

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

Franziska Bellinger

GRUNDBILDUNG MEDIEN IM STUDIENGANG ERWACHSENENBILDUNG

Untersuchung zu medienpädagogischen
Professionalisierungsstrategien



Franziska Bellinger

EB 
 LBL

**GRUNDBILDUNG MEDIEN
IM STUDIENGANG
ERWACHSENENBILDUNG**

Untersuchung zu medienpädagogischen
Professionalisierungsstrategien

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

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

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

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

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

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Die Online-Vortragsreihe des Weiterbildung Hessen e.V.

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

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

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 47

Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst,

Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen

Perspektive älterer Menschen

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I70315

ISBN 978-3-7639-7031-5

Band 48

Martin Schmid (Hg.)

Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71640

ISBN 978-3-7639-7164-0

Band 49

Andreas Seiverth, Joachim Twisselmann,

Malte Ebner von Eschenbach (Hg.)

Zum Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung

Beiträge aus der »Werkstatt kritische Bildungstheorie«

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71817

ISBN 978-3-7639-7181-7

Band 50

Wiltrud Gieseke, Bernd Käßlinger (Hg.)

Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung

Gespräche über frühe wegweisende Texte

Bielefeld 2023, Best.-Nr. I71695

ISBN 978-3-7639-7169-5

Band 51

Lisa Breitschwerdt, Jörg Schwarz,

Sabine Schmidt-Lauff (Eds.)

Comparative Research in Adult Education

Global Perspectives on Participation, Sustainability and Digitalisation

Bielefeld 2022, Best.-Nr. I71329

ISBN 978-3-7639-7132-9

Franziska Bellinger

**GRUNDBILDUNG MEDIEN
IM STUDIENGANG
ERWACHSENENBILDUNG**

Untersuchung zu medienpädagogischen
Professionalisierungsstrategien



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Matthias Alke, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte
erwerbsorientierte Bildung und Educational Governance an der Universität Zürich

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

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.

© 2023 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 978-3-7639-7081-0 (Print)
DOI: 10.3278/9783763970827

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



Von der Universität Hamburg zur Verleihung des akademischen Grades Doktorin der
Philosophie (Dr. phil.) im Jahr 2022 als Dissertationsschrift genehmigt. 1. Gutachterin:
Prof.in Dr.in Kerstin Mayrberger, 2. Gutachterin: Prof.in Dr.in Regina Egetenmeyer,
3. mündlicher Gutachter: Prof. Dr. Claus Krieger; Tag der Disputation: 22.02.2023.

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

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

Vorwort	11
Zusammenfassung	13
1 Einleitung	15
1.1 Theoretische Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	20
1.2 Explorative Untersuchung medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung ...	23
2 Zeitdiagnostischer Begründungszusammenhang für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	25
2.1 Erwachsenenbildung unter den Bedingungen gegenwärtiger Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität	27
2.1.1 Mediatisierung: Betrachtung des Interdependenzverhältnisses von soziokulturellem und medien-kommunikativem Wandel	28
2.1.2 Digitalisierung: Umgang mit Überschusssinn im Zuge gegenwärtiger Mediatisierung	33
2.1.3 Digitalität: Zur Veränderung der Strukturbedingungen des Handelns	37
2.2 Digitalität und Erwachsenenbildung	43
2.2.1 Politisch-normative Ansprüche an die Erwachsenenbildung im Kontext von Digitalisierung und Digitalität	45
2.2.2 Digitale Transformation berufspraktischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung	51
2.2.3 Zur Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	60
2.3 Erstes Zwischenfazit: Zeitdiagnostische Begründung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	65
3 Professionstheoretisches Fundament für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	69
3.1 Das professionstheoretische Feld: Sondierungen und Positionierungen ..	71
3.1.1 Zur Logik professionellen Handelns in der Erziehungswissenschaft: Systemtheoretische, interaktionistische und strukturtheoretische Sichtweisen auf den Strukturkern pädagogischer Professionen	73

3.1.2	Zur Analyse der Konzepte Professionalität und professionellen Handelns: Neuere professionstheoretische Systematisierungsvorschläge	83
3.2	Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung	95
3.2.1	Erwachsenenbildung zwischen kollektiv-struktureller und individueller Professionalisierung	97
3.2.2	Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung	106
3.3	Der professionstheoretische Diskurs in der Medienpädagogik	112
3.3.1	Medienpädagogik als „vernetzende“ Profession? Beschreibungsansätze zur medienpädagogischen Professionalität ..	115
3.3.2	Die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung: Zur Bedeutung medienpädagogischen Orientierungswissens für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung	126
3.4	Zweites Zwischenfazit: Medienpädagogische Professionalisierung im Lichte erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium	133
4	Theoretische Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	139
4.1	Vom Verfügungs- zum Orientierungswissen: Zur Diskussion um medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung	142
4.1.1	Die Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung als Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen	145
4.1.2	Die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens im Zuge der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung	149
4.2	Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung ..	152
4.2.1	Dimension der Mediendidaktik	153
4.2.2	Dimension der Medienbildung	162
4.2.3	Dimension der Mediensozialisation	171
4.2.4	Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung ..	180
4.2.5	Dimension der eigenen Medienkompetenz	188
4.3	Drittes Zwischenfazit: Eckpunkte einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung	194
5	Methodologische Rahmung des empirischen Projekts	197
5.1	Das Forschungsprogramm der Grounded Theory	198
5.1.1	Entstehungskontext, Entwicklungs- und Konfliktlinien	198
5.1.2	Wissenschaftstheoretische Verortung	201

5.1.3	Zum Theoriebegriff bei Strauss	204
5.1.4	Sensibilisierende Konzepte	207
5.2	Standards und Gütekriterien qualitativer Forschungsvorhaben	210
5.2.1	Zur Frage der Qualitätssicherung in der Grounded Theory	212
5.2.2	Gütekriterien für die Entwicklung einer Grounded Theory	215
5.3	Viertes Zwischenfazit: Methodologische Reflexionen zum Forschungsprogramm der Grounded Theory	219
6	Das empirische Projekt: Untersuchung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der Professionalitätsentwicklung im Studium der Erwachsenenbildung	221
6.1	Qualitative Zugänge zum Untersuchungsgegenstand	223
6.1.1	Zur Materialsorte „ordnende Papiere“	224
6.1.2	Zur Materialsorte leitfadengestützter Expert:inneninterviews	226
6.2	Theoretical Sampling: Beschreibung der Untersuchungsstichprobe und der Erhebung der Daten	229
6.2.1	<i>Studienstandort A</i> : Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung	232
6.2.2	<i>Studienstandort B</i> : Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung	234
6.2.3	<i>Studienstandort C</i> : Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung	237
6.3	Beschreibung des Vorgehens bei der Datenauswertung im Forschungsstil der Grounded Theory	239
6.3.1	Das offene Kodieren	240
6.3.2	Das axiale Kodieren	242
6.3.3	Das selektive Kodieren	243
6.3.4	Computergestützte Datenauswertung mit ATLAS.ti	244
6.4	Fünftes Zwischenfazit: Forschungsreflexion	245
7	Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung	247
7.1	Ausarbeitung fünf zentraler Kategorien	248
7.1.1	Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen	249
7.1.2	Professionalitätsentwicklung Studierende	262
7.1.3	Strukturelle Faktoren	275
7.1.4	Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien	286
7.1.5	Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung	297

7.2	Darstellung der Kernkategorie: Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung	308
7.2.1	Zur Integration der fünf zentralen Kategorien in die Kernkategorie	309
7.2.2	Beziehungen der fünf zentralen Kategorien zur Kernkategorie: das Kodierparadigma	310
7.2.3	Das dimensionale Profil der Kernkategorie	318
7.3	Reflexion des Forschungsprozesses	321
7.3.1	Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage	321
7.3.2	Begründung und Reflexion der empirischen Verankerung der Ergebnisse des Forschungsprozesses	323
7.3.3	Kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens und Resümee	327
8	Fazit und Ausblick	331
8.1	Beitrag zum Forschungsstand im Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik	332
8.2	Weiterführende Forschungsperspektiven	334
	Literaturverzeichnis	337
	Abbildungsverzeichnis	377
	Tabellenverzeichnis	377
	Anhang	379
I	Transkriptionsregeln	379
II	Interviewleitfaden	380
	Autorin	383
	Danksagung	383

Vorwort

Die Auswirkungen der Digitalisierung auf den Bildungsbereich, wie sie sich aktuell vor allem im Zusammenhang mit der sogenannten *Künstlicher Intelligenz* zeigen, stellen die Erwachsenenbildungspraxis vor große Herausforderungen. Deren erfolgreiche Bearbeitung erfordert wissenschaftliches Wissen, welches über die empirische Forschung und theoretische Reflexion der beobachtbaren Phänomene bereitgestellt wird. Dieses Wissen ist Grundlage individueller Professionalität von Erwachsenenbildner:innen, wie es sich unter anderem im Rahmen einer akademische Ausbildung angeeignet wird. Wie diese Aneignung erfolgt, das heißt, wie medienpädagogische Professionalisierungsstrategien als Teil der Professionalitätsentwicklung im Studium der Erwachsenenbildung aussehen, wurde im Rahmen der hier vorliegenden Dissertation untersucht. Dass damit erstmals eine umfassende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema vorliegt, ist einerseits bemerkenswert, gibt es doch eine breite Forschung zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung, welche sich schon viele Jahrzehnte mit Fragen der medienpädagogischen und insbesondere medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner:innen beschäftigt. Andererseits wurden im Zuge der notwendigen Ad-hoc-Digitalisierung aufgrund der Covid19-Pandemie die (noch) vorhandenen Defizite im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung der Erwachsenenbildner:innen deutlich. Zentral war und ist dabei nicht (nur) das technische Know-how für den Online-Unterricht, sondern das Wissen für wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zum Umgang mit der Digitalisierung in komplexen pädagogischen Situationen. Damit wird durch die Arbeit ein zentrales Forschungsdesiderat sowie auch eine akute praktische Herausforderung bearbeitet.

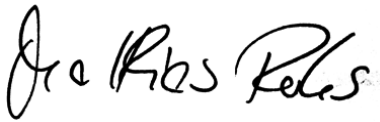
Dabei ist – bis auf einige wenige Studiengänge der Erwachsenenbildung mit einem medienpädagogischen Schwerpunkt – weitgehend unbekannt, ob und wie die Digitalisierung im Studium der Erwachsenenpädagogik thematisiert wird. Durch die fehlende Verankerung entsprechender Inhalte im „Kerncurriculum für konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ gibt es dazu auch keine unmittelbare Veranlassung.

In ihrer beispielhaften Analyse zeigt Franziska Bellinger anhand ausgewählter Bachelor- und Masterstudiengänge mit medienpädagogischen Studienschwerpunkten bzw. -anteilen an Hochschulstandorten in Deutschland auf, dass eine „Grundbildung Medien“ im Wesentlichen eine studentische Eigenleistung ist, also die Verantwortung für einen Transfer zwischen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik weitgehend in Eigenregie und damit nicht systematisch erfolgt. Eine entsprechende Verknüpfung der Inhalte ist im hohen Maße von der Motivation der Studierenden selbst abhängig, was angesichts der Ubiquität der Digitalisierung in allen beruflichen Tätigkeitsfeldern und den damit verbundenen Anforderungen nicht in Übereinstimmung

zu bringen ist. Umso wichtiger ist es, dass diese Arbeit nun vorliegt und dieses Defizit der Hochschulausbildung in der Erwachsenenbildung verdeutlicht.

Die Ergebnisse können als ein Weckruf für die Disziplin und ihre Vertreter:innen gesehen werden, an dieser Stelle aktiv zu werden. Ein Aussitzen und Verdrängen würde bedeuten, die Augen vor den teilweise grundlegenden Herausforderungen der digitalen Transformation der Erwachsenenbildung zu verschließen. Es ist zu hoffen, dass mit dieser Offenlegung von bestehenden Lücken und der nun anlaufenden Akkreditierungen medienbezogene Kompetenzen ihren Weg in die Modulhandbücher finden werden. Dabei erscheint es sinnvoll, die enge Kooperation und den wissenschaftlichen Austausch mit der Medienpädagogik zu suchen, auch und gerade weil diese die Erwachsenen als Zielgruppe bisher kaum für sich entdeckt hat. Aber auch die Informatik ist hier eine relevante Bezugsdisziplin, an deren Schnittstelle Fragen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung diskutiert und neue Tätigkeitsfelder für Erwachsenenbildner:innen entstehen könnten.

Insgesamt gilt es, eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung zu stärken, welche die Phänomene der Digitalität erforscht, erwachsenenpädagogische Praxis im Kontext der Digitalisierung kritisch hinterfragt und nicht intendierte Folgen sowie Defizite einer professionellen Erwachsenenbildung im Zeitalter der Digitalität aufdeckt. Dazu leistet die Dissertation von Franziska Bellinger einen wertvollen Beitrag.



Prof. Dr. Matthias Rohs

Kaiserslautern im März 2023

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der medienpädagogischen Professionalisierung, im Sinne einer Grundbildung Medien respektive systematischen Medienbildung, als Teil der Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung. Dem geht die Annahme voraus, dass eine Grundbildung Medien im Studium dazu beitragen kann, angehende Erwachsenenbildner:innen medienpädagogisch zu professionalisieren. Unter einer Grundbildung Medien wird die systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium verstanden, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten und die Studierenden zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln zu befähigen. Für die gegenstandserschließende Forschung wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign entwickelt, welches medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in Bachelor- und Masterstudiengängen mit ausgewiesenen medienpädagogischen Studienschwerpunkten bzw. -anteilen an ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland exploriert. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung ist, dass die medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der bei der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge bisweilen eine studentische Eigenleistung darstellt und die Studierenden selbst dafür verantwortlich sind, den Transfer zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik herzustellen. Der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens vollzieht sich eigeninitiativ bzw. in Eigenregie, was eine hohe Motivation der Studierenden voraussetzt. Somit zeigt die Studie ein spannungsreiches Bedingungsgefüge sowie Wechselwirkungen auf, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium nehmen.

The study deals with media pedagogical professionalisation, in the sense of basic and systematic media education, as part of the development of professionalism in academic adult education study programmes. This is based on the assumption that a basic media education in academic adult education study programmes can contribute to professionalising prospective adult educators in the field of media education. Basic media education is understood as a systematic and reflexive scientific examination of media education content and practice-related issues in adult education higher education studies to ensure the development of media educational orientation knowledge and to enable students to act holistically and media-pedagogical-professionally in the field of adult education. A qualitative research design was developed to explore media pedagogical professionalisation strategies in bachelor's and master's programmes with a designated media education component or focus on selected university locations in Germany. The central result of the study is that media pedagogical professionalisation within the con-

secutive study programmes considered in the study is a student's own achievement and that the students themselves are responsible for establishing the transfer between adult and media education. The development of media educational orientation knowledge is self-initiated or self-directed, which requires a high level of motivation on the part of the students. Thus, the study shows a tense set of conditions and interactions, which influence media pedagogical professionalisation as part of the development of adult education professionalism in higher education.

1 Einleitung

Hätten Sie jetzt vielleicht das Interview vor 'nem Jahr geführt, vielleicht wäre es ja dann noch gar nicht so offensichtlich, aber [...] gerade jetzt, wo die Themen Fake News in aller Munde sind. Wo wirklich ganz offensichtlich geworden ist, dass die/ dass Wissen und Wahrheit letztlich über Medien, also durch Menschen, aber eben auch über Medien vermittelt, gebildet werden und wie das funktioniert. Und wie das auch wieder milieuspezifisch funktioniert. Wie das community-spezifisch funktioniert. Das sind Informationen, die muss ich haben als Erwachsenenbildner.

(Auszug Interview Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 514–520)

Unsere alltägliche Lebenswelt wird beständig komplexer und schnelllebiger, was vor allem auf den gesellschaftlichen, aber auch den medialen Wandel zurückgeführt werden kann. Globalisierung und Digitalisierung sind dabei exemplarisch als Schlagworte zu nennen, die im öffentlichen Diskurs aufgrund des transformatorischen Potenzials oft Verwendung finden, wobei Medien¹ quasi eine doppelte Funktion einnehmen: Einerseits scheinen die mediale Verfasstheit und deren (Weiter-)Entwicklungspotenzial zentral, andererseits ist der Diskurs oftmals selbst medial vermittelt. Das einleitend gewählte Zitat stammt aus einem Expert:inneninterview² der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit und greift ebendiese Dialektik auf. Daneben wird dadurch deutlich, dass das Thema Medien(-bildung) sowie medienpädagogische Fragestellungen auch im Feld der Erwachsenenbildung³ an Brisanz gewinnen. Dass Medien im Allgemeinen und digitale Medien im Besonderen allgegenwärtig und infolgedessen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs sowie im Alltag einzelner Individuen zu einem festen Bestandteil geworden sind, bedarf keiner gesonderten Akzentuierung mehr. Es ist daher verwunderlich, dass die Erwachsenenbildung ein eher kontroverses Verhältnis zu Medien zu haben scheint, wenn sie einerseits zwischen „Überschwang angesichts der verbesserten Möglichkeiten, das Lernen zu unterstützen, andererseits

-
- 1 Der vorliegenden Arbeit liegt ein weites Verständnis von Medien zugrunde. Um die soziale und kulturelle Wirkmächtigkeit und Prägekraft von Medien hervorzuheben (u. a. Krotz 2001 & 2007; Hepp 2013 b), werden Medien nicht bloß als technologische Instrumente, sondern als „strukturell immersiv“ (Meder 2008, S. 49) verstanden. Damit wird im Anschluss an Jörissen (2014) eine Perspektive auf Medien zugrunde gelegt, die „nicht von vergegenständlichten ‚Medien‘, sondern vom Phänomen der Medialität“ (ebd., S. 503) ausgeht und damit „sowohl von einzelnen Medienerscheinungen als auch von bestimmten Medientypen abstrahierend, auf übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert (und von dort aus bspw. mediale Architekturen vergleichend differenzieren kann)“ (ebd.). Dies bezieht sich sowohl auf die analoge als auch die digitale Medialität, wobei der Autor hervorhebt, dass insbesondere mit der digitalen Medialität neue Möglichkeitsformen der Auseinandersetzung mit Welt entstanden seien (vgl. ebd., S. 505 ff.).
 - 2 In der vorliegenden Arbeit wird eine diversitätssensible Schreibweise verwendet, die Abstand von binären Geschlechterordnungen nimmt, um der Vielfalt von geschlechtlichen Identitäten Rechnung zu tragen. Die Autorin bedankt sich insbesondere bei Dr. Ann-Kathrin Stoltenhoff für die kollegiale Beratung und wertvollen Hinweise zum Diskurs um Diversität sowie zur Queer-Theorie (Stoltenhoff 2022; Jagose 2001; Buttler 1997).
 - 3 Erwachsenenbildung wird in der vorliegenden Arbeit als strukturierte Beschäftigung mit Lern- und Bildungsprozessen im Erwachsenenalter (Schmidt-Hertha 2015) verstanden. Dies bezieht sich sowohl auf das wissenschaftliche Feld der Erwachsenenbildung als auch auf deren praktische Handlungs- und Tätigkeitsfelder als eigenständiger Bildungsbereich (vgl. Nuissl 2018, S. 504). Im Verlauf der Arbeit wird vorwiegend der Begriff Erwachsenenbildung verwendet, wenngleich die Begriffe Erwachsenen- und Weiterbildung oftmals synonym gebraucht werden (vgl. ebd., S. 500). Dies begründet sich damit, dass der Begriff Weiterbildung oft mit beruflichen und betrieblichen Kontexten in Verbindung steht, während der Begriff Erwachsenenbildung das Anschlusslernen Erwachsener in den Bereichen der allgemeinen, beruflichen, kulturellen und politischen Bildung hervorhebt (vgl. Grell 2017, S. 81).

