

AG Erwachsenen- und Senior/innenbildung

Moderation:

Dr. Anja Hartung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung an der Universität Leipzig, mail@anja-hartung.de

Wolfgang Reißmann, Universität Erfurt, Promotionskolleg „Communication & Digital Media“, wolfgang.reissmann@uni-erfurt.de

I. Zielgruppenbereiche und Handlungsbedarfe

Lernen, Sozialisation und Bildung als lebenslange Prozesse

Ungeachtet der Tatsache, dass Medien omnipräsenter Bestandteil der Lebenswirklichkeit(en) aller Generationen sind, werden diese in ihrer Bedeutung für Prozesse des Lernens, der Sozialisation und Bildung nach wie vor überwiegend mit Blick auf das Kindes- und Jugendalter diskutiert. Wenn wir aber davon ausgehen, dass die Optionen für Entscheidungen im Lebenslauf in dem Maße zugenommen haben, wie Biografien von den traditionellen Lebensverhältnissen freigesetzt worden sind, dann sind Medien als umspannende Räume sozialen und kulturellen Handelns nicht nur im Kindes- und Jugendalter, sondern lebenslang und in allen Lebensphasen als wichtige Sozialisations- und Bildungsinstanz zu sehen. In Gesellschaften, in denen immer mehr Lebensbereiche und -räume digitalisiert und vernetzt werden, ist die Entwicklung neuer kultureller Techniken und sozialer Kommunikationsfähigkeit eine grundlegende Voraussetzung für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen wie auch die Teilhabe an sozialer Gemeinschaft, zivilgesellschaftlichem Engagement, Beitragen zu Kultur und Gesellschaft und damit wichtiger Verantwortungsbereich auch der Erwachsenen- und Senior/innenbildung.

Nicht zuletzt angesichts dieses gerade auch die späteren Lebensphasen und Lebenslagen umfassenden Arbeitsfeldes lässt sich bezogen auf konkrete Handlungsbedarfe eine ausgesprochen weite und heterogene Zielgruppenlandschaft ausmachen (Meister/Kamin 2010), die sich weniger als Konglomerat „einheitlicher Bildungsadressaten“ konkretisieren lässt, als vielmehr vor dem Hintergrund lebensweltlicher Problemkomplexe zu greifen ist. Zu denken sind hier mindestens die folgenden Problem- und Zielgruppenbereiche:

Medienkompetenz als Ressource in Erwerbsarbeit und Weiterbildung

Computer und Internet sind heute selbstverständliche Arbeits-, Informations- und Kommunikationsmittel, deren Beherrschung in einer Gesellschaft, in der Wissen und Expertise einen zentralen Stellenwert haben, immer mehr vorausgesetzt wird. Um den Erfordernissen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden, sind Menschen dazu angehalten, sich das notwendige Know How neben der täglichen Arbeitspraxis selbstän-

dig anzueignen. In der Erwachsenenbildung wird die Adaption digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse in den Bereichen der betrieblichen wie auch der allgemeinen Weiterbildung zwar zunehmend gefördert; indes fokussieren diese Weiterbildungsangebote noch überwiegend auf die Vermittlung von Wissen und instrumentellen Fähigkeiten im Hinblick auf die unmittelbare Umsetzung in ökonomisch verwertbare Tätigkeiten. Dagegen wird nur selten eine ebenso notwendige Reflexion und Restrukturierung von Erfahrungen angestrebt.

Medienkompetenz als Voraussetzung für soziale und gesellschaftliche Teilhabe

Die Möglichkeiten und Chancen, Medien konstruktiv in die eigene Lebenspraxis zu integrieren, sind in unserer Gesellschaft nach wie vor ungleich verteilt. Bildungsniveau, soziale Lebenslagen, Ethnizität und sozialräumliche Kontexte entscheiden maßgeblich mit, inwiefern Menschen mediale Strukturen und Ereignisse nachvollziehen, verstehen und deren Relevanz für das eigene Leben einzuschätzen wissen und inwiefern sie von der mit der Vielfalt der komplexen Medienwelt verbundenen kommunikativen, produktiven und partizipationsorientierten Möglichkeiten profitieren, davon ausgeschlossen bleiben oder gar Schaden daran nehmen. So können Medien ausgrenzen, etwa dann, wenn bedingt durch Armut die Möglichkeiten des technischen Zugangs verstellt sind, eine mangelnde Bildung in mediale Irrwege führt oder durch die ethnische Herkunft Barrieren auferlegt sind. Obgleich dem Umkehrschluss zu Folge ein kompetentes und reflektiertes Medienhandeln wesentlich zum Gelingen des sozialen und kulturellen Integrationsprozesses beitragen kann, fehlen hier noch differenzierte pädagogische Konzepte, die den je unterschiedlichen Lebenslagen sozial Benachteiligter (etwa (Langzeit-)Arbeitslose, Migrant/innen) Rechnung tragen.

Medien als Bildungs- und Partizipationsräume im höheren Lebensalter

Einhergehend mit der Angst vor den Folgen der anhaltenden gesellschaftlichen Alterung, wird Medienkompetenz heute zunehmend auch als Schlüsselkompetenz für die Aufrechterhaltung und Ausfüllung einer autonomen Lebensführung im höheren Lebensalter deklariert. Dort jedoch, wo begründet wird, warum etwa das Internet für ältere so Menschen so bedeutsam sei, geht es maßgeblich um eine Anpassung an konstatierte gesellschaftliche Erfordernisse, so etwa die Fitness für die Wissensgesellschaft, die Überwindung der digitalen Spaltung oder die Vorteile des Internets mit Blick auf Informationsvielfalt und komfortablem Zugriff. Dieses Problemszenario aber verstellt den Blick auf die Bedürfnislagen, Voraussetzungen und Interessen älterer Menschen und verhindert gleichsam das Erschließen von Potenzialen, die Medien für neue (medienvermittelte) Partizipationsformen wie auch Lern- und Bildungsprozesse im höheren Lebensalter haben können (z. B. Nohl 2006).

Medien als Herausforderung in (pädagogischen) Generationenbeziehungen

Die mit der Dynamik von Mediatisierungsprozessen wachsende Differenz der Medienpraxiskulturen der Generationen (Schäffer 2003; Lange 2009) stellt insbesondere in

pädagogischen Generationenbeziehungen eine große Herausforderung dar. Eltern fällt es oft schwer, das Medienhandeln ihrer Kinder reflektierend und unterstützend zu begleiten, fehlt ihnen doch selbst häufig das Wissen, die Potenziale aber auch Risiken der Medien hinreichend abschätzen zu können. Dieser Umstand ist nicht nur für den innerfamiliären Medienumgang folgenreich, sondern auch für pädagogisch Tätige (etwa im Kontext von Schule und Jugendarbeit), für die jene Kenntnisse um die Lebens- und Erfahrungswelten ihrer Klientel unabdingbar sind. In der (Fach-)Öffentlichkeit wird diese Differenz häufig einseitig unter dem Vorzeichen eines Defizits auf Seiten der Älteren als pädagogisch Verantwortliche problematisiert. Eine solche nur mehr auf das Defizit eines technisch-inkompetenten Umgangs fokussierte Auseinandersetzung ignoriert jedoch, dass Medienhandeln immer auch Ausdruck individueller wie kollektiver Lebensgeschichten und Erfahrungen ist und übersieht so, dass erst die anerkennende Auseinandersetzung der damit verbundenen Bedeutungskonstellationen soziale Annäherung und damit intergenerative Verständigung ermöglicht.

II. Zentrale Dimensionen für eine medienpädagogische Grundbildung

Subjektorientierte Entwicklung von Lernanlässen und ihrem Lerngegenstand

Mit Blick auf eine sich vor diese Problem- und Zielgruppenbereiche gestellte pädagogische Praxis, sind künftig Ansätze zu entwickeln, die nicht auf Anschluss defizitärer Medienakteure fokussieren, sondern jene als eigensinnige und eigenverantwortliche Subjekte ihrer Lebenspraxis ernst nehmen und deren je eigene Erfahrungen, Interessen und Bedürfnislagen hinsichtlich verschiedener Medien konstruktiv aufgegriffen werden (Hartung/ Schorb/ Küllertz/ Reißmann 2009). Damit verbunden ist eine Abkehr von einer Fokussierung auf das Fit-Machen für einen gesellschaftlichen IST-Zustand (der Wissens- oder Informationsgesellschaft) und eine Hinwendung zu den Subjekten pädagogischer Praxis, die vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrer Zukunftsentwürfe vor je andersartigen Bedingungen gesellschaftlicher Realität gestellt sind.

Erweiterung (inter-)subjektiver Reflexions- und Handlungsspielräume

Dies ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil in Gesellschaften, die durch rasante Entwicklungsprozesse gekennzeichnet sind, der Erwerb kanonisierter Wissensbestände und das Erlernen spezifischer Medienanwendungen als individuierende Handlungsgrundlage (im privaten Lebensbereich ebenso wie in der Berufswelt) allein nicht mehr genügt, sondern es vielmehr gilt, Fähigkeiten zur Selektion und Reflexion auszubilden, die es bedarf um in einer komplexen, unüberschaubaren und mitunter widersprüchlichen Medienrealität zu handeln (Schorb 2009). Das bedeutet, dass es nicht damit getan ist, Gelegenheiten und ‚Supports‘ zu offerieren, die neuen Medien in ihrer technischen Breite zu nutzen; sondern eine medienpädagogische Erwachsenen- und Senior/innenarbeit sollte vielmehr Möglichkeitsräume für kritisch-reflexives Medienhandeln in Bezug auf die Lebenswelt der Akteure eröffnen und zugleich

eine Sensibilität für den Prozesscharakter dahingehend aufweisen, dass Medien immer auch reflexive Optionen und somit nicht nur Lern-, sondern vor allem auch Bildungspotenziale beinhalten (Jörissen/ Marotzki 2009).

Medienbildung als integraler Bestandteil unterschiedlicher Lebens- und Anforderungssituationen

Eine so zu gestaltende pädagogische Praxis kann ihre Wege und Ziele nicht unabhängig von den Subjekten entwickeln, sondern ist gefordert, zielgruppenorientierte Angebote in Bezug zur Lebenssituation der Menschen zu entwerfen und diesen einen aktiven Anteil an deren Gestaltung zuzusprechen. Das bedeutet, dass eine pädagogische Medienpraxis nicht allein als planmäßig organisiertes Lernen in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen zu verstehen ist, sondern dass vielmehr vielfältige Formen der Begleitung, Moderation und Unterstützung insbesondere des informellen Lernens in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen zu verankern sind. Damit verbunden ist eine deutliche Ausweitung des pädagogischen Aufgabenfeldes, in dessen Mittelpunkt neben der Vermittlung eines allgemeinen Grundlagen- und Orientierungswissens, an das sich das offene Weiterlernen anschließen kann, Möglichkeiten eines praktischen Lernens in konkreten problem- und lebensweltbezogenen Zusammenhängen steht. Daraus ergeben sich dann bspw. die folgenden Schwerpunktsetzungen:

- Abkehr von fixen Curricula und Hinwendung zu *problem- und situationsorientierter Projektarbeit* in traditionellen Einrichtungen der Erwachsenen- und Senior/innenbildung, die den lernenden Menschen in seinem alltäglichen Lebensvollzug selbst stärken und das schon früher durch Erfahrungslernen erworbene Wissen und Können bewusst aufnehmen, einbeziehen und anerkennen,
- Verankerung von *Informationen und Lernhilfen* in „natürlichen“ Lebenszusammenhängen und Anforderungssituationen (bspw. Arbeitsämter, Arztpraxen, Altenpflegeheime),
- Entwicklung und Bereitstellung von *Orientierungshilfen* wie z. B. Handreichungen, die an relevanten Orten ausgelegt werden oder Angebote im Internet (z. B. moderierte Foren, Netzwerke, Beratungsangebote und Tutorials zu medienspezifischen Fragen),
- Entwicklung eines elaborierten *Verweisungssystems*, das die unterschiedlichen Angebote systematisch vernetzt und aufeinander bezieht,
- Einrichtung *kommunaler Medienservicestellen* zur persönlichen Beratung und Vermittlung bei konkreten Problemen bspw. in kommunalen Bibliotheken (vgl. z. B. das Lernservice-Zentrum in der Stuttgarter Stadtbücherei), in denen Ansprechpartner nicht als ‚Lehrer‘, sondern vielmehr in der Rolle eines Mentors, Tutors und Ratgebers agieren (vgl. z. B. die Lernateliers [‘Ateliers de Pédagogie personnalisée’] in Frankreich).

Medienpädagogischen Qualifikation pädagogischer Fachkräfte

Die geforderte Ausweitung und Institutionalisierung medienpädagogischen Handelns aber setzt eine entsprechende Grundbildung der pädagogischen Fachkräfte (Erwachsenenbildnern/innen und Sozialpädagogen/innen) in den unterschiedlichen Handlungsbereichen voraus. Hier gilt es, Medienpädagogik nicht nur als (zusätzliches) Lehr- und Lernangebot in die Curricula der unterschiedlichen Ausbildungs- und Studienfächer zu integrieren, sondern diese systematisch in das Handlungsfeld als solches einzubeziehen und bspw. über projektorientierte Ausbildungsformen auf exemplarische Problemkonstellationen anzuwenden. Ferner gilt es, eine „differentielle“ Medienpädagogik als Perspektive zu etablieren; also eine Medienpädagogik, die das Differenzgeflecht von Geschlecht, sozialen Milieus und Altersgruppen/Generationszugehörigkeit in ihren konkreten Angeboten immer mitreflektiert.

Literatur

- Hartung, A.; Schorb, B.; Küllertz, D.; Reißmann, W. (Hrsg.) (2009): Alter(n) und Medien. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungs- und Praxisfeld. Berlin: Vistas.
- Jörissen, B.; Marotzki, W. (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Bad Heilbrunn.
- Lange, A. (2009): Mediennutzung im Kontext multilokaler Mehrgenerationenfamilien. In: Schorb, B.; Hartung, A.; Reißmann, W. (Hrsg.): Medienkompetenz und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.60-72.
- Meister, D. M.; Kamin, A.M. (2010): Medien im Erwachsenenalter. In: Vollbrecht, R.; Wegener, C. (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-158.
- Nohl, A.-M. (2006): Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen im Internet: eine qualitativ-empirische Analyse (in der Projektgruppe Bildung im Internet). In: Bildungsforschung 2/2006. Online: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/internet> (Stand: 31.08.09).
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B. (2009): Erfahren und neugierig – Medienkompetenz und höheres Lebensalter. In: Schorb, B.; Hartung, A.; Reißmann, W. (Hrsg.): Medienkompetenz und höheres Lebensalter. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.319-337.
- Stang, R. (2000): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. Positionspapier des DIE. Online: <http://www.die-bonn.de/publikationen/details.aspx?ID=849>