, dieses Wissen zu explizieren.

Interviewformen können grundsätzlich in standardisierte, halbstandardisierte sowie nicht standardisierte Verfahren unterschieden werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 41). Ein Großteil qualitativer Forschung ist durch nicht standardisierte Verfahren geprägt, bei denen offene bis teilstandardisierte Erhebungsinstrumente⁵² zum Einsatz kommen. Standardisierte Interviews kommen insbesondere bei der quantitativen Forschung zum Einsatz (vgl. ebd.). Halbstandardisierte Interviews stellen eher die Ausnahme dar, können jedoch insbesondere bei der „Exploration von Sachverhalten oder der Ermittlung von Bezugssystemen des Interviewten am Beginn einer Untersuchung“ (Stangl 2021) eine sinnvolle Erhebungsvariante darstellen. Bei halbstandardisierten Verfahren sind die Fragereihenfolge und der Inhalt der Fragen weitestgehend vorgegeben, auch wenn der Wortlaut der Fragen zwischen den Interviews variieren kann. Der Fragenkatalog hat insbesondere eine strukturierende Funktion und hilft, eine Vergleichbarkeit der Antworten verschiedener Interviewteilnehmenden zu erzielen. Der Nachteil standardisierter Verfahren, dass Befragte keine Möglichkeit haben, Antworten frei zu formulieren, wird durch halbstandardisierte Verfahren vermieden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 41). „Der Vorteil eines halbstandardisierten Interviews besteht darin, dass den Interviewten mehr Raum für eigene Formulierungen gegeben wird“ (Stangl 2021).

52 Teilstandardisierte Erhebungsinstrumente sind nicht gleichzusetzen mit halbstandardisierten Interviews (vgl. hierzu Gläser/Laudel 2010, S. 41). Teilstandardisiert sind zumeist offene Leitfadeninterviews, diese lassen sich laut Gläser und Laudel jedoch nicht der Gruppe der halbstandardisierten Interviews zuordnen, sondern sind im Bereich der nichtstandardisierten Interviews zu verorten.

Um die Vorteile schriftlicher und mündlicher Befragungen auszuschöpfen, wurde eine kombinierte Erhebung aus schriftlicher und mündlicher Befragung konzipiert. Da ein Teil der zu erhebenden Daten quantitative sowie quantifizierbare Informationen sind, wurde diesbezüglich eine schriftliche Befragung als Erhebungsmethode gewählt. Dieses bietet neben einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse den Vorteil, durch eine asynchrone Kommunikation zwischen Interviewer*in und Befragten auch solche Angaben zu erfassen, die durch die Befragten nicht aus dem Stegreif wiedergegeben werden können und recherchiert werden müssen. Dies betrifft beispielsweise genaue Angaben zur Mediene Ausstattung oder zur Anzahl der ausgeschriebenen Kurse. Qualitative Angaben, die insbesondere auf einer fachlichen Einschätzung beruhen und einen Freiraum im Antwortverhalten erforderlich machen, was vollstandardisierte Befragungen nicht leisten können, wurden als halbstandardisiertes Interview konzipiert.

Die Befragung fand telefonisch statt, da hierdurch aufgrund der Covid-19-bedingten Kontaktbeschränkungen im Erhebungszeitraum im Herbst 2020 den Hygiene- und Schutzmaßnahmen Rechnung getragen werden konnte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Schulz und Ruddat (2012) deuten darauf hin, dass bei Erhebungen, bei denen der Inhalt des Gesagten im Vordergrund steht und bei denen Mimik und Gestik vernachlässigt werden können, Telefoninterviews sogar vorteilhaft gegenüber Face-to-Face-Interviews sein können (vgl. ebd., S. 10). Wesentliche Vorteile ergeben sich der Studie zufolge aus einer höheren Anonymität der Interviewsituation. Diese kann dazu beitragen, dass die Befragten einerseits ungehemmter in ihrem Antwortverhalten sind, andererseits der „Einfluss der Forschenden auf die Erhebungssituation“ (ebd., S. 9) reduziert und so ein Interviewer*innen-Effekt minimiert werden kann. Darüber hinaus sind Telefoninterviews ressourcenschonender (vgl. ebd., S. 11). Die externe Validität der Untersuchungsergebnisse von Schulz und Ruddat ist jedoch aufgrund der Stichprobenziehung nicht gewährleistet (vgl. ebd., S. 14).

Wie bereits bezugnehmend auf Brake (2009) dargestellt, sind für die Teilnahme an der kombinierten Erhebung insbesondere Personen mit einem Expertenwissen erforderlich, daher wurden die Leitungen der jeweiligen im Sample enthaltenen Gesamteinrichtungen als Teilnehmende vorgesehen, da erwartbar ist, dass diese aufgrund ihrer beruflichen Stellung am ehesten eine präzise Einschätzung zu den verschiedenen Aspekten abgeben können. Eine telefonische Befragung von Expert*innen ist jedoch nicht zu verwechseln mit der weitgehend präzise umrissenen Forschungsmethode eines Expert*innen-Interviews, bei dem zumeist offene Leitfadenterviews eingesetzt werden und bei dem erzählgenerierende Fragen einen höheren Stellenwert einnehmen. Erzählgenerierende Fragen dienen dazu, „längere Beschreibungen oder Erklärungen“ (Gläser/Laudel 2010, S. 125) zu provozieren. Für die Erfassung der Rahmenbedingungen ist solch ein hoher Detaillierungsgrad jedoch nicht erforderlich.

Als Dokumentationsmethode der Interviews wurde eine Protokollierung durch den Forschenden (in der Rolle als Interviewer) vorgenommen. In Kombination mit einer computergestützten telefonischen Erhebung mit Headset konnte so eine möglichst präzise Protokollierung am PC vorgenommen werden und die erforderlichen

Informationen zeitsparend erfasst werden. Protokolle haben gegenüber Transkripten grundsätzlich den Nachteil, dass diese weniger verbale Informationen erfassen und demnach höhere Interpretationsleistungen seitens der Protokollierenden zur Folge haben (vgl. Vogel/Funck 2018, S. 10), dies kann die Objektivität der Forschung grundsätzlich beeinträchtigen. Um eine mögliche Verzerrung diesbezüglich zu minimieren, wurde zusätzlich zum Protokoll eine Audioaufzeichnung mit Einverständnis der Interviewpartner*innen angefertigt, um so Lücken im Protokoll nachträglich zu bereinigen und damit einem Informationsverlust weitgehend vorzubeugen. Bei Interviews, bei denen die Gesprächsinhalte im Vordergrund stehen und die interviewte Person und deren Lebenswelt und Individualität im Hintergrund stehen sowie bei Fragen, die auf ein kurzes Antwortverhalten abzielen, weisen Protokollierungen gegenüber Transkriptionen kaum Nachteile auf, vielmehr lassen sich diese aufgrund des ressourcenschonenden Verfahrens gerade in den genannten Fällen oftmals sogar einer Transkription vorziehen (vgl. ebd., S. 23 f.).

Design der Erhebungsinstrumente und Datenaufbereitung

Wie bereits einleitend dargestellt, wurde ein Erhebungsbedarf für folgende Themenbereiche identifiziert:

- Rahmenangaben zur Programmplanung und zum Kursbetrieb
- Einflüsse durch die Covid-19-Pandemie auf das Kursgeschehen
- Zur Verfügung stehende Ressourcen und Entwicklungsbedarf

Ressourcen wurden unterteilt in personelle, finanzielle und materielle Ressourcen sowie die zur Verfügung stehende Internetanbindung. Bzgl. der materiellen Ressourcen erfolgt eine Unterteilung in die räumliche Ausstattung sowie die Medienausstattung der Einrichtung. Bzgl. der Medienausstattung wurden insbesondere digitale Lehr-/Lernmedien erfasst, sowohl stationäre als auch mobile Medien. In geringem Maße wurden auch Lehr-/Lernmedien erfragt, die nicht auf digitalen Standards beruhen. Die jeweiligen Aspekte wurden wie folgt auf die beiden Erhebungsinstrumente aufgeschlüsselt.

Schriftliche Befragung (quantitativ)	Kursvolumen und Kursausfälle (inkl. Covid-19-bedingte Ausfälle)
	Angaben zu Kursräumen
	Medienbezogene Ausstattung (Lehr-/Lernmedien)
	Internetanbindung
	Personelle Ressourcen
Telefonische Befragung (qualitativ)	Programmplanung und Kursbetrieb
	Einflüsse durch die Covid-19-Pandemie
	Modernisierungs- und Entwicklungsbedarf
	Personelle Ressourcen
	Finanzielle Ressourcen

Als Vergleichsinstrumente für die Konstruktion der Erhebungsinstrumente diene die bereits in Kap. 3.7 vorgestellte Untersuchung von Bolten, Kohl und Rohs (2018) bzgl. der digitalen Infrastruktur von Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Das Leitungspersonal von Volkshochschulen wurde im Rahmen einer telefonischen Befragung „zu ihrer räumlichen und digitalen Infrastruktur, medienbezogenen Ausstattung, zu virtuellen Lernräumen sowie zu der Mediennutzung der Lehrenden befragt“ (Bolten/Kohl/Rohs 2018, S. 6). Die in Kap. 7.1.1 vorgestellte Studie von Stang (2003) zum Medieneinsatz an Volkshochschulen diene als Orientierungsgrundlage. Stang kombinierte eine schriftliche Befragung mit Expert*innen-Interviews. Zuletzt dienten Erhebungsinstrumente aus dem Forschungsprojekt *KOLA* als Vergleichsinstrument. Im Projekt *KOLA* wurden zu Projektbeginn organisatorische und technische Rahmenbedingungen von Lehr- und Lernstätten der beruflichen Ausbildung anhand von schriftlichen Befragungen und offenen Leitfadeninterviews erfasst (vgl. Hellriegel et al. 2015, S. 66).

Die schriftliche Befragung beinhaltet geschlossene Fragen, offene Fragen, Hybridfragen sowie Ratingfragen. Die telefonische Befragung wurde wie zuvor dargestellt als halbstandardisiertes Interview konzipiert. Der ausgearbeitete Fragebogen für die schriftliche Befragung kann Anhang 8 entnommen werden, der Leitfaden für die telefonische Befragung kann im Anhang 9 eingesehen werden. Auch wenn die Instrumente lediglich auf die Erfassung von Informationen mit geringem Komplexitätsgehalt abzielen, ist zur Sicherstellung der Validität eine Klarheit der Itemformulierung unverzichtbar, dies gewährleistet, „dass tatsächlich die gewünschte Information erhoben wird“ (Brake 2009, S. 399). Insbesondere bei der schriftlichen Befragung, bei der den Befragten lediglich die in dem Erhebungsinstrument bereitgestellten Erläuterungen zur Verfügung stehen, ist dieser Aspekt bedeutsam (vgl. ebd., S. 410).

Zwecks Nachvollziehbarkeit wurden zu jeder einzelnen Befragung Rahmenangaben zur Durchführung erfasst. Der Rücklauf der schriftlichen Befragung wurde deskriptiv, tabellarisch aufbereitet. Im Wesentlichen beschränkt sich die Ergebnisdarstellung auf absolute und relative Häufigkeiten. In einem Codebuch wurden Codezahlen für die jeweiligen Bezeichnungen der einzelnen Variablen dokumentiert. Zur eindeutigen Zuordnung der jeweiligen Antworten wurden zusätzlich für jede Frage, sowohl der schriftlichen Befragung als auch der telefonischen Befragung, Codes vergeben. So steht beispielsweise der Code FB3-3 für die dritte Frage des dritten Frageblocks der schriftlichen Befragung. Das Kürzel TB wurde für Antworten der telefonischen Befragung vergeben. Eine Aufschlüsselung erfolgt nach den jeweiligen VHS, so steht die Quellenangabe FB3-3-A für die Antwort des Leiters der VHS A zur entsprechenden Frage. Interviewpartner*innen waren Emil Mai, Leiter der VHS A, Marlene Büttner, Leiterin der VHS B, Stefan Wenk, Leiter der VHS C sowie Petra Dietzel, Leiterin der VHS D. Die Namen der Personen wurden zu Forschungszwecken pseudonymisiert (vgl. Meyermann/Porzelt 2014, S. 7).

9.2 Darstellung der Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel beschränkt sich vorrangig auf eine Darstellung der Ergebnisse und einen Vergleich der Ergebnisse, die durch die kombinierte Befragung erfasst wurden. Da die Ergebnisse im weiteren Verlauf der Arbeit einbezogen werden, insbesondere in der Diskussion der Ergebnisse der Analyseteile 1 und 2, findet eine Diskussion im vorliegenden Kapitel nur in Ansätzen statt. Teilgenommen haben sowohl an der schriftlichen als auch an der telefonischen Befragung alle vier Leitungspersonen der im Sample enthaltenen Volkshochschulen.

Anhand der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass im Programmheft, das als Grundlage für die Kursprogrammanalyse der ersten Hauptstudie dient, lediglich ein Teil der tatsächlich durchgeführten Bildungsmaßnahmen abgebildet wird. Vornehmlich Auftragsmaßnahmen, z. B. von Firmen, nehmen an allen vier Volkshochschulen einen **Anteil an den nicht ausgeschriebenen Veranstaltungen** ein (vgl. TB1–2). Zum Teil werden auch Projekte nicht im Programmheft ausgeschrieben (vgl. TB1–2 B) oder auch Angebote, die kurzfristig angeboten werden und nicht mehr im regulären Planungszyklus berücksichtigt werden konnten (vgl. TB1–2 C). Der Anteil der nicht ausgeschriebenen Veranstaltungen am Gesamtangebot der VHS variiert stark zwischen den jeweiligen Einrichtungen. Den geringsten Anteil nehmen diese an VHS D ein mit ca. 5 %, gefolgt von VHS C mit rund 15 % im Jahr 2019 (vgl. TB1–3 CD). An VHS B nehmen nicht ausgeschriebene Veranstaltungen rund 33 % ein, an VHS A ist der Anteil mit rund 49 % im Jahr 2019 am höchsten (vgl. TB1–3 AB). Alle Werte beziehen sich auf die Zeit vor der Covid-19-Pandemie. Die Ergebnisse geben einen Aufschluss darüber, welchen Anteil die Ergebnisse der Kursprogrammanalyse der Hauptstudie 1 am Gesamtangebot der jeweiligen VHS einnehmen.

Anhand von Tabelle 9 lässt sich das **Kursvolumen** der jeweiligen VHS ablesen. Tabelle 9 beruht auf Ergebnissen der schriftlichen Befragung (FB1–2; FB1–4; FB1–7). Die Werte der ersten beiden Zeilen beziehen sich auf die stattgefundenen Veranstaltungen bzw. Kurse aus den Jahren 2018 und 2019. In der Erhebung wurden nur solche Veranstaltungen berücksichtigt, die zuvor ausgeschrieben wurden. Auftragsmaßnahmen blieben demnach unberücksichtigt. Die Ergebnisse sind insofern geeignet, das Kursvolumen der im Programmheft ausgeschriebenen Kurse abzubilden. Da die Erhebung Ende Oktober/Anfang November 2020 stattfand, konnten zum Jahr 2020 noch keine belastbaren Angaben zum Kursvolumen gemacht werden. Die Befragten wurden allerdings um eine Einschätzung gebeten bzgl. des prozentualen Anteils an Kursen, die seit den ersten Covid-19-bedingten Einschränkungen im Frühjahr 2020 realisiert werden konnten.

Tabelle 9: Kursvolumen und Kursausfälle

Kursvolumen und Kursausfälle	VHS A	VHS B	VHS C	VHS D
Kursvolumen 2018 (gerundet)	1500	1150	1300	900
Kursvolumen 2019 (gerundet)	1450	1200	1300	850
Covid-19-bedingte Ausfallquote 2020	ca. 49 %	ca. 70 %	ca. 50 %	ca. 64 %

Wie sich der Übersicht entnehmen lässt, variiert das Kursvolumen im Jahr 2019 zwischen den Volkshochschulen von 850 bei VHS D hin zu 1450 bei VHS A (vgl. FB1–4). Im Vergleich zum Vorjahr schwankt das Kursvolumen nur geringfügig. Für das Jahr 2020 ist jedoch mit einem deutlich verminderten Kursvolumen zu rechnen, was sich an der geschätzten Ausfallquote ablesen lässt. So sind an den VHS A und C bedingt durch die **Covid-19-Pandemie** rund die Hälfte aller geplanten Veranstaltungen ausgefallen. An den Volkshochschulen B und D sind sogar rund zwei Drittel der Veranstaltungen ausgefallen (vgl. FB1–7). Zwar konnten auch in den Jahren zuvor nicht alle der ausgeschriebenen Veranstaltungen realisiert werden, allerdings waren die Ausfallquoten unter normalem Kursbetrieb deutlich geringer (vgl. FB1–1; FB1–3). Die Ergebnisse der telefonischen Befragung verdeutlichen die Auswirkungen der Pandemie auf den Kursbetrieb. So ist an VHS B ein Großteil der ursprünglich geplanten Veranstaltungen ausgefallen, lediglich Exkursionen konnten unvermindert stattfinden. Nur ein sehr geringer Teil der Veranstaltungen konnte zur Zeit des Lockdowns online umgesetzt werden. Als problematisch wurde vor allem die verminderte Kapazität an Räumen, eine schlechte technische Infrastruktur sowie eine geringe Bereitschaft der Dozierenden angegeben (vgl. TB1–4 B). Auch Volkshochschule D hat die Coronapandemie hart getroffen, so habe die erste Welle zu einem vollständigen Ausfall der Angebote geführt, erst als Lockerungen im Mai 2020 in Kraft getreten sind, konnten wieder Veranstaltungen angeboten werden. Lediglich vier der Referent*innen haben seit den coronabedingten Einschränkungen Onlineveranstaltungen angeboten (vgl. TB1–4 D).

Volkshochschule A und C gelang es im Vergleich zu VHS B und D besser, mit den Einschränkungen umzugehen, die durch die Pandemie entstanden sind, was sich auch in der Ausfallquote widerspiegelt, nichtsdestotrotz hat die Pandemie auch diesen Einrichtungen stark zugesetzt. So teilt Herr Mai, Leiter der VHS A mit, dass während des Lockdowns rund 70 Onlinekurse angeboten werden konnten, von denen 35 bis 40 Kurse auch stattfinden konnten. Da es der VHS gelang, nach dem Lockdown auf größere Räume auszuweichen und Veranstaltungen mit verminderter Teilnehmerszahl anzubieten, konnte so ein Teil der Kursausfälle im eingeschränkten Betrieb vermieden werden (vgl. TB1–4 A). An VHS C konnten 150 Onlinekurse angeboten werden, die aufgrund einer stark verminderten Teilnehmerszahl auch alle realisiert werden konnten. 30 der 150 Onlinekurse wurde neu konzipiert, als bekannt wurde, dass es zu Einschränkungen im Kursbetrieb kommen wird, die restlichen 120 Kurse wurden dem regulären Programmangebot entnommen. Eine Umwandlung von ursprünglich in Präsenz geplanten Angeboten in Onlineangebote war so zwar in einigen Fällen möglich, dies wurde jedoch als große Herausforderung beschrieben (vgl. TB1–4 C).

Auch wenn alle vier Volkshochschulen noch für das Frühjahr 2020 ein **Kursprogrammheft** konzipiert haben, wird die Praxis einer semesterweisen Planung der Kursangebote zunehmend infrage gestellt. So sehen die Leitungen der VHS A und B zumindest langfristig die Zukunft eines Programmhefts an der eigenen Einrichtung gefährdet. Herr Wenk, Leiter der VHS C, schafft sogar bereits zum Herbstsemester 2020 das semesterweise geplante Programmheft ab und bietet dieses auch nicht mehr

in digitaler Form an. Stattdessen werden die Programmangebote künftig online beworben. Künftig wird es an VHS C nur noch ein Print-Magazin geben, das auf die Webseite und die darin enthaltenen Angebote verweist. Lediglich Frau Dietzel, Leiterin der VHS D stellt das Programmheft nicht infrage, sondern sieht nur die Zukunft einer gedruckten Fassung als gefährdet (vgl. TB1–5). Dass Kursprogrammhefte an Volkshochschulen keine Selbstverständlichkeit mehr sind, hat sich im Forschungsvorhaben bereits an der Samplebildung gezeigt. So wurden nur Volkshochschulen ins Sample aufgenommen, die ein Kursprogrammheft anbieten. Im Zuge dieses Auswahlprozesses sind bereits 24 der 65 Volkshochschulen im LV RLP ausgeschieden, da diese kein Programmheft anbieten⁵³. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der telefonischen Befragung ist anzunehmen, dass der Anteil an Volkshochschulen, die künftig keine Programmhefte anbieten, noch stärker zunimmt.

Im Hinblick auf die **Finanzierung** der Einrichtungen verweisen die Leitungen aller Einrichtungen auf Besonderheiten, die sich durch die jeweilige Rechtsform ergeben (vgl. TB4–1). Wie in Kap. 8.2 bereits dargestellt wurde, sind Volkshochschulen A und C eingetragene Vereine (e. V.) und VHS B und D kommunal verankert, wobei bei VHS B das städtische Amt als Rechtsträger fungiert und bei VHS D die Kreisverwaltung. Emil Mai betont, dass man als e. V. eine große Freiheit hat, diese allerdings auch mit großer Eigenverantwortung einhergeht (vgl. TB4–1 A). Er selbst befürwortet die Vereinsform, da diese viele Spielräume eröffnet, stellt allerdings auch heraus, dass gerade zu Zeiten der Pandemie eine KVHS die finanzielle Last abfedern kann, da die Mitarbeitenden bei der Kreisverwaltung angestellt sind (vgl. ebd.). Als herausfordernd sieht Herr Mai an, dass die öffentlichen Zuschüsse von Kommune, Kreis und Land an der VHS A seit Jahren sukzessive sinken und man verstärkt abhängig davon ist, selbst Gelder einzuwerben, sei es durch Gebühren der Teilnehmenden oder auch eingeworbene Drittmittel. Zuletzt machten 2019 selbst eingeworbene Mittel bereits 86 % des gesamten Budgets aus (vgl. ebd.). An VHS C sei die Lage ähnlich, wie Herr Wenk erkennen lässt. Rund 80 % werden von Teilnahmegebühren und Drittmittel erwirtschaftet, wobei die Teilnahmegebühren mit 60 % den größten Anteil ausmachen. Der Rest wird durch Zuschüsse von Landesmitteln und städtischen Mitteln erwirtschaftet (vgl. TB4–1 C). Hilfreich sei, dass das Gebäude von der Stadt gestellt werden kann. Insgesamt sei man in einer vergleichsweise guten wirtschaftlichen Verfassung (vgl. ebd.).

Frau Dietzel, die eine Kreisvolkshochschule leitet, argumentiert ähnlich wie Herr Mai, indem sie herausstellt, dass eine KVHS weniger Freiheiten ermöglicht, man sei abhängig von der Kreisverwaltung (vgl. TB4–1 D). Über die Kreisverwaltung können zwar Medien wie Laptops beschafft werden, aufgrund formaler Dienstwege sei es jedoch schwierig, kurzfristig zu reagieren. Frau Dietzel berichtet von der Bestellung eines Notebooks, das selbst nach einem halben Jahr noch nicht verfügbar sei (vgl. TB3–1 D). Zuletzt betont auch Frau Büttner von VHS B, dass die Rechtsform einer

⁵³ Die Einschätzung beruht auf einer Recherche nach Programmheften auf den Webseiten der jeweiligen Volkshochschulen sowie über Suchmaschinen. Es bleibt nicht auszuschließen, dass vereinzelt Programmhefte zwar vorhanden sind, diese jedoch im Zuge der Recherchen nicht auffindig gemacht werden konnten.

VHS ein wesentliches Kennzeichen dafür sei, wie frei und unabhängig eine VHS agieren und wirtschaften kann, Vereine diesbezüglich mehr Freiheiten hätten, die Mitarbeitenden kommunal verankerter VHS in Pandemiesituationen aber mehr Sicherheiten hätten (vgl. TB4–1 B). An der VHS B sei man sehr eingeschränkt, was die finanziellen Spielräume anbelangt. Frau Büttner verweist auf die unzureichende gesetzliche Verankerung von Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz, da, wie bereits in Kap. 3.3 dargestellt wurde, Volkshochschulen in RLP keine Pflichtaufgabe, sondern eine freiwillige kommunale Leistung sind, werde bei diesen Leistungen eher gekürzt als bei Pflichtleistungen. Problematisch sei, dass sich die öffentlichen Zuschüsse seit 2006 kontinuierlich reduziert haben und inzwischen kaum noch die Hälfte der Fördersumme von damals betragen. Dies erhöhe den Druck, Teilnahmegebühren einzuwerben. Hinzu kommen Stellenkürzungen und Kürzungen in anderen Bereichen, was dazu führe, dass nur noch die notwendigen Kosten des laufenden Betriebs gedeckt werden können. Frau Büttner vermutet daher eine Absicht der Kommune, die VHS zu verkleinern (vgl. ebd.). Diese Entwicklungen seien zunächst noch unberücksichtigt von der Covid-19-Pandemie gewesen. Bedingt durch die Pandemie werde sich die Situation noch weiter verschlechtern, was zu einem gravierenden finanziellen Engpass führen werde, der die Zukunft der Einrichtung bedrohe (vgl. ebd.).

Bzgl. der **Internetanbindung** lässt sich feststellen, dass alle vier Volkshochschulen den Lehrenden einen WLAN-Zugang anbieten können (vgl. FB4–1), jedoch nicht alle Volkshochschulen den Kursteilnehmenden einen WLAN-Zugang bieten. An VHS A, B und C ist ein Zugang vorhanden, an VHS D können Kursteilnehmende nur im Computerraum der Hauptgeschäftsstelle mit einem Zugangscode auf das Internet zugreifen, an den Außenstellen haben Teilnehmende keinerlei Möglichkeit, über die VHS auf das Internet zuzugreifen (vgl. FB4–2, TB3–1 D). Der Zustand der vorhandenen Internetverbindung wird unterschiedlich wahrgenommen. So komme es laut dem Leitungspersonal an VHS A und B häufig zu Einschränkungen, an der VHS C gelegentlich und an der VHS D nur selten (vgl. FB4–3). Allerdings bemängelt Frau Dietzel, dass ein fehlender WLAN-Zugang für die Kursteilnehmenden das Hauptproblem für VHS D darstellt (vgl. TB3–1 D). Bzgl. der in der schriftlichen Befragung mitgeteilten Mängel gibt die telefonische Befragung genauere Hinweise. So teilen die Leitungen der Volkshochschulen A, B und C mit, dass die Internetverbindung bzw. die Datenübertragungsrate zu langsam sei. An VHS B und C wird auf einen fehlenden Glasfaseranschluss verwiesen (vgl. TB3–1 B; TB3–4 C). An VHS C erschweren Brandschutzbestimmungen den Ausbau der Infrastruktur, man könne sich jedoch mit mobilen WLAN-Cubes behelfen, die Internet über das Mobilfunknetz beziehen (vgl. TB3–4 C). Emil Mai teilt mit, dass aufgrund der örtlichen Infrastruktur an VHS A keine zwei Kurse zur gleichen Zeit online durchgeführt werden können, da sonst die Internetverbindung überlastet sei (vgl. TB3–2 A), daher könne lediglich ein Kurs zu einem Zeitpunkt online stattfinden.

Bzgl. der **Medienausstattung** zeigen die Befragungsergebnisse, dass alle Volkshochschulen über PC-Räume für die Kursteilnehmenden verfügen (2–3 Räume je Einrichtung) (vgl. FB3–8), diese sind mit stationären PCs ausgestattet, die für Lehr-

Lernzwecke eingesetzt werden können (vgl. FB3–9). VHS A und VHS C verfügen darüber hinaus auch über Räumlichkeiten mit PCs für Kursleitende (vgl. FB3–7 AC). Eine Übersicht der digitalen Endgeräte, die an der jeweiligen VHS für Lehr- und Lernzwecke zur Verfügung stehen, kann der nachfolgenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 10: Digitale Endgeräte zu Lehr-/Lernzwecken

Digitale Endgeräte zu Lehr-/Lernzwecken	VHSA	VHS B	VHS C	VHSD
Gesamtanzahl der PCs	32	20	30	18
Anzahl der Notebooks/Laptops	9	3	10	12
Anzahl der Tablets	14	0	2	0
Anzahl der Smartphones	1	0	3	0

Erkennbar ist, dass alle Einrichtungen über einen Grundstock an PCs und Laptops zu Lehr-Lernzwecken verfügen, VHS A und C darüber hinaus auch über Tablets und Smartphones für die Lehre verfügen (vgl. FB3–11; FB3–12). Allein aus der Anzahl der jeweils vorhandenen Medien lassen sich jedoch keine Rückschlüsse ziehen im Hinblick auf die Frage, ob die jeweiligen Einrichtungen über eine für die Lehre geeignete Medienausstattung verfügen. Die Anzahl der jeweils vorhandenen Medien ist wenig aussagekräftig, da der jeweilige Zustand (u. a. Alter des Geräts, Aktualisierungsstand der Software) sowie die Nutzungshäufigkeit der Geräte nicht erfasst wurden. Die Angaben aus der telefonischen Befragung lassen sich jedoch in einen sinnvollen Zusammenhang zu den Ergebnissen der schriftlichen Befragung bringen. Zudem wurden die Leitungen in der schriftlichen Befragung nach der „Häufigkeit der Probleme bei der Nutzung bzw. Inbetriebnahme von Lehr-Lern-Medien“ (FB5–3) gefragt. Demnach zeigt sich, dass die Einrichtungen A, C und D lediglich selten oder gelegentlich Probleme wahrnehmen. Einzig Frau Büttner nimmt häufig Probleme bei der Nutzung bzw. Inbetriebnahme der Medien an VHS B wahr (vgl. ebd.).

Im Rahmen der telefonischen Befragung teilt der Leiter der VHS A mit, dass in der Vergangenheit über Projektgelder Notebooks angeschafft wurden, diese aber kurze Zeit danach nicht mehr genutzt wurden (vgl. TB3–2 A). Insbesondere an der VHS B wird eine unzureichende technische Infrastruktur durch die Leiterin beklagt (vgl. TB3–1 B), was sich auch mit der zuvor dargestellten angespannten finanziellen Situation in Zusammenhang bringen lässt. Die vorhandenen PCs seien veraltet. Aufgrund der schlechten Infrastruktur seien die Dozierenden darauf angewiesen, eigene Geräte für die Lehre zu nutzen (vgl. TB3–2 B). Stefan Wenk betont, dass man derzeit gut ausgestattet sei (vgl. TB3–2 C), auch hier lassen sich Zusammenhänge zur finanziellen Situation erkennen. An VHS D sieht man eine grundlegende technische Infrastruktur gegeben, allerdings sei diese noch ausbaufähig (vgl. TB3–2 D). Ähnlich wie bei VHS B wird auf die Bedeutsamkeit der Privatausstattung der Dozierenden sowie der Teilnehmenden verwiesen (vgl. ebd.). Neben den materiellen Ressourcen wird von den Leitern der VHS A und C zudem auf die vhs.cloud als wichtige Ressource für die Lehre verwiesen (vgl. TB3–2 AC).

Im Hinblick auf den **Modernisierungs- und Entwicklungsbedarf der Medienausstattung** sieht Frau Büttner an der VHS B nur wenig Spielraum. Die Modernisierung sei eine Frage des Geldes. Solange keine zusätzlichen Mittel bereitgestellt werden können, kann auch keine Modernisierung erfolgen (vgl. TB3–4 B). Tablets, festinstallierte und mobile Beamer sowie interaktive Whiteboards seien erforderlich, können jedoch nicht beschafft werden. Frau Dietzel sieht keinen hohen Modernisierungsbedarf für eine Präsenzlehre, betont allerdings, dass die technische Infrastruktur für eine Onlinelehre noch ausbaufähig sei, konkret sei geplant, eine Kamera zu beschaffen (vgl. TB3–2 D). Die Abhängigkeit von der Kommune erschwere eine Modernisierung (vgl. TB3–4 D). Die Leiter von VHS A und C sehen einen kontinuierlichen Modernisierungsbedarf bzgl. der Medien, der im Wesentlichen gedeckt werden kann, aber auch an diesen Einrichtungen durch die finanziellen Handlungsmöglichkeiten limitiert werde (vgl. TB3–4 AC). In der Vergangenheit seien bereits Investitionen erfolgt, so hebt Stefan Wenk hervor, dass man bereits in den vergangenen Jahren an VHS C viel in Hardware investieren konnte, z. B. in interaktive Whiteboards (vgl. TB3–1 C). Bedingt durch die Pandemie seien künftig noch weitere Anstrengungen erforderlich, so werden an VHS A konkret noch weitere Tablets benötigt (vgl. TB3–1 A).

Bzgl. der **personellen Ressourcen** lässt sich herausstellen, dass es an den VHS A, C und D feste Ansprechpartner*innen für die Verwaltung, Instandhaltung und Reparatur der Geräte (technische Administration) gibt, lediglich an VHS B gibt es keine feste Ansprechperson vor Ort (vgl. FB5–1). Über die technische Administration hinaus wurde zudem gefragt, ob es eine Ansprechperson für medienpädagogische Fragestellungen gibt, also beispielsweise, wie die vorhandenen Geräte sinnvoll für die Onlinelehre eingesetzt werden können oder wie inhaltlich mit den Medien gearbeitet werden kann. An der VHS B und D gibt es diesbezüglich keine feste Ansprechperson, an VHS A und C wurde in der jüngeren Vergangenheit jeweils eine Stelle geschaffen für eine Person, die sich mit solchen Fragen befasst (vgl. TB3–3).

Die Leitenden der Einrichtungen A, C und D stellen zudem heraus, dass die Pandemie einen Schulungsbedarf beim Personal aufgezeigt hat, insbesondere Dozierende müssen geschult werden, sodass diese in der Lage sind, Onlinelehre anbieten zu können (vgl. TB3–4 ACD). Auch sei es laut Herrn Mai und Frau Dietzel erforderlich, Vorbehalte gegenüber dem Gebrauch digitaler Lehr-/Lernmedien abzubauen und eine Affinität zum Umgang mit der Technik zu befördern. Dies betreffe nicht nur die Dozierenden, sondern auch die Teilnehmenden (vgl. ebd., AD). Herr Wenk nimmt Dozierende gar in die Pflicht, bestimmte Medien zu nutzen, und hält sich die Option offen, diese nicht mehr in bestimmten Kursformaten einzubinden, wenn sie sich dagegen verweigern (vgl. ebd., C.).

Zwischenfazit

Anhand der dargestellten Ergebnisse lassen sich gemeinsame Grundmuster erkennen, so zeigt sich bei allen vier Einrichtungen eine Abhängigkeit von der Rechtsform, was Fragen der Finanzierung und Medienausstattung anbelangt. An allen Einrichtungen werden Mängel bzgl. der Internetanbindung mitgeteilt, entweder weil den Teil-

nehmenden kein angemessener Zugang bereitgestellt werden kann (VHS D) oder weil die Geschwindigkeit unzureichend ist (VHS A, B und C). Nicht zuletzt zeigt sich, dass die Covid-19-Pandemie bei allen vier Einrichtungen einen erheblichen Einfluss auf das Kursgeschehen ausgeübt hat und diese vor große Herausforderungen stellt. Über diese Grundmuster hinaus lassen sich jedoch einige Besonderheiten herauslesen.

So ergeben sich an den Einrichtungen A und C größere Freiheiten durch die Rechtsform als e.V. Beide haben in der Vergangenheit Modernisierungsprozesse bzgl. der Medienausstattung angestoßen, so verfügen beide Einrichtungen nicht nur über stationäre PCs und Notebooks, sondern auch über mobile Medien wie Tablets und Smartphones. Beide sehen die Möglichkeit und den Bedarf, auch künftig die Ausstattung weiterzuentwickeln. Beide Einrichtungen haben in der jüngeren Vergangenheit eine Mitarbeitendenstelle für medienpädagogische Anliegen geschaffen, zudem lässt sich an den Volkshochschulen A und C für das Jahr 2020 eine geringere Ausfallquote bedingt durch die Covid-19-Pandemie erkennen, was sich mit einem höheren Angebot an Onlinekursen erklären lässt.

Wie bereits in Kap. 8.2 beziehend auf die Samplekriterien dargestellt wurde, sind beide Volkshochschulen Teil des Digicircle-Netzwerkes, gehören jedoch unterschiedlichen Netzwerken an. Auch wenn als Ergebnis der Teilstudie resümiert werden kann, dass beide Volkshochschulen über eine vergleichsweise gute Ausgangslage verfügen, lassen sich noch keine eindeutigen Zusammenhänge zur Netzwerkarbeit herstellen. Die Ergebnisse der Hauptstudie 2 können jedoch einen Beitrag leisten, den Einfluss der Netzwerkarbeit herauszustellen.

Bzgl. der Volkshochschulen B und D lässt sich anhand der Ergebnisse erkennen, dass diese kommunal verankert sind und weniger individuelle Handlungsspielräume haben. An beiden Einrichtungen kann die Medienausstattung nur schleppend erneuert werden, wobei die Gründe variieren. Die Leiterin der VHS D beklagt vor allem bürokratische Hürden und lang andauernde Beschaffungsprozesse, während VHS B die Mittel zur Ressourcenbeschaffung fehlen. An beiden Einrichtungen steht keine feste Ansprechperson für medienpädagogische Anliegen zur Verfügung, beide verfügen über keine Tablets oder Smartphones für die Lehre, beide konnten zu Beginn der Covid-19-Pandemie in geringerem Maße auf Onlineangebote ausweichen, was mit einer höheren Ausfallquote der Kursangebote einhergeht. Kennzeichnend für VHS B ist der große Mangel an Ressourcen aller Art. Der Mitarbeitendenstamm hat sich aufgrund von Kürzungen durch die Kommune in den letzten Jahren reduziert, öffentliche Zuwendungen wurden gekürzt, die technische Infrastruktur ist unzureichend, Mittel zur Modernisierung fehlen, die finanziellen Defizite durch die Pandemie seien immens, insofern sei die Zukunft der Einrichtung gefährdet. Im Hinblick auf den weiteren Verlauf der beiden Hauptstudien können diese Ergebnisse eine wichtige Informationsgrundlage bieten, um die darin gewonnenen Ergebnisse zu kontextualisieren und in Relation zu setzen.

Limitierung der Teilstudie und der Ergebnisse

Die Teilstudie ist für sich allein genommen nicht in der Lage, einen Beitrag zur Beantwortung der leitenden Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu leisten, da sich diese lediglich auf die Schließung von Informationslücken beschränkt. Erst im Zusammenhang mit den Ergebnissen der beiden Hauptstudien lassen sich die Ergebnisse sinnvoll beurteilen.

Neben den bereits dargestellten Ergebnissen wurden insbesondere im Rahmen der schriftlichen Befragung noch weitere Informationen durch das Leitungspersonal eingeholt, so z. B. zu weiteren an der jeweiligen Einrichtung vorhandenen Medien, wie u. a. Beamer, Projektoren, TV-Geräte, auch wurden genauere Angaben zur Anzahl der selbst und fremd verwalteten Kursräumen erfasst. Diese Angaben wurden jedoch nicht in die Ergebnisdarstellung einbezogen. Grund hierfür ist zunächst, dass sich erst im Laufe des Auswertungsprozesses herausstellte, dass einzelne Informationen nur eine geringe Relevanz für die Ergebnisse der beiden Hauptuntersuchungen besitzen, beispielsweise Angaben zur Anzahl der Overhead-Projektoren, CD-Player, DVD-Player oder auch Fernsehgeräte, da der Gebrauch dieser Medien sich in keinen erkennbaren Zusammenhang mit den Angeboten bringen lässt, die auf eine Förderung der Medienkompetenz der Kursteilnehmenden abzielen. Insofern ist ein Verzicht auf die hier nicht dargestellten Informationen zu rechtfertigen. Zu einem weiteren Teil der erfassten und nicht näher dargestellten Angaben fehlen zudem kontextualisierende Angaben. Aus der Anzahl der vorhandenen Kursräume lassen sich beispielsweise kaum Rückschlüsse darauf ziehen, wie angespannt die Raumsituation an der jeweiligen VHS ist, zudem ließen sich aus quantitativen Angaben zur Medienausstattung keine Rückschlüsse auf den Zustand der Medien ziehen. Erst im Zuge der Auswertung der Ergebnisse konnte ein Bedarf für ergänzende Angaben identifiziert werden. In Kombination mit der telefonischen Befragung konnten die für das Forschungsvorhaben wichtigen Informationen jedoch im Wesentlichen erfasst werden.

10 Hauptstudie 1: Kursprogrammanalyse

Zentrales Anliegen der ersten Hauptstudie ist, wie in Kap. 8 skizziert, einen Beitrag zur Beantwortung folgender Forschungsfragen zu leisten:

- *In welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen wird Medienkompetenz adressiert?*
- *Welche Medienkompetenzen lassen sich diesen Kursangeboten zuordnen?*
- *Inwiefern kann die Verortung von Medienkompetenz den Anforderungen gerecht werden, welche sich aus VHS-Verbandsstrategien sowie aus dem wissenschaftlichen Diskurs entnehmen lassen?*

Die letzte hier genannte Fragestellung lässt sich nur unter einem theoretischen Rückbezug sinnvoll bearbeiten und anhand bereits vorhandener empirischer Befunde beurteilen. Daher werden im vorliegenden Kapitel Bezüge zu den in der Arbeit aufgezeigten theoretischen wie empirischen Befunden im Kontext der Programmplanung und Programmanalysen hergestellt. Zu Beginn des vorliegenden Kapitels werden zunächst methodische Festlegungen getroffen sowie das Studiendesign beschrieben, begründet und methodisch reflektiert. Anschließend werden die Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt und zuletzt anhand des Forschungsstandes zum Thema bezugnehmend auf die Forschungsfragen diskutiert.

10.1 Methodische Festlegung

Das bereits dargestellte Forschungsinteresse zielt auf eine Explikation der Ziele der Kursangebote der im Sample enthaltenen Volkshochschulen. Bzgl. der Ziele wurde durch eine thematische Setzung der Fokus auf *Medienkompetenz* gelegt. Aufgrund dieser Fokussierung auf die *Angebote* rückt nicht die praktische Umsetzung der Kurse, also das Kursgeschehen in den Vordergrund, sondern vielmehr „das Ergebnis des Programmplanungshandelns, das Programm“ (Käpplinger/Robak 2019, S. 65), da die Kursangebote im Programm abgebildet werden (vgl. hierzu Kap. 3.6). Zur Explikation der Zielsetzungen der jeweiligen Angebote sind grundsätzlich verschiedene methodische Zugriffe denkbar, so können einerseits die Dozierenden Auskunft über die Angebote geben, die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden der jeweiligen Fachbereiche zu den Angeboten befragt oder auch die erforderlichen Informationen aus der schriftlich fixierten Angebotsbeschreibung entnommen werden. Zur Explikation der erforderlichen Informationen bietet eine Beschränkung auf Interviews mit den Dozierenden oder auch den HPMs jedoch entscheidende Nachteile. Die HPMs sind i. d. R. für die Koordination einer Vielzahl von Angeboten verantwortlich, die inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Angebote obliegt zwar nicht immer, jedoch im

Regelfall den Dozierenden⁵⁴, insofern können die HPMS nur gefiltert durch deren subjektive Sicht und eher oberflächlich aufgrund der hohen Anzahl an durch sie betreute Angebote Auskunft über die Inhalte und Ziele der einzelnen Angebote geben. Die Dozierenden bieten daher den unmittelbaren Bezugspunkt zur inhaltlichen Ausgestaltung der Angebote. Zentraler Nachteil bei einer Befragung von Dozierenden ist jedoch die Größe des *Pools* an Dozierenden, über den die jeweiligen Einrichtungen verfügen. Da eine hohe Anzahl von Dozierenden für die Konzeption der Angebote verantwortlich ist, könnte eine Vollerhebung der Kursangebote der im Sample enthaltenen Volkshochschulen nicht gewährleistet werden und lediglich selektiv auf einzelne Angebote Bezug genommen werden, dies würde jedoch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse mindern.

Der Vorteil einer **Kursprogrammanalyse** besteht darin, dass diese sich nachträglich der Informationen bedienen kann, welche in die Angebotsbeschreibung eingepflegt wurden, um so „Erkenntnisse zu gewinnen über das Erwachsenenbildungsangebot [...] mehrerer Einrichtungen“ (Nolda 2018, S. 434). Der Vorteil von unmittelbaren Programmanalysen gegenüber anderen Forschungsmethoden besteht laut Nolda darin, dass die untersuchten Texte und Textausschnitte nicht durch die Forschenden selbst erhoben wurden und dadurch nicht verzerrt sind. Es handelt sich somit um natürliche Daten (vgl. ebd.). Aufgrund dieses Vorteils und der hohen Aktualität der Daten, die durch eine unmittelbare Programmanalyse gewährleistet werden können, wird diese einer mittelbaren Programmanalyse vorgezogen (vgl. ebd., S. 439). Da Programmanalysen zum Standardrepertoire der Erwachsenenbildungsforschung zählen (vgl. Käßplinger 2010, S. 6; Zeuner/Faulstich 2009, S. 227), erleichtert die methodische Festlegung eine Einbettung der Ergebnisse in den bestehenden Forschungsstand und kann durch den Vergleich der Ergebnisse zu einer hohen Validität des Forschungsvorhabens beitragen (vgl. Mayring 2015, S. 124).

Aufgrund der Fokussierung auf Medienkompetenz stellt die Programmanalyse des vorliegenden Forschungsvorhabens eine *bereichsspezifische Analyse* dar (vgl. Gieseke et al. 2018, S. 457). Wie bereits in Kap. 7.1 erläutert, lassen sich Programmanalysen als Teil der Programmforschung verstehen, die einen Bestandteil der Programmplanungsforschung darstellt. Allgemeine Grundlagen zu Programmanalysen und zum Forschungsstand im thematischen Kontext des eigenen Forschungsinteresses wurden bereits in Kap. 7.1 vorgestellt, daher wird auf eine Wiederholung dieser Grundlagen verzichtet.

Auch wenn Käßplinger und Robak unter dem Begriff der *Programmanalyse* einen eigenständigen methodischen Ansatz verstehen, der neben der Datenaufbereitung auch Verfahrensweisen der Datenauswertung beinhaltet (vgl. Käßplinger/Robak 2019, S. 67), werden für die Datenauswertung häufig Inhaltsanalysen bzw. Variationen einer Inhaltsanalyse angewandt, bei der es in der Regel um eine „systematische Identifizierung von Aussage-Elementen und deren Zuordnung zu vorher festgelegten Kategorien“ (Nolda 2018, S. 440) geht. Der Auswertungsansatz der Hauptstudie folgt diesem

⁵⁴ Zwar führen auch HPMS oftmals selbst Veranstaltungen durch, nehmen daher die Rolle von Dozierenden ein, dies nimmt jedoch nicht den Großteil der durch sie koordinierten Angebote ein.

Verständnis, demnach lässt sich dieser als Programmanalyse verstehen, der durch eine Inhaltsanalyse geprägt ist. Konkret beruht der Ansatz auf einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Philipp Mayring, bei der das zu untersuchende Material anhand des deduktiv gewonnenen Codesystems inhaltlich strukturiert wird (vgl. Mayring 2015, S. 99).

Limitierung der Methode

Als zentrale Herausforderung von Kursprogrammanalysen kann grundsätzlich eine mangelnde Programmtiefe angesehen werden. So wäre es möglich, dass Medienkompetenz zwar durch die Kursleitenden als untergeordnete oder implizite Zieldimension angedacht ist, Medienkompetenz jedoch explizit nicht in den Angebotsbeschreibungen ersichtlich wird. Daher ist die Methode nicht dazu in der Lage, alle durch die Dozierenden intendierten Ziele abzubilden, sondern beschränkt sich auf den Kern der jeweiligen Angebote, welcher der Angebotsbeschreibung entnommen werden kann. Thematische Programmanalysen, wie im vorliegenden Fall zum Thema *Medienkompetenz*, sind nicht unmittelbar dazu in der Lage, wissenschaftliche Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung der Kursteilnehmenden zu generieren, da die Kompetenzentwicklung nicht von den intendierten Absichten, die in der Angebotsbeschreibung abgebildet sind, bestimmt wird, sondern vielmehr von der Performanz, also der Realisierung des Kursgeschehens abhängig ist (vgl. hierzu Kap. 2.1). Die tatsächliche Realisierung des Kurses beinhaltet immer auch eine Modifikation, beispielsweise durch spontane Abwandlungen, Anregungen und Wünsche der Teilnehmenden oder auch zufällige Einflüsse. Daher fokussiert das Forschungsvorhaben das Ergebnis des Planungsprozesses und nicht die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden.

Ein weiteres methodisches Problem kann sich auch aus einer Mehrdeutigkeit der zu analysierenden Textelemente ergeben sowie dem Zuordnungszwang von ausgewählten Textelementen zu den gewählten Kategorien (vgl. Nolda 2018, S. 442). Insofern kann eine Programmanalyse immer nur Hinweise oder Näherungswerte an die Realität darstellen, jedoch Realität nicht detailgetreu abbilden. Ferner ist allen Programmanalysen „das Problem der Generalisierbarkeit gemein“ (Nolda 2018, S. 445). Eine Schwerpunktsetzung auf Volkshochschulen erlaubt nur ansatzweise Rückschlüsse auf andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Eine regional abgrenzbare Analyse, wie im vorliegenden Fall durch die exemplarische Festlegung auf Rheinland-Pfalz, erlaubt keine uneingeschränkten Rückschlüsse auf andere Bundesländer (vgl. ebd.; Kap. 8.1).

10.2 Studiendesign

Die Programmanalyse basiert auf der eingangs in Kap. 8.1 getroffenen Festlegung auf ein Sample von vier Volkshochschulen im Landesverband Rheinland-Pfalz, die in Kap. 8.2 skizziert wurden. Gemäß der bereits genauer dargestellten Samplekriterien wurden die vier Halbjahresprogramme aus dem Frühjahr 2020 für eine Querschnitts-

analyse vorgesehen. Diese vier Programme wurden einer Vollanalyse unterzogen. Da die Programme bereits vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie geplant wurden, lassen sich allein aus der Programmanalyse keinerlei Einflüsse durch die Pandemie bestimmen, gleichzeitig können Verzerrungen durch temporäre Effekte wie einen eingeschränkten Betrieb oder Betriebsausfälle durch pandemiebedingte Lockdowns vermieden werden. Die Ergebnisse lassen somit Rückschlüsse zu auf das letzte vor Pandemieausbruch geplante Semester, sind jedoch nur bedingt geeignet, Projektionen auf die Zeit nach Pandemieende zu erlauben, da davon auszugehen ist, dass die Pandemie eine einschneidende Zäsur in der Planungstätigkeit von Volkshochschulen bedeutet (vgl. Kap. 3.8).

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst das Vorgehen bei der Operationalisierung des theoretischen Konstrukts Medienkompetenz dargestellt, die Aufbereitung und Auswertung der Programmhefte wird erläutert, daraufhin werden die Gütekriterien des Forschungsprozesses erläutert und reflektiert. Zuletzt werden spezifische Besonderheiten der untersuchten Programmhefte herausgestellt und Konsequenzen benannt, die sich daraus für die Codierung ergeben.

Operationalisierung von Medienkompetenz: Bestimmung eines Kompetenzmodells

Um den Fragen nachgehen zu können, in welchen Kursangeboten Medienkompetenz adressiert wird und welche Medienkompetenzen sich diesen Kursen zuordnen lassen, ist es zunächst erforderlich, ein Kompetenzmodell zu bestimmen. Wie bereits in Kap. 4 dargestellt wurde, gibt es im deutschsprachigen sowie im internationalen Raum eine große Bandbreite an sich unterscheidenden und teilweise überschneidenden Modellen. Ausgehend von den Diskursen in Kap. 4 und 5 wurde das *Digital Competence Framework for Citizens in the EU (DigComp)* als zu operationalisierendes Modell für die Hauptstudie 1 ausgewählt. Zunächst wurde das Modell anhand einer Anschlussfähigkeit an fachwissenschaftliche Diskurse sowie eine Anschlussfähigkeit an Diskurse im zu untersuchenden Feld ausgewählt. Wie in Kap. 4.6 dargestellt, nimmt das DigComp-Modell derzeit im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland und Europa eine exponierte Stellung ein. Zudem steht das Modell, wie in Kap. 4.7 gezeigt, im Zentrum VHS-interner Diskurse. Vorteilhaft ist zudem ein hoher Differenzierungsgrad des Modells⁵⁵ sowie eine transparente und ausführliche Erläuterung zu den Einzelkompetenzen, was eine Operationalisierung des Kompetenzrahmens grundsätzlich erleichtert und ihn für empirische Arbeiten nutzbar macht. Nachteilig ist der eher einseitige Fokus des Modells auf Medienkunde und eine geringe Gewichtung von Medienkritik, wie in Abbildung 5 in Kap. 4.6 dargestellt. Die DigComp-Modelle 2.1 und 2.2 weisen zumindest Bezüge zu allen vier Kompetenzdimensionen nach Baacke auf, was einen Diskurs zu allen vier Dimensionen ermöglicht, einer feingranularen Differenzierung (beispielsweise anhand aller Einzelkompetenzen nach Baacke) jedoch entgegensteht. Eine Festlegung auf eine Modellversion ist zunächst nicht erfolgt. Da allerdings auf europäischer Ebene das DigComp 2.1, das 2017 veröffentlicht

55 21 Einzelkompetenzen im Modell 2.1 sowie 25 Einzelkompetenzen im Modell 2.2 AT (vgl. Kap. 4.6).

wurde, die derzeit aktuelle Fassung darstellt, wurde ein Codesystem aufbauend auf dieser Version begonnen. Der Prozess der Operationalisierung und Modellspezifizierung wird nachfolgend näher dargestellt.

Operationalisierung von Medienkompetenz: Codesystem und Indikatorenbildung

Als Grundlage für die Programmanalyse wurde ein Codesystem erstellt, um auswertbare empirische Grundlagen schaffen zu können. Hierdurch kann eine strukturierte Sinnzuweisung des Datenmaterials gewährleistet werden (vgl. Robak 2012, S. 2 ff.). Codesysteme lassen sich als „der methodische Kern von Programmanalysen“ (ebd., S. 1) verstehen, daher wird dieses nachfolgend genauer vorgestellt.

Grundsätzlich kann zwischen metrischen und kategorialen Systemen unterschieden werden, die sowohl induktiv als auch deduktiv entwickelt werden können (vgl. ebd., S. 1f.). Basierend auf dem Forschungsgegenstand wurde das Codesystem kategorial entwickelt. Da das DigComp-Modell bereits detailliert beschrieben ist und aus einem Mehrebenensystem besteht (mehrere Kompetenzbereiche, die selbst wiederum mehrere Einzelkompetenzen beinhalten), bietet sich eine vorrangig deduktive Operationalisierung an. Allgemein gesprochen kann eine Operationalisierung gewährleistet werden, indem das theoretische Konstrukt in einzelne Teilbereiche zerlegt und jedem dieser Teilbereiche Merkmale zugeordnet werden, welche den jeweiligen Bereich prägen. Diese Merkmale lassen sich auch als „Codes“ ansehen. Die Codes dienen als Ausgangslage für die Kursprogrammanalyse (vgl. Nolda 2018, S. 440 f.).

Im konkreten Fall des DigComp-Modells sind die Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen bereits feststehend und erfordern daher keiner näheren Ausformulierung im Rahmen des Forschungsprozesses. Die Kompetenzbereiche lassen sich somit als Codes ansehen, die Einzelkompetenzen als Subcodes. Damit im Analyseprozess allerdings eine intersubjektiv nachvollziehbare Zuordnung von Programmangeboten zu den jeweiligen Codes und Subcodes erfolgen kann, ist es erforderlich, für den Zuordnungsprozess nachvollziehbare Kriterien zu entwickeln. Hierzu wurden für jeden einzelnen Subcode Indikatoren gebildet, die nachvollziehbare Zuordnungen gewährleisten (vgl. Häder 2019, S. 49).

Die Bildung der Indikatoren erfolgte zunächst deduktiv anhand erläuternder Beschreibungen zu den Einzelkompetenzen des DigComp. Da diese jedoch nur bedingt für die Bildung von Indikatoren ausreichen, war eine induktive Rückkopplung bei der Indikatorenerstellung notwendig, um die „zunächst deduktiv entwickelten Kategorien am zu untersuchenden Material, im Sinne eines Pretest“ (Käpplinger/Robak 2019, S. 71) zu testen. Im Rahmen eines Pretests wurde das operationalisierte DigComp 2.1 Modell anhand des ausgewählten Datenmaterials codiert, mit dem Ergebnis, dass bei der Codierung erhebliche Zuordnungsprobleme entstehen. Ursache für die Zuordnungsprobleme waren fehlende Codes für einzelne Kompetenzen, die zwar eindeutig einen Medienkompetenzbezug aufweisen, aber keiner der im DigComp 2.1 vorhandenen Kompetenzen zugeordnet werden konnten. Wie die in Kap. 7.1.2 dargestellte VHS-interne Umfrage zu DigComp-Modell 2.1 zeigt, hatten die Befragten ebenfalls erhebliche Probleme bei der Einordnung von VHS-Bildungsangeboten in

das DigComp-Raster. Die Struktur der VHS-Angebote entsprach „häufig nicht den Kategorien des Referenzrahmens“ (Jäger 2020, S.7). Das DigComp-Modell 2.1 sei „ungeeignet, um daraus bedarfsgerechte Kursthemen abzuleiten“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S.27).

Aufgrund der geringen Passung des DigComp 2.1 zu den VHS-Programmangeboten wurde geprüft, ob eine andere DigComp-Version für eine Codierung geeigneter ist. Hierzu wurden Gespräche mit zwei Initiator*innen des DigComp 2.2 AT geführt und das DigComp 2.2-Modell im Hinblick auf eine Operationalisierung geprüft. Nach weiteren Testcodierungen stellte sich das Modell als deutlich geeigneter für eine Operationalisierung heraus. Der entscheidende Vorteil des DigComp 2.2-Modells gegenüber dem 2.1er-Modell besteht darin, dass dieses zusätzlich über einen weiteren Kompetenzbereich (*Kompetenzbereich 0 – Grundlagen und Zugang*) verfügt, der drei Kompetenzen beinhaltet, die dem Modell 2.1 fehlen (vgl. Kap. 4.6). Eben diese Erweiterung füllt die bereits identifizierte Lücke von zuvor nicht codierbaren Kursangeboten und ermöglicht nun die Codierung ebensolcher. Eine Operationalisierbarkeit ist somit durch die Festlegung auf das Modell DigComp 2.2 AT gegeben. Die Indikatoren für den DigComp 2.2 wurden wie zuvor bei der Operationalisierung des DigComp 2.1-Modells entwickelt. Im Zuge der Codierungen wurden die Indikatoren geschärft. Da sich die Indikatoren im Laufe des Codierprozesses wandelten, waren mehrere Iterationen im Codierprozess erforderlich. Für jede der 25 Kompetenzen wurden je zwei bis fünf Indikatoren formuliert. Das Codesystem samt Indikatoren zum DigComp 2.2 AT kann Anhang 10 entnommen werden.

Aufbereitung und Auswertung der Programmhefte

Wie in Kap. 10.1 dargestellt, beruht die Auswertung auf einer durch eine qualitative Inhaltsanalyse geprägten Programmanalyse, um so die in den Programmheften enthaltenen Veranstaltungsangebote den Einzelkompetenzen und Kompetenzbereichen des DigComp 2.2 zuordnen zu können. Die Analyse erfolgt computergestützt mithilfe der Software MAXQDA 2020 V5.

Zunächst wurde in MAXQDA das strukturierte System von Codes und Subcodes abgebildet, die zu untersuchenden Programmhefte importiert und anschließend codiert. Da ein bzgl. des **DigComp** codiertes Angebot in der Regel mehrere Kompetenzbezüge aufweist, wurde eine Mehrfachcodierung vorgenommen. So konnten Verzerrungen durch einen Selektionszwang einer scheinbar dominierenden Kompetenz vermieden werden. Für die Codierung wurden die Titel sowie die Angebotsbeschreibungen berücksichtigt. Als Grundlage für die regelgeleiteten Codierungen wurde ein Set an Codierregeln erstellt, das in Anhang 11 abgebildet ist. Neben den im Anhang dargestellten Regeln und Regelerläuterungen wurden zudem Beispiele für Verstöße gegen die Codierregeln erfasst. Im Wesentlichen besagen die im Anhang aufgelisteten Codierregeln, dass eine Codierung nur dann erfolgt, wenn eine inhaltliche Auseinandersetzung bezugnehmend auf digitale Medien bei solchen Angeboten stattfindet, die sich an Erwachsene richten. Angebote, die sich ausschließlich an Kinder oder Jugendliche richten, wurden demnach aufgrund des Forschungsfokus im Feld der

Erwachsenenbildung nicht näher berücksichtigt. Da, wie in Kap. 5.3 dargestellt, das Forschungsvorhaben *Medienkompetenz in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit* fokussiert, wird in der Hauptstudie lediglich der Kompetenzerwerb bezugnehmend auf digitale Medien codiert.

Als Beispiel für ein in einem Kursprogramm verschriftlichtes Kursangebot, das den Codierregeln entspricht und demnach codiert wurde, kann der nachfolgende Auszug aus dem Programmheft der VHS A des Frühjahrs 2020 angesehen werden (VHS A, S. 200: 38):

Das iPhone richtig nutzen

Für Einsteiger/innen

Das iPhone bietet eine Vielzahl von Funktionen und bisher nutzen Sie nur einen Bruchteil davon. In diesem Workshop lernen Sie Ihr iPhone kennen. Wir führen Grundeinstellungen und Anpassungen für genau Ihre Bedürfnisse durch. Kursinhalte sind u. a.: Mail Account einrichten, Musik und Videos kopieren, Erstellung von Videos oder Fotos. Bitte bringen Sie Ihr eigenes iPhone zum Kurs mit.

Unterschieden wurden Angebote anhand unterschiedlicher Angebotstitel und den dazugehörigen Angebotsbeschreibungen. In allen Programmheften sind diese klar voneinander abgegrenzt und lassen sich demnach eindeutig unterscheiden. Die Anzahl der Kursnummern, die Anzahl der Termine sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden, die dem Angebot zugeordnet sind, wurden nicht bei der Häufigkeit bzw. Gewichtung der Codierung berücksichtigt. Daher lassen sich aus der Codierung keine haltbaren Rückschlüsse auf eine dem Kursvolumen oder den Unterrichtsstunden gewichtete Verteilung der Angebote ziehen. Die Ergebnisse der Codierung geben jedoch einen Aufschluss über die Anzahl und Verteilung der sich unterscheidenden Angebote.

Angebote, in denen Medien als reines Lehrmittel dienen, diese aber nicht inhaltlicher Gegenstand des Kurses sind, wurden nicht codiert. Beispiel für eine nicht inhaltliche Auseinandersetzung mit Medien kann ein Kurs sein, in dem E-Mail und Messengerdienste zur Kommunikation zwischen Dozierenden und Teilnehmenden genutzt werden, diese Medien aber nicht Kursgegenstand sind, oder ein Sprachkurs, in dem eine File-Sharing-Plattform zum Austausch von Kursunterlagen genutzt wird.

Da eine Zuordnung nicht immer eindeutig war, wurden neben den Angeboten, die einen inhaltlichen Bezug zu Medienkompetenz aufweisen, **randständige Angebote** gesondert codiert, bei denen es kein eindeutiges Anzeichen für eine das Veranstaltungsangebot prägende inhaltliche Auseinandersetzung mit Medien gibt, bei denen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen aber nicht auszuschließen ist. Bzgl. der randständigen Angebote wurden drei verschiedene Typen erfasst.

- Angebote, bei denen sich Medienkompetenz allenfalls implizit vermuten lässt, ein eindeutiger expliziter Bezug aber aus dem Angebotstext nicht hervorgeht.
- Angebote, bei denen Medienkompetenz zwar als untergeordnetes Element erkennbar ist, dieser Bezug jedoch so marginal ist, dass er das Angebot nicht wesentlich prägt.
- Angebote, bei denen Medien lediglich als Lehrmittel eingesetzt werden, wurden zwar nicht codiert, solche Angebote, bei denen dem Einsatz des Lehrmittels jedoch eine erkennbare Einführung bzw. Schulung zum Umgang mit dem Lehrmittel vorausgeht, wurden bei den randständigen Angeboten berücksichtigt.

Angebote, die bzgl. Medienkompetenz codiert wurden, wurden ferner bzgl. der VHS-Programmbereiche codiert, um so bei der Ergebnisdarstellung Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Programmbereichen aufzeigen zu können. Bzgl. der Programmbereiche wurde in der Regel eine Einfachcodierung vorgenommen, Ausnahme bildeten Angebote, die in mehr als einem Programmbereich beworben wurden, aber inhaltlich identisch sind. Diese Angebote stellen jedoch die Ausnahme dar. Grundlage für die Codierung bilden die gängigen, einheitlichen VHS-Programmbereiche, wie in Kap. 3.4 dargestellt:

- Arbeit und Beruf
- Gesellschaft
- Gesundheit und Ernährung
- Schulabschluss und Grundbildung
- Kultur und Kreativität
- Sprachen

Neben diesen sechs Programmbereichen⁵⁶ wurden weiterhin die folgenden beiden Sonderbereiche erfasst:

- vhs für Ältere
- Spezial

Grund hierfür ist, dass VHS A den Bereich *Spezial* als separaten Programmbereich führt und dieser sich keiner der bestehenden Programmbereiche unterordnen ließ. *vhs für Ältere* wurde erfasst, da die VHS A und C diesen zusätzlich zu den bestehenden Programmbereichen als eigenständigen Bereich führen. An VHS B wurden innerhalb des Programmbereichs *Arbeit und Beruf* EDV-Veranstaltungen für Ältere unter dem Titel „Computerkurse für aktive Senioren“ (VHS B, S. 87: 604) separat gelistet. Zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurden diese nicht im Bereich *Arbeit und Beruf*, sondern im Bereich *vhs für Ältere* codiert. An VHS A und C ist zudem der Programmbereich *Junge VHS* im Programm vorhanden, da dieser sich jedoch aus-

⁵⁶ Nähere Informationen zu den Programmbereichen der VHS finden sich beispielsweise auf der Webseite des DVV: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmbereiche/index.php> (Abgerufen am: 13.08.2021). Zwischen den einzelnen VHS variieren allenfalls die konkreten Betitelungen der einzelnen Bereiche, z. B. anstatt „Kultur und Gestalten“ heißt der Bereich mitunter „Kultur und Kreativität“. Die hier vorliegende Bezeichnung ist angeglichen an die Bezeichnungen der im Sample enthaltenen VHS.

schließlich an Heranwachsende richtet und demnach den Codierregeln nicht entspricht, wurde dieser Bereich nicht näher berücksichtigt. Insgesamt betrachtet beruht die Codierung auf folgendem Codierstrang:

- Codierung zu Medienkompetenz (Mehrfachcodierung)
 - Kompetenzbereiche des DigComp 2.2 AT
 - Kompetenzen
 - Indikatoren
- Programmbereiche von VHS (Einfachcodierung)
- Randständige Angebote (Einfachcodierung)
 - Medienkompetenz als untergeordnetes Thema
 - Medien als Lehrmittel
 - Medienkompetenz implizit

Die in MAXQDA vorgenommenen Codierungen wurden anschließend in Excel weiterverarbeitet, indem eindimensionale und zweidimensionale Häufigkeitsauszählungen anhand absoluter sowie relativer Werte durchgeführt wurden (vgl. Natrop 2015), um so Häufigkeitsverteilungen zwischen den Kompetenzen, den Kompetenzbereichen, den Einrichtungen sowie den Programmbereichen miteinander vergleichen zu können. Die so aufbereiteten Häufigkeiten ermöglichen abschließend einen Diskurs, der auf den in Kap. 7.1 dargestellten Forschungsstand Bezug nimmt und letztlich der Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen dient, auch unter Rückbezug auf die theoretischen Grundlagen.

Güte der Studie

Nachfolgend werden die Gütekriterien der Studie diskutiert, u. a. bezugnehmend auf die von Mayring formulierten Gütekriterien der Inhaltsanalyse, die zu einer Erhöhung der Reliabilität, Validität und Objektivität beitragen (vgl. Mayring 2015, S. 123 ff.).

Zur Minimierung subjektiver Einflüsse bei der Indikatorenerstellung und Codierung wurden neben den freitextuellen Erläuterungen zu den 25 Einzelkompetenzen des DigComp 2.2 AT (vgl. BMDW 2018) auch das *glossary of the EU Science Hub* (EU Science Hub 2019b) zum DigComp 2.0 sowie die *Examples of use* des DigComp 2.1 (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017) mitberücksichtigt. Im Glossar des EU Science Hub sind Leitbegriffe des DigComp präzisiert, was zur Qualität der Indikatorenbildung beigetragen hat. In den *Examples of use* sind Zuordnungsbeispiele zu den Einzelkompetenzen des DigComp vermerkt, was den Codierungsprozess erleichterte. Möglich sind die Querverbindungen zwischen DigComp 2.0, 2.1 und 2.2 durch eine hohe Schnittmenge zwischen den jeweiligen Kompetenzen und Kompetenzbereichen (vgl. Kap. 4.6).

Zur Erhöhung einer semantischen Gültigkeit des Codesystems (vgl. Mayring 2015, S. 126) wurden die Indikatoren im Codierungsprozess fortlaufend geschärft, dies war auch zur Erhöhung der Trennschärfe der Indikatoren erforderlich, da diese zu Beginn des Codierungsprozesses nicht immer klar gegeben war. Eine korrelative Gültigkeit kann durch Vergleichsmaßstäbe gewährleistet werden. Hierzu werden For-

schungsergebnisse, die „in engem Zusammenhang mit der eigenen Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand stehen [...] als Vergleichsmaßstab herangezogen“ (ebd., S. 124). Dies betrifft insbesondere die in Kap. 7.1 dargestellten Forschungsbefunde. So kann beispielsweise die von Hippel (2007) durchgeführte Programm-analyse als Vergleichsmaßstab genutzt werden. Eine Vollständigkeit des Codesystems auf Ebene der Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen ist als unproblematisch anzusehen, da diese mit dem DigComp 2.2 vollständig übereinstimmen.

Eine Überprüfung der Konsistenz der Ergebnisse ist zur Wahrung der Reliabilität erforderlich, hierzu wurden die Ergebnisse untereinander verglichen, um zu überprüfen, ob die einzelnen „Untersuchungsteile zu ähnlichen Ergebnissen führen“ (Mayring 2015, S. 123). Zum Zwecke der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden ergänzend zu dem im Anhang 10 dargestellten Codesystem Erläuterungen erfasst, die als Codierhilfen dienen und die jeweiligen Indikatoren genauer umschreiben, um so den Auslegungsspielraum zu verringern. Zudem wurde zum Zwecke der eindeutigen Nachvollziehbarkeit und Transparenz im Rahmen der Codierung zu jeder einzelnen Codierung die Codennummer des jeweiligen Indikators vermerkt sowie der ausschlaggebende Textauszug des jeweiligen Angebots, der für die Codierung ausschlaggebend war.

Spezifische Besonderheiten der untersuchten Programmhefte und Konsequenzen für die Codierung

Im Regelfall konnten in den jeweiligen Programmheften Angebote und die dazugehörigen Angebotsbeschreibungen eindeutig identifiziert werden. Herausfordernd bei der Codierung war jedoch insbesondere zu Beginn des Codierprozesses Werbung für sonstige Leistungen der VHS, z. B. Beratungsangebote, oder angebotsübergreifende Informationstexte, welche der Struktur nach wie Programmangebote aufgebaut waren, von den Angeboten abzugrenzen. Im Laufe des Codierprozesses konnten jedoch eindeutige Abgrenzungsmerkmale wie eine fehlende Kursnummer identifiziert werden, sodass letztendlich Angebote stets eindeutig identifiziert und codiert werden konnten. In den Programmheften der Volkshochschulen A und D erschwerten gelegentliche Querverweise innerhalb des Programmheftes und doppelte Nennungen identischer Angebote innerhalb eines Programmbereichs die Codierung, da dies bei erneuter Codierung zu Verzerrungen hätte führen können. Daher wurden die Codierungen gesondert auf verzerrende inhaltliche Dopplungen überprüft, um diese zu bereinigen.

An den Volkshochschulen A und D scheint es der Struktur des Programmheftes folgend zwar einen eigenständigen Bereich *Spezial* zu geben, bei genauer Betrachtung werden allerdings nur Querverweise auf bereits bestehende Angebote abgebildet, daher wurde der Bereich nicht als eigenständiger Programmbereich berücksichtigt.

Vereinzelt erschwerten kurze Angebotsbeschreibungen eine erschöpfende Codierung, die darauf abzielt, alle Einzelkompetenzen, die das Angebot zu fördern sucht, zu codieren. Dies lässt sich als gängiges Programm bei Programmanalysen

ansehen (vgl. Hippel 2007, S. 139). Kurze oder gar fehlende Angebotsbeschreibungen betreffen insbesondere Angebotsankündigungen in den Programmheften der Volkshochschulen B und C im Programmbereich *Sprachen*. Da jedoch die vorhandenen Angebotstitel (denen Beschreibungstexte fehlen) keine Bezüge vermuten lassen und die Studienlage darauf hindeutet, dass im Programmbereich *Sprachen* keine oder nur wenige Veranstaltungen einen Medienkompetenzbezug aufweisen (vgl. Kap. 7.1.1), wirkt dieser Umstand nur unwesentlich einschränkend auf die Güte der Ergebnisse.

An der Volkshochschule A stehen die semesterweise geplanten Programmhefte unter wechselnden Themenschwerpunkten. Das Programmheft aus dem Frühjahr 2020, das Gegenstand der Programmanalyse war, stand unter dem Themenschwerpunkt *Digitalisierung* (VHS A, S. 16: 9). Der Schwerpunkt beinhaltet insgesamt neun Angebote und ist Teil des Programmbereichs *Spezial*. *Spezial* beinhaltet jedoch nicht nur Angebote aus dem Themenschwerpunkt, sondern darüber hinaus noch weitere Angebote und Angebotsreihen. Zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde ein im Programmheft der VHS A vorhandener Sonderbereich mit dem Titel *Reisen* unter *Spezial* gefasst und codiert. Im Programmheft der Volkshochschule C besteht die Besonderheit, dass innerhalb des Programmbereichs *Kultur und Kreativität* 26 Programmangebote mit Titel und Kursnummer angeteasert werden, die Angebotsbeschreibungen jedoch in einer gesonderten Broschüre aufgelistet wurden. Es handelt sich dabei um Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte (vgl. VHS C, S. 24: 3188). Um die angeteaserten Angebote nicht nur anhand des Titels zu codieren und so eine erschöpfende Codierung zu gefährden, wurde die separate Broschüre in die Codierung einbezogen.

Insgesamt, über alle vier Einrichtungen hinweg, stellen die Schwierigkeiten und Herausforderungen die Ausnahme dar. Im Regelfall konnte die Codierung anhand der klar formulierten Codierregeln und Indikatoren problemlos erfolgen, insbesondere seitdem das Modell DigComp 2.2 als leitendes Modell gewählt wurde und somit die Zuordnungsprobleme, die sich durch das Modell 2.1 ergaben, vermieden werden konnten.

10.3 Ergebnisse der ersten Hauptstudie

Zunächst werden die Ergebnisse anhand allgemeiner Eckdaten wie die Gesamtanzahl der Codierungen und der durchsuchten Angebote in Kap. 10.3.1 vorgestellt, anschließend werden die Ergebnisse in Kap. 10.3.2 nach den Programmbereichen aufgeschlüsselt und zuletzt werden in Kap. 10.3.3 die Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen anhand des DigComp näher beleuchtet, bevor in die Diskussion der Ergebnisse übergeleitet wird. Die Zitierweise der Programmanalyse folgt der von MAXQDA vorgeschlagenen Zitierweise. Zu jedem Auszug aus dem Programmheft wird die Bezeichnung der Einrichtung, die Seite im Programmheft sowie, falls vorhanden, die Zeichennummer auf der Seite angegeben. So steht beispielsweise die Quellenangabe (VHS A, S. 16: 9) für einen Auszug aus dem Programmheft der VHS A auf Seite 16, beginnend bei Zeichen 9.

10.3.1 Eckdaten zur Codierung

Der Einstieg in die Ergebnisdarstellung erfolgt mit einem Überblick über die aggregierten Häufigkeiten der Codierungen, geordnet nach den untersuchten Volkshochschulen, mit einem Fokus auf den Codierungen zu Medienkompetenz und den randständigen Angeboten. Die Ergebnisse werden mit den Ergebnissen der Teilstudie in Zusammenhang gebracht und diskutiert. Eine Gesamtübersicht der Codierungen der Programmanalyse, auf die in den nachfolgenden Kapiteln Bezug genommen wird, kann Anhang 12 entnommen werden. In den nachfolgenden Kapiteln werden die aggregierten Ergebnisse aufgeschlüsselt nach Programmbereichen, Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen.

Randständige Angebote wurden insgesamt 31-mal erfasst (vgl. Tabelle 11). 14 der 31 Codierungen entfallen auf solche Angebote, bei denen Medien als Lehrmittel mit angegliederter Technikeinführung eingesetzt werden, 7-mal wurde Medienkompetenz als untergeordnetes Thema identifiziert und 10-mal wurde Medienkompetenz implizit vermutet (vgl. Anhang 12). Gemessen an insgesamt 2091 durchsuchten Angeboten lassen sich diese Sonderfälle als gering ansehen. So entspricht der Anteil der randständigen Angebote an VHS B lediglich 0,77 % an allen durchsuchten Angeboten. Den höchsten Anteil nehmen randständige Angebote an VHS A ein mit insgesamt 16 identifizierten Angeboten, was rund 3,22 % der durchsuchten Angebote entspricht (vgl. Tabelle 11). 12 der 16 Angebote beziehen sich auf Angebote im Sprachenbereich, bei denen Medien als Lehrmittel eingesetzt werden und denen eine kurze Technikschiung vorausging, wie nachfolgendes Beispiel zu einem Chinesischkurs zeigt, der als Onlinekurs konzipiert ist: „Vor dem ersten Präsenztermin findet für Quereinsteiger*innen eine kurze Einführung in die Lernplattformen Moodle und Rosetta Stone© statt“ (VHS A, S. 158: 1824). An VHS B, C und D wurden jeweils 4 bis 6 randständige Angebote erfasst. Aufgrund des geringen Umfangs bzw. geringen Anteils am Gesamtprogramm werden diese nicht näher beleuchtet.

Tabelle 11: Eckdaten zur Codierung der Hauptstudie 1

Eckdaten zur Codierung	VHS A	VHS B	VHS C	VHS D	GESAMT
Anzahl der durchsuchten Angebote	497	652	488	454	2091
Anzahl der codierten Angebote	96	64	51	30	241
Randständige Angebote	16	5	6	4	31
Anzahl der Codierungen (bzgl. Medienkompetenz)	243	202	157	98	700
Durchschnittliche Codierung pro Angebot (bzgl. Medienkompetenz)	2,53	3,16	3,08	3,27	
Prozentualer Anteil der codierten Angebote (an allen durchsuchten Angeboten)	19,32 %	9,82 %	10,45 %	6,61 %	
Prozentualer Anteil der randständigen Angebote (an allen durchsuchten Angeboten)	3,22 %	0,77 %	1,23 %	0,88 %	

Die **Anzahl der durchsuchten Angebote** unterscheidet sich an den Einrichtungen A, C und D nur geringfügig, wobei VHS D den geringsten Angebotsumfang mit 454 Angeboten aufweist, gefolgt von VHS C mit 488 Angeboten und VHS A mit 497 Angeboten. VHS B hat mit 652 Angeboten den höchsten Umfang (vgl. Tabelle 11). Wie aus der Teilstudie hervorging, deckt sich die Anzahl der durchsuchten Angebotstexte nicht mit dem Kursvolumen der jeweiligen Einrichtungen aus den Jahren 2018 und 2019, so liegt das Kursvolumen bei allen Einrichtungen deutlich höher (vgl. Kap. 9.2, Tabelle 9). Diese Diskrepanz lässt sich dadurch erklären, dass zu den jeweils durchsuchten Angeboten zumeist mehrere Kurse zugeordnet sind, erkennbar anhand der jeweiligen Kursnummern, so kann es vorkommen, dass einem Angebotstext nur ein einzelner Kurs angehört (vgl. VHS A, S. 217: 1322) oder auch mehrere inhaltsgleiche Kurse, z. B. drei oder vier Kurse (vgl. VHS A, S. 201: 462). Wie bereits in Kap. 10.2 dargestellt wurde, wurden die sich unterscheidenden Angebote codiert, eine Gewichtung anhand der Anzahl der Kursnummern wurde nicht vorgenommen.

Vergleicht man nicht die absoluten Zahlen, sondern die relative Verteilung zwischen Kursvolumen und Angebotstexten, lässt sich feststellen, dass in beiden Fällen VHS A einen höheren Wert als VHS C aufweist und VHS D den geringsten Umfang aufweist, einzig VHS B weist eine deutliche Abweichung auf. So fällt VHS B mit rund 1200 Kursen im Jahr 2019 hinter VHS A und C zurück, weist jedoch die höchste Anzahl an Angebotstexten im Programmheft auf (vgl. Tabelle 11). Diese Diskrepanz lässt sich vorrangig dadurch erklären, dass das Programmheft von VHS B im Regelfall einem Angebot nur eine Kursnummer zuordnet (vgl. VHS B), während an den Einrichtungen A, C und D einem Angebot häufig mehrere Kursnummern zugeordnet werden. Ferner sind fehlende Zusammenhänge dadurch erklärbar, dass ausgeschriebene Kurse nicht immer realisiert werden (vgl. Kap. 9.2) und nicht alle ausgeschriebenen Angebote bei der Codierung berücksichtigt wurden, so wurde beispielsweise, wie bereits dargestellt, die *Junge VHS* ausgeklammert, da diese keine Angebote für Erwachsene beinhaltet. Aus den Ergebnissen der Programmanalyse lassen sich somit, wie bereits in Kap. 10.2 dargestellt, keine haltbaren Rückschlüsse auf eine dem Kursvolumen entsprechende Gewichtung bzgl. Medienkompetenz ziehen. Rückschlüsse, die auf der Anzahl der sich unterscheidenden Angebote basieren, sind jedoch möglich und werden im weiteren Verlauf dargestellt.

Bzgl. der Angebote, die einen **Medienkompetenzbezug** nach dem DigComp 2.2 aufweisen, lässt sich feststellen, dass VHS A mit 96 Angeboten insgesamt den höchsten Wert aufweist. Gemessen an der Gesamtanzahl der durchsuchten Angebote weisen 19,32 % der Angebote einen Bezug auf (vgl. Tabelle 11). Der Anteil liegt deutlich über den anderen untersuchten Einrichtungen. An VHS B weisen lediglich 9,82 % der Angebote einen Medienkompetenzbezug auf, an VHS C 10,45 % und an VHS D 6,61 % der Angebote. Aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl an durchsuchten Angeboten entspricht dies an VHS D lediglich 30 Angeboten. Anhand der absoluten Anzahl an Angeboten, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, lassen sich noch keine Rückschlüsse ziehen, ob die vier untersuchten Volkshochschulen im deutschlandweiten Vergleich eher viele oder eher wenige Angebote anbieten, die digitale

Medien inhaltlich thematisieren. So lässt sich aus den Ergebnissen der in Kap. 7.1.2 dargestellten VHS-internen Umfrage zum DigComp ablesen, dass bei den 140 befragten Volkshochschulen rund 39,5 Angebote je Einrichtung dem DigComp zugeordnet wurden (vgl. Jäger 2020, S. 7). Demnach würde in der hier durchgeführten Untersuchung lediglich VHS D weniger Angebote aufweisen als der Durchschnitt der VHS-internen Umfrage. Da die Anzahl der Angebote mit Medienkompetenzbezug jedoch stark vom Gesamtumfang des Programms abhängt, somit Volkshochschulen mit einem umfangreichen Programm erwartungsgemäß auch mehr Angebote im Bereich Medienkompetenz anbieten, bietet sich ein Direktvergleich der absoluten Zahlen nicht an.

Aufgrund der Mehrfachcodierung liegt die Anzahl der Codierungen bzgl. Medienkompetenz deutlich höher als die reine Anzahl an Angeboten mit Medienkompetenzbezug. Insgesamt wurden in den vier Programmheften 700 Kompetenzbezüge bei den insgesamt 241 identifizierten Angeboten festgestellt. An Volkshochschule A beinhalten die 96 identifizierten Angebote insgesamt 243 Kompetenzbezüge. Im Durchschnitt fördert ein codiertes Angebot somit rund 2,5 Kompetenzen. Auch wenn VHS A insgesamt am meisten Angebote mit einem Medienkompetenzbezug aufweist, sowohl absolut als auch im Verhältnis zum Gesamtangebot, weist VHS A mit rund 2,5 Codierungen je Angebot den geringsten Durchschnittswert bei den Codierungen auf. An den Einrichtungen B, C und D verweist ein Angebot auf rund 3 Kompetenzen, wobei VHS D mit durchschnittlich 3,27 Kompetenzen je Angebot den höchsten Wert aufweist (vgl. Tabelle 11). Trotz der insgesamt vergleichsweise geringen durchschnittlichen Anzahl an Codierungen je Angebot an VHS A, lassen sich an VHS A mit insgesamt 243 Codierungen die meisten Kompetenzbezüge feststellen.

Ein Erklärungsansatz für die insgesamt hohe Anzahl an Angeboten an VHS A, die sich inhaltlich mit digitalen Medien auseinandersetzen, kann auf den „Themenschwerpunkt: Digitalisierung“ (VHS A, S. 16: 9) zurückgeführt werden. Alle 9 Angebote des Themenschwerpunkts (vgl. Kap. 10.2) weisen einen Medienkompetenzbezug auf und wurden demnach codiert. Ohne den Themenschwerpunkt würde der prozentuale Anteil der codierten Angebote an allen durchsuchten Angeboten allerdings immer noch 17,8 % betragen, was zwar etwas unter dem Wert von 19,3 % liegt, aber weiterhin deutlich über den Werten der anderen drei VHS liegt.

Neben den gesondert im Themenschwerpunkt erfassten Angeboten lassen sich weitere Hypothesen für die eher heterogene Verteilung zwischen den Einrichtungen bilden. Eine mögliche Erklärung für den insgesamt sehr hohen Anteil an VHS A könnte sein, dass durch den Themenschwerpunkt bei allen planenden Mitarbeitenden eine besondere Aufmerksamkeit für das Thema Digitalisierung geweckt wurde und dies auch positive Nebeneffekte auf andere Fachbereiche hatte, sodass das Thema im Vergleich zu den vorausgegangenen Semestern besonders häufig Einzug in die verschiedenen Programmbereiche gefunden hat. Da jedoch keine Längsschnittanalyse über mehrere Zeitpunkte durchgeführt wurde, kann dieser Erklärungsansatz nicht überprüft werden. Anhand der Ergebnisse der Teilstudie lassen sich weitere Indizien für die ungleiche Verteilung identifizieren. So weisen VHS A und VHS C

die insgesamt höchsten Werte bzgl. der prozentualen Verteilung an Angeboten mit Medienkompetenzbezug auf. Wie in der Teilstudie bereits festgestellt wurde, besitzen auch die Einrichtungen A und C größere Freiheiten durch die Rechtsform als e. V. Beide zeichnen sich durch Modernisierungsprozesse, eine hohe Anzahl an vorhandenen mobilen Lehrmedien sowie eine Ansprechperson für medienpädagogische Angebote aus, beide sind in verschiedenen Digicircle-Netzwerken aktiv (vgl. Kap. 9.2). Die Einrichtungen B und D arbeiten unter anderen Voraussetzungen und weisen seltener Medienkompetenzbezüge auf. Aufgrund der methodischen Veranlagung der Teilstudie sowie der ersten Hauptstudie lassen sich diese Aspekte allerdings in keinen nachweisbaren Zusammenhang bringen, sondern lediglich als naheliegende Hypothese anhand der genannten Indizien formulieren. Dementsprechend kommt der zweiten Hauptstudie, die Einflussfaktoren auf die Programmplanung der vier Einrichtungen identifiziert, ein besonderes Gewicht bei. Da im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung genauer auf die Verteilung der Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen eingegangen wird, kann anhand dessen detailliert dargestellt und begründet werden, welche Veranstaltungen und Kompetenzen das jeweilige Gewicht an der hier dargestellten Gesamtzahl der Codierungen ausmachen.

10.3.2 Ergebnisse zu den Programmbereichen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Programmanalyse aufgeschlüsselt nach den Programmbereichen der VHS, sodass Unterschiede zwischen den jeweiligen Bereichen bzgl. der Anteile an Angeboten, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, herausgestellt werden können. Um die Ergebnisse sinnvoll einschätzen zu können, wird zunächst der Anteil aller VHS-Angebote (unabhängig von einem Medienkompetenzbezug) am Gesamtprogramm dargestellt (vgl. Abbildung 11). Eine Diskussion der Ergebnisse folgt in Kap. 10.4.

In Abbildung 11 wurden Datenreihen aus zwei unterschiedlichen Quellen kombiniert. Die ersten vier Datenreihen (VHS A–D) basieren auf der Anzahl der in der Programmanalyse durchsuchten Angebote, noch bevor eine Codierung vorgenommen wurde. Anhand dieser Datenreihen kann das Gewicht der jeweiligen Programmbereiche am Gesamtangebot der im Sample enthaltenen VHS festgestellt werden. *Gesamtangebot* meint in diesen vier Fällen die Summe der im Programmheft des Frühjahrs 2020 enthaltenen Angebote. Als Vergleichsgröße wurde die bereits in Kap. 3.4 dargestellte Verteilung der VHS-Kurse in Deutschland (Datenreihe 5) sowie in Rheinland-Pfalz (Datenreihe 6) eingefügt (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 66 f.). Diese wurde der Volkshochschulstatistik entnommen. In diesen beiden Fällen bezieht sich das Gesamtangebot auf das gesamte Kursvolumen im Jahr 2019. Aufgrund der unterschiedlichen Bestimmungen des Begriffs *Gesamtangebot* sind die Datenreihen 1–4 von den Datenreihen 5–6 zu unterscheiden.

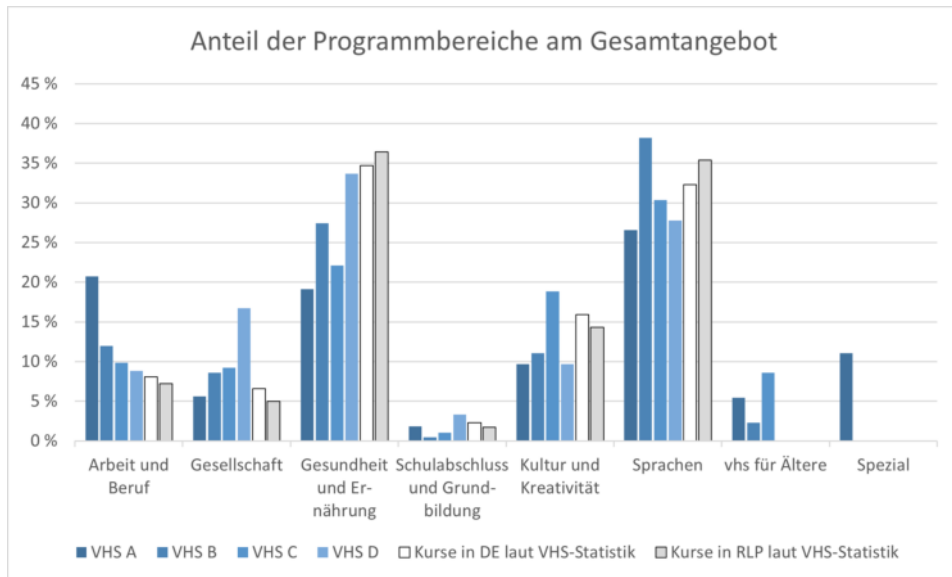


Abbildung 11: Verteilung der Angebotstexte im Programm (Reihe 1–4: eigene Erhebung. Reihe 5–6: vgl. Huntemann et al. 2021, S. 66 f.)

Wie sich der Abbildung entnehmen lässt, nehmen die Programmbereiche *Gesundheit und Ernährung* sowie *Sprachen* sowohl im Programmangebot der untersuchten VHS als auch im gesamten Kursvolumen in RLP und Deutschland große Anteile ein. Der Bereich *Schulabschluss und Grundbildung* nimmt in *allen* Bereichen einen sehr geringen Anteil ein. In den Bereichen *Arbeit und Beruf*, *Gesellschaft* sowie *Kultur und Kreativität* ist die Verteilung weniger eindeutig, was sich anhand der Schwerpunkte der einzelnen VHS erklären lässt. Das Programm der VHS A enthält vergleichsweise viele Angebote im Bereich *Arbeit und Beruf*, VHS C im Bereich *Kultur und Kreativität* und VHS D im Bereich *Gesellschaft*. Das Programm der VHS B enthält hingegen vergleichsweise viele Angebote im Bereich *Sprachen*. Eine Besonderheit stellen die Bereiche *vhs für Ältere* sowie *Spezial* dar, da der Bereich *Spezial* ausschließlich bei VHS A berücksichtigt wurde und *vhs für Ältere* nur bei den Volkshochschulen A, B und C. Beide Bereiche wurden in der VHS-Statistik nicht als eigenständige Programmbereiche gelistet (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 66 f.).

Verteilung der Angebote mit Medienkompetenzbezug

In Tabelle 12 ist die Anzahl der Angebote dargestellt, die gemäß der Codierregeln einen Medienkompetenzbezug aufweisen. Diese wurden nach den Programmbereichen aufgeschlüsselt. Die prozentuale Verteilung der Angebote wurde zum Zwecke der Vergleichbarkeit der Ergebnisse ergänzt. Tabelle 12 beruht auf den Daten in Anhang 12.

Tabelle 12: Anzahl der Angebote mit Medienkompetenzbezug in den Programmbereichen

Programmbereich	VHS A		VHS B		VHS C		VHS D	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Arbeit und Beruf	76	79 %	43	67 %	30	59 %	25	83 %
Gesellschaft	0	0 %	3	5 %	1	2 %	0	0 %
Gesundheit und Ernährung	0	0 %	0	0 %	1	2 %	0	0 %
Schulabschluss und Grundbildung	0	0 %	0	0 %	1	2 %	0	0 %
Kultur und Kreativität	4	4 %	3	5 %	5	10 %	5	17 %
Sprachen	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
vhs für Ältere	7	7 %	15	23 %	13	25 %	/	/
Spezial	9	9 %	/	/	/	/	/	/
GESAMT	96	100 %	64	100 %	51	100 %	30	100 %

Erkennbar ist, dass an allen untersuchten Volkshochschulen ein erheblicher Teil der Angebote, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, im Programmbereich **Arbeit und Beruf** angesiedelt sind. Im Schnitt entfallen rund 72 % der Angebote auf diesen Programmbereich. Gemessen an der zuvor dargestellten Verteilung aller Angebote im Gesamtprogramm (vgl. Abbildung 11), derer nach im Durchschnitt rund 13 % aller Angebote im Bereich Arbeit und Beruf liegen, stellt dies ein erhebliches Gewicht dar. Ein Großteil der Angebote im Bereich *Arbeit und Beruf* bezieht sich auf den Umgang mit Office-Paketen und -Produkten, insbesondere zu Microsoft-Office, wie folgender Auszug aus einer Kursbeschreibung von VHS D beispielhaft anhand von Excel veranschaulicht (VHS D, S. 34: 700):

Tabellenkalkulation mit MS-Excel 2016 – Einführungskurs

Ein Tabellenkalkulationsprogramm kann Berechnungen aller Art sehr schnell und ohne großen Aufwand mit unterschiedlichen Zahlen durchführen. Excel zeichnet sich durch seine einfache Bedienung und große Funktionsvielfalt (z. B. Grafikfunktion) aus.

Lerninhalt u. a.:

- *Erste Schritte – Aufbau von Tabellen*
- *Erstellen von Formeln*
- *Verknüpfen und Ausdruck von Tabellen*
- *Darstellung von Daten und Tabellen [...]*

Ein weiterer Schwerpunkt im Bereich *Arbeit und Beruf* liegt auf Schulungsangeboten zum Umgang mit digitalen Geräten, wie Smartphones, Tablets oder Notebooks, sowie einfachen Anwendungsmöglichkeiten der Geräte, wie beispielsweise die Nutzung des Internets, der Gebrauch von E-Mails und Messengerdiensten, dem Verwalten von Daten sowie dem Erstellen einfacher Medienprodukte wie Texte, Fotos oder Videos mit den jeweiligen Geräten.

Durchschnittlich 7% aller Angebote mit Medienkompetenzbezug entfallen auf den Programmbereich **Kultur und Kreativität**. Den geringsten Anteil nimmt der Bereich an VHS A ein mit 4%, den höchsten an VHS D mit 17%. Ein Großteil der codierten Angebote im Bereich *Kultur und Kreativität* setzt sich mit dem Thema Fotografie auseinander, angefangen von der Bedienung einer Digitalkamera über das Anfertigen, Sichten und Aufbereiten von Fotos bis hin zum Anfertigen von Fotobüchern und komplexerer Bildbearbeitung, z. B. mit Photoshop.

An VHS A entfallen 7% der Angebote auf den Programmbereich *vhs für Ältere*, an VHS B liegen 23% der Angebote in diesem Programmbereich, an VHS C 25% der Angebote. VHS D führt keinen eigenständigen Programmbereich *vhs für Ältere*. Inhaltlich deckt sich ein Großteil der Veranstaltungen in diesem Bereich mit den Veranstaltungen im Bereich *Kultur und Kreativität* sowie im Bereich *Arbeit und Beruf*, mit dem Unterschied, dass sich die Angebote in diesem Bereich ausschließlich an Ältere richten. So finden sich auch hier viele Kurse zum Umgang mit Digitalen Geräte, Kurse zum Umgang mit Word, Excel, PowerPoint oder zum Thema Digitalfotografie. Eine Besonderheit in diesem Bereich stellen regelmäßig stattfindende EDV-Clubs (vgl. VHS A, S. 260) oder „PC-Treffs“ (VHS D, S. 64) dar, in denen in der Regel kein festes Thema vorgegeben ist, sondern in denen die Teilnehmenden eigene Schwerpunkte einbringen können.

Im Programmbereich *Spezial* wurden, wie bereits in Kap. 10.2 dargestellt, lediglich Angebote von VHS A erfasst, da diese als einzige VHS Angebote in diesem Bereich führt. Bestandteil des Programmbereichs ist ein Themenschwerpunkt *Digitalisierung* mit insgesamt neun Angeboten. Bei allen neun Angeboten wurde ein Medienkompetenzbezug festgestellt. Vier der neun Veranstaltungen sind Webvorträge zu den Themen Blockchain-Technologie, Digitale Transformation sowie Umgang mit Daten im Internet. Vier weitere Angebote sind unter einer Veranstaltungsreihe zusammengefasst, in deren Mittelpunkt das Thema künstliche Intelligenz steht (vgl. VHS A, S. 17: 738). Dem Thema wird sich anhand einer Buchlesung, einer Filmvorführung, einem Themenabend und einem literarischen Quartett angenähert. Zuletzt ist ein Vortrag zum Thema „Chancen und Grenzen der neuen Medien für die Religion“ (VHS A, S. 16: 110) dem Themenschwerpunkt angegliedert.

Im Programmbereich *Gesellschaft* wurden insgesamt vier Angebote mit Medienkompetenzbezug identifiziert (vgl. Tabelle 12). Drei der vier Angebote entfallen auf die VHS B. Diese drei Angebote setzen sich mit der Digitalisierung, Bereitstellung und Nutzung von Daten öffentlicher Einrichtungen auseinander, so z. B. einer Landesbibliothek (vgl. VHS B, S. 16: 5019). Ein Angebot entfällt auf die VHS C. Dieses setzt sich mit „Digitalisierung und Gesellschaftspolitik“ (VHS C, S. 12: 1510) auseinander.

In den Bereichen **Gesundheit und Ernährung** sowie **Sprachen**, die wie zuvor gezeigt einen wesentlichen Anteil am Gesamtprogramm einnehmen (vgl. Abbildung 11), lassen sich nahezu keine Angebote mit Medienkompetenzbezug identifizieren. Im Sprachbereich ließen sich an keiner der untersuchten Einrichtungen Angebote mit Medienkompetenzbezug identifizieren, lediglich an VHS C konnte ein Angebot aus dem Bereich *Gesundheit und Ernährung* codiert werden. Dabei handelt es sich um ein

Angebot zum Thema „Gehirnjogging“ (VHS C, S. 47: 5084), bei dem Apps und Webangebote zum Gehirnjogging vorgestellt und durch die Teilnehmenden erprobt werden können. Ebenfalls ein Angebot konnte an VHS C im Programmbereich *Schulabschluss und Grundbildung* codiert werden. Das Angebot trägt den Titel „Rechtschreibtraining, Computer & Internet“ (VHS C, S. 91: 2522) und befasst sich „mit verschiedenen Strategien zur Vermeidung von Rechtschreibfehlern“ (ebd.), ferner werden grundlegende Kenntnisse im Umgang mit dem Computer und Internet vermittelt.

10.3.3 Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen und Einzelkompetenzen

Wie bereits in Kap. 4.6 dargestellt wurde, stellt das DigComp Modell 2.2 AT ein komplexes Konstrukt aus 5 Kompetenzbereichen und insg. 25 Einzelkompetenzen dar, was bei vier untersuchten Volkshochschulen zu einer vergleichsweise feingliedrigen Ergebnisstruktur der Untersuchung führt, wie sich Anhang 12 entnehmen lässt. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse basiert auf dieser Grundlage. Der Einstieg erfolgt zunächst bezugnehmend auf die übergeordneten Kompetenzbereiche. Während die Ergebnisdarstellung in Kap. 10.3.2 zu den Programmbereichen noch auf den codierten Angeboten basierte, erfolgt die Ergebnisdarstellung zu den Kompetenzen und Kompetenzbereichen bezugnehmend auf die Anzahl der Codierungen⁵⁷. Auch zu den hier dargestellten Inhalten erfolgt die Diskussion im nachfolgenden Kapitel 10.4.

Ergebnisse zu den Kompetenzbereichen

Tabelle 13: Codierungen mit Medienkompetenzbezug sortiert nach Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich	VHS A		VHS B		VHS C		VHS D	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
0 Grundlagen und Zugang	21	9 %	31	15 %	16	10 %	6	6 %
1 Umgang mit Informationen und Daten	56	23 %	52	26 %	36	23 %	22	22 %
2 Kommunikation und Zusammenarbeit	28	12 %	38	19 %	17	11 %	21	21 %
3 Kreation digitaler Inhalte	73	30 %	50	25 %	47	30 %	31	32 %
4 Sicherheit	11	5 %	10	5 %	12	8 %	5	5 %
5 Problemlösen und Weiterlernen	54	22 %	21	10 %	29	18 %	13	13 %
GESAMT	243	100 %	202	100 %	157	100 %	98	100 %

Wie sich Tabelle 13 sowie nachfolgend Abbildung 12 entnehmen lässt, lassen sich im Programmangebot der vier untersuchten Volkshochschulen Bezüge zu allen fünf Kompetenzbereichen des DigComp 2.2 AT herstellen. Insgesamt entfallen die meis-

⁵⁷ Die Unterscheidung ist begründbar anhand der Mehrfachcodierung.

ten Codierungen auf die Kompetenzbereiche 1 *Umgang mit Informationen und Daten* (durchschnittlich 23,5%) sowie 3 *Kreation digitaler Inhalte* (durchschnittlich 29%). Auf den Kompetenzbereich 4 *Sicherheit* entfallen mit durchschnittlich 6% die wenigsten Codierungen. In diesen drei Kompetenzbereichen ist die Streuung zwischen den Volkshochschulen gering. Differenzen zwischen den untersuchten Volkshochschulen lassen sich insbesondere in den Kompetenzbereichen 0 *Grundlagen und Zugang*, 2 *Kommunikation und Zusammenarbeit* sowie 5 *Problemlösen und Weiterlernen* erkennen. An den Volkshochschulen B und D finden sich vergleichsweise viele Codierungen im Programmbereich 2, an VHS A und C finden sich vergleichsweise viele Codierungen im Programmbereich 5. Im Programmbereich 0 weist insbesondere VHS B viele Codierungen auf.

Aufgrund der eher jungen Geschichte des DigComp⁵⁸ existieren derzeit nur wenige Vergleichsuntersuchungen, mit denen die hier vorliegenden Ergebnisse in Bezug gesetzt werden können. Wie in Kap.7.1.2 dargestellt, lassen sich die Ergebnisse jedoch mit der VHS-internen Befragung zum DigComp vergleichen. Allerdings muss diesbezüglich berücksichtigt werden, dass bei der VHS-internen Befragung das DigComp-Modell 2.1 zugrunde gelegt wurde. Wesentlicher Unterschied zum DigComp 2.2 AT ist wie bereits zuvor dargestellt der fehlende Kompetenzbereich 0 *Grundlagen und Zugang*. In Abbildung 12 ist in den Datenreihen 1 bis 4 die relative Verteilung der Codierungen mit Medienkompetenzbezug sortiert nach den Kompetenzbereichen des DigComp 2.2 AT (eigene Untersuchung) dargestellt, in Datenreihe 5 wurden die Ergebnisse der VHS-internen Befragung zum DigComp 2.1 ergänzt (vgl. Jäger 2020, S. 7).

Wie sich Abbildung 12 entnehmen lässt, gibt es übereinstimmende Merkmale zwischen der VHS-internen Befragung und der vorliegenden Untersuchung. So weisen die Kompetenzbereiche 1 und 3 vergleichsweise viele Bezüge an Codierungen (eigene Untersuchung) bzw. Angeboten (vhs-interne Befragung) auf, Kompetenzbereich 4 weist die wenigsten Bezüge auf. Anzunehmen ist, dass aufgrund des fehlenden Kompetenzbereichs 0 *Grundlagen und Zugang beim DigComp 2.1* Verlagerungen bei der Zuordnung denkbar sind, sodass Angebote, die grundsätzlich dem Kompetenzbereich 0 zugeordnet werden können, aufgrund des Fehlens des Kompetenzbereichs im Rahmen der vhs-internen Befragung einem anderen Kompetenzbereich zugeschrieben wurden. Naheliegend ist, dass Angebote im Kompetenzbereich 1 daher häufiger codiert wurden, was sich anhand des vergleichsweise hohen Werts von 31% vermuten lässt. Dass in der eigenen Untersuchung rund 6% (VHS D) bis 15% (VHS B) der Codierungen dem Kompetenzbereich 0 zugeordnet wurden, bietet einen Erklärungsansatz für die in Kap.7.1.2 beschriebenen Probleme, die bei der VHS-internen Befragung bei der Zuordnung der Kursangebote zum DigComp 2.1 entstanden sind. Wie dargestellt wurde, fiel es den Befragten oftmals schwer, Kursangebote dem DigComp zuzuordnen, da eine Passung nicht immer festgestellt werden konnte (vgl. Jäger 2020, S. 7). Denkbar ist, dass der Kompetenzbereich 0 diese Lücke schließt.

58 Die DigComp-Version 2.1 stammt aus dem Jahr 2017, die Version 2.2 AT stammt aus dem Jahr 2018. Zum Vergleich: Das Medienkompetenzmodell von Baacke reicht rund 25 Jahre zurück (ca. 1996) (vgl. Kap. 4).

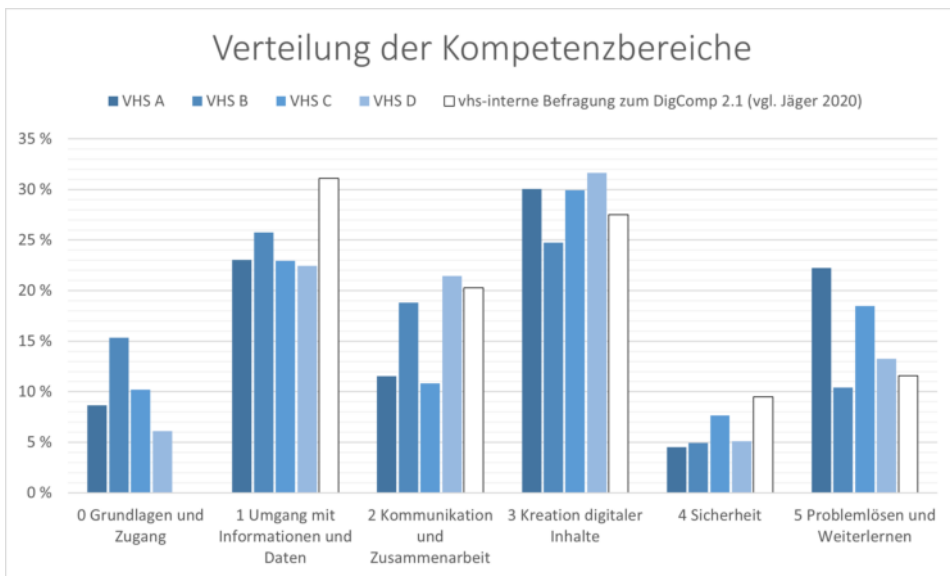


Abbildung 12: Vergleich der Ergebnisse der Programmanalyse mit Jäger (2020) (Reihe 1–4: eigene Erhebung. Reihe 5: vgl. Jäger 2020, S. 7)

Da, wie bereits in Kap. 7.1.2 dargestellt, die vhs-interne Umfrage einige methodische Unklarheiten aufweist und methodische Differenzen bestehen (Erfassung von Angeboten anstatt Codierungen im Rahmen der vhs-internen Befragung), sind die in Abbildung 12 dargestellten Verteilungen eher als loser Vergleich zu Orientierungszwecken und weniger als empirisch belastbarer Direktvergleich zu verstehen.

Ergebnisse zu den Einzelkompetenzen

Aufgrund der zuvor beschriebenen Differenzen zwischen den Einrichtungen und zwischen den Kompetenzbereichen sowie einer geringen Aussagekraft einer reinen Aufschlüsselung der Ergebnisse nach den Kompetenzbereichen des DigComp bietet sich ein vertiefter Einblick in die Zusammensetzung der Ergebnisse der eigenen Untersuchung an, um diese zu erklären. Daher werden nachfolgend die Ergebnisse aufgeschlüsselt nach den 25 Einzelkompetenzen des DigComp dargestellt und zur Veranschaulichung der Ergebnisse erläutert, auf welchen Angeboten die häufigsten Codierungen basieren. Aufgrund der Vielfalt an Einzelkompetenzen wird selektiv auf ausgewählte Kompetenzen Bezug genommen. In Anhang 12 kann die gesamte Übersicht der Codierungen eingesehen werden. Da die absoluten Häufigkeiten der Codierungen aufgrund des unterschiedlichen Umfangs der Programmhefte zwischen den einzelnen Volkshochschulen nicht sinnvoll miteinander vergleichbar sind, wurden die Häufigkeiten der Codierung anhand ihrer prozentualen Anteile ausgegeben. Um die insgesamt bei allen vier Einrichtungen häufigsten Codierungen zu bestimmen, wurden die relativen Werte anschließend gestapelt, wie Abbildung 13 entnommen werden kann. Die jeweiligen Kompetenzen, auf die in Abbildung 13 verwiesen wird,

können in voller Länge in Anhang 10 eingesehen werden. Anhand von Abbildung 13 wird zunächst die Verteilung der Codierungen diskutiert, anschließend werden inhaltliche Bezüge zu den Kursprogrammen anhand der häufigsten Codierungen hergestellt.

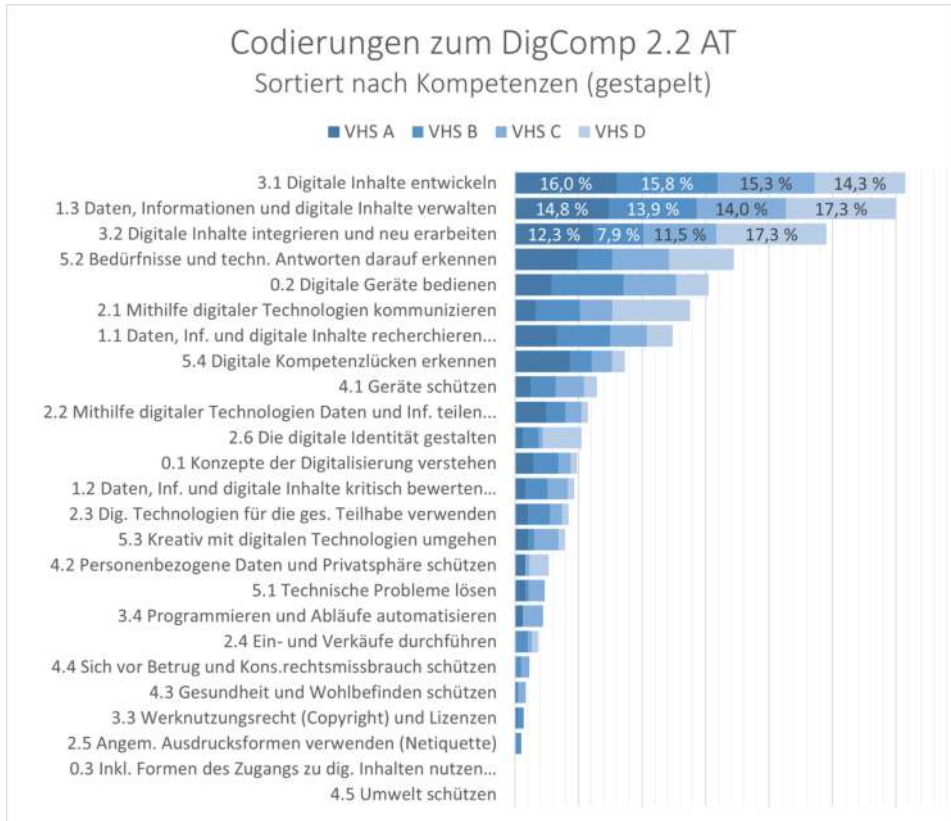


Abbildung 13: Codierungen zum DigComp 2.2 AT, sortiert nach Kompetenzen, gestapelt

Verteilung der Codierungen

Zunächst lässt sich erkennen, dass die Kompetenzen sehr ungleich verteilt sind. Allein die vier am häufigsten codierten Kompetenzen (3.1, 1.3, 3.2 und 5.2) der insgesamt 25 Kompetenzen nehmen zusammen genommen rund 50 % an allen Codierungen ein, während die fünf am seltensten codierten Kompetenzen (4.3, 3.3, 2.5, 0.3 und 4.5) zusammengenommen lediglich rund 1 % an allen Codierungen einnehmen. Zu zwei Kompetenzen konnten in keinen Angeboten der untersuchten Volkshochschulen Bezüge festgestellt werden (0.3 und 4.5). Anhand dessen lässt sich erkennen, dass die in den Kursprogrammen der untersuchten Volkshochschulen enthaltenen Angebote, die im DigComp 2.2 AT beschriebenen Kompetenzen in sehr unterschiedlichem Maße adressieren.

Wie bereits beschrieben, lassen sich die in Abbildung 13 dargestellten Kompetenzen den in Abbildung 12 dargestellten Kompetenzbereichen unterordnen. Aufgrund dieser hierarchischen Struktur (Indikatoren < Kompetenzen < Kompetenzbereiche) lässt sich annehmen, dass sich aus der Häufigkeit der gesamten Codierungen in den Kompetenzbereichen Rückschlüsse auf die Häufigkeit der Codierungen der Kompetenzen ziehen lassen, die den jeweiligen Kompetenzbereichen untergeordnet sind. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen jedoch, dass die Kompetenzen innerhalb eines Kompetenzbereichs sehr ungleich verteilt sind. Aufgrund dieser Ungleichverteilung besitzt eine Ergebnisdarstellung anhand der Kompetenzbereiche nur eine geringe Aussagekraft. Konkret hat der Kompetenzbereich 3 *Kreation digitaler Inhalte* insgesamt das höchste Gewicht an allen Codierungen. Die Kompetenzen 3.3 sowie 3.4 wurden insgesamt jedoch nur sehr selten codiert. So entfallen insgesamt 109 Codierungen auf die Kompetenz 3.1 *Digitale Inhalte entwickeln*, 81 Codierungen auf die Kompetenz 3.2 *Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten*, aber insgesamt bei allen vier untersuchten Programmen nur 3 Codierungen auf die Kompetenz 3.3 *Werknutzungsrecht (Copyright) und Lizenzen* und lediglich 8 Codierungen auf die Kompetenz 3.4 *Programmieren und Abläufe automatisieren*. Lediglich das Programm von VHS A weist Bezüge zu allen vier Kompetenzen auf. An VHS D wurde weder die Kompetenz 3.3 noch die Kompetenz 3.4 codiert (vgl. Anhang 12). Ähnlich ungleich gewichtet sind die anderen Kompetenzbereiche, so wurde die Kompetenz 0.2 *Digitale Geräte bedienen* insgesamt 55-mal codiert, die Kompetenz 0.3 *Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* wurde nie codiert. Aus dieser Ungleichverteilung lässt sich folgern, dass Ergebnisdarstellungen zum DigComp, die sich auf der Ebene der Kompetenzbereiche bewegen, wie beispielsweise die in Kap. 7.1.2 dargestellten Ergebnisse der vhs-internen Umfrage, nur eine geringe Aussagekraft haben, da allein hieraus keine Rückschlüsse auf die einzelnen Kompetenzen gezogen werden können.

Schwerpunkte der Kursprogramme bzgl. Medienkompetenz

Nachfolgend werden Bezüge zwischen den am häufigsten codierten Kompetenzen und den Programminhalten hergestellt, um so zu veranschaulichen, auf welchen Angeboten die Codierungen beruhen. Wie zuvor dargestellt, zählen die Kompetenzen 3.1 *Digitale Inhalte entwickeln* sowie 3.2 *Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten* zu den häufigsten Codierungen insgesamt. Beide Kompetenzen wurden häufig zusammen codiert. *Digitale Inhalte entwickeln* zielt im Wesentlichen darauf ab, digitale Inhalte wie digitale Fotos, Textdokumente, Präsentationen, Nachrichten, Mitteilungen o. Ä. zu erstellen, *Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten* zielt einerseits darauf ab, das (zuvor) Erstellte in einen Kontext einzubinden, z. B. ein Fotoalbum oder eine Chronik von Mitteilungen, ferner zielt die Kompetenz darauf ab, bereits Erstelltes anzupassen, zu verbessern oder zu überarbeiten. In den Anwendungsbeispielen des DigComp 2.1 wird exemplarisch für die Kompetenz 3.1 das Erstellen einer digitalen Präsentation genannt und für 3.2 das Überarbeiten einer digitalen Präsentation (vgl. Carretero/Vuorikari/Punie 2017, S. 32 f.). An den untersuchten Volkshochschulen wurden zu den beiden Kompetenzen insbesondere Angebote erfasst, die sich im Programmbereich *Arbeit und Beruf* mit dem Erstellen und Bearbeiten von digitalen

Inhalten in Microsoft Office befassen, wie Worddokumente, PowerPoint-Präsentationen oder auch Exceltabellen. Im Programmbereich *Kultur und Kreativität* wurden häufig Angebote erfasst, die sich mit dem Anfertigen und Bearbeiten von Fotos und Videos befassen. Nicht zuletzt wurden u. a. im Bereich *vhs für Ältere* auch die Erstellung und Bearbeitung von E-Mails und Textnachrichten erfasst, beispielsweise bei Grundlagenschulungen zum Umgang mit dem Computer.

Die Kompetenz **1.3. Daten, Informationen und digitale Inhalte verwalten** befasst sich mit der Organisation, Strukturierung, dem Ablegen und Abrufen von Daten, Informationen und Inhalten (vgl. Anhang 10). Die Kompetenz ist als querlaufende Kompetenz anzusehen, die sich in unterschiedlichen Angebotsformen wiederfindet, was auch die häufige Codierung erklärt. So wurde 1.3 beispielsweise bei Angeboten zu Content-Management-Systemen wie Typo3 (vgl. VHS A, S. 224: 1843), Datenbankverwaltungssystemen wie MySQL (vgl. VHS A, S. 226: 1671), Software zur Finanzbuchführung (vgl. VHS B, S. 78: 6692), aber auch bei Tabellenkalkulationsprogrammen, wie Excel codiert (vgl. VHS D, S. 34: 727). Da sich häufig auch Einführungskurse zum Umgang mit dem PC mit dem Verwalten von Daten auf einfachem Niveau auseinandersetzen, findet sich die Kompetenz auch in solchen Angeboten zumeist wieder. Die Kompetenz **5.2 Bedürfnisse und technologische Antworten darauf erkennen** fokussiert die nach den eigenen Bedürfnissen geleitete Auswahl, Bewertung, Nutzung bzw. Anpassung digitaler Anwendungen und Inhalte (vgl. Anhang 10). In den Programmen aller vier untersuchten Volkshochschulen ließen sich Angebote identifizieren, welche die konkreten Kursinhalte nicht im Vorfeld bestimmen, sondern von den Interessen und Bedürfnissen der Kursteilnehmenden abhängig machen. Einzige Vorgabe ist zumeist ein bestimmter Gerätetypus (z. B. Smartphones oder PC) oder ein bestimmtes Betriebssystem, anhand dessen Fragen besprochen werden (z. B. Windows, Android oder Apple). Gemeinsam haben viele von diesen Veranstaltungen, dass sie regelmäßig stattfinden und dass sie sich an ältere Menschen richten, daher finden sie sich zumeist im Programmbereich *vhs für Ältere*. An folgendem Auszug aus dem Programm von VHS B lässt sich der Angebotstypus veranschaulichen (VHS B, S. 89: 5002):

Smartphone-Treff

Wir treffen uns in regelmäßigen Abständen, um Gelerntes zu wiederholen und zu vertiefen. Wir wollen aber auch Neues entdecken und unsere individuellen Probleme mit dem Smartphone lösen. Sie bestimmen durch Ihre Fragen und Wünsche die Inhalte des Seminars. [...]

Kompetenz **0.2 Digitale Geräte bedienen** zielt auf die Fähigkeit, digitale Geräte wie Smartphones, Tablets, PCs oder Notebooks praktisch nutzen und handhaben zu können. Neben der praktischen Bedienung zielt die Kompetenz auch auf das Aneignen von Bedienkonzepten ab (vgl. Anhang 10). In vielen Kursen der untersuchten Volkshochschulen liegt der Schwerpunkt klar erkennbar auf dieser Kompetenz, was bereits am Titel einiger Kursangebote erkennbar ist: „iPad für Anfänger“ (VHS A, S. 200:

1617), „Das Smartphone richtig nutzen“ (VHS A, S. 201: 462), „Computer für Einsteigerinnen und Einsteiger“ (VHS C, S. 101: 1634). Kompetenz **2.1 Mithilfe digitaler Technologien kommunizieren** beinhaltet sowohl das Verstehen von Kommunikationstechnologien und -anwendungen als auch die Nutzung ebensolcher, um mit anderen zu kommunizieren und zu interagieren. Am häufigsten wurde die Kompetenz an VHS B und D codiert, was zur entsprechenden Dominanz des Kompetenzbereichs 2 an beiden Volkshochschulen beiträgt, wie in Abbildung 12 ersichtlich wird. Verweise auf die Nutzung von E-Mail, Messengerdiensten wie WhatsApp und sozialen Netzwerken wie Facebook haben zur häufigen Codierung beigetragen. Beispielhaft kann auf den Kurs „WhatsApp – Einrichten, bedienen und optimieren“ (VHS B, S. 89: 3709) an VHS B verwiesen werden, der Bestandteil des Bereichs *vhs für Ältere* ist. Ziel des Kurses ist, dass die Teilnehmenden lernen, die App zu gebrauchen und darin Nachrichten zu senden und zu empfangen (vgl. ebd.).

Besonderheiten bei der Codierung und den untersuchten Programmen

Die durchschnittliche Anzahl an Codierungen je Angebot zum DigComp variiert, wie bereits in Kap. 10.3.1 dargestellt, zwischen 2,53 Codierungen an VHS A bis zu 3,27 Codierungen an VHS D. Allerdings variiert die Häufigkeit der Codierungen mitunter stark. Dies hängt insbesondere mit der thematischen Breite der Angebote zusammen. So wurden Angebote, die sich lediglich mit einem spezifischen Thema befassen, z. B. Schutz vor Spam-E-Mails (vgl. VHS B, S. 85: 2126), mitunter nur einmal codiert, während Angebote, die ein breites Spektrum an Basiskompetenzen vermitteln, deutlich häufiger codiert wurden, wie folgendes Beispiel veranschaulicht (VHS A, S. 206: 1162):

EDV-Grundlagen 2

Ziel des Kurses ist das Festigen des ersten Moduls sowie das Kennenlernen der gängigsten Office-Programme. Es können auch Quereinsteiger teilnehmen, die jedoch über grundlegende Kenntnisse aus Grundlagenkurs 1 verfügen sollten. An vier bzw. sechs Abenden werden Sie folgende Microsoft-Programm kennenlernen:

1. Word 2016: Texte erfassen, überarbeiten und grafisch gestalten. 2. Excel 2016: Einfache Berechnungen mit Zellbezügen, kleine Kalkulation, Listen erstellen. 3. PowerPoint 2016: Vorträge ansprechend aufbereiten und präsentieren. 4. Outlook 2016: E-Mails mit und ohne Anlage senden und empfangen, Antworten und Weiterleiten, Unterschied CC und BCC, Einblick in Kalender sowie Adressbuch/Kontakte. 5. Fortgeschrittene Anwendungen des Windows Explorers sowie Einblick ins Internet. [...]

Im dargestellten Angebot wurden sieben Kompetenzbezüge identifiziert, u. a. das Entwickeln digitaler Inhalte (3.1) durch das Verfassen von Texten, das Teilen von Daten (Kompetenz 2.2) durch den Versand von Anlagen oder auch ein Bezug zur Kommunikation mit digitaler Technologie (Kompetenz 2.1) durch das Bearbeiten von E-Mails, wie an den unterstrichenen Textpassagen der Angebotsbeschreibung erkennbar ist.

Im Programm von VHS A wurden im Vergleich zu den anderen drei untersuchten Programmen auffallend viele Bezüge zur Kompetenz 5.4 *Digitale Kompetenzlücken erkennen* identifiziert. Dies erklärt auch den insgesamt hohen Anteil des Kompetenzbereichs 5 gegenüber den anderen Volkshochschulen (vgl. Abbildung 12). Kompetenz 5.4 zielt darauf ab, sich der eigenen, bereits vorhandenen Kompetenzen sowie der Kompetenzlücken bewusst zu werden (vgl. Anhang 10). Mittel zur Bewusstmachung können Verfahren der Kompetenzbilanzierung sein, wie Prüfungen, Tests oder Verfahren der Selbsteinstufung. Gerade an VHS A lassen sich auffallend viele solcher Angebote im regulären Kursprogramm finden. Ein Beispiel ist der „EDV Fitness-Check“ (VHS A, S. 205: 33) von VHS A, in dessen Rahmen die Teilnehmenden zunächst online ihr Vorwissen zu verschiedenen EDV-Programmen testen können und anschließend in einer persönlichen Beratung ihr Kompetenzniveau bilanzieren können.

Im Bereich *Spezial*, der von den vier untersuchten Programmen nur an VHS A existiert, wurden am häufigsten die Kompetenzen *0.1 Konzepte der Digitalisierung verstehen* (3x), *2.3 Digitale Technologien für die gesellschaftliche Teilhabe verwenden* (4x) sowie *4.2 Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen* (3x) codiert.⁵⁹ Auf Grundlage der in Kap. 5.2 dargestellten Bestimmung der Kompetenz 2.3 resultieren die Indikatoren in Anhang 10. Veranschaulicht werden kann die Codierung der Kompetenz im Bereich *Spezial* an VHS A anhand eines Vortrags zu „Digitalisierung und Ethik“ (VHS A, S. 2). Im Rahmen des Vortrags wird den Fragen nachgegangen: „Worin liegen die ethischen Herausforderungen der Digitalisierung in unserer Gesellschaft? Inwieweit verändert die Digitalisierung unser Wertesystem?“ (VHS A, S. 2) Diese Passagen waren für die Codierungen ausschlaggebend.

Wie bereits in Kap. 10.3.2 dargestellt, weist im Programmbereich *Gesellschaft* neben VHS C mit einem Angebot lediglich VHS B mit drei Angeboten einen Medienkompetenzbezug auf. Auffallend ist, dass alle vier Angebote im Programmbereich *Gesellschaft* einen Bezug zur Kompetenz 2.3 *Digitale Technologien für die gesellschaftliche Teilhabe verwenden* aufweisen. Die drei Angebote an VHS B vermitteln Fähigkeiten zur Nutzung öffentlicher digitaler Infrastruktur und zeigen Möglichkeiten zu deren Nutzung auf. Beispielhaft kann ein Kurs benannt werden, welcher der in einer öffentlichen Bibliothek stattfindet und eine Einführung in die digitalen Bibliotheksbestände gibt sowie Möglichkeiten der Recherche und Nutzung der im Bibliotheksbestand enthaltenen digitalen Medien aufzeigt (vgl. VHS B, S. 17: 886). Das Angebot an VHS C trägt den Titel „Smart democracy“ (VHS C, S. 12: 1468), es stellt eine Verbindung zwischen „Digitalisierung und Gesellschaftspolitik“ (VHS C, S. 12: 1510) her und beruht auf einer Kooperation der VHS C mit dem DVV.

59 In Kap. 5.2 wurde das DigComp-Modell bereits kritisch im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe diskutiert, in dessen Rahmen wurde die Kompetenz 2.3 bereits näher erläutert. Zur Vermeidung von Redundanzen wird auf eine Wiederholung der Inhalte verzichtet.

10.4 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussion zur ersten Hauptstudie beginnt mit einer Einbettung der Ergebnisse in den Forschungsstand, was der Beantwortung der Frage dient, in welchen Kursangeboten Medienkompetenz adressiert wird und welche Medienkompetenzen adressiert werden. Anschließend erfolgt eine normative Diskussion zu den Ergebnissen, was der Beantwortung der Frage dient, inwiefern die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Anforderungen gerecht wird. Die letzte Frage richtet sich sowohl auf Anforderungen, welche die sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ableiten lassen, als auch auf Anforderungen, die sich aus VHS-Verbandsstrategien ableiten lassen. Daher werden beide Bereiche getrennt voneinander betrachtet.

Deskriptiver Diskurs zur Verteilung von Medienkompetenz in den Programmbereichen

Zur Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand zur Programmforschung bzgl. Medienkompetenz an Volkshochschulen wurden in nachfolgender Abbildung 14 in den Datenreihen 1–4 die Angebote der Volkshochschulen, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, anhand der prozentualen Verteilung in den jeweiligen Programmbereichen dargestellt und zum Vergleich das Ergebnis der Programmanalyse von Hippel (2007, S. 227) in der Datenreihe 5 ergänzt.

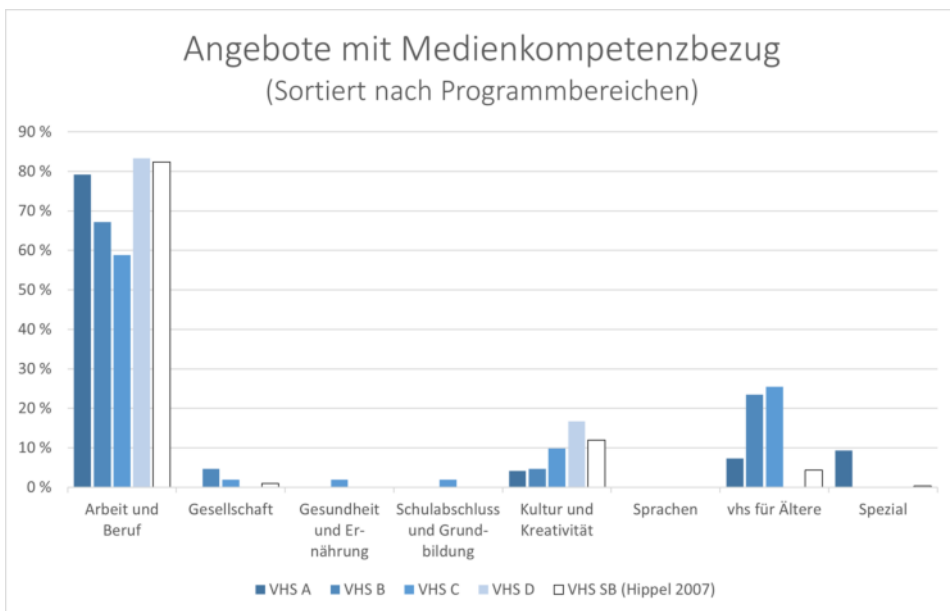


Abbildung 14: Vergleich der Ergebnisse zur Programmanalyse mit Hippel (2007) (Reihe 1–4: eigene Erhebung, Reihe 5: vgl. Hippel 2007, S. 227)

Vergleicht man das Studiendesign von Hippel (2007) mit der vorliegenden Studie, fallen zunächst mehrere klar erkennbare Unterschiede auf. So bezog sich Hippel auf das Programm einer VHS eines anderen Bundeslandes (Saarland, Saarbrücken), operationalisierte das Kompetenzmodell von Baacke anstatt wie hier vorliegend das Dig-Comp-Modell und untersuchte ein Programm aus dem Jahr 2004, das somit 16 Jahre vor den hier untersuchten Programmen veröffentlicht wurde. Bzgl. eines Direktvergleichs sei angemerkt, dass Hippel einen Programmbereich mit dem Titel *Akademie für Ältere* an der VHS Saarbrücken untersuchte, der an der untersuchten VHS eine Unterkategorie eines Programmbereichs darstellt (vgl. Hippel 2007, S. 227), ähnlich wie an VHS B. Zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde *Akademie für Ältere* in die Kategorie *vhs für Ältere* überführt. Der von Hippel untersuchte Programmbereich *Sonderveranstaltungen* (vgl. ebd.) wurde der Kategorie *Spezial* zugeordnet. Abgesehen von diesen begrifflichen Unterscheidungen lassen sich die Programmbereiche direkt miteinander vergleichen.

Wie sich Abbildung 14 entnehmen lässt, weisen die Ergebnisse der Programm-analysen beider Studien hohe Übereinstimmungen auf. So lassen sich Medienkompetenzbezüge insbesondere in den Programmbereichen *Arbeit und Beruf*, *Kultur und Kreativität* sowie *vhs für Ältere* erkennen. In den Bereichen *Sprachen*, *Gesundheit und Ernährung* sowie *Schulabschluss und Grundbildung* lassen sich bei Hippel keine Angebote mit Medienkompetenzbezug erkennen, auch in der vorliegenden Studie lassen sich in den genannten Bereichen nahezu keine Bezüge erkennen. Besonders auffällig ist die starke Dominanz des Programmbereichs *Arbeit und Beruf* in beiden Analysen. Bei Hippel entfallen 82 % der Angebote mit Medienkompetenzbezug auf diesen Bereich (vgl. ebd.), in der vorliegenden Studie entfallen im Schnitt 72 % der Angebote auf diesen Bereich.

Auch die Ergebnisse der anderen bereits dargestellten Studien verweisen diesbezüglich auf eine annähernd konstante Studienlage im Zeitverlauf. Zwar wurden nicht in allen in Kap. 7.1.1 dargestellten Untersuchungen die Ergebnisse nach Programmbereichen differenziert, auch die VHS-interne Umfrage (vgl. Kap. 7.1.2) nimmt keine eindeutige Aufteilung vor. Die Studien von Mader (1998) und Stang (2003) weisen jedoch eine erkennbare Zuordnung auf. Mader weist darauf hin, dass die Bereiche *beruflichen Bildung* und *EDV* 87 % der Angebote zu Multimedia und Datenfernübertragung beinhalten (vgl. Mader 1998, S. 62). Stang stellt fest, dass 92,5 % der untersuchten Angebote aus dem Jahr 2000 „im Bereich Neue Medien (als Thema und Unterrichtsmittel)“ (Stang 2003, S. 140) im Programmbereich *Arbeit und Beruf* liegen. Trotz der starken Umbrüche im Bereich der Digitalisierung zur Jahrtausendwende und der weiter fortschreitenden Digitalisierung, wie in Kap. 2.2 dargestellt, und den Folgen dieses Wandels für die Programmgestaltung an Volkshochschulen, wie in Kap. 3.2 eingehender dargestellt, weisen die hier dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass Medienkompetenz vorrangig in Angeboten im Programmbereich *Arbeit und Beruf* adressiert wird.

Deskriptiver Diskurs zur Medienkompetenz nach Baacke

Zwar wurde im vorausgegangenen Kapitel bereits eine differenzierte Darstellung der Kompetenzverteilung nach dem DigComp 2.2 vorgenommen, allerdings lassen sich diese Ergebnisse aufgrund der bislang eher dünnen Studienlage zu Volkshochschulen im Zusammenhang mit dem DigComp kaum mit dem Forschungsstand in Verbindung bringen. Daher werden die Ergebnisse nachfolgend mithilfe der von Christian Swertz (2019) erarbeiteten Zuordnungsmatrix, wie in Kap. 4.6 dargestellt, in einen direkten Zusammenhang zum Medienkompetenzmodell nach Baacke gebracht. Die Zuordnungsmatrix kann in Anhang 4 eingesehen werden. Zunächst wurden die Ergebnisse bzgl. der 25 Kompetenzen des DigComp 2.2 AT den Kompetenzen nach Baacke gegenübergestellt und ausgezählt (vgl. Anhang 13), anschließend wurden die Ergebnisse aggregiert, um zu den vier Kompetenzdimensionen eine Aussage treffen zu können. Zuletzt wurden die aggregierten Ergebnisse prozentual dargestellt, um die Ergebnisse zwischen den vier untersuchten Volkshochschulen sinnvoll miteinander vergleichen zu können (vgl. Anhang 14). Das Ergebnis dieses Transferprozesses ist in Abbildung 15 einsehbar. Die Übertragung geht jedoch nicht ohne einen Informationsverlust einher, wie dem abschließenden Diskurs zur Limitierung der Ergebnisse am Ende des Kapitels entnommen werden kann.

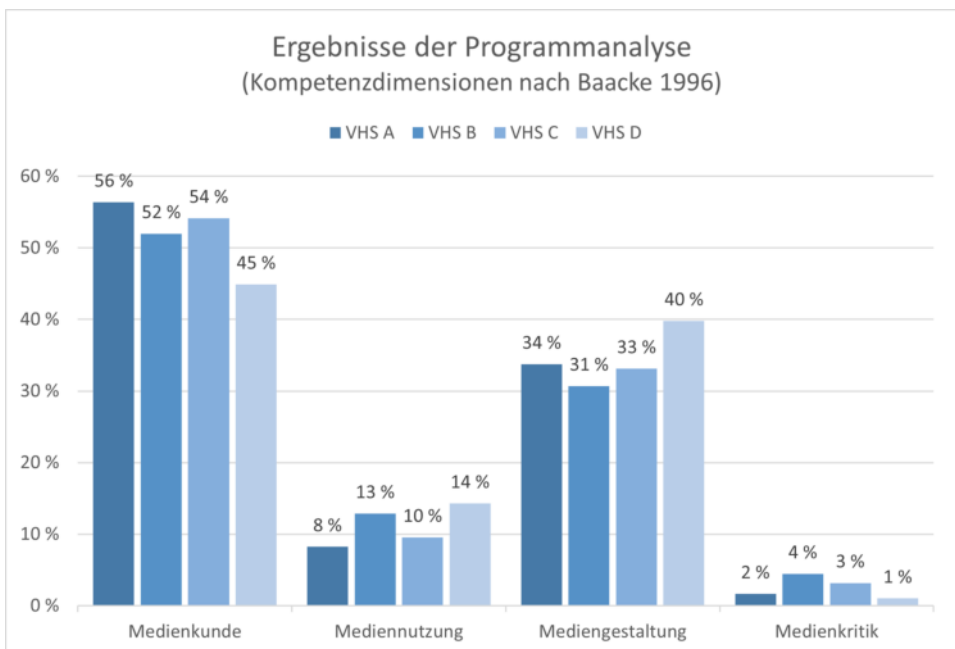


Abbildung 15: Ergebnisse der Programmanalyse sortiert nach den Kompetenzdimensionen von Baacke

Erkennbar ist, dass in den Programmen aller vier untersuchter Volkshochschulen Medienkunde klar dominiert, in drei von vier Fällen nimmt Medienkunde knapp über 50 % der Kompetenzbezüge ein. Mediengestaltung stellt den zweithäufigsten Bezug

dar. Bezüge zur Medienkritik sind in allen vier untersuchten Programmen kaum erkennbar. In den zuvor dargestellten Ergebnissen zu den Kompetenzbereichen des DigComp wird dieses Ungleichgewicht nicht erkennbar. Die hier dargestellten Ergebnisse lassen sich in Bezug zum Forschungsstand setzen, wie in Kap. 7.1.1 erläutert.

So zeigt sich anhand der Studienlage seit den 1970er-Jahren in den Programmangeboten an Volkshochschulen, unbeeindruckt vom rasanten medialen Wandel und unbeeindruckt von der Untersuchungsregion bzgl. Medienkompetenz ein vergleichbares Bild. So stellt **Breuer** (Schmid/Breuer 1976) heraus, dass rund 62 % der in den 1970er-Jahren untersuchten Veranstaltungsangeboten an nordrhein-westfälischen Volkshochschulen einen Bezug zur Medienkunde aufweisen, während sich nur rund 16 % mit medienerzieherischen Fragen auseinandersetzten (vgl. Schmid/Breuer 1976, S. 117). Auch wenn Breuer explizit den Begriff Medienkunde gebrauchte, stellte er seinerzeit noch keinen erkennbaren Bezug zu Baacke her. Unter Medienerziehung fasste Breuer auch die Fähigkeit zum kritischen Medienumgang. Demnach wurde dieser Bereich deutlich weniger berücksichtigt als Medienkunde. **Knaller** (1993) stellt fest, dass man sich „in erster Linie mit Abwesenheit konfrontiert“ (ebd., S. 143) sehe, wenn man an österreichischen Volkshochschulen Kursangebote untersucht im Hinblick auf eine „Auseinandersetzung mit Medienfragen“ (ebd., S. 143). Die Abwesenheit ergibt sich daraus, dass Knaller Angebote, die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde fokussieren, außen vor ließ (vgl. Kap. 7.1.1). **Treumann et al.** (2002) stellen bzgl. nordrhein-westfälischer Volkshochschulen heraus, dass Medienkunde deutlich häufiger in Angeboten adressiert werde als Medienkritik (vgl. ebd., S. 342). Zudem spielt Mediennutzung eine größere Rolle als Mediengestaltung (vgl. ebd.). **Stang** (2003) erkennt deutschlandweit an Volkshochschulen eine starke Nachfrage nach Einführungskursen zum Internet und nach Schulungen zu EDV-Programmen, was zu einer eher einseitigen Ausrichtung der Programme führt (vgl. 7.1.1). Zuletzt stellt **Hippel** (2007) eine Dominanz instrumentell-qualifikatorischer Medienkompetenz an der VHS Saarbrücken fest. Medienkritik sei hingegen deutlich unterrepräsentiert (vgl. ebd., S. 237).

Auch wenn die Ergebnisse im Zeitverlauf mit Vorsicht zu genießen sind, da die Begriffsverständnisse in den Untersuchungen mitunter variieren, zeigt sich, dass stets Medienkunde an den untersuchten Volkshochschulen klar im Vordergrund steht und Medienkritik (sofern untersucht) in den Angeboten kaum eine Rolle spielt. Diese Feststellung deckt sich mit den Untersuchungsergebnissen der vorliegenden Studie.

Diskurs zum anteiligen Gewicht von Angeboten mit Medienkompetenzbezug am Gesamtprogramm

Der Anteil, den Veranstaltungsangebote mit Medienkompetenzbezug am gesamten Kursprogramm von Volkshochschulen einnehmen, lässt sich aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen diskutieren. So lässt sich zunächst feststellen, dass sich im Zeitverlauf relativ konstant ein Großteil der Angebote mit Medienkompetenzbezug im Programmbereich *Arbeit und Beruf* wiederfinden und ein Großteil der Angebote auf die Förderung von Medienkunde abzielt. Veranstaltungsangebote, die sich mit dem

Gebrauch von digitalen Geräten (PC, Notebook, Smartphone, Tablets o. Ä.), dem Umgang mit Basisfunktionen der Geräte (Internet, Apps, Messengerdienste, E-Mail o. Ä.) sowie mit gängigen Office-Produkten (Microsoft Office, vereinzelt auch LibreOffice o. Ä.) auseinandersetzen, nehmen einen hohen Anteil an den Angeboten ein, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen.

Wie bereits in Kap. 3.2 veranschaulicht wurde, wurde der Anteil an solchen und ähnlichen Kursangeboten in den 1990er- und frühen 2000er-Jahren stark durch den damals einsetzenden Digitalisierungsschub mitbestimmt, so verweisen die Studien von Mader (1998), Treumann et al. (2002) und Stang (2003) auf eine stark wachsende Nachfrage und dementsprechend ein stark wachsendes Angebot an computer-, IT- und internetbezogenen Kursen. Hippel, die Kursprogramme von 2004 untersuchte, stellte an rund 15 % der an der VHS Saarbrücken untersuchten Veranstaltungsangebote einen Medienkompetenzbezug fest (vgl. Hippel 2007, S. 227). Wie in Kap. 10.3.1 dargestellt, liegen in den Kursprogrammen des Frühjahrs 2020 die Anteile von VHS B, C und D unter den von Hippel festgestellten Anteilen. An VHS B und C weisen lediglich rund 10 % der Angebote einen Medienkompetenzbezug auf, an VHS D nur rund 7%. Lediglich VHS A, die u. a. dank des Themenschwerpunkts Digitalisierung in 19 % der Angebote einen Bezug zu Medienkompetenz aufweist, liegt über dem von Hippel ermittelten Wert. Dass drei der vier untersuchten Volkshochschulen einen geringeren prozentualen Gesamtanteil aufweisen, passt in die von Reichart (2018) aufgezeigte Entwicklung, derer nach der Programmbereich *Arbeit und Beruf* sowohl absolut als auch relativ gesehen am Gesamtprogramm seit dem Peak der 2000er-Jahre allmählich Anteile einbüßt (vgl. ebd., S. 192 f.) und in diesem Zusammenhang auch „IT- und PC-Kurse“ (ebd., S. 192) in geringerem Maße angeboten werden. Reichart erklärt diese Entwicklung durch das „Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage“ (ebd., S. 193), die zu einer Verlagerung hin zu Angeboten im Bereich *Gesundheit und Ernährung* und *Sprachen* führe, sowie durch finanzielle Förderprogramme, die sich vermindert im Programmbereich *Arbeit und Beruf* und vermehrt im Programmbereich *Sprachen* erkennen lassen (vgl. ebd.). Auch die vier untersuchten Volkshochschulen weisen, wie in Abbildung 11 ersichtlich, im Gesamtprogramm einen klaren Fokus in den Programmbereichen *Gesundheit und Ernährung* und *Sprachen* auf. Wie Reichart und Rattinger (2017) aber auch anmerken, führt ein kontinuierlicher Schulungsbedarf durch häufige Softwareaktualisierungen sowie Themenverlagerungen innerhalb des Arbeitsbereichs *Arbeit und Beruf* (vgl. ebd., S. 251) zu keinem rapiden Abfall bzgl. der Nachfrage nach medienbezogenen Themen.

Normative Diskussion

Nachdem die Ergebnisdarstellung und der bisherige Diskurs sich insbesondere den beiden Forschungsfragen gewidmet haben, in welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen Medienkompetenz adressiert wird und welche Medienkompetenzen sich diesen Kursangeboten zuordnen lassen, findet nun eine normativ geprägte Diskussion zur Frage statt, inwiefern die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Anforderungen gerecht wird. Bzgl. dieser Frage werden zwei Perspektiven berücksichtigt, zunächst die Strategien, die sich aus Veröffent-

lichungen auf VHS-Verbandsebene entnehmen lassen, wie in den Kapiteln 3.2, 3.3 und 4.7 dargestellt, sowie die gesellschaftlichen Anforderungen an Teilhabe in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Zeit, wie in Kap. 2.3 dargestellt. Beide Perspektiven werden nachfolgend beleuchtet.

1. Inwiefern wird die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Anforderungen gerecht, welche sich aus einschlägigen Publikationen auf VHS-Verbandsebene entnehmen lassen?

Wie in Kap. 4.7 dargestellt, steht das *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*, das durch den Mitgliederrat des DVV vereinbart wurde, derzeit im Zentrum von VHS-internen Diskursen. Mit fortschreitender Zeit lassen sich auch auf Einrichtungsebene deutschlandweit immer mehr Einzelinitiativen erkennen, welche auf die im Manifest vereinbarten Ziele Bezug nehmen. Aufgrund der aktuell hohen Relevanz des Manifests bildet dieses die Grundlage für die Diskussion. Zunächst lässt sich aus der Annahme 3 des Manifests entnehmen, dass der DigComp als programmatische Grundlage für die Bildungsangebote von Volkshochschulen gelten soll (vgl. DVV 2019b). Somit stellt sich zunächst die Frage, ob die im Rahmen der Programmanalyse identifizierten Kursangebote der Breite, der im DigComp abgebildeten Kompetenzen, gerecht werden können. Bzgl. der Frage, in welchen Programmbereichen verstärkt Angebote mit Medienkompetenzbezug von Verbandsseite als sinnvoll erachtet werden, lassen die im bisherigen Verlauf der Arbeit dargestellten Publikationen ebenfalls eine klare Tendenz erkennen. So heißt es in der 2021 veröffentlichten Publikation *Digitale Teilhabe für alle. Lernen von und mit den Volkshochschulen* von Karpenchuk, Kaucher und Rattinger: „Der kompetente Umgang mit Informationstechnologie als ständig zu aktualisierende Schlüsselkompetenz stellt einen Schwerpunkt im vhs Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ dar“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 30). Auch die in Kap. 7.1.2 dargestellte vhs-interne Umfrage weist darauf hin, dass vorrangig Mitarbeitende im Programmbereich „Arbeit und Beruf“ zu DigComp-Bezügen in deren Programmbereich befragt wurden. Allein die Feststellung, dass der *VHS-Bundesarbeitskreis Arbeit und Beruf* die Verantwortung für die Umfrage trägt (vgl. Kap. 7.1.2), weist auf die starke Ausrichtung bzgl. Medienkompetenz auf den Programmbereich *Arbeit und Beruf* hin.

Deutet man die in den genannten Quellen dargestellten Bezüge als eine mögliche Zielvorstellung, lässt sich anhand der in der Programmanalyse entwickelten Befunde erkennen, dass diese Ziele in überwiegendem Maße erfüllt werden. So stellt der Programmbereich *Arbeit und Beruf* den Bereich mit den meisten Kompetenzbezügen dar, wie im deskriptiven Diskurs zur Verteilung von Medienkompetenz in den Programmbereichen erkennbar ist. Diese eindeutige Dominanz stellt jedoch keine kurzfristige Entwicklung dar, sondern lässt sich anhand der beschriebenen Studienlage als langfristige Konstante erkennen. Neben der relativen Gewichtung der Programmbezüge, lässt sich an den vier untersuchten Volkshochschulen auch innerhalb des Programmbereichs *Arbeit und Beruf* ein klar erkennbarer Fokus auf Angebote erkennen, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen. So weisen an allen vier untersuchten

Einrichtungen mehr als 50% der im Programmbereich durchsuchten Angebote einen Medienkompetenzbezug auf. Die Werte schwanken zwischen 55% an VHS B hin zu 74% an VHS A. Im Durchschnitt weisen rund 64% der Angebote im Programmbereich *Arbeit und Beruf* der vier untersuchten Volkshochschulen einen Medienkompetenzbezug auf. Diesbezüglich lässt sich somit festhalten, dass die Ergebnisse der Programmanalyse den Verbandsstrategien zur Medienkompetenzförderung (der beschriebenen Lesart folgend) durchaus gerecht werden können.

Auch im Hinblick auf die Verteilung der Kompetenzen nach den Kompetenzbereichen des DigComp lassen sich Kompetenzbezüge in allen Bereichen erkennen. So zeigt die in Abbildung 12 in Kap. 10.3.3 dargestellte Verteilung, dass sowohl der Programmanalyse nach dem DigComp 2.2 AT als auch nach der vhs-internen Umfrage zum DigComp 2.1 Kursangebote dazu in der Lage sind, Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen zu fördern. Zwar überwiegen in beiden Untersuchungen die Kompetenzbereiche *1 Umgang mit Informationen und Daten* sowie *3 Kreation digitaler Inhalte* die anderen Kompetenzbereiche, allerdings ist die Schwankungsbreite verglichen mit einer Verteilung nach den Kompetenzdimensionen nach Baacke eher gering. Auf Ebene der Einzelkompetenzen lässt sich hingegen eine höhere Schwankungsbreite erkennen, so wurden in keinem der vier untersuchten Programme Bezüge zur Kompetenz *4.5 Umwelt schützen* sowie zur Kompetenz *0.3 Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* des DigComp 2.2 identifiziert. Auch zwischen den verbliebenen 23 Kompetenzen des DigComp lässt sich eine hohe Schwankungsbreite bei der Häufigkeit der Codierungen erkennen, wie in Abbildung 13 in Kap. 10.3.3 erkennbar ist. Da die Strategiepapiere auf Verbandsebene diesbezüglich keine erkennbare Zielsetzung zeigen, bleibt jedoch fraglich, ob die heterogene Verteilung der Einzelkompetenzen aus Verbandssicht als problematisch angesehen werden kann.

Folgt man den in Kap. 6.3 dargestellten Grundannahmen des Neoinstitutionalismus, lässt sich aus der Übereinstimmung der Befunde mit den dargestellten vhs-internen Zielen jedoch nicht zwingend ableiten, dass damit einem gesellschaftlichen Bedarf entsprochen wird, sondern dass die Befunde auf Legitimierungsbestrebungen der Organisation verweisen (vgl. Schemmann 2018, S. 189; Schaefers 2002, S. 837). Mit dem Ziel einer Organisation, sich „als kompetentes Mitglied der Gesellschaft“ (Schiller-Merkens 2008, S. 54) auszuweisen und „Gefahr von Kritik an den eigenen Managementpraktiken“ (ebd.) zu reduzieren, könnte die Fokussierung auf Verbandsebene auf den Programmbereich *Arbeit und Beruf* sowie dem DigComp dem Motiv geschuldet sein, sich ein konsistentes Selbstbild zu schaffen. Daher beschränkt sich die Diskussion nicht ausschließlich auf die bereits dargestellten Verbandsstrategien zu Medienkompetenz, sondern nimmt darüber hinaus auch Bezug zum übergeordneten Selbstverständnis von Volkshochschulen. Dieses lässt sich insbesondere aus den in den Kapiteln 3.2 und 3.3 dargestellten Grundlagen entnehmen. Demnach lässt sich die Publikation *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (DVV 2011) als prägendes Werk für die Beschreibung von Volkshochschulen ansehen (vgl. Kap. 3.2). In der aktuellen Version der Standortbestimmung von 2019 (DVV 2019c) heißt es,

dass Volkshochschulen „in einer zunehmend komplexen Lebenswelt“ (ebd., S. 3) Menschen beistehen, „aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren“ (ebd.), „für Bildungsgerechtigkeit“ (ebd.) stehen und offen sind „für Menschen mit und ohne Behinderungen“ (ebd., S. 5) und „für alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung“ (ebd.). Dieser Lesart folgend lässt sich auch das Motto *Teilhabe für alle* bzw. *Digitale Teilhabe für alle* verstehen, die durch den Volkshochschultag 2016 geprägt wurde und auch 2021 zentraler Bestandteil ist „für eine digitale Weiterbildungsoffensive“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 5), „um die breite Bevölkerung für den digitalen Wandel zu qualifizieren“ (ebd.).

Die Festlegung auf den DigComp-Referenzrahmen als Teil des *Manifests zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* (vgl. DVV 2019b, S. 1) lässt sich vor dem Hintergrund der Zielsetzung von Volkshochschulen, neben Beschäftigung auch eine Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen zu fördern (vgl. Kap 3.3), als problematisch erachten. Wie die Diskussion zum DigComp in den Kapiteln 4.6 und 5.2 gezeigt hat, lässt sich das DigComp-Modell nicht bzw. nur sehr eingeschränkt in Einklang mit einem Anspruch auf allgemeine Bildung bringen, da berufliche Bildung einseitig im Vordergrund steht (vgl. Swertz 2019, S. 18). Bei einer Wahl zwischen den derzeit aktuellen DigComp-Modellen 2.1 und 2.2 AT verweisen VHS-bezogene Veröffentlichungen auf eine bislang intensivere Auseinandersetzung mit dem DigComp 2.1 (vgl. z. B. Jäger 2020). Gegenüber dem DigComp 2.2 AT scheint das Modell 2.1 jedoch in mehrerer Hinsicht nachteilig zu sein, gemessen an den VHS-Programmstrukturen und Inhalten sowie den Zielen. So lassen sich die Bildungsangebote von VHS wie bereits in Kap. 7.1.2 und 10.2 gezeigt, deutlich schlechter mit dem Modell 2.1 in Einklang bringen. Eine Operationalisierung wird durch den fehlenden Kompetenzbereich *0 Grundlagen und Zugang* erschwert. Auch die im DigComp 2.2 AT enthaltene, aber im Modell 2.1 fehlende Kompetenz *0.3 Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* spricht für das Modell 2.2, da Inklusion wie bereits dargestellt auch ein Ziel auf VHS-Ebene darstellt und einen breiteren Gesellschaftsbezug eröffnet (vgl. DVV 2019c, S. 5). Neben der programmatischen Ausrichtung an einem Kompetenzmodell stellt sich jedoch insbesondere die Frage nach der faktischen Ausrichtung der in den Programmen enthaltenen Angebote in Bezug auf den allgemeinen, gesamtgesellschaftlichen Bildungsanspruch von Volkshochschulen (vgl. DVV 2019c, S. 3). Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit nachfolgender Forschungsfrage, daher werden beide gemeinsam diskutiert.

2. Inwiefern wird die Verortung von Medienkompetenz in den Kursprogrammen den Ansprüchen gerecht, welche sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs entnehmen lassen?

Anforderungen an gesellschaftliche Teilhabe in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Zeit wurden insbesondere in den Kapiteln 2.3 und 5.1 erarbeitet und können daher für eine Diskussion zu den Ergebnissen der Programmanalyse herangezogen werden. Demnach wird im Rahmen der Diskussion ein Fokus auf fol-

gende drei Argumentationsstränge gelegt: a) Allgemeinbildung für alle Menschen, ohne eine einseitige Beschränkung auf einen gesellschaftlichen Teilbereich, b) Medienkompetenz als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit sowie c) der Stellenwert von Medienkritik. Da eine Begründung der drei Argumentationsstränge bereits in den vorausgegangenen Kapiteln erfolgt ist, werden diese lediglich kurz zusammengefasst zu Beginn der jeweiligen Ergebnisdiskussion.

a) Allgemeinbildung, ohne einseitige Beschränkung auf einen Teilbereich

Wie bereits in Kap. 2.3 dargestellt, schließt Gesellschaft verschiedene Teilsysteme wie Politik, Kultur, Beruf und andere Bereiche mit ein (vgl. Klimke et al. 2020, S. 271). Zudem wurde in Kap. 2.2 dargestellt, dass Digitalisierung und Mediatisierung sich nicht auf ein gesellschaftliches Teilsystem beschränken, sondern in alle Teilsysteme einwirken (vgl. Stalder 2021, S. 10 f.). Eine Beschränkung auf lediglich einen Bereich kann daher einer gesamtgesellschaftlichen Sichtweise nicht entsprechen. Wie bereits im deskriptiven Diskurs zur Verteilung von Medienkompetenz in den Programmbereichen dargestellt wurde, sind die Angebote in den verschiedenen Programmbereichen sehr ungleich verteilt (vgl. Abbildung 14). Die meisten Angebote, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, liegen im Programmbereich *Arbeit und Beruf*. Ein geringer Teil liegt im Bereich *Kultur und Kreativität*, in den Bereichen *Gesellschaft, Gesundheit und Ernährung, Schulabschluss und Grundbildung* sowie *Sprachen* sind keine bzw. nur sehr wenige Angebote erkennbar. Zwar deuten diese Befunde darauf hin, dass Medienkompetenz eher einseitig auf berufliche Anforderungen reduziert wird, allerdings lässt sich aus einer reinen Zuordnung zu einem Programmbereich allein noch keine fundierte Bewertung treffen, da Programmplanende letztlich dem Zwang unterworfen sind, Angebote den Programmbereichen zuordnen zu müssen und i. d. R. Mehrfachzuordnungen zu vermeiden⁶⁰. Daher bietet es sich an, neben den Programmbereichen auch die Verteilung der Kompetenzbezüge zu diskutieren. Wie im deskriptiven Diskurs zur Medienkompetenz nach Baacke bereits dargestellt, dominieren Angebote im Bereich Medienkunde und Mediengestaltung. Medienkunde nimmt insgesamt den höchsten Anteil ein (vgl. Abbildung 15). Diese Kompetenz lässt sich dem Medienkompetenzmodell von Baacke folgend unterteilen in eine informative Medienkunde sowie eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde (vgl. Kap. 4.1). Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde fokussiert die Bedienung bzw. Bedienbarkeit von Medien(technologien) (vgl. Baacke 1997, S. 99). Die Kompetenz ist jedoch deutlich weiter gefasst als die Kompetenz *0.2 Digitale Geräte bedienen* des DigComp 2.2, da sich die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde nicht nur auf digitale Geräte, sondern beispielsweise auch auf Programme (wie u. a. Textverarbeitungsprogramme, Tabellenkalkulationsprogramme, Apps) bezieht. Unterteilt man die in Abbildung 15 dargestellte Verteilung zur Medienkunde in diese beiden Kompetenzen, ergibt sich die in Abbildung 16 dargestellte Gewichtung.

⁶⁰ In sehr wenigen Fällen wurden in den vier untersuchten Programmen Mehrfachzuordnungen von einem Angebot in mehreren Programmbereichen festgestellt, im Regelfall wurden die Angebote jedoch nur in einem Programmbereich beworben.

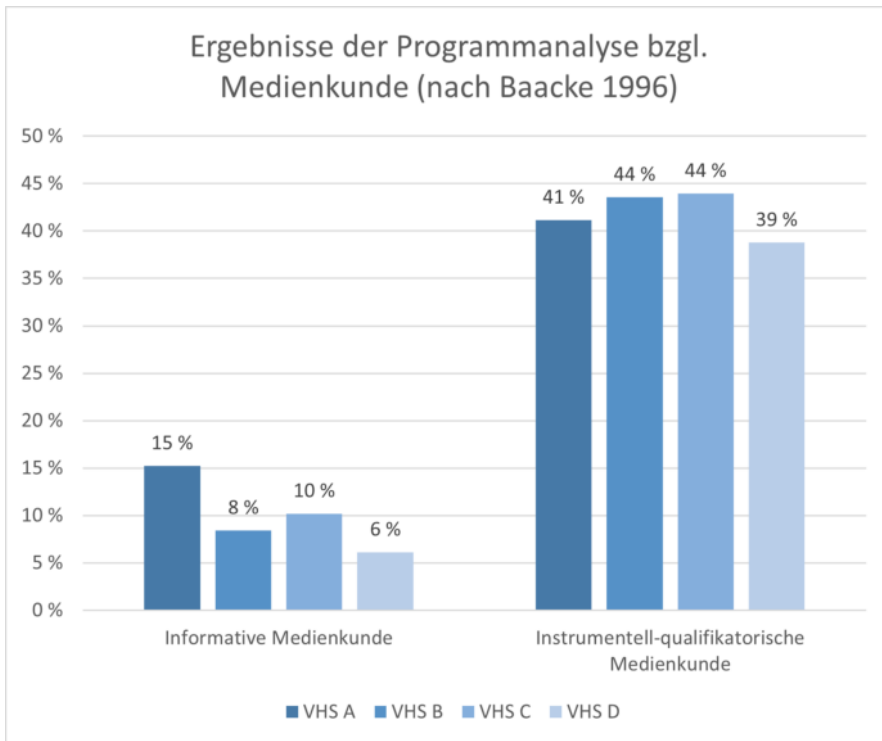


Abbildung 16: Ergebnisse der Programmanalyse bzgl. Medienkunde nach Baacke 1996

Wie in Abbildung 16 erkennbar, stellt ein Großteil der Codierungen zur Medienkunde an allen vier untersuchten VHS eine instrumentell-qualifikatorische Medienkunde dar. Insgesamt lassen sich 39 bis 44% aller Codierungen dieser Kompetenz zuordnen⁶¹. Die Ergebnisse ähneln der Untersuchung von Hippel (2007) zum Programm der VHS Saarbrücken, deren Angebote sehr hohe Bezüge zur instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde aufweisen (vgl. Hippel 2007, S. 237). Hippel sieht die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde als Schlüsselqualifikation zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit und daher eng mit beruflicher Bildung verbunden (vgl. ebd., S. 53). Sie deutet die Dominanz so, dass den „Interessen der Adressaten nachgekommen wird“ (ebd., S. 238), dass „es jedoch weniger darum geht, Bedarf bzw. neue Bildungsinteressen zu wecken“ (ebd.). Swertz 2019 sieht bei der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde ebenfalls eine enge Verbindung zur beruflichen Bildung (vgl. Swertz 2019, S. 15). Die Argumentationslinie von Swertz und Hippel sowie die hier dargestellte Verteilung der Ergebnisse bestärken die zuvor formulierte Annahme, dass die Angebote eher einseitig auf *Arbeit und Beruf* ausgelegt sind. Somit steht der „kompetente Umgang mit Informationstechnologie als ständig zu aktualisierende

⁶¹ Zur Erläuterung: Dargestellt ist die relative Verteilung an allen codierten Kompetenzen. Demnach entspricht die Summe der Codierungen zur informativen Medienkunde (15% an VHS A) und zur instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde (41% an VHS A) der Summe der Codierungen zur Medienkunde (56% an VHS A).

Schlüsselkompetenz“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 30), wie von Karpenchuk, Kaucher und Rattinger treffend formuliert, klar erkennbar im Zentrum der Angebote. Einer *digitalen Teilhabe für alle*, welche „die breite Bevölkerung“ (ebd., S. 5) fokussiert, kann angesichts dieser Engführung jedoch nicht entsprochen werden. Dies ist insofern problematisch, da die Notwendigkeit einer emanzipatorischen Bildung, die zur Partizipation an der gesamten Gesellschaft befähigt (vgl. Kap. 3.3; DVV 2019c, S. 3), im Zusammenhang mit der fortschreitenden Digitalisierung und Mediatisierung (vgl. Kap. 2.2) und der Problemlagen für Teilhabe, die sich daraus ergeben (vgl. Kap. 2.3), heute mehr denn je von Relevanz ist. Dem derzeit gültigen allgemeinen Leitbild von Volkshochschulen, „für alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung“ (DVV 2019c, S. 5) gleichermaßen offen zu sein, sowie der im Landesverband RLP formulierten Zielsetzung „Bildung für alle – in allen Lebensbereichen“ (LV RLP 2016) kann demnach nicht angemessen entsprochen werden. Die These von Hippel, dass der Grund für dieses Ungleichgewicht die hohe Nachfrage der Teilnehmenden ist, kann anhand der hier dargestellten Ergebnisse noch nicht hinreichend beantwortet werden. Zu diesem Zweck ist die zweite Hauptstudie zu den Einflussfaktoren auf die Programmplanung erforderlich.

b) Medienkompetenz als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit

Wie bereits in Kap. 5.1 umrissen, lassen sich aufbauend auf dem Diskurs zum Second Digital Divide sowie zur Wissensklüftperspektive (vgl. Bonfadelli 2008; Hargittai 2002; Iske/Verständig 2014, S. 10; Helbig/Hofhues 2018, S. 5) ungleiche Voraussetzungen und Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung für verschiedene gesellschaftliche Gruppen erkennen. Um die Risiken abzumildern, bedarf es einer gezielten Förderung von Medienkompetenz für solche Gruppen, die Gefahr laufen, von einer Teilhabe ausgeschlossen zu werden, oder denen eine Teilhabe erschwert wird. So kann beispielsweise zur Vermeidung einer Age Gap oder eines Disability Divide (vgl. Rudolph 2019) eine besondere Berücksichtigung von Älteren oder Menschen mit Behinderung im Hinblick auf Medienkompetenz hilfreich sein. Oftmals bedarf es bei den entsprechenden Gruppen bereits grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den Anschluss nicht zu verlieren und die *Gap* bzw. *Kluft* nicht zu vergrößern. Auch in der VHS-Standortbestimmung *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (DVV 2019c) heißt es, dass Volkshochschulen „für das Recht auf lebenslanges Lernen, für Bildungsgerechtigkeit und ein umfassendes Bildungsverständnis“ (DVV 2019c, S. 3) stehen, was sich als ein klares Bekenntnis für Bildungsgerechtigkeit verstehen lässt (vgl. Kap. 3.3). Ferner sollen Volkshochschulen laut der Standortbestimmung für Menschen mit Behinderung offenstehen (vgl. ebd., S. 5) und die Bedürfnisse der Älteren berücksichtigen (vgl. ebd., S. 12).

Rossmann (2018) stellt fest, dass Volkshochschulen zu Beginn der Jahrtausendwende mit der Initiative *Internet für Einsteiger* einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisteten, da es die Initiative älteren Menschen ermöglichte, einen ersten Zugang zum Internet zu finden, um so letztendlich auch an der technologischen Entwicklung teil-

haben zu können (vgl. ebd., S. 148; Kap. 3.2). Bezugnehmend auf die Ergebnisse der Programmanalyse lässt sich feststellen, dass Angebote mit Medienkompetenzbezug auch heute noch häufig an ältere Menschen gerichtet sind und beabsichtigen, deren Medienkompetenz zu fördern. Mit insgesamt 35 identifizierten Angeboten (vgl. Anhang 12) lassen sich im Programmbereich *vhs für Ältere* die zweithäufigsten Medienkompetenzbezüge identifizieren (nach dem Programmbereich *Arbeit und Beruf*). Bei Angeboten in dem Programmbereich steht eine Anwendungsorientierung bzgl. digitaler Medien im Vordergrund, diese kann, laut Swertz (2019), durchaus sinnvoll sein, „wenn Seniorinnen und Senioren an die digitale Technik herangeführt werden sollen“ (ebd., S. 17). Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse zur Programmanalyse, differenziert nach den Programmbereichen, lässt sich feststellen, dass gerade im Programmbereich *vhs für Ältere* die Kompetenz *0.2 Digitale Geräte bedienen* die am häufigsten codierte Kompetenz des DigComp 2.2 darstellt, allein 18 der 35 identifizierten Angebote weisen einen Bezug zur Kompetenz 0.2 auf.

Auch wenn es Volkshochschulen gelingt, die Interessen und Bedürfnisse von Älteren zu berücksichtigen, gibt es auch Menschen, die mit dem Angebot nicht erreicht werden. So lassen sich in keinem der vier untersuchten Programme Angebote identifizieren, welche Medienkompetenz und Inklusion miteinander verbinden. Die Kompetenz *0.3 Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* konnte in keinem Angebot in keinem der vier untersuchten Programme identifiziert werden (vgl. Anhang 12). So können Volkshochschulen zwar grundsätzlich einen Beitrag zur Reduzierung einer Age Gap leisten, einem Disability Divide (vgl. Kap. 2.3) können diese hingegen mit solch einer Angebotsstruktur nicht merklich entgegenwirken.

Dass jedoch viele Kurse im Bereich Medienkompetenz auf Einstiegsniveau eingestuft werden können, wie die Ergebnisse der Befragung des VHS-Bundesarbeitskreises *Arbeit und Beruf* zeigen (vgl. Kap. 7.1.2), deutet darauf hin, dass sich ein Großteil der Angebote an Personen richtet, denen ein Zugang zu digitaler Teilhabe mithilfe der Angebote erst ermöglicht wird bzw. die Gefahr laufen, bei fortschreitender Digitalisierung von einer Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Da zur Teilnahme an Einstiegskursen wenig Vorkenntnisse erforderlich sind, sie insofern niedrigschwellig sind, eignen sie sich für breite Bevölkerungsschichten, was grundsätzlich im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit gewertet werden kann. Neben den Kursen, die grundlegend in die Bedienung von Geräten wie Tablets oder Notebooks oder in Anwendungsprogramme wie MS-Office einführen, fallen auch drei Angebote auf, die sich mit dem Erlernen einer Schreibfähigkeit bzgl. digitaler Medien auseinandersetzen, was selbst solchen Personen einen Zugang zu digitaler Teilhabe verschafft, denen bereits grundlegende Kenntnisse zum Tastenschreiben fehlen. Dies betrifft das einzige im Programmbereich *Schulabschluss und Grundbildung* identifizierte Angebot zum Thema „Rechtschreibtraining“ (VHS C, S. 91: 2522) am Computer, angeboten an VHS C, sowie zwei Kurse zum Thema „Tastschreiben“ (VHS B, S. 82: 3010) bzw. „Computerschreiben“ (VHS A, S. 205: 1227) im Programmbereich *Arbeit und Beruf* an den Volkshochschulen A und B. International leistet insbesondere der *DVV International*

einen wichtigen Beitrag, um „Grundfähigkeiten im IKT-Bereich“ (DVV International 2020, S. 2) zu fördern und eine digitale Alphabetisierung voranzutreiben (vgl. hierzu Kap. 4.7).

c) Medienkritik

Volkshochschulen verfolgen, wie bereits in Kap. 3.3 dargestellt, das Ziel einer emanzipatorischen Bildung (vgl. DVV 2019c, S. 3). In „einer zunehmend komplexen Lebenswelt“ (ebd.) sollen Menschen selbstbestimmt und eigenverantwortlich handeln können und zu einem „kritischen und informierten Blick auf die Welt“ (Friedenthal-Haase 2018, S. 7) befähigt werden. Mündigkeit, und somit die Fähigkeit, selbstbestimmt an der Gesellschaft teilzuhaben, impliziert das Vermögen, gesellschaftliche Bedingungen kritisch zu hinterfragen, wie bereits bezugnehmend auf Klafki 1992 in Kap. 2.3 dargestellt wurde. Unter den Bedingungen der Digitalisierung lässt sich Medienkritik als bedeutsame Kompetenz ansehen, um beispielsweise Mechanismen der Lenkung und Kontrolle in sozialen Online-Netzwerken zu erkennen (vgl. Niesyto 2017a, S. 271). Im deutschsprachigen medienpädagogischen Diskurs wird die Relevanz von Medienkritik bereits seit Längerem erkannt (vgl. Baacke 1996; Aufenanger 1997). In den Programmen der vier untersuchten Volkshochschulen spielt Medienkritik indes kaum eine Rolle, wie in Abbildung 15 erkennbar wird, in der die Ergebnisse der Programm-analyse nach den Kompetenzdimensionen von Baacke sortiert wurden. Lediglich rund 1 bis 4% der Codierungen weisen einen Bezug zu Medienkritik auf. Medienkunde und Mediengestaltung überwiegen deutlich. Wie im deskriptiven Diskurs zur Medienkompetenz nach Baacke dargestellt wurde, deckt sich dieses Ergebnis mit der Studienlage.

Zu den wenigen Angeboten, die einen Bezug zu Medienkritik aufweisen, lässt sich exemplarisch auf das Schwerpunktthema Digitalisierung im Programmbereich *Spezial* von VHS A verweisen, welches folgenden Vortrag beinhaltet (VHS A, S. 2):

Digitalisierung und Ethik

[...] Die Digitalisierung ändert dabei tiefgreifend, wie wir leben, arbeiten und miteinander umgehen. Fast jeder Aspekt unseres Lebens hat heute eine digitale Komponente, um ihn schneller, effizienter oder auch nachhaltiger zu machen. Die Entwicklung hin zu einem digitalen Zeitalter ist an sich nicht verwerflich, aber sie wirft ethische Fragen auf, die im Vortrag diskutiert werden. Inwieweit ist die Autonomie des Menschen durch die Digitalisierung bedroht? Ist es gerechtfertigt, moralisch schwierige Entscheidungen auf Algorithmen auszulagern und sie damit als objektiv und unumstößlich erscheinen lassen? Worin liegen die ethischen Herausforderungen der Digitalisierung in unserer Gesellschaft? Inwieweit verändert die Digitalisierung unser Wertesystem? [...]

Das hier dargestellte Angebot stellt eines der wenigen Angebote dar, die Medienkritik nicht nur beinhalten, sondern eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung ins Zentrum des Angebots

rücken. Zwar lassen sich auch in anderen Angeboten der vier untersuchten Programme Codierungen erkennen, die sich mit Medienkritik in Verbindung bringen lassen und die somit zur in Abbildung 15 dargestellten relativen Verteilung der Kompetenzdimensionen beitragen, allerdings steht in einer Vielzahl solcher Angebote Medienkritik eher am Rande und bestimmt nicht den Kern des Angebots. Beispielfhaft kann diesbezüglich auf einen Kurs zum Thema „Suchmaschinenoptimierung“ (VHS B, S. 87: 5824) an VHS B verwiesen werden, der sich vorrangig mit der Frage auseinandersetzt, wie man Suchmaschinen als „Online-Marketing-Kanal“ (VHS B, S. 87: 5951) nutzen kann. Erst im weiteren Verlauf der Angebotsbeschreibung wird auf kritische Aspekte verwiesen, indem für die Gefahren unseriöser Links in Suchmaschinen sensibilisiert wird (vgl. VHS B, S. 87: 2440).

Aufgrund der Feststellung, dass insgesamt nur wenige Angeboten einen Bezug zu Medienkritik aufweisen und bei der Mehrheit dieser Angebote Medienkritik nicht im Zentrum der Veranstaltung steht, lässt sich feststellen, dass der hohen gesellschaftlichen Relevanz einer Medienkritikfähigkeit nicht angemessen entsprochen werden kann. Auch stellt sich die Frage, ob dem selbstgesetzten Anspruch von Volkshochschulen, Menschen zu einer selbstbestimmten Teilhabe zu befähigen, entsprochen werden kann, wenn den Risiken, die eine Selbstbestimmung im Zusammenhang mit den Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung und Mediatisierung behindern (vgl. Kap. 2.3), nicht angemessen begegnet werden kann. Ein Bedarf lässt sich somit ableiten, Medienkritik insgesamt stärker zu gewichten, um der Relevanz von Medienkritik für gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung Rechnung zu tragen (vgl. hierzu auch Hippel 2007, S. 239). Da das DigComp-Modell selbst kaum dazu in der Lage ist, das dargestellte Fehlen von Medienkritik aufzuzeigen, wie bezugnehmend auf Swertz 2019 in Kap. 4.6 dargestellt wurde, lässt sich der Direktvergleich mit Baacke als hilfreich und notwendig erachten.

10.5 Fazit und Limitierung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der ersten Hauptstudie kurz zusammengefasst, ein Fazit aus diesen Ergebnissen gezogen sowie abschließend eine Eingrenzung bzw. Limitierung der Aussagekraft der Ergebnisse angestrebt.

Zusammenfassung der Untersuchungsbefunde

Wie bereits in Kap. 2.3 gezeigt wurde, ist die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe eine Aufgabe, die alle Lebens- und somit auch potenziell alle Programmbereiche an VHS betrifft. Wie die Ergebnisse der Programmanalyse zeigen, nehmen die Programmbereiche *Sprachen* sowie *Gesundheit und Ernährung* in den Programmangeboten der untersuchten VHS sowie im Allgemeinen der VHS in Deutschland die größten Anteile, gemessen am Kursvolumen ein. Kursangebote, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, finden sich hingegen in diesen beiden Programmbereichen entweder gar nicht (im Bereich *Sprachen*) oder nur in verschwindend geringem Maße (Pro-

grammbereich *Gesundheit und Ernährung*). An allen untersuchten Volkshochschulen finden sich Angebote mit Medienkompetenzbezug insbesondere im Programmbereich *Arbeit und Beruf*. Nahezu drei Viertel aller Angebote entfallen im Schnitt auf diesen Programmbereich. Die Mehrzahl der identifizierten Angebote verweist auf die Förderung von Kompetenzen, die sich im Bereich Medienkunde (nach Baacke) verorten lassen. Hierzu zählen Angebote zur Bedienung von digitalen Geräten wie Notebooks und Tablets sowie Angebote zur Bedienung von einfachen Anwendungen dieser Geräte (Apps bzw. Software), diesbezüglich insbesondere Messengerdienste und Office-Anwendungen, wie Word oder PowerPoint, oftmals richten sich diese Angebote an Personen hohen Alters. Neben Medienkunde finden sich zudem vergleichsweise viele Bezüge im Bereich Mediengestaltung. Angebote, die sich mit *inkluisiven Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten* auseinandersetzen, wurden nie codiert. Angebote, die sich mit Medienkritik auseinandersetzen, wurden vergleichsweise selten codiert (rund 1–4%, je nach untersuchter Einrichtung). Angebote, die sich inhaltlich kritisch mit den gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung auseinandersetzen, stellen die absolute Ausnahme in den untersuchten Programmen dar. Im Rahmen des Schwerpunktthemas *Digitalisierung* im Programmbereich *Spezial* gelingt es VHS A jedoch, auch solche Themen zu adressieren.

Neben den hier genannten Kompetenzen sind auch die anderen der insgesamt 25 Einzelkompetenzen des DigComp 2.2 AT sehr ungleich verteilt. Selbst die Kompetenzen innerhalb der jeweiligen 5 Kompetenzbereiche variieren so stark, dass eine reine Aufschlüsselung der Ergebnisse nach den Kompetenzbereichen nur eine geringe Aussagekraft hat, da sich daraus allein keine erkennbaren Schlüsse zur Verteilung der darunter subsumierten Kompetenzen ziehen lassen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch der sachliche Mehrwert der vhs-internen Umfrage (vgl. Kap. 7.1.2) kritisch bewerten. Im Vergleich der vier untersuchten Volkshochschulen untereinander lässt sich feststellen, dass die Volkshochschulen A und C (relativ gesehen) die meisten Angebote mit Medienkompetenzbezug aufweisen. Die Ergebnisse der Teilstudie (vgl. Kap. 9.2) legen nahe, dass größere Freiheiten durch die Rechtsform, eine angemessene Medienausstattung, bereits eingeleitete Modernisierungsmaßnahmen, ein Engagement in Netzwerken mit Themenbezug sowie interne Ansprechpersonen mit entsprechendem Fachwissen zu Medienfragen zu diesem Ergebnis beitragen.

Fazit aus den dargestellten Befunden

Als erkennbare Stärke von Volkshochschulen lässt sich ansehen, dass sie die Interessen der älteren Bevölkerung nicht außer Acht lassen und ihnen dazu verhelfen, einen Digital Divide zu überwinden, insbesondere durch Grundlagenschulungen im Umgang mit Medientechnologie. Damit ist zwar allein noch nicht gewährleistet, dass Menschen aktiv an der Gesellschaft partizipieren, allerdings stellt das Bestreben einen wichtigen Schritt dar, Barrieren abzubauen, die eine Teilhabe verhindern. Es wäre jedoch illusorisch, Medienkompetenz im Kontext einer gesellschaftlichen Teilhabe nur auf diesen Aspekt zu reduzieren. Für eine Teilhabe an der Gesellschaft ist, wie bereits in der Literatur breit beschrieben, ein breites Set an Kompetenzen erforderlich, wel-

ches in allen gesellschaftlichen Bereichen (u. a. Beruf, Politik, Kultur, Gesundheit) erworben werden kann. Zwar mag die Verteilung der Ergebnisse zu Medienkompetenz im Rahmen der Programmanalyse im Grundsatz dem *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* insofern entsprechen, dass Medienkompetenz in den verschiedenen Kompetenzbereichen des DigComp vertreten ist, vielmehr drängt sich jedoch die Frage auf, ob eine eher einseitige Fokussierung von Medienkompetenz im Programmbereich Arbeit und Beruf, eine eher einseitige Fokussierung auf Medienkunde und Mediengestaltung (nach Baacke) sowie eine weitgehende Vernachlässigung von Medienkritik ein zeitgemäßes Programmangebot darstellt, das allen Teilnehmenden das Rüstzeug vermittelt, selbstbestimmt an der Gesellschaft zu partizipieren, unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung, zumal es Menschen gibt, die sich mit der bestehenden Angebotsstruktur nicht erreichen lassen, beispielsweise im Hinblick auf einen Disability Divide. Ein Bedarf lässt sich daher insbesondere ableiten im Hinblick auf eine Stärkung von Angeboten mit einem medienkritischen Bezug, im Hinblick auf Angebote, die sich mit *Inklusiven Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten* auseinandersetzen, sowie auf eine stärkere Ausrichtung von Angeboten im Bereich der Allgemeinbildung über berufsbezogene Angebote hinaus.

Die dargestellten Forschungsbefunde zeigen zudem die Problematik auf, die mit der im *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* vorgenommenen Festlegung auf das DigComp-Modell einhergeht. Das DigComp-Modell lässt sich aufgrund der bereits beschriebenen Mängel nicht mit einem Anspruch auf Allgemeinbildung in Einklang bringen (vgl. Kap. 5.2), Volkshochschulen haben diesen Anspruch jedoch klar formuliert (vgl. Kap. 3.3). Nimmt man das DigComp-Modell als Bewertungsmaßstab für die Beurteilung der Medienkompetenzbezüge in den Programmangeboten, läuft man Gefahr, die derzeit relevanten gesamtgesellschaftlichen Problemlagen nicht angemessen herausarbeiten bzw. berücksichtigen zu können. Daher lässt sich der Direktvergleich mit dem Bielefelder Kompetenzmodell in der vorliegenden Arbeit als wertvoll erachten. Auch wenn die Festlegung, den DigComp „als programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern“ (DVV 2019b), gemäß der Theorie des Neoinstitutionalismus als eine Legitimierungsbestrebung der Volkshochschulen gedeutet werden kann, lässt sich das DigComp-Modell nicht vereinbaren mit dem gesellschaftlichen Auftrag von Volkshochschulen, den Menschen eine ganzheitliche, auf Emanzipation ausgelegte Bildung zu bieten, die zur Teilhabe an der gesamten Gesellschaft befähigt (vgl. DVV 2019c, S. 3). Die Ergebnisse werfen zudem die Frage auf, worin die eher einseitige Verteilung an Kompetenzen begründet ist und welche Faktoren auf die Programmplanung einwirken. Zur Beantwortung dieser noch offenen Frage dient die zweite Hauptstudie, die Gegenstand des nachfolgenden Kapitels ist.

Limitierung der Ergebnisse

Wie die Ergebnisse der telefonischen Befragung der Teilstudie sowie der Auswahlprozess der am Sample beteiligten Volkshochschulen zeigen, bieten künftig immer weniger Volkshochschulen längerfristig geplante Programmhefte an, sei es in digitalem Format oder in Print. Eine kurzfristige Planbarkeit sowie die Kosten für die Erstellung

der Programmhefte werden als Hindernis bei langfristig geplanten Programmheften empfunden. Daher scheinen Programmanalysen wie in der vorliegenden Form, die auf semesterweise (oder gar jährlich) geplante Programme zurückgreift, zukünftig vor größeren organisatorischen und technischen Herausforderungen der Datenbeschaffung zu stehen.

Wie die Ergebnisse der Teilstudie zeigen, stellen die im Programmheft abgebildeten Veranstaltungen nur einen Teil des Gesamtangebots der Bildungsmaßnahmen dar. Daher kann die Kursprogrammanalyse beispielsweise keine Auskunft über Auftragsmaßnahmen oder spontan geplante Veranstaltungen liefern (vgl. Kap. 9). Da im Rahmen der Programmanalyse sich unterscheidende Programmangebote mithilfe einer Inhaltsanalyse in MAXQDA erfasst und ausgewertet wurden, können zudem keine genaueren Aussagen zum geplanten Kursvolumen sowie zum Volumen der geplanten Unterrichtsstunden gemacht werden. Daher lassen sich aufbauend auf dem vorliegenden Datenmaterial Anschlussvorhaben als sinnvoll erachten, die die vorhandenen Daten gewichten, sowohl nach der Anzahl der Kurse, die sich aus den Programmheften anhand der Kursnummern entnehmen lassen, als auch nach den Unterrichtsstunden, die sich aus den Programmheften anhand der angegebenen Kursdauer entnehmen lassen. Mithilfe dieser Gewichtung kann eine präzisere Einbettung in die Studienlage erfolgen, zudem kann ein Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit aufzeigen, ob es bzgl. der relativen Verteilung von Medienkompetenz zu Verlagerungen kommt.

Aufgrund der geringen Stichprobe von vier Volkshochschulen und der vergleichsweise geringen Anzahl an codierten Angeboten, insbesondere an VHS D (30 Angebote), lassen sich die Ergebnisse nicht uneingeschränkt generalisieren. Zwar konnte aufgrund der Mehrfachcodierung eine, gemessen an der Größe des Samples, vergleichsweise umfangreiche Zahl an Kompetenzen bestimmt werden (insg. 700 Kompetenzbezüge), da das DigComp-Modell jedoch ein komplexes Gebilde, bestehend aus 25 Kompetenzen darstellt, sind auch auf der Ebene der einzelnen Kompetenzen Verzerrungen aufgrund der geringen Stichprobe nicht auszuschließen. Vergleichbare Ergebnisse zwischen den vier untersuchten Volkshochschulen sowie eine vergleichbare Studienlage lassen sich jedoch als Indizien für eine Gültigkeit der Ergebnisse und einer analytischen Generalisierbarkeit ansehen. Zur Festigung dieser Indizien lassen sich jedoch Folgeuntersuchungen mit größeren Fallzahlen als notwendig erachten. Insbesondere Volkshochschulen aus anderen Landesverbänden sollten bei nachfolgenden Studien berücksichtigt werden.

Zuletzt müssen die Ergebnisse der ersten Hauptstudie im Hinblick auf die Ergebnisdarstellung nach den Kompetenzdimensionen von Baacke relativiert werden. Der Übertrag der Ergebnisse vom DigComp 2.2 AT zum Bielefelder Medienkompetenzmodell geht mit einem Informationsverlust einher, u. a. aufgrund der Einfachzuordnung, die Swertz (2019) vorgenommen hat, und der eher geringen Passgenauigkeit zwischen beiden Modellen, was dazu führt, dass sich nicht alle Kompetenzen von Baacke im DigComp abbilden lassen. Demnach lässt sich annehmen, dass eine unmittlere Analyse der vier untersuchten Programmhefte anhand des Bielefelder

Kompetenzmodells zu abweichenden Ergebnissen führt. Vorteilhaft lässt sich hingegen ansehen, dass das DigComp-Modell Bezüge zu allen vier Kompetenzdimensionen nach Baacke aufweist (vgl. Kap. 4.1), was zwar einen feingranularen Vergleich anhand der Einzelkompetenzen nicht rechtfertigt, aber einen Vergleich auf Ebene der Kompetenzdimensionen nach Baacke ermöglicht. Als Indiz für die Güte der Forschungsergebnisse lässt sich ansehen, dass die von Hippel (2007) dargestellten Ergebnisse, wie in Abbildung 8 in Kap. 7.1.1 erkennbar, weitestgehend mit den eigenen Untersuchungsergebnissen in Abbildung 15 übereinstimmen. Auch bei Hippel überwiegt Medienkunde eindeutig, Mediengestaltung stellt die zweithäufigste Kompetenz dar, Mediennutzung wurde seltener codiert und Medienkritik bildet das Schlusslicht. Dieser übereinstimmende Direktvergleich weist darauf hin, dass trotz geringer Unstimmigkeiten und Abweichungen bei der Messung des Konstrukts Medienkompetenz Kursprogramme an Volkshochschulen eine relativ eindeutige Verteilung aufweisen, selbst im Zeitverlauf bei einem sich vollziehenden medialen Wandel.

11 Hauptstudie 2: Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln

Ziel der zweiten Hauptstudie ist die Bestimmung von Einflussfaktoren, die auf das Programmplanungshandeln an Volkshochschulen einwirken. Bestandteil der Studie ist sowohl die allgemeine Programmplanung als auch die Planung von solchen Angeboten, die auf die Förderung von Medienkompetenz abzielen. Die Studie leistet damit einen Beitrag zur Beantwortung folgender Forschungsfragen:

- *Welche Einflussfaktoren wirken allgemein auf die Programmplanung an Volkshochschulen ein?*
- *Welche Einflussfaktoren wirken auf die Programmplanung der Kursangebote ein, welche auf eine Förderung der Medienkompetenz abzielen?*

Der methodische Zugriff zur Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt über Expert*innen-Interviews, die auf offenen Leitfadeninterviews mit den in der Kursprogrammplanung tätigen Mitarbeitenden beruhen. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch. Zu Beginn von Kap. 11 werden methodische Grundlagen dargestellt und das Studiendesign näher erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt und bezugnehmend auf die Forschungsfragen, die Studienlage sowie die bereits vorausgegangenen Studien (Teilstudie und Hauptstudie 1) diskutiert. Der Erhebungszeitraum der zweiten Hauptstudie erstreckte sich von Dezember 2020 bis Januar 2021.

11.1 Erhebungsmethodik

Die Darstellung und Begründung der gewählten Methoden fokussiert die Erhebungsmethodik, die sich durch Expert*innen-Interviews auszeichnet. Die Auswertungsmethode, die eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Gläser und Laudel (2010) darstellt, deckt sich teilweise mit der ersten Hauptstudie, in dessen Rahmen eine Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) als Auswertungsmethode gewählt wurde, daher werden allgemeine Grundlagen zur Inhaltsanalyse nicht erneut beschrieben. Da das Studiendesign bzgl. der Inhaltsanalyse stark von der ersten Hauptstudie abweicht, wird diese im nachfolgenden Kapitel 11.2 genauer erläutert. Dabei wird auf spezifische Besonderheiten der Analysetechnik nach Gläser und Laudel verwiesen.

Bei einem Vorhaben, das zum Ziel hat, Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln zu rekonstruieren, steht die Rekonstruktion der Handlungspraxis im Vordergrund. Eine solche Rekonstruktion kann methodisch grundsätzlich auf verschiedene Art und Weise erfolgen, so bieten sich Erhebungen an, die unmittelbar das

Programmplanungshandeln erforschen, dies kann durch Methoden der Feldforschung geschehen, wie beispielsweise eine teilnehmende Beobachtung. Daneben sind auch mittelbare Erhebungsmethoden denkbar, die sich zwar nicht durch einen unmittelbaren Zugriff auf die Handlungssituation kennzeichnen lassen, aber dazu in der Lage sind, diese rückwirkend zu rekonstruieren, hierzu zählen verschiedene Interviewformen, zu denen auch Leitfadeninterviews gezählt werden können. Feldbeobachtungen bieten den Vorteil, dass sie Daten in einer natürlichen Situation erheben. Als eine der wenigen Feldbeobachtungen zum Programmplanungshandeln an Volkshochschulen kann auf die in Kap. 7.2 dargestellte Arbeit von Gieseke (1999) verwiesen werden, die neben leitfadengestützten Interviews auch teilnehmende Beobachtungen mit pädagogischen Mitarbeitenden durchgeführt hat (vgl. Gieseke 1999, S. 214). Leitfadeninterviews haben den Nachteil, dass diese nicht ungefiltert auf die Handlungssituation zugreifen können, sondern immer nur mittelbar, gefiltert durch die Erfahrungen und Erinnerungen der interviewten Personen die Handlungen rekonstruieren. Interviews über Praktiken lassen sich demnach nicht mit den Praktiken gleichsetzen, aber „die geäußerte Rede im Rahmen von Interviews kann ein Mittel liefern, um direkt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren“ (Reckwitz 2015, S. 197).

Walgenbach stellt bezugnehmend auf Giddens Strukturierungstheorie heraus, dass Handeln „nicht nur interpretativ verstanden“ (Walgenbach 2002b, S. 366), sondern darüber hinaus auch durch die Handelnden erklärt werden kann. Möglich wird dies in Anlehnung an die Strukturierungstheorie durch die Fähigkeit zur Rationalisierung des Handelns (vgl. hierzu Kap. 6.4), sodass ein handlungspraktisches Wissen in ein diskursives Wissen transformiert werden kann. Das handlungspraktische Wissen beruht insbesondere auf Handlungsrouninen, in denen Handlungswissen inkorporiert ist. Aufgrund der Fähigkeit, handlungspraktisches Wissen in ein diskursives Wissen zu überführen, lassen sich Akteure in sozialen Institutionen, die über ausreichend Handlungsrouninen verfügen, als kompetente Wesen, demnach als Expert*innen ihrer eigenen Praxis ansehen (vgl. Giddens 1997, S. 53). Insofern lassen sich auch die in der Programmplanung tätigen Mitarbeitenden an Volkshochschulen als Expert*innen verstehen. Ähnlich argumentiert Gieseke, für sie sind Programmplanende an Volkshochschulen „Expert/innen für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, für die Strukturierung von Programmen und ihre inhaltliche Begründung sowie für die Auswertung und Evaluation von Bildungsprozessen“ (Gieseke 2003b, S. 206). Somit bieten sich Programmplanende als Expert*innen für Interviews an, um den Untersuchungsgegenstand angemessen zu erschließen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 12).

Für die vorliegende Arbeit kann der Schluss gezogen werden, dass die Explikation des individuellen Programmplanungshandelns der Akteure an VHS sinnvoll und bedeutsam sein kann, da diese gemäß der Strukturierungstheorie als kompetente Expert*innen ihrer eigenen Praxis angesehen werden können, die ihr handlungspraktisches Wissen zur Programmplanung in ein diskursives Wissen umwandeln und explizieren können. Somit können die Akteure vor Ort auch Hinweise im Hinblick auf

die Einflussfaktoren auf die Programmplanung liefern. Bzgl. der Explikation eines demnach beschränkten Untersuchungsgegenstandes, zu dem aufgrund der in Kap. 7.2 dargestellten Forschung zum Programmplanungshandeln bereits Vorannahmen getroffen werden können, auf die aufgebaut werden kann, bieten sich offene qualitative Leitfadeninterviews an. Diese sind in der empirischen Sozialforschung eine probate und weitverbreitete Methode zur Erfassung von Datenmaterial bei eng begrenzten Fragestellungen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 127). Leitfadeninterviews haben den Vorteil, „über eine Fragenliste sicherzustellen, dass der Gesprächspartner zu allen wichtigen Aspekten Informationen gibt“ (Gläser/Laudel 2010, S. 43). Freie und narrative Interviewformen haben beim Interview von Expert*innen den Nachteil, dass in einer begrenzten Interviewzeit in geringerem Maße die für die Forschung relevanten Sachverhalte dargelegt werden können (vgl. ebd.).

11.2 Studiendesign

Einsteigend wird zunächst dargestellt, welche Interviewpartner*innen anhand welcher Kriterien für die Expert*innen-Interviews ausgewählt wurden. Anschließend wird die Genese der Erhebungsinstrumente anhand theoretischer Vorüberlegungen sowie empirischer Befunde näher erläutert. Abschließend wird die Datenaufbereitung und -auswertung näher erläutert. In diesem Zusammenhang werden methodologische Prinzipien und Gütekriterien reflektiert.

Auswahl und Bestimmung der Interviewpartner*innen

Wie in Kap. 8 dargestellt, sind vier Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz Teil des Samples. In der Programmplanung tätig sind in erster Linie die hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden. Das Leitungspersonal ist neben der Geschäftsführung ebenfalls aktiv in der Programmplanung tätig, zumeist übernehmen die Leitungen auch selbst Verantwortung für einen oder mehrere Programmbereiche. Wie in Tabelle 8 in Kap. 8.2 dargestellt, sind vier Leitungen sowie insgesamt 10 HPMS an den vier Einrichtungen beschäftigt. Allerdings sind nicht alle HPMS auch für Programmbereiche verantwortlich, in denen Angebote mit Medienkompetenzbezug geplant werden. Für das Forschungsvorhaben spielt das Wissen der Expert*innen dieser Personen eine geringere Rolle, da Angebote mit Medienkompetenzbezug besonders berücksichtigt werden. Dozierende wurden außer Acht gelassen, da diese in der Regel als externe Mitarbeitende und mit einem meist eng umrissenen fachlichen Fokus nur punktuell und eng begrenzt am Programmplanungshandeln mitwirken (vgl. Kap. 3.4).

Der Vorteil einer Befragung der Fachbereichsleitungen, die für Programmbereiche verantwortlich sind, in denen Angebote mit Medienkompetenzbezug enthalten sind, besteht darin, dass diese sowohl Auskunft über Einflussfaktoren auf die allgemeine Programmplanung geben können⁶², als auch über Einflussfaktoren auf die

62 Da in den jeweiligen Fachbereichen immer auch Angebote enthalten sind, die keinen Medienkompetenzbezug aufweisen.

Programmplanung zu den Angeboten, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen. Die Ergebnisse der Programmanalyse der ersten Hauptstudie bieten die Grundlage für die gezielte Auswahl der Interviewpartner*innen, bei denen das höchste Expert*innenwissen zum Untersuchungsgegenstand vermutet werden kann. In Tabelle 12 in Kap. 10.3.2 wurden die Angebote mit Medienkompetenzbezug den Programmbereichen zugeordnet. Als Interviewpartner*innen wurden alle Personen ausgewählt, in deren Programmbereich Angebote mit Medienkompetenzbezug identifiziert werden konnten. So wurden beispielsweise alle Leitungen des Programmbereichs *Arbeit und Beruf* ausgewählt, jedoch keine Leitungen des Programmbereichs *Sprachen*. Das Ergebnis dieses Auswahlprozesses kann vollständig in Anhang 15 eingesehen werden. Für die Programmplanung der Angebote mit Medienkompetenzbezug sind insgesamt zehn Personen verantwortlich. Dazu gehören alle vier Leitungen der jeweiligen VHS sowie sechs der insgesamt zehn HPM. Zwei der sechs HPM (an VHS A und C) fungieren als Ansprechperson für Medienfragen, wie den Ergebnissen der Teilstudie in Kap. 9.2 entnommen werden kann. Beide befassen sich mit Fragen zu Medien als Lehrmittel (z. B. Einsatz der vhs.cloud und Onlinekursen), darüber hinaus aber auch mit Medien als Lehrinhalt. Gerade vor dem letztgenannten Aufgabenbereich ist deren Expert*innenwissen relevant für die Untersuchung. Da die im Sample enthaltenen VHS unterschiedlich viele Mitarbeitende beschäftigen, variiert die Anzahl der Interviewten von einer Person (an VHS D) bis zu vier Personen (an VHS C). Alle angefragten Personen haben sich für die Teilnahme am Forschungsvorhaben bereit erklärt.

Struktur des Interviewleitfadens

Bestimmend für die Operationalisierung sind zunächst die beiden Forschungsfokuse: Programmplanung zu Angeboten ohne Medienkompetenzbezug sowie Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug. Um beide Bereiche gesondert voneinander zu erfassen und auszuwerten, wurden diese als getrennte Frageblöcke konzipiert. Da der Erhebungszeitraum zum Jahreswechsel 2020/2021 stattfand, stand die Programmplanung zu dieser Zeit bereits erheblich unter dem Einfluss der Covid-19-Pandemie. Herausfordernd für die Interviews war, dass die Kursprogramme, die in der ersten Hauptstudie analysiert wurden, noch ohne Einfluss der Pandemie geplant wurden, daher wurde es als erforderlich erachtet, auf die Einflüsse der Covid-19-Pandemie auf die Programmplanung genauer einzugehen und einen zusätzlichen Frageblock zu den Auswirkungen der Pandemie einzufügen, um Einflüsse zu explizieren und somit sichtbar zu machen. Dementsprechend sind die drei übergeordneten Frageblöcke:

- Allgemeine Programmplanung
- Programmplanung unter den Bedingungen der Pandemie
- Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug

Eine Schwierigkeit bei der Operationalisierung bestand zunächst darin, das methodologische Prinzip der Offenheit (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 131) in Einklang zu bringen mit der Herausforderung, in einem eng begrenzten Zeitmaß die Vielfalt an möglichen Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln zu adressieren (vgl.

Kap. 7.2). Einerseits ist darauf zu achten, dass die Interviewpartner*innen möglichst unbeeinflusst durch den/die Interviewer*in Einflussfaktoren eigenständig identifizieren und benennen, andererseits besteht in der Kürze der Erhebungszeit die Gefahr, dass der Komplexität des Gegenstands nicht in ausreichender Tiefe Rechnung getragen werden kann. Um beide Prinzipien (Offenheit und Vollständigkeit) in Einklang zu bringen, wurde das Erhebungsinstrument gestuft, von zunächst offenen Fragen zu Beginn des Interviews hin zu spezifischen Fragen am Ende des Interviews. Der Einstieg ins Interview erfolgte daher zunächst erzählgenerierend (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 130 f.), indem die Interviewpartner*innen Programmplanungsprozesse möglichst erschöpfend schildern sollen, gegen Ende des Interviews wurden spezifischere Fragen sowohl a) bzgl. verschiedener Einflussgrößen als auch b) bzgl. der Angebote gestellt, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen.

Die erste Hauptstudie lässt sich in dieser Hinsicht als eng verzahnt mit der zweiten Hauptstudie ansehen, da die Ergebnisse der Programmanalyse mit jeder Interviewperson individuell anhand von Einflussfaktoren auf die Angebote besprochen werden konnten. In solchen Programmbereichen, in denen viele Angebote identifiziert wurden, wie im Programmbereich *Arbeit und Beruf*, wurden die Angebote thematisch gruppiert besprochen (z. B. MS Office anstatt Word). Um Gründe für das Ausbleiben bestimmter Kompetenzen zu erfragen, wie z. B. die Kompetenz *0.3 Inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen* (vgl. BMDW 2018, S. 9), wurden zuletzt fiktive Angebote besprochen und die Interviewten nach Gründen befragt, die für oder gegen eine Aufnahme solcher Angebote ins eigene Kursprogramm sprächen. Der gesamte Interviewleitfaden kann in Anhang 16 eingesehen werden. Bzgl. der Interviewführung wurden gängige Regeln beachtet (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 172 ff.), hierzu zählen u. a. das Vermeiden von Suggestivfragen, um das Antwortverhalten der interviewten Person nicht zu beeinflussen; aktives Zuhören; das Gestatten von Pausen; die Reformulierung des Verstandenen, um sicherzustellen, dass das Gesagte auch dem Gehörten entspricht sowie das Vermeiden von Bewertungen bzgl. dessen, was von der interviewten Person mitgeteilt wurde, um die Offenheit der Interviewsituation nicht zu gefährden.

Operationalisierung der Einflussfaktoren

Einflussfaktoren auf die Programmplanung können grundsätzlich sowohl deduktiv als auch induktiv erschlossen werden. Im vorliegenden Fall bietet sich eine Kombination beider Verfahren an. Eine zunächst deduktive Herleitung erscheint sinnvoll, da bereits anhand theoretischer wie empirischer Vorüberlegungen Einflussfaktoren abgeleitet werden können. Dies dient bereits bei der Interviewführung dazu, gezielt Nachfragen stellen zu können und auf eine möglichst erschöpfende Erhebung hinzuwirken. Ferner stellen die durch Deduktion gewonnenen Einflussfaktoren ein Gerüst für die Auswertung der Interviews dar. Die vorab bereits gewonnenen Faktoren induktiv weiterzuentwickeln, bietet sich an, da der Forschungsstand im Hinblick auf das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit als nicht gesichert und vollständig angesehen werden kann, so liegen einige Forschungsarbeiten bereits mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte in der Vergangenheit. Da nicht auszuschließen ist, dass im Zeit-

verlauf einzelne Einflussfaktoren stärker an Bedeutung gewinnen oder auch verlieren, ist die fehlende Aktualität nachteilig. Andere Forschungsarbeiten fokussieren nur einen eng begrenzten Ausschnitt, können daher dem Forschungsanliegen nicht voll entsprechen. Induktive Verfahren bieten den Vorteil, dass diese „Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (Mayring 2015, S. 86) reduzieren. Da beim induktiven Verfahren Kategorien unmittelbar aus dem erhobenen Material abgeleitet werden, sind diese unbeeinflusst durch „vorab formulierte Theoriekonzepte“ (ebd., S. 85) und können so die deduktiven Vorannahmen schärfen und konkretisieren. Die offenen Leitfadenterviews dienen insofern dazu, die deduktiv gewonnenen Einflussfaktoren auf die Programmplanung induktiv zu koppeln und zu schärfen. Die Deduktion findet daher vor der Datenerhebung statt, zur Schärfung der Instrumente, die Induktion findet im Zuge der Datenauswertung statt, zur Schärfung der Ergebnisse.

Nachfolgend wird der deduktive Teil der Operationalisierung dargestellt, zunächst anhand der Theorie, anschließend anhand der Empirie. Zentrales Theoriegerüst stellt die **Strukturierungstheorie** nach Giddens dar (vgl. Kap. 6.4). Eine wesentliche Grundannahme, die aus der Theorie entnommen werden kann, ist die Feststellung, dass Institutionen wandelbar sind, dass sich im Laufe der Zeit Strukturen verändern und diese auch das Handeln der Akteure verändern. Diese Grundannahme gibt der Forschung zu Einflussfaktoren erst einen dahinterliegenden Sinn, da die Grundannahme impliziert, dass Einflussfaktoren a) änderbar sind und daher Einfluss auf diese genommen werden kann und b) Handelnde rationale Entscheidungen treffen können, die zu einem positiven Einfluss auf die Programmplanung führen können. Die Strukturierungstheorie bietet zudem vielfältige Ansatzpunkte für eine deduktive Entwicklung von Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln. Folgende Bezüge lassen sich aus der Theorie herleiten, wie in Kap. 6.4 dargestellt.

Handelnde Akteure: Den handelnden Akteuren kann der Strukturierungstheorie zufolge eine zentrale Rolle beigemessen werden, da diese mittels ihrer Handlungen dazu in der Lage sind, Strukturen nicht nur zu reproduzieren, sondern diese auch zu verändern, insofern nehmen diese sowohl bewusst als auch unbewusst Einfluss auf Verfahrensweisen der Programmplanung. Einerseits lassen sich deren Kompetenzen als einflussnehmend ansehen, da sich diese in den Handlungsroutinen niederschlagen, darüber hinaus lassen sich aber auch persönliche Interessen und Motive als relevant ansehen, da deren Handeln nicht nur durch deren fachlichen Eignung bestimmt wird. Aufgrund der Relevanz der handelnden Akteure kann die Strukturierungstheorie auch die Bedeutsamkeit von Akteur-Netzwerken wie den Erweiterten Lernwelten und den Digicircles erklären.

Ressourcen: Akteure verfügen zudem über autoritative Ressourcen, die deren Handlungsmacht bestimmen, insofern kann auch das Entscheidungsgewicht beispielsweise einer Leitungsperson relevant sein. Daneben wird deren Handeln auch von allokativen Ressourcen beeinflusst. Zu diesen Ressourcen können im Hinblick auf das Programmplanungshandeln beispielsweise die räumlichen Kapazitäten für das Kursgeschehen zählen sowie die technische Infrastruktur bzw. die vorhandenen Lehr-/Lernmedien.

Regeln: Dem engeren Wortsinne Giddens nach sind verschriftlichte Strategiepapiere, wie beispielsweise das *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* zwar nicht als Regeln zu verstehen, da Regeln erst in den Erinnerungsspuren der handelnden Akteure existieren, solche oder ähnliche Leitlinien lassen sich aber als Kodifizierung einer Regel verstehen, stehen insofern mit diesen im Zusammenhang. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit lässt sich bezugnehmend auf die Strukturtheorie annehmen, dass den Leitlinien und Strategiepapieren von Volkshochschulverbänden ein Einfluss auf die handelnden Mitarbeitenden beigemessen werden kann. Insofern kann auch die Bezugnahme auf ein Strategiepapier im Rahmen der eigenen empirischen Forschung als sinnvoll erachtet werden. Auch die niedergeschriebene Standortbestimmung „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ (DVV 2011), die auf einen diskursiven Aushandlungsprozess in den Jahren 2009 bis 2011 zurückzuführen ist, gleichzeitig wieder Auswirkungen auf das Handeln der Akteure ausübt, verdeutlicht die Verschränkung von Handeln und Strukturen, wie von Giddens postuliert. Neben solch expliziten Schriftwerken lassen sich unter Regeln aber auch institutionelle Verfahrensweisen und Routinen verstehen, die nicht näher verschriftlicht wurden, sondern ausschließlich in den Erinnerungsspuren der Akteure existieren. Auch diese können deren Handeln mitbestimmen.

Aufbauend auf der **Empirie** lassen sich die bereits in Kap. 7.2 dargestellten Arbeiten zum Programmplanungshandeln als relevant erachten. Zu Beginn von Kap. 7.2 wurden die Einflussfaktoren, die sich deduktiv aus Forschungsarbeiten herleiten lassen, zusammenfassend dargestellt.

Datenaufbereitung und Auswertung (Codierung und Codierregeln)

Die Interviews wurden als telefonische Befragung durchgeführt und mit *Skype for Business* aufgezeichnet. Die erhobenen Interviews wurden zum Zwecke der Datenauswertung zunächst vollständig transkribiert. Zur Sicherstellung der Güte der Transkripte, zur Wahrung der Anonymität der Interviewten sowie zur Nachvollziehbarkeit des Transkriptionsprozesses wurden sowohl Transkriptionsregeln (vgl. Geyer 2016, S. 116) als auch Anonymisierungsregeln (vgl. Meyermann/Porzelt 2014) erstellt. Die Anonymisierungsregeln können insbesondere dann erforderlich sein, wenn mit den erhobenen Daten künftig weitergeforscht wird. Die Anonymisierungsregeln werden zur Wahrung der Anonymität nicht veröffentlicht. Die Transkription erfolgte mit der Software f4transkript. Bei zwei Interviews wurden Nacherhebungen vorgenommen, zwei weitere Interviews wurden aufgrund einer Unterbrechung zwischenzeitlich abgebrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgeführt, daher wurden für die 10 Interviewpartner*innen insgesamt 14 Transkripte angefertigt.

Die Auswertung der Transkripte erfolgte inhaltsanalytisch, wie bereits in Kap. 11.1 dargestellt. Hierzu wurde die Software MAXQDA 2020 V5 verwendet. Kern der Analyse ist die Extraktion der zur Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Informationen aus dem Text anhand „eines Suchrasters, das ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen konstruiert wird“ (Gläser/Laudel 2010, S. 200). Das Suchraster basiert auf einem zunächst deduktiv erarbeiteten Kategoriensystem zu den Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln. Da sich wie bereits in Kap. 7.2

vielzählige Einflussfaktoren aus der Studienlage herleiten lassen – insgesamt 23 Einflussfaktoren – wurden diese zunächst thematisch gruppiert⁶³. Die Themengruppen wurden zuletzt anhand eines Mehrebenenmodells strukturiert, um so ein geordnetes Raster zu erhalten. Hierzu wurde das Ebenenmodell nach Hinz et al. (2014) gewählt, welches eine Differenzierung in ein internes, nahes und fernes Umfeld vorsieht (vgl. ebd., S. 95). Das Modell wurde ursprünglich als Grundlage für Umfeldanalysen von Weiterbildungsunternehmen entwickelt. Die Umfeldanalyse ist laut Hinz et al. „ein systematisches Erfassen und Analysieren von Faktoren, die sich i. d. R. nur langfristig ändern“ (ebd.). Im Kontext der Programmplanung verweist beispielsweise Gieseke (2019b, S. 36) auf die Tragfähigkeit des Modells. Das interne Umfeld bezieht sich auf einrichtungsinterne Faktoren, wie beispielsweise die Mitarbeitenden und die materiellen Ressourcen der Einrichtung, das nahe Umfeld bezieht sich vorrangig auf Akteure, mit denen die Einrichtung in direktem Kontakt steht (oder in direkter Konkurrenz), wie Kooperationspartner*innen, Konkurrent*innen, aber auch die potenzielle wie reelle Kundschaft bzw. Teilnehmerschaft. Zum fernen Umfeld zählen Faktoren, die eher mittelbar auf die Einrichtungen einwirken, wie beispielsweise die Gesellschaft oder auch die Politik (vgl. Hinz et al. 2014, S. 96).

Um sicherzustellen, dass „nicht antizipierte Merkmalsausprägungen adäquat aufgenommen werden“ (Gläser/Laudel 2010, S. 201), ist ein induktiv geleiteter Codierprozess erforderlich, der auf den deduktiv gewonnenen Kriterien beruht. Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass das Kategoriensystem „an die Besonderheiten des Materials angepasst werden kann“ (ebd.) und „ein Probedurchlauf durch einen größeren Teil des Materials nicht mehr nötig“ (ebd.) ist. Nachteil ist der Mehraufwand durch eine iterative Vorgehensweise. Da sich die Kategorien im Laufe der Auswertung gemäß der neu hinzugewonnenen Einflussfaktoren ändern, das Instrument somit sukzessive spezifiziert wird, sind nach dem ersten Materialdurchlauf weitere Durchläufe erforderlich, um die neu hinzugenommenen Kriterien anhand aller Transkripte zu codieren. Um den Erhalt der theoretischen Vorüberlegungen im Kategoriensystem sicherzustellen, wurden Kategorien lediglich fortlaufend hinzugefügt, jedoch nie gestrichen. So wird der Wert „von Theorie und Daten“ (ebd., S. 205) aufrechterhalten. Anhand der Anzahl der endgültigen Codierungen lässt sich jedoch das Gewicht der jeweiligen Kategorien ablesen.

Um eine hohe Güte des Auswertungsprozesses zu gewährleisten, wurden für jeden Einflussfaktor Indikatoren gebildet. Indikatoren dienen dazu, Mehrdeutigkeiten von Faktoren zu reduzieren, was einen positiven Einfluss auf die Validität ausübt, zudem stellen sie eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Codierprozesses sicher, was zur Objektivität beiträgt. Für jeden Einflussfaktor wurden mindestens zwei bis höchstens sechs Indikatoren gebildet. Ähnlich wie auch bei der ersten Hauptstudie wurde zur eindeutigen Nachvollziehbarkeit für jeden Indikator eine einmalige Zuordnungsnummer vergeben, die bei jeder einzelnen Codierung vermerkt wurde. Ferner tragen festgelegte Codierregeln zur Nachvollziehbarkeit des Codierprozesses bei. Die Codierregeln zur zweiten Hauptstudie können dem Anhang 17 entnommen

63 Die 23 Einflussfaktoren wurden in insgesamt 8 Themenbereichen gruppiert.

werden. Im Wesentlichen wurden zwei Codierstränge vorgenommen. Der erste Strang bezieht sich auf die Identifikation der konkreten Einflussfaktoren. Es wurden nur Einflussfaktoren codiert, die sich auf die Angebotsplanung beziehen, sich an Erwachsene richten (Angebote für Kinder und Jugendliche wurden nicht näher berücksichtigt) sowie Angebote, die im Geschäftsbereich der Volkshochschulen liegen. Diesbezüglich wurde eine Mehrfachcodierung vorgenommen, da Einflussfaktoren oftmals in direktem Zusammenhang stehen und sich gegenseitig bedingen.

Der zweite Strang bezieht sich auf die Zuordnung zur Planung von Angeboten mit Medienkompetenzbezug sowie von Angeboten ohne klar erkennbaren Medienkompetenzbezug. Der zweite Codierstrang ermöglicht es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzgl. der Einflussfaktoren zwischen der allgemeinen Programmplanung und der Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug festzustellen. Im Verlauf des Codierprozesses hat sich nach kurzer Zeit herausgestellt, dass einige der Interviewpartner*innen das Gespräch phasenweise unbeabsichtigt vom Interviewer auf eine Angebotsplanung beziehen, die Medien nicht als Lehrinhalt (Medienkompetenz), sondern als Lehrmittel betrachten. Dies betrifft beispielsweise Onlinekurse, Livestreams und ähnliche Formate. Zwar steht die gesonderte Planung zu Angeboten, bei denen Medien als Lehrmittel eingesetzt werden, nicht im Fokus des Forschungsvorhabens, eine besondere Berücksichtigung dieser Gesprächsinhalte in einer separaten Kategorie wird jedoch als notwendig erachtet, um die Ergebnisse transparent darzustellen und Differenzen zwischen der Angebotsplanung zu Medien als Lehrmittel und Medien als Lehrinhalt aufzuzeigen. Diesbezüglich wurde eine Einfachcodierung vorgenommen, da die drei Bereiche voneinander getrennt werden konnten (vgl. Anhang 17).

Zuletzt wurden uneindeutige Aussagen, die nicht mit Bestimmtheit ausgeschlossen werden können, aber auch nicht mit Bestimmtheit einem Code zugewiesen werden können, gesondert erfasst. Zudem wurden längere Transkriptpassagen, welche außerhalb des Forschungsinteresses liegen, als solche kenntlich gemacht. Die Codierstränge sind wie folgt strukturiert:

- Codierung zu Einflussfaktoren (Mehrfachcodierung)
 - Ebenen (internes, nahes & fernes Umfeld⁶⁴)
 - Thematische Gruppen
 - Einflussfaktoren
 - Indikatoren
- Codierung zum Medienbezug (Einfachcodierung)
 - Programmplanung mit Medienkompetenz-Bezug (Lehrinhalt)
 - Programmplanung mit Bezug zu Medieneinsatz (Lehrmittel)
 - Programmplanung ohne eindeutigen Medienbezug (weder Lehrinhalt noch Lehrmittel)
- Uneindeutig
- Außerhalb des Forschungsinteresses

64 Auch Zufälle und Unvorhersehbarkeiten bestimmen die Angebotsplanung. Diese können nicht eindeutig einer der drei Ebenen zugeordnet werden, daher wurde *Ungeplant* als gesonderte Ebene berücksichtigt.

Bei jeder vorgenommenen Codierung wurden Belegstellen erfasst, um nachvollziehbar darlegen zu können, welche Transkriptpassagen für die Codierung ausschlaggebend waren. Während des Codierprozesses in MAXQDA wurden die Einflussfaktoren gewichtet, um nicht nur herausstellen zu können, welche Einflussfaktoren auf die Programmplanung einwirken, sondern auch welchen Einflussfaktoren durch die Interviewten ein hohes Gewicht beigemessen wird. MAXQDA 2020 bietet hierzu die Möglichkeit, einen Gewichtungswert bzw. Relevanzscore für die Codierungen zu vergeben. Die Herausforderung in der Gewichtung der Einflussfaktoren bestand darin, qualitatives Material zu quantifizieren. Um eine zu große Unschärfe in der Gewichtung zu vermeiden, wurden feingranulare Gewichtungen nicht in Erwägung gezogen. Die Gewichtung wurde daher dichotom (binär) skaliert, indem den Einflussfaktoren ein hoher Einfluss (Gewicht = 1) oder ein nicht näher bestimmter Einfluss (Gewicht = 0) beigemessen wurde. Das Gewicht wurde immer dann bei 0 belassen, wenn ein Einfluss auf die Programmplanung festgestellt wurde, aber dieser entweder gering ist oder nicht eindeutig als gering oder hoch eingestuft werden kann. Das Gewicht wurde auf 1 gesetzt, wenn der Einfluss durch die interviewte Person eindeutig als hoch eingestuft wird. Der Nachteil einer dichotomen Gewichtung ist ein geringer Differenzierungsgrad der Bedeutsamkeit von Einflussfaktoren, demnach ist die Aussagekraft limitiert. Der Vorteil liegt darin begründet, dass der geringe Differenzierungsgrad mit einem geringen Interpretationsspielraum bzgl. des Codierprozesses einhergeht und demnach die Objektivität der Forschung erhöht. Zum Zwecke der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Gewichtung wurden auch für die Gewichtung Indikatoren erstellt. Gewichtet wurden Einflussfaktoren gemäß der Indikatoren dann, wenn ein Einfluss durch ein eindeutiges Signalwort (z. B. *wichtig; wesentlich; stark*) angezeigt wird oder wenn sich das Gewicht des Faktors aus dem Kontext des Gesagten entnehmen lässt. Die Regeln zur Gewichtung können in Anhang 17 eingesehen werden.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der zweiten Hauptstudie dargestellt. Bzgl. der Transkription wurde eine Absatznummerierung vorgenommen, da die Absätze bei den Expert*innen-Interviews (beispielsweise verglichen mit narrativen Interviews) vergleichsweise kurz sind, daher kann eine schnelle Zuordnung anhand der Absatzzahlen gewährleistet werden. Die Transkripte werden wie folgt zitiert: (Nummer des Transkripts, Bezeichnung der VHS, Absatznummer des Transkripts), demnach wird beispielsweise Absatz 118 aus dem Transkript 6 an VHS B wie folgt zitiert: (T 6, VHS B, Abs. 118). In Anhang 15 kann eingesehen werden, welcher interviewten Person welche Transkriptnummer zugeordnet wurde.

11.3 Darstellung der Ergebnisse

Der Einstieg in die Ergebnisdarstellung erfolgt mit einer Übersicht der im Rahmen des induktiven Forschungsprozesses gebildeten Einflussfaktoren auf die Programmplanung (Kap. 11.3.1) sowie mit einer Darstellung der Häufigkeiten der Codierung zu den Einflussfaktoren (Kap. 11.3.2). Eine Differenzierung zwischen den Codierungen zur Programmplanung ohne Medienbezug, mit Bezug zu Medien als Lehrmittel sowie Medien als Lehrinhalt (Medienkompetenz) wird vorgenommen. In Kap. 11.3.3 werden die Ergebnisse anhand der Gewichtung der Einflussfaktoren dargestellt, zuletzt werden in Kap. 11.3.4 Differenzen zwischen den untersuchten Volkshochschulen aufgezeigt. Im darauffolgenden Kapitel 11.4 erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse.

11.3.1 Einflussfaktoren auf die Programmplanung

Erstes Ergebnis des induktiven Auswertungsprozesses ist die Erarbeitung eines Codesystems, das alle in den Transkripten identifizierbaren Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln berücksichtigt und abbildet. Wie in Kap. 11.2 dargestellt, baut das System auf das zunächst deduktiv erarbeitete Kriterienmodell auf, welches aus 23 Einflussfaktoren besteht. Das finale, in mehreren Iterationen entstandene Codesystem kann in Tabelle 14 eingesehen werden. Das Codesystem besteht aus insgesamt 34 Einflussfaktoren und weist somit über das deduktive System elf weitere Einflussfaktoren auf. Für die Codierung der 34 Einflussfaktoren wurden insgesamt 107 Indikatoren gebildet, also im Schnitt rund drei Indikatoren je Einflussfaktor. Zur Erhöhung der Transparenz des Codierprozesses wurden Anmerkungen und ergänzende Erläuterungen zu den jeweiligen Indikatoren vorgenommen. Eine vollständige Übersicht, die neben den Einflussfaktoren auch die Indikatoren und Erläuterungen beinhaltet, kann in Anhang 18 eingesehen werden.

Aufgrund der Fülle an Einflussfaktoren werden diese nicht alle gesondert dargestellt, sondern erkennbare Muster und Auffälligkeiten diskutiert. Zunächst lässt sich feststellen, dass Programmplanung, unabhängig davon, ob es sich um Programmplanung im Allgemeinen oder um Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug handelt, von vielfältigen Faktoren mitbestimmt und beeinflusst wird. 34 verschiedene Faktoren wirken gemäß der Untersuchungsergebnisse auf die Planung ein. Demnach sind einfache Erklärungsansätze, welche Programmplanung als Resultat einiger weniger Faktoren sehen, als zu pauschalisierend bzw. unterkomplex anzusehen. Insofern weisen die Untersuchungsergebnisse auf ein ähnlich komplexes Bedingungsgefüge wie Gieseke (2008) hin, die Programmplanung im Zusammenhang mit vielfältigen Wissensinseln sieht.

Tabelle 14: Induktives Codesystem zur zweiten Hauptstudie

Ebene	Kategorie	Einflussfaktor
Internes Umfeld	Haltung & Engagement (A)	Haltung & Engagement der Einrichtungsleitung (A1)
		Haltung & Engagement der planenden Mitarbeitenden (A2)
		Haltung & Engagement der Dozierenden (A3)
	Personelle Ressourcen (B)	Fähigkeiten & Wissen der planenden Mitarbeitenden (B1)
		Fähigkeiten & Wissen der Dozierenden (B2)
		Bekanntheit/Beliebtheit der Dozierenden (B2B)
		Dozierendenstamm (B3)
		Ansprechpartner*in für Medienfragen (B4)
		interne Netzwerke (allgemein) (B5)
		interne Netzwerke mit Medienbezug (B6)
		Fähigkeiten & Wissen der Einrichtungsleitung (B7)
	Nicht personelle Ressourcen (C)	Finanzielle Ressourcen (C1)
		Zeitliche Ressourcen (C2)
		Materielle Ressourcen (C3)
		Virtuelle Ressourcen (C3B)
		Ausgearbeitete Strategien, Konzepte & Dokumente (C4)
	Institutionelle Funktionslogik (CB)	Institutionelle Planungsstrukturen (CB1)
		Institutionelles Profil & Institutskultur (CB2)
		Institutionelle Marketingmechanismen (CB3)
Nahes Umfeld	Teilnehmende (D)	Nachfrage (D1)
		Vorbehalte (D2)
		Außenwahrnehmung (D3)
		Soziodemographische Aspekte (D4)
		Barrieren/Hürden für TN (D5)
	(Einrichtungs-)Externes Umfeld (E)	Räumliches Umfeld (E1)
		Externe Netzwerke (E2)
		Konkurrenz (E3)
	Fernes Umfeld	Recht & Politik (F)
(Öffentlicher) Bildungsauftrag & Bildungsgerechtigkeit (F2)		
Gesellschaft (G)		Gesellschaftliche & technische Veränderungen (G1)
		(Bildungs-)Bedarf (G2)
		Aktuelle Ereignisse (G3)
		Covid-19-Pandemie (G4)
Ungeplantes (H)		Ungeplantes (H1)

Im direkten Vergleich mit den rein deduktiv erarbeiteten Einflussfaktoren lässt sich erkennen, dass die 11 neu hinzugefügten Faktoren teilweise zu einer Perspektiverweiterung zum Forschungsstand beitragen können, in Teilen aber lediglich Aspekte konkretisieren und ausdifferenzieren, die bereits in der bestehenden Studienlage zum Thema angelegt sind und lediglich auf dem entsprechenden Abstraktionsniveau keinen Einzug in das deduktive Modell gefunden haben. So verweisen beispielsweise Egetenmeyer et al. (2020) bereits auf die Relevanz der „digitalen Infrastruktur“ (ebd., S. 29) und auf „Kooperation und Vernetzung“ (ebd.). In der näheren Erläuterung von Egetenmeyer et al. sind bereits Bezüge zu internen Netzwerken mit Medienbezug (Einflussfaktor B6 in Tabelle 14) sowie zu virtuellen Ressourcen (Einflussfaktor C3B in Tabelle 14) erkennbar. *Netzwerke mit Medienbezug* wurden im Zuge des Codierprozesses als eigenständiger Einflussfaktor aufgenommen, da im Rahmen der Interviews beispielsweise auf die Relevanz von *Erweiterten Lernwelten* (vgl. T 3, VHS A, Abs. 16) oder den *Digicircles* (vgl. T 9–2, VHS C, Abs. 76) verwiesen wurde. *Virtuelle Ressourcen* wurden aufgenommen, da in mehreren Interviews auf die Relevanz der vhs.cloud im Rahmen der Programmplanung verwiesen wurde (vgl. T 3, VHS A, Abs. 32; T 7, VHS C, Abs. 88), aber auch auf andere cloudbasierte Anwendungen und Inhalte hingewiesen wurde, die einen Einfluss auf die Programmplanung nehmen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 55; T 3, VHS A, Abs. 32). Eine weitere Ausdifferenzierung des deduktiven Modells ist im Hinblick auf regionale Faktoren hin erfolgt. So stellt Stefan Wenk, Leiter der VHS C heraus: „[...] sie können als VHS-Mensch kein Programm der Region überstülpen, sie müssen immer gucken, wie ticken die Leute“ (T 7, VHS C, Abs. 56). Auch an VHS A und D wird auf die Relevanz spezifischer Besonderheiten der Region verwiesen (vgl. T 4–2, VHS A, Abs. 48; T 11–1, VHS D, Abs. 18). Da die Interviews nach Ausbruch der Covid-19-Pandemie geführt wurden (Ende 2020/Anfang 2021), wurde durch die Interviewpartner*innen entsprechend häufig auf die pandemiebedingten Auswirkungen auf die Programmplanung hingewiesen (Einflussfaktor G4). Neben lang andauernden Ergebnissen wie der Pandemie und sich allmählich vollziehenden gesellschaftlichen wie technologischen Entwicklungen (G1) wurde auch die Relevanz aktueller (eher kurz andauernder) Ereignisse (G3) genannt. Auch dieser Aspekt (G3) war zuvor nicht im deduktiven Modell enthalten. Zu aktuellen Ereignissen zählen beispielsweise Jahrestage und Jubiläen.

Die auffälligste und differenzierteste Erweiterung zum rein deduktiven Modell besteht in der Hinzunahme einer neuen Themenkategorie mit der Bezeichnung *Institutionelle Funktionslogik* (CB). Institutionelle Funktionslogik verweist auf überindividuelle, institutionelle Verfahrensweisen, die über die individuellen Planungsweisen der einzelnen Mitarbeitenden hinausgehen. Die institutionelle Funktionslogik lässt sich am ehesten mit den Regeln im Sinne der Strukturierungstheorie beschreiben. Demnach lassen sich Regeln als „methodische Verfahrensweisen sozialer Interaktion“ (Giddens 1997, S. 70) verstehen, die in den *Erinnerungsspuren* der Akteure existieren (vgl. ebd., S. 432), aber expliziert werden können. Differenziert wurde in *Institutionelle Planungsstrukturen* (CB1), *Institutionelles Profil & Institutskultur* (CB2) sowie *Institutionelle Marketingmechanismen* (CB3). Unter CB1 wurden solche Faktoren codiert, die

individuenübergreifende Planungsmechanismen an der jeweiligen Einrichtung charakterisieren. So existiert beispielsweise an VHS A eine interne Regel, die von den planenden Mitarbeitenden beachtet wird und deren Programmplanung beeinflusst, wie beispielsweise Emil Mai herausstellt:

„jeder Kurs, sag ich immer, hat drei Chancen. Einmal ist er neu, keiner weiß, dass es den bei uns gibt, also gibt es keine Nachfrage. Beim zweiten Mal können Sie immer noch sagen, okay, die Leute wissen es jetzt, dass wir es haben, aber der Termin passt nicht oder es stimmt irgendwas anderes nicht und wenn es beim dritten Mal nicht ist, dann fliegt der auch wieder raus aus dem Programm.“ (T 2–1, VHS A, Abs. 14)

Eine Programmplanende an VHS A stellt unabhängig von Herrn Mai heraus: „selbst wenn’s nochmal nicht klappt, hat jeder Kurs 3 Versuche. Das ist unsere interne Regel“ (T 4–1, VHS A, Abs. 8).

CB2 verweist auf einen Einfluss durch das Einrichtungsprofil oder auch das Programmprofil auf die Programmplanung, was anhand einer Aussage vom Leiter von VHS A ersichtlich wird, der betont, VHS A sei „eine Einrichtung, die ist offen für neue Angebote, probieren auch mal was aus“ (T 2–1, VHS A, Abs. 24). Auch wenn diese Regel nicht verschriftlicht ist, also keine ausgearbeitete Strategie (C4) darstellt, wirkt diese auf die Programmplanung ein. CB3 meint im Speziellen Marketingmechanismen, die personenübergreifend an den jeweiligen Einrichtungen erkennbar sind. Zwar lässt sich Marketing je nach Sichtweise auch als eigener Prozessschritt sehen, welcher der Programmplanung nachgelagert ist, demnach nicht mehr Bestandteil der Planung ist (vgl. Weinberg 1999, S. 94), Marketing beeinflusst die Programmplanung jedoch insofern, als diese dazu beitragen kann, neue Zielgruppen zu erschließen und so Programmplanung gezielt zu steuern.

11.3.2 Ergebnisdarstellung anhand der Häufigkeiten der Codierung

Anhand der bislang dargestellten Ergebnisse lässt sich zwar die Vielfalt an Einflussfaktoren belegen, allerdings geben diese noch keinen Hinweis auf die Relevanz der Einflussfaktoren für die Programmplanung. Zudem blieben Differenzen zwischen der Programmplanung zu Medien als Lehrinhalt, Medien als Lehrmittel sowie der allgemeinen Programmplanung bislang unberücksichtigt. Daher werden die Ergebnisse nachfolgend anhand der Häufigkeiten sowie der Gewichtung der Codierungen dargestellt. Eine Gesamtübersicht der Codierungen kann in Anhang 19 eingesehen werden. Insgesamt wurden bezugnehmend auf die zehn Interviews 801 Codierungen zu den Einflussfaktoren vorgenommen, weiterhin wurden 12 Codierungen als uneindeutig eingestuft sowie 72 Codierungen bestimmt, die als *Außerhalb des Forschungsinteresses* bewertet wurden. Aufgrund der hohen Anzahl an Codierungen zu den Einflussfaktoren lassen sich die Ergebnisse auffächern anhand der einzelnen Faktoren. Abbildung 23 stellt, bezugnehmend auf Anhang 19, einen Ausschnitt der am häufigsten sowie der am geringsten codierten Einflussfaktoren dar. Der Abbildung kann die absolute Häufigkeit der Codierungen entnommen werden. Gestapelt wurden die Codierungen zur Programmplanung mit Medienkompetenzbezug, Medien als Lehrmittel sowie Codierungen ohne eindeutigen Medienbezug.

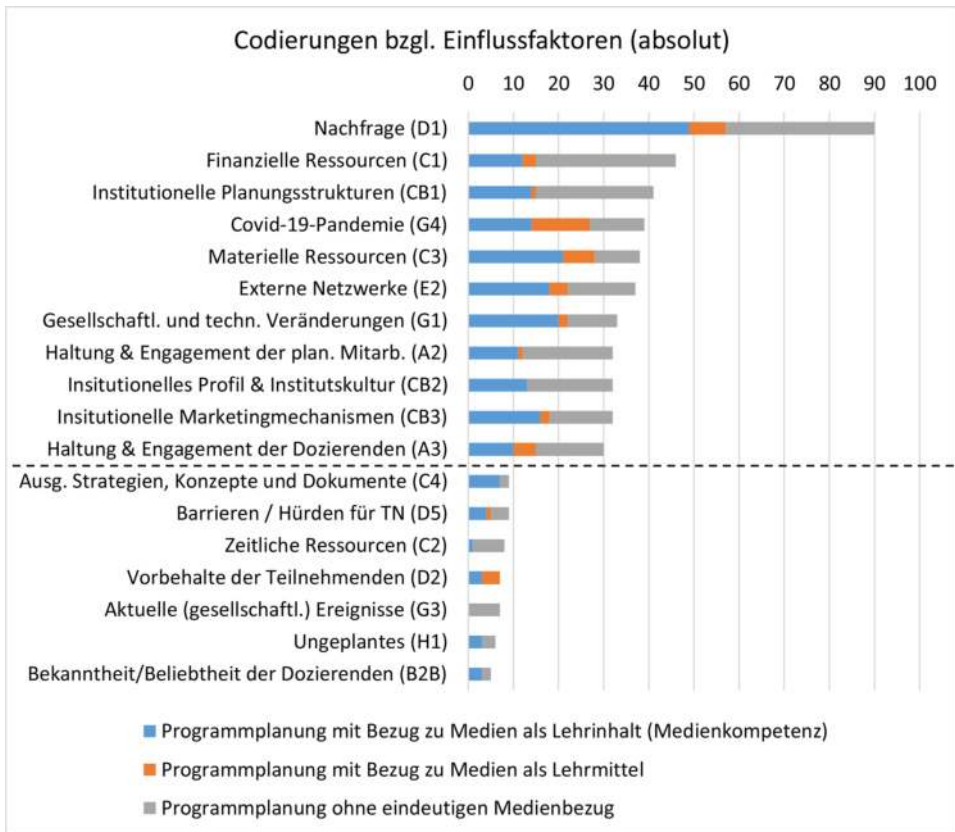


Abbildung 17: Auswahl häufiger und seltener Codierungen der HS 2

Wie der Abbildung entnommen werden kann, wurde mit insgesamt 90 Codierungen am häufigsten von den Interviewpartner*innen auf die Nachfrage als Faktor verwiesen, der auf die Programmplanung einwirkt und diese beeinflusst. Am zweithäufigsten wurde auf den Einfluss finanzieller Mittel und Ressourcen verwiesen (46 Codierungen). Auffallend ist der deutliche Abstand des Einflussfaktors Nachfrage auf die anderen genannten Faktoren. Zu den fünf am häufigsten genannten Faktoren zählen weiterhin institutionelle Planungsstrukturen, Einflüsse der Covid-19-Pandemie sowie Einflüsse durch materielle Ressourcen. Da, wie zuvor in Kap. 4.7 gezeigt, das *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* auf VHS-Verbandsebene als leitendes Strategiepapier bzgl. Medienkompetenzförderung angesehen werden kann, wurde dieses ebenfalls als Indikator unter dem Einflussfaktor *Ausgearbeitete Strategien, Konzepte & Dokumente (C4)* neben anderen Strategiepapieren berücksichtigt. Auf diesen Einflussfaktor (C4) wurde insgesamt jedoch nur selten verwiesen (an Stelle 28/34). Am seltensten wurde auf den Einfluss durch Ungeplantes (darunter auch Zufälle) sowie die Bekanntheit bzw. Beliebtheit der Dozierenden verwiesen. Auffallend ist zudem, dass auf Nachfrage mit 90 Codierungen deutlich häufiger verwiesen wurde als

auf den Bildungsbedarf (16 Codierungen, an Stelle 22/34) sowie auf den Bildungsauftrag (18 Codierungen, an Stelle 21/34).

Bezugnehmend auf den Datensatz in Anhang 19 lassen sich zudem Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Einflussfaktoren auf die Planung von Angeboten mit Medienkompetenzbezug, den Angeboten mit einer Verwendung von Medien als Lehrmittel sowie Angeboten ohne eindeutigen Medienbezug erkennen. Feststellen lässt sich zunächst, dass auf Angebote mit Medien als Lehrmittel (insg. 93 Codierungen) deutlich seltener verwiesen wurde als auf Angebote mit Medienkompetenzbezug (334 Codierungen) und Angebote ohne eindeutigen Medienbezug (374 Codierungen).

Bzgl. der Programmplanung zu Angeboten mit **Medienkompetenz-Bezug** (Medien als Lehrinhalt) wurde vorrangig auf folgende Faktoren verwiesen:

1. Nachfrage (49 Codierungen)
2. Materielle Ressourcen (21 Codierungen)
3. Gesellschaftliche & technische Veränderungen (20 Codierungen)
4. Externe Netzwerke (18 Codierungen)
5. Institutionelle Marketingmechanismen (16 Codierungen)
6. Fähigkeiten & Wissen der Dozierenden (15 Codierungen)

Auf die Nachfrage wurde bzgl. der Angebotsplanung mit Medienkompetenzbezug, wie insgesamt zu allen anderen Angeboten auch, auffallend oft verwiesen (49 Codierungen). Die Planung von Angeboten, die sich inhaltlich mit Medienfragen auseinandersetzen, richtet sich in erster Linie an der Nachfrage aus. Geht die Nachfrage nach bestimmten Themen zurück, werden weniger Angebote geplant (vgl. T 7, VHS C, Abs. 40). Da wie bereits in Kap. 10.3 gezeigt, ein großer Teil der Angebote mit Medienkompetenzbezug instrumentell-qualifikatorische Medienkompetenz befördert, steht die praktische Auseinandersetzung mit bestimmten Medientechnologien und Programmen oftmals im Vordergrund. Demnach spielen auch materiellen Ressourcen bei der Planung eine entscheidende Rolle (21 Codierungen). Vereinzelt wird auf die Notwendigkeit von EDV-/Computerräumen für die Teilnehmenden verwiesen, beispielsweise zu Schulungen bei MS Office, in anderen Fällen setzen Programmplanende stärker auf die digitale Aufrüstung von vielseitig nutzbaren Kursräumen (vgl. T 10, VHS C, Abs. 94) oder auch verstärkt auf die Medienausstattung der Kursteilnehmenden (vgl. ebd.). Mit 20 Codierungen, an dritter Stelle wurde auf einen Einfluss durch gesellschaftliche bzw. technische Veränderungen verwiesen, die einen Einfluss auf die Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug nehmen. Marlene Büttner bezeichnet diese Veränderungen auch als Wellenbewegungen und sieht in verschiedenen Jahren und Jahrzehnten unterschiedliche Schwerpunkte:

„Also, wie so die Wellenbewegungen von den verschiedenen, in den Jahrzehnten, von den verschiedenen Bereichen ging. Also, als die hier angefangen haben, haben wir unheimlich viel Schreibmaschinenkurse gemacht und so. Also in den ja, 50er, 60er Jahren, dann kam ja ne Welle so diese grundlegende EDV Entwicklung so Basics und sowas, das haben wir ja auch viel, viel, unheimlich viel geschult, ja.“ (T 5, VHS B, Abs. 38)

Angebote mit Medienkompetenzbezug ergeben sich oftmals aus Kooperationen mit Externen (18 Codierungen), beispielsweise mit Hochschulen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 57), einem offenen Kanal (vgl. T 7, VHS C, Abs. 54), einem Programm kino (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 93), Bibliotheken (vgl. T 5, VHS B, Abs. 114) oder auch Landesinstituten (vgl. T 3, VHS A, Abs. 62). Auch Marketingmechanismen (16 Codierungen) wird ein Einfluss auf die Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug zugeschrieben, insbesondere dann, wenn noch kein breites Stammpublikum existiere (vgl. T 4–2, VHS A, Abs. 70), was gerade bei Angeboten mit Bezug zu Medienkritikfähigkeit der Fall ist. So wurde beispielsweise an VHS A die Aufmerksamkeit für Angebote zum Thema Fake News (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 32) dadurch erhöht, dass auf einem Winzerfest Ratespiele zum Wahrheitsgehalt von Informationen mit den Besucher*innen auf dem Fest durchgeführt wurden und in diesem Zusammenhang Werbung für Schulungen zum Thema Fake News gemacht wurde. Diese Marketingmaßnahme habe letztlich für eine ausreichend hohe Teilnehmendenzahl gesorgt (vgl. ebd.), sodass die Angebote zum Thema Fake News stattfinden konnten. Nicht zuletzt spielen auch die Kompetenzen der Dozierenden bei der Planung eine Rolle (15 Codierungen). So betont beispielsweise Emil Mai von VHS A, dass bzgl. der Planung zu Angeboten im Kontext der *neuen Medien* stark auf die Expertise der Dozierenden vertraut wird:

„erstens mal, habe ich schon ein gewisses Alter, nicht mehr so neu an den neuen Medien dran, oder so direkt an den neuen Medien dran und zweitens selbst in den Bereichen, wo ich mich auskenne, weiß ich ja auch nicht alles. Das heißt, Grundregel Nummer eins ist, unsere Kursleiter haben einfach das Know-how nicht nur von ihren Kursen, sondern auch über neue Entwicklungen in ihren Kursen.“ (T 2–1, VHS A, Abs. 24)

Gleichzeitig zeigen die Untersuchungsergebnisse auch, dass mangelnde Fähigkeiten der an der VHS tätigen Dozierenden Programmplanung behindern können, gerade auch zu Angeboten, die einen Medienkompetenzbezug haben, wie beispielsweise zum Umgang mit Datenschutz, wie Frau Diezel an VHS D hervorhebt:

„Umgang mit Medien, mit den Datenschutzgeschichten. Was geb ich alles von mir preis [...] das ist ein Programmbereich, bei dem ich sage: Das ist ein bisschen vernachlässigt worden, sträflich vernachlässigt worden. Weil ich aber auch hier niemanden Quali- Qualitatives habe.“ (T 11–1, VHS D, Abs. 110)

Ausgearbeitete Strategien, Konzepte & Dokumente (C4), zu denen, wie bereits dargestellt, auch das *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* gezählt werden kann, wurden im Hinblick auf die Programmplanung zu Medien als Lehrinhalt nur siebenmal codiert, der Einflussfaktor steht damit an Stelle 22/34 und nimmt insofern keine exponierte Stellung ein. Konkret im Hinblick auf die Relevanz des Manifests für die Programmplanung nehmen die vier befragten Leitungen der untersuchten Volkshochschulen unterschiedliche Positionen ein. Der Leiter von VHS C sieht die im Manifest enthaltenen Forderungen als wichtige Aufgabe an, um als Volkshochschule den digitalen Wandel zu meistern. Er betont daher: „jeder muss halt in der Region nach seinen Möglichkeiten versuchen, das umzusetzen“ (T 7, VHS C, Abs. 92), und

ergänzt weiterhin: „Jeder, der dem nicht folgt oder der da in den nächsten Jahren sich nicht beschäftigt, wird von der Bildfläche verschwinden“ (T 7, VHS C, Abs. 98). Emil Mai, Leiter von VHS A sieht den Einfluss des Manifests auf die Programmplanung eher begrenzt und sieht es als Bestätigung der eigenen Arbeit: „weiß jetzt nicht, ob so ein Manifest was ändert. Sagen wir mal so, es ist eher eine Bestärkung, dass man auf dem richtigen Weg ist“ (T 2–2, VHS A, Abs. 8). Allerdings sieht Herr Mai ein Potenzial des im Manifest angesprochenen DigComp-Modells als Referenzfunktion und Mittel zur Selbsteinschätzung: „wenn wir das hinkriegen würden, was die Digitalisierung angeht, dass die Leute sich einfach einschätzen können [...] das wäre schon klasse“ (T 2–2, VHS A, Abs. 20). Leiterin von VHS B sieht das Manifest zwar als hilfreiche Orientierungsgrundlage, beschreibt es aber gleichzeitig als „praxisfern“ (T 5, VHS B, Abs. 64), da VHS B bereits grundlegende Voraussetzungen fehlen, wie eine ausreichende WLAN-Anbindung (vgl. ebd.). Man müsse daher erst die technischen Voraussetzungen schaffen, um sich den im Manifest enthaltenen Forderungen annehmen zu können. Leiterin von VHS D sieht Strategiepapiere ähnlich wie die Leiterin von VHS B zwar als hilfreich im Hinblick auf eine Orientierungsgrundlage an, aber „nicht immer umsetzbar“ (T 11–2, VHS D, Abs. 6). Sie sah das Manifest zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, noch vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie, ebenfalls als zu praxisfern an, da der Landkreis, in dem die VHS beheimatet ist, „sehr ländlich und sehr einfach gestrickt“ (T 11–2, VHS D, Abs. 4) sei, aufgrund der geringen Passung zum Landkreis sei das Manifest daher „nicht mehr geläufig“ (ebd.).

Bezugnehmend auf die Programmplanung, bei der **kein eindeutiger Medienbezug** festgestellt werden konnte, zählen folgende Aspekte zu den sechs am häufigsten genannten Einflussfaktoren:

1. Nachfrage (33 Codierungen)
2. Finanzielle Ressourcen (31 Codierungen)
3. Institutionelle Planungsstrukturen (26 Codierungen)
4. Vorgaben & Recht (21 Codierungen)
5. Haltung & Engagement der planenden Mitarbeitenden (20 Codierungen)
6. Institutionelles Profil & Institutskultur (19 Codierungen)

Wie in der zuvor dargestellten Gesamtübersicht auch, wurde auf die Nachfrage (33 Codierungen) deutlich häufiger verwiesen als auf Bildungsbedarf und Bildungsauftrag. Zwar wurde von befragten Leitungen der jeweiligen Gesamteinrichtung auf die Relevanz verwiesen, Angebote nicht nur an der bestehenden Nachfrage auszurichten, wie beispielsweise Emil Mai betont:

„die Nachfrage entbindet uns jetzt nicht von der Aufgabe auch im bestimmten Rahmen für Nachfrage zu sorgen. Ja, das heißt zum Beispiel politische Bildung, der ganz klassische Bereich [...] da ist es natürlich so, dass wir einen, als Einrichtung, einen Bildungsauftrag haben, dass wir sagen, da [...] sollten wir, wenn wir unseren Job ernst nehmen, Angebote machen und auch versuchen, die Leute zu erreichen, auch wenn die von sich aus jetzt mit Sicherheit keine politische Bildung bei uns nachfragen würden, ja? Das heißt, unsere ganzen Projekte und neuen Formate, die wir haben, zielen ja gerade darauf hin, dass wir zu den Leuten gehen und die nicht zu uns kommen.“ (T 2–1, VHS A, Abs. 28)

Demgegenüber steht jedoch eine häufiger formulierte pragmatische Sichtweise, wie beispielsweise von zwei unterschiedlichen Befragten an VHS C mitgeteilt wurde: „Im Prinzip haben wir ja, wenn man das runterbricht, eine Art Dienstleistung für VHS-Kursteilnehmer und wenn gewisse Kursangebote nicht gefragt sind, dann bringt es natürlich nichts, die anzubieten“ (T 9–1, VHS C, Abs. 42) bzw. „wenn was nicht läuft, dann fliegt es halt raus. Also, da sind wir halt einfach auch ein Unternehmen, was betriebswirtschaftlich handeln muss“ (T 7, VHS C, Abs. 126). Teilweise wird trotz der erkannten Bedeutsamkeit des Bildungsauftrags darauf verwiesen, dass aus ökonomischen Zwängen heraus keine andere Möglichkeit bleibt, als sich primär an der Nachfrage zu orientieren (vgl. T 5, VHS B, Abs. 82). Die Notwendigkeit, aus ökonomischen Gründen vorrangig die bestehende Nachfrage zu befrieden, verweist bereits auf den zweiten Aspekt, die finanziellen Ressourcen (31 Codierungen). So betont auch Emil Mai: „wir müssen auch immer Kurse haben, die Geld reinbringen, schlicht und ergreifend“ (T 2–1, VHS A, Abs. 67). Gerade die geringen Honorare für Dozierende wirken auf die Programmplanung begrenzend ein (vgl. T 7, VHS C, Abs. 70; T 6, VHS B, Abs. 12).

Institutionelle Planungsstrukturen (26 Codierungen) werden beispielsweise an der bereits zuvor dargestellten internen Regel von VHS A erkennbar, dass „jeder Kurs 3 Versuche“ (T 4–1, VHS A, Abs. 8) hat. Christian Fink von VHS C sieht ebenfalls einen Einfluss durch historisch gewachsene Programme, die ebenfalls unter dem Code CB1 (Institutionelle Planungsstrukturen) codiert wurden. Herr Fink bezeichnet es als „das, was gewachsen ist, also die gewachsenen Strukturen“ (T 9–1, VHS C, Abs. 44) und ergänzt:

„ich würde jetzt nicht auf die Idee kommen: Ach, man braucht jetzt unbedingt einen Stickkurs, aber der Stickkurs läuft und der Stickkurs bleibt Bestandteil. Oder sagen wir mal, Squaredance. Hätte ich jetzt nicht gedacht, aber das ist etwas, was in den Strukturen steckt und das, das wollen die Leute und die kommen dazu auch.“ (Ebd.)

Auf Vorgaben & Recht (21 Codierungen) wurde ebenfalls vergleichsweise häufig (Rang 4/34) verwiesen, allerdings wurden bzgl. dieses Einflussfaktors unterschiedliche Bezüge hergestellt. So wurde beispielsweise auf Vorgaben von kommunalen Trägern (7-mal), auf Vorgaben vom Bundesland bzw. dem Bund (8-mal), Vorgaben von VHS-Verbänden (3-mal), Gestaltungsspielräume durch die Rechtsform (4-mal) oder auch andere Vorgaben (2-mal) verwiesen. Die Relevanz, die kommunale Träger bei der Programmplanung haben, lässt sich zumeist nicht ungelöst von der Rechtsform betrachten. So wird insbesondere an VHS B und D, die beide kommunal verankert sind, auf kommunale Träger verwiesen. So betont die Leiterin an VHS D, dass der Kreisbeirat Einfluss auf die Angebotsplanung nimmt (vgl. T 11–1, VHS D, Abs. 4), Leiterin von VHS B stellt heraus, dass kommunale Politiker*innen auch bereits dazu beigetragen haben, dass geplante Angebote nicht angeboten werden konnten (vgl. T 5, VHS B, Abs. 22), da sich diese gegen deren Umsetzung ausgesprochen haben.

Haltung & Engagement der planenden Mitarbeitenden (20 Codierungen) nimmt bei den Codierungen Rang 5/35 ein. Der Einflussfaktor wurde abgegrenzt vom Faktor

Fähigkeiten & Wissen der planenden Mitarbeitenden (B1), der seltener codiert wurde. Zu Haltung und Engagement wurden vorrangig Aussagen codiert, die auf den individuellen, persönlichen Einfluss des planenden Mitarbeitenden verweisen, was Frau Hepp an VHS C auch als eigene „Handschrift“ (T 10, VHS C, Abs. 16) bezeichnet. Herr Wenk stellt diesbezüglich heraus: „Jeder VHS-Leiter sollte seine Spleens im Programmheft unterbringen, aber das Programm hat sollte nicht nur aus den Spleens bestehen. Und das finde ich gewiss ganz gut“ (T 7, VHS C, Abs. 72). Auch Frau Pfeiffer an VHS B betont: „das ist dann auch einfach noch mal eine persönliche Entscheidung, wo die Schwerpunkte privat auch liegen. Ganz klar, das spielt mit rein“ (T 6, VHS B, Abs. 12). *Institutionelles Profil & Institutskultur* (19 Codierungen) verweist, wie bereits zuvor dargestellt, auf einen Einfluss durch das Einrichtungsprofil bzw. das Programmprofil auf die Programmplanung. So betont beispielsweise Ronja Pfeiffer, dass man an VHS B „langjährigen Dozenten“ (T 6, VHS B, Abs. 14) gegenüber verpflichtet sei und dass sie selbst Programmplanung „ein bisschen anders positionieren“ (ebd.) würde, wenn es diese interne Regel nicht gäbe.

Bzgl. einer Programmplanung zu Angeboten mit **Medien als Lehrmittel** wurde am häufigsten auf folgende sechs Faktoren verwiesen:

1. Covid-19-Pandemie (13 Codierungen)
2. Virtuelle Ressourcen (11 Codierungen)
3. Ansprechpartner*in für Medienfragen (8 Codierungen)
4. Nachfrage (8 Codierungen)
5. Materielle Ressourcen (7 Codierungen)
6. Haltung & Engagement der Dozierenden (6 Codierungen)

Die Ergebnisse weichen zwar erkennbar von der Gesamtverteilung aller Codierungen ab, sind jedoch anhand der Besonderheiten bzgl. der Lehrmittel erklärbar. So hat die Covid-19-Pandemie (13 Codierungen) dazu geführt, dass gerade zu Zeiten des Lock-downs viele Angebote einen Umbruch bzgl. der Lehrmittel erfahren haben, da Präsenzveranstaltungen zeitweise nicht gestattet waren und diese daher soweit möglich als Onlineveranstaltung konzipiert wurden, wie beispielsweise Frau Pfeiffer an VHS B feststellt (vgl. T 6, VHS B, Abs. 22). Über die kurzfristigen Auswirkungen der Pandemie auf den laufenden Betrieb im ersten Halbjahr 2020 wurden auch längerfristige Auswirkungen der Pandemie im Hinblick auf eine positive Akzeptanz von Onlinelehre durch Interviewpartner*innen erkannt, was deren Programmplanung beeinflusste, so stellt Stefan Wenk an VHS C fest:

„[...] da war Corona wirklich, das hat den Modernisierungsschub ausgelöst. Weil jetzt auch einfach zunehmend von Dozentenseite die Bereitschaft größer geworden ist, solche Angebote zu machen, und auch von Teilnehmern, wenn sie es mal kennengelernt haben, nach und nach das auch zu schätzen wissen. Also, wir bieten Online-Formate schon seit 2002 an, aber mit der Erfahrung, dass sie niemand wollte und jetzt ist die Erfahrung, zumindest ein paar Leute wollen sie jetzt.“ (T 7, VHS C, Abs. 52)

Neben der Pandemie wurde zur Angebotsplanung, in denen Medien als Lehrmittel eingesetzt werden, häufig auf erforderliche Ressourcen (materielle wie virtuelle Ressourcen) verwiesen. Bzgl. der materiellen Ressourcen (7 Codierungen) wurde durch die Interviewpartner*innen hervorgehoben, dass digitale Lehr-Lernmedien wie Notebooks oder auch interaktive Displays notwendig seien (vgl. T 8, VHS C, Abs. 28), auch die Netzwerkinfrastruktur im Allgemeinen bzw. eine stabile Internetverbindung wurde häufiger angesprochen (vgl. T 3, VHS A, Abs. 36). Bzgl. der virtuellen Ressourcen (11 Codierungen) wurde zumeist auf die vhs.cloud als wichtige Ressource verwiesen (vgl. ebd., Abs. 32). Durch mehrere Interviewpartner*innen wurde jedoch ein direkter Zusammenhang zwischen den materiellen und virtuellen Ressourcen sowie einer festen Ansprechperson (8 Codierungen) hergestellt, die als Multiplikator*in dient, um das Potenzial der Ressourcen auch auszuschöpfen. So betont beispielsweise die Leiterin von VHS B, Marlene Büttner, beziehungsweise auf die interne Weitergabe von Wissen zur Nutzung von Lernmanagementsystemen innerhalb des Kollegiums: „Wenn, wenn die Volkshochschule langfristig überleben will, braucht sie solche Leute. Sie muss solche Leute auch einstellen, die, die nur dafür zuständig sind, ja, und das eben auch voranbringen können“ (T 5, VHS B, Abs. 52). Wie sich anhand der Ergebnisse der Teilstudie (vgl. Kap. 9.2) erkennen lässt, verfügt VHS B selbst über keine feste Ansprechperson für Medienfragen. VHS A und C verfügen über solche Mitarbeitenden, an beiden Einrichtungen wurde betont, dass diese eine wichtige Ressource darstellen (vgl. vgl. T 3, VHS A; T 8, VHS C). Bzgl. des Einsatzes von Medien als Lehrmittel wurde weiterhin auf die Bereitschaft und Motivation der Dozierenden verwiesen (6 Codierungen). Diese müssten sich darauf einlassen, neue Lehrmittel auszuprobieren und diese einzusetzen (vgl. T 10, VHS C, Abs. 52). Wie bei allen anderen Angeboten auch, hängt die Realisierung von Angeboten, bei denen Medien als Lehrmittel eingesetzt werden von der Nachfrage (8 Codierungen) ab.

11.3.3 Ergebnisse anhand der Gewichtung der Einflussfaktoren

Wie bereits in Kap. 11.2 dargestellt wurde und in Anhang 17 einsehbar ist, wurden die 801 Codierungen zu den Einflussfaktoren gewichtet im Hinblick auf die Frage, ob diese einen hohen Einfluss auf die Programmplanung ausüben. Insgesamt wurden 114 der 801 Codierungen zu den Einflussfaktoren als hoch eingestuft, wie Anhang 20 entnommen werden kann. Die Gesamtübersicht der gewichteten Einflussfaktoren ist in nachfolgender Abbildung dargestellt.

In Abbildung 18 sind die 114 Gewichtungen aufgeschlüsselt nach den gewichteten Einflussfaktoren dargestellt. Wie der Abbildung entnommen werden kann, wurden nicht alle Einflussfaktoren gewichtet, abgebildet sind lediglich 25 der insgesamt 34 Einflussfaktoren. So wurden beispielsweise die *Bekanntheit/Beliebtheit der Dozierenden* (B2B), *Ausgearbeitete Strategien*, *Konzepte & Dokumente* (C4) oder auch *externe Netzwerke* (E2) nie gewichtet (vgl. Anhang 20). Die Mehrzahl der gewichteten Einflussfaktoren wurde lediglich ein- bis fünfmal gewichtet. Aufgrund der geringen Anzahl an Gewichtungen lassen sich diese nicht sinnvoll untereinander vergleichen, da Verzerrungen durch zufällige Häufung nicht auszuschließen sind, z. B. im Hinblick

auf die Frage, ob das räumliche Umfeld (E1) mit insgesamt drei Gewichtungen einen höheren Einfluss auf die Programmplanung hat als die Fähigkeiten und das Wissen der Einrichtungsleitung (B7), was insgesamt zweimal gewichtet wurde. Wie den Ergebnissen weiterhin entnommen werden kann, wurden vier Einflussfaktoren deutlich häufiger gewichtet als die restlichen 21 Faktoren. Materielle Ressourcen (C3) wurde insgesamt 9-mal gewichtet, die Covid-19-Pandemie (G4) 13-mal, finanzielle Ressourcen (C1) 17-mal und die Nachfrage (D1) 19-mal. Aufgrund dieser merklich häufigeren Gewichtung scheinen Verzerrungen durch zufällige Häufung unwahrscheinlich, ein detaillierter Bezug zu diesen vier Faktoren bietet sich daher an.

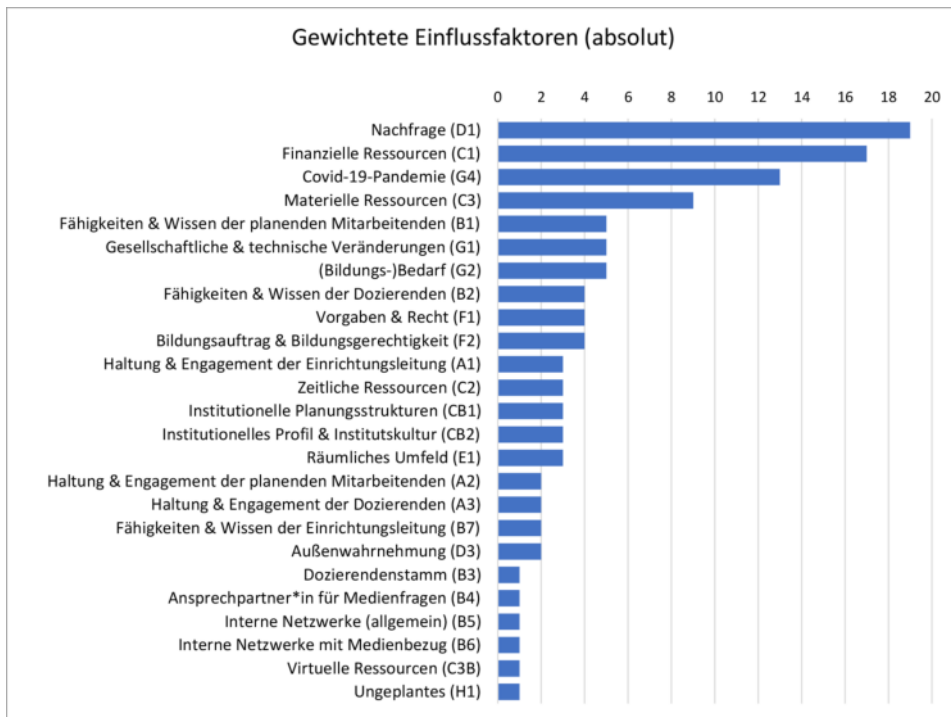


Abbildung 18: Gewichtete Einflussfaktoren

Bzgl. der **materiellen Ressourcen** wurden sechs der neun Gewichtungen bezugnehmend auf Interviews der VHS B vorgenommen. Alle sechs Codierungen beziehen sich auf die Medienausstattung und technische Infrastruktur an der VHS. Die Codierungen entfallen somit überdurchschnittlich oft auf VHS B. So bezeichnet Ronja Pfeiffer von VHS B die Medienausstattung und technische Infrastruktur als „Eine Katastrophe. Wir leben hier in den 80er Jahren oder 90ern“ (T 6, VHS B, Abs. 69). Die Leiterin Marlene Büttner sieht die Medienausstattung ebenfalls als ungenügend. In der Vergangenheit seien bereits Bildungsangebote „gescheitert an den technischen Möglichkeiten“ (T 5, VHS B, Abs. 50). Sie betont daher auch: „ich würde mir natürlich grundsätzlich die Rahmenbedingungen besser wünschen [...] unsere EDV Ausstat-

tung ist jetzt sechs Jahre alt [...]. Die Rahmenbedingungen sind sehr schwierig“ (T 5, VHS B, Abs. 20).

Der Einfluss durch die **Pandemie** auf die Programmplanung wurde bei Interviewpartner*innen von allen vier Volkshochschulen als hoch eingestuft. Ein Großteil der Gewichtungen bezieht sich auf die Programmplanung zur Anfangsphase der Pandemie, als Volkshochschulen vom Lockdown betroffen waren und Veranstaltungen nur online anbieten konnten. Die Nachfrage war zwar zu der Zeit „praktisch gleich null“ (T 5, VHS B, Abs. 30), wie Frau Büttner an VHS B feststellt, man habe es allerdings an VHS B geschafft, „über 40 Kurse online anzubieten. [...] Ich bin froh, dass wir das überhaupt hingekriegt haben“ (ebd., Abs. 48). Eva Buchholz von VHS A betont „teilweise haben wir Veranstaltungen auch wirklich anders konzipiert“ (T 4–1, VHS A, Abs. 18), was auf Veränderungen im Planungshandeln verweist, sich allerdings auch auf die kurzfristige Planung zu Pandemiebeginn beschränkt. Lediglich Herr Wenk von VHS C vermutete bereits zum Interviewzeitpunkt einen „Modernisierungsschub“ (T 7, VHS C, Abs. 52) bzgl. der Lehr-Lernmedien, wie bereits zuvor bei den Codierungen zu Medien als Lehrmittel dargestellt wurde.

Finanzielle Ressourcen wurden vorrangig an den Volkshochschulen A, B und C hoch gewichtet. An den Einrichtungen A und C wird insbesondere auf die Notwendigkeit der Kostendeckung bei der Kalkulation der Kurse verwiesen, so betont beispielsweise Eva Buchholz von VHS A, man müsse „Kurse so kalkulieren, dass wir auch, ja, da kein Minus machen“ (T 4–2, VHS A, Abs. 62). Christian Fink von VHS C stellt heraus: „wenn ein Kurs in eine Unterdeckung von sechs Euro fällt, dann ist es auch ein Riesendrama“ (T 9–2, VHS C, Abs. 54). Wie bereits zuvor bzgl. der Programmplanung ohne Medienbezug dargestellt, lassen sich zudem Zusammenhänge zwischen den ökonomischen Zwängen und der Nachfrageorientierung ableiten. Insbesondere an VHS B wird der finanzielle Druck als belastend wahrgenommen, so stellt die Leiterin von VHS B heraus: Der finanzielle Druck „ist ganz hoch, wir müssen ja fast 60 % da rein schaffen. Also der ist riesig“ (T 5, VHS B, Abs. 82). Die finanzielle Belastung hat direkte Auswirkungen auf die Angebotsplanung, wie Frau Büttner weiter ausführt:

„dadurch, dass es diesen, diesen großen finanziellen Druck gibt, ist es auch, wird sozusagen die Programmplanung so gestaltet, dass wenn es Kurse gibt, die, also, ich sag mal so, die so versuchsmäßig sind und dann auch noch so viel Arbeit machen und dann auch noch nur noch wenig Unterrichtseinheiten bringen ja, dass die gar nicht mehr durchkommen. Die werden von vornherein aussortiert, weil wir die Zeit nicht haben. Und das ist sehr, sehr schade. Das war noch vor Jahren nicht so.“ (T 5, VHS B, Abs. 82)

Das Interview mit Petra Diezel, Leiterin von VHS D, die keinen finanziellen Druck verspürt, verdeutlicht, dass bei geringer finanzieller Anspannung Angebote umgesetzt werden können, die für relevant erachtet werden, auch wenn diese nicht zur Kostendeckung beitragen. Sie sagt, der finanzielle Druck sei an ihrer VHS

„Gar nicht groß, weil ich habe, von der Kontrolle her weiß ich ganz genau, es gibt Kurse, die laufen super toll, die machen auch sogar super Plus, und dann kann ich auch solche

Kurse anbieten, wo ich dann sag, okay, es kommt nicht Null auf Null raus, sondern ich habe jetzt Minus gemacht. Weil er es mir einfach wert war oder weil er wichtig war oder wie auch immer und dann bin ich da in dieser Großzügigkeit.“ (T 11–1, VHS D, Abs. 164)

Die **Nachfrage** wurde insgesamt am häufigsten gewichtet (19-mal) und stellt an allen vier untersuchten Volkshochschulen einen hoch gewichteten Einflussfaktor dar. Eine Nachfrageorientierung betrifft alle Programmplanenden gleichermaßen, wie Emil Mai von VHS A verdeutlicht: „[...] in allen Programmbereichen im Prinzip gilt, dass wir uns an der Nachfrage orientieren müssen“ (T 2–1, VHS A, Abs. 14). Herr Mai ergänzt kurze Zeit später, dass aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme eine Nachfrageorientierung nicht nur zweckmäßig, sondern grundlegend erforderlich ist:

„Sie können natürlich tolle Bildungsangebote machen, wenn die keinen interessiert, dann können Sie das in der allgemeinbildenden Schule machen, die Schüler müssen kommen. Aber unsere Teilnehmer müssen nicht kommen, die kommen freiwillig und das heißt, wenn es keine Nachfrage gibt, dann fliegt das auch raus.“ (T 2–1, VHS A, Abs. 26)

Dass Nachfrageorientierung als selbstverständlich gilt, stellt auch Christian Fink an VHS C heraus: „Unsere Angebote richten sich ja immer danach, was gefragt wird“ (T 9–2, VHS C, Abs. 94). Wie bereits zuvor bzgl. der Programmplanung ohne Medienbezug dargestellt wurde, lässt sich Nachfrageorientierung als vorrangiger Einflussfaktor ansehen, der zumeist stärker gewichtet wird als der Bildungsbedarf.

11.3.4 Differenzen zwischen den untersuchten Volkshochschulen

Nachfolgend werden Differenzen in der Codierung zwischen den vier untersuchten Volkshochschulen aufgezeigt. Die Codierungen zwischen den vier Volkshochschulen lassen sich jedoch nicht sinnvoll anhand der absoluten Codierungen vergleichen, insbesondere da die Anzahl der befragten Personen zwischen einer Person an VHS D bis hin zu vier Personen an VHS C variiert. Ein Direktvergleich der absoluten Codierungen würde daher die Ergebnisdiskussion stark verzerren. Um die Verzerrung auszugleichen, wurden die Codierungen anhand ihrer relativen Verteilung prozentual ausgegeben. Die gesamten Ergebnisse sind in Anhang 19 einsehbar, ein Auszug der auffallenden Differenzen bzgl. der Codierungen ist in nachfolgender Tabelle 15 dargestellt. Auch wenn durch die prozentuale Gegenüberstellung ein Direktvergleich grundsätzlich ermöglicht wird, ist die Aussagekraft der nachfolgenden Ergebnisdarstellung (Kap. 11.3.4) begrenzt, da die Ergebnisse auf einer geringeren Stichprobe beruhen. Da sich aus dem Vergleich zwischen den Volkshochschulen jedoch Unterschiede bzgl. der Beurteilung der Einflussfaktoren durch die Befragten herausarbeiten lassen, wird der Vergleich dennoch angestrebt. Zur Kontextualisierung der Ergebnisse sind insbesondere die Ergebnisse der Teilstudie in Kap. 9 relevant.

Differenzen zwischen den VHS

Tabelle 15: Auswahl von Differenzen bei der Codierung von HS 2 zwischen den VHS

Einflussfaktor	VHS A	VHS B	VHS C	VHS D
Finanzielle Ressourcen (C1)	4,1 %	7,1 %	7,5 %	2,8 %
Materielle Ressourcen (C3)	2,8 %	8,3 %	4,3 %	4,7 %
Covid-19-Pandemie (G4)	4,9 %	7,1 %	4,3 %	2,8 %
Vorgaben & Recht (F1)	0,4 %	5,4 %	2,5 %	7,5 %
Soziodemographische Aspekte (D4)	1,2 %	3,6 %	2,1 %	3,8 %
Ansprechpartner*in für Medienfragen (B4)	3,3 %	0,6 %	3,2 %	0,0 %
Interne Netzwerke mit Medienbezug (B6)	3,7 %	0,0 %	1,1 %	0,0 %
Institutionelle Marketingmechanismen (CB3)	4,9 %	1,2 %	5,0 %	3,8 %
Virtuelle Ressourcen (C3B)	4,1 %	1,8 %	1,8 %	0,9 %
Bildungsauftrag & Bildungsgerechtigkeit (F2)	4,9 %	1,8 %	0,4 %	1,9 %

Bei einem Direktvergleich zwischen den VHS lässt sich zunächst erkennen, dass finanzielle (C1) und materielle Ressourcen (C3) sowie Einflüsse durch die Covid-19-Pandemie (G4) an VHS B einen auffallend hohen Anteil einnehmen (vgl. Tabelle 15). Erklärbar ist dieser Unterschied durch die hohe finanzielle Belastung an VHS B, was den Handlungsspielraum bzgl. der Beschaffung und Instandhaltung der materiellen Ressourcen stark beeinflusst, wie aus den Ergebnissen der Teilstudie hervorgeht (vgl. Kap. 9.2). Insbesondere die technische Infrastruktur sei unzureichend an VHS B (vgl. ebd.). Dass die Covid-19-Pandemie VHS B besonders stark getroffen hat, lässt sich ebenfalls anhand der Ergebnisse der Teilstudie erkennen, so war die pandemiebedingte Ausfallquote mit rund 70 % im Jahr 2020 von den vier untersuchten VHS am höchsten (vgl. Kap. 9.2). Die hohe Ausfallquote lässt sich mit der unzureichenden technischen Infrastruktur in Zusammenhang bringen. Finanzielle Ressourcen wurden zwar auch an VHS C häufig codiert (7,5 % aller Codierungen an VHS C), allerdings zeigt eine qualitative Betrachtung der Ergebnisse klare Differenzen im Bedeutungsgehalt der finanziellen Ressourcen, so verweist insbesondere Frau Büttner von VHS B auf die insgesamt angespannte Finanzlage und fehlenden Mittel, während insbesondere Herr Wenk von VHS C auf die Relevanz der Finanzen bei den Honorarverhandlungen, der gesamten Kostenkalkulation und Kostendeckung verweist, jedoch weniger auf einen Mangel von finanziellen Mittel hindeutet.

Interviewpartner*innen von VHS B und D verweisen deutlich häufiger auf den Faktor *Vorgaben & Recht* (F1) als die VHS A und C. Die Verweise beziehen sich insbesondere auf Einflüsse, die sich aus der Rechtsform ergeben. Wie sich bereits an den Samplingkriterien erkennen lässt, sind VHS A und C als e. V. tätig, während VHS B und D kommunal verankert sind. Die Kommune wirkt gemäß der Untersuchungs-

ergebnisse stärker bei den VHS B und D auf die Programmplanung ein als an den VHS, die als eingetragener Verein arbeiten. Auf Soziodemographische Aspekte (D4) wird ebenfalls an den VHS B und D vergleichsweise oft verwiesen. Hier sehen die Leiterinnen der beiden Einrichtungen „ein Generationsproblem“ (T 5, VHS B, Abs. 84), wie es Frau Büttner an VHS B umschreibt. Das Problem ergebe sich aus einem „hohen Kundenstand so zwischen, ich sag mal so, Ü50“ (T 5, VHS B, Abs. 84). Auch Leiterin von VHS D betont: „Die jüngeren Menschen waren noch nie [...] unsere Stammkunden“ (T 11–1, VHS D, Abs. 274). Neben den alternden Teilnehmenden verweist Frau Diezel an VHS auch auf eine Herausforderung, die sich aus dem Alter der Referent*innen ergebe: „Ich sehe die Tendenz so, dass die Volkshochschulen mit ihren Referenten sich auch verändern müssen, sprich, ich muss, ich muss schauen, dass meine Referenten entweder jünger werden oder in dieser Hinsicht qualifizierter werden“ (T 11–1, VHS D, Abs. 272).

Die Faktoren *Ansprechpartner*in für Medienfragen* (B4) sowie *Interne Netzwerke mit Medienbezug* (B6) wurden an den Volkshochschulen B und D wenig bis gar nicht codiert. An den Einrichtungen A und C wurden beide Faktoren codiert. Bzgl. einer Ansprechperson zu Medienfragen sind die Ergebnisse insofern naheliegend, da an VHS B und D solch eine Ansprechperson nicht vorhanden ist, an VHS A und C hingegen schon (vgl. Kap. 9). Auf die Relevanz der Person wird daher an den Einrichtungen A und C häufiger verwiesen. Bzgl. der *Internen Netzwerke mit Medienbezug* wurde an den Einrichtungen A und C besonders häufig auf die Digicircles sowie auf vhs.now verwiesen, das die Weiterentwicklung der Erweiterten Lernwelten darstellt (vgl. hierzu Kap. 3.7). Die ungleiche Verteilung der Codierungen ergibt sich aus den Mitgliedschaften der Einrichtungen in den Netzwerken. Wie bereits bei den Samplingkriterien erkennbar ist, sind VHS A und C Mitglied eines Digicircles, VHS B und D hingegen nicht (vgl. Kap. 8.2). Den Digicircles und vhs.now wird ein positiver Einfluss durch die Befragten beigemessen (vgl. T 2–2, VHS A, Abs. 8; T 7, VHS C, Abs. 88).

Institutionelle Marketingmechanismen (CB3) wurden insbesondere in Interviews der VHS A und C hervorgehoben. An beiden Einrichtungen wird die Bedeutung von Marketing zur Erschließung neuer Zielgruppen hervorgehoben (vgl. T 9–2, VHS C, Abs. 42), oder wie es Emil Mai betont, als Mittel, um „Leute da rein zu kriegen, die von sich aus auch nicht auf die Idee gekommen wären, an der VHS Kurs zu buchen“ (T 2–1, VHS A, Abs. 34). Eva Buchholz umschreibt die Bedeutung von Marketing etwas näher, indem Sie mitteilt:

„wenn ich jetzt, also, jetzt mal eine ganz neue Idee entwickle, wo ich sag: Ey, wir müssen auf jeden Fall einen Kurs oder ein Angebot zum Thema XY anbieten und eigentlich haben wir da gerade gar nicht die Zielgruppe für, dann müssen wir halt auch gucken, dass wir die irgendwie doch erreichen. Und ich muss dann halt wirklich Marketing betreiben und genau diese Zielgruppe ansprechen.“ (T 4–2, VHS A, Abs. 70)

Zuletzt nehmen *Virtuelle Ressourcen* (C3B) mit 4,1% sowie *Bildungsauftrag & Bildungsgerechtigkeit* (F2) mit 4,9% an VHS A einen vergleichsweise hohen Anteil an den Codierungen ein (vgl. Tabelle 15). Der hohe Anteil zu Codierungen bzgl. des Einfluss-

faktors F2 geht insbesondere auf Aussagen des Leiters von VHS A, Emil Mai, zurück, der mehrfach im Interview die Bedeutung des Bildungsauftrags für die Programmplanung an VHS A betont. Bzgl. der virtuellen Ressourcen wird insbesondere auf die vhs.cloud verwiesen (vgl. T 3, VHS A, Abs. 32), wie auch bereits in Kap. 11.3.2 dargestellt, sowie auf die Relevanz von bereits entwickelten Webinaren (vgl. T 3, VHS A, Abs. 16), die von der VHS A eingekauft werden können oder an denen sich VHS A beteiligt. Vergleicht man die Ergebnisse zu den virtuellen Ressourcen mit den Ergebnissen der Teilstudie, fällt auf, dass VHS A insgesamt ein hohes Engagement im Bereich digitaler und virtueller Lehr-Lernmedien aufweist. So verfügt VHS A auch über einen vergleichsweise umfangreichen Pool an digitalen Lehr-Lernmedien (vgl. Kap. 9.2), der beispielsweise zur Nutzung der vhs.cloud verwendet werden kann.

11.4 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der nachfolgenden Diskussion zu den Ergebnissen der zweiten Hauptstudie wird zunächst ein Rückbezug zu den Forschungsfragen der Arbeit hergestellt, werden Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Hauptstudie erläutert, die Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet, Handlungsoptionen für Programmplanende aufgezeigt, wird ein theoretischer Rückbezug hergestellt sowie die Grenzen der eigenen Forschung werden ausgeführt.

Beantwortung der Forschungsfragen

Wie in Kap. 8.1 dargestellt, dient die zweite Hauptstudie vorrangig der Beantwortung folgender beider Forschungsfragen:

- *Welche Einflussfaktoren wirken allgemein auf die Programmplanung an Volkshochschulen ein?*
- *Welche Einflussfaktoren wirken auf die Programmplanung der Kursangebote ein, welche auf eine Förderung der Medienkompetenz abzielen?*

Die Notwendigkeit zur Differenzierung beider Fragen wurde bereits eingangs in Kap. 1.2 begründet. Bzgl. der ersten Frage, welche Faktoren Programmplanung beeinflussen, konnte insbesondere Kap. 11.3.1 Aufschluss geben. Wie die Ergebnisse zeigen, wirkt eine Vielzahl von Faktoren auf die Programmplanung ein. Im Rahmen der eigenen Forschung wurden 34 unterschiedliche Faktoren aufbauend auf die in Kap. 7.2 dargestellte Studienlage identifiziert. Wie in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt wurde, wirken die 34 Faktoren jedoch nicht gleichmäßig auf die Programmplanung ein, vielmehr gibt es einige Faktoren, denen ein hoher Einfluss beigemessen werden kann und einige Faktoren, die nur unter bestimmten Bedingungen oder im Einzelfall Programmplanung mitbestimmen.

Hauptsächlich der Nachfrage und den finanziellen Ressourcen konnte im Rahmen der Untersuchung ein hoher Einfluss beigemessen werden. Auf beide Einflussfaktoren wurde bereits in den Kap. 7.2 dargestellten Quellen oftmals verwiesen, darin

wurde auch die hohe Relevanz der Faktoren herausgestellt, was auf eine Übereinstimmung der deduktiven sowie induktiven Ergebnisse verweist. Darüber hinaus wurden beiden Einflussfaktoren sowohl häufig thematisiert in den Interviews (absolute Anzahl der Codierungen, Kap. 11.3.2) als auch häufig gewichtet (Kap. 11.3.3), was die These untermauert, dass beides Programmplanung in besonders hohem Maße beeinflusst. Zwischen Nachfrage und finanziellen Ressourcen lässt sich zudem ein direkter Zusammenhang feststellen, da eine hohe Nachfrage dazu beiträgt, dass eine Kostendeckung der Angebote erreicht wird, was für die Programmplanenden ein wesentliches Kriterium der Angebotsplanung darstellt. Je nach Haushaltslage der einzelnen Einrichtungen, sind diese mehr (VHS D) oder weniger (VHS B) dazu in der Lage, Angebote anzubieten, die nicht kostendeckend durchgeführt werden können, gerade dann, wenn diese für gesellschaftlich relevant erachtet werden, demnach ein gesellschaftlicher Bedarf erkannt wird. Die von der Strukturierungstheorie postulierte enge Verwobenheit von Regeln und Handeln lässt sich insbesondere anhand des Leitungspersonals verdeutlichen, das oftmals bereits über viele Jahre an der Einrichtung tätig ist. Die Leitung handelt nach den Regeln der Institution, gleichzeitig hat die Leitung über viele Jahre die Regeln mitgeprägt. Diese enge Verwobenheit, die sich auch auf andere Einflussfaktoren übertragen ließe, geht mit einer verminderten Trennschärfe einzelner Einflussfaktoren einher, beispielsweise welchen Anteil institutsinterne Regeln an der Programmplanung haben und welchen Anteil das Leitungspersonal an der Programmplanung hat.

Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage bzgl. Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug konnte insbesondere Kapitel 11.3.2 Aufschluss geben, in dessen Rahmen Einflussfaktoren auf die Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenz-Bezug, Angeboten mit Medien als Lehrmittel sowie Programmplanung ohne eindeutigen Medienbezug differenziert wurde. Wie die Ergebnisse zeigen, wird die Angebotsplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug in hohem Maße von den materiellen Ressourcen (C3) der Einrichtungen mitbestimmt, hierzu zählt besonders die Medienausstattung und technische Infrastruktur. Angebote können nur dann Einzug ins Kursprogramm finden, wenn die an der VHS tätigen Dozierenden über ausreichende Fähigkeiten und Wissen verfügen, die Inhalte zu vermitteln (B2). Eine Zusammenarbeit mit externen Netzwerken (E2) lässt sich anhand der Interviews als hilfreicher Faktor bei der Planung ansehen. Wie bei der Programmplanung zu allen anderen Angeboten auch stellt die Nachfrage (D1) zu den Angeboten einen wesentlichen Einflussfaktor dar. Die Nachfrage lässt sich mitunter als Ergebnis gesellschaftlicher und technischer Veränderungen (G1) ansehen. Nicht zuletzt zeigt sich, dass auf die Nachfrage durch gezielte Marketingmaßnahmen Einfluss genommen werden kann, um so Angebote mit Medienkompetenzbezug zu realisieren (CB3). Wie die Ergebnisse in Kap. 11.3.4 allerdings auch zeigen, gelingt dies nicht allen untersuchten Volkshochschulen gleichermaßen gut. Aufgrund des Antwortverhaltens der Interviewten wurde Programmplanung zu Angeboten mit Medien als Lehrmittel gesondert bei der Codierung berücksichtigt. Diesbezüglich zeigt sich ein hoher Einfluss durch die Pandemie (G4), da diese einen Trend hin zu virtuellen

Veranstaltungen deutlich verstärkte. Virtuelle Ressourcen (C3B) wie die vhs.cloud gewinnen dadurch klar an Verbreitung und Relevanz für die Einrichtungen. Damit Angebotsplanung zu Medien als Lehrmittel gelingen kann, wird insbesondere eine Ansprechperson für Medienfragen (B4) als hilfreich erachtet.

Beitrag der Forschungsbefunde zur Erklärung der Ergebnisse der Programmanalyse

Über die Beantwortung der zuvor dargestellten Forschungsfragen hinaus, können die in der zweiten Hauptstudie dargestellten Ergebnisse einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der Ergebnisse der ersten Hauptstudie, der Programmanalyse, liefern.

Wie die Ergebnisse der Programmanalyse aus Hauptstudie 1 zeigen, leisten Volkshochschulen einen wichtigen Beitrag, um insbesondere Älteren einen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe in einer durch Digitalisierung geprägten Zeit zu ermöglichen. Bildung an Volkshochschulen fokussiert allerdings nicht alle, so wird Medienkompetenz beispielsweise nicht mit Inklusion in Zusammenhang gebracht, was einem Disability Divide nicht angemessen entgegenwirken kann. Insgesamt steht bzgl. Angeboten mit Medienkompetenzbezug eine berufliche Bildung eher einseitig im Vordergrund, eine Allgemeinbildung gelingt kaum. Medienkritik, die für eine Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung erforderlich ist, findet kaum Beachtung. Die Ergebnisse zur zweiten Hauptstudie bieten eine Erklärung für genau jenes Ungleichgewicht. Gemäß der Ergebnisse der zweiten Hauptstudie sind Volkshochschulen in hohem Maße von Teilnahmegebühren abhängig. Wie in Kapitel 3 bereits dargestellt wurde, sind öffentliche Fördermittel seit Jahren rückläufig, was den Finanzierungsdruck verstärkt und zu einer Abhängigkeit von kostendeckenden Angeboten führt. Die Covid-19-Pandemie hat diese Entwicklung deutlich verschärft, da sich die Haushaltslage der Volkshochschulen seit Pandemiebeginn durch Lockdown und stark vermindertem Kursangebot bei fortlaufenden Kosten deutlich verschlechtert hat. Bzgl. der zur Verfügung stehenden Ressourcen sind die untersuchten Volkshochschulen jedoch unterschiedlich gut aufgestellt. So ist insbesondere VHS B stark von einer allgemeinen Ressourcenknappheit geprägt (neben finanziellen auch materielle und zeitliche Ressourcen), was die Programmplanung an der Einrichtung besonders stark behindert.

Insgesamt betrachtet gelingt es den untersuchten Volkshochschulen zwar vereinzelt, eine Nachfrage zu wecken bzgl. eines breiten Medienkompetenz-Ansatzes, solche Angebote stellen insgesamt jedoch eine Ausnahme dar. Das Problem lässt sich erklären anhand der von Gieseke vorgenommenen Differenzierung in Bedarf und Bedürfnis (vgl. Kap. 3.6). Bedürfnisse der Teilnehmenden schlagen sich in einer Nachfrage nieder, der gesellschaftliche Bedarf lässt sich jedoch nicht gleichsetzen mit den Bedürfnissen der potenziellen Teilnehmer*innen. Der Bedarf verweist auf das, was notwendig und relevant ist, nicht zwangsweise das, was vonseiten der Teilnehmenden ohne Weiteres nachgefragt wird. Volkshochschulen befriedigen vorrangig die bereits bestehende Nachfrage, sprich die Bedürfnisse der Teilnehmenden, da hierdurch hohe Teilnehmendenzahlen erreicht werden können, was zur Kostendeckung beiträgt. Wie

beispielsweise die bereits dargestellte AES-Studie (vgl. BMBF 2020, S. 28) oder auch die von Hippel durchgeführte Untersuchung (vgl. Hippel 2007, S. 178) herausgearbeitet haben, stehen berufliche Motive stark im Vordergrund bei der Nachfrage nach Bildungsangeboten, Medienkritik spielt hingegen selten eine Rolle. Da sich Nachfrage nur ansatzweise mit dem Bedarf deckt, bleiben insbesondere solche Angebote unberücksichtigt, die zwar gesellschaftlich relevant sind, von den Teilnehmenden selbst aber zunächst nicht nachgefragt werden, wie beispielsweise Angebote zum Umgang mit Falschmeldungen im Internet, was zur Förderung der Medienkritikfähigkeit beitragen kann oder Angebote zur Förderung eines barrierefreien Internets, was einem Disability Divide entgegenwirken kann.

Einbettung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs

Die gewonnenen Erkenntnisse sind nicht grundlegend neu, da sie sich bereits in unterschiedlichen theoretischen wie empirischen Arbeiten wiederfinden. Hippel identifizierte (2007) eine starke Dominanz einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde an der VHS Saarbrücken (bezugnehmend auf das Kursprogramm von 2004) und erklärt dies dadurch, dass den „Interessen der Adressaten nachgekommen wird [...], es jedoch weniger darum geht, Bedarf bzw. neue Bildungsinteressen zu wecken“ (Hippel 2007, S. 238). Sie sieht bzgl. „der Förderung der kritischen Dimension von Medienkompetenz noch Verbesserungspotenzial“ (ebd., S. 239). Auch 2020 verweist Rohs auf einen Anspruch an „medienkompetentere Bürgerinnen und Bürger, welcher Fragen von Ethik, Medien- und Informationskompetenz, Partizipation und kritischem Widerstand umfasst, und auf der anderen Seite [auf] das ungelöste Problem einer geringen Nachfrage an Weiterbildung, die diese Kompetenzen vermittelt, sowie – damit verbunden – unzureichende Angebote“ (Rohs 2020c, S. 29). Auf eine Ursache dieser Diskrepanz verweist u. a. Meisel (2011), wie bereits in Kap. 3.1 dargestellt. Durch eine fortlaufende Reduzierung des Finanzierungsvolumens der öffentlichen Erwachsenenbildung seitens des Bundes und der Länder werde seit den 80er-Jahren „die weiterbildungspolitische Prämisse der öffentlichen Verantwortung immer mehr eingeschränkt“ (ebd., S. 62). Hierdurch werde es den Anbietern öffentlicher Erwachsenenbildung erschwert, der eigenen Verantwortung gerecht zu werden.

Neben wissenschaftlichen Publikationen, welche die eigenen Forschungsergebnisse stützen, lassen sich zudem Publikationen identifizieren, die sich nicht mit den Forschungsergebnissen decken, daher stellt sich die Frage, ob diese zumindest partiell relativiert werden müssen. Bereits 1990 sah Wittpoth öffentliche Erwachsenenbildung als „relativ frei von Anpassungs-, Rentabilitäts- und eingeschränkten Gesinnungsgesichtspunkten“ (Wittpoth 1990, S. 36), was es ihr erleichtere, die Kompetenzen von Menschen bzgl. der *neuen Medien* zu fördern. Auch Rohs verweist 2020 bezugnehmend auf Wittpoth auf eine weitgehende „Unabhängigkeit von ökonomischen Zwängen“ (Rohs 2020b, S. 39). Ob das Narrativ von (weitgehender) finanzieller Freiheit und Unabhängigkeit angesichts des hohen ökonomischen Drucks aufrechterhalten werden kann, bleibt jedoch fraglich. Spätestens die Covid-19-Pandemie hat den finanziellen Druck auf die Einrichtungen deutlich verschärft. Allerdings

zeigte sich auch schon vor Pandemiebeginn eine hohe Abhängigkeit von Teilnahmegebühren und ein starkes Bestreben nach Kostendeckung im Rahmen der Angebotsplanung. Auch wenn Volkshochschulen im Gegensatz zu Bildungseinrichtungen, die rein privatwirtschaftlich agieren, (stärker) öffentlich subventioniert werden, heißt dies nicht automatisch, dass diese dadurch über ausreichend Freiheiten im Planungshandeln verfügen. Der kontinuierlich sinkende Anteil an öffentlichen Zuschüssen verschafft allenfalls geringe Spielräume und Freiheiten im Programmplanungshandeln. Anstatt von einer weitgehenden finanziellen Freiheit scheint die derzeitige Realität daher eher von einer weitgehenden finanziellen Abhängigkeit geprägt zu sein.

Seit den 1980er-Jahren verweisen Publikationen auf eine bedarfsorientierte Programmplanung. So steht diese beispielsweise bei den Planungsmodellen von Arnold und Wieglering (Arnold/Wieglering 1983, S. 62) oder dem Handlungszyklus nach Weinberg (Weinberg 1999, S. 94) stark im Vordergrund. Dass sich Programmplanung nicht vorrangig als Ergebnis einer Bedarfserschließung ansehen lässt, dem in Kap. 3.6 definierten Sinne als „auf gesellschaftlich, politisch, ökonomisch ausgelegte Notwendigkeiten“ (Gieseke 2019b, S. 32) zufolge, zeigen die Ergebnisse deutlich. Auch aktuellere Publikationen im Themenfeld weisen auf ein komplexeres Bedingungsgefüge hin, wie beispielsweise die Konzepte des Angleichungshandelns oder der Wissensinseln nach Gieseke verdeutlichen (vgl. Kap. 3.6). In einer von Gieseke mitherausgegebenen Publikation wird Programmplanungshandeln als Mittel beschrieben, „um Wissensstrukturen, Bedarfe, Bedürfnisse, Interessen und gesellschaftliche Transformationsthemen aufzugreifen und in Angebote zu übersetzen“ (Fleige et al. 2019a, S. 11 f.). Darin zeigt sich, dass neben dem Bedarf auch vielfältige weitere Aspekte auf Programmplanungshandeln einwirken. Allerdings lässt sich in Publikationen von Gieseke bis heute eine Steuerbarkeit von Programmplanung herauslesen, die es Weiterbildungsinstitutionen ermöglicht, gesellschaftliche Herausforderungen in Programme zu überführen. So wird Programmentwicklung beschrieben als „gesellschaftliche Möglichkeit, Wissen zu transferieren und es der Bevölkerung zugänglich zu machen“ (Gieseke 2015, S. 167). Weiterbildungsinstitutionen sind laut Gieseke „im positiven Sinn Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren“ (Gieseke 2003b, S. 203). Dieses 2003 geprägte Begriffsverständnis wird auch in aktuelleren Publikationen noch verwendet. So wird 2019 noch „das Programm als gelungenes Ergebnis seismographischen Handelns“ (Gieseke 2019a, S. 19) beschrieben. Programmplanung wird demnach nicht getrieben oder bestimmt durch die Nachfrage der Individuen, diese haben lediglich die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, was ein Zitat von 2003 verdeutlicht: „Das Programm von Weiterbildungsinstitutionen ist [...] Ausdruck der jeweiligen Zeit und ihrer Wissenstransformation und -bedürfnisse [...], gebrochen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die Individuen können diese Prozesse durch konsequente Nachfrage mitsteuern“ (Gieseke 2003b, S. 203).

Zwar lässt sich anhand der in Kap. 11.3 dargestellten Einflussfaktoren Programmplanung, ebenso wie von Gieseke formuliert, als komplexes Bedingungsgefüge ansehen, allerdings stellen die starke Abhängigkeit von der bestehenden Nachfrage und

der Druck, Programmplanung kostendeckend zu gestalten, wie die Ergebnisse der zweiten Hauptstudie zeigen, den Standpunkt von Gieseke teilweise infrage. Diese Abhängigkeit erschwert es Volkshochschulen, genau solche Angebote anzubieten, die zwar gesellschaftlich als relevant erachtet werden, aber nur in geringem Maße nachgefragt werden (vgl. Rohs 2020c, S. 29). Programme an Volkshochschulen lassen sich demnach nicht als *Seismographen* verstehen, da sich nicht alle gesellschaftlichen Herausforderungen darin wiederfinden, lediglich solche, die durch die bestehende Nachfrage abgegriffen werden können.

Handlungsbedarf und Handlungsspielräume für eine gelingende Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug

Angesichts der aufgezeigten Herausforderungen und Problemlagen bzgl. einer insgesamt geringen Nachfrageerzeugung zu gesellschaftlich relevanten Themen, stellt sich die Frage, welches Potenzial Volkshochschulen besitzen, Einfluss darauf zu nehmen. Zudem stellt sich die Frage, wie Programmplanung gezielter an erforderlichen Kompetenzen ausgerichtet werden kann. Aus der Beantwortung dieser Fragen ergibt sich zudem die Frage, in welchem Maße Volkshochschulen dazu befähigt werden können, den Leistungserwartungen aus eigener Kraft gerecht zu werden und ob eine Verbesserung der äußeren Rahmenbedingungen von Volkshochschulen zur Erfüllung der Leistungsversprechen beitragen kann.

In ihrer Untersuchung stellt Hippel heraus, dass es grundsätzlich möglich ist, bei Interessent*innen an Weiterbildungsveranstaltungen das Interesse für Weiterbildungsthemen zu wecken, die von diesen zunächst nicht nachgefragt werden. Daher kann beispielsweise für Angebote im Bereich Medienkritik (vgl. ebd., S. 251) durch gezielte Maßnahmen Nachfrage geweckt werden. Möglich wird dies u. a. dadurch, dass die Nachfrage nicht nur von der Relevanz eines Angebots für die Teilnehmenden abhängt, sondern auch davon, dass sich die Relevanz oftmals anfänglich nicht erschließt. Sie fordert daher, Weiterbildungsangebote insbesondere im Bereich Medienkritik zu erhöhen (vgl. Hippel 2007, S. 240) sowie medienkritische Inhalte in Angebote zu integrieren, die vorrangig auf Medienkunde abzielen, um so die Sensibilität bei den Teilnehmenden zu erhöhen (vgl. ebd., S. 240). Dies betrifft vornehmlich „technik- bzw. gestaltungsorientierte Angebote“ (ebd.), die zwar Medienkompetenz adressieren, allerdings eher einseitig Medienkunde fokussieren. Hippel verweist ferner auf die Notwendigkeit, verstärkt „in Form von Nutzungsbeschreibungen“ (ebd., S. 239) die *Mediennutzungsmotive* der Teilnehmenden in den Blick zu nehmen, um so deren Interesse für gesellschaftlich relevante Themen zu wecken. Auf Makroebene wird u. a. auf die Relevanz von Fortbildungen der Dozierenden verwiesen (vgl. ebd., S. 252). Gieseke sieht besonders im Bildungsmarketing eine Chance, um für eine gezielte Nachfrageerzeugung zu sorgen, ihrer Einschätzung nach fehlen allerdings „noch ausdifferenzierte Überlegungen zur breiteren Nachfrageerzeugung durch ein Bildungsmarketing im umfassenden Sinne“ (Gieseke 2008, S. 41).

Auch aus der zweiten Hauptstudie der vorliegenden Arbeit lassen sich Erkenntnisse gewinnen im Hinblick auf die Handlungsspielräume der Akteure. Wie aus der

Befragung der Programmplanenden hervorgeht, stehen diesen unterschiedlichen Optionen zur Verfügung, wie Programmplanung verstärkt auf erforderliche Medienkompetenzen ausgerichtet werden kann. Im Gegensatz zu den in Kapitel 11.3 dargestellten allgemeinen Einflussfaktoren handelt es sich hierbei ausschließlich um gestaltbare Möglichkeiten, die eine positive Änderung herbeiführen können. Die Darstellung der Handlungsspielräume lässt sich jedoch nicht mit Handlungsempfehlungen gleichsetzen, weil mit dem Gebrauch der jeweiligen Optionen immer auch ein Ressourceneinsatz verbunden ist, der den damit verbundenen Vorteilen entgegenwirken kann. Die nachfolgende Darstellung von Handlungsspielräumen beschränkt sich auf ebensolche Optionen, welche die Interviewpartner*innen als mögliche Mittel kommuniziert haben. Die Darstellung erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Eine Planung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug macht aus Sicht der befragten Akteure nur dann Sinn, wenn mit einer ausreichenden Anzahl an Teilnehmenden für den Kurs gerechnet werden kann. Da wie bereits gezeigt die bestehende Nachfrage für einige Angebote mit Medienkompetenzbezug zu gering sei, sehen einige der Befragten eine Notwendigkeit, Nachfrage zu wecken und Aufmerksamkeit für gesellschaftlich relevante Themen zu erzeugen. Ein wesentliches Mittel stellt hierzu der gezielte Einsatz von **Marketing** (CB3) dar. So ist es den untersuchten Volkshochschulen vereinzelt gelungen, durch Gratisangebote bzw. Probeangebote Nachfrage zu erzeugen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 32; T 7, VHS C, Abs. 28), Präsenz auf öffentlichen Festen (vgl. T 4–2, VHS A, Abs. 68) oder Messeständen (vgl. T 11–1, VHS D, Abs. 276) zu zeigen; das Image und die wahrgenommene Wertigkeit von Angeboten zu steigern, indem beispielsweise gezielt Microsoft-zertifizierte Angebote (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 18) oder durch die Cambridge-University zertifizierte Angebote (vgl. ebd., Abs. 40) ins Programm aufgenommen wurden. Durch regelmäßig wechselnde Themenschwerpunkte (vgl. ebd., Abs. 95) konnte Aufmerksamkeit für Angebote erzeugt werden sowie durch die gezielte Auswahl von Referent*innen, die in der Öffentlichkeit bekannt bzw. prominent sind (vgl. ebd., Abs. 89). Auf Werbung in sozialen Netzwerken wurde als Marketingmittel verwiesen (vgl. T 6, VHS B, Abs. 67) sowie auf einen Tag der offenen Tür, um Neugier für eigene Angebote zu wecken (vgl. T 7, VHS C, Abs. 62; T 11–1, VHS D, Abs. 276). Auch ein Ratequiz zum Thema Fakenews konnte den Interessierten an Weiterbildungsveranstaltungen Kompetenzlücken aufzeigen, was zur Anmeldung an Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema motivierte (vgl. Transkript 2–1, VHS A, Emil Mai, Abs. 32).

Neben dem Wecken von Nachfrage durch Marketing stellen **interne** (B5, B6) und **externe Netzwerke** (E2) sowie **in den Netzwerken geteilte Ressourcen** (insb. C3B) wichtige Faktoren dar, um Angebote, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, in die Kursprogramme einfließen zu lassen, wie die Interviews verdeutlichen. Bzgl. der internen Netzwerke stellt das Wissen von Kolleg*innen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 69; T 11–1, VHS D, Abs. 20) und die Erfahrungen und Erfolgsgeschichten anderer Volkshochschulen eine hilfreiche Ressource dar (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 63). So teilt Emil Mai mit: „man muss das Rad nicht immer neu erfinden“ (ebd.), da man auch in

Kooperation mit anderen Volkshochschulen von deren Erfahrungswerten profitieren könne. Auch vom DVV und dem Landesverband der Volkshochschulen werden Impulse in die Einrichtungen hereingetragen (vgl. T 5, VHS B, Abs. 60). In Kooperation mit anderen Volkshochschulen, die räumlich entgrenzt sind, bietet sich insbesondere eine Zusammenarbeit bzgl. Webvorträgen und Onlinekursen an, wie die Leiter von VHS A und C verdeutlichen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 63; T 7, VHS C, Abs. 52). Gerade bei Veranstaltungen, die von mehreren Volkshochschulen gemeinsam getragen werden, besteht die Möglichkeit, die sonst übliche Mindestanzahl an Teilnehmenden zu unterschreiten, wie Helena Alvarez hervorhebt: „wenn jede Volkshochschule, die mitmacht, drei, vier Teilnehmende hat, also die größeren haben wahrscheinlich mehr, dann lohnt sich so etwas“ (T 3, VHS A, Abs. 86). Den Digicircles sowie vhs.now wird ein positiver Einfluss beigemessen (vgl. T 2–1, VHS A, Abs. 69; T 7, VHS C, Abs. 88), aber auch Formaten wie Barcamps, in dessen Rahmen Netzwerkarbeit stattfindet, wie Stefan Wenk verdeutlicht:

„ein sehr gutes Format gibt es seit sechs, sieben Jahren das Barcamp. Also, das ist eine Veranstaltung, wo es vor allem um die Digitalisierung der Weiterbildung geht, [...] da sucht man sich dann seine Netzwerkpartner und das ist schon in meinen Augen sehr wichtig und bringt einen auch wirklich voran, weil man Sachen aufgreifen kann, an die man vorher weniger gedacht hat.“ (T 7, VHS C, Abs. 84)

Ferner gelang es insbesondere den Einrichtungen A und C im Laufe der letzten Jahre, eine Expertise in der Einrichtung zu medienbezogenen Themen aufzubauen. Als Mittel hierzu wird vornehmlich auf eine **Ansprechperson zu Medienfragen** (B4) sowie die Kompetenzentwicklung der **Dozierenden** (B2) verwiesen. Dass es an einer VHS einer gesonderten Ansprechperson zu Medienfragen bedarf, hebt beispielsweise Emil Mai hervor, indem er sagt, es sei „ein so wichtiger Querschnittsbereich, dass das schon auf die Programmbereichsleitungs-Ebene gehievt wird“ (T 2–1, VHS A, Abs. 6). Wie bereits in Kap. 11.3.2 dargestellt, sieht auch die Leiterin von VHS B eine Ansprechperson zu Medienfragen nicht nur als hilfreich, sondern gar als notwendig an, auch wenn diese selbst über keine feste Ansprechperson an ihrer VHS verfügt: „wenn die Volkshochschule langfristig überleben will, braucht sie solche Leute. Sie muss solche Leute auch einstellen, die, die nur dafür zuständig sind“ (T 5, VHS B, Abs. 52). Der Vorteil einer gesonderten Ansprechperson besteht insbesondere darin, dass diese als Multiplikator*in oder auch als Coach*in (vgl. T 3, VHS A, Abs. 8) fungieren kann und das notwendige Wissen intern weitergibt, sowohl an Kolleg*innen, an Dozierende als auch an Teilnehmende. Darüber hinaus kann die Person auch dazu beitragen, Vorbehalte bei den Dozierenden gegenüber digitalen Medien abzubauen (vgl. T 3, VHS A, Abs. 20). Neben der Weiterentwicklung der eigenen Dozierenden besteht auch die Möglichkeit, aktiv nach kompetenten Dozierenden zu suchen, allerdings stellt dies einige Programmplanende vor Herausforderungen, da sich im räumlichen Umfeld oftmals kaum geeignete Personen für spezifische Themen finden oder mit einer entsprechenden Recherche wiederum ein hoher Zeitaufwand verbunden ist (vgl. T 11–1, VHS D, Abs. 122).

Auch die zuvor genannten Handlungsoptionen gehen mit entsprechendem **Zeit-**(C2) **und Kostenaufwand** (C1) einher. So benötigt der Aufbau eines Netzwerks und der fortlaufende Austausch im Netzwerk entsprechend viel Zeit. Eine hohe Zeitlast im Alltag kann daher auch Netzwerkarbeit behindern (vgl. T 11–1, VHS D, Abs. 182). Die genannten Marketingmaßnahmen erfordern nicht nur zeitliche Spielräume seitens der beteiligten Akteure, sondern auch finanzielle Spielräume seitens der Einrichtungen. So ist insbesondere an VHS B Zeit knapp bemessen (vgl. T 5, VHS B, Abs. 82), was dazu führt, dass versuchsmäßige Angebote, bei denen erwartbar ist, dass diese nicht ohne weiteres Zutun nachgefragt werden, keinen Einzug ins Programm finden (vgl. ebd.). Die Suche nach geeigneten Dozierenden scheitert oftmals am Budget (vgl. T 3, VHS A, Abs. 78; T 6, VHS B, Abs. 12). Auch Markensoftware wie Adobe verursacht Kosten, was Programmplanung behindern kann (vgl. T 10, VHS C, Abs. 94).

Ein Faktor, der zwar insgesamt nur einen mäßig hohen Einfluss auf die gesamte Programmplanung nimmt, laut den Interviewpartner*innen aber stark auf die finanziellen Gestaltungsspielräume einwirkt, ist die **Rechtsform** (F1–6) der jeweiligen Einrichtung. So stellt Frau Büttner, die eine kommunal verankerte VHS leitet, heraus: „Geeigneter ist die Vereinsform, würde ich immer so sagen. Weil die Einflussmöglichkeiten anders sind“ (T 5, VHS B, Abs. 74). Stefan Wenk, der eine VHS als e. V. leitet, vertritt einen ähnlichen Standpunkt, indem er mitteilt: „als eingetragener Verein, wie wir, haben Sie ganz andere Möglichkeiten. Sie können auch starre Gebührenordnungen aufheben, indem Sie sagen, in dem Bereich zahl ich jetzt das und dann trägt die Gebühr halt XY, aber Sie haben viel mehr Freiheiten, oder ich kann sagen, ich investiere jetzt die nächsten Jahre enorm [...]“ (T 7, VHS C, Abs. 74). Der hier dargelegte Zusammenhang von Rechtsform und finanziellen Gestaltungsspielräumen verstärkt die bereits in der Teilstudie aufgeworfene These, dass sich durch die Rechtsform als e. V. mehr Gestaltungsspielräume für eine VHS ergeben (vgl. Kap. 9.2). Allerdings muss konstatiert werden, dass auf die Rechtsform kein direkter Einfluss durch die handelnden Akteure genommen wird, sondern die Rechtsform eher eine Bedingung des Handelns darstellt. Allenfalls bei Fragen der Neugründung oder rechtlichen Umwidmung von Volkshochschulen kann eine Änderung erfolgen.

Eine Handlungsoption, die sich aus der Datenerhebung der zweiten Hauptstudie allenfalls implizit herausarbeiten lässt, ist neben der Fortbildung der Dozierenden und neuen Mitarbeitenden mit einer ausgewiesenen Expertise zu Medienfragen die **Fortbildung der Programmplanenden selbst**. Dass dieser Aspekt weitestgehend unberücksichtigt geblieben ist, mag auch der Art und Weise des Forschungsdesigns geschuldet sein, da der empirische Zugriff über die Programmplanenden selbst erfolgt ist und somit auch eine verstärkte Selbstreflexion zur Explikation des Aspekts gefordert ist. Dass der Aspekt bedeutsam sein kann, stellt auch Hippel heraus, die nicht nur auf Fortbildungen von Dozierenden, sondern auch von Programmplanenden im Hinblick auf medienpädagogische Erwachsenenbildung verweist (vgl. Hippel 2007, S. 252 f.). Fuhr stellt allgemein heraus, dass reflexive Prozesse auf Ebene der Mitarbeitenden mit Planungsverantwortung ein wichtiges Element darstellen, um den Anforderungen des öffentlichen Bildungsauftrags Rechnung zu tragen (vgl. Fuhr 2013,

S. 32). In „regelmäßigem Dialog mit allen Stakeholdern“ (ebd.) können so Leitlinien für eine Einrichtung entwickelt, aktualisiert und kritisch reflektiert werden. Fuhr verweist diesbezüglich auf *Philosophies of Adult Education*, im Sinne einer möglichen Selbstverpflichtung (vgl. ebd.). Ein fortlaufender selbstkritisch diskursiver Austausch aller Stakeholder kann somit auch genutzt werden, um einrichtungsübergreifende Strategien, wie beispielsweise das Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen, im Hinblick auf die Relevanz für die eigene Einrichtung publik zu machen, zu prüfen und in ggf. angepasster Form im Rahmen der eigenen Selbstverpflichtung zu adaptieren.

Auf die im Beginn des vorliegenden Textabschnitts aufgeworfenen Fragen Bezug nehmend lässt sich folgern, dass es Volkshochschulen zwar nur in geringem Maße gelingt, Nachfrage zu wecken, dies heißt im Umkehrschluss jedoch nicht, dass gesellschaftlich relevante Themen, die zunächst nicht nachgefragt werden, in der Programmplanung unberücksichtigt bleiben müssen, da auch Nachfrage erzeugt bzw. geweckt werden kann durch ein aktives Handeln seitens der Programmplanenden. Angesichts der aufgezeigten Ergebnisse wird ersichtlich, dass Volkshochschulen über Handlungsspielräume verfügen, um Programmplanung an erforderlichen Kompetenzen auszurichten, dass der Gebrauch dieser Spielräume allerdings immer auch mit einem Ressourceneinsatz einhergeht. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen kann daher grundsätzlich auch die Handlungsspielräume zur Erfüllung der Leistungsversprechen von Volkshochschulen verbessern. Kritisch angemerkt sei, dass anhand der erhobenen Daten nur eine selektive Auswahl von Handlungsspielräumen erarbeitet werden konnte. Über die hier dargestellten Handlungsoptionen hinaus lassen sich anhand der Literatur (wie eingangs zunehmend auf Hippel 2007 und Gieseke 2008 dargestellt) noch weitere Möglichkeiten identifizieren, wie Programmplanung mit Medienkompetenzbezug bei Anbietern im Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung gelingen kann. So konnte anhand der erhobenen Daten beispielsweise die Verankerung von Medienkritikfähigkeit als Querschnittsaufgabe, beispielsweise in Angeboten mit einem Fokus im Bereich Medienkunde, nicht angemessen erarbeitet werden (vgl. Hippel 2007, S. 240). Letztendlich verweist dieser Punkt jedoch auf die bereits herausgestellte Kompetenzentwicklung der Dozierenden (die Angebote im Bereich Medienkunde fokussieren), da diese für die Relevanz von Medienkritik im Rahmen ihrer eigenen Programmangebote sensibilisiert werden müssen.

Theoretischer Rückbezug der Ergebnisse

Wie in Kap. 11.2 dargestellt, stellt die Strukturierungstheorie nach Giddens den wesentlichen theoretischen Bezugsrahmen für die empirische Forschung dar. Abschließend stellt sich die Frage, welche Relevanz anhand der Ergebnisse der zweiten Hauptstudie den von der Strukturierungstheorie als relevant erachteten handelnden Akteuren, Ressourcen und Regeln beigemessen werden kann.

Bezugnehmend auf die Programmplanenden (auf Ebene der handelnden Akteure) zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass den Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich in Handlungsrouninen niederschlagen, ein höheres Gewicht bei-

gemessen werden kann als den Interessen und Vorlieben der Mitarbeitenden, dass allerdings beides Einfluss nimmt auf das Programmplanungshandeln. Dieser Sichtweise Giddens kann daher entsprochen werden. Allokative Ressourcen nehmen insbesondere Einfluss auf die Programmplanung zu Medien als Lehrinhalt und Medien als Lehrmittel, gerade die technische Infrastruktur und Medienausstattung spielt dabei eine Rolle. Autoritative Ressourcen lassen sich als Voraussetzung für eine Handlungsfähigkeit der Programmplanenden ansehen. Regeln im Sinne von Erinnerungsspuren der handelnden Akteure nehmen generell einen wesentlichen Einfluss auf die Programmplanung. Darin schlagen sich einrichtungsinterne Verfahrensweisen, Funktionslogiken und Planungsstrukturen nieder. Diese sind oftmals nicht festgeschrieben, werden aber von den planenden Mitarbeitenden akzeptiert und schlagen sich in deren Programmplanungshandeln nieder. Eine auffallend geringe Relevanz haben die Kodifizierungen der Regeln, im Sinne von verschriftlichten Strategiepapieren und Leitlinien, was der Strukturierungstheorie keineswegs widerspricht, jedoch der in Kap. 11.2 dargestellten These widerspricht, dass diese einen erkennbaren Einfluss auf das Programmplanungshandeln haben können. Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass die reziproke Beziehung zwischen Handeln und Strukturen, wie von Giddens formuliert, als haltbar angesehen werden kann. An den Einrichtungen etablieren sich Strukturen, die von den Mitarbeitenden getragen werden, und sogar personelle Wechsel überstehen, wie beispielsweise das Interview mit einer Programmplanerin an VHS B verdeutlicht, welche die Stelle erst kürzlich angetreten hat (vgl. T 6, VHS B). Umgekehrt wirken die Programmplanenden und die Leitenden der Einrichtung auf die Regeln ein, etablieren neue Regeln und formen diese kontinuierlich um, wie die Mehrzahl der Interviews aufzeigt.

Die hohe Bedeutung, die den Regeln insgesamt beigemessen werden kann, zeigt, dass es in den jeweiligen Einrichtungen zusammenhängende Muster gibt, sozusagen ein Grundrauschen, welches sich durch die Programmplanung durchzieht. Das sind insbesondere die durch die Strukturierungstheorie postulierte Wechselwirkung zwischen Strukturen und Handeln. Dieser Zusammenhang kann als Ergänzung oder gar als Relativierung der von Gieseke entwickelten Wissensinseln angesehen werden. Im Rahmen der Modellbeschreibung führt Gieseke aus: „Programmplanung ist ein offener Vorgang, der die ‚in der Luft liegenden‘ Themen aufgreift“ (Gieseke 2003b, S. 203) und sagt weiterhin: „Jedes Angebot im Programm nimmt einen anderen Weg“ (ebd., S. 202). Zwar kann der von Gieseke aufgestellten Sichtweise weitestgehend entsprochen werden, da Programmplanung einer Vielzahl von Einflüssen unterliegt und es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, wie sich Themen in den Programmen niederschlagen. Allerdings sollte dadurch die Relevanz der Regeln (im Sinne Giddens) nicht verkannt werden.

11.5 Zusammenfassung und Limitierung der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der zweiten Hauptstudie (Kap. 11.3) und die Konsequenzen, die aus diesen Ergebnissen abgeleitet wurden (Kap. 11.4), zusammengefasst. Anschließend wird der eigene Forschungsprozess kritisch reflektiert.

Zusammenfassung der Ergebnisse und der Diskussion

Anhand des induktiv geleiteten Auswertungsprozesses der zweiten Hauptstudie konnte ein differenziertes Codesystem, bestehend aus insgesamt 34 Einflussfaktoren erarbeitet werden. Dieses diente als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage, *welche Einflussfaktoren allgemein auf die Programmplanung an Volkshochschulen einwirken*. Das erarbeitete System erfasst Einflussfaktoren angefangen auf der internen Ebene (z. B. den Programmplanenden oder den Dozierenden) bis hin zum fernen Umfeld (der gesamten Gesellschaft). Verglichen mit der zuvor rein deduktiv erarbeiteten Übersicht (vgl. Kap. 7.2) konnten insgesamt 11 weitere Faktoren beschrieben werden, die teilweise lediglich eine Ausdifferenzierung der deduktiv erarbeiteten Kriterien darstellen, vereinzelt aber auch zu einer Perspektiverweiterung des Forschungsstandes beitragen können. Eine wesentliche Erweiterung wurde so beispielsweise durch die neue Themenkategorie *Institutionelle Funktionslogik (CB)* vorgenommen, die auf institutionelle Verfahrensweisen verweist, die über die individuellen Planungsweisen der jeweiligen Akteure hinausgehen. Hierzu lassen sich eindeutige Bezüge zur Strukturierungstheorie nach Giddens erkennen (vgl. Kap. 6.4). Bzgl. der 34 Einflussfaktoren wurde von den Interviewpartner*innen am häufigsten auf die Nachfrage, finanzielle Ressourcen, institutionelle Planungsstrukturen, Einflüsse der Covid-19-Pandemie sowie auf Einflüsse durch materielle Ressourcen verwiesen. Anhand der absoluten Codierungen als auch anhand der gewichteten Codierungen lässt sich jedoch insbesondere bzgl. der Nachfrage als auch bzgl. der Finanzen ein besonders hoher Einfluss auf die Programmplanung erkennen, der sich deutlich von den anderen Faktoren abhebt.

Bei der Erhebung wurde differenziert in Faktoren, die auf die Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenz-Bezug (Medien als Lehrinhalt), zu Angeboten mit Medien als Lehrmittel sowie zu Angeboten ohne erkennbaren Medienbezug einwirken. Eine Differenzierung wurde insbesondere im Hinblick auf die Forschungsfrage vorgenommen, *welche Einflussfaktoren auf die Programmplanung der Kursangebote einwirken, welche auf eine Förderung der Medienkompetenz abzielen*. Die Differenzierung zwischen Lehrinhalt und Lehrmittel war insbesondere dem Antwortverhalten der Interviewpartner*innen geschuldet (vgl. Kap. 11.2). Bezugnehmend auf die Differenzierung lässt sich feststellen, dass bzgl. der Angebote, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen, besonders das Nachfrageverhalten der Teilnehmenden auf die Planung einwirkt, so insbesondere eine Nachfrage zu Angeboten zu instrumentell-qualifikatorischer Medienkompetenz. Materielle Ressourcen nehmen einen besonderen Stellenwert ein, da gerade Angebote mit Medienkompetenzbezug oftmals mit einem hohen Ressourceneinsatz einhergehen. Dem *Manifest zur digitalen Transformation von Volks-*

hochschulen kann im Rahmen der Programmplanung, genauso wie anderen *Ausgearbeiteten Strategien, Konzepten und Dokumenten* (C4) kein besonders hoher Stellenwert beigemessen werden. Bzgl. der Planung zu Angeboten mit Medien als Lehrmittel lässt sich hingegen ein besonders hoher Einfluss durch die Pandemie feststellen, einerseits im Hinblick auf unmittelbare Auswirkungen auf den laufenden Betrieb, wie die Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre, andererseits aber auch langfristige Folgen, wie Veränderungen in der Akzeptanz von Onlinelehre. Der vhs.cloud wurde (als virtuelle Ressource) eine hohe Bedeutung beigemessen, genauso wie den Ansprechpersonen zu Medienfragen, die als Multiplikator*innen fungieren. Bei Angeboten ohne erkennbaren Medienbezug lässt sich hingegen in hohem Maße ein Zusammenspiel aus finanziellen Mitteln und dem Nachfrageverhalten erkennen. So werden insbesondere ökonomische Gründe angeführt, die zu einer Abhängigkeit vom bestehenden Nachfrageverhalten führen. Angebote, die nicht zur Kostendeckung beitragen, finden in aller Regel keinen Einzug in die Programme, wobei sich gerade zu diesem Punkt Differenzen zwischen den untersuchten VHS erkennen lassen, da auch deren finanzielle Gesamtsituation variiert. Neben diesen beiden Aspekten wurde ebenfalls häufig auf institutionelle Planungsstrukturen verwiesen, beispielsweise auf die interne Regel an VHS A, dass jeder Kurs drei Versuche hat.

Bzgl. der herausgearbeiteten Differenzen zwischen den vier untersuchten Einrichtungen konnte ferner aufgezeigt werden, dass an VHS B aufgrund der angespannten finanziellen Situation ein besonders hoher Einfluss den materiellen und finanziellen Ressourcen beigemessen wurde. Differenzen ergeben sich weiterhin bezugnehmend auf die Rechtsform, die Relevanz von internen Ansprechpersonen, die als Multiplikator*innen dienen, sowie bezugnehmend auf Marketing als Mittel zur Nachfrageerzeugung. Die Ergebnisse der Teilstudie (Kap. 9) konnten zumeist einen Erklärungsansatz für die aufgezeigten Differenzen bieten, wie in Kap. 11.3.4 dargestellt wurde.

Wie in Kap. 11.4 dargestellt, kann die zweite Hauptstudie einen Beitrag leisten, die Ergebnisse der Programmanalyse (Kap. 10) zu erklären. So zeigt sich, dass das hohe Gewicht der Medienkunde als Folge einer zu geringen Nachfrageerzeugung und einer insgesamt zu starken Abhängigkeit von der bestehenden Nachfrage angesehen werden kann, sowie dass die Covid-19-Pandemie bestehende Problemlagen noch verschärft hat, insbesondere die angespannte Finanzlage. Ferner wurden die Forschungsergebnisse in Kap. 11.4 in den wissenschaftlichen Diskurs eingebettet. So wurden u. a. Bezüge zu Hippel 2007, Rohs 2020c, Gieseke 2008 sowie Meisel 2011 hergestellt, die bereits auf Problemlagen im Kontext der öffentlichen Erwachsenenbildung verweisen. Mithilfe des komplexen Bedingungsgefüges, welches anhand des erarbeiteten Modells aus insgesamt 34 Einflussfaktoren erarbeitet wurde, kann der wissenschaftliche Diskurs über die bestehenden Erkenntnisse hinaus weiter ausdifferenziert werden. Darüber hinaus konnten, wie in Kap. 11.4 dargestellt, theoretische Annahmen relativiert werden. So konnte beispielsweise anhand der Erkenntnis, dass es Volkshochschulen nicht in angemessenem Umfang gelingt, den gesellschaftlichen Bedarf in die Programme zu überführen, die von Gieseke formulierte *Seismografen-*

funktion infrage gestellt werden. Nicht zuletzt konnten anhand der Befunde Handlungsspielräume erarbeitet werden, anhand derer eine Programmplanung zu Medien als Lehrinhalt verbessert werden kann. Diesbezüglich wurde insbesondere auf die Relevanz von Marketing, Netzwerken, kompetenten Mitarbeitenden und Dozierenden sowie Fortbildungsmaßnahmen und zeitliche und finanzielle Ressourcen verwiesen. Theoretische Bezüge konnten vornehmlich zur Strukturierungstheorie nach Giddens hergestellt werden. Der von Giddens formulierte reziproke Zusammenhang von Handlungen und Strukturen konnte anhand der Forschungsbefunde aufgezeigt werden. Demnach zeigt sich, dass sowohl die handelnden Akteure als auch die Strukturen, differenziert in Regeln und Ressourcen, Einfluss auf das Programmplanungshandeln nehmen und die jeweiligen Faktoren aufeinander einwirken.

Kritische Diskussion zur eigenen Forschung

Ein Aspekt, der im Rahmen der Datenerhebung unterschätzt wurde, war das oftmals abweichende Antwortverhalten der Interviewpartner*innen zu den gestellten Fragen. So wurden oftmals seitens der Interviewpartner*innen Medien nicht als Lehrinhalt, sondern als Lehrmittel thematisiert. Das abweichende Antwortverhalten konnte, wie bereits in Kap. 11.2 dargestellt, durch den neu hinzugenommenen Code *Medien als Lehrmittel* im Rahmen der Codierung aufgefangen werden, sodass eine differenziertere Ergebnisdarstellung ermöglicht wurde. Darüber hinaus wichen Antworten auch insofern von den Fragen ab, als dass diese gelegentlich nicht direkt Bezug auf Programmplanung nahmen, sondern auf die Angebotsumsetzung bzw. Einflüsse auf das Gelingen und Realisieren von Kursangeboten. Soweit ersichtlich, wurden Aussagen, die sich in keinen erkennbaren Zusammenhang mit der Programmplanung bringen ließen, nicht codiert oder zumindest als uneindeutig gekennzeichnet. Das Abweichen im Antwortverhalten kann gedeutet werden als eine abweichende Bedeutungszuschreibung eines Themas zwischen Interviewer und den interviewten Personen. Gleichzeitig kann in der Wahl der Methode, also der qualitativen Erhebung als offenes Leitfadenterview eine Stärke gesehen werden, da hierdurch Missverständnisse und unterschiedliche Deutungen zwischen Interviewer und Interviewten, teilweise noch in der Erhebung aufgegriffen und thematisiert und spätestens im Codierprozess berücksichtigt werden konnten, was bei rein quantitativen Instrumenten bzw. unbegleiteten Erhebungen, wie bei schriftlichen Befragungen, leicht zu Verzerrungen hätte führen können, da unterschiedliche Begriffsinterpretationen ggf. nicht hätten erkannt oder aufgedeckt werden können.

Eine Darstellung der gewichteten Einflussfaktoren differenziert nach den Codierungen mit und ohne Medienbezug wäre ergänzend zu den in Kap. 11.3 dargestellten Ergebnissen insofern sinnvoll gewesen, da es den Differenzierungsgrad der Ergebnisse erhöht hätte. Aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an gewichteten Codierungen in der vorliegenden Arbeit hätte ein so hoher Differenzierungsgrad jedoch die Validität der Ergebnisse gefährdet, da zufällige Häufungen wahrscheinlich gewesen wären. Der Differenzierungsgrad der Ergebnisdarstellung der zweiten Hauptstudie hätte dadurch erhöht werden können, dass dem Sample weitere Volkshochschulen

hinzugefügt werden, dementsprechend auch die Anzahl an befragten Programmplanenden erhöht würde. Allerdings wurde die Zahl auf dem gewählten Niveau belassen (zehn Interviews bezugnehmend auf vier Volkshochschulen), da hierdurch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Aussagekraft, Güte und Aufwand angestrebt wurde. Weitere Codierer hätten ebenfalls die Güte der Studie erhöht, da hierdurch beispielsweise Intercode-Übereinstimmungen hätten geprüft werden können, um so subjektive Einflüsse des Forschers im Rahmen des Forschungsprozesses zu reduzieren. Da das Forschungsvorhaben jedoch in keinem übergeordneten Projektzusammenhang stand, fehlten hierzu die erforderlichen Ressourcen. Um die subjektiven Einflüsse des Forschers jedoch so weit wie möglich zu reduzieren, wurde mittels Verfahrensbeschreibung, Codierhilfen und Leitfäden eine möglichst hohe Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit geschaffen.

Ein Einfluss, mit möglicherweise verzerrender Wirkung auf die Interviewergebnisse, kann insbesondere der Covid-19-Pandemie beigemessen werden, da die Interviews nach Ausbruch der Pandemie durchgeführt wurden und die Erfahrungen von Lockdown und Programmplanung unter Pandemiebedingungen zum Interviewzeitpunkt den Arbeitsalltag der Interviewpartner*innen bestimmten. Zwar wurde versucht, einen verzerrenden Einfluss durch die Pandemie dadurch zu eliminieren, dass bzgl. der Interviewfragen zwischen Programmplanung vor Pandemiebeginn und nach Pandemieausbruch differenziert wurde, allerdings kann dadurch nicht ausgeschlossen werden, dass die Programmplanung vor Pandemiebeginn rückblickend anders wahrgenommen wurde und durch die Pandemieerfahrungen umgedeutet wurde.

12 Fazit und Ausblick

Abschließend werden die zentralen Befunde der Arbeit im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert, die zu Beginn der Arbeit in Kap. 1.2 formuliert wurden, um so den Bogen zur Einleitung der Arbeit zu spannen. Im Anschluss wird ein Forschungsbedarf aus den Erkenntnissen abgeleitet und Konsequenzen dargestellt, die sich aus den Ergebnissen ziehen lassen.

Rückbezug der Ergebnisse zu den Forschungsfragen

Zur ersten Forschungsfrage, **welche Anforderungen an Medienkompetenz sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ableiten lassen**, lässt sich anhand der Ergebnisse, insbesondere bezugnehmend auf Kap. 4 feststellen, dass Kompetenzen im Kontext eines weit gewählten Medienbegriffs, auf einem lang andauernden Diskurs beruhen, der im deutschsprachigen Raum, insbesondere durch die Ausführungen von Dieter Baacke geprägt wurde. Wie Hüther feststellt, hat sich in der Medienpädagogik bereits in den 70er-Jahren eine klare Abkehr von einem instrumentell-qualifikatorischen Verständnis erkennen lassen, hin zu einer emanzipatorischen Nutzung von Medien. In den zeitgenössischen Diskursen zu Medienkompetenz nehmen instrumentell-qualifikatorische Aspekte nur einen geringen Anteil ein (vgl. Hüther 1994, S. 295). Bzgl. der Frage, welche Kompetenzen zu einer emanzipatorischen Mediennutzung erforderlich seien, hat sich der Diskurs in den letzten rund zwei Jahrzehnten deutlich ausdifferenziert. Doch gerade die von Baacke formulierten Kompetenzen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung finden sich häufig, wenn auch in anderem Wortlaut, in anderen Kompetenzmodellen wieder, allerdings gibt es je nach Autor*in auch je eigene Variationen, Ergänzungen und Abweichungen zu den genannten Kompetenzen, so verweist Groeben beispielsweise auch auf die Bedeutung einer Genussfähigkeit oder einer Anschlusskommunikation oder Aufenanger auf kommunikationsästhetische Aspekte (vgl. Aufenanger 2018, S. 601). Auch international hat sich der Diskurs erheblich ausdifferenziert. Während Diskurse in den 1990er-Jahren oftmals noch vom *Media Literacy*-Begriff geprägt waren, sind Diskurse der letzten Jahre stark von einer begrifflichen Vielfalt geprägt. Wie sich beispielsweise am systematic review von Spante et al. (2018) erkennen lässt, gewinnt jedoch der *Digital Competence*-Begriff mit fortschreitender Zeit im europäischen Raum zunehmend an Bedeutung (ebd., S. 6), was sich insbesondere anhand der Popularität des DigComp-Modells erklären lässt.

Im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen einer fortschreitenden Digitalisierung und Mediatisierung (vgl. Kap. 2) zeichnen sich aktuelle Herausforderungen ab, die eine Teilhabe an der Gesellschaft gefährden können. Hierzu zählen Mechanismen, die Selbstbestimmung und Mitbestimmung durch eine lenkende bzw. verzerrende Einflussnahme behindern können (vgl. Kap. 2.3). Vor diesem Hintergrund lässt sich Medienkritikfähigkeit als notwendig erachten (vgl.

Niesyto 2017a, S. 271). Kritisieren lässt sich am DigComp-Modell, dass gerade die Kritikfähigkeit insgesamt einen deutlich zu geringen Anteil im Modell einnimmt (vgl. Kap. 5.2). Bezugnehmend auf den Second Digital Divide (vgl. Hargittai 2002; Iske/Verständig 2014, S. 10; Helbig/Hofhues 2018, S. 5) lässt sich herausstellen, dass die Nutzungsweisen digitaler Medien zwischen unterschiedlichen Personengruppen miteinander stark variieren können. Aufgrund der Heterogenität besteht bei einigen ein erhöhtes Risiko, von einer gesellschaftlichen Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung ausgeschlossen zu werden bzw. daran gehindert zu werden (vgl. Kap. 2.3). Wie sich beispielsweise anhand der Diskurse zur Age Gap oder den Disability Divide (vgl. Rudolph 2019) erkennen lässt, kann es zur Förderung einer Bildungsgerechtigkeit Sinn machen, insbesondere ältere Menschen oder Menschen mit Behinderung besonders zu berücksichtigen und diese Zielgruppen bewusst im Rahmen von Bildungsmaßnahmen zu adressieren. Ferner zeigt sich, dass sich die Förderung von Medienkompetenz als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstehen lässt, sich demnach nicht nur auf einzelne gesellschaftliche Teilbereiche (wie einer beruflichen Bildung) erstreckt, sondern potenziell alle gesellschaftlichen Teilbereiche (wie Kultur oder Politik) betrifft.

Im Hinblick auf die Frage, **welche Anforderungen an Medienkompetenz sich aus Strategien von Volkshochschulen auf Ebene von deren Verbänden ableiten lassen**, lässt sich zunächst losgelöst vom Medienkompetenzbegriff herausstellen, dass sich die Standortbestimmung *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (DVV 2011) als bedeutsames Werk für das Selbstbild von Volkshochschulen und deren Verbände ansehen lässt (vgl. Kap. 3.2). Im Rahmen der Standortbestimmung wird auf die Zielsetzung verwiesen, Menschen dazu zu befähigen, „aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren“ (DVV 2019c, S. 3) und „für Bildungsgerechtigkeit“ (ebd.) einzustehen. Eine „Digitale Teilhabe für alle“ (DVV 2016b) steht seit dem Volkshochschultag 2016 im Zentrum von Veröffentlichungen im Umfeld von VHS-Verbänden und stellt aus Sicht von Verbandsmitgliedern die Grundlage „für eine digitale Weiterbildungsoffensive“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 5) dar, „um die breite Bevölkerung für den digitalen Wandel zu qualifizieren“ (ebd.). Insbesondere das durch den Mitgliederrat des DVV verabschiedete *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen* lässt sich derzeit bundesweit als wohl einflussreichste Gesamtstrategie im Kontext einer Zielbestimmung im Umfeld von Medienkompetenz verstehen (vgl. Kap. 4.7; DVV 2019b). Darin wird das Ziel verabredet, den DigComp „als programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern“ (DVV 2019b, S. 4), was auf den zentralen Stellenwert des DigComp in der Strategie verweist. Problematisch an dieser Festlegung ist die von der GMK und von Swertz formulierte Feststellung, dass das DigComp-Modell einseitig berufliche Bildung fokussiert und allgemeine Bildung somit kaum berücksichtigt (vgl. GMK 2016, S. 9; Swertz 2019, S. 18). Bezüge zur Medienkritik, insbesondere zur ethischen Medienkritik werden im Modell zu wenig beachtet. Auch ein kreativer Umgang mit Medien orientiert sich eher einseitig an den Erfordernissen des Marktes (vgl. Swertz 2019, S. 5). Aufgrund der eher einseitigen Fokussierung des Modells mag es

wenig verwunderlich erscheinen, dass das DigComp-Modell insbesondere in den Bereichen von Volkshochschulen Aufmerksamkeit erfährt, die sich der beruflichen Bildung widmen. So hat sich beispielsweise der *VHS-Bundesarbeitskreis Arbeit und Beruf* näher mit dem Modell auseinandergesetzt und die in Kap. 7.1.2 dargestellte Umfrage zum DigComp durchgeführt (vgl. Kap. 7.1.2; Jäger 2020). Auch Karpenchuk, Kaucher und Rattinger stellen heraus, dass Medienkompetenz insbesondere „einen Schwerpunkt im vhs Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘“ (Karpenchuk/Kaucher/Rattinger 2021, S. 30) darstelle. Da das DigComp-Modell jedoch aufgrund der einseitigen Gewichtung einem Anspruch auf allgemeine Bildung nicht genügen kann (vgl. Swertz 2019, S. 18) lässt sich eine Festlegung auf den DigComp als Grundlage für alle Programmbereiche bzw. als Gesamtstrategie für Volkshochschulen als problematisch ansehen. Der DigComp kollidiert demnach mit der Anspruchshaltung, „Digitale Teilhabe für alle“ (DVV 2016b) zu ermöglichen.

In welchen Kursangeboten der untersuchten Volkshochschulen Medienkompetenz adressiert wird und welche Medienkompetenzen sich diesen Kursen zuordnen lassen, stellt die dritte Forschungsfrage des Gesamtvorhabens dar. Die Frage wurde vorrangig anhand einer Programmanalyse in Kap. 10 bearbeitet, nachdem zuvor der bereits bestehende Forschungsstand in Kap. 7.1 expliziert wurde. Die Frage wurde bereits eingehend in Kap. 10.4 aufgegriffen und diskutiert, in Kürze lässt sie sich wie folgt beantworten: Die untersuchten Volkshochschulen bieten insbesondere im Programmbereich *Arbeit & Beruf* Angebote an, die einen Medienkompetenzbezug aufweisen. Die Angebote weisen über alle Programmbereiche hinweg vorwiegend Bezüge zur Medienkunde auf, Medienkritik ist deutlich seltener Gegenstand von Angeboten mit Medienkompetenzbezug und findet kaum Beachtung in der Programmplanung. Diese Erkenntnisse lassen sich nahtlos in den bestehenden, wenn auch nicht mehr aktuellen Forschungsstand integrieren. So kommen Arbeiten von Breuer (Schmid/Breuer 1976), Knaller (1993), Treumann et al. (2002), Stang (2003) und Hippel (2007) zu vergleichbaren Ergebnissen. Angebote, die sich mit *Inklusiven Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten* (BMDW 2018, S. 9) auseinandersetzen, konnten im Untersuchungszeitraum an keiner der untersuchten Volkshochschulen identifiziert werden, hingegen richten sich viele Angebote an Menschen höheren Alters. **Inwiefern diese Feststellungen den zuvor formulierten Anforderungen gerecht werden können**, wurde ebenfalls eingehender und differenziert nach den unterschiedlichen Anforderungen in Kap. 10.4 bearbeitet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Verbandsstrategien von Volkshochschulen einem breit gefächerten Anspruch, wie er beispielsweise in der Standortbestimmung *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* formuliert wird oder in dem Slogan *Digitale Teilhabe für alle* enthalten ist, kaum entsprochen werden kann, da sich Angebote mit Medienkompetenzbezug nur in vereinzelt Programmbereichen wiederfinden und die Kompetenzfacetten sehr ungleich verteilt sind. Die Anforderungen, die sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs ableiten lassen, weisen in eine ähnliche Richtung. Demnach lässt sich festhalten, dass Volkshochschulen zwar einen wichtigen Beitrag leisten, um insbesondere Älteren einen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe in einer

durch Digitalisierung geprägten Zeit zu ermöglichen, dass die Angebotspalette jedoch kaum dazu in der Lage ist, alle Personen in den Blick zu nehmen, die Gefahr laufen, von einer gesellschaftlichen Teilhabe, unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung, ausgeschlossen zu werden. So werden Angebote mit Medienkompetenzbezug beispielsweise nicht mit Inklusion in Zusammenhang gebracht, was einem Disability Divide nicht entgegenwirken kann. Medienkritik, die für eine Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung erforderlich ist, findet kaum Beachtung.

Um die Gründe für die Ergebnisse der Programmanalysen besser deuten zu können, wurde das Programmplanungshandeln näher in den Blick genommen, im Hinblick auf die Frage, **welche Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln an Volkshochschulen einwirken**. Hierzu wurden im Rahmen der zweiten Hauptstudie Interviews mit Mitarbeitenden im Feld der Programmplanung sowie Leitungspersonen der Sample-Volkshochschulen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet, wie in Kap. 11 dargestellt wurde. Dem voraus ging eine deduktive Entwicklung von Einflussfaktoren aus wissenschaftlichen Publikationen, wie in Kap. 7.2 näher dargestellt. Die dargestellte Forschungsfrage wurde bereits eingehend in Kap. 11.4 diskutiert. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es den untersuchten Volkshochschulen bezugnehmend auf einen breiten Medienkompetenzansatz zwar vereinzelt gelingt, Nachfrage im Hinblick auf einen Bedarf im Sinne gesellschaftlicher Notwendigkeiten und aktuellen wie künftigen Anforderungen (vgl. Gieseke 2019b, S. 32) zu wecken, solche Angebote stellen insgesamt jedoch die klare Ausnahme dar. Die untersuchten Volkshochschulen befriedigen vorrangig die bestehende Nachfrage. Die Nachfrage deckt sich jedoch nur ansatzweise mit dem gesellschaftlichen Bedarf, wie beispielsweise die Ergebnisse der Zusatzstudie *Digitalisierung in der Weiterbildung* des Adult Education Survey 2018 zeigen. Berufsbezogene Motive sowie der Wunsch, den Umgang mit Medientechnologien zu erlernen, dominieren die Nachfrage nach Bildungsaktivitäten im Kontext digitaler Medien, ein kritischer Umgang mit Medien wird selten seitens der Teilnehmenden als vorrangiges Motiv benannt (vgl. BMBF 2020, S. 28). Ein hoher Einfluss kann in diesem Zusammenhang auch den finanziellen Ressourcen beigemessen werden. Volkshochschulen sind in hohem Maße von den Teilnahmegebühren abhängig. Öffentliche Fördermittel stellen zwar einen Teil der Finanzierungsgrundlage dar, nehmen insgesamt jedoch einen geringen Anteil ein. Die Covid-19-Pandemie hat eine Abhängigkeit von den Teilnahmegebühren deutlich verschärft, da sich seit der Pandemie die Haushaltslage der Einrichtungen deutlich verschlechtert hat. Die Entwicklung gab es jedoch schon länger. Die öffentlichen Zuwendungen sind seit Jahren rückläufig (vgl. Kap. 3.4). Bezugnehmend auf die Digitalisierung vollzieht sich ein Wandel bei den Lehrmitteln, aber kaum bei den Kompetenzen (also Medien als Lehrinhalte). Dank der vhs.cloud werden vergleichsweise viele Kurse inzwischen online gestreamt bzw. Präsenzkurse stärker mit digitalen und virtuellen Elementen angereichert, was zwar gerade in Zeiten der Covid-19-Pandemie sinnvoll und notwendig sein mag, um das Kursgeschehen aufrechtzuerhalten, was aber den inhaltlichen Diskurs zu Medienkompetenz wenig verändert, außer dass vereinzelt mehr Schulungsange-

bote zur vhs.cloud angeboten werden, was wiederum zu einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde beiträgt, aber eine Medienkritikfähigkeit nicht zu fördern vermag.

Implikationen für die Forschung

Nachfolgend wird ein Forschungsbedarf sowie ein Bedarf für eine Diskurserweiterung dargestellt, die sich aus den Ergebnissen und Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit herleiten lassen. Konsequenzen, die in direktem Zusammenhang mit den Volkshochschulen stehen bzw. sich an diese richten, werden im darauffolgenden Textabschnitt (Implikationen für die Praxis) thematisiert.

Zunächst lässt sich feststellen, dass die begriffliche Differenzierung in Bedarf und Bedürfnis für die vorliegende Arbeit eine wertvolle Unterscheidung darstellt, da Bedürfnisse auf „Vorlieben und Interessen“ (Gieseke 2015, S. 167) verweisen, Bedarf hingegen „auf gesellschaftlich, politisch, ökonomisch ausgelegte Notwendigkeiten“ (Gieseke 2019b, S. 32). In wissenschaftlichen Publikationen wird diese Trennung insbesondere durch Gieseke selbst vorgenommen, in vielen wissenschaftlichen Arbeiten fehlt jedoch eine genauere Abgrenzung beider Begriffe, was zur Folge haben kann, dass nur unscharf zwischen bedürfnisorientierter Nachfrage und Nachfrageerzeugung als Mittel einer bedarfsorientierten Programmplanung differenziert wird. Aufbauend auf dieser Unterscheidung und den Ergebnissen der Arbeit lässt sich feststellen, dass Bedarfsorientierung als ein wesentliches Element öffentlicher Erwachsenenbildung mit einem Bildungsauftrag zur gesellschaftlichen Teilhabe verstanden werden kann, dass Forschung zu einer bedarfsorientierten Programmplanung jedoch bislang weitestgehend fehlt, auch wenn es bereits einige Untersuchungen gibt, die das Programmplanungshandeln in den Blick nehmen, wie in Kap. 7.2 dargestellt. Daher lässt sich ein Bedarf ableiten im Hinblick auf Untersuchungen, die zur Frage haben, wie Bedarfsorientierung in der Erwachsenenbildung bzw. im Speziellen an VHS gestärkt werden oder grundsätzlich gelingen kann.

Wie in Kap. 7.1 dargestellt, erstreckt sich ein wesentlicher Teil der bereits bestehenden Studienlage zu Programmanalysen im Kontext von Volkshochschulen auf Bundesländer im westdeutschen Raum. So beschränken sich die Arbeiten von Schmid und Breuer (1976) als auch von Treumann et al. (2002) auf Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen, die Arbeit von Hippel (2007) untersucht die VHS Saarbrücken (Saarland) und die vorliegende Programmanalyse beschränkt sich auf Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Programmanalysen, die Volkshochschulen beispielsweise in den neuen Bundesländern fokussieren, sind nicht auffindbar, allenfalls vereinzelt existieren deutschlandweite Programmanalysen, in denen auch ostdeutsche Bundesländer mitberücksichtigt werden (vgl. Mader 1998). Insofern lässt sich ein Forschungsbedarf ableiten, welcher die neuen Bundesländer explizit beforstet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Ferner zeigt die Studienlage einen Bedarf nach aktuellen Programmanalysen zu Volkshochschulen und Medienkompetenz auf, so sind in den Jahren vor und nach der Jahrtausendwende mehrere Arbeiten entstanden. Abgesehen von der vorliegenden Arbeit sind seit der Arbeit von Hippel, die sich auf Programme aus dem Jahr 2004 beschränkt, keine Programm-

analysen bis dato ausfindig zu machen, die Medienkompetenz und Volkshochschulen miteinander verbinden.

Zum derzeitigen Zeitpunkt sind die langfristigen Folgen der Covid-19-Pandemie auf das Programmplanungshandeln und das Ergebnis des Planungshandelns, sprich die Kursprogramme von Volkshochschulen noch nicht absehbar, daher lassen sich Programmanalysen sowie Analysen zum Programmplanungshandeln, die sich mit den Folgen der Pandemie auseinandersetzen, als notwendig erachten. Als Vergleichsgröße können Arbeiten wie die vorliegende hilfreich sein, da diese Arbeit auf dem letzten Planungszyklus beruht, der noch unbeeinflusst von der Covid-19-Pandemie war (Programmheft vom Frühjahr 2020, das mit entsprechender Vorlaufzeit geplant wurde).

Das Digital Competence Framework for Citizens, kurz DigComp, hat in den letzten Jahren stark an Popularität im wissenschaftlichen Umfeld gewonnen, nicht nur in Deutschland, sondern europaweit (vgl. Kap. 4.5 und 4.6). Vor dem Hintergrund der kritischen Diskussion zum DigComp (vgl. Kap. 5.2) lässt sich eine verstärkt kritische Diskussion zum Referenzrahmen selbst als notwendig erachten. Zumindest vereinzelt lassen sich bereits kritische Sichtweisen in wissenschaftlichen Diskursen identifizieren (vgl. bspw. Swertz 2019).

Bezüge zur Strukturierungstheorie nach Giddens finden sich oftmals in der Soziologie, Politologie und Betriebswirtschaftslehre (vgl. Mensching 2018). In der wissenschaftlichen deutschsprachigen Fachliteratur im Kontext der Erwachsenenbildung wird die Theorie eher selten als eigenständige Sozialtheorie wahrgenommen, so wie von Giddens intendiert (vgl. Giddens 1991, S. 201), vereinzelt wird die Theorie neo-institutionalistischen Strömungen zugeordnet, oftmals aber als Praxistheorie betitelt (vgl. Kap. 6.4.2). Aufgrund dieser Zuschreibung findet die Theorie häufig bei ethnografischer Forschung Anwendung (vgl. Mensching 2018, S. 206). Die Theorie wird in der Programmplanungsforschung bislang kaum berücksichtigt, bietet allerdings aufgrund der synergetischen Verschränkung von Strukturen und Handlungen Anknüpfungspunkte für weitere Vorhaben. Aufgrund des theoretischen Gehalts der Theorie lässt sich ein Bedarf und ein Potenzial für Forschungsarbeiten im Feld der Programmplanungsforschung ableiten.

Die vorliegende Arbeit lässt sich als eine der wenigen Studien ansehen, die ein breit gefächertes Set an Einflussfaktoren auf Programmplanung im Feld der öffentlichen Erwachsenenbildung identifiziert – angefangen auf der internen Ebene, beispielsweise bezugnehmend auf die Dozierenden bis hin zum gesamtgesellschaftlichen Umfeld. Wie bereits in Kap. 7.2 dargestellt, fehlen bislang zeitgemäße holistische Modelle, die Einflussfaktoren in dieser Breite identifizieren. Gerade für eine analytische Generalisierbarkeit sind vergleichbare Forschungsarbeiten jedoch eine wichtige Ressource. Daher lässt sich hierzu ein Forschungsbedarf ableiten, insbesondere zu Forschungsarbeiten, die andere Anbieter im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Blick nehmen, da sich die Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit aufgrund des Samplings zunächst nur auf Volkshochschulen übertragen lassen.

Auch wenn die Ergebnisse der hier dargestellten Untersuchungen auf eine hohe analytische Generalisierbarkeit hindeuten (so konnte an mehreren Stellen an den bereits vorhandenen Forschungsstand, insbesondere zu den Programmanalysen, angeknüpft werden), lässt sich ein Bedarf an Forschungsarbeiten identifizieren, welche die Gültigkeit der eigenen Forschungsergebnisse prüfen und bestätigen. Erforderlich sind Folgeuntersuchungen, die beispielsweise auf ein größeres Sample an Volkshochschulen zurückgreifen oder anhand mehrerer Codierer Intercode-Übereinstimmungen überprüfen können. Gelingt es bei einer Erhöhung der im Sample enthaltenen Volkshochschulen den Detaillierungsgrad der theoretischen Konstrukte und Instrumente aufrecht zu erhalten, besteht das Potenzial, die Befunde der vorliegenden Arbeit noch weiter auszudifferenzieren und zu einem weiteren Erkenntnisgewinn beizutragen. So besteht, wie in Kap. 11.4 dargestellt, bezugnehmend auf die Forschung zu Einflussfaktoren auf das Programmplanungshandeln, beispielsweise noch Potenzial, gewichtete Einflussfaktoren auszudifferenzieren anhand der Codierungen mit und ohne Medienbezug. Aufgrund der in Kap. 11.4 dargestellten Limitierung der Ergebnisse war solch ein hoher Differenzierungsgrad im Rahmen der vorliegenden Forschung nicht möglich.

Implikationen für die Praxis

Abschließend wird, aufbauend auf den dargestellten Befunden, die Frage bearbeitet, was sich aus den Ergebnissen der Arbeit für Volkshochschulen folgern lässt, zunächst im Hinblick auf die gesellschaftliche Mitverantwortung von Volkshochschulen, den aufgezeigten Ungleichgewichten bzgl. Medienkompetenz in den Programmangeboten zu entsprechen, sowie deren Handlungsspielräume und Handlungsgrenzen, Programmplanung am Bildungsbedarf auszurichten. Zuletzt wird die Strategie, den DigComp-Referenzrahmen als „programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern“ (DVV 2019b, S. 4), anhand der Forschungsbefunde kritisch diskutiert.

Eine **gesellschaftliche Mitverantwortung** von Volkshochschulen lässt sich zunächst aus der Struktur der Weiterbildungslandschaft ableiten. Demnach sind wirtschaftlich bzw. beruflich orientierte Bildungsanbieter zwar dazu in der Lage, ein mögliches Fehlen im Bereich der Medienkunde zu kompensieren und aufzufangen, Defizite im Bereich der Medienkritik können diese jedoch kaum auffangen. Insofern können Erwachsene „auf keine Stütze im Bildungssystem zurückgreifen“ (Knaller 1993, S. 148), die ebensolche Defizite kompensiert, worauf bereits Knaller in den frühen 1990er-Jahren aufmerksam machte⁶⁵. Auch die aktuellen Ergebnisse des AES-Trendberichts weisen in eine ähnliche Richtung. Im Hinblick auf betriebliche oder berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten können insbesondere Arbeitgeber*innen und kommerzielle Bildungsinstitute Nachfrage auffangen und durch Bildungsangebote befriedigen, im Bereich der nicht berufsbezogenen Weiterbildung sind neben

65 Knaller bezog sich in seiner Untersuchung allerdings auf Volkshochschulen in Österreich. Seine Ausführungen bezogen sich auf einen reflektierten Umgang mit Medien bzw. eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienfragen (vgl. Knaller 1993).

selbstständigen Einzelpersonen wie Trainer*innen insbesondere Volkshochschulen die Bildungsanbieter, die seitens der Teilnehmenden als Anlaufstelle wahrgenommen werden und dazu in der Lage sind, die Nachfrage aufzufangen und in Bildungsangebote zu überführen (vgl. Kap. 3.5; BMBF 2019, S. 49). Dies unterstreicht die Verantwortung von Volkshochschulen eben nicht Medienkunde, sondern vielmehr Medienkritik stärker zu fördern oder auch inklusive Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten mitzudenken.

Wie in Kap. 11.4 dargestellt wurde, lassen sich **Handlungsspielräume** identifizieren, die sich förderlich auf eine Programmplanung zu Angeboten mit Medienkompetenzbezug auswirken können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Volkshochschulen über eine fachliche Expertise verfügen, sei es in Form einer Ansprechperson zu Medienfragen oder in Form kompetenter Dozierender. Da für Angebote mit inhaltlichem Medienbezug nicht immer geeignete Dozierende verfügbar sind, gewinnen speziell Maßnahmen der Kompetenzentwicklung der eigenen Dozierenden an Bedeutung. Wie durch den Rückbezug zur Literatur (vgl. Hippel 2007, S. 252 f.) ersichtlich wurde, kann auch die Weiterbildung der Programmplanenden ein hilfreiches Mittel sein, die Expertise in der Einrichtung zu steigern. Ein weiterer Faktor, der einen positiven Einfluss auf die inhaltliche Programmplanung zu Medien als Lehrinhalt haben kann, sind Freiheiten der Einrichtung, dies betrifft vorwiegend zeitliche und finanzielle Spielräume. Faktoren wie die Rechtsform wirken darauf ein. Ferner lässt sich der gezielte Einsatz von Marketing als Mittel zur Nachfrageerzeugung ansehen, auch Synergien, insbesondere durch interne wie externe Netzwerke, durch Kooperationen sowie durch geteilte Ressourcen in den Netzwerken lassen sich als förderliche Faktoren ansehen.

Nachfrageerzeugung erfordert jedoch einen höheren Ressourceneinsatz seitens der VHS als das Befriedigen der bestehenden Nachfrage, da der gesellschaftliche Bedarf zunächst ermittelt werden muss, neue Angebote konzipiert und beworben und Dozierende befähigt oder akquiriert werden müssen. Fraglich bleibt oftmals, ob die Angebote anschließend kostendeckend realisiert werden können. Die in Kap. 7.1 dargestellten Befunde zur Programmforschung zeigen, dass es für Volkshochschulen seit den ersten Analysen aus den 70er-Jahren (vgl. Schmid/Breuer 1976) bis heute eine Herausforderung darstellt, gesellschaftlich relevante Themen wie Kritikfähigkeit in Programmangeboten zu überführen, wenn sich diese nicht mit der bestehenden Nachfrage decken und somit Nachfrage geweckt werden muss. Unter den sich fortlaufend verschlechternden Rahmenbedingungen, speziell im Hinblick auf die stetig sinkende öffentliche Förderung und die starken Einschränkungen und Defizite, die mit der Covid-19-Pandemie einhergehen, können Volkshochschulen diese Aufgabe nicht allein bewältigen. Als öffentliche Einrichtung mit einem öffentlichen Bildungsauftrag brauchen diese eine angemessene und zielgerichtete **öffentliche Zuwendung**. Vorstellbar wären zweckgebundene öffentliche Förderungen zu Angeboten in gesellschaftlich relevanten Themenfeldern wie Medienkritik. Insofern lässt sich eine Forderung an die Bildungspolitik ableiten, Volkshochschulen angemessen zu fördern.

Im Hinblick auf das **Potenzial des DigComp-Referenzrahmens**, diesen als *programmatische Grundlage* für Volkshochschulen zu verwenden, lässt sich zunächst feststellen, dass sowohl das DigComp-Modell als auch die Programmangebote an Volkshochschulen Schwerpunkte im Bereich Medienkunde aufweisen. Das DigComp-Modell ermöglicht aufgrund der Vielzahl an Einzelkompetenzen, die einen Bezug zur Medienkunde aufweisen, Programmangebote von Volkshochschulen differenziert einzuordnen und anhand der vielfältigen Einzelkompetenzen aufzufächern. Das Modell 2.2 AT ließ sich im Rahmen der eigenen Forschung gut operationalisieren. Insbesondere durch die Ergänzung des Kompetenzbereichs 0 *Grundlagen und Zugang*, der dem Modell 2.1 fehlt, war eine problemlose Codierung möglich. Das Modell 2.1 scheint aufgrund des fehlenden Kompetenzbereichs eher ungeeignet als programmatische Grundlage, wie die Ergebnisse der VHS-internen Umfrage in Kap. 7.1.2 zeigen. Das Modell 2.2 AT lässt sich aufgrund der Passung und des hohen Deckungsgrads im Bereich Medienkunde als Modell ansehen, das die derzeitige Praxis mit der Zielvorstellung des DigComp harmonisiert. Diese Passung birgt das Potenzial, Leistungserwartungen von Volkshochschulen strategisch an den derzeitigen IST-Stand anzupassen. Darin besteht jedoch die Gefahr einer zunehmenden Entkopplung von Aktivitäten und Erwartungen, so wie vom soziologischen Neo-Institutionalismus postuliert (vgl. Kap. 6.3). Während sich die Arbeit der Einrichtungen nach effizienzorientierten Gesichtspunkten ausrichtet, gelingt es den Einrichtungen mit fortschreitender Zeit immer weniger, den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Um Legitimität zu wahren, wird der Anspruch, den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen, jedoch nicht infrage gestellt, vielmehr wird deren Einhaltung fortlaufend zugesichert, trotz faktischer Abweichungen (vgl. Meyer/Rowan 1977, S. 356 f.).

Den DigComp als programmatische Grundlage in den Volkshochschulen zu verankern, birgt daher das Risiko, eine Erfüllung von Anforderungen zu suggerieren, da eine Vereinbarkeit der Programmstruktur mit der Modellstruktur des DigComp nach außen hin kommuniziert werden kann (zumindest auf Ebene der Kompetenzbereiche). Den gesellschaftlichen Erwartungen, die im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung erforderlich sind, kann damit jedoch nicht Rechnung getragen werden. Zum Abgleich mit den Zielen einer *Digitalen Teilhabe für alle* und dem Anspruch, „den Menschen in einer zunehmend komplexen Lebenswelt bei[zustehen], aktiv an Gesellschaft, Kultur und Beschäftigung zu partizipieren und ihr Leben sinnvoll und eigenverantwortlich zu gestalten“ (DVV 2019c, S. 3), ist der DigComp-Referenzrahmen, gemäß den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit, insbesondere im Hinblick auf das Ungleichgewicht zwischen Medienkunde und Medienkritik eher ungeeignet. Eine Handlungsempfehlung lässt sich dahingehend ableiten, einen für Volkshochschulen geeigneten Referenzrahmen zu bestimmen bzw. weiterzuentwickeln, der dem gesellschaftlichen Bedarf und dem öffentlichen Auftrag von Volkshochschulen eher gerecht werden kann im Hinblick auf eine gesellschaftliche Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung und Mediatisierung.

Unter Einbezug der hier dargestellten Erkenntnisse lässt sich folgendes Schlusswort für die vorliegende Arbeit formulieren:

Schlusswort zu den Ergebnissen der Arbeit

Volkshochschulen leisten einen unverkennbaren Beitrag zur Kompetenzförderung Erwachsener und lassen sich gerade im Bereich von nicht berufsbezogenen Weiterbildungen als unverzichtbaren Baustein in der deutschen Weiterbildungslandschaft ansehen (vgl. BMBF 2019, S. 49). Im Hinblick auf eine Medienkompetenzförderung gelingt es ihnen, insbesondere ältere Menschen zum Umgang mit digitalen Medientechnologien zu befähigen und grundlegende Kenntnisse zum Umgang mit Anwendersoftware zu vermitteln. Damit leisten diese bereits einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag zur Medienkompetenzförderung.

Volkshochschulen haben über diese Grundlagen hinaus das Potenzial, eine Schlüsselrolle bei der Befähigung aller zur gesellschaftlichen Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalisierung einzunehmen, gleichzeitig sind es gerade die Volkshochschulen selbst, die Gefahr laufen, unter sich stetig verschlechternden Rahmenbedingungen dem gesellschaftlichen Bedarf nicht angemessen Rechnung tragen zu können, da beispielsweise Menschen mit Behinderung nicht angemessen berücksichtigt werden und Medienkritikfähigkeit weitgehend unberücksichtigt bleibt. Eine Umdeutung des Leistungsversprechens von Volkshochschulen hin zu berufsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen mag zwar kurzfristig einem konsistenten Bild von Bildungspraxis und Außendarstellung genügen, schadet aber langfristig den Volkshochschulen selbst, da es deren öffentliche Verantwortung untergräbt und eine Rechtfertigung öffentlicher Förderung damit zunehmend delegitimiert. Ferner schadet eine eher einseitige Fokussierung auf berufliche Qualifizierungsmaßnahmen der Gesellschaft als Ganzes, weil es neben Volkshochschulen keinen gleichwertigen Bildungsanbieter gibt, der in öffentlicher Verantwortung dazu in der Lage ist, eine ähnlich hohe Anzahl an Erwachsenen, die Gefahr laufen, an einer Teilhabe behindert oder von dieser ausgeschlossen zu werden, in den Blick zu nehmen, deren Chancen zu verbessern und erforderliche Kompetenzen, wie beispielsweise Medienkritikfähigkeit, zu fördern. Zwar lassen sich Handlungsspielräume erkennen, die aufzeigen, wie Volkshochschulen sich selbst reformieren können, gerade der Blick zurück in die Vergangenheit zeigt, dass Volkshochschulen wandelbar sind und ein fester Teil der Erwachsenenbildung in Deutschland sind. Allerdings bedarf es darüber hinaus einer gesicherten und zielgerichteten öffentlichen Zuwendung, wenn der in den Bildungsgesetzen verankerte Bildungsauftrag ernst genommen werden soll.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- ALA (American Library Association) (Hrsg.) (1989): Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago. American Library Association. Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Abgerufen am: 06.04.2021.
- Albrecht, S. & Revermann, C. (2016): Digitale Medien in der Bildung. TAB-Arbeitsbericht Nr. 171. Verfügbar unter: <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf>. Abgerufen am: 04.03.2021.
- Alke, M. & Graß, D. (2019): Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 2/2019. Bielefeld. wbv, S. 133–141.
- ARD & ZDF (Hrsg.) (2020): Anzahl der Internetnutzer in Deutschland in den Jahren 1997 bis 2020 (in Millionen). In: Statista. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36146/umfrage/anzahl-der-internetnutzer-in-deutschland-seit-1997/>. Abgerufen am: 05.02.2021.
- Arnold, R. & Wiegerling, H.-J. (1983): Programmplanung in der Weiterbildung. Bedarfsorientierung. Ausgewählte Planungsstrategien. Institutionelle Einflüsse. Frankfurt am Main, Berlin und München. Diesterweg.
- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993): Media literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, D. C. The Aspen Institute.
- Aufenanger, S. (2018): Medienkompetenz. In: Burow, O. A. & Bornemann, S. (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Köln. Wolters Kluwer, S. 596–614.
- Aufenanger, S. (2003): Medienkompetenz und Medienbildung. In: ajs-Informationen, 1/2003, S. 4–8.
- Aufenanger, S. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D.; Kornblum, S.; Lauffer, J.; Mikos, L. & Thiele, G. A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn. Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 94–98.
- Aufenanger, S. (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bonn. Zeitungsverlag, S. 15–22.
- Baacke, D. (1998a): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 08.12.1998. Verfügbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Baacke.pdf. Abgerufen am: 10.03.2021.
- Baacke, D. (1998b). Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. Bielefeld. Bertelsmann. Verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=27598. Abgerufen am: 29.08.2022.

- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen. Niemeyer.
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rhein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 112–124.
- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München. Juventa.
- Bär, D. (2018): Digitale Transformation und gesellschaftliche Teilhabe. In: Bär, C.; Grädler, D. & Mayr, R. (Hrsg.): Digitalisierung im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Recht. 1. Band: Politik und Wirtschaft. Berlin. Springer Gabler, S. 1–10.
- Barley, S. & Tolbert, P. (1997): Institutionalization and Structuration. Studying the links between action and institution. In: Organization Studies, 1/1997, S. 93–117.
- Baumgartner, P.; Brandhofer, G.; Ebner, M.; Gradinger, P. & Korte, M. (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Brunforth, M.; Eder, F.; Krainer, K.; Schreiner, C.; Seel, A. & Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Graz. Leykam, S. 95–132.
- Bawden, D. (2001): Information and Digital Literacies: A review of concepts. In: Journal of Documentation, 57, 2/2001, S. 218–259.
- Bergmann, S. (1999): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn. bpb.
- Bilger, F. & Weber, A. (2016): Digitaler Wandel erfasst die Volkshochschulen. Erste Ergebnisse der Teilnehmerbefragung. In: dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen, 3/2016, S. 49–51.
- Birkner, T. (2017): Medialisierung und Mediatisierung. Baden-Baden. Nomos.
- Blömeke, S. (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. In: Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen. Leske + Budrich, S. 27–47.
- BMBF (Hrsg.) (2020): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Educational Survey 2018. Bielefeld. wbv.
- BMBF (Hrsg.) (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bielefeld. wbv.
- BMBF (Hrsg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bielefeld. wbv.
- BMBF (Hrsg.) (2008): Lebenslanges Lernen. Memento vom 22.08.2008. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20080822031749/http://www.bmbf.de/de/411.php>. Abgerufen am: 05.01.2022.
- BMDW (Hrsg.) (2018): Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT. Wien. Verfügbar unter: https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei.pdf. Abgerufen am: 14.02.2020.
- BMDW (Hrsg.) (o. J.a): Digitale Kompetenz. Verfügbar unter: <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Wirtschaft/Digitale-Kompetenz.html>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- BMDW (Hrsg.) (o. J.b): Taskforce Digitale Kompetenzen. Verfügbar unter: <https://www.bmdw.gv.at/Ministerium/Gremien-und-Institutionen/Gremien-und-Organisationen/TaskforceDigitaleKompetenzen.html>. Abgerufen am: 12.02.2021.

- Bolten, R.; Kohl, J. & Rohs, M. (2018): Digitale Infrastruktur der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung, 6/2018. Verfügbar unter: https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5237/file/_Beitraege_zur_EB_6_VHSenRLP_final.pdf. Abgerufen am: 05.02.2021.
- Bonfadelli, H. (2008): Wissenskluft-Perspektive. In: Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K. U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 270–273.
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (Hrsg.) (2015): Dossier politische Bildung. Volkshochschulen. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193581/volkshochschulen>. Abgerufen am: 27.01.2021.
- Brake, A. (2009): Schriftliche Befragung. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 392–412.
- Brečko, B. & Ferrari, A. (2016): The Digital Competence Framework for Consumers. Luxemburg. Joint Research Centre Science for Policy Report.
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2021): Coronavirus SARS-CoV-2: Chronik der bisherigen Maßnahmen. Verfügbar unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html>. Abgerufen am: 22.01.2021.
- Bundesregierung (Hrsg.) (2020): Leitlinien zum Kampf gegen die Corona-Epidemie vom 16.03.2020. Vereinbarung zwischen Bundesregierung und den Bundesländern. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/leitlinien-zum-kampf-gegen-die-corona-epidemie-vom-16-03-2020-1730942>. Abgerufen am: 22.01.2021.
- Burton, L. (2005): What is this Media Literacy Thing? Primary and secondary classroom ideas from across Australia. In: Australian Screen Education Online, 38/2005, S. 93–98.
- Carretero, S.; Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017): DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxemburg. Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf>. Abgerufen am: 14.02.2020.
- Childers, S. (2003): Computer Literacy: Necessity or Buzzword? In: Information Technology and Libraries, 3–22, S. 100–104.
- Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Chomsky, N. (1978): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Christ, J. & Koscheck, S. (2021): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Version 1.0. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Cook, S. & Yanow, D. (1993): Culture and organizational learning. In: Journal of Management Inquiry, 4/1993. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105649269324010>. Abgerufen am: 03.05.2021.
- Dede, C. (2010): Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In: Bellanca, J. A. & Brandt, R. (Hrsg.): 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington. Solution Tree Press, S. 51–76.

- Demant, L. (2017): Teilhabe an Bildung. Beratung und professionelles Handeln. Wiesbaden. Springer VS.
- Destatis (2021a): Ausstattung privater Haushalte mit Informations- und Kommunikationstechnik – Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ausstattung-Gebrauchsgueter/Tabellen/liste-infotechnik-d.html>. Abgerufen am: 01.03.2021.
- Destatis (2021b): Ausstattung privater Haushalte mit Unterhaltungselektronik – Deutschland. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ausstattung-Gebrauchsgueter/Tabellen/liste-unterhaltungselektronik-d.html>. Abgerufen am: 01.03.2021.
- Dewe, B. (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, B. T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. Springer VS, S. 107–118.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rhein, A. v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 125–143.
- Dewey, John (2000/1916): Demokratie und Erziehung/Democracy and Education. Weinheim. Beltz.
- DIE (Hrsg.) (2021): Bibliographie Programmanalyse und Programmplanungshandlungsanalyse. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforshung/bibliographie/analyse.aspx>. Abgerufen am: 31.05.2021.
- DIE (Hrsg.) (o. J.): Landesverbände der Volkshochschulen. Verfügbar unter: <https://wbweb.de/material/arbeitsfeld/landesverbaende-der-volkshochschulen.html>. Abgerufen am: 29.01.2021.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983): The Iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: American Sociological Review, 48, 1/1983, S. 147–160.
- DIVSI (Hrsg.) (2018): DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. Hamburg. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- Döbeli Honegger, B. (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern. Hep.
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Donges, P. (2013): Mediatisierung. In: Bentele, G.; Brosius, H. B. & Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 200–201.
- DVV (Hrsg.) (2021a): Welche Vorschriften gelten für Volkshochschulen? Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/corona/corona-verordnungen-vhs.php>. Abgerufen am: 22.01.2021.
- DVV (Hrsg.) (2021b): Verbandswelt. Landesverbände. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/landesverbaende/index.php>. Abgerufen am: 27.01.2021.

- DVV (Hrsg.) (2021c): Stadt | Land | DatenFluss. Die App für mehr Datenkompetenz. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/digitalisierung/app-stadt-land-datenfluss/index.php>. Abgerufen am: 17.11.2021.
- DVV (Hrsg.) (2021d): Stadt | Land | DatenFluss. Die App für mehr Datenkompetenz. Kleines Glossar. Verfügbar unter: <https://glossar-app-datenfluss.volkshochschule.de/#p=1>. Abgerufen am: 17.11.2021.
- DVV (Hrsg.) (2020a): Jahresbericht 2019. 100 Jahre Volkshochschule. Jubiläum im Zeichen des Zusammenhalts. Bonn. SZ-Druck & Verlagsservice GmbH.
- DVV (Hrsg.) (2020b): Erweiterte Lernwelten wird vhs.now. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/pressemitteilungen/vhs-now.php>. Abgerufen am: 30.01.2021.
- DVV (Hrsg.) (2020c): Statistiken zur vhs.cloud. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/vhs-cloud/statistiken-zur-vhs.cloud.php>. Abgerufen am: 03.02.2021.
- DVV (Hrsg.) (2020d): Digitale Lernangebote erweitern. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/vhs-goes-digital-kompetente-volkshochschule.php>. Abgerufen am: 03.02.2021.
- DVV (Hrsg.) (2019a): DVV-Jahresbericht 2018. Weiterbildung für ein starkes Europa. Bonn. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- DVV (Hrsg.) (2019b): Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/Digitalisierungsstrategie/manifest-digitale-transformation-von-vhs.php>. Abgerufen am: 15.02.2021.
- DVV (Hrsg.) (2019c): Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- DVV (Hrsg.) (2018): Volkshochschulen. Zahlen, Daten und Fakten über Deutschlands größten Weiterbildungsanbieter. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/volkshochschulen/volkshochschulen.php>. Abgerufen am: 27.01.2021.
- DVV (Hrsg.) (2016a): Jahresbericht 2015/2016. Bonn. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- DVV (Hrsg.) (2016b): dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen. VHS-Tag 2016: Fulminanter Aufbruch, 3/2016.
- DVV (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
- DVV (Hrsg.) (o. J.a): Politik-Gesellschaft-Umwelt. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmgebiete/gesellschaft/index.php>. Abgerufen am: 10.03.2021.
- DVV (Hrsg.) (o. J.b): Xpert – Die Marke der Volkshochschulen. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmgebiete/arbeits_und_beruf/xpert.php. Abgerufen am: 13.04.2021.
- DVV International (Hrsg.) (2020): Jahresbericht 2019. Meckenheim. DCM.

- DVV International (Hrsg.) (2018): Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Der Beitrag und die Kraft der Jugend- und Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Fach-_und_Positionspapiere/DVV_International_Fachpapier_Agenda_2030.pdf. Abgerufen am: 14.04.2021.
- Dwyer, T. (2010): Media Convergence. Maidenhead & New York. McGraw Hill/Open University Press.
- Egetenmeyer, R.; Reinhard, L.; Treusch, N. & Grafe, S. (2020): Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 3/2020, S. 24–33.
- Eichen, R. (2018): Volkshochschulen auf dem Weg in die digitalisierte Gesellschaft. In: DVV (Hrsg.): Jahresbericht 2017. Bonn. SZ-Druck- und Verlagsservice, S. 6–7.
- Eichen, R. & Will, S. (2017): Neues aus Erweiterten Lernwelten: Was entpuppt sich denn da? Die Verbandsstrategie der Volkshochschulen wird konkret. In: dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen, 3/2017, S. 12–14.
- Eidam, H. (2006): Erziehung und Mündigkeit. Vom Mittel und Zweck der Erziehung im Ausgang von Kant und Adorno. In: Eidam, H. & Hoyer, T. (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Berlin. LIT, S. 99–122.
- Eisenhardt, K. M. (1989): Building Theories from Case Study Research. In: The Academy of Management Review, 14, 4/1989, S. 532–550.
- Elven, J. & Schwarz, J. (2018): Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden. Springer VS, S. 249–260.
- Enterra (o. J.a): Digital Competence Check. Analyse der digitalen Kompetenzen Ihrer Mitarbeiter und Organisation auf Basis des europäischen Referenzrahmens DigComp V2.1. Verfügbar unter: <https://digcomp.enterra.de/>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- Enterra (o. J.b): Digital Competence Check – Online-Assessment. Verfügbar unter: <https://digcomp.enterra.de/digital-competence-check-online-assessment.html>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- EU Science Hub (Hrsg.) (2019a): Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. Abgerufen am: 14.02.2020.
- EU Science Hub (Hrsg.) (2019b): The Digital Competence Framework 2.0. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>. Abgerufen am: 13.08.2021.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2020): The Digital Economy and Society Index (DESI). Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/digital-economy-and-society-index-desi>. Abgerufen am: 11.02.2021.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2016): A new comprehensive Digital Skills Indicator. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/new-comprehensive-digital-skills-indicator>. Abgerufen am: 11.02.2021.

- Europäische Kommission (Hrsg.) (2007): A European approach to media literacy in the digital environment. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM%3A2007%3A0833%3AFIN%3AEN%3APDF>. Abgerufen am: 06.04.2021.
- Eurostat (Hrsg.) (2021): Individuals' level of digital skills. Verfügbar unter: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_sk_dskl_i&lang=en. Abgerufen am: 11.02.2021.
- EUSurvey (Hrsg.) (2021): DigCompEdu Check-In. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-AE-DE>. Abgerufen am: 17.02.2021.
- Fadel, C. (2012): What should students learn in the 21st century? Verfügbar unter: <https://oecdeditoday.com/what-should-students-learn-in-the-21st-century/>. Abgerufen am: 01.04.2021.
- Faßler, M. (1997): Was ist Kommunikation? München. Fink.
- Ferrari, A. (2013): DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxemburg. JRC. Verfügbar unter: <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>. Abgerufen am: 14.02.2020.
- Ferrari, A. (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg. JRC. Verfügbar unter: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>. Abgerufen am: 31.03.2021.
- fit4internet (o. J.a): Lernen. In Österreich gibt es ein umfangreiches Lernangebot für digitale Kompetenzen. Verfügbar unter: <https://www.fit4internet.at/page/course>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- fit4internet (o. J.b): Angebote in die f4i-Datenbank eintragen – wie geht das? Verfügbar unter: <https://www.fit4internet.at/view/kursreferenzierung>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- fit4internet (o. J.c): Der Verein fit4internet. Verfügbar unter: <https://www.fit4internet.at/view/verein>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.) (2019a): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld. wbv.
- Fleige, M.; Hippel, A. v.; Stimm, M.; Gieseke, W. & Robak, S. (2019b): Befunde der Programmforschung. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld. wbv, S. 76–89.
- Frederking, V. & Krommer, A. (2013): Mediale Bildung im symmedialen Deutschericht. In: Pirner, M.; Pfeiffer, W. & Uphues, R. (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München. Kopaed, S. 107–128.
- Friedenthal-Haase, M. (2018): Keine illegitime Tochter der Demokratie – ein historischer Blick auf die deutsche Volkshochschule anlässlich ihres 100. Geburtstags. In: Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule, 71, 2/2018, S. 152–164.
- Fuhr, T. (2013): Kritik eines Modells. Erwachsene als freie Lerner. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2013, S. 29–32.

- Ganguin, S.; Gemkow, J. & Haubold, R. (2020): Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. Medien- und subjektspezifische Einflüsse auf die medienkritische Decodierungsfähigkeit. In: *MedienPädagogik. Medienpädagogik als Schlüssel-disziplin*, 37/2020, S. 51–66.
- Gapski, H. (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. 1. Auflage. Wiesbaden. Westdeutscher Verlag.
- Garbe, D. & Wienhöfer, E. (1986): *Gesellschaftlicher Wandel und Weiterbildungsinhalte*. In: *Volkshochschule im Westen*, 3/1986, S. 187–191.
- Gemkow, J. (2021): *Die Mediatisierung des Wissens. Eine Dispositivanalyse zur Rolle der Medienkompetenz*. Band 46. *Medienbildung und Gesellschaft*. Wiesbaden. Springer VS.
- Geyer, B. (2016): *Die Transkription. Eine notwendige Reduktion sozialer Interaktion*. In: Wintzer, J. (Hrsg.): *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung*. Berlin und Heidelberg. Springer.
- Giddens, A. (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main und New York. Campus.
- Giddens, A. (1991): *Structuration theory: past, present and future*. In: Bryant, C. & Jary D. (Hrsg.): *Giddens' theory of structuration: A critical appreciation*. London und New York. Routledge, S. 201–221.
- Giddens, A. (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. London und Basingstoke. The Macmillan Press.
- Gieseke, W. (2019a): *Programm und Angebot*. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. wbv, S. 18–27.
- Gieseke, W. (2019b): *Bedarf und Bedürfnisse*. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. wbv, S. 28–37.
- Gieseke, W. (2019c): *Forschungen zum Programmplanungshandeln*. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. wbv, S. 52–63.
- Gieseke, W. (2015): *Programme und Angebote*. In: Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart. W. Kohlhammer, S. 165–173.
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, W. (2003a): *Einleitung: Weiterbildungsinstitutionen – ein Forschungsfeld*. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 7–23.
- Gieseke, W. (2003b): *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln*. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 189–211.
- Gieseke, W. (2000): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen. Bitter.

- Gieseke, W. (1999): Vernetztes Planen als Angleichungshandeln. In: Arnold, R.; Gieseke, W. & Nuisl, E. (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik – Zur Konstitution eines Faches*. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gieseke, W. & Gorecki C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen. Bitter, S. 59–114.
- Gieseke, W. & Hippel, A. v. (2019): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. wbv, S. 38–51.
- Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Stimm, M.; Georgieva, I. & Freide, S. (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 451–474.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GMK (Hrsg.) (2016): Stellungnahme der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) zum Strategie-Papier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: https://gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/GMK-Stellungnahme_zum_KMK-Strategie-Entwurf.pdf. Abgerufen am: 22.02.2021.
- Gnahn, D. (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld. wbv.
- Goertz, L. & Dargiewicz, L. (2019): *Gelingensbedingungen für den digitalen Wandel*. Verfügbar unter: <https://www.vhs.cloud/www/9.php#/www/zusammenfassung-evaluation-dc.php>. Abgerufen am: 30.01.2021.
- Göhlich, M. (2014): Handeln und Praxis. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden. Springer VS, S. 165–175.
- Göttlich, U.; Heinz, L. & Herbers, M. R. (2018): Das Fernsehen und der Second Screen. Aktuelle Aspekte der mediatisierten Mediennutzung. In: Kalina, A.; Krotz, F.; Rath, M. & Roth-Ebner, C. (Hrsg.): *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel*. Baden-Baden. Nomos, S. 71–86.
- Grafe, S. (2011): „media literacy“ und „media (literacy) education“ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: *Medienpädagogik. Medienbildung – Medienkompetenz*, 20/2011, S. 59 – 80.
- Grell, P. (2017): *Erwachsenenbildung*. In: Schorb, B.; Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6. Auflage. München. Kopad, S. 79–82.
- Grewendorf, G. (2006): *Noam Chomsky*. München. C. H. Beck.
- Groeben, N. (2004): *Medienkompetenz*. In: Mangold, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen. Hofgrefe, S. 28–43.
- Groeben, N. (2002): *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München. Juventa, S. 160–200.

- Gross, C. & Kriwy, P. (2009): Kleine Fallzahlen in der empirischen Sozialforschung. In: Kriwy, P. & Gross, C. (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & Luhmann, N. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main. Suhrkamp, S. 101–141.
- Häder, M. (2019): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Hafeneger, B. (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerliches Engagement. In: Hafeneeger, B.; Jansen, M. M. & Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen. Barbara Budrich, S. 11–40.
- Hargittai, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: First Monday, 4/2002. Verfügbar unter: <https://firstmonday.org/article/view/942/864>. Abgerufen am: 29.03.2021.
- Heidrich, J.; Bauer, P. & Krupka, D. (2018): Future Skills: Ansätze zur Vermittlung von Data Literacy in der Hochschulbildung. In: Hochschulform Digitalisierung, 47/2018. Verfügbar unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Aktionen/Data_Literacy/HFD_AP37_DALI_Studie_2018-09.pdf. Abgerufen am: 07.04.2021.
- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018): Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. In: MedienPädagogik. Medienpädagogik und Erwachsenenbildung, 30/2018, S. 1–17.
- Helbing, D. (2015): Big Nudging. Zur Problemlösung wenig geeignet. In: Spektrum der Wissenschaft. Sonderausgabe: Das Digital-Manifest. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/pdf/digital-manifest/1376682>. Abgerufen am: 30.03.2021.
- Helbing, D.; Frey, B. S.; Gigerenzer, G.; Hafen, E.; Hofstetter, Y.; van den Hoven, J.; Zicari, R.; Zwitter, A. & Hagner, M. (2015): Eine Strategie für das digitale Zeitalter. In: Spektrum der Wissenschaft. Sonderausgabe: Das Digital-Manifest. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/pdf/digital-manifest/1376682>. Abgerufen am: 30.03.2021.
- Hellriegel, J.; Osranek, R.; Prescher, T.; Rensing, C. & Weber, H. (2015): Herausforderungen und Konsequenzen für die Konzeption eines digitalen Lernraumes in der beruflichen Erstausbildung zur Förderung der Lernortkooperation. In: Rathmayer, S. & Pongratz, H. (Hrsg.): Proceedings of DeLFI Workshops 2015 co-located with 13th e-Learning Conference of the German Computer Society (DeLFI 2015). München. CEUR-Workshop S. 65–71.
- Hepp, A. (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung. In: Reichertz, J. & Bettmann, R. (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wiesbaden. Springer VS, S. 27–46.

- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018): Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 295–318.
- Herzig, B. & Martin, A. (2018): Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte. In: Ladel, S.; Knopf, J. & Weinberger, A. (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden. Springer VS, S. 89–116.
- Heuer, U. (2003): Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 161–188.
- Heuer, U. & Robak, S. (2000): Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen. Bitter, S. 115–209.
- Hickethier, K. (2010): Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart und Weimar. J. B. Metzler.
- Hinz, J.; Hopen, A.; Käßlinger, B.; Koitz, K. & Rau, T. (2014): Praxisleitfaden Weiterbildungscontrolling. Berlin. RKW Berlin.
- Hinzen, H. & Meilhammer, E. (2018): 100 Jahre Volkshochschule. Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule, 71, 2/2018, S. 125–136.
- Hippel, A. v. (2019): Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 2/2019, S. 111–121.
- Hippel, A. v. (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW), 40/2017, S. 199–209.
- Hippel, A. v. (2010): Vermittlung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung – eine Analyse der Angebots- und Nachfrageseite. In: Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden. Springer VS, S. 347–363.
- Hippel, A. v. (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland. Band 14.
- Hippel, A. v. & Freide, S. (2018): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 973–1000.
- Hobbs, R. (1996): Media Literacy, Media Activism. In: Telemedium. The Journal of Media Literacy, 42, 3/1996, S. ii–iv.
- Höffer-Mehlmer, M. (1999): Programmplanung- und organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen. Leske + Budrich, S. 691–703.
- Hollandsworth, R.; Dowdy, L. & Donovan, J. (2011): Digital Citizenship in K-12. It Takes a Village. In: TechTrends, 55, 4/2011. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11528-011-0510-z.pdf>. Abgerufen am: 01.04.2021.

- Holm, P. (1995): The Dynamics of Institutionalization: Transformation Processes in Norwegian Fisheries. In: *Administrative Science Quarterly*, 40, 3/1995, S. 398–422.
- Holtgrewe, U. (2000): „Wer das Problem hat, hat die Lösung.“: Strukturierung und pragmatische Handlungstheorie am Fall von Organisationswandel. In: *Soziale Welt*, 51, 2/2000, S. 173–190.
- Horn, C.; Kerner, I. & Forbrig, P. (2003): *Lehr- und Übungsbuch Informatik. Grundlagen und Überblick*. 3. Auflage. Leipzig. Fachbuchverlag.
- Huntemann, H.; Echarti, N.; Lux, T. & Reichart, E. (2021): *Volkshochschul-Statistik*. 58. Folge, Berichtsjahr 2019. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/default.aspx>. Abgerufen am: 19.08.2021.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2016): *Volkshochschul-Statistik*. 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf>. Abgerufen am: 28.01.2021.
- Hüther, J. (1994): Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Hiegemann, S. & Swoboda, W. H. (Hrsg.): *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven*. Opladen. Leske + Budrich, S. 289–302.
- IFTF (Institute for the Future) (Hrsg.) (2011): *Future work skills 2020*. Verfügbar unter: https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf. Abgerufen am: 06.04.2021.
- IHK Rheinhausen (2020): *Digitale Schlüsselkompetenzen*. Verfügbar unter: <https://www.ihk.de/rheinhausen/aus-und-weiterbildung/kooperationen/partner2/digitale-schluessselkompetenzen-4905102>. Abgerufen am: 29.08.2022.
- Iske, S. & Verständig, D. (2014): Medienpädagogik und die Digitale Gesellschaft im Spannungsfeld von Regulierung und Teilhabe. In: *Medienimpulse*, 52, 4/2014.
- Jäger, A. (2020): Europäischer Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen – Chance und Herausforderung. Ergebnisse einer Umfrage des Bundesarbeitskreises Arbeit und Beruf. In: *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, 4/2020, S. 6–9.
- Janetzko, D. (2017): Manipulation in sozialen Netzwerken. In: *Deutschland & Europa*, 34, 74/2017, S. 26–35.
- Jarren, O. & Wassmer, C. (2009): Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53, 3/2009, S. 46–51.
- Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York & London. NYU Press.
- JFF (Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis) (o. J.): *Mensch, Gesellschaft und Kompetenzen im digitalen Wandel*. Verfügbar unter: <https://digid.jff.de/>. Abgerufen am: 10.03.2021.
- Joas, H. (1997): Eine soziologische Transformation der Praxisphilosophie – Giddens' Theorie der Strukturierung. Vorwort. In: Giddens, A. (Hrsg.): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main und New York. Campus, S. 9–23.

- Kampylis, P.; Punie, Y.; Devine, J. (2015): Promoting Effective Digital-Age Learning. A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. Verfügbar unter: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC98209>. Abgerufen am: 29.08.2022.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 4, S. 481–494.
- Käpplinger, B. (2010): Stand der Programmforschung: Warum braucht es Programmforschung gerade in Zeiten mit einer propagierten Nachfrageorientierung? Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programm_forschung/entwicklung_kaepplinger/Expertenworkshop-Kaepplinger.pdf. Abgerufen am: 12.10.2018.
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2019): Forschen mit Programmen: Orientierungen für studentische Arbeiten. In: Fleige, M.; Gieseke, W.; Hippel, A. v.; Käpplinger, B. & Robak, S. (Hrsg.): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld. Wbv, S. 64–75.
- Karpenchuk, C.; Kaucher, S. & Rattinger, J. (2021): Digitale Teilhabe für alle. Lernen von und mit den Volkshochschulen. München. Carl Hanser.
- Keim, W. (2007): Leipziger Erwachsenenbildung unter der Nazi-Diktatur – ein vergessenes Kapitel. In: Knoll, J.; Lehnert, M. A. & Otto, V. (Hrsg.): Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. Leipzig. Pro Leipzig, S. 97–124.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: Zeitschrift MedienPädagogik 17. Jahrbuch Medienpädagogik, S. 1–32.
- Kerres, M. (2018): Bildung in der digitalen Welt, wir haben die Wahl. In: Denk doch mal. (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten, 2/2018. Verfügbar unter: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/Kerres_denk-doch-mal.pdf. Abgerufen am: 29.08.2022.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020): Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 3/2020, S. 11–23.
- Klafki, W. (1992): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. (Hrsg.): Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>. Abgerufen am: 27.03.2021.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I. & Krüger, H. H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 8/2007. Wiesbaden. VS-Verlag, S. 11–29.

- Klimke, D.; Lautmann, R.; Stäheli, U.; Weischer, C. & Wienold, H. (Hrsg.) (2020): Lexikon zur Soziologie. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Kloubert, T. (2018): Mündigkeit in „postfaktischer“ Zeit. Facetten eines Leitmotivs der Demokratiebildung heute. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 3/2018, S. 217–226.
- KMK (Hrsg.) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf. Abgerufen am: 22.02.2021.
- Knaller, H. (1993): Programmangebote zum Thema Medien an österreichischen Volkshochschulen oder: Nachdenken über ihre Abwesenheit. In: Aufderklamm, K.; Filla, W. & Leichtenmüller, E. (Hrsg.): No sex, no crime. Volkshochschule und Medien. Wien. Promedia, S. 143–152.
- Knaus, T. (2020): Technology criticism and data literacy: The case for an augmented understanding of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 12, 3/2020, S. 6–16.
- Knoblauch, H. (2018): Die Kommunikationsgesellschaft. Oder: Warum der kommunikative Konstruktivismus die Mediatisierungsforschung benötigt. In: Reichertz, J. & Bettmann, R. (Hrsg.): Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wiesbaden. Springer VS, S. 47–62.
- Kohl, J. & Denzl, E. (2020): Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4/2020, S. 23–26.
- Koller, J. (2021): Vernetzte Lernkulturen. Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. Springer VS.
- Kolodzy, J. (2009): Convergence Explained: Playing Catch-up with News Consumers. In: Grant, A. & Wilkinson, J. (Hrsg.): Understanding Media Convergence: The State of the Field. 1. Auflage. New York und Oxford, Oxford University Press, S. 31–51.
- Koltay, T. (2011): The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. In: *Media, Culture & Society*, 33, 2/2011, S. 211–221.
- Kraft, S. (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 405–426.
- Krause, D. (2005): Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. 4. Auflage. Stuttgart. Lucius & Lucius.
- Krotz, F. (2018): Medienwandel und Mediatisierung. Ein Einstieg und Überblick. In: Kalina, A.; Krotz, F.; Rath, M. & Roth-Ebner, C. (Hrsg.): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden. Nomos, S. 27–54.
- Krotz, F. (2012): Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In: Krotz, F. & Hepp, A. (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–55.
- Kübler, H. D. (2016): Konjunkturen medienpädagogischer Paradigmen. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 60, 2/2016, S. 20–29.

- Kuper, H. & Kaufmann, K. (2018): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 205–220.
- Kurtz, B. (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, B. T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. Springer VS, S. 7–28.
- Lamla, J. (2003): Kopplung versus Dualität. Ein Vergleich der Strukturbegriffe von Niklas Luhmann und Anthony Giddens. In: Hellmann, K.-U.; Fischer, K. & Bluhm H. (Hrsg.): Das System der Politik. Niklas Luhmanns politische Theorie. Wiesbaden. Westdeutscher Verlag, S. 255–270.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.) (2020): Digital Competence Pass. Kurzübersicht. Verfügbar unter: https://www.vhs-nds.de/files/epz/img/itsR3/kurzuebersicht_lernziel_xpert_dcp.pdf. Abgerufen am: 13.04.2021.
- Landmann, J. & Heumann, S. (Hrsg.) (2016): Auf dem Weg zum Arbeitsmarkt 4.0. Mögliche Auswirkungen der Digitalisierung auf Arbeit und Beschäftigung in Deutschland bis 2030. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Auf_dem_Weg_zum_Arbeitsmarkt_4_0_.pdf. Abgerufen am: 12.10.2018.
- Lankau, R. (2019): Medienmündigkeit statt Kompetenz. In: Heinemann, K. H. (Hrsg.): Digitalpakt und die Folgen. Was und wem soll digitale Bildung nützen? Berlin. Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 24–32. Verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien30_Digitalpakt_web.pdf#page=25. Abgerufen am: 25.03.2021.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart. Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1978/2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Luhmann, N. (1975/2017): Zur Innendifferenzierung des Gesellschaftssystems: Schichtung und funktionale Differenzierung. In: Soziale Welt, 68/2017, S. 5–23.
- LV RLP (Hrsg.) (2021a): Positionspapier. Digitales Lernen an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/Positionspapier/neuPositionspapier-Digitales_Lernen2021_mg.pdf. Abgerufen am: 13.04.2021.
- LV RLP (Hrsg.) (2021b): Jahresbericht 2020 des Landesverband Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/Jahresbericht/Jahresbericht_2020/Jahresbericht2020.web.pdf. Abgerufen am: 18.11.2021.
- LV RLP (Hrsg.) (2020): Jahresbericht 2019 des Landesverband Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://www.vhs-rlp.de/fileadmin/user_data/Jahresbericht/Jahresbericht_2019.RZx3.pdf. Abgerufen am: 29.01.2021.

- LV RLP (Hrsg.) (2019): Positionspapier. Digitales Lernen an Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz. o. V.
- LV RLP (Hrsg.) (2016): Visionär – Vertraut – Volkshochschule. Mainz. o. V.
- LV RLP (Hrsg.) (o. J.a): Der Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V. Verfügbar unter: <https://www.vhs-rlp.de/landesverband/der-verband/>. Abgerufen am: 29.01.2021.
- LV RLP (Hrsg.) (o. J.b): Silver Surfer: Sicher online im Alter – Kurse für aktive Internetnutzer. Verfügbar unter: <https://www.vhs-rlp.de/themenfelder/online-lernen/sicher-online-im-alter-kurse-fuer-aktive-internetnutzer/>. Abgerufen am: 29.01.2021.
- Mader, A. (1998): Multimedia als Angebot – Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In: Nispel, A.; Stang, R. & Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Reihe Perspektive Praxis. Band 1: Analysen und Lernorte. Frankfurt am Main. DIE, S. 51–76.
- Marci-Boehncke, G. (2018): Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als „neuer“ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen. In: Kalina, A.; Krotz, F.; Rath, M. & Roth-Ebner, C. (Hrsg.): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden. Nomos, S. 225–250.
- Martin, A. (2006): A european framework for digital literacy. In: digital kompetanse, 2/2006, S. 151–161.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel. Beltz.
- Meisel, K. (2011): Perspektiven des Öffentlichen und die öffentlich verantwortete Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 1/2011, S. 61–68.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018): Die Zukunft der Volkshochschule. In: Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule, 71, 2/2018, S. 229–240.
- Mensching, A. (2018): Strukturierungstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden. Springer VS, S. 199–210.
- Mensching, A. (2008): Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden. Springer VS.
- Merten, K. (2013): Neue Medien. In: Bentele, G.; Brosius, H. B. & Jarren, O. (Hrsg.): Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 243–244.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, 2/1977, S. 340–363.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Verfügbar unter: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>. Abgerufen am: 12.07.2021.
- Moser, H. (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Moser, H. (2016): Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung. In: Hug, T.; Kohn, T. & Missomelius, P. (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck. Innsbruck university press, S. 211–230.

- Moser, H. (2010a): Stellungnahme zum Bericht der Expertenkommission. In: BMBF (Hrsg.): *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 16.
- Moser, H. (2010b): Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B.; Meister, D. M.; Moser, H. & Niesyto H. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden. Springer VS, S. 59–80.
- Moser, H. & Scheuble, W. (2014): Digitale Lebensstile als Folge gesellschaftlicher Mediatierung. In: Kammerl, R.; Unger, A.; Grell, P. & Hug, T. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 11*. Wiesbaden. Springer VS, S. 77–100.
- Mossberger, K.; Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008): *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. Cambridge and London. The MIT Press.
- mpfs (Hrsg.) (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart.
- Natrop, J. (2015): *Angewandte Deskriptive Statistik*. Oldenbourg. De Gruyter.
- Niesyto, H. (2017a): Medienkritik. In: Schorb, B.; Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6. Auflage. München. Kopad, S. 266–272.
- Niesyto, H. (2017b): Die Macht der Internetkonzerne und die Herausforderungen für die Medienbildung. In: *Deutschland & Europa*, 34, 74/2017, S. 46–53.
- Nolda, S. (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 433–450.
- Nolda, S. (2003): Paradoxa von Programmanalysen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): *Institutionelle In-sensichten der Weiterbildung*. Bielefeld. W. Bertelsmann, S. 212–227.
- Nuissl, E. (2014): Programm und Programmatik – Ein (Ein-)Blick in die Erwachsenenbildung. In: Pätzold, H.; Felden, H. v. & Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler. Schneider, S. 16–35.
- Nüßlein, L. & Schmidt, J. (2020): *Digitale Kompetenzen für alle Weiterbildungsangebote nach DigComp für Personen mit geringen digitalen Kompetenzen in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://de.rescue.org/sites/default/files/2020-11/Digitale%20Kompetenzen.pdf>. Abgerufen am: 12.02.2021.
- Ortmann, G. (1994): „Lean“ – Zur rekursiven Stabilisierung von Kooperation. In: Schreyögg, G. & Conrad, P. (Hrsg.): *Managementforschung 4*. Berlin. De Gruyter, S. 143–184.
- P21 (2015): *P21 Framework Definitions*. Verfügbar unter: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf. Abgerufen am: 01.04.2021.
- Pflüger, J; Pongratz, H. J. & Trinczek, R. (2017): Fallstudien in der Organisationsforschung. In: Liebig, S.; Matiaske, W. & Rosenbohm, S. (Hrsg.): *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Wiesbaden. Springer, S. 389–414.
- Potter, J. (2004): *The Media Literacy Model*. Verfügbar unter: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4889_Potter_Chapter_3_Media_Literacy_Model.pdf. Abgerufen am: 19.03.2021.

- Powell, W. & DiMaggio, P. (1991): *The New Institutionalism in Organisational Analysis*. Chicago and London. The University of Chicago Press.
- Projektgruppe Neue Medien (2001): *Neue Medien in der Erwachsenenbildung*. Positionspapier des DIE. Bonn. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01_01.pdf. Abgerufen am: 16.09.2018.
- Pross, H. (1972): *Medienforschung: Film, Funk, Fernsehen*. Darmstadt. Habel.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München. Oldenbourg.
- Quilling, K. (2019): Eine Plattform für das Lehren, Lernen und den fachlichen Austausch. Wie die vhs.cloud die vhs-Welt nachhaltig bereichert. In: *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, 4/2019, S. 14–17.
- Ragin, C. (1989): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Oakland. University of California Press.
- Ragnedda, M. & Ruiu, M. L. (2017): Social capital and the three levels of digital divide. In: Ragnedda M. & Muschert, G. (Hrsg.): *Theorizing Digital Divides*. Routledge. Verfügbar unter: <https://mragnedda.files.wordpress.com/2018/02/social-capital-and-the-three-levels-of-digital-divide.pdf>. Abgerufen am: 29.03.2021.
- Reckwitz, A. (2015): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Kalthoff, H.; Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main. Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4/2003, S. 282–301.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEDU*. Joint Research Centre. Luxemburg. Publications Office of the European Union.
- Reetz, L. (1999): *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen-Kompetenzen-Bildung*. In: Tramm, T.; Sembill, D.; Klauser, F. & John, E. G. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung*. Frankfurt am Main. Peter Lang, S. 32–51.
- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt.
- Reichart, E. (2018): *55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik – die deutschen Volkshochschulen und ihr Angebot seit 1962*. In: *Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule*, 71, 2/2018, S. 186–200.
- Reichart, E.; Huntemann, E. & Lux, T. (2020): *Volkshochschul-Statistik – 57. Folge, Berichtsjahr 2018, 2., überarbeitete Auflage*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf>. Abgerufen am: 15.01.2021.
- Reichart, E.; Lux, T. & Huntemann, E. (2018): *Volkshochschul-Statistik – 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf>. Abgerufen am: 22.01.2021.

- Reichart, E. & Rattinger, J. (2017): Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit-Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 3/2017, S. 246–256.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2018): Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 1403–1423.
- Reichertz, J. (2010): Wann kommuniziert man kompetent? In: Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden. Springer VS, S. 257–274.
- Ribble, M. (2020): Digital Citizenship. Using Technology Appropriately. Verfügbar unter: <https://www.digitalcitizenship.net/home.html>. Abgerufen am: 01.04.2021.
- Ribble, M. (2011): Digital Citizenship in Schools. Eugene & Arlington. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Riedl, A. (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2. Auflage. Stuttgart. Franz Steiner.
- Robak, S. (2012): Programmanalysen – Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/doks/Vortrag_2012_09_16_Robak.pdf. Abgerufen am: 12.10.2018.
- Rohs, M. (2020a): Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung, 10/2020. Verfügbar unter: <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/6094>. Abgerufen am: 22.01.2021.
- Rohs, M. (2020b): Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft. In: Forum Erwachsenenbildung, 2/2020, S. 36–39.
- Rohs, M. (2020c): Medienkompetenz in der Weiterbildung. Der digitale Bürger zwischen Mündigkeit und Employability. In: weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2/2020 S. 32–34.
- Rohs, M.; Bolten, R. & Kohl, J. (2017): Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. In: Beiträge zur Erwachsenenbildung, 5/2017. Verfügbar unter: https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/4690/file/_Beitraege_zur_EB_5_final.pdf. Abgerufen am: 04.03.2021.
- Rohs, M.; König, P.; Kohl, J. & Hellriegel, J. (2021): Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm. In: Bernhard-Skala, C.; Bolten-Bühler, R.; Koller, J.; Rohs, M. & Wahl, J. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld. wbv, S. 149–170.
- Rossmann, E. D. (2018): Die Volkshochschulen und ihre Verbände – eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung. 100 Jahre Volkshochschule, 71, 2/2018, S. 137–151.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band. 2. Hannover. Schroedel.
- Roth-Ebner, C.; Krotz, F.; Rath, M. & Kalina, A. (2018): Einleitung: Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. In: Kalina, A.; Krotz, F.; Rath, M. & Roth-Ebner, C. (Hrsg.): Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel. Baden-Baden. Nomos, S. 13–26.

- Rückriem, G. (2010): Mittel, Vermittlung, Medium. Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz. Verfügbar unter: https://shiftingschool.files.wordpress.com/2010/11/ruckriem_medienbegriff.pdf. Abgerufen am: 26.02.2021.
- Rudolph, S. (2019): Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets. Wiesbaden. Springer VS.
- Rummler, K. (2018): Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld. Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36/2018, S. 194–207.
- Sander, U.; Gross, F. v. & Hugger, K. (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden. Springer VS.
- Sattler, C. (2020): Ein Crashkurs für den digitalen Wandel in den Volkshochschulen. Mit der vhs.cloud die Krise als Chance nutzen. In: dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen, 2/2020, S. 26–27.
- Schaefers, C. (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 6/2002, S. 835–855.
- Schäfers, B. (2020): Gesellschaft/Sozialstruktur. In: Andersen, U. & Woyke, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 8. Auflage. Heidelberg. Springer VS. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/reference-work/10.1007/978-3-658-23670-0>. Abgerufen am: 30.08.2022.
- Schelten, A. (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart. Franz Steiner.
- Schemmann, M. (2018): Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden. Springer VS, S. 187–198.
- Schiller-Merkens, S. (2008): Institutioneller Wandel und Organisationen. Grundzüge einer strukturationstheoretischen Konzeption. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirra, J. R. J. (2014): Typologien der Medien. In: Schirra, J. R. J.; Halawa, M. & Liebsch, D. (Hrsg.): Glossar der Bildphilosophie. Verfügbar unter: http://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/index.php?title=Typologien_der_Medien&oldid=21477. Abgerufen am: 25.02.2021.
- Schludermann, W. (2002): Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In: Paus-Haase, I.; Lampert, C. & Süß, D. (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden. Westdeutscher Verlag, S. 49–58.
- Schmid, U. & Breuer, K. D. (1976): Volkshochschule und Publizistik. Öffentlichkeitsarbeit und Medienveranstaltungen im Weiterbildungsbereich. Bochum. Brockmeyer.
- Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin. Suhrkamp.
- Schmidt-Hertha, B. (2020): Digitalisierung und Erwachsenenbildung. In: Bildung und Erziehung, 73, 2/2020, S. 155–168.

- Schmidt-Hertha, B. & Rohs, M. (2018): Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30/2018, S. i–viii. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/633>. Abgerufen am: 04.02.2021.
- Schmidt-Hertha, B.; Rott, B. & Julia, K. (2014): Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts. In: *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung*, 3/2014, S. 38–49.
- Schorb, B. (2017): Medienkompetenz. In: Schorb, B.; Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 6. Auflage. München. Kopaed, S. 254–261.
- Schorb, B. (2010): Medienalltag und Jugend. In: Bauer, P.; Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Hrsg.): *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*. München. Kopaed, S. 117–134.
- Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53, 5/2009, S. 50–56.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U.; von Gross, F. & Hugger, K. U. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–86.
- Schorb, B. (1997) Medienkompetenz durch Medienpädagogik. In: Weßler, H.; Matzen, C.; Jarren, O. & Hasebrink, U. (Hrsg.): *Perspektiven der Medienkritik*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–285.
- Schrader, J. (2018): *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld. wbv.
- Schubert, K. & Klein, M. (2020): *Das Politiklexikon*. Bonn. Dietz. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17556/gesellschaft/>. Abgerufen am: 29.08.2022.
- Schulz, M. & Ruddat, M. (2012): „Let’s talk about sex!“ Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: *FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13, 3/2012. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758>. Abgerufen am: 14.07.2021.
- Schulz, W. (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In: *European Journal of Communication*, 19, 1/2004, S. 87–101.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949/1998): *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana. University Of Illinois Press.
- Simsek, E. & Simsek, A. (2013): New Literacies for Digital Citizenship. In: *Contemporary Educational Technology*, 4, 2/2013, S. 126–137.
- Spante, M.; Sofkova Hashemi, S.; Lundin, M. & Algers, A. (2018): Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. In: *Cogent Education*, 5–1. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. Abgerufen am: 07.04.2021.
- Spitzer, M. (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München. Droemer.
- Stalder, F. (2021): *Kultur der Digitalität*. 5. Auflage. Berlin. Suhrkamp.

- Stang, R. (2017): Neue Medien unter der Organisationsperspektive. Eine empirische Untersuchung in der Weiterbildung. In: Medienpädagogik. Medienpäd.Retro. Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik, 4/2005, S. 277–303.
- Stang, R. (2003): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Stangl, W. (2021): *Halbstandardisiertes Interview*. Onlinelexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/17837/halbstandardisiertes-interview>. Abgerufen am: 13.07.2021.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2020) (Hrsg.): Statistische Berichte. Weiterbildung 2019. Erhebung nach dem Weiterbildungsgesetz. Bad Ems.
- Stimm, M.; Gieseke, W.; Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020): Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), 4/2020, S. 9–18.
- Strzelewicz, W.; Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart. o. V.
- Sunstein, C. R. (2015): The Ethics of Nudging. In: Yale Journal of Regulation, 32/2015, S. 413–450.
- Süss, D.; Lampert, C. & Wijnen C. W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süssmuth, R. & Eisfeld, K. H. (2018): Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 763–784.
- Swertz, C. (2019): DigComp 2.2 AT. Hintergründe und Kontexte. In: Medienimpulse, 57, 1/2019.
- Swertz, C. & Barberi, A. (2017): Partizipation. In: Schorb, B.; Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 6. Auflage. München. Kopad, S. 338–341.
- Sydow, J. & van Well, B. (2010): Wissensintensiv durch Netzwerkorganisation – Strukturationstheoretische Analyse eines wissensintensiven Netzwerkes. In: Sydow, J. (Hrsg.): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung. Wiesbaden. Gabler, S. 143–186.
- Tippelt, R. (2018): Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 89–106.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.) (2018): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS.
- Tönnies, F. (2012): Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft. Wiesbaden. Springer VS.
- Treumann, K. P.; Baacke, D.; Haacke, K.; Hugger, K. U. & Vollbrecht, R. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter – Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen. Leske + Budrich.

- Tufte, P. A. (2010): Kritik der Analytischen Soziologie. Zur Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden zur Erklärung durch Mechanismen. In: Kron, T. & Grund, T. (Hrsg.): Die Analytische Soziologie in der Diskussion. Wiesbaden. VS Verlag, S. 225–242.
- Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: MedienPädagogik. Medienbildung – Medienkompetenz, 20/2011, S. 11–39.
- Tulodziecki, G. (2010): Medienbildung in der Schule. In: Bauer, P.; Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Hrsg.): Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München. Kopaed, S. 45–61.
- Tulodziecki, G. (2005): Schule und Medien. In: Hüther, J. & Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München. Kopaed, S. 367–374.
- Tyner, K. (2007): Media Literacy, Aims and Purposes of. In: Arnett, J. J. (Hrsg.): Encyclopedia of children, adolescents, and the media. London. Sage, S. 523–525.
- UNESCO (Hrsg.) (2013): Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>. Abgerufen am: 06.04.2021.
- UN-Vollversammlung (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>. Abgerufen am: 23.04.2021.
- UN-Vollversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 217 A (III). Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>. Abgerufen am: 22.04.2021.
- VHS im Kreis Herford (Hrsg.) (o. J.): Digitale Kompetenz – Raster zur Selbstbeurteilung mit verlinkten Veranstaltungen. Verfügbar unter: <https://vhsimkreisherford.de/vhs-digital/digitale-kompetenz/>. Abgerufen am: 03.02.2021.
- VHS MTK (Main-Taunus-Kreis) (Hrsg.) (o. J.): Der europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp). Verfügbar unter: <https://www.vhs-mtk.de/service/digitale-kompetenzen-digcomp/>. Abgerufen am: 13.04.2021.
- VHS Prüfungszentrale Hannover (Hrsg.) (o. J.): digi.check. Selbstmessung von digitalen Kompetenzen. Verfügbar unter: <https://vhs-nds.de/index.php/digicheck.html>. Abgerufen am: 13.04.2021.
- VHS Unna Fröndenberg Holzwickede (Hrsg.) (o. J.): Kursauswahl nach dem Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenz (DigComp). Verfügbar unter: <https://vhs-zib.de/infos/-/service/digcom>. Abgerufen am: 13.04.2021.
- Vogel, D. & Funck B. J. (2018): Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. In: FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung, 1/2018. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2716/4182/>. Abgerufen am: 14.07.2021.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010): 21st Century Skills. Verfügbar unter: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56611>. Abgerufen am: 30.08.2022.

- Vuorikari, R.; Punie, Y.; Carretero, S. & Brande, L. V. d. (2016): DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxemburg. Publication Office of the European Union. Verfügbar unter: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/lfn27948ene.epub>. Abgerufen am: 14.02.2020.
- Walgenbach, P. (2002a): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. State of the Art und Entwicklungslinien. In: Schreyögg, G. & Conrad, P. (Hrsg.): Theorien des Managements. Managementforschung. Band 12. Wiesbaden. Gabler, S. 155–202.
- Walgenbach, P. (2002b): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart. Kohlhammer, S. 355–375.
- Walgenbach, P. (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart. Kohlhammer, S. 319–353.
- Weinberg, J. (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. DIE. Verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf. Abgerufen am: 26.05.2021.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel. Beltz, S. 17–31.
- Weiterbildung Hessen e.V. (Hrsg.) (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen. Verfügbar unter: https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf. Abgerufen am: 22.01.2021.
- Widuckel, W.; de Molina, K.; Ringlstetter, M. J. & Frey, D. (2015): Arbeitskultur 2020: Herausforderungen und Best Practices der Arbeitswelt der Zukunft. Wiesbaden. Springer VS.
- Will, S. (2016a): Grundsatzstrategie Erweiterte Lernwelten. DVV-Gremien beschließen Masterplan. In: dis.kurs – Das Magazin der Volkshochschulen, 1/2016, S. 27–28.
- Will, S. (2016b): Volkshochschultag setzt fulminantes Startsignal. Volkshochschulen auf dem Weg in die Erweiterten Lernwelten. In: dis.kurs – Das Magazin der Volkshochschulen, 3/2016, S. 52–53.
- Winkler, B. (2016): Erweiterte Lernwelten. Was bisher geschah und warum Geduld gefragt ist. Verfügbar unter: <https://erweitertelernwelten.de/was-bisher-geschah-und-warum-geduld-gefragt-ist/>. Abgerufen am: 30.01.2021.
- Winkler, B. (2015): Was sind Erweiterte Lernwelten? Verfügbar unter: <https://erweitertelernwelten.de/was-bedeutet-erweiterte-lernwelten/>. Abgerufen am: 30.01.2021.
- Wintersteiner, W. (2020): Während, nach und wegen der COVID-19-Krise: Die Welt neu denken. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43, 3/2020, S. 4–8.
- Wittpoth, J. (1990): Neue Medien und öffentliche Erwachsenenbildung. In: Kolffhaus, S. & Grossklaus-Seidel, M. (Hrsg.): Neue Medien und außerschulische Bildung: Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik? Ehningen bei Böblingen. expert-Verlag, S. 36–53.

- Zech, R. (2018): Systemtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, M.; Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden. Springer VS, S. 175–186.
- Zerfaß, A. (2009): Kommunikation als konstitutives Element im Innovationsmanagement. Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen der Open Innovation. In: Zerfaß, A. & Möslein, K. M. (Hrsg.): Kommunikation als Erfolgsfaktor im Innovationsmanagement Strategien im Zeitalter der Open Innovation. Wiesbaden. Gabler, S. 23–56.
- Zeuner, C. (2018): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden. Springer VS, S. 659–678.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim und Basel. Beltz.
- Zirfas, J. (2017): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. In: Braun, T. & Witt, K. (Hrsg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München. Kopaed, S. 23–42.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	IKT-Ausstattung privater Haushalte in Deutschland im Zeitvergleich	34
Abb. 2	Durchgeführte Kurse an Volkshochschulen im Jahr 2019	66
Abb. 3	Modell der Wissensinseln nach Gieseke	73
Abb. 4	Entwicklung des internationalen begrifflichen Gebrauchs digitaler Kompetenzen	100
Abb. 5	Vergleich zwischen Baacke und DigComp	112
Abb. 6	Detailvergleich zwischen Baacke und DigComp	112
Abb. 7	Grundlegende Elemente der Strukturationstheorie von Anthony Giddens	153
Abb. 8	Verteilung der Medienkompetenzdimensionen in der Programmanalyse von Hippel	177
Abb. 9	Angebote nach Kompetenzen. Ergebnis einer vhs-internen Umfrage	179
Abb. 10	Übersicht des Forschungsvorhabens	199
Abb. 11	Verteilung der Angebotstexte im Programm	236
Abb. 12	Vergleich der Ergebnisse der Programmanalyse mit Jäger (2020)	241
Abb. 13	Codierungen zum DigComp 2.2 AT, sortiert nach Kompetenzen, gestapelt	242
Abb. 14	Vergleich der Ergebnisse zur Programmanalyse mit Hippel (2007)	247
Abb. 15	Ergebnisse der Programmanalyse sortiert nach den Kompetenz- dimensionen von Baacke	249
Abb. 16	Ergebnisse der Programmanalyse bzgl. Medienkunde nach Baacke 1996	256
Abb. 17	Auswahl häufiger und seltener Codierungen der HS 2	279
Abb. 18	Gewichtete Einflussfaktoren	286

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Rechtsträger der Volkshochschule	65
Tab. 2	Übersicht zu verschiedenen Medienkompetenz-Verständnissen, Begriffen und Modellen	89
Tab. 3	Kompetenzen und Kompetenzbereiche des DigComp 2.1	106
Tab. 4	Anforderungen an Medienkompetenz bzgl. gesellschaftlicher Teilhabe	128
Tab. 5	Verteilung der Medienangebote an der VHS Saarbrücken als Teil der Programmanalyse von Hippel	178
Tab. 6	Liste von möglichen Einflussfaktoren auf die Programmplanung	182
Tab. 7	Samplekriterien	204
Tab. 8	Übersicht der im Sample enthaltenen Volkshochschulen	205
Tab. 9	Kursvolumen und Kursausfälle	212
Tab. 10	Digitale Endgeräte zu Lehr-/Lernzwecken	216
Tab. 11	Eckdaten zur Codierung der Hauptstudie 1	232
Tab. 12	Anzahl der Angebote mit Medienkompetenzbezug in den Programmbereichen	237
Tab. 13	Codierungen mit Medienkompetenzbezug sortiert nach Kompetenzbereichen	239
Tab. 14	Induktives Codesystem zur zweiten Hauptstudie	276
Tab. 15	Auswahl von Differenzen bei der Codierung von HS 2 zwischen den VHS	289

Anhangsverzeichnis

Anhänge zur Arbeit verfügbar unter nachfolgender URL bzw. dem QR-Code:
fallstudie.jan-hellriegel.de



- Anhang 1: Programmplanung nach Arnold und Wiegerling (nach Arnold/Wiegerling 1983, S. 62)
- Anhang 2: Handlungszyklus nach Weinberg (Weinberg 1999, S. 94).
- Anhang 3: DigComp 2.2 AT – Kompetenzmodell (BMDW 2018, S. 9)
- Anhang 4: Vergleich von Baacke, DigComp 2.1 und DigComp 2.2 (bezugnehmend auf den Datensatz von Swertz 2019)
- Anhang 5: Datentabelle zu Anhang 4
- Anhang 6: Forderungspapier an die Politik des VHS Landesverbandes RLP
- Anhang 7: Vereinbarung zum Umgang mit erhobenen Daten im Rahmen des Forschungsvorhabens
- Anhang 8: Fragebogen zur schriftlichen Befragung der Teilstudie
- Anhang 9: Leitfaden zur telefonischen Befragung der Teilstudie
- Anhang 10: Codesystem zum DigComp 2.2 AT (in Anlehnung an BMDW 2018)
- Anhang 11: Codierregeln zur Codierung des DigComp 2.2 in der Programmanalyse
- Anhang 12: Übersicht der Codierungen der Programmanalyse
- Anhang 13: Transfer der Ergebnisse der HS1 zu Baacke (Zuordnungsmatrix basierend auf Swertz 2019)
- Anhang 14: Ergebnisse der HS1 zu den vier Kompetenzdimensionen nach Baacke (bezugnehmend auf Anhang 13)
- Anhang 15: Übersicht der Interviewpartner*innen der Hauptstudie 2
- Anhang 16: Interviewleitfaden für die zweite Hauptstudie

Anhang 17: Codierregeln zur zweiten Hauptstudie

Anhang 18: Codesystem zur zweiten Hauptstudie, Langfassung

Anhang 19: Übersicht der Codierungen zur HS 2

Anhang 20: Gewichtete Einflussfaktoren der HS 2

Autor und Danksagung



Kontakt: jan-hellriegel.de

Dr. Jan Hellriegel, Jg. 1987, absolvierte 2014 das Studium der Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Medien- und Erwachsenenbildung an der Universität Mainz. Nach seinem Studium war er zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Kaiserslautern und an der Universität Mainz tätig. Seit 2022 arbeitet er am Lehrgebiet Erwachsenen- und Weiterbildung der Fernuniversität in Hagen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Erwachsenen- und Medienpädagogik sowie der Programmplanungsforschung.

Die hier vorliegende Arbeit ist Ergebnis eines mehrjährigen Forschungsprozesses im Rahmen meiner Doktorarbeit. Auch wenn die Arbeit in Alleinautorenschaft verfasst wurde, verdanke ich das Gelingen der Arbeit all den Menschen, die mich die letzten Jahre auf ganz unterschiedliche Art und Weise so rege unterstützt haben. Ihr habt dazu beigetragen, dass die Arbeit zu dem wurde, was sie heute ist, dafür bin ich sehr dankbar!

Zunächst gilt ein Dank meinem Betreuer, Prof. Dr. Matthias Rohs, der mich von der ersten Idee bis zum Abschluss der Arbeit begleitet hat und mir bereits sehr früh im Prozess einige Denkanstöße gegeben hat, die lange nachgewirkt haben; von Ihrer Betreuung konnte ich sehr profitieren! Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs danke ich für die hilfreichen Rückmeldungen (bei all den größeren und kleineren Treffen und Kolloquien), die mitunter durchaus *pertubierend* waren, aber gerade deshalb dazu beigetragen haben, rückblickend wichtige Änderungen an der Ausrichtung meiner Arbeit vorzunehmen. Prof. Dr. Sebastian Lerch danke ich für die Bereitschaft, mir als Zweitgutachter zur Verfügung zu stehen, und für die begleitenden Gespräche im Vorfeld.

Weiterhin danke ich den Doktorand*innen an der TU Kaiserslautern und der JGU Mainz, die mir bei den regelmäßigen Treffen in den unterschiedlichsten Formaten zur Seite standen. Ein besonderer Dank gilt Ricarda Bolten-Bühler und Carina Troxler. Eure aufmerksamen Anmerkungen haben der Arbeit den nötigen Feinschliff verpasst! Auch den studentischen Mitarbeitenden, die mich mit unterstützt haben, und den vielen Kolleg*innen, mit denen ich mich im Laufe der letzten Jahre zu ganz unterschiedlichen Fragestellungen im Zusammenhang mit meiner Arbeit vernetzen konnte, möchte ich an der Stelle meinen Dank aussprechen.

Den am Forschungsprojekt beteiligten Vertreter*innen des Deutschen Volkshochschulverbandes, des Landesverbandes der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz sowie den Vertreter*innen der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz danke ich für die Zusammenarbeit, für die Offenheit, die Sie mir entgegengebracht haben, und für all die Einblicke, die ich gewinnen konnte. Der Austausch mit Ihnen allen war für mich sehr bereichernd!

Nicht zuletzt danke ich meiner Frau Lena und meiner Tochter Nora für den familiären Rückhalt, insbesondere in der Endphase der Doktorarbeit, in der ich nur allzu oft ins Schreiben vertieft war. Ihr habt mich geerdet und mir die Energie gegeben, dieses Projekt mit langem Atem zu meistern. Meiner Frau danke ich insbesondere dafür, dass sie mir sehr oft den Rücken freigehalten hat, sodass ich mich meiner Arbeit widmen konnte.

BILDUNGSauftrag MEDIENkompetenz

Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Mit der Digitalisierung der Gesellschaft steigt die Notwendigkeit, Bildungsangebote bereitzustellen, die die Medienkompetenz aller Bürger:innen kontinuierlich verbessern. Doch wer fördert insbesondere die Medienkompetenz von Erwachsenen? Hier sieht Jan Hellriegel die Volkshochschulen (VHS) als öffentlich geförderte Anbieter von Weiterbildung dem Gemeinwohl verpflichtet. Beispielhaft analysiert er die Programme von vier VHS in Rheinland-Pfalz unter dem Aspekt der Medienkompetenzförderung. Ergänzt wird die Fallstudie durch Interviews mit VHS-Leitungen und hauptamtlich pädagogischen Mitarbeitenden.

In den Ergebnissen wird deutlich, dass digitale Teilhabe für alle ein bislang nicht erfüllter Bildungsauftrag der VHS ist.

„Die Arbeit ist eine Bereicherung für Forschung und Praxis, weil sie eine zentrale gesamtgesellschaftliche Frage adressiert: Welche medienbezogenen Kompetenzen brauchen Bürger:innen in einer digitalen Welt und wie können sie diese erwerben bzw. von wem werden sie dabei unterstützt?“

*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, Prof. Dr. Matthias Rohs, Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und Prof.in Dr.in Julia Schütz.