Skepsis bis hin zu Besorgnis“ (Pietraß 2015, S. 151) changiert. Indes hebt Rohs (2017) hervor, dass „Medienbildung und Medienkompetenzerwerb [...] eine lebensbegleitende Aufgabe der Erwachsenen-/Weiterbildung“ (ebd., S. 203) darstellen und in der Erwachsenenbildung zunehmend die Frage zu verhandeln sei, „wie sie auf diese Veränderungen des Lernens reagiert, die Chancen nutzt und den Risiken begegnet“ (ebd., S. 204). Letzteres wird in der vorliegenden Arbeit zum Anlass genommen, um darin aus medienpädagogischer Perspektive zu beleuchten, wie angehenden Erwachsenenbildner:innen im Rahmen des Hochschulstudiums ermöglicht werden kann, medienbezogene „Prozesse und deren Bedeutung zu verstehen, sich darin [zu] orientieren [...] und eine digitalisierte Welt mit[zu]gestalten“ (Grell 2017, S. 83), ohne dabei „lediglich neue Anpassungszwänge [zu] bedienen“ (ebd.). Zugleich wird in der Arbeit davon Abstand genommen, lediglich eine (medien-)didaktische Perspektive einzunehmen, da diese den Gegenstand verkürzen würde, wenn es doch im Kern darum geht, Erwachsene zu einer „selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe [...] an der digitalen Gesellschaft und Kultur“ (Helbig & Hofhues 2018, S. 13) zu befähigen. Die Arbeit lädt ihre Leser:innen dazu ein, sich Fragen nach einer Grundbildung Medien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive anzunähern, um bestehende Leerstellen im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (u. a. Bolten-Bühler 2021 a/b; Rohs & Bolten 2020; Rohs 2019 b; Schmidt-Hertha et al. 2017) in fruchtbarer Weise zu ergänzen, sodass Medienbildung als „transversale Bildungsaufgabe“ (Jörissen 2013, S. 19) in der Erwachsenenbildung gefördert werden kann und erwachsenen Adressat:innen mithin „reflektierte Zugänge zum Leben in digital mediatisierten und vernetzten Welten“ (ebd.) eröffnet werden können. Der Begriff der Grundbildung nimmt im Rahmen der Arbeit einen besonderen Stellenwert ein und ist darin aus medienpädagogischer Perspektive sowie mit Blick auf die akademische Professionalisierung anders konnotiert als im fachwissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung. Hinsichtlich des Letzteren nimmt der Grundbildungsbegriff aus der Historie des Faches heraus mit Blick auf die Forschungsbereiche der Alphabetisierung und Literalität einen prominenten Platz ein – ein Umstand, den einige Autor:innen aufgrund der Überschneidung mit anderen Feldern sowie einer damit einhergehenden Verengung im Diskurs um Grundbildung in der Erwachsenenbildung kritisieren (vgl. Grotlüschen 2018 a, S. 1262 & Tröster 2000 b, S. 15). Mit Blick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse werden Medien, vor allem in ihrer digitalen Form, im erwachsenenpädagogischen Diskurs um Grundbildung zunehmend bedeutender, was sich u. a. daran zeigt, dass Hinweise auf die Gefahr eines (funktionalen) „Medienanalphabetismus“ (Meisel 2000, S. 5) gegeben und Fragen zum Verhältnis bzw. der Rolle von Medienkompetenz in der Grundbildung diskutiert werden (vgl. Tröster 2000 c, S. 74 & Bergmann 2000, S. 87 f.). Problematisch dabei ist, dass mit der „digitalen Grundbildung“ (vgl. Grotlüschen 2018 a, S. 1270) weitestgehend ein funktionales und anwendungsbasiertes Verständnis in der nationalen und internationalen Erwachsenenbildung verbunden sei, wenn in „der Praxis [...] darunter zumeist die Anwendung von Bürosoftware, Internet und E-Mail verstanden“ (ebd.) werde. Die vorliegende Arbeit nimmt von dieser funktionalen Sichtweise, die

Medienkompetenz fast einer Bedienkompetenz gleichsetzt, Abstand und spricht sich – aus medienpädagogischer Perspektive – für einen erweiterten Grundbildungsbegriff im Medienzusammenhang aus. In Anlehnung an Niesyto und Imort (2014) wird unter einer Grundbildung Medien nachfolgend der Aufbau wissenschaftlichen und praxisbezogenen medienpädagogischen Orientierungswissens im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung verstanden, welches eng an den transformatorischen Bildungsbegriff gekoppelt ist und somit über die reine Verfügbarkeit von Faktenwissen, wie es der Medienkompetenzbegriff oftmals impliziert (Marotzki 2003 & 2004), hinausgeht. Die Arbeit ersucht damit, einen Beitrag zu einer systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung zu leisten, und greift Suchbewegungen hinsichtlich von Qualifizierungswegen auf, welche die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik seit geraumer Zeit beschäftigen (vgl. Hüther 2010, S. 82). Konkret geht sie der Frage nach, wie eine Grundbildung Medien angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen des akademischen Studiums dazu befähigen kann, „jene Flexibilität aufzubauen, die heute und morgen [im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung] benötigt wird, um die Komplexitätsschübe und gesellschaftliche Transformationen im Zeitalter der Informationsgesellschaft verantwortlich gestalten zu können“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 15). Es scheint ferner wichtig, diese Flexibilität nicht nur auf den Bereich des didaktischen Einsatzes von Medien in der Erwachsenenbildung zu beschränken, wie auch Helbig und Hofhues (2018) kritisch anmerken (vgl. ebd., S. 12). Vielmehr wird hier ein ganzheitlicher Blick auf das Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung eingenommen, der sich nicht auf die Mikroebene der Lehr-/Lernangebote und -szenarien beschränken lässt (Faulstich & Zeuner 2006).

Die Arbeit lässt sich somit im Bereich der medienpädagogischen Professionsforschung – im Schnittfeld von Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und Curriculumsentwicklung – verorten und verfolgt theoriegeleitet die zentrale Frage nach inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien als Bestandteil des erwerbspädagogischen Hochschulstudiums, um angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen ihrer Professionalitätentwicklung für medienpädagogisch relevante Fragen zu sensibilisieren. Im Zuge dessen sind für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit die erwachsenenpädagogischen Studienprogramme an deutschen Hochschulen von Interesse, in denen eine inhaltliche Anbindung von medienpädagogischen Studienanteilen ausgewiesen ist. Davon ausgehend, dass nach einer Dokumentation des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) von 2015, in der auch berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge gelistet sind, in der deutschen Hochschullandschaft sechs Bachelorstudiengänge mit dem Schwerpunkt „Medienbildung“ sowie 14 Masterstudiengänge mit dem Schwerpunkt „Medienbildung und Bildungstechnologie“ (vgl. Witt & Müller 2015, S. 6 f.) zu verzeichnen sind, fokussiert die Studie auf den Stellenwert einer Grundbildung Medien an drei exemplarisch ausgewählten Hochschulstandorten. Der Anspruch der Arbeit besteht darin, inhaltliche Dimensionen einer systematischen Medienbildung respektive Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung nicht nur theoretisch zu bestimmen, sondern darüber hinaus auf empirischer Ebene zu untersuchen, welche medienpädagogischen Profes-

sionalisierungsstrategien im Rahmen der akademischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen zum Tragen kommen. Dass die medienpädagogische Professionsforschung vorwiegend das Forschungsfeld der schulischen Medienbildung in den Blick nimmt (u. a. Blömeke 2000 & 2003; Mayrberger 2004; Herzig 2007; Niesyto 2012; Schiefner-Rohs 2012; Aufenanger 2014; Kammerl & Mayrberger 2014), wird in der vorliegenden Arbeit zum Anlass genommen, den Blick vom formalen Bildungskontext Schule abzuwenden und auf Lern- sowie Bildungskontexte der Erwachsenenbildung auszuweiten, die formal aber – unter den Bedingungen gegenwärtiger Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität – auch und gerade informell und nonformal an Bedeutung gewinnen (u. a. Livingstone 1999; Meder 2002; Overwien 2002; Pietraß, Schmidt & Tippelt 2005; Rohs 2013 & 2016; Haring, Witte & Burger 2018). Dieser Leerstelle widmet sich die Arbeit und zieht dabei zwei zentrale Fragestellungen, die für die theoretische Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung sowie die empirische Untersuchung medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Rahmen des Hochschulstudiums leitend sind, heran. Die theoriegeleitete Fragestellung der Arbeit lautet wie folgt:

Welche inhaltlichen Dimensionen einer medienpädagogischen Grundbildung könnten das Hochschulstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung ergänzen, um die Studierenden dazu zu befähigen, medienpädagogisch relevante Fragen für die berufspraktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung professionell zu bearbeiten und zu reflektieren?

Anknüpfend an den theoretischen Teil leistet die Studie einen Beitrag zur gegenstandsverankerten Theoriebildung hinsichtlich medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien in drei exemplarisch ausgewählten konsekutiven Studiengängen der Erwachsenenbildung mit ausgewiesenem medienpädagogischem Schwerpunkt oder Studienanteilen an deutschen Hochschulstandorten. Hierbei wird die folgende zentrale Forschungsfrage zugrunde gelegt:

Wie wird die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Sinne einer Grundbildung Medien innerhalb ausgewählter konsekutiver Studiengänge (Bachelor/Master) mit medienpädagogischen/medienbildnerischen Studienanteilen an deutschen Hochschulen in den Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ermöglicht?

Ferner werden damit folgende Unterfragen untersucht:

- *Wo und wie werden Dimensionen einer Grundbildung Medien in den ordnenden Papieren der konsekutiven Studiengänge formal-strukturell verankert?*
- *Wie wird es angehenden Erwachsenenbildner:innen ermöglicht, sich in den konkreten Lehr-/Lernangeboten vor dem fachspezifischen Hintergrund der Erwachsenenbildung im Rahmen ihrer individuellen Professionalitätentwicklung theoretisch, forschend sowie praktisch mit medienpädagogischen Inhalten und Fragen zu beschäftigen?*

Die medienpädagogische Professionalisierung der Studierenden der Erwachsenenbildung wird dabei im Anschluss an Nittel und Seltrecht (2008) als ein „an das konkrete Individuum gebundene[r] Ausbildungs- und Reifeprozess, der [...] zu einem Staterwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie einem diesbezüglichen Selbstbild führt“ (ebd., S. 124), verstanden. In der Arbeit wird demzufolge angenommen, dass das Hochschulstudium als „Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 9) angehende Erwachsenenbildner:innen zum Umgang mit Widersprüchen, Antinomien und Kontingenzen – auch im Medienzusammenhang – befähigt, damit diese dazu in die Lage versetzt werden, wissenschaftlich fundiertes Wissen vor dem Hintergrund ihrer perspektivischen Berufspraxis im erwachsenenbildnerischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld zu reflektieren. Das Hochschulstudium ist demnach ein erster Anstoß der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung, welche sich anschließend im Rahmen der Berufspraxis weiter ausformt (vgl. Bellinger 2018, S. 127f.) und in Professionalität mündet – im Sinne der Fähigkeit, die von professionell tätigen Erwachsenenbildner:innen im Praxisfeld genutzt wird, um „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988, S. 37). An dieser Stelle sei vorweg ausdrücklich betont, dass die Professionalitätsentwicklung im Anschluss an Dick (2016, S. 21) als lebenslanges berufliches Lernen begriffen wird, welches sich in praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung u. a. als Form einer „kontinuierliche[n], sich im und durch den Beruf vollziehende[n] Kompetenzaufschichtung unter Einbezug auch informeller Formen der Fortbildung“ (Seitter 2009, S. 12) widerspiegelt. Somit wird ersichtlich, dass die medienpädagogische Professionalisierung in der vorliegenden Arbeit als Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung gesehen wird, die im Rahmen des akademischen Hochschulstudiums angestoßen und – im Idealfall – darüber hinaus in der professionellen Handlungspraxis der Erwachsenenbildung weiter geformt sowie reflektiert wird (Rohs, Rott, Schmidt-Hertha & Bolten 2017; Schmidt-Hertha et al. 2017; Bolten & Rott 2018). Die Hauptanliegen der Arbeit – die theoretische Erarbeitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung sowie die gegenstandsverankerte Theoriebildung hinsichtlich medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung im Rahmen der empirischen Untersuchung – sind in ihrer Entwicklungsgeschichte als iterativer (Forschungs-)Prozess umgesetzt worden. Somit wirkt die nachfolgende Trennung des Theorieteils (Kap. 1.1) vom Empirieteil (Kap. 1.2) mitunter obskur und täuscht auf den ersten Blick über den Zusammenhang beider Bereiche hinweg. Diese Trennung wird hier lediglich aus darstellerischen Gründen vollzogen, was – so das Anliegen – zur besseren Lesbarkeit beitragen soll.

1.1 Theoretische Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

Im Anschluss an die zuvor erörterte Ausgangslage und Problemstellung der vorliegenden Arbeit wird im zweiten Kapitel ein zeitdiagnostischer Begründungszusammenhang entfaltet, der die Zunahme von Komplexität im Zuge des fortwährenden gesellschaftlichen wie medialen Wandels aufgreift und für das Feld der Erwachsenenbildung reflektiert. Diese zeitdiagnostische Rahmung dient der Argumentations- und Begründungsstruktur einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung und ist mit der grundsätzlichen Annahme verbunden, dass sich Professionalität und professionelles Handeln in pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern immer im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen entfalten und vor ebendiesem Hintergrund zu kontextualisieren sowie zu reflektieren sind. Das Kapitel sieht eine Auseinandersetzung und Reflexion vorherrschender gesellschaftlicher Dynamiken und Transformationen für das Feld der Erwachsenenbildung vor. Hierzu wird zunächst auf drei zeitdiagnostische Entwürfe (Kap. 2.1) eingegangen, die in systematischer Weise verdeutlichen sollen, warum Medien gegenwärtig gesamtgesellschaftlich sowie mit Blick auf die menschliche Lebenswelt eine besondere Rolle einnehmen und für praktische Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung bedeutsam werden. Konkret werden dabei der Mediatisierungsansatz (u. a. Krotz 2001; Krotz 2007; Hepp 2013 a/b) im Allgemeinen und in seiner tiefgreifenden Form (u. a. Hepp, Breiter & Hasebrink 2018; Hepp 2018 & 2020) sowie De-Mediatisierung (Pfadenhauer & Grenz 2017; Krotz 2017), als eine Form von Aushandlung oder Verweigerung, referiert. Daran anknüpfend erfolgt eine theoretische Verortung von Digitalisierung (Baecker 2007 & 2017), bevor die Digitalität in ihren kulturellen Ausprägungsformen und die daraus resultierenden veränderten Strukturbedingungen des Handelns (Stalder 2017 & 2018) betrachtet werden. In synthetisierender Weise werden sodann die drei gesellschafts- und kulturtheoretischen Beschreibungsansätze Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität dargelegt, wobei kontinuierlich Bezüge zur Erwachsenenbildung nachgezeichnet werden, ehe im Anschluss daran in den gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurs zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter unter ebendiesen Bedingungen eingeführt wird (Kap. 2.2). Hierbei werden zunächst politisch-normative Ansprüche an das Feld der Erwachsenenbildung (u. a. European Commission 2015; KMK 2016; Bundesregierung 2014, 2018 & 2019) aufgezeigt und vor dem Hintergrund der zuvor entfalteten Beschreibungsansätze kritisch diskutiert. Daneben wird der Blick auf empirische Ergebnisse zur digitalen Transformation berufspraktischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung gerichtet (Schmid et al. 2018; Sgier et al. 2018; Christ et al. 2020), um zu erörtern, welche Auswirkungen die digitale Transformation auf das Berufsbild und die -praxis der Erwachsenenbildung hat. Ferner wird die zunehmende Notwendigkeit respektive der Bedarf an einer medienpädagogischen Professionalisierung im Rekurs auf wissenschaftliche Befunde (u. a. Rohs & Bolten 2017; Bolten & Rott 2018; Rott & Schmidt-Hertha 2019; Breitschwerdt & Egetenmeyer 2021) aufgezeigt und für die akademische Professionalitätsentwicklung in der Erwach-

senenbildung diskutiert. Ein erstes Zwischenfazit mitsamt einer zeitdiagnostischen Begründung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung rundet das Kapitel ab (Kap. 2.3).

Das dritte Kapitel bildet das professionstheoretische Fundament der vorliegenden Arbeit. Dabei wird zunächst eine Sondierung verschiedener Positionierungen innerhalb des professionstheoretischen Feldes (Kap. 3.1) vorgenommen, die in den Sozialwissenschaften und insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs breit rezipiert wurden (u. a. Stichweh 1992, 1994/2013 & 1996; Schütze 1992, 1996 & 2002; Oevermann 1996, 1997 & 2002), bevor der Blick auf neuere Systematisierungsvorschläge aus den Sozial- und Organisationswissenschaften gerichtet wird (u. a. Freidson 1970, 1975, 1986 & 2001; Evetts 2003, 2008, 2009 & 2011; Pfadenhauer 2003, 2005, 2014 & 2016; Noordegraaf 2007, 2013 & 2015). Dieser systematische Einstieg in das Kapitel soll verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit Professionalität im Allgemeinen und den Anforderungen an professionelles Handeln im Besonderen nicht voraussetzungslos ist und es in Anbetracht der Ausdifferenzierung von (pädagogischen) Berufen, im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, einer zunehmend differenzierten Betrachtung bedarf. Ferner wird der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (Kap. 3.2). Dabei wird der Schwierigkeit der forschenden Auseinandersetzung mit Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung vor dem Hintergrund der Heterogenität und Breite der praktischen Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung Beachtung geschenkt (u. a. Tietgens 1988; Gieseke 1989, 1996, 2005 a & 2012; Nittel 2000, 2002 a & 2011), bevor sich der Fokus auf die akademische Professionalisierung als ersten Anstoß und Grundstein erwachsenpädagogischer Professionalitätsentwicklung richtet (u. a. Nittel & Seltrecht 2008; Egetenmeyer & Schüßler 2012; Nittel & Schütz 2016; Schüßler & Egetenmeyer 2018). Im nächsten Schritt erfolgen eine Betrachtung und kritische Reflexion des professionstheoretischen Diskurses in der Medienpädagogik (Kap. 3.3), der maßgeblich durch die Arbeiten von Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) inspiriert wurde. Im Sinne des Anspruchs einer kontinuierlichen sowie zeitgemäßen professionstheoretischen Auseinandersetzung mit der Medienpädagogik auf struktureller und individueller Ebene (vgl. Hugger 2001, S. 137 f.) wird dabei eine transformatorische Perspektive auf medienpädagogische Professionalität eingenommen und ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung erarbeitet, welches die Strukturmerkmale erwachsenpädagogisch- sowie medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt und systematisch miteinander verbindet. Ein zweites Zwischenfazit führt die referierten Perspektiven systematisch zusammen und reflektiert das professionstheoretische Fundament für eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung als Teil der erwachsenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium (Kap. 3.4).

Das daran anschließende vierte Kapitel widmet sich der theoretischen Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung, die zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstu-

dium beitragen kann. Nachdem einleitend das zugrunde liegende Grundbildungsverständnis aus medienpädagogischer Perspektive dargelegt wird, richtet sich der Fokus zunächst auf den Fachdiskurs um medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung (Kap. 4.1). Neben Anforderungen und Hinweisen aus der medienpädagogischen Fachcommunity (u. a. Knaus et al. 2017; Sektion Medienpädagogik 2017) sowie dem fachwissenschaftlichen Diskurs aus der Medienpädagogik und Erwachsenenbildung wird insbesondere die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens (Niesyto & Imort 2014) im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium erörtert und von einem Verfügungswissen abgegrenzt (Mittelstraß 2002). Daran anschließend werden die fünf inhaltlichen Dimensionen der Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung entfaltet: (1) die Dimension der Mediendidaktik, (2) die Dimension der Medienbildung, (3) die Dimension der Mediensozialisation, (4) die Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung und (5) die Dimension der eigenen Medienkompetenz von Erwachsenenbildner:innen (Kap. 4.2). Auch dieses Kapitel wird von einem Zwischenfazit abgerundet, welches die Eckpunkte einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung zusammenfasst und in den Kontext des Hochschulstudiums der Erwachsenenbildung einbettet (Kap. 4.3).

Das fünfte Kapitel stellt einen Brückenschlag vom theoretischen zum empirischen Projekt der vorliegenden Arbeit dar, indem der methodologische Rahmen für die explorative Untersuchung aufgespannt wird. Dabei stehen der Forschungsstil der Grounded Theory sowie dessen paradigmatische Ausrichtung im Anschluss an Strauss (1987, 1991 b & 1993) sowie Strauss und Corbin (1990, 1994 & 1996) im Zentrum. Neben der Erörterung der dem Forschungsstil zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Denktraditionen sowie einer Einordnung und Erläuterung des damit einhergehenden Theorieverständnisses werden die sensibilisierenden Konzepte (Blumer 1954), die zum Kontextwissen der Forscherin beigetragen haben und somit für die empirische Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung an deutschen Hochschulen leitend waren, beschrieben (Kap. 5.1). Es mag an der Stelle verwundern, dass die sensibilisierenden Konzepte in diesem fünften Kapitel erarbeitet werden, bevor die Anlage der Untersuchung sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung mitsamt den dem Forschungsstil inhärenten Kodierschritten dargelegt werden. In der Strauss'schen Forschungslogik spielt das Kontextwissen der Forscher:innen eine bedeutsame Rolle und sollte daher bewusst nicht ausgeblendet werden, „weil [dieses] nicht nur die Sensitivität bei der Theoriebildung erhöht, sondern eine Fülle von Möglichkeiten liefert, um Vergleiche anzustellen, Variationen zu entdecken und das Verfahren des Theoretical Samplings anzuwenden“ (Strauss 1991 b, S. 36). Die Beschreibung der theoretisch informierten sensibilisierenden Konzepte stellt somit einen integrativen Bestandteil der theoriegenierenden Vorgehensweise im iterativen Forschungsprozess der Grounded Theory dar, der überdies die Weichen für die Datenerhebung und -analyse gestellt hat. Ferner werden die Spezifika der Grounded Theory vor dem Hintergrund der Frage nach der Qualitätssicherung in qualitativen For-

schungsvorhaben diskutiert sowie Gütekriterien für die Entwicklung einer Grounded Theory erörtert (Kap. 5.2). Ein viertes Zwischenfazit systematisiert methodologische Reflexionen zum Forschungsstil der Grounded Theory für die empirische Untersuchung der Arbeit (Kap. 5.3).

1.2 Explorative Untersuchung medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit rückt die empirische Untersuchung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung ins Zentrum. Die explorativ angelegte Studie war, wie eingangs erwähnt, mit der Zielsetzung verbunden, zu untersuchen, inwieweit eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung in den formalen Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ausgewählter Studiengänge der Erwachsenenbildung mit medienpädagogischen bzw. -bildnerischen Studienanteilen ermöglicht wird.

Dazu wurde ein qualitativ-multimethodischer Forschungszugang gewählt, der im sechsten Kapitel beschrieben sowie vor dem Hintergrund der methodologischen Grundpfeiler der Grounded Theory begründet wird. Um der Vielschichtigkeit des untersuchten Phänomens gerecht zu werden, wurden verschiedene Materialsorten, die zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden und aus verschiedenen Quellen stammen, im Sinne einer „data triangulation“ (Denzin 1970) miteinander kombiniert. Konkret handelt es sich hierbei einerseits um ordnende Papiere (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, Flyer und Informationsbroschüren) zu den Studiengängen sowie andererseits um Expert:inneninterviews, die mit elf erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der jeweiligen Hochschulstandorte geführt wurden. In einem ersten Schritt wird die Form des Materialzugangs beschrieben und die methodischen Entscheidungen werden methodologisch reflektiert (Kap. 6.1). Daran anschließend werden im zweiten Schritt das Vorgehen beim Theoretical Sampling und die der Untersuchung zugrunde liegende variantenreiche Stichprobe beschrieben, wobei alle forschungspragmatisch getroffenen Entscheidungen bei der Auswahl und Erhebung des Datenmaterials offengelegt und vor dem Hintergrund der Grounded Theory reflektiert werden (Kap. 6.2). In einem dritten Schritt werden das Vorgehen bei der Datenauswertung im Forschungsstil in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Vorgehensweise und der Auswertungsprozess mit Unterstützung der Analysesoftware ATLAS.ti beschrieben (Kap. 6.3). Ein fünftes Zwischenfazit reflektiert das forschungsmethodische Vorgehen und rundet das Kapitel ab (Kap. 6.4).

Das siebte Kapitel ist der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung auf Basis des Datenmaterials gewidmet. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich am Prozess der Theoriebildung und fokussiert zunächst fünf zentrale

Kategorien, die im Rahmen des offenen und axialen Kodierens ausgearbeitet wurden (Kap. 7.1). Die Beschreibung der fünf Kategorien erfolgt konzeptuell, um die Abstraktion respektive Verdichtung der zu den Kategorien erarbeiteten Codes transparent sowie intersubjektiv nachvollziehbar zu veranschaulichen. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Fallstudie handelt, werden die Kategorien abstrakt und losgelöst von den in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten und Studienangeboten beschrieben. Die Besonderheiten der an den Standorten jeweils angebotenen konsekutiven Studiengänge werden daher nur bei der Erörterung des Kodierparadigmas und der Dimensionalisierung der einzelnen Kategorien (ausführlicher dazu Kap. 7.1.1–7.1.5) berücksichtigt, um die spezifischen Bedingungsgefüge des jeweils betrachteten Phänomens transparent darzustellen. Daran anknüpfend erfolgt die Darstellung der im Rahmen des selektiven Kodierprozesses entwickelten Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ (Kap. 7.2). Dabei wird begründet, wie die Kernkategorie in den Daten verankert ist. Hierbei werden insbesondere die Beziehungen, die diese zu den anderen Kategorien aufweist, aufgezeigt und ausführlich erläutert. Die Reflexion des Forschungsprozesses schließt das Kapitel ab (Kap. 7.3).

Final werden die Relevanz der Ergebnisse der Arbeit sowie der somit geleistete Beitrag im achten Kapitel vor dem Hintergrund des erwachsenen- und medienpädagogischen Fachdiskurses eingeordnet (Kap. 8.1). Dabei werden überdies weiterführende Perspektiven für die medienpädagogische Professionsforschung und Theoriebildung aufgezeigt (Kap. 8.2).

2 Zeitdiagnostischer Begründungs- zusammenhang für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

*Die Diversität der Weiterbildung und die damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen lassen [...] kaum pauschale Antworten auf die Frage der Veränderung in der Erwachsenenbildung durch Digitalisierungsprozesse zu. [...]. Vor diesem Hintergrund sollen die Möglichkeiten und Chancen digitaler Lehr-/Lernmedien auch als Antwort auf Herausforderungen der Digitalisierung verstanden und als Werkzeug medienpädagogischer Professionalisierung genutzt werden.
(Rohs 2019 b, S. 133f.; Hervorhebung FB)*

Das Zitat von Rohs (2019 b) wird als Einstieg in dieses Kapitel gewählt, da es Fragen zu den sich wandelnden Anforderungen der Erwachsenenbildung aufgreift, die gegenwärtig maßgeblich durch mediale und soziale Veränderungen evoziert werden. Daneben werden darin Möglichkeitsspielräume benannt, welche den argumentativen Kern der vorliegenden Arbeit aufgreifen: dass die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung dazu beitragen kann, den sich unter den Bedingungen der Digitalisierung wandelnden Anforderungen konstruktiv zu begegnen. Dazu bedarf es Fragen nach dem Zusammenspiel bzw. Zusammenhang von gesellschaftlichen und medientechnischen Entwicklungen sowie dessen, die organisierte Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von Erwachsenen in das Zentrum des Interesses zu rücken, um das „Feld und die dort wirksamen pluralen Kräfte“ (Gieseke 2012, S. 444) besser verstehen, analysieren und interpretieren zu können. Das zweite Kapitel arbeitet die sich wandelnden Anforderungen an professionell tätige Erwachsenenbildner:innen systematisch heraus, diskutiert und reflektiert ebendiese zugleich, ohne dabei „die gesellschaftliche Rahmung und die Analyse des gesellschaftlichen Sinns von [erwachsenen]pädagogischem Handeln“ (Tippelt 2018, S. 661) zu vernachlässigen.

Die Erwachsenenbildung als „ein lebensphasenspezifisches Angebot der Unterstützung des letztlich selbst zu verantwortenden individuellen Lernens“ (Dinkelaker 2015, S. 50) hat als Teil des (formalen) Bildungssystems die zentrale Funktion, „signifikante kulturelle Traditionen und gleichzeitig innovative Tendenzen, die sich als Wissensbestände und -umbrüche darstellen, als Themen aneignenbar zu machen“ (Faulstich & Zeuner 2006, S. 19). Sofern gegenwärtig vorherrschende gesellschaftliche Verhältnisse und damit einhergehende Veränderungen im Rekurs auf Schäffter (1998) seitens der Erwachsenenbildung reflexiv sowie „selektiv aufzugreifen, in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten“ (ebd., S. 11) sind, scheint es zu kurz gegriffen, die Tragweite des Medienwandels für die Erwachsenenbildung auf die mikrodidaktische Ebene des Lehr-/Lerngeschehens zu beschränken (vgl. Haberzeth & Sgier 2019, S. 10 f.). Medien haben eine weitreichende Bedeutung für

Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter, sodass eine instrumentelle Sicht, die sich auf deren Funktion für die erwachsenenbildnerische Unterrichtspraxis begrenzt, ungenügend erscheint. Angebote der medienpädagogischen Erwachsenenbildung fokussieren vor allem auf die Förderung der Medienkompetenz von Erwachsenen, die seit dem Aufkommen der neuen Medien als wesentliche gesellschaftliche Aufgabe im Kontext des lebenslangen Lernens verstanden wird (vgl. von Hippel & Freide 2018, S. 976 ff.). Kritisch zu sehen ist, dass in dieser Diskussion ein vorwiegend instrumentell-qualifikatorischer Impetus vorherrscht, der die Förderung von Medienkompetenz für den beruflichen Kontext betont. In diesem Zusammenhang sind Antinomien zum medienpädagogischen Diskursstrang zu Medienkompetenz zu erkennen, der sich seit den 2000er-Jahren vor allem dadurch auszeichnete, dass Spannungsverhältnisse bezüglich medienpädagogischer Leitbegriffe – allen voran die Termini Medienkompetenz und Medienbildung – vor dem Hintergrund der Akzentuierung divergierender Aspekte betrachtet und kritisch diskutiert wurden (Moser, Grell & Niesyto 2011). Damit verbunden war das Streben nach einer begrifflichen Schärfung und zugleich einer Abkehr von vor allem einer synonymen Verwendung der Begriffe Medienkompetenz und -bildung. Hierbei sind insbesondere die Arbeiten von Marotzki (2003 & 2004) sowie Jörissen und Marotzki (2009) hervorzuheben, in denen die Differenzierung von Verfügungs- und Orientierungswissen im Rekurs auf Mittelstraß (2002) betont wird. Gleichzeitig wird damit dafür sensibilisiert, dass das mit dem Medienkompetenzbegriff assoziierte Verfügungswissen „eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“ (Marotzki 2003, S. 5) darstellt. Diese Differenzierung ist für die theoretische Erarbeitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung leitend und wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit eingehender vorgestellt (ausführlicher dazu Kap. 4). Helbig und Hofhues (2018) heben diesbezüglich hervor, dass die „subjektive Bereitschaft zur Veränderung, die es Menschen ermöglicht, die Welt (und sich selbst) zu sehen und wahrzunehmen, sodass sie in einer komplexeren Welt mit weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten“ (ebd., S. 7), im Zentrum des Medienbildungsbegriffs stehe. Ähnlich argumentiert Hartung-Griemberg (2017), wenn sie herausstellt, dass sich Initiativen der Erwachsenenbildung „nicht allein auf eine punktuelle Förderung eines technisch-kompetenten Umgangs mit einem Medienformat beschränken“ (ebd., S. 172), sondern vielmehr Gelegenheitsstrukturen für ihre Adressat:innen schaffen sollten, die „über die Begegnung unterschiedlicher Orientierungen ein Denken in Alternativen und damit eine Erweiterung von Sichtweisen auf Selbst und Welt anregen“ (ebd.). Dies zu bewerkstelligen, erfordert sowohl weitreichendes medienpädagogisches Handeln vor allem aufseiten der Lehrenden in der Erwachsenenbildung als auch medienpädagogisches Orientierungswissen für diejenigen Akteur:innen, die mit Aufgaben der Organisation, Planung und Beratung betraut sind. Im Anschluss an Nittel & Seltrecht (2008, S. 129 f.) argumentiert die vorliegende Arbeit dahingehend, dass eine systematische Medienbildung als Teil der akademischen Professionalitätsentwicklung dazu beitragen kann, den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens angehender Erwachsenen-

bildner:innen zu fördern und die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung somit auf kollektiv-struktureller Ebene zu stärken.

Das zweite Kapitel hat zum Ziel, einen heuristischen Bezugsrahmen für eine Grundbildung Medien zu spannen, um die Einschätzung der zunehmenden Notwendigkeit und Relevanz einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung adäquat zu begründen. Dafür werden zunächst tragende gesellschaftliche Transformationsprozesse im Rekurs auf zeitdiagnostische Theorieentwürfe zum Medienwandel beleuchtet und für das Feld der Erwachsenenbildung reflektiert (Kap. 2.1). Im Anschluss werden eine Betrachtung der Auswirkungen des Wandels und damit einhergehende Herausforderungen für das praktisch tätige Feld und die darin agierenden Akteur:innen im Rückgriff auf politisch-normative Forderungen sowie aktuell vorliegende empirische Ergebnisse dargelegt und diskutiert (Kap. 2.2). Das Kapitel schließt mit einem ersten Zwischenfazit, welches die vorherigen Ausführungen systematisch bündelt und im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang der vorliegenden Arbeit reflektiert (Kap. 2.3).

2.1 Erwachsenenbildung unter den Bedingungen gegenwärtiger Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität

Die nachfolgenden Ausführungen zu den theoretischen Entwürfen Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität sind für die vorliegende Arbeit essenziell, da hier der zeitdiagnostische Bezugsrahmen der Argumentation einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung gespannt wird. Da die Erwachsenenbildung in ihrem wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wirken stets in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet bzw. eingebunden ist und auf praktischer Ebene den Anspruch verfolgt, ihre Adressat:innen „zum Umgang mit digitalen Medien und zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Veränderungen durch die Informations- und Kommunikationstechnologie zu befähigen“ (Rohs 2017, S. 228), werden im Folgenden tragende gesellschaftliche Transformationsprozesse in den Blick genommen, in systematischer Weise nachgezeichnet und für das Feld der Erwachsenenbildung reflektiert. Gleichzeitig wird damit der Modus Operandi für die vorliegende Arbeit verfasst, indem auf gesellschafts- und kulturtheoretische Beschreibungsansätze rekurriert und zugleich eine Setzung vorgenommen wird, die für die nachfolgenden Kapitel leitend ist. Dies mag mitunter normativ erscheinen, eine Arbeit, die sich im Kontext der pädagogischen Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe (vgl. Hugger 2008 a, S. 565) verortet, braucht diese normative Note jedoch, um aufzuzeigen, dass es nicht darum geht, den *Dernier Cri* aus der (medienpädagogischen) Forschung aufzugreifen und diesen vor allem auf die praktische Erwachsenenbildung zu projizieren. Vielmehr wird in diesem Unterkapitel eine Begründungsstruktur für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung vorgelegt, die auf der Zunahme von Komplexität im Zuge

des fortwährenden gesellschaftlichen und medialen Wandels aufbaut sowie diesem in fruchtbarer Weise Rechnung trägt. Dies geschieht, indem die Bedeutung dieses Wandels für die menschliche Erfahrungs- und Lebenswelt herausgestellt wird und disruptive sowie transformative Potenziale für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung benannt werden. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, bedarf es einer Schärfung und Einordnung der im Titel dieses Unterkapitels benannten Termini *Mediatisierung*, *Digitalisierung* und *Digitalität*, die sich aktuell im wissenschaftlichen Fachdiskurs großer Popularität erfreuen. Dabei finden sie jedoch zumeist als Schlagworte Verwendung, ohne eine Klärung dessen vorzunehmen, was sich hinter diesen Chiffren verbirgt, und zu erläutern, was sie für den jeweiligen Gegenstand bedeuten (vgl. zum Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Mediatisierungsansatz u. a. Bettinger & Aßmann 2017, S. 97). In der Beschreibung der Zunahme von Komplexität, die durch den gesellschaftlichen Wandel im Zuge reflexiver Modernisierung (Beck 1986 & 1993) und der „zweiten Moderne“ (Beck 1996, S. 22) sowie des medientechnischen Fortschritts fortwährend evoziert wird, kann ein den drei im Folgenden vorgestellten zeitdiagnostischen Theorieentwürfen gemeinsames Moment benannt werden. Ferner ersuchen die Entwürfe, Formen des gesellschaftlichen Wandels im Zusammenhang mit Medien zu beschreiben und deren Bedeutung für die menschliche Lebenswelt herauszustellen. Sie finden an dieser Stelle der Arbeit einen prominenten Platz, da sich Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener über die Lebensspanne hinweg in medial geprägten Erfahrungsräumen vollziehen respektive vollzogen haben sowie sich in unterschiedlichen Medienpraxen bzw. Medienpraxiskulturen entfalten, worauf u. a. die Studien von Schäffer (2003 & 2006) und Bettinger (2018) einen dezierten Hinweis geben. Wohl wissend, dass die nachfolgende zeitdiagnostische Betrachtung in ihrer Reichweite begrenzt ist, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen, um einen heuristischen Bezugsrahmen für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung zu spannen. Indem wesentliche Eckpunkte der drei Entwürfe Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität herausgestellt und für das Feld der Erwachsenenbildung reflektiert werden, wird hierin außerdem eine begründete Einschätzung zur Relevanz einer systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung gegeben. Ferner sensibilisiert das Unterkapitel für aktuelle gesellschaftliche Transformationsprozesse, die für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium relevant erscheinen, da sich medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung gegenwärtig unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität vollzieht.

2.1.1 Mediatisierung: Betrachtung des Interdependenzverhältnisses von soziokulturellem und medien-kommunikativem Wandel

Das Prozessgeschehen des Wandels von Alltag, Gesellschaft und Kultur im Kontext des Medienwandels steht im Zentrum des Mediatisierungsansatzes nach Krotz (2001), weshalb die Bedeutung und die daraus erwachsenden Anforderungen dieses zeitdia-

gnostischen Entwurfs für (medienpädagogisch-)professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung nachfolgend konturiert und reflektiert werden. Die Forschung im Kontext Mediatisierung ersucht, die Interdependenz des soziokulturellen und medienkommunikativen Wandels theoretisch zu beschreiben sowie empirisch zu rekonstruieren (vgl. Hepp & Krotz 2012, S. 13), wobei insbesondere eine subjektbezogene Perspektive eingenommen wird, um die Bedingungen des Aufwachsens und Lebens in mediatisierten Gesellschaften zu ergründen (Krotz 2010). Der kommunikationswissenschaftlichen Mediatisierungsforschung geht es darum, „aus einer subjektbezogenen Perspektive heraus zu rekonstruieren, wie die Menschen (bzw. die gesellschaftlichen Akteure) Mediatisierung erleben und gestalten, und wie sich dies dann auf alle Ebenen von Kultur und Gesellschaft auswirkt – nicht im Sinne einer kausalen Wirkung, sondern als Kontext einer sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Krotz 2017, S. 33). Mediatisierung wird – ähnlich wie Modernisierung, Globalisierung und Individualisierung – als lang andauernder gesellschaftlicher Metaprozess verstanden (vgl. Krotz 2001, S. 213 ff.), der langfristig Einfluss auf „die soziale und kulturelle Entwicklung der Menschheit“ (Krotz 2007, S. 27) hat.

Mediatisierung verläuft nicht linear, sondern vollzieht sich in Schüben, die von medien- und informationstechnischen Entwicklungen evoziert werden (vgl. Hepp 2013 a, S. 49 f.). Herausfordernd sind dabei vor allem die damit einhergehende Unvorhersehbarkeit des Mediatisierungsprozesses sowie der Umstand, dass sich diesbezüglich kein ganzheitliches Bild zeichnen oder keine standardisierte Form von Mediatisierung ausmachen lässt, da „es verschiedene Pfade von Mediatisierung innerhalb der Alltage einzelner Individuen, Organisationen, sozialen Subwelten und Kulturen, aber auch im kulturübergreifenden Vergleich in verschiedenen Gesellschaften“ (Krotz 2017, S. 37) gibt. Solche Teilprozesse der Mediatisierung sind aus subjektbezogener Perspektive granular und lassen sich in etwaigen Forschungsbemühungen erst retrospektiv nachvollziehen. Es mag demnach kaum überraschen, dass dem Medienbegriff innerhalb dieses Ansatzes eine zentrale Bedeutung zukommt. Davon ausgehend, dass Medien über funktionale und strukturelle Prägekräfte verfügen, welche eine Verschränkung des soziokulturellen und medienkommunikativen Wandels bedingen, werden Medien als *„technisch, ästhetisch und gesellschaftlich vereinbarte und betriebene Kommunikationsapparate bezeichnet, deren Potenziale sich die Menschen unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen bedienen können“* (ebd., S. 28; Hervorhebung im Original). Medien sind kommunikative Erfahrungsräume und in ihrer dispositiven Funktion an bestimmte gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen gebunden. In Anlehnung an die machtanalytischen Arbeiten Foucaults (1978, S. 119 f.) ordnet der Ansatz Medien als komplexe gesellschaftliche Apparate zur menschlichen Kommunikation und zu deren Fortführung ein, wobei Letzteres in Abhängigkeit von gesellschaftlichen

Arrangements bestimmten Bedingungen unterliegt⁴. Durch die Betonung der den Medien inhärenten Prägekraft löst sich der Ansatz überdies von einer fundamentalen Medienlogik (vgl. Hepp 2013 b, S. 98 ff. & Hepp 2010, S. 69 ff.), welche die Auffassung bestimmter massenmedialer Wirkungen vertritt – eine Auffassung, die sich lange Zeit in der bewahrpädagogisch orientierten Erwachsenenbildung durchgesetzt hat (vgl. von Hippel 2010, S. 690 f.). Vielmehr ersucht der Ansatz, für die Prägekraft einer „Vielzahl von unterschiedlichen Medien zur gleichen Zeit“ (Hepp 2013 b, S. 106) zu sensibilisieren, und erhellt darüber hinaus, dass Menschen heute zwischen verschiedenen koexistenten mediatisierten Welten wechseln (vgl. ebd., S. 107 f.).

Mediatisierte Welten sind „Handlungsfelder und Sozialwelten [...], in denen gesellschaftliches Handeln und kulturelle Sinnkonstruktion untrennbar mit Medien verbunden sind“ (Hepp & Hartmann 2010, S. 13). Sie lassen sich im Verständnis des kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes als „kleine Lebens-Welten“ (Hepp & Krotz 2012, S. 13) und Kulturräume verstehen, auf deren Ebene sich die Mediatisierung als ein Interdependenzverhältnis von soziokulturellem und medienkommunikativem Wandel entfaltet sowie empirisch rekonstruieren lässt. Als Beispiele solcher mediatisierter Welten, in denen sich auch die Adressat:innen der Erwachsenenbildung bewegen, können u. a. die mediatisierte Arbeitswelt (vgl. Krotz 2014, S. 25), der mediatisierte Finanzmarkt (Knorr Cetina 2012), das mediatisierte Zuhause (Peil & Schwaab 2014; Röser & Peil 2012) sowie mediatisierte Vergemeinschaftungen und Gemeinschaften (Hepp & Hitzler 2014) benannt werden. Mediatisierung verändert – angelehnt an Hepp (2013 a, S. 75) – die Konstruktion dieser sozialen Welten, da hierin eine zunehmende Prägung durch digitale Medienkommunikation auszumachen sei. Mit Fokus auf den formalen Bildungskontext haben sich Welling, Breiter & Schulz (2015) eingehend mit der Mediatisierung schulischer Handlungsfelder und Organisation auseinandergesetzt. Der schulische Bildungskontext kann als eigenständiger Kulturraum betrachtet werden, da in Schulen symbolische Ordnungen und kulturelle Verdichtungen sowie bestimmte Praktiken und intersubjektive Wissensvorräte vorzufinden sind (vgl. Bettinger & Linke 2015, S. 144). Bezieht man die Frage nach der Prägekraft von zunehmender Medienkommunikation auf schulische Handlungsfelder, so kann zunächst festgehalten werden, dass „Unterricht, die Organisation und der Betrieb von Schule [...] untrennbar mit Medien und Kommunikation verbunden [sind]“ (Welling et al. 2015, S. 49). Der Einsatz von (digitalen) Medien und darüber hinaus medienvermittelter Kommunikation wird für den schulischen Bildungskontext immer bedeutsamer. Wäh-

4 Der mediale Machtbezug ist für kommunikative Potenziale konstitutiv, da jedem Akt der medial-vermittelten Kommunikation gewisse Voraussetzungen und Bedingungen vorgeschaltet sind, die zunächst erfüllt sein müssten, um diesen zu vollziehen. Mediendispositiven kommt – Krotz (2017) folgend – darüber hinaus eine besondere Rolle im Rahmen der Strukturierung von Gesellschaft zu, da sie „Einfluss auf Kommunikation als fundamentale Handlungsweise der Menschen nehmen [und somit] für Lernen und Erfahrungen, Gefühle und Ausdrucksweisen, soziale Beziehungen, Demokratie und Selbstverwirklichung, für Traditionen und Hoffnungen von grundlegender Bedeutung [sind], und damit auch für Vergemeinschaftung, Kultur, Sinn“ (ebd., S. 32). Somit wird nochmals deutlich, dass es sich hierin um einen Metaprozess handelt, „der in Abhängigkeit von Kultur und Gesellschaft, von technischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, insbesondere auch von Globalisierung, Individualisierung und ökonomischem Wandel, aber auch von wissenschaftlichem Wissen, gesellschaftlichen Mobilitätsbedingungen, materiellen und körperlichen Bedingungen sowie neuen Bedarfen und Bedürfnissen der Menschen, von kriegerischen Verwicklungen und allen möglichen anderen Einflüssen vor sich geht“ (ebd., S. 33).

rend auf der didaktischen Mikroebene im Klassenzimmer die direkte Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen dominiert, nimmt die medienvermittelte Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Eltern auf Ebene der Unterrichts- und Schulorganisation (Mesoebene) zu. So tauschen sich Lehrer:innen mit Eltern zu Zwecken des Klassenmanagements via E-Mail oder auch zunehmend über Messenger-Dienste aus. Daneben wandelt sich die Kommunikation im Kollegium sowie mit externen Akteur:innen auf der Verwaltungsebene (Makroebene) im Rahmen der Organisationsentwicklung stetig, wodurch die zunehmende Mediatisierung schulischer Organisationswelten ersichtlich wird:

„Die anhaltende Durchdringung schulischer Kommunikationsprozesse durch Medien wird überhaupt erst durch den Medienwandel ermöglicht und verstärkt damit diese Entwicklungstendenzen. Daher führt der Medienwandel auf Basis der Aneignungspraxen von Lehrkräften in den Schulen, durch die Schulverwaltung und die Eltern zu einer Veränderung kommunikativer Konnektivitäten und den damit verbundenen Struktur- und Prozessaspekten.“ (Welling et al. 2015, S. 51)

Wohl wissend, dass schulische Bildung nicht als Referenz für die Erwachsenenbildung gelten kann, lassen sich daraus Hinweise für erwachsenenpädagogische Organisationswelten ableiten. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass sich Mediatisierungstendenzen im Rahmen der Organisationswelten im Feld der Erwachsenenbildung vorfinden lassen – eine Perspektive, die in der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung bislang keine Berücksichtigung findet, was mit Blick auf Fragen zur Organisation von Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie zu den Bedingungen erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse unter Berücksichtigung zunehmender Mediatisierung jedoch interessant wäre (vgl. Herbrechter & Schrader 2018, S. 301 ff.). Auch für Forschungsbemühungen im Kontext der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (vgl. von Hippel et al. 2018, S. 1143) kann eine solche Perspektive gewinnbringend sein, da die Einbindung von Medien – Krotz (2001, S. 245) folgend – Individualisierungsprozesse der Adressat:innen begünstigen, aber auch unterlaufen und ferner zur Bewältigung von Individualisierungsfolgen beitragen kann, wodurch besondere Anforderungen an die Lernenden in der Erwachsenenbildung erwachsen (siehe u. a. Grotlischen 2003 – zur Bedeutung autodidaktischer Kenntnisse im Kontext selbstbestimmten E-Learnings in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung).

Interdependente Kommunikationsprozesse und deren Verflechtungen, die sich durch die Pluralisierung von Kommunikationsformen in spezifischen medienbezogenen Deutungs- und Umgangsformen konkretisieren, werden unter dem Konzept einer tiefgreifenden Mediatisierung diskutiert (Hepp 2018; 2020 & 2021). Im Rekurs auf die Netzwerktheorie Castells (2004) und das Figurationskonzept von Elias (1999) wurde der Ansatz der kommunikativen Figurationen respektive „communicative figurations“ ausgearbeitet, der einen Analyserahmen für die tiefgreifenden Verflechtungszusammenhänge kommunikativer und medialer Entwicklungen bietet (Hepp 2013 a/b; Hepp & Hasebrink 2014; Hepp et al. 2018; Hepp 2020 & 2021). Kommunikative Figura-

tionen sind „musterhafte Interdependenzgeflechte von Kommunikation, die über verschiedene Medien hinweg bestehen und auf eine bestimmte ‚thematische Rahmung‘ ausgerichtet sind, an der sich das kommunikative Handeln orientiert“ (Hepp & Hasebrink 2014, S. 351). Sie bestehen häufig transmedial und spezifizieren sich darüber hinaus in verschiedenen Kommunikationsnetzwerken einer spezifischen mediatisierten Welt (vgl. Hepp 2013 a, S. 85). Ein solcher Ansatz könnte Möglichkeiten zur Beschreibung von soziokommunikativen Handlungsräumen sowie der Konstellation von einzelnen Akteur:innen und deren mehr oder minder regelhaftem bzw. regelgeleitetem Medienhandeln in kommunikativen Handlungszusammenhängen der Erwachsenenbildung eröffnen. Mitunter ließen sich damit auch Ambivalenzen und Diskontinuitäten im Zuge einer tiefgreifenden Mediatisierung empirisch untersuchen, um die Kehrseite des jüngsten Medienwandels für das Feld der Erwachsenenbildung zu erhellen.

Diese Kehrseite rücken Pfadenhauer und Grenz (2017) mit dem Konzept der De-Mediatisierung in den Fokus und verweisen damit konzeptionell auf Diskontinuitäten, Nonlinearitäten und Ambivalenzen im (tiefgreifenden) Mediatisierungsprozess. Unter dem Schlagwort der De-Mediatisierung fassen die Autor:innen ein

„Sichwidersetzen gegen den jüngsten Medienwandel bzw. gegen soziale und kulturelle Konsequenzen des informations- und kommunikationstechnischen Fortschritts. Dies kann sich darin ausdrücken, dass alte Handlungsprogramme und Settings wiedereingeführt oder als überkommen geltende Routinen gezielt beibehalten werden. Es können aber auch neue Wege des (Selbst-)Schutzes gefunden oder ein Rückzug bis hin zum weitgehenden Verzicht auf Medien-Handeln angetreten werden.“ (Grenz & Pfadenhauer 2017, S. 4)

Somit sensibilisiert das Konzept der De-Mediatisierung für gegenständliche und theoretische Fragen zur Mediennutzung und zu gleichzeitiger Verweigerung im Metaprozess der Mediatisierung. Mit Blick auf das Feld der Erwachsenenbildung ließen sich unter dieser konzeptionellen Perspektive gezielt „Begrenzung[en] medialer Entgrenzungen“ (ebd. S. 8) erhellen und ferner „solche Praktiken, die eine Begrenzung von, als medientechnisch induziert identifizierten und problematisierten, Entgrenzungen intendieren, wenn diese mit Chancen der Institutionalisierung im Sinne zu beschreibender (Gegen-)Tendenzen einhergehen“ (ebd., S. 10), empirisch untersuchen. Krotz (2017) plädiert dafür, den Metaprozess der Mediatisierung „als komplexe[n] Aushandlungsprozess [...], der auf kultureller, struktureller und institutioneller wie auch individueller und weiteren Ebenen stattfindet“ (ebd., S. 28), zu fassen und De-Mediatisierung „eher als Positionen im Aushandlungsprozess zu verstehen, in dem der konkrete Mediatisierungspfad festgelegt wird“ (ebd.). Entsprechend können Formen von De-Mediatisierung Hinweise u. a. darauf geben, dass bestimmte Menschen oder Gruppen, welche medial vermittelte Kommunikation verweigern und/oder bemüht sind, auf deren Risiken hinzuweisen, generell Probleme mit Modernisierungsprozessen haben – nicht aber (zwingend) mit den Medien selbst. De-Mediatisierung könne – drastisch gesprochen – darüber hinaus „zumindest langfristig zu einer Reduktion der Partizipation an der Gesellschaft führ[en]“ (ebd., S. 38). Daraus lässt sich folgern, dass aufgrund dessen vor allem die praktische Erwachsenenbildung dazu angehalten ist, zu überlegen, wie

sie Mediatisierungspfade auf struktureller und individueller Ebene gestalten will, um die Adressat:innen zur Partizipation an der Gesellschaft unter mediatisierten Bedingungen zu befähigen (vgl. Rohs 2019 a, S. 186). Es ist anzunehmen, dass sich Formen von De-Mediatisierung in praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung finden lassen, die sich bspw. in einer kritisch distanzierteren Mediennutzung bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber medientechnischen Entwicklungen aufseiten der Lehrenden ausdrücken (Rohs & Bolten 2020). Hierbei werden Anforderungen und Herausforderungen für ein zeitgemäßes (medienpädagogisch-) professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung deutlich, die für eine curriculare Verankerung einer systematischen Medienbildung respektive Grundbildung Medien in der akademischen Ausbildung von Erwachsenenbildner:innen sowie deren berufliche Weiterbildung sprechen (vgl. Rohs 2019 b, S. 133). Aktuell werden die Bedingungen der zunehmend digitalisierten Gesellschaft für das Feld der Erwachsenenbildung diskutiert (u. a. Rohs 2017 & 2019 b; Haberzeth & Sgier 2019; Egetenmeyer et al. 2020; Bernhard-Skala et al. 2021). Unter der Mediatisierungsperspektive kann die Digitalisierung als technische Komponente gegenwärtiger Mediatisierung (vgl. Krotz 2007, S. 35 & S. 100 ff.; Hepp & Krotz 2012, S. 17 f.; Hepp 2013 a, S. 58) bzw. als Form des gegenwärtigen Mediatisierungsschubs (vgl. Hepp 2013 b, S. 194) bezeichnet werden. Aus Sicht von Krotz (2007) führt die Digitalisierung als neue Basistechnologie dazu, dass *„alle Bereiche menschlichen Lebens, das Netz der sozialen Beziehungen der Menschen insgesamt und darüber alle Bereiche von Kultur und Gesellschaft betroffen [sind]“* (ebd., S. 31; Hervorhebung im Original), sodass sich diese in der Konsequenz *„auf die Freizeit der Menschen ebenso wie auf Arbeit und Reproduktionstätigkeiten auswirkt [und ferner] die Identität, Formen des Zusammenlebens und der Selbstdefinition der Menschen beeinflusst“* (ebd.). Daher soll der Fokus im nächsten Schritt (Kap. 2.1.2) auf die *Digitalisierung* gerichtet werden, wobei vor allem ein soziologischer Ansatz von Baecker (2007 & 2017) referiert wird, der Eckpunkte einer Theorie der Digitalisierung im Kontext der Gegenwartsgesellschaft herausarbeitet, die ebenfalls für das Feld der Erwachsenenbildung reflektiert werden.

2.1.2 Digitalisierung: Umgang mit Überschussinn im Zuge gegenwärtiger Mediatisierung

Wie im Rekurs auf den kommunikationswissenschaftlichen Diskurs um Mediatisierung im vorangegangenen Unterkapitel 2.1.1 aufgezeigt, nimmt die Digitalisierung als *„neue Basistechnologie“* (Krotz 2007, S. 31; siehe auch Finnemann 2011) im Zuge aktueller Mediatisierungstendenzen hin zur tiefgreifenden Verwobenheit von Sozialität und Medien (Hepp 2018; 2020 & 2021) einen bedeutenden Stellenwert ein. Zudem sollte deutlich geworden sein, dass dem Begriff Digitalisierung mehr innewohnt, als dieser auf den ersten – vermeintlich technikzentrierten – Blick vermuten lässt: Nämlich, dass unter den Bedingungen ebendieser transformativen Entwicklung Herausforderungen für gesellschaftliche Felder, wie das Erziehungs- und Bildungssystem im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen, erwachsen. Die semantische Bedeutung von Digitalisierung ist vieldeutig und somit uneindeutig, was dazu

führt, dass dieses Phänomen für den Bildungsbereich aktuell schwer greifbar ist. So lässt sich zunächst beobachten, „dass im Diskurs um ‚Digitale Bildung‘ und ‚Digitales Lehren und Lernen‘ zwei Sichtweisen auszumachen sind, welche diesem unterschiedliche Konnotationen verleihen und verschiedene Aspekte in den Vordergrund treten lassen: Eine [sic] technisch-determinierte, die technische Alterationen [und Entwicklungen] fokussiert sowie eine soziale Perspektive, die soziale Interaktion und Kommunikation unter den Bedingungen der Digitalisierung in den Blick nimmt“ (Bellinger 2018, S. 119). Rohs (2019 a) greift diese zwei Sichtweisen in fruchtbarer Weise für die Erwachsenenbildung auf, indem er auf das der Digitalisierung inhärente transformatorische Potenzial als Kennzeichen im Zuge reflexiver Modernisierung (Beck, Giddens & Lash 1996) hinweist:

„Unter *Digitalisierung* kann zunächst der technische Prozess der Umwandlung analoger Medien (Bild, Ton, Text) in eine digitale Codierung sowie Nutzung technischer Geräte und Anwendungen zur Speicherung, Übermittlung und Bearbeitung digitalisierter Informationen verstanden werden. [...] Sie steht dabei im Zusammenhang zu Entwicklungsprozessen der Globalisierung, Individualisierung, Beschleunigung u. a.“ (Rohs 2019 a, S. 178; Hervorhebung im Original)

Die Digitalisierung ist disruptiv und im Anschluss an Kerres (2016) darüber hinaus persuasiv, da sie „alle Prozesse, Orte und Formate der Bildungsarbeit“ (ebd., S. 9) durchdringt. Das ihr innewohnende transformatorische Potenzial gehe über die Gestaltung mediengestützter Lern- und Bildungssettings auf der Mikroebene hinaus, denn wir alle leben, handeln und lernen in unterschiedlichen mediatisierten Welten unter den Bedingungen der Digitalisierung. Sie sei somit gesellschaftsprägend und omnipräsent (vgl. Knaus 2018, S. 6), weshalb sich für das praktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung u. a. die Frage stelle, wie ihre Adressat:innen dazu befähigt werden können, in der zunehmend digitalisierten Welt zu handeln sowie selbstbestimmt an ihr zu partizipieren (vgl. Helbig & Hofhues 2018, S. 13), und ferner, wie Lern- und Bildungsprozesse ganzheitlich über alle didaktischen Handlungsebenen hinweg (vgl. Grotlüschen 2018 b, S. 118) unter ebendiesen Bedingungen zu gestalten sind. Um diesen veränderten und sich stetig wandelnden Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es – und dafür wird in der vorliegenden Arbeit plädiert – eines phänomenologisch perspektivierten Blicks auf die Digitalisierung, welcher dazu verhilft, sich den skizzierten Fragen für das Feld der Erwachsenenbildung zu nähern.

Der Frage nach der Bedeutung der Digitalisierung im Hinblick darauf, wie sie unser Denken, Handeln und Leben in einzelnen gesellschaftlichen Feldern und Formationen beeinflusst, hat sich der Soziologe Baecker (2007 & 2017) mit der Zielsetzung eines Versuchs der Theoretisierung genähert. Ausgehend von der Annahme, dass „[j]edes neue Verbreitungsmedium [...] die Gesellschaft mit neuen und überschüssigen Möglichkeiten der Kommunikation [konfrontiert], für deren selektive Handhabung die bisherige Struktur und Kultur der Gesellschaft nicht ausreichen“ (Baecker 2007, S. 7), sieht der Autor in der Einführung des Computers und den damit einhergehenden veränderten Möglichkeiten die Hervorbringung der nächsten Gesellschaft begründet. Da-

hinter steht die These, dass sich einzelne gesellschaftliche Formationen hinsichtlich ihrer Struktur- und Kulturformen eindeutig dem jeweils dominierenden Kommunikationsmedium zuordnen lassen und diese dazu verhelfen, gesellschaftliche Wandlungsprozesse in ihrem Kern zu beschreiben. So hat die Einführung von Sprache, Schrift und des Buchdrucks auf struktureller und kultureller Ebene jeweils zur Herstellung neuer gesellschaftlicher Ordnungen beigetragen. Im Aufkommen digitaler Technologien wie dem Computer, die verstärkt an der gesellschaftlichen Kommunikation partizipieren, liegt für Baecker (2007) das neue Paradigma begründet, „an dem sich schult, was dann Struktur und Kultur der nächsten Gesellschaft heißen kann“ (ebd., S. 9). Baeckers Konturen einer Theorie der Digitalisierung können als soziologisch informierte Kommunikationstheorie „ungeplanter und unzuverlässiger Effekte der Vernetzung autonomer Agenturen und Agenten“ (Baecker 2017, S. 3) gelesen werden, die sowohl kultur- und sozialtheoretisch als auch medienarchäologisch unterfüttert ist. Damit knüpft der Autor an die systemtheoretischen Arbeiten Luhmanns an, der in seinem Werk „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ (1997) bereits darauf verweist, dass „die funktionale Differenzierung des Gesellschaftssystems bei aller Bedeutung der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien nicht einfach dem Medienschema folgen kann, sondern sich nach den Problemen richtet, die die Gesellschaft auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau zu lösen hat“ (Luhmann 1997, S. 408). Für Luhmann liegt die Hervorbringung von Kulturformen im Gesamtausdruck des Zusammenwirkens aller Kommunikationsmedien begründet, wobei dem selektiven Umgang des durch die Medien produzierten Überschusssinns eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Fortsetzung von Kommunikation zukomme. Dies gelte, da „der jeweils benutzte Sinn durch Wiederbenutzung [des Kommunikationsmediums] in verschiedenen Situationen derselbe bleibt (denn sonst läge keine Wiederbenutzung vor), sich aber andererseits konfirmiert und dabei mit Bedeutungen anreichert, die nicht mehr auf eine Formel gebracht werden können“ (ebd., S. 409). Das führt Luhmann weiter zu der Vermutung, „daß der Verweisüberschuss von Sinn selbst ein Resultat der Kondensierung und Konfirmierung von Sinn ist und daß Kommunikation diejenige Operation ist, die sich ihr eigenes Medium schafft“ (ebd.)⁵. In der Verarbeitung von Sinnüberschuss liegt laut Luhmann eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung begründet, da dieser Zustandswechsel im gesellschaftlichen System generiert wird, weshalb neue Strukturen entwickelt werden müssen, die es ermöglichen, produktiv mit dem Sinnüberschuss umzugehen (vgl. Baecker 2007, S. 103 f.). Plakativer konstatiert Baecker darüber hinaus, „dass es der Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie auf das mit diesem dominierenden Verbreitungsmedium einhergehende Problem des Überschusssinns eine Antwort findet“ (ebd., S. 152). Dem Autor

5 Unter Kommunikation versteht Luhmann (1997) „ein laufendes Prozessieren der Differenz von Wissen und Nichtwissen, ohne daß es nötig wäre, die Wissens-/Nichtwissensbestände in den beteiligten Individuen oder Maschinen zu ermitteln. Sie sind ebenso Ergebnis wie Voraussetzung von Kommunikation“ (ebd., S. 303 f.). Für den Systemtheoretiker bestand die interessanteste Frage vor allem darin, zu ergründen, „wie es sich auf die gesellschaftliche Kommunikation auswirkt, wenn sie durch computervermitteltes Wissen beeinflusst wird“, indem Kommunikation sich „intensiviert und beschleunigt, wie es ohne die neuen Verbreitungsmedien nicht möglich wäre“ (ebd., S. 304). Dabei spielen insbesondere zeitliche Dispositionen elektronischer Medien eine zentrale Rolle, die das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung bzw. Fortsetzung von Kommunikation zunehmend erleichtern (vgl. ebd., S. 302 f.).

folgend kennzeichne der Überschuss Sinn einzelne Medienepochen, was die Unterscheidung gesellschaftlicher Formen in eine tribale, antike, moderne und nächste Gesellschaft ermögliche, indem die jeweils dominierenden Verbreitungsmedien Sprache, Schrift und Buchdruck ebendiesen Überschuss Sinn produzierten bzw. im Fall der elektronischen respektive digitalen Medien gegenwärtig produzieren. Im Zuge dessen seien Anschlussmöglichkeiten der Kommunikation sowie ein routinierter Umgang mit dem jeweils dominierenden Verbreitungsmedium zu finden, was die bisherige „Struktur und Kultur, die bisherigen Institutionen, Konventionen und Routinen, die auf die Modalitäten der älteren Verbreitungsmedien eingestellt sind“ (Baecker 2017, S. 5 f.), bedrohe. Medienepochen überlagern und verdrängen einander, was die Gesellschaftsmitglieder mit einer übermäßigen Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen konfrontiere (vgl. ebd., S. 12). In der Computergesellschaft sieht Baecker (2007, S. 140) die aktuelle Kulturform begründet und die Digitalisierung ist demnach das bedeutendste zeitliche Phänomen, dem wir uns – Baecker (2017, S. 15) folgend – auf Theorieebene nur nähern können, indem die „Mensch-Maschine-Schnittstelle“ unter dem Problemgesichtspunkt des Überschusses Sinn betrachtet werde. Diese Herangehensweise ermöglicht einen theoretischen Zugang zum Phänomen Digitalisierung, „da dieses nur dann zureichend konzipiert ist, wenn es auf die Reformatierung der Maschine und der Interaktion von Mensch und Maschine gleichermaßen bezogen wird“ (ebd.). In Zeiten der Digitalisierung seien die gesellschaftlichen Akteur:innen gefordert, sich auf die aktive Beteiligung von Maschinen an Kommunikation einzustellen, die „nicht als Signalübertragung, sondern selektive Vernetzung subjektiv eigensinniger Akteure (das heißt hinreichend komplexer Einheiten) zu verstehen ist“ (ebd., S. 17). Dadurch könne Digitalisierung weniger als technischer, sondern vielmehr als sozialer und kultureller Prozess im Kontext der aktuellen Medienepoche gesehen werden, der die „früheren Epochen nicht ablöst, sondern überlagert“ (ebd., S. 18). Die von Baecker (2017) vorgeschlagene deskriptive Annäherung erlaubt es, zu ergründen, wie die Gesellschaft und deren Akteur:innen auf das Phänomen der Digitalisierung reagieren, indem bspw. in der Übertragung von Sprache und Schrift in digitale Medien eine „Regelung der Fortsetzungsbedingungen der Kommunikation“ (ebd., S. 13) gesehen werden könne. Als soziokultureller Prozess eröffnet die Digitalisierung derzeit neue Möglichkeiten für den Bildungskontext im Allgemeinen und das Feld der Erwachsenenbildung im Besonderen. Für Kerres (2016) liegt hierin ein „grundlegender Transformationsprozess der Bildungsarbeit [begründet], der – anders als E-Learning – die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt“ (ebd., S. 3). Die Digitalisierung durchdringe Lernorte, Lernfelder sowie Geschäftsprozesse der erwachsenenbildnerischen Praxis und konfrontiert sie darüber hinaus mit Folgen, die zwar zunehmend ersichtlich werden, sich aber (noch) nicht vollumfänglich absehen ließen (vgl. Rohs 2019 a, S. 177). Grotluschen (2018 b) bspw. systematisiert die mit der Digitalisierung einhergehenden Entwicklungslinien in der Erwachsenenbildung im Anschluss an Schmidt-Lauff (2012) entlang der didaktischen Handlungsebenen (Makro-, Meso- sowie Mikroebene), um zu ergründen „welche dieser Entwicklungen[, die sich unter den Bedingungen der Digitalisierung entfalten,] disruptiven Charakter ha-

ben und [inwiefern] sie tatsächlich übersehen werden“ (Grotlüschen 2018 b, S. 95). Im Zuge dessen weist sie vor allem auf Veränderungen im Wettbewerb im Zuge der Digitalwirtschaft hin, da sich neue Geschäftsmodelle und Wettbewerber:innen mit eigenen Onlineangeboten etablieren, die zunehmend in Konkurrenz zu klassischen Anbieter:innen der Erwachsenen- und Weiterbildung treten (vgl. ebd., S. 102 ff.). In der kritischen Begleitung und differenzierten Nutzung solcher Angebote sieht die Autorin eine Aufgabe von medienpädagogischen Fortbildungen im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung begründet – auch, um den „Digitale[n] Selbstmord‘ (also die vollständige Abstinenz von Berufstätigen bzw. von Bildungsträgern aus digitalen Sozialen Netzwerken)“ (ebd., S. 114) zu umgehen. Darin wird ferner die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung auf struktureller und individueller Ebene ersichtlich, die für Rohs (2019 b) eine „grundlegende Voraussetzung für eine digitale Transformation in der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 119) darstellt. Des Weiteren wird im Anschluss an Grotlüschen (2018 b) deutlich, dass es nicht ausreicht, die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung auf der Mikroebene didaktischen Handelns anzusiedeln, da sie „auch die Lehrgangsplanung, Programm(bereichs)planung und die Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 113) beinhaltet. Diesen Anforderungen kann mit einer Grundbildung Medien (siehe Kap. 4), welche die Handlungsebenen durch die Differenzierung einzelner Dimensionen ganzheitlich in den Blick nimmt, als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium in fruchtbarer Weise begegnet werden. Darüber hinaus sind medienpädagogische Handlungskompetenzen für Lehrende in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die „einen fach- und kontextspezifischen Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen oder auch zu deren Begleitung z. B. in Beratungskontexten“ (Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 37) ermöglichen, aufzubauen bzw. zu erweitern. Die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, für die unter den Bedingungen der Digitalisierung erwachsene Komplexität (vgl. Baecker 2017, S. 4 f.) zu sensibilisieren und Handlungsoptionen aufzeigen, die sich im Zuge der veränderten kulturellen Strukturbedingungen eröffnen. Damit soll zugleich zum dritten zeitdiagnostischen Entwurf, der Digitalität, übergeleitet werden, der im folgenden Schritt (Kap. 2.1.3) referiert wird und die veränderten Bedingungen – auch erwachsenenpädagogisch-professionellen Handelns – in den Blick nimmt.

2.1.3 Digitalität: Zur Veränderung der Strukturbedingungen des Handelns

Der Kultur- und Medienwissenschaftler Stalder (2017 & 2018) hat sich eingehend mit der Digitalisierung und insbesondere den damit einhergehenden neuen Strukturbedingungen menschlichen Handelns, die er mit dem Begriff Digitalität umschreibt, beschäftigt. Digitalität bezeichnet Stalder (2017) folgend zunächst einmal „jenes Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird“ (ebd., S. 18), und verweist ferner „auf historisch neue Möglichkeiten der Konstitution

und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure“ (ebd.). Wenngleich die Digitalisierung die technischen Möglichkeiten bereitstellt und somit eine neue Infrastruktur für Kommunikation, Koordination und Wahrnehmung⁶ generiert (vgl. Stalder 2018, S. 8), verweist der Autor schon zu Beginn seiner Monografie „Kultur der Digitalität“ darauf, dass der Begriff Digitalität nicht als auf die neueren digitalen Medien begrenzt, sondern vielmehr als „relationales Muster“ (Stalder 2017, S. 18) zu verstehen sei, welches in die Möglichkeitsräume vieler Akteur:innen sowie Materialien eintauche und diese transformiere. Der für Stalder leitende Kulturbegriff umfasst dabei „jene Prozesse [...], in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird“ (ebd., S. 16). Kultur wird in diesem Zusammenhang als handlungsleitend und gesellschaftsformend verstanden, da sich kulturelle Produktion und Reproduktion durch Reziprozität auszeichnen. Ferner ist Kultur für Stalder ein „Feld der Auseinandersetzung“, in dem bestimmte Ordnungen und Praktiken erwachsen, weshalb sie „heterogen und hybrid konzipiert“ (ebd., S. 17) sei. Die Prägung von Kultur und Gesellschaft durch die Digitalität ist im Zuge wesentlicher ökonomischer, politischer, sozialer sowie technischer Veränderungen entstanden, die von Stalder (2017) historisch über das 20. Jhd. nachgezeichnet werden und um die Jahrtausendwende, mit dem Aufkommen und der stetig steigenden alltäglichen (Privat-)Nutzung des Internets, immer mehr Dominanz erhalten haben. Zur dominanten gesellschaftlichen Bedingung (vgl. Stalder 2018, S. 8) konnte die Digitalität demnach vor allem durch drei charakteristische Formen – *Referentialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität* – erwachsen, die neue kulturelle Praktiken hervorbringen und im Folgenden ausführlicher erläutert sowie in einen Bezug zum Feld der Erwachsenenbildung gesetzt werden. Dabei sei vorweg erwähnt, dass sich diese, wenngleich sie in der vorliegenden Arbeit sowie bei Stalder (2017 & 2018) selbst separat Erwähnung finden, mit der fortschreitenden technischen Entwicklung und dem Ausbau des Internets für den Privatgebrauch über ihre jeweiligen Entstehungskontexte hinaus ausgebreitet, gegenseitig beeinflusst, verschränkt sowie verstärkt haben und dies stetig weiter tun (vgl. Stalder 2017, S. 95).

Die Herstellung von Bezügen wird als grundlegende Methode der kollektiven Verhandlung von Bedeutung in einer Kultur der Digitalität verstanden. Der zunehmende Bedarf an Ordnung und Orientierung bedinge das Aufkommen von Referentialität, die nach Stalder (2017) „eine Eigenschaft vieler Verfahren [ist], die verschiedene Genres der professionellen wie auch der Alltagskultur und deren Arbeitsweisen umfassen“ (ebd., S. 97). Des Weiteren zeichne sich Referentialität durch einen performativen Charakter aus, „der produktive und reproduktive Dimensionen zusammenführt“ (ebd., S. 128). Dies vollziehe sich durch referentielle Verfahren, die kulturschaffend sind, indem sie explizite Bezüge zu Vorangegangenen sowie Bestehendem herstellen – d. h.

6 Hier zeigen sich Überschneidungen mit dem Krotz'schen Mediatisierungsansatz (vgl. Krotz 2001 & 2007), der Digitalisierung als technische Komponente bzw. gegenwärtigen Mediatisierungsschub begreift. Ferner werden Anschlüsse an die von Baecker (2017) formulierten Konturen einer Theorie der Digitalisierung ersichtlich, der den konstruktiven Umgang mit dem durch Kommunikations- und Verbreitungsmedien produzierten Überschuss als Aufgabe und Herausforderung für die Reproduktion von Gesellschaft herausstellt.

auf Material verweisen und dieses in eine neue Ordnung bringen (vgl. ebd., S. 124). Solche referentiellen Verfahren sind vielseitig und bspw. in der Wissenschaftspraxis maßgeblich durch den Buchdruck im 16. Jhd. sowie der damit einhergehenden steigenden Verfügbarkeit von Quellen und dem Aufkommen des Bibliothekwesens kultiviert worden, sodass das explizite Referenzieren bis heute als Spezifikum für die Wissenschaftspraxis Geltung habe (vgl. ebd., S. 103). Die Verfügbarkeit von Quellen sowie der freie Umgang damit stellen demnach eine Voraussetzung für Referentialität und entsprechende Verfahren dar. Während die Letzteren zunächst auf gedrucktes Textmaterial beschränkt waren, brachten analoge medientechnische Neuerungen des späten 19. und frühen 20. Jhd. (Bild, Ton und Bewegtbilder) neue referentielle Verfahren wie die Montage vor allem im filmisch-künstlerischen Genre hervor (vgl. ebd., S. 104 f.). Die rasante Zunahme der Verfügbarkeit kultureller Artefakte gipfelte in den 1990er-Jahren in der Möglichkeit der digitalen Kodierung (vgl. ebd., S. 105). Über das Internet im Allgemeinen und das Social Web (vgl. Ebersbach et al. 2011, S. 27 f.) im Besonderen begann die traditionelle (kulturelle) Ordnung zu zerfallen, da Nutzer:innen durch die zunehmende Verbreitung digitaler Medien dazu in die Lage versetzt wurden, ein eigenes Gefüge von Bezügen herzustellen, Informationen zu filtern und diesen subjektiv Bedeutung und Sinn zuzuschreiben. Das resultierte – Stalder (2017, S. 115) folgend – in einer neuen digitalen (Un-)Ordnung im Zuge der Etablierung einer Netzkultur:

„Tatsächlich ist alles, was sich im Internet abrufen lässt, Kultur in dem Sinne, dass alles – vom tiefsten Hardware-Layer bis zum oberflächlichsten Tweet – von irgendjemandem mit einer bestimmten Absicht gemacht wurde und alles immer in irgendeine Ordnung eingepasst ist. [...]. Digitale Medien dienen ganz wesentlich dazu, die materielle Welt zu organisieren.“ (ebd., S. 116)

Um dieser Unordnung konstruktiv zu begegnen und sich im Dschungel der Informationsmenge sowie der damit einhergehenden Unübersichtlichkeit zurechtzufinden, vollzieht sich Referentialität über drei wesentliche Handlungstypen (vgl. ebd. S. 117 ff.): Zunächst wird Aufmerksamkeit auf Dinge gelenkt, die den User:innen wichtig erscheinen, bspw. indem eine Statusmeldung über Twitter verbreitet oder ein Bild in die Timeline auf Instagram eingespielt wird. Der zweite referentielle Handlungstyp vollzieht sich über die Herstellung von Verbindungen zwischen den Dingen (bspw. dem Content auf Twitter oder Instagram), um diese zu filtern, indem Referenzsysteme und Sinnzusammenhänge hergestellt werden, bevor diese in einem dritten Schritt verändert werden können, um ihnen Bedeutung zu verleihen bzw. sie in einen neuen Bedeutungszusammenhang einzubetten. Das verweist gleichermaßen auf Sozialität, die diesen referentiellen Handlungstypen und somit der Referentialität selbst innewohnt, denn „[s]olche Verfahren des Sich-Einschreibens in die Welt durch Hinweisen, Verbinden und Verändern werden angewandt, um durch das eigene Handeln in der Welt Bedeutung zu schaffen und um sich selbst in ihr zu konstituieren, für sich selbst und andere“ (ebd., S. 123). Das erfordert vor allem auch und gerade, dass Menschen eigene Lebenszeit investieren, um Bedeutung und Sinn im privaten sowie öffentlichen Raum zu erzeugen. Da diese individualisierten Bedeutungszuschreibungen und Sinngebun-

gen intersubjektiv verifiziert werden müssen, bevor sie kulturschaffend wirken können, wird die nächste charakteristische Form der Kultur der Digitalität bedeutsam: die Gemeinschaftlichkeit.

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse hin zu einer reflexiven Moderne (Beck 1986 & 1996) und die zunehmend neoliberalistische Ausrichtung der Politik des 20. Jhd. mit besonderer Betonung der Leistung der Einzelnen haben dazu geführt, dass sich neue gemeinschaftliche Formationen herausgebildet haben. Gemeinschaft umschreibt – Stalder (2017) folgend – „umfassende soziale Institutionen, die alle Bereiche des Lebens durchdringen, mit Bedeutung erfüllen und durch gegenseitige Abhängigkeit Stabilität und Sicherheit erzeugen, aber auch Veränderungen und soziale Mobilität verhindern“ (ebd., S. 123), während Gesellschaft „hingegen dadurch gekennzeichnet [ist], dass die Einzelnen aus solch vielfältigen Bindungen herausgelöst werden“ (ebd., S. 133). Da die Gegenüberstellung von Gesellschaft und Gemeinschaft dichotom sei und es erschwere, neue Arten und Formen der Gemeinschaftlichkeit unter den Bedingungen der Digitalität zu erfassen, führt der Autor den Begriff *communities* ein und hebt dabei die *communities of practice* als „epistemische Gemeinschaften“ (ebd., S. 135) besonders hervor. Diese neuen gemeinschaftlichen Formationen sind hinsichtlich ihrer Entstehung sowie ihrer charakteristischen Eigenschaften besonders:

„Sie entstehen in einem Praxisfeld, geprägt durch informellen, aber strukturierten Austausch, sind fokussiert auf die Generierung neuer Wissens- und Handlungsmöglichkeiten und werden zusammengehalten durch die reflexive Interpretation der eigenen Praxis. Speziell der letzte Punkt – das gemeinsame Erstellen, Bewahren und Verändern des interpretativen Rahmens, in dem Handlungen, Prozesse und Objekte eine feste Bedeutung und Verbindlichkeit erlangen – macht die zentrale Rolle der gemeinschaftlichen Formationen aus.“ (ebd., S. 136 f.)

Die Partizipation an diesen Communitys vollzieht sich auf freiwilliger Basis und das gemeinschaftliche Fundament dieser wird durch persönliche Kommunikation der einzelnen Akteur:innen kontinuierlich hergestellt, angepasst und bekräftigt. Diese kommunikativen Aushandlungsprozesse sind von besonderer Bedeutung, da in ihnen die über Referenzsysteme noch individuell hergestellte Bedeutungszuschreibung und Sinnstiftung entfaltet und kultiviert wird, woraus für die jeweilige Praxis Handlungsmöglichkeiten erwachsen. Durch medientechnische (Weiter-)Entwicklungen (Krotz 2001 & 2007; Baecker 2017) löst sich die Raum-, Orts- und Zeitgebundenheit der Kommunikation auf, indem diese zunehmend digital realisiert werden kann. Stalder (2017) hebt diesbezüglich hervor, dass Kommunikation damit zu einer „globale[n], das heißt ortlose[n] Dauergegenwart“ (ebd., S. 147) avanciert sei. Um an dieser Fülle von Möglichkeiten kommunikativer Freiheit produktiv teilzuhaben, entwickeln neue gemeinschaftliche Formationen Strategien im Sinne selbst generierter Ordnungen, in denen Handlungsfähigkeit konstituiert wird. Auch hierbei soll die – auch erwachsenenpädagogische – Wissenschaftspraxis als Beispiel herangezogen werden, um kommunikative Aushandlungsprozesse in diesen spezifischen gemeinschaftlichen Formationen zu illustrieren und zugleich herauszustellen, dass „Differenz und Homogenität [in wissenschaftlichen Gemeinschaften] explizit und gleichzeitig produziert werden“

(Stalder 2018, S. 3). Wissenschaftliches Arbeiten ist im Zuge der Erkenntnisgewinnung darauf angewiesen, bestehende (Forschungs-)Arbeiten zu sichten, diese vor dem Hintergrund der eigenen Forschungsfrage(n) sowie nach eigenen Standards aufzuarbeiten und zu bewerten. In Projekt- und Forschungsverbänden kommt dem Austausch mit Kolleg:innen dabei eine besondere Bedeutung zu, da mit der diskursiven Auseinandersetzung mit anderen aus der Fachcommunity eine Bewertung des eigenen Vorhabens und des damit verbundenen methodischen Vorgehens einhergeht, auch im Sinne einer Rückversicherung. Darüber hinaus kommen dabei mitunter Protokolle zum Einsatz, die den Austausch abbilden und Implikationen zum weiteren Vorgehen illustrieren. Protokolle dienen nicht nur in der Wissenschaftspraxis dazu, einen interpretativen Rahmen sowie „Sichtweisen, Regeln und Handlungsmuster“ (Stalder 2017, S. 162) zu strukturieren, sondern sind in gemeinschaftlichen Formationen unter den Bedingungen der Digitalisierung essenziell, da sie Regeln für das Vorgehen in den Communitys festlegen. Darin wird ein weiterer, fast paradoxer Aspekt von Gemeinschaftlichkeit deutlich: die unfreiwillige, mitunter gar verordnete Freiwilligkeit, die der Teilhabe an diesen gemeinschaftlichen Formationen bzw. Communitys mitunter innewohnt.

Da, so Stalder (2017), die Reichweite von „menschgemachten“ Ordnungspraxen, die über referentielle Verfahren und gemeinschaftliche Formationen hergestellt werden, aufgrund zunehmender Komplexität und der Fülle an Informationen begrenzt sei, rücke die Algorithmizität als dritte Form der Kultur der Digitalität in den Vordergrund:

„Den sozialen Mechanismen der dezentralen, vernetzten Kulturproduktion unterlegt beziehungsweise ihnen vorgeschaltet sind algorithmische Prozesse, welche die unermesslich großen Datenmengen vorsortieren und in ein Format bringen, in dem sie überhaupt durch Einzelne erfasst, in Gemeinschaften beurteilt und mit Bedeutung versehen werden können.“ (ebd., S. 166)

Algorithmen sind programmierte Handlungsanleitungen, die aus einer Gesamtheit von Schritten bestehen, welche zur Lösung eines Problems verhelfen sollen. In der Problemlösung liegen zugleich der Entstehungskontext und zunehmende Aufstieg von Algorithmen begründet: Nachdem erste Rechenoperationen schon im Mittelalter formuliert wurden, entwickelte Leibniz im 17. Jhd. die erste Rechenmaschine, um den Menschen zu entlasten, indem die Maschine die geistige Arbeit (d. h. das Rechnen) übernimmt. Die 1945 von Neumann entwickelte Architektur für die EDVAC-Rechenmaschine (Electronic Discrete Variable Automatic Computer) könne als wichtiger Schritt auf dem Weg zum modernen Computer gesehen werden, da sowohl das Programm als auch die Daten in einem Speicherwerk für die Rechnungen beherbergt wurden (vgl. ebd., S. 171). Bis ins 21. Jhd. wurde diese von Neumann vorgelegte Architektur bzw. das entsprechende Modell stetig weiterentwickelt, um die maschinelle Rechenleistung weiter zu steigern und die Preise für die Produktion sowie den Gebrauch zu senken. Damit gingen auch die Weiterentwicklung und zunehmende Ausdifferen-

zierung von Algorithmen einher, sodass die algorithmisch generierten Ordnungen zu einem fundamentalen Bestandteil der Kultur der Digitalität geworden sind:

„Dank ihnen finden wir uns in einer Welt unstrukturierter Informationen zurecht und können immer wieder größere Teile der (informellen) Welt in die Ordnung der Unstrukturiertheit überführen, ohne dass dadurch die Bibliothek von Babel entsteht.“ (ebd., S. 182)

Algorithmen helfen dabei, in der Kultur der Digitalität zu handeln, indem sie die Fülle von verfügbaren Informationen vorsortieren, d. h. eine Ordnung generieren und dabei auch manipulieren, indem die Welt „für jeden User eigens generiert und anschließend repräsentiert“ (ebd., S. 189) wird. Somit übernehme der Algorithmus die für die Kultur der Digitalität wesentlichen Funktionen der Bedeutungszuschreibung und Sinngebung mit, was für das menschliche Handeln gleichermaßen als Fluch und Segen begriffen werden könne: Einerseits „brauchen [wir] intelligente Maschinen, um uns in einer komplexen, [sich] rasch verändernden Welt zurechtzufinden und in ihr handeln zu können“ (Stalder 2018, S. 13); andererseits geht damit die behavioristische Annahme einher, dass menschliches Verhalten beobachtbar sowie messbar sei und somit auch manipuliert und kontrolliert werden könne. Hier sind formale Bildungsorganisationen im Allgemeinen und die Erwachsenenbildung im Besonderen gefordert, von der reduktiven Vorstellung, dass „digitale Bildung [...] etwas Planbares und Regulierbares“ (Allert & Asmussen 2017, S. 29) sei, Abstand zu nehmen. Im Rekurs auf Klafki (1993) schlagen Allert und Asmussen (2017) daher vor, Algorithmen als ein epochaltypisches Schlüsselproblem zu begreifen (vgl. ebd., S. 30 f.). Die Algorithmizität ist mit samt referentieller Verfahren und gemeinschaftlicher Formationen in der Kultur der Digitalität dennoch essenziell, „weil sich immer mehr Menschen [heute] auf immer mehr Feldern und mithilfe immer komplexerer Technologien aktiv in die Verhandlung von sozialer Bedeutung einschreiben [müssen]“ (Stalder 2017, S. 203).

Die insofern mit Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität – als wesentliche Formen der Kultur der Digitalität – einhergehenden veränderten Strukturbedingungen des menschlichen Handelns haben Auswirkungen auf institutionelle Kontexte und deren Infrastruktur, u. a. die Erwachsenenbildung. Die Gestaltung der erwachsenenbildnerischen Praxis und entsprechender Praktiken, womit in Anlehnung an die von Alkemeyer (2017) vorgeschlagene Differenzierung „jeder individuelle Akt [...] der [sich] auf Basis von Routinen wie selbst ins Gesamtbild [fügt]“ (ebd., S. 145), gemeint ist, hat unter den Bedingungen der Digitalität bestimmte Voraussetzungen und geht weit über die Anschaffung und Adaption der neusten digitalen Technik hinaus. Eine rein technikzentrierte Organisations- und Lehrentwicklung im Feld der Erwachsenenbildung würde scheitern, da sie zu kurz greift und die Bedürfnisse der Adressat:innen mitunter verkennt. Stalder (2018) konstatiert diesbezüglich mit Blick auf die Hochschule:

„[dass d]ie Herausforderungen der Digitalität also nicht primär auf technischer [Ebene liegen], sondern auf epistemologischer und organisatorischer Ebene. Nur wenn man darauf Antworten entwickelt, kann man die Infrastruktur so ausbilden, dass sie den verän-

dernten Anforderungen an Lehre, Forschung und gesellschaftlicher Einbettung gerecht wird.“ (ebd., S. 15)

Mit der Digitalität werden die Weichen bestehender organisationaler Rahmenbedingungen und (inter-)subjektiver Handlungsoptionen sowohl für das wissenschaftliche als auch das praktische Handlungsfeld der Erwachsenenbildung über die Digitalisierung hinaus neu gestellt. Die Herausforderung besteht darin, die durch die kulturellen Formen der Digitalität erwachsenen veränderten Strukturbedingungen im Zusammenspiel mit den disruptiven und transformatorischen Potenzialen der Digitalisierung für das Feld der Erwachsenenbildung zu begreifen und dabei „die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation“ (Kerres 2016, S. 3) im Zuge der Organisations- und Lehrentwicklung in den Blick zu nehmen. Auch wenn die Zukunft der Erwachsenenbildung als Ganzes aufgrund der raschen vor allem medientechnischen Entwicklungen „im Großen und Ganzen unvorhersagbar [bleibt]“ (Stalder 2017, S. 281), ist sie in ihrem wissenschaftlichen und praktischen Wirken sowie im Zuge ihrer kollektiv-strukturellen Professionalisierung dazu angehalten, sich in „die Auseinandersetzung darüber, in welcher Weise wir leben[, lernen und uns bilden] wollen [und] auf welche Ziele die vorhandenen Potenziale ausgerichtet werden sollen“ (Stalder 2017, S. 281), aktiv einzubringen und dies für ihre Adressat:innen zu reflektieren. Allert et al. (2017) betonen darüber hinaus, dass digitale Technologien „unsere Erfahrungshorizonte und damit uns selbst wie auch das kollektive Miteinander [verändern]“ (ebd., S. 10), weshalb die Perspektive des autonomen Selbst zunehmend zu kurz greife und daher „neue Zugänge für das Verständnis von Bildung und Subjektivierung in einer digitalen Kultur“ (ebd., S. 17) entwickelt werden sollten. Ob und inwieweit zeitgemäße Zugänge im gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurs zu Lernen und Bildung im Erwachsenenalter unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität verhandelt werden, wird im anschließenden Unterkapitel (Kap. 2.2) herausgearbeitet.

2.2 Digitalität und Erwachsenenbildung

Die im vorangegangenen Unterkapitel (Kap. 2.1) dargelegten zeitdiagnostischen Entwürfe zur Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität verhelfen nachfolgend dazu, eine zeitdiagnostische Betrachtung für das wissenschaftliche und praktische Feld der Erwachsenenbildung vorzunehmen. Bislang sollte deutlich geworden sein, dass derartige gesellschaftliche Wandlungsprozesse nicht stillstehen und die Erwachsenenbildung in besonderem Maße dazu herausfordern, den Blick zu weiten, da „[e]ine primär tool- und methodenbezogene Diskussion, wie sie häufig anzutreffen ist, [...] die Thematik stark verkürzen [würde] und [...] den möglichen Wandlungsprozessen nicht angemessen“ (Haberzeth & Sgier 2019, S. 18) wäre. Eine zeitgemäße Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Beschaffenheit von Digitalität ist dazu angehalten, von der „Reduktion einer Idee von Bildung auf die medientechnische Verfügbarkeit von Inhalten“ (Allert & Asmussen 2017, S. 29) Abstand zu nehmen, da ihre

Adressat:innen heute nicht mehr nur mittels digitaler Technologien lernen, sondern auch (stetig) Kenntnisse über deren Anwendung und Wirkungsweise hinzugewinnen, wodurch die „Digitalisierung [...] auch zum Lerngegenstand selbst“ (Haberzeth & Sgier 2019, S. 11) avanciert. Da Versuche, den „Medieneinsatz auf das Instrumentelle zu reduzieren, immer scheitern“ (Allert & Asmussen 2017, S. 62) würden, greift ein reproduktives Paradigma zu kurz, sodass sich die Erwachsenenbildung im Rekurs auf Schäffter (2012) „aufgrund ihrer Reflexionsfunktion mit der historischen Kontingenz gesellschaftlicher ‚Zukunft‘ lernbereit auseinanderzusetzen hat [und] hierfür geeignete Bildungsformate entwickeln [muss], um der offenen Gestaltbarkeit auch konzeptionell Rechnung tragen zu können“ (ebd., S. 118 f.). Eine zeitgemäße Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität verortet ihre Ansprüche und Bedarfe darüber hinaus im Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Kultur (Faulstich & Zeuner 2006). Entsprechend scheint es auf der Ebene der strukturellen Professionalisierung ratsam, zu überlegen, wie die „systematische und zielgerichtete Anregung und Begleitung des Lernens“ (Dinkelaker 2015, S. 49) von Erwachsenen unter Berücksichtigung ebendieser Wandlungsprozesse zu gestalten sind, da „Lernen und Bildung [...] nicht allein im Horizont der Funktionserfordernisse von Gesellschaften gesehen werden [können] und gesellschaftliche Denk- und Lebensformen [...] in die Reflexion von Welt- und Selbstreferenz einbezogen werden [müssen]“ (von Felden 2015, S. 206). Allert und Asmussen (2017) heben hervor, dass Bildung im Zusammenspiel gesellschaftlicher Transformationsprozesse laufend neu bestimmt werden müsse, da das „Verhältnis von Technologie und Mensch [vor allem] durch Unbestimmtheit gekennzeichnet“ (ebd., S. 34) sei. Die von den Autor:innen hervorgehobene Unbestimmtheit stellt die institutionalisierte Erwachsenenbildung vor die Herausforderung, zu bedenken, dass Versuche der Regulierung, Steuerung und Planung – wie sie oft auch in bildungspolitischen Programmen niedergeschrieben sind (siehe Kap. 2.2.1) –, die auf die Herstellung von Bestimmtheit abzielen, Unbestimmtheit unweigerlich miterzeugen (ebd., S. 44). Im Kontext der Digitalität geht es, gemäß dem professionellen Kern der Erwachsenenbildung, um die „Unterstützung von Bildungsprozessen [Erwachsener], verstanden als lebenslange Aneignung von Wissen, [damit diese dazu befähigt werden,] sich immer wieder kritisch [zu] positionieren und begründete Urteile [zu] fällen“ (Haberzeth & Sgier 2019, S. 11). Wenn Bildung rekurrend auf Faulstich (2013, S. 19) die Art und Weise bestimmt, wie sich Lernen auf die Wirklichkeiten und Möglichkeiten der Gegenwartsgesellschaft bezieht, wird ersichtlich, dass die Bildung von Erwachsenen heute fast ausschließlich im Kontext der Digitalität zu denken ist, da (digitalen) Medien gegenwärtig eine weitreichende Bedeutung zukommt. Somit sei die „Erwachsenenbildung [...] nun gefordert, die technologischen Umbrüche als Thema aufzunehmen und in Angebote umzusetzen“ (Haberzeth & Sgier 2019, S. 12). Bezogen auf die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung wird dabei sowohl die strukturelle als auch die individuelle Ebene einbezogen, da die Bedingungen der Digitalisierung und die Beschaffenheit der Digitalität die inhaltliche Ebene, die Ebene des Lehrens und Lernens, die organisatorische Ebene, die systemische Ebene sowie die Ebene des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung

tangieren (vgl. u. a. Schmidt-Hertha & Rohs 2018, S. 2 f.; von Hippel & Freide 2018, S. 974 ff.). Die vorliegende Arbeit argumentiert dahingehend, dass eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung im Zuge der akademischen Ausbildung angehender Erwachsenenbildner:innen sowie medienpädagogische Angebote für deren berufliche Weiterbildung (Rohs 2019 b) einen konstruktiven Beitrag zur digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung (Rohs 2019 a) leisten können.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen zur weiteren Systematisierung des Lernens und der Bildung Erwachsener unter den Bedingungen der Digitalisierung und Beschaffenheit von Digitalität beitragen. Zunächst werden normative Ansprüche seitens der Bildungspolitik aufgegriffen und kritisch diskutiert, die für das Feld der Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung des fortschreitenden Medienwandels formuliert wurden (Kap. 2.2.1). Anschließend wird der Blick auf die digitale Transformation der heterogenen berufspraktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder gerichtet (Kap. 2.2.2), um auf Basis bestehender empirischer Ergebnisse eine begründete Einschätzung zu den Auswirkungen der digitalen Transformation für das Feld der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und das Berufsbild der Erwachsenenbildner:innen im Besonderen abgeben zu können. Abschließend wird die daraus erwachsende Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Kap. 2.2.3) diskutiert, wobei theoretischen und empirischen Hinweisen aus der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik Rechnung getragen wird.

2.2.1 Politisch-normative Ansprüche an die Erwachsenenbildung im Kontext von Digitalisierung und Digitalität

Das im März 2000 vom Europäischen Rat in Lissabon beschlossene und im Oktober 2000 publizierte „Memorandum on Lifelong Learning“ markierte einen strategischen Richtungswechsel für die Erwachsenenbildung in Europa. Betont werden hierin vor allem das Moment der Selbststeuerung und die damit einhergehende individuelle Verantwortung:

„In practice, the achievements of these [education and training] systems are dependent [...] not least upon the efforts of individuals themselves, who, in the last instance, are responsible for pursuing their own learning.“ (Commission of the European Communities 2000, S. 5)

Die Lehrenden in der Erwachsenenbildung werden im Memorandum hingegen nur marginal berücksichtigt. In der dritten Schlüsselbotschaft zur „Innovation in teaching and learning“ wird die Lehr-/Lernentwicklung mit der Zielsetzung zur Förderung lebenslangen Lernens betont, wobei den digitalen Technologien ein großes Potenzial zugeschrieben wird: „ICT-based learning technologies offer great potential“ (ebd., S. 13). Eine dezidierte Beschreibung dieser Potenziale bleibt hingegen aus. Das von der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Auftrag gegebene „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold et al. 2000) ersuchte, Anstöße zu Schwerpunkten und relevan-

ten Fragen für die wissenschaftliche Erwachsenenbildung im Kontext des lebenslangen Lernens zu geben. Medien, insbesondere „neue“, d. h. digitale Medien, finden im Rekurs auf drei wesentliche Forschungsfelder Erwähnung: So wird empirischer Bedarf für das Feld des Lernens Erwachsener, das professionelle Handeln sowie den Bereich der Institutionalisierung im Medienzusammenhang identifiziert. Die Hervorhebung des Medienthemas für die Professionsforschung in der Erwachsenenbildung ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da sich diese in ebendiesem Schnittfeld verortet. Durch die Betonung einer stärkeren Selbstverantwortung der Lernenden werden Medien vor allem im Kontext der didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lernsettings als Bereicherung betrachtet:

„Offline-Medien ermöglichen es schon jetzt, zeit-, orts- und personenunabhängiger zu lernen. Die zusätzliche Möglichkeit, interaktive Lehr-Lern-Prozesse rein medial, zeitgleich und direkt zu organisieren, könnte eine Revolution des didaktischen Alltags auslösen.“
(ebd., S. 16)

Zugleich wird auf die Grenzen des Medieneinsatzes hingewiesen, wobei Fragen entfaltet werden, die vor allem für die (medien-)didaktische Lehr-/Lernforschung in der Erwachsenenbildung an Relevanz gewinnen. Auffallend ist, dass dem Thema Medien hierbei vorwiegend eine funktionalistisch-instrumentelle Bedeutung zugeschrieben wird, was mit Blick auf die im Mediatisierungsansatz hervorgehobenen Prägekräfte (Krotz 2017; Hepp 2010 & 2013 b) als Reduktion auf die mediale Verfügbarkeit von Lehr-/Lerninhalten gewertet werden kann (vgl. Allert & Asmussen 2017, S. 29).

Eine ähnliche Perspektive lässt sich in der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Jahr 2004 publizierten „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ ausmachen: Hier werden zum einen die motivationale Komponente des Lernens mit Medien sowie die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen Lehr-/Lernkultur unter Einbezug neuer Medien betont (vgl. BLK 2004, S. 16). Des Weiteren finden Medien in Bezug auf die Förderung selbstgesteuerten – vermehrt vor allem auch informellen – Lernens Erwachsener sowie im Zusammenhang mit einem chancengerechten Zugang zu Bildung Erwähnung (vgl. ebd., S. 61 ff.). Darüber hinaus wird darin die Ebene der individuellen Professionalisierung angesprochen, indem auf sich wandelnde Anforderungen des pädagogisch-professionellen Handelns zur Förderung von medienbezogenen Kompetenzen in Bildungszusammenhängen verwiesen wird:

„Die neuen Anforderungen bedingen eine entsprechende Qualifizierung des pädagogischen Personals im Rahmen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung.“ (ebd., S. 19)

Unter Berücksichtigung des Veröffentlichungszeitraums des Strategiepapiers (2004) kann vermutet werden, dass damit in erster Linie die eigene Medienkompetenz, im Sinne einer Bedienkompetenz, der pädagogisch-professionell Tätigen angesprochen wird und weniger medienpädagogische Kompetenzen, wie sie u. a. von Blömeke

(2000) für den schulischen Kontext oder von Rohs, Rott, Schmidt-Hertha und Bolten (2017) für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung formuliert wurden.

Die aufgrund von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität (siehe Kapitel 2.1) notwendige Förderung von medienbezogenen Kompetenzen bzw. Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung rückte zunehmend auf die internationale Agenda, sodass die Europäische Kommission das Thema Medienbildung als eines der zentralen Themen für die Erwachsenenbildung benennt (European Commission/EACEA/Eurydice 2015). Digitale Medien, so der Konsens und zugleich eine Forderung des Reports, bieten zahlreiche Potenziale, die in der Erwachsenenbildung stärker genutzt werden sollten, um den Zugang zu Lerngelegenheiten für Erwachsene zu erweitern. Daneben empfiehlt eine von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Studie, die digitalen Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen zu stärken, auch im Hinblick auf den möglichen Einsatz von Open Educational Resources (OER) innerhalb der Erwachsenenbildung (vgl. Bertelsmann Stiftung & ECORY 2015, S. 39 f.).

Unter der leitenden Frage, wie medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzmodellen der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, haben Rohs, Bolten und Kohl (2017) zwölf nationale und internationale Kompetenzmodelle (vgl. ebd., S. 9) im Hinblick auf die Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte im Rahmen einer Dokumentenanalyse in Anlehnung an Mayring (2016) untersucht. Die Autor:innen analysierten die einzelnen Modelle hinsichtlich Orientierungspunkten und Standards im Sinne medienpädagogischer Kompetenzanforderungen, die darin für Erwachsenenbildner:innen formuliert werden. Übergreifend kommen sie vergleichend zu dem Schluss, dass in „jedem der analysierten Kompetenzmodelle [...] Facetten zu medienpädagogischem Wissen oder Können gefunden werden [konnten], [wobei die] Gewichtung von medienbezogenen Kompetenzfacetten oder medienpädagogischer Kompetenz“ (Rohs et al. 2017, S. 41) dabei jedoch unterschiedlich ausfällt. Über die untersuchten Modelle hinweg sei eine „Schwerpunktsetzung im Bereich der Mediendidaktik zu erkennen“ (ebd., S. 42), während der systematischen Medienbildung der Adressat:innen weniger Bedeutung zugeschrieben wird. Darüber hinaus konstatieren die Autor:innen, dass die vergleichende Betrachtung nationaler und internationaler Modelle verdeutlicht, „dass in den englischsprachigen Publikationen die medienpädagogischen Kompetenzen stärker hervorgehoben werden als in den deutschsprachigen Publikationen“ (ebd., S. 43). Rohs, Bolten und Kohl heben hervor, dass insbesondere innerhalb des vom US-amerikanischen Department of Labour, Licensing and Regulation (2015) publizierten Maryland-Modells eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung im US-amerikanischen Bundesstaat Maryland zu konstatieren sei. Für den europäischen Kontext bieten die vom Forscher:innenteam von Research voor Beleid identifizierten „Key Competences for Adult Learning Professionals“ (Buiskool et al. 2010) Hinweise zu relevanten medienpädagogischen Kompetenzen für Erwachsenenbildner:innen. Innerhalb der allgemein beschriebenen Kompetenzfacetten (A 1–7) finden medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der didaktischen Kompetenz Berücksichtigung:

„Competence in making use of different learning methods, styles and techniques including new media and being aware of new possibilities and e-skills and assessing them critically: **being able to deploy different learning methods, styles and techniques in working with adults.**“ (ebd., S. 12, Hervorhebung im Original)

Die Anwendung variantenreicher didaktischer Methoden zur Anregung und Unterstützung des Lernens Erwachsener unter Einbezug neuer Medien wird als zentrale Kompetenz von Erwachsenenbildner:innen gewertet. Darüber hinaus sollen diese über eine kritisch-reflektierte Haltung im Medienzusammenhang verfügen, die es ihnen ermöglicht, den Mehrwert des Medieneinsatzes für das jeweilige Setting in Abwägung mit den Bedürfnissen der Lernenden zu antizipieren (vgl. ebd., S. 51). Ferner wird die Relevanz der eigenen Medienkompetenz von Erwachsenenbildner:innen – umbeschrieben als „ICT-skills“ (ebd., S. 55) – als Basiskompetenz im Hinblick auf das lebenslange Lernen betont, indem herausgestellt wird, dass dadurch der Zugang zu Lernanlässen oder -möglichkeiten für Erwachsene erweitert werden könne. Eine offene und zugleich kritisch-reflektierte Haltung zu neuen Medien und Informationstechnologien sowie der durchdachte, didaktisch begründete und bedarfsorientierte Einsatz digitaler Medien wird als relevante Fähigkeit von Erwachsenenbildner:innen eingeschätzt (vgl. ebd., S. 90 ff.), um das lebenslange Lernen der Adressat:innen anzuregen, zu fördern, zu unterstützen sowie zu begleiten.

Der Gestaltung digitaler Lern- und Lebenswelten in der Gesellschaft wird innerhalb der von der Bundesregierung ausgearbeiteten „Digitale[n] Agenda 2014–2017“ (Bundesregierung 2014) eine große Bedeutung im Hinblick auf die chancengerechte Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft zugeschrieben. Dabei wird die Bestrebung formuliert, „die Medien- und Informationskompetenz der Menschen in unserem Land zu steigern“ (ebd., S. 23), wobei auch und gerade das Vertrauen älterer Erwachsener (> 65 Jahre) in die digitale Entwicklung zu stärken sei. Im Bildungsbereich solle der „Einsatz digitaler Medien in der Bildung und im gesamten Lebenslauf“ (ebd., S. 27) gestärkt werden und die wissenschaftliche Forschung dazu beitragen, den digitalen Wandel auf der Ebene der Gesamtgesellschaft zu verstehen. Auch der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD für die 19. Legislaturperiode (2017–2021) hebt hervor, dass es „gilt, technologische, wissenschaftliche und soziale Innovationen zu fördern, gerechte Bildungschancen für alle zu gewährleisten und ein hohes Qualifikationsniveau zu sichern“ (Bundesregierung 2018, S. 28). Darüber hinaus werden die Bedeutung der (aktiven) Teilhabe von Menschen am digitalen Wandel sowie die Nutzung „digitale[r] Medien für ihr persönliches Lernen und ihre Bildung“ (ebd., S. 31) zum Aufbau und zur Förderung von Medienkompetenz für den Bereich der beruflichen und Weiterbildung betont und zudem wird hervorgehoben, dass „[i]n der Erwachsenenbildung [...] Programme und digitale Angebote für Menschen jeden Lebensalters [gefördert werden sollen], die dem Erwerb von Digitalkompetenzen dienen“ (ebd., S. 40). Auch innerhalb der Umsetzungsstrategie „Digitalisierung gestalten“ (Bundesregierung 2019) wird betont, dass „digitale Bildung ein wesentlicher Bestandteil der [Erwachsenen- und] Weiterbildung“ (ebd., S. 6) sein solle. Diese Bestrebung wird ferner im Koalitionsvertrag der 20. Legislaturperiode (2021–2025) zwischen von SPD, Bündnis

90/Die Grünen und FDP fortgeschrieben (vgl. Bundesregierung 2021, S. 15 ff.). Somit kann resümiert werden, dass der Aufbau digitaler Kompetenzen bei allen Gesellschaftsmitgliedern zur selbstbestimmten, gestaltenden und verantwortungsvollen Teilhabe am digitalen Wandel eine wesentliche Zielsetzung der Digitalpolitik in der Bundesrepublik Deutschland ist und der Bildungsbereich hier entsprechend finanziell unterstützt wird, um diese Zielsetzung in der aktuellen Legislaturperiode zu erreichen. Auffallend ist, dass dabei sowohl eine Ausdifferenzierung als auch eine genaue Beschreibung der Digitalkompetenz ausbleiben und kein Hinweis darauf gegeben wird, wie digitale Bildung für die Adressat:innen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik zu gestalten ist. Gestaltungshinweise und Qualifizierungsbedarfe werden im Ansatz lediglich für den schulischen Kontext und den Bereich der Lehrerbildung formuliert.

Die vonseiten der Kultusministerkonferenz im Jahr 2016 ausgearbeitete Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ unterscheidet zwischen folgenden sechs wesentlichen Kompetenzbereichen für die digitale Welt (KMK 2016, S. 15 ff.): (1) Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, (2) Kommunizieren und Kooperieren, (3) Produzieren und Präsentieren, (4) Schützen und sicheres Agieren, (5) Problemlösen und Handeln sowie (6) Analysieren und Reflektieren⁷. Die Kompetenzbereiche sind in der Strategie vor allem für den schulischen Kontext formuliert; für die berufliche Bildung werden u. a. die Anwendung und der Einsatz digitaler Geräte und Arbeitstechniken, die personengebundene digitale Handlungsfähigkeit sowie die Notwendigkeit von Selbstmanagement und Selbstorganisationsfähigkeit in der digitalen Welt als Zielsetzungen hervorgehoben (vgl. ebd., S. 20 f.). Darüber hinaus wird auf die Notwendigkeit der Professionalisierung von Lehrenden (an der Hochschule) zur Unterstützung des Auf- und Ausbaus der im europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens (Europäische Kommission 2007) definierten Computerkompetenz als Fähigkeit zur „sicheren Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft“ (ebd., S. 7) und Lernkompetenz als „Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement [...] zu organisieren“ (ebd., S. 8), hingewiesen (vgl. KMK 2016, S. 45 f.). Kritisch anzumerken ist, dass sich auch in diesem Strategiepapier ein vorwiegend instrumentelles Bild von digitalen Medien finden lässt, was es für den (formalen) Bildungsbereich erschwert, „die Transformation wesentlicher Praktiken und Konzepte“ (Alltert & Asmussen 2017, S. 55) unter den Bedingungen der Digitalisierung und Digitalität zu erfassen sowie zu bearbeiten. Ferner sei an dieser Stelle auf den „DigComp 2.0“ der Europäischen Kommission hingewiesen – ein digitaler Kompetenzrahmen für die Bürger:innen der Europäischen Union (Vuorikari et al. 2016). Darin enthalten sind Schlüsselkompetenzen, die in fünf wesentliche Bereiche ausdifferenziert sind und eine Weiterentwicklung des 2013 publizierten Rahmenmodells „DigComp 1.0“ darstellen (Ferrari 2013). Die fünf im „DigComp 2.0“ formulierten Kompetenzbereiche –

7 Eine ausführliche Darstellung der sechs Kompetenzbereiche für die digitale Welt und Beschreibung der einzelnen Kompetenzfacetten innerhalb der einzelnen Bereiche ist online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html [zuletzt abgerufen am 19.07.2023].

(1) Information and data literacy, (2) Communication and collaboration, (3) Digital content creation, (4) Safety und (5) Problem solving (vgl. ebd., S. 6) – lassen eine Ähnlichkeit zu den sechs Kompetenzbereichen der KMK-Strategie (2016) erkennen, wenn gleich divergierende Akzentuierungen vorgenommen werden. Die dargelegten Kompetenzbereiche sollen auch bei erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernangeboten berücksichtigt werden. Außerdem wird die Notwendigkeit des Auf- und Ausbaus digitaler Kompetenzen für Lehrkräfte im Bericht akzentuiert (vgl. Vuorikari et al. 2016, S. 21). Auch beim Rahmenmodell „DigComp 2.0“, welches die Zielsetzung der Stärkung digitaler Kompetenzen der Bürger:innen der Europäischen Union für einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien und Technologien zur gesellschaftlichen Partizipation verfolgt, überwiegt eine funktionalistisch-instrumentelle Sicht auf Medien.

Der hierin gewährte Überblick über die (bildungs-)politisch-normativen Anforderungen im Zuge des Medienwandels verdeutlicht, dass das Thema Digitalisierung bzw. die Gestaltung digitaler Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens zu einem Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung avanciert ist. Da gesellschaftliche Transformationen im Allgemeinen und die Digitalisierung im Besonderen weiter vorschreiten werden, ist das Feld der Erwachsenenbildung mit der Herausforderung konfrontiert, zu überlegen, wie „die gesellschaftlichen Antizipations- und Planungsprobleme in innovativer Auseinandersetzung mit einer unbestimmten Zukunft in der Weise zum Ausdruck gelangen, dass sie sich in biographisch und sozialstrukturell bedeutsame Lernanlässe transformieren lassen“ (Schäffter 2012, S. 119). Das betrifft das Feld der Erwachsenenbildung auf den Ebenen der strukturellen und individuellen Professionalisierung gleichermaßen. Mit Blick auf die strukturelle Professionalisierung gilt es, zu überlegen, wie sie digitale Bildung und digitales Lernen im Erwachsenenalter, die im bildungspolitischen Diskurs derzeit weitestgehend als Allgemeinplätze verhandelt werden, für sich definieren und gestalten möchte. Für die u. a. seitens der Bundesregierung (2019 & 2021) formulierte Anforderung, digitale Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen, kann gelten, was Jörissen bereits 2016 hervorgehoben hat: Der Autor betont, dass es ratsam wäre, die „Relevanzbereiche und Potenziale ‚digitaler Bildung‘ [...] differenziert als Transformationsgeschehen in den jeweiligen historischen Bezugsfeldern und -dimensionen zu thematisieren“ (Jörissen 2016, S. 38 f.), anstatt „im Modus einer pauschalen Kritik oder einer ebenso pauschalen Affirmation“ (ebd., S. 38) zu verweilen. Die stärkere Betonung der Bedeutung von und die Sensibilisierung für eine systematische Medienbildung respektive Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung könnte – so die Argumentation der vorliegenden Arbeit – einen konstruktiven Beitrag diesbezüglich leisten. Dazu müsste allerdings Abstand von Sichtweisen bzw. Verständnissen genommen werden, die Medienbildung (einseitig) „als Bezeichnung für medienbezogenen Output bzw. Standards“ (Jörissen 2011, S. 228) heranziehen, wie sie bspw. seitens der Europäischen Kommission normativ geladen als Anspruch für eine zeitgemäße Erwachsenenbildung formuliert werden (European Commission/EACEA/Eurydice 2015). Ebenso sollten die in diversen Kompetenzmodellen (Rohs, Bolten & Kohl 2017) formulierten Orientierungspunkte und Standards für Erwachsenenbildner:innen für die Ebene der individuellen Professiona-

lisierung in der Erwachsenenbildung einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Hierbei findet weitestgehend eine Reduktion auf didaktische Kompetenzen und Medienkompetenz im Sinne einer Bedienkompetenz von digitalen Medien und Informationstechnologien statt (u. a. Buiskool et al. 2010), was dem Gegenstand nicht gerecht wird (vgl. Haberzeth & Sgier 2019, S. 10 f.). Die vorliegende Arbeit bietet hierzu bewusst keinen kompetenzorientierten Gegenentwurf. Sie leistet vielmehr einen Beitrag zur Sensibilisierung für den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen der akademischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen, die den Diskurs um medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in fruchtbarer Weise ergänzt, indem dabei „Fragen der Entwicklung, der Sozialisation, des Lernens und der Bildung Erwachsener“ (Schäffer 2013, S. 22) berücksichtigt werden (siehe Kap. 4). Somit flankiert sie gleichermaßen die Ebene der strukturellen Professionalisierung in der Medienpädagogik, die erwachsene Adressat:innen bisher nicht oder selten thematisiert hat (vgl. ebd., S. 21 f.). Um die Auswirkungen der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung abseits von politisch-normativ geladenen Anforderungen besonders für das Berufsbild begründet einzuschätzen, wird der Blick im Folgenden auf die heterogenen berufspraktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder gerichtet.

2.2.2 Digitale Transformation berufspraktischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Erwachsenenbildung

Bevor in diesem Unterkapitel der Stand der digitalen Transformation berufspraktischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder anhand von empirischen Arbeiten dargelegt und diskutiert wird, sei vorweg auf die Schwierigkeit der dem erwachsenenbildnerischen Praxisfeld inhärenten Heterogenität verwiesen. Die sensibilisierende Betrachtung des heterogenen Praxisfeldes sowie eine Einschätzung des transformatorischen Potenzials von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität diesbezüglich sind für die theoretische Fundierung einer Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung in der Erwachsenenbildung unabdingbar. Daher soll hierin zunächst dem praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld Beachtung geschenkt werden, bevor empirische Ergebnisse zum Stand der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung aus Deutschland (Schmid et al. 2018; Christ et al. 2020) und der Schweiz (Sgier et al. 2018) dargelegt und diskutiert werden.

Nuissl (2018) hebt hervor, dass die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwar als eigenständiger Bildungsbereich anerkannt, dabei aber institutionell wenig systematisch gestaltet oder geordnet ist. Sie könne daher als „plural“ beschrieben werden, wodurch die wenig systematische Gestaltung und Ordnung zugleich legitimiert werden:

„Von großer Bedeutung ist [...] die Tatsache, dass das Prinzip der *Pluralität* die Gültigkeit und Relevanz der institutionellen Struktur der Erwachsenenbildung in Deutschland bestärkt und bestärkt. Der Grundsatz der Pluralität des Weiterbildungsbereichs bestärkt die Existenz einer Vielzahl und Vielfalt von Einrichtungen und Trägern.“ (ebd., S. 500; Hervorhebung im Original)

Pluralität, Subsidiarität und Föderalismus als wesentliche Grundsätze des Erwachsenen- und Weiterbildungsbereichs (ebd., S. 501) erschweren es auch heute noch, Ordnungsgrundsätze für die Erwachsenenbildung in Deutschland zu formulieren, die zwar mit der „realistischen Wende“ in den 1970er-Jahren durch Bemühungen des Staats vorangetrieben wurden, im Wesentlichen jedoch „von den gewachsenen Strukturen, von den historischen Ansätzen und institutionellen Möglichkeiten aus[gehen]“ (ebd., S. 505). Die dem praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld inhärente Heterogenität zeigt sich vor allem an den institutionellen Strukturen, die sehr differenziert und stellenweise unübersichtlich sind. Ebenso heterogen stellt sich die Angebotsstruktur dar, bei der zumeist versucht wird, auf die verschiedenen Bedarfe der Adressat:innen einzugehen. Nittel und Schütz (2016) attestieren dem Feld der praktisch tätigen Erwachsenenbildung folglich eine vergleichsweise junge Professionalisierung (vgl. ebd., S. 569). Das Feld ist in seiner Gesamtheit schwer erschließbar, was sich zugleich (negativ) auf das Berufsbild der Erwachsenenbildner:innen sowie das professionelle Selbstverständnis auswirke, wie Nittel (2000) zusammenfasst:

„Die in der Weiterbildung tätigen Personen scheinen in ihren beruflichen Selbstzuschreibungen weit davon entfernt zu sein, sich ernsthaft als Angehörige einer Profession zu bezeichnen und ein diesbezügliches Wir-Gefühl zu entwickeln.“ (ebd., S. 17)

So verwundert es wenig, dass die Berufsbezeichnungen der in der erwachsenenbildnerischen Praxis tätigen Personen von „Erwachsenenbildner und Bildungsarbeiter über Kursleiterin, Dozent, Referentin, Teamer zu Trainerin, Moderator und Coach“ (Faulstich & Zeuner 2011, S. 16) reichen und sich das Aufgabenspektrum über die Handlungsbereiche der „Bedarfsplanung, Beratung, Planung, Durchführung, [des] Transfer[s] und [der] Evaluation“ (Faulstich & Zeuner 2006, S. 18) erstreckt. Zurückgeführt werden kann dies u. a. auf den Umstand, dass im praktischen Feld der Erwachsenenbildung größtenteils nebenberuflich, freiberuflich sowie ehrenamtlich tätige Personen vertreten sind und es eine kleinere Zahl an hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner:innen in der Bundesrepublik gibt (Martin et al. 2016; Christ et al. 2020). Der *wb-personalmonitor*, eine umfassende Erhebung zum Personal der Erwachsenenbildung in Deutschland, die von der Arbeitsgruppe *wb-personalmonitor* im Zeitraum von 2013 bis 2015 durchgeführt wurde, verzeichnete 2016 691.000 in der Erwachsenenbildung tätige Personen, wovon rund 530.000 Personen in der Lehre vertreten waren. 2014 wurden rund 1,34 Millionen Beschäftigungsverhältnisse in der erwachsenenpädagogischen Praxis verzeichnet, wobei zu konstatieren ist, dass die Mehrheit der Personen (ca. 1,1 Millionen) auf Honorarbasis oder gar ehrenamtlich tätig war. Die Zahl der hauptamtlich tätigen Personen ist mit rund 240.000 vergleichsweise gering und blieb den Ergebnissen folgend über die Jahre hinweg relativ stabil (vgl. Martin et al. 2016, S. 50). Rekurrierend auf die von Kraft (2009) identifizierten Tätigkeiten und Aufgabenprofile verorten die Autor:innen den Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung als Aufgabe in den Bereichen Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie Lehre – weniger in den Bereichen Management, Verwaltung, Programmanalyse und Angebotsplanung sowie im Rahmen beratender Tätigkeiten (vgl. Martin et al. 2016, S. 98 f.). Überdies rei-

hen sich die Medien in die thematische Bandbreite der Veranstaltungsangebote ein, wobei die kompetente Bedienung des Computers sowie audiovisuelle Techniken und die Produktion von Medien als Veranstaltungsthemen für die Adressat:innen besonders attraktiv bzw. gefragt zu sein scheinen (vgl. ebd., S. 103 f.). Inwieweit Medien in anderen Veranstaltungen thematisch mit aufgegriffen werden oder didaktisch-unterstützend zum Einsatz kommen, lässt sich aus dem 2016 publizierten Bericht nicht vollumfänglich herauslesen. 2020 wurde ein weiterer *wb-personalmonitor* mit aktuellen Umfrageergebnissen aus 2019 und einer Schwerpunktsetzung auf Digitalisierung veröffentlicht (Christ et al. 2020). Auch darin zeigt sich, dass die Mehrheit der in der Weiterbildung Beschäftigten (77 %) auf Honorarbasis tätig ist (vgl. ebd., S. 56). Lediglich 16 % des Personals sind – stellenweise befristet – angestellt und rund 7 % engagieren sich ehrenamtlich (vgl. ebd.). Daneben lag der Schwerpunkt des Berichts auf dem Einsatz digitaler Technologien, wobei „besonderes Augenmerk auf das Lehr-/Lerngeschehen gerichtet [wurde]“ (ebd., S. 7). Der Bericht stellt heraus, dass der digitale Technikeinsatz in den Weiterbildungseinrichtungen zugenommen hat und Medien auch auf der Organisationsebene, wie der Verwaltung sowie zur Durchführung von Prüfungen, verstärkt zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 32 ff.). Zudem wird das Thema Digitalisierung auf der Veranstaltungsebene aufgegriffen, wobei sich das Angebot überwiegend auf Hard- und Softwareschulungen (vgl. ebd., S. 41) bezieht, während Angebote zum Thema Datenschutz und -sicherheit nur von knapp einem Drittel der befragten Einrichtungen angeboten werden (vgl. ebd., S. 42 f.).

Die Digitalisierung bzw. digitale Transformation der praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder stellt Haberzeth und Sgier (2019) folgend in der Erwachsenenbildung noch ein Forschungsdesiderat dar:

„Es ist immer noch relativ wenig bekannt darüber, wie die Anbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Digitalisierung aktuell umgehen, wie sie sie nutzen und umsetzen. Zumindest liegen dazu noch kaum Erkenntnisse aus empirischen Studien vor.“ (ebd., S. 9)

Im Folgenden werden daher empirische Ergebnisse aus Deutschland und der Schweiz angeführt, um den Stand der digitalen Transformation des erwachsenenbildnerischen Praxisfeldes für den deutschsprachigen Raum nachzuzeichnen.

Die vierte Ausgabe des „Monitors Digitale Bildung“ der Bertelsmann Stiftung (2018) liefert eine umfassende und empirisch repräsentative Basis zum digitalen Lernen für das Feld der Weiterbildung. Die drei Kernfragen, welche in dieser Studienreihe für die Bildungsbereiche Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung separat untersucht wurden, bezogen sich auf folgende Aspekte: a) inwieweit digitale Technologien zur Verbesserung des Lernens beitragen und darüber hinaus neue didaktische Impulse liefern, b) ob digitale Medien zur Förderung benachteiligter Lerner:innen beitragen und deren Zugang zu Bildung erhöhen sowie c) wie Lehrende auf den Einsatz digitaler Medien im Bildungskontext vorbereitet und dabei unterstützt werden können (vgl. Schmid, Goertz & Behrens 2018, S. 5). Zunächst betonen die Autor:innen, dass die Heterogenität des Feldes, gerade im Hinblick auf die vielfältigen Lernmotive und -ziele der Adressat:innen, es erschwere, zu ergründen, was der Er-

wachsenen- und Weiterbildungssektor in der Bundesrepublik braucht, um die digitale Transformation zu bewältigen. Um dennoch ein möglichst ganzheitliches Bild zu zeichnen, wurden daher alle an Weiterbildung beteiligten Akteur:innen – Lernende, Lehrende, Einrichtungsleitungen und politisch-administrativ Verantwortliche – bei der Befragung einbezogen. Etwa die Hälfte der befragten Lernenden (50 %) nutzt demnach das Internet zu Hause sowie mobile Endgeräte zum informell-entgrenzten Lernen, wobei vorzugsweise problem- oder handlungsorientierte Angebote – wie Erklärvideos oder Tutorials – genutzt werden, aber auch Text- und Audioangebote seien gefragt. Die Möglichkeit des selbstständigen Lernens mit digitalen Medien wird seitens der Lernenden geschätzt: allen voran Flipped-Classroom-Ansätze, die von 58 % der Befragten bevorzugt werden, daneben Erklärvideos (51%) oder Blended-Learning-Konzepte (56 %). Weniger beliebt sind reine Onlinekurse, das Lernen mit Social Media oder die Nutzung von Lernplattformen (vgl. ebd., S. 19). Digitale Weiterbildungsangebote werden als Ergänzung zu den klassisch-konventionellen Präsenzangeboten sehr geschätzt, wobei die befragten Lernenden jedoch betonen, dass sie nicht gänzlich auf soziale Lernsituationen verzichten möchten. Insgesamt betrachtet stellt beruflich oder privat motiviertes digitales Lernen für die Adressat:innen kein alltägliches Thema dar, aber die „Mehrheit der befragten Onlinelernenden (74 Prozent) ist davon überzeugt, dass Weiterbildung ohne den Einsatz digitaler Medien nicht mehr möglich [sei]“ (ebd., S. 18) und die nachfolgende Generation den versierten Umgang mit digitalen Medien daher frühzeitig erlernen solle. Digitales Lernen ist demzufolge vor allem beruflich motiviert und der Onlinemarkt hat sich inzwischen zu einer Konkurrenz für die klassischen/konventionellen Angebote und Anbieter:innen im Weiterbildungsbereich entwickelt. Neben dem informellen webbasierten Wissenserwerb ist das zertifizierte Onlinelernen für einen kleinen Prozentsatz der Befragten interessant: Rund ein Fünftel der befragten Personen gab an, „im Internet auch Zertifikats- oder Onlineweiterbildungskurse absolviert zu haben“ (ebd., S. 20). Wenig verwunderlich ist, dass sich zwischen beruflich motiviertem und privatem Lernen Unterschiede bei den Medienpräferenzen ausmachen lassen: Während Social-Software-Anwendungen für den privaten Lerngebrauch präferiert werden (community-based), wird für berufliche Lernanlässe nach konkreten Fachinformationen und -anwendungen (u. a. WBTs, E-Books und E-Lectures) geschaut. Daneben ist zu konstatieren, dass „Bring Your Own Device“-Konzepte (BYOD-Konzepte) von den Anbieter:innen trotz der vermehrten Nutzung mobiler Endgeräte (vor allem Smartphones und Tablets) bislang selten aufgegriffen werden. Die Frage nach einer sich weiter potenzierenden Ungleichheitstendenz im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung wird im „Monitor Digitale Bildung“ (2018) nicht beantwortet. Die Autor:innen betonen jedoch, dass für den vierten Bildungsbereich durchaus die Gefahr bestehe, dass „das Potenzial der digitalen Medien, nämlich gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zu erhöhen, wieder nicht eingelöst wird“ (ebd., S. 27) und die Bildungspolitik sowie Anbieter:innen folglich in der Verantwortung seien,

Lösungen zu entwickeln, um dem erkennbaren „Digital Divide“⁸ entgegenzuwirken. Potenziale des digitalen Lehrens und Lernens werden seitens der Anbieter:innen und Lehrenden vor allem bei der Förderung leistungsstarker Lerner:innen erkannt, während die Möglichkeiten der Gestaltung einer diversitätssensiblen Lehre mit Medien zur Förderung von leistungsschwächeren Teilnehmer:innen weniger wahrgenommen werden. Die Lehrenden nutzen Medien als Unterstützung oder Ergänzung zu klassischen Lehr-/Lernmethoden, ohne dabei das didaktische Potenzial auszunutzen. Da Lehrende und Anbieter:innen die „didaktischen Potenziale digitaler Medien zur Vermittlung bestimmter Kompetenzen oder Inhalte als eher nachrangig“ (ebd., S. 28) ansehen bzw. einschätzen, kann für das praktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld ein Professionalisierungsbedarf attestiert werden. Weder E- noch Blended-Learning-Angebote zählen aktuell zum Standardrepertoire der deutschen Erwachsenen-/Weiterbildung, was den Autor:innen folgend sich gegenseitig bedingende Gründe hat:

„[M]angelnde Medienkompetenz im Umgang mit digitalen Bildungstechnologien, fehlende technologische Ausstattung [...] und möglicherweise auch das Festhalten an traditionellen Lehrmethoden, die sich über Jahrzehnte hinweg bewährt haben und häufig auch kundenseitig erwartet werden.“ (ebd., S. 32)

Während sich die privat-kommerziellen Institutionen und freiberuflich Lehrenden im Bereich E-Learning deutlich engagiert zeigen (40 %), zeigen sich Lehrende der öffentlich-geförderten Institutionen (15 %) sowie an den Volkshochschulen (17 %) diesbezüglich bisweilen verhalten (vgl. ebd., S. 33). Das könne u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrenden vorrangig Probleme mit rechtlichen Fragen im Medienzusammenhang haben (43 %) und der Medieneinsatz in der Lehre mit einem erhöhten Aufwand verbunden ist, der stellenweise nicht adäquat vergütet wird (42 %) (vgl. ebd., S. 47). Daneben tragen die Lehrenden selbst die Verantwortung für ihre individuelle Professionalisierung, sