

Medienbildungsforschung in Österreich

Digitale Medien durchdringen alle gesellschaftlichen Bereiche und sind allgegenwärtig („ubiquitous“) geworden. Sie haben unseren Alltag sowohl im beruflichen und privaten Umfeld als auch zunehmend in den Formen zivilgesellschaftlicher Teilhabe verändert. Der Beitrag gibt einen systematischen Überblick über den Stand der Forschung zu Theorie und Praxis der Medienbildung in Österreich. Bildungspolitische Stationen in der Praxis sind geprägt von Aktivitäten zur Vermittlung professioneller Kompetenzen in der Medienbildung, über die Pädagog*innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen sollten. Da im Bereich der Fort- und Weiterbildungsangebote eine Fokussierung auf Medien als Lernwerkzeuge festzustellen ist, unterzieht der Beitrag diese zunehmend medial konfigurierten Angebotsszenarien einer kritischen Prüfung und entwickelt Perspektiven für medienpädagogisch konturierte Fragestellungen.

Bildung als Enkulturationsprozess

In seiner Definition von Medienpädagogik weist Dieter Baacke auf die Breite der Bildungsanlässe hin: „Medienpädagogik umfasst alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen. Diese kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten werden heute beeinflusst und mitgestaltet durch expandierende Informations- und Kommunikationstechniken mit Wirkungen auf das Rezeptionsverhalten gegenüber Programmmedien (Radio, Fernsehen), auf Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen, auf Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen im öffentlichen und privaten Leben.“ (Baacke, 1997, S. 5) Auch wenn inzwischen die Netzwerkmedien omnipräsent sind, ist Medienpädagogik noch immer kein zentrales Thema der angesprochenen Bildungskontexte, auch und besonders nicht in der Erwachsenenbildung.

Medienbildung bezieht sich auf ein Grundverständnis von Medien, das sozial-, kultur- und medienwissenschaftlich fundiert ist und die systematische Perspektive auf die Rolle von Medien für die Bildung sowie für sich daraus ergebende Handlungshorizonte eröffnet. Im Alltagsverständnis kursiert eine diffuse Vorstellung von Medien, zumeist reduziert auf technische Medien (unter Ausblendung von Schrift oder Stimme als Medien) und oftmals verortet im

Bereich von Freizeit und Unterhaltung. Die genauere Betrachtung des Medienbegriffs eröffnet das Verständnis von Gesellschaften als generell immer medial vermittelten Kulturen. Die Integration in Kulturen, das Eröffnen von lebensweltlichen Horizonten sowie ihre jeweilige Weiterentwicklung und Problematisierung sind insofern immer auch wesentlich medienvermittelte. Die Reflexion der Medialität von Kulturen kann daher als eine der elementarsten Kulturtechniken betrachtet werden. Dabei sind Kulturtechniken ihrerseits im Wesentlichen nichts anderes als epochenspezifisch dominierende und zugleich veränderungsoffene Techniken des Mediengebrauchs zwischen *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* im Sinne der viel diskutierten Prosumer*innen. Kulturtechniken sind in unserer heutigen Zeit überwiegend von der Digitalisierung und computertechnologischen Durchdringung geprägt. Bildungsprozesse als Prozesse individueller Aneignung von Kulturen sind deshalb immer auch Auseinandersetzungen mit der medialen Eigenart kultureller Kommunikation. Daher sollte auch Bildung ihre eigene Medienvermitteltheit zum Gegenstand haben. Medienpädagogik ist insofern „Enkulturationshilfe in der digitalen Gesellschaft“ (Kammerl, 2014, S. 27) und stellt im Verband der Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaften eine eminente Querschnittsmaterie dar. Medienbildungsforschung zielt mit Hilfe von Medienästhetik und Medienanalyse, basierend auf der Medientheorie und der Mediengeschichte, darauf ab, die Strukturen gegenwärtiger Medienkulturen theoretisch zu modellieren, zu analysieren, zu interpretieren, sie damit zu reflektieren und zugleich Lehrenden und Lernenden konstruktive mediale Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Deshalb herrscht bei Medienpädagog*innen hinsichtlich der Ausrichtung der (Sub-)Disziplin zunehmend Konsens hinsichtlich einer „Handlungsorientierten Medienpädagogik“ (u. a. Baacke, 1992; Hug, 2001; Schorb, 2008; Niesyto, 2009).

Es wird deutlich, dass ein eindimensionaler (z. B. rein technischer oder ein auf das Werkzeugverständnis fokussierender) Medienbegriff nicht der kulturellen Bedeutsamkeit in all ihren Dimensionen entsprechen kann. Ein dementsprechendes Defizit würde die bildungstheoretische Perspektive begrenzen (vgl. auch Baumgartner et al., 2015, S. 102). Dennoch ist ein weitgehend instrumentalistischer Medienbegriff in pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen verbreitet: Medien werden als Werkzeuge verstanden, die in beruflichen und universitären Kontexten eingesetzt werden und die man beherrschen muss, um in diesen Kontexten erfolgreich sein zu können. Diese Perspektive auf Medien – auch in der medienbezogenen Erwachsenen- und Weiterbildung – ist eine denkbare, die jedoch im Folgenden von darüber hinausweisenden Forschungsperspektiven flankiert werden soll.

Medienkompetenz, Technologisierung und Aushandlungsbedarfe

Der Erwerb von Medienkompetenz wird als ein Ziel von Medienbildungsprozessen betrachtet. Der Begriff der *Kompetenz* wurde in den 1970er Jahren mit der Habilitationsschrift Dieter Baackes (Baacke, 1973) in die Kommunikations- und Erziehungswissenschaft eingebracht. Durch die Präsenz von Medientheorien und die Reflexion der medientechnologischen

Produktionsbedingungen setzte Baacke dann 1989 erstmals den Begriff *Medienkompetenz* ins Feld (Baacke, 1989). Medienkompetenz wurde seither vielfach in der Medienpädagogik diskutiert, unterschiedlich konturiert und mit verschiedenen Akzentuierungen versehen (vgl. Hug, 2002). Bei Baacke umfasst der Begriff der Medienkompetenz verschiedene Bereiche in der theoretischen und praxisbezogenen pädagogischen Beschäftigung mit Medien, bestehend aus Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde und Medienforschung (Baacke, 1997, S. 4). Die Frage des mediengestützten Lernens und Lehrens fällt demnach in den Bereich der Mediendidaktik, während andere medienpädagogische Fragestellungen angesichts einer Reduktion der Sicht auf ‚Bildungsmedien‘ kaum thematisiert werden (Petko, 2011) und darüber hinaus bislang wenig praxisverändernde und wirkungsorientierte Forschung stattgefunden hat. Eine prominente und aufgrund der offenen Zugänglichkeit auch populäre Sammlung diesbezüglicher anwendungsbezogener Szenarien bietet das L3T – Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien (Ebner & Schön, 2013).

Mediengeschichtlich fundiert kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei digitalen Medien nicht nur um Werkzeuge handelt, sondern Digitalisierungsprozesse einen Wandel unserer kulturellen Infrastruktur und damit zugleich unserer gesamten Kultur bedingen. Dies manifestiert sich in veränderten Menschen-, Selbst- und Weltbildern und – nicht zuletzt – in veränderten Bildungszielen. Diese digitale Transformation – die als dritte industrielle Revolution begriffen werden kann – ist von einer ähnlichen Tragweite, wie die Konstitution der Gutenberg-Galaxis am Beginn der Neuzeit (McLuhan 1995), die durch die Einführung des Buchdrucks eine eminente soziale und kulturelle Umwälzungsdynamik mit sich brachte (vgl. Eisenstein 1997). Dergleichen durch Medientechniken induzierte kulturelle Veränderungsprozesse des Digitalen haben gerade erst begonnen und erstrecken sich von der technologischen Durchdringung aller Lebensbereiche, über die Etablierung von medialen Alltagspraktiken (die auch die Kognition betreffen, die für Lernprozesse als grundlegend betrachtet werden kann) bis zur ökonomischen, politischen und rechtlichen Ebene der Wissens- und Informationsgesellschaft. Hierdurch zeichnet sich ab, welche weitreichenden Aushandlungsbedarfe mit möglichst breiter Beteiligung aller gesellschaftlichen Akteur*innen in Zukunft anstehen werden. Medienbildung zielt daher auf eine entwicklungs- und zukunfts offene Bildung, welche es im Sinne der Partizipation ermöglicht, aktiv gestaltend und mitbestimmend an Fragen gesellschaftlicher Technologisierungsprozesse beteiligt zu sein. Daraus ergibt sich ebenso, dass der Prozess der Medienbildung dem Lebenslangen Lernen zugehört. Im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet dies, dass Medienbildung bzw. Digitale Bildung sich z. B. auf die Handlungshorizonte der beruflichen (Aus- und Weiter-)Bildung, die Bildungsangebote der allgemeinen Erwachsenenbildung und jene für Seniorinnen und Senioren erstreckt (vgl. KBoM! 2014). Medienbildung steht auch hier in unmittelbarem Zusammenhang mit sozialer Inklusion und Integration, politischer Beteiligung und kultureller Entwicklung.

Bildungspolitische Stationen der Medienbildung in Österreich

Die historische Entwicklung der Medienbildung verläuft auch in Österreich in den bekannten Bahnen und Wiederholungsschleifen: Zunächst ist besonders im Bildungs- und Erziehungsbereich eine heftige Abwehr gegenüber neuen Medienentwicklungen (sei es das Taschenbuch, der Comic, der Film oder der Computer) zu beobachten, die verbunden ist mit dem Vorwurf von Gefahr, Verfall und Verdummung, weshalb ihnen mit pädagogisch-normierender Regulierung begegnet wird. Derartige „bewahrpädagogische“ Oppositionen begleiten seit jeher die Einführung neuer Medien (Zeitschrift, Film, Computer etc.). Auf diese Frühphase folgt anschließend eine – oftmals reformpädagogisch inspirierte – Phase zaghafter Nutzung als Bildungsmedium (vgl. Hüther & Podehl, 2005), wodurch positive Gegenbeispiele geschaffen werden sollen. Hierzu zählen etwa die Unterrichtsfilme, deren Produktion in Österreich in den 1910er Jahren begann und überwiegend aus dem Abfilmen von Theatervorführungen bestand. Mit der Zeit konnte der Lehrfilm Anerkennung erlangen und wurde als 16mm-Film in österreichischen Schulen und Universitäten zur Wissensvermittlung genutzt (Haustein, 1948).

Das Radio, da unter staatlicher Obhut vorangetrieben, musste sich nicht den sonst üblichen pädagogischen Vorwürfen stellen, sondern wurde bereits 1924 als Radio-Volkshochschule zur Bildung genutzt, indem Vorträge und Sprachkurse ausgestrahlt wurden. Diesen folgten Schulfunk-Programme und Radioarbeit „von unten“ ermöglichte der Arbeiter-Radiobund. Während der nationalsozialistischen Herrschaft kamen jedoch solcherlei Aktivitäten zum Erliegen oder wurden Propagandazwecken untergeordnet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg prägte besonders die Katholische Kirche die Filmarbeit bis in die 1970er Jahre (vgl. Blaschitz & Seibt, 2008). Der Einsatz von Filmen in Bildungskontexten war bis zum Erlass des Unterrichtsministeriums 1957, welcher das Zeigen von Spielfilmen fortan erlaubte, an Wissenserwerb und die Vermittlung ethischer und staatstragender Werte gebunden. Ein Jahr später wurde Filmerziehung per Erlass des Unterrichtsministeriums eingeführt. Ludwig Gesek führt unter den Ende der 1950er Jahre mit Filmerziehung betrauten Institutionen u. a. die Kirchen, den österreichischen Gewerkschaftsbund und die Volksbildungsinstitute auf (vgl. Gesek, 1959, S. 8). Für das 1955 in Österreich eingeführte Fernsehen wurden ab 1959 bis in die 1970er Jahre Bildungssendungen im Sinne der Volksbildung produziert. Spätestens in den 1980er Jahren unterlag das öffentlich-rechtliche Fernsehen der Konkurrenz durch deutsche Privatfernsehsender.

Mit der Verbreitung des Computers begannen auch die verschiedenen Konjunkturen des E-Learnings. Bildungspolitische Stationen in der Praxis sind geprägt von Aktivitäten zur Vermittlung professioneller Kompetenzen in der Medienbildung, über die Pädagog*innen etwa in der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen sollten. Auch hinsichtlich der Dozent*innenbildung und der Ausbildung pädagogischer Lehrkräfte ist zu betonen, dass Medienbildung in den diesbezüglichen Curricula bislang kaum Erwähnung findet. So reagierte die Republik Österreich erst nach 2000 auf die Erfordernisse der digitalen Welt: „Dem Wunsch der

Europäischen Union nach Maßnahmen, mit deren Hilfe es gelingen sollte, die USA im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien einzuholen, wurde in Österreich ab 2001 die sogenannte ‚Computer-Milliarde‘ aufgewendet. Alle österreichischen Schulen sollten einen Zugang zum Internet und zu multimedialen Lehr- und Lernmaterialien erhalten.“ (Blaschitz & Seibt, 2008, S. 16) Und erst 2008 wurde vonseiten des Europäischen Parlaments die Forderung nach Medienerziehung als Bestandteil der Lehrer*innenausbildung bzw. nach Medienerziehung an Schulen und Universitäten gestellt, nachdem Medienpädagog*innen dies schon lange Zeit eingeklagt hatten.

Es zeigt sich rasch, dass trotz vieler Impulse in allen Bildungsbereichen in Österreich vorrangig die Schule der Ort der Vermittlung von Medienbildung sein soll: So erscheint 2001 der Grundsatzterlass zur Medienerziehung durch das Unterrichtsministerium, der an österreichischen Schulen gilt und 2012 in einer um Soziale Netzwerkmedien erweiterten Fassung aktualisiert wurde (BMBF, 2014). Obschon Lehrer*innen damit zur Medienerziehung angehalten sind und von der engagierten Abteilung Bildungsmedien im Bildungsministerium mit unterstützenden Materialien versorgt werden (BMB, 2016), steht eine systematische Aus- und Weiterbildung im Rahmen der Lehrer*innenausbildung noch aus. Während im Nachbarland Deutschland die Relevanz und Dringlichkeit der flächendeckenden Beförderung von Medienbildung zunehmend erkannt und 2016 in verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen angegangen wurde (z. B. in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz, vgl. Missomelius, 2016), gilt es in Österreich, das vorhandene Problembewusstsein mit wirksamen Maßnahmen zu flankieren. Ein Überblick über den Status quo der Medienbildung in Österreich macht die Dringlichkeit des Kompetenzaufbaus bei pädagogischen Fachkräften deutlich (vgl. auch den Bildungsbericht zur Medienkompetenz, Baumgartner et al., 2015). Angesichts der Neuausrichtung der Lehrer*innen-Bildung ist die Möglichkeit gegeben, eine solche Kompetenzvermittlung im Rahmen von pädagogischen Spezialisierungen zu verankern (vgl. den Studiengang „Spezialisierung: Medienpädagogik“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Innsbruck ab Wintersemester 2017/18, Universität Innsbruck, 2016, S. 299–304).

Der österreichischen Medienbildung widmen sich zwei Forscherinnen, Ingrid Paus-Hasebrink und Brigitte Hipfl, und veröffentlichen 2005 eine Studie, in der sie deren Facettenhaftigkeit hervorheben. Sie machen in ihrer Darstellung drei Akteur*innen der Medienbildung aus, welche sich ebenfalls in den folgenden Ausführungen wiederfinden lassen: die Universität, das Ministerium und die medienpädagogische Praxis (Paus-Hasebrink & Hipfl, 2005). Ebenso heben sie hervor, dass die außerschulische medienpädagogische Praxis überwiegend durch Projektarbeit, oftmals in der Jugendarbeit, aber auch in der alternativen Medienarbeit – etwa im Rahmen der Freien Radios und anderer Community-Medien – stattfindet.

Wie im gesamten deutschsprachigen Medienbildungsbereich machen schulbezogene Aktivitäten bislang den Großteil medienbildungspolitischer Maßnahmen aus. Wenngleich Medienbildung als expliziter Bereich der Erwachsenenbildung noch als Randthema erscheint, so muss doch immer

wieder darauf hingewiesen werden, dass sich die Medienbildung mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen, Dozent*innen und Pädagog*innen, mit der kritisch-reflexiven Beschäftigung mit Bildungsmedien in der Erwachsenenbildung und Themen wie Elternbildung sowie der Medienkompetenz von Senior*innen bereits in diesem Bereich bewegt. Medienbildung als Aufgabe der katholischen Erwachsenenbildung skizziert Andreas Büsch folgendermaßen: „Vielmehr werden Medien in ihrer Vielfalt und mit ihren unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten als Unterstützer für den Bildungsprozess der jeweiligen Zielgruppe gesehen. Mit Blick auf konkrete Bildungsangebote müssen jeweils die Ziele möglicher Mediennutzung reflektiert werden: Wann kann ich welches Medium mit wem wofür einsetzen?“ (Büsch, 2014, S. 2).

Auf die Notwendigkeit und Ausbildungsdesiderate einer Medienbildung entlang der Bildungskette weist die bundesdeutsche Initiative von Medienpädagog*innen „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM) immer wieder hin. In Österreich ist die Gruppierung „Medienbildung JETZT!“ und der „Bundesverband Medienbildung und digitale Kompetenzen“ e.V. als Pendant zu KBoM! zu betrachten. Die Initiativen widmen sich der Vernetzung von Akteur*innen und sind in der österreichischen Bildungspolitik kritisch-hinterfragend aktiv, beispielsweise mit einem Diskussionsbeitrag zum Grünbuch „Digitaler Wandel und Politik“ des österreichischen Bundesrates, der Diskussion der „Digital Roadmap“ mit Vertreter*innen des Bildungsministeriums und einem Fragenkatalog zum Thema Medienbildung an die politischen Parteien.

Medienpädagogik als Forschungs- und Lehrbereich

Die akademische Auseinandersetzung mit Medien ist in Österreich noch bis in die 1990er Jahre bewahrpädagogisch geprägt, an katholischen Werten orientiert und praktisch ausgerichtet (etwa Franz Zöchbauers 1956 gestartete Aktion „Der gute Film“ in Salzburg). Mit den 1960er Jahren begann im deutschsprachigen Raum die Entstehung einer akademischen Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaften. Maßgeblich damit zusammen hing weniger die kaum rezipierte Kritik der Frankfurter Schule an den Massenmedien, sondern vielmehr deren Einfluss als inoffizielle „Miterziehende“. An der Universität Innsbruck wurden 1975 von einer kleinen Projektgruppe die Ansätze einer medienpädagogischen Theoriebildung von Dieter Baacke aufgegriffen. Dort kam es auch 1984 erstmals in Österreich zur Aufnahme der Medienpädagogik in universitäre Studienpläne. Nach und nach wurde Medienerziehung auch an anderen österreichischen Universitätsstandorten wie Wien, Salzburg, Klagenfurt und Krems eingehend diskutiert. Bereits die Darstellung von Paus-Hasebrink und Hipfl (2005) macht deutlich, dass es österreichweit sehr divergente Zugänge zur Thematik Medien und Bildung gibt: Diese können erziehungs-, kommunikationswissenschaftlich oder kulturtheoretisch gelagert sein. Aufgrund der historisch gewachsenen theoretischen Fundierung der Medienpädagogik in Österreich ist diese sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaften als auch in der Medien- und

Kommunikationswissenschaft angesiedelt, diese sind aber nur sehr punktuell vernetzt. Zudem gelingt nur manchen Standorten eine Verbindung zwischen anspruchsvoller Theoriebildung und forschender Lehr-/Lernpraxis und leider zu oft lassen sich theoriefreie lerntechnologische und technikpositivistische Zugänge ausmachen. In Klagenfurt wurde in den 1990er Jahren das Konzept der „Medienmündigkeit“ als Gegenentwurf zur „Medienkompetenz“ ausgearbeitet und in den medienpädagogischen Theoriediskurs eingebracht (vgl. Schludermann, 2002).

Spezifik der Erwachsenenbildung: Institutionelle Herausforderungen und die Relevanz von Medienpädagogik

In der Entwicklung von Lernarrangements außerhalb traditioneller Kursstrukturen spielen Medien zwar hin und wieder eine Rolle, jedoch eher in einer organisatorischen Dimension (räumlich-zeitliche Flexibilität, Multimedialität) als hinsichtlich reflexiv-kultureller Fragen. Doch nicht nur der Wandel von Lernkulturen bringt Medien ins Spiel, auch das zunehmende Verständnis von Erwachsenenbildung als Serviceeinrichtung mit individuellen Angeboten rückt medienbasierte Serviceleistungen in den Vordergrund. Im Rahmen der Qualitätsdebatte spielt die Einrichtungsqualität eine große Rolle, die an der Ausstattung, aber auch der Kommunikation und Kooperation gemessen wird. Nicht zuletzt sind Institutionen in einem von Ökonomisierung betroffenen Erwachsenenbildungsmarkt auf Öffentlichkeitsarbeit und Marketing angewiesen. Die Mehrzahl der Einrichtungen verfügt inzwischen über eine eigene Homepage, die als Portal für Informationen, Materialien und zur Anmeldung genutzt werden kann, manche tummeln sich in Facebook, Twitter oder Google+. Der Aufgabe, als Anbieter oder Institution medial aufzutreten und mediengestützt mit der Zielgruppe zu kommunizieren, hatte sich eine Konzeptgruppe der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) 2007 angenommen und entsprechende Weiterbildungen in der Erwachsenenbildung angeboten (Dax & Ocenasek, 2009).

Mit diesen komplexen Anforderungen ist die Managementebene einer Erwachsenenbildungsinstitution konfrontiert, der sie jedoch weder konzeptionell noch fachlich gewachsen ist. Auf dieser Ebene müssten grundsätzliche Entscheidungen zur technischen Infrastruktur, ihrer Planung, ihrer Konzeptionalisierung und ihrer Weiterentwicklung getroffen werden (vgl. Lehmann et al., 2014). Dieser Medienkompetenzbereich ist leider bislang in der Professionalitätsdebatte zu Unrecht völlig ausgeblendet geblieben. Im Rahmen einer medienorientierten Organisationsentwicklung liegen hier noch unausgeschöpfte Potenziale.

Auch innerhalb von Berufsverbänden, z. B. der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, spielen Medien eine eher marginale Rolle. Der medienpädagogische Diskurs findet keine Berücksichtigung, selbst wenn im Entwurf eines Basiscurriculums für Erwachsenenbildung Medien vorgesehen sind (vgl. Faulstich/Zeuner, 2005) und eine eigene Sektion für Medienpädagogik existiert. Diese ist überwiegend im Schulbereich aktiv, da dort zur Zeit bildungspolitisch Weichen gestellt werden. Gleiches lässt sich für die

ÖFEB feststellen, in deren Sektion „Berufs- und Erwachsenenbildung“ das Thema Medien kaum sichtbar ist, während die Sektion „Medienpädagogik“ ebenfalls überwiegend die Entwicklungsdynamiken an der Schule im Blick hat. Inhaltlich spielen Medien in Programmen der Erwachsenenbildung hauptsächlich im Rahmen von Anpassungsfortbildungen eine Rolle: Es handelt sich dabei zumeist um die Schulung im Gebrauch von Soft- oder Hardware. Dimensionen des Medienkompetenzbegriffes wie Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung sind rar. Die überwiegende Mehrzahl begnügt sich mit der Vermittlung von Anwendungskenntnissen und der Thematisierung von Gefährdungspotenzialen (Sucht, Mobbing, Cyberkriminalität). Pädagogisch herausfordernd ist jedoch die fehlende Reflexion im Umgang mit digitalen Medien. Inhaltlich bedeutet dies, kulturelle Veränderungsprozesse zu thematisieren und reflektierbar zu machen: was bedeutet ständige Erreichbarkeit in allen Lebensbereichen, wie weit geht die Abhängigkeit von Softwaregiganten, welche Handlungsspielräume öffnen sich, welche verschwinden? Diese und ähnliche, oftmals soziokulturell und/oder politisch akzentuierten Aspekte sind es, die Bildung jenseits von Programmfunktionalitäten erst begründen. Dabei ist gerade Medienbildung die einzige Möglichkeit, die sogenannte Digitale Kluft zu überwinden, die nicht im Zugang zur Technologie, sondern in der Ermangelung an kompetentem, kritischem und selbstbestimmtem Umgang mit Medien begründet ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Relevanz von Medien in der Erwachsenenbildung folgende Ebenen betrifft:

- Inhalte von Angeboten
- Lehr-/Lernszenarien
- Rolle von Lehrenden und Lernenden
- Rolle der Bildungsinstitution.

Medien sind dabei

- Thema und Inhalt von Angeboten
- unterstützende Unterrichtsmittel
- Anlässe zur Umgestaltung der Lernkultur
- Mittel zur Öffentlichkeitsarbeit und zum Marketing
- Institutionelle Arbeits-, Informations-, Management- und Kommunikationsinstrumente.

Bildungsmedien: mediengestütztes Lehren und Lernen

Nicht nur Weiterbildungsabteilungen von Großkonzernen setzen inzwischen auf computergestützte Lernangebote und Lernplattformen. Die wenigen bestehenden Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich Medienpädagogik und Medienbildung konzentrieren sich überwiegend auf diese (lern-)technologischen Aspekte. Fraglos kann die Nutzung digitaler Medien zwar eine Reihe positiver Entwicklungen sowohl in der Lehre als auch im Lernprozess initiieren und freisetzen, doch kann Technikeinsatz alleine nicht als Garant für eine Qualitätssteigerung im Bildungssystem betrachtet werden (vgl. auch Baumgartner et al., 2015).

Die technischen Möglichkeiten digitaler Medien müssen nicht zuletzt im Hinblick auf die Realisierung eines didaktischen Mehrwerts beurteilt werden, wenn ihr Einsatz in Bildungsszenarien nicht allein ökonomischen Überlegungen geschuldet sein soll. Darunter ist zu verstehen, dass die Gestaltung medial unterstützter Lehr- und Lernsituationen einen Vorteil generieren muss, der ohne technische Unterstützung nicht vorhanden wäre. Zudem werden neue pädagogische Unterstützungsformen etwa in der Lernberatung und Lernbegleitung benötigt, auf die der Bereich der Erwachsenenbildung noch nicht umfassend vorbereitet ist.

Die zunehmend medial konfigurierten Angebotsszenarien in der berufsbegleitenden Erwachsenen- und Weiterbildung sind besonders in der beruflichen Weiterbildung durch einen wachsenden Anteil an Online-Video- und webbasierten Bildungsangeboten gekennzeichnet. So sind MOOCs (Massive Open Online Courses, frei zugängliche Online-Lehrveranstaltungen) und Webinare (Online stattfindende Lehr-/Lernangebote mit seminaristischen Kennzeichen) in Deutschland bereits etablierte Bestandteile im Aus- und Weiterbildungsbereich. Eine vergleichbare Entwicklung von MOOCs und Webinaren zu vielzähligen Themen hat auch in Österreich 2017 Fahrt aufgenommen. Welche bildungsstrategischen Intentionen und institutionellen Konfigurationen hierbei in das Feld mediengestützter Bildungsprozesse treten, bedarf einer dezidierten Analyse (vgl. etwa Missomelius, 2014). Dies bedeutet den Abschied von lange Zeit kultivierter Vermittlung handlungstheoretisch-technischen Know-How-Wissens und einseitig empirisch-analytischer Wirkungsforschung. Das „Komplexitätspotential der in Verwendung befindlichen theoretischen Programme“ (Paus-Hasebrink & Hipfl, 2005, S. 12) ist in diesem Feld deutlich herausgefordert. Möglichkeiten und Probleme der Medialisierung beruflicher Aus- und Weiterbildung zeigen sich in räumlichen und zeitlichen Flexibilisierungen, Öffnungsprozessen und Ökonomisierungstendenzen. Die damit einhergehenden Anforderungen an Lernende und Lehrende sowie Desiderate im Umgang mit Daten (Stichworte: Big Data, Datenkritik, Learning Analytics und Datenschutz) und mit technologischen Entwicklungsdynamiken sind Fragenkomplexe, welcher sich die Medienbildungsforschung jenseits von pädagogischer Medienphobie und kulturpessimistischer Technologiekritik derzeit stellt.

Ausblick

Es ist mit einer zunehmenden Technologisierung insbesondere des Weiterbildungsmarktes aller Berufs- und Altersgruppen zu rechnen. Deren Wahrnehmung erfordert medienpädagogische Kenntnisse aufseiten der Lehrenden und Lernenden. Wie formen die medialen Inszenierungen das zu vermittelnde Wissen? Welche mediale Form ist für welches Szenario, welche Anforderung, welche Zielgruppe angemessen? Welche Stereotype etablieren sich, die unreflektiert übernommen werden (vgl. etwa die laufende Studie von Jeanine Reutemann zu webbasierten Bildungsvideos, Reutemann, 2016)? Darüber hinaus werden Bildungsanbieter angesichts der Medialisierung von

Bildungsanlässen nicht umhinkommen, medienkompetent mit Fragen von Datenschutz, Big Data und Learning Analytics umgehen zu lernen.

Eine vordringliche Aufgabe in allen Bildungsbereichen ist es, die Abstraktion, Unsichtbarkeit und Komplexität des Digitalen anschaulich zu machen. Erst im nächsten Schritt ist es dann möglich, sich damit auseinanderzusetzen, dass es sich bei der Digitalisierung um Transformationsprozesse soziotechnischer Systeme handelt, die gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zur Mediendemokratie bedürfen. Diese Transformationen implizieren Grenzverschiebungen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, Fragen der Aufrechterhaltung der informationellen Selbstbestimmung unter diesen Bedingungen sowie die Handlungsträgerschaft von Software und die Relevanz von Berechenbarkeitslogiken. Dabei entstehende ethische Fragen sowie die Auflösung der Grenzziehung zwischen Mensch und (autonom agierender) Maschine sind nur zwei Beispiele für die (zivil-)gesellschaftlich auszuhandelnde Kultur des sozialen Mediengebrauchs.

Für die Forschung in Österreich bedeutet dies, neben der Konsolidierung verstreuter Aktivitäten auch eine internationale Positionierung der österreichischen Medienpädagogik voranzubringen. Zudem sind angesichts der Relevanz von Medien in der Erwachsenenbildung medienpädagogische Zuständigkeiten und Optionen im Professionalisierungsdiskurs deutlich zu markieren.

Literatur

- Baacke, Dieter. (1973). *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Weinheim, München: Juventa.
- Baacke, Dieter. (1992). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In Schill, Wolfgang, Tulodziecki, Gerhard & Wagner, Rolf-Rüdiger. (Hrsg.). *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (33–58). Opladen: Leske und Budrich.
- Baacke, Dieter. (1997). *Medienpädagogik*. Reihe Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Tübingen: de Gruyter.
- Baacke, Dieter, Frank, Günter & Radde, Martin. (1989). *Jugendliche im Sog der Medien: Mediennwelten Jugendlicher und Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumgartner, Peter, Brandhofer, Gerhard, Ebner, Martin, Gradinger, Petra & Korte, Martin. (2015). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In Bruneforth, Michael, Eder, Ferdinand, Krainer, Konrad, Schreiner, Claudia, Seel, Andrea & Spiel, Christiane. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Kapitel 3 (95–131). Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf (letzter Zugriff: 31.10.2016).

- Blaschitz, Edith & Seibt, Martin. (2008). Geschichte und Status quo der Medienbildung in Österreich. In Blaschitz, Edith & Seibt, Martin. (Hrsg.). *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis* (11–25). Wien, Berlin, Münster: LIT.
- BMB Bundesministerium für Bildung. (2016). *Maßnahmen und Schwerpunkte im Bereich Medienbildung*. Verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/medienpaedagogik.html> (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatz erlass*. Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5152qo (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- Büsch, Andreas. (2014). *Thesenpapier zur Medienbildung in der katholischen Erwachsenenbildung*. Verfügbar unter: http://www.buesch-web.de/keb/wp-content/uploads/2014/05/2014-05-12_KEB_thesenpapier_medien.pdf (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- Dax, Patrick & Ocenasek, Christian (2009). Webredaktionskompetenz für die Erwachsenenbildung. Ein E-Mail-Dialog. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 6. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-6/meb09-6.pdf> (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- Ebner, Martin & Schön, Sandra. (Hrsg.). (2013). *L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Verfügbar unter: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (letzter Zugriff: 19.07.2016).
- Eisenstein, Elizabeth L. (1997). *Die Druckerpresse. Kulturrevolutionen im frühen modernen Europa*, Wien/New York: Springer.
- Faulstich, Peter & Zeuner, Christine. (2005). Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In *Erziehungswissenschaft*, 30, 35–43.
- Gesenk, Ludwig. (1959). *Kleines Lexikon des österreichischen Films*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Haustein, Johann. (1948). Die oberste Unterrichtsbehörde und das Lichtbild- und Filmwesen in Österreich. In Bundesministerium für Unterricht. (Hrsg.). *100 Jahre Unterrichtsministerium 1848–1948* (313–320). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Hug, Theo. (2002). Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven. In Rusch, Gebhard. (Hrsg.). *Einführung in die Medienwissenschaft* (189–207). Wiesbaden, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hug, Theo. (2011). Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik. In Barberi, Alessandro, Berger, Christian, Berger, Jennifer, Krucsay, Susanne, Rosenstingl, Herbert & Swertz, Christian. (Hrsg.). (2012). *MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011* (306–314). Wien:

- Braumüller. Verfügbar unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/308> (letzter Zugriff: 07.07.2014).
- Hüther, Jürgen & Podelh, Bernd. (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In Hüther, Jürgen & Schorb, Bernd. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., vollständig neu konzipierte Auflage (116–127). München: kopaed Verlag.
- Kammerl, Rudolf. (2014). Enkulturationshilfen in der digitalen Gesellschaft. Diskurse als/oder Orientierung? In Kammerl, Rudolf, Unger, Alexander, Grell, Petra & Hug, Theo. (Hrsg.). *Produktive und kollaborative Praktiken in der digitalen Kultur*. Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 11 (15–34). Wiesbaden: Springer VS.
- KBoM! Keine Bildung ohne Medien! (2014). *Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ fordert: Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte*. Verfügbar unter: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2014/06/Position_Grundbildung_KBoM.pdf (letzter Zugriff: 07.07.2016).
- Lehmann, Claudia, Sudau, Annelene & Ollermann, Frank. (2014). Implementierung digitaler Lehr-/Lerntechnologien in der Erwachsenenbildung. Herausforderungen und Strategien. In Rummler, Klaus. (Hrsg.). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (496–507). Münster u.a.: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10115/pdf/Lernraeume_gestalten_2014_Lehmann_ua_Implementierung_digitaler_LehrLerntechnologien.pdf (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- McLuhan, Marshall. (1995). *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*, Bonn u.a.: Addison-Wesley.
- Missomelius, Petra. (2014). Mediengestützte Szenarien in der Erwachsenenbildung. Der Gebrauch von Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens. *Die Österreichische Volkshochschule*, 2, 13–14.
- Missomelius, Petra. (2016). Die Kultusministerkonferenz und die Medienbildung – Stellungnahmen zum KMK-Strategie-Entwurf „Bildung in der digitalen Welt“. *Medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, 3. Verfügbar unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/993> (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- Niesyto, Horst. (2009). Handlungsorientierte Medienarbeit. In Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia. (Hrsg.). *Handbuch Mediensozialisation* (396–403). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paus-Hasebrink, Ingrid & Hipfl, Brigitte. (2005). Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme – Ein Kaleidoskop in acht Bildern. *MedienPädagogik (Online)*. Verfügbar unter: http://www.medienpaed.com/05-01/paus-hasebrink_hipfl05-1.pdf (letzter Zugriff: 24.10.2016).
- Petko, Dominik. (2011). Praxisorientierte medienpädagogische Forschung: Ansätze für einen empirischen Perspektivenwechsel und eine stärkere Konvergenz von Medienpädagogik und Mediendidaktik. In Moser, Heinz, Grell, Petra & Niesyto, Horst. (Hrsg.).

- Medienpädagogik und Medienkompetenz – Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (245–254). München: kopaed Verlag.
- Reutemann, Jeanine. (2016). *Audiovisual research. Website*. Verfügbar unter: <http://www.audiovisualresearch.org/> (letzter Zugriff: 31.10.2016).
- Schludermann, Walter. (2002). Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In Paus-Haase, Ingrid, Lampert, Claudia & Süss, Daniel. (Hrsg.). *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft* (49–58). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schorb, Bernd. (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In Sander, Uwe, Gross, Friederike & Hugger, Kai-Uwe. (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik* (75–86). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Universität Innsbruck. (2016). *Änderung des Curriculums für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Abschnitt 26: „Spezialisierung Medienpädagogik“. In Mitteilungsblatt der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck vom 29.06.2016, 299–304. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2015-2016/47/mitteil.pdf> (letzter Zugriff: 23.05.2017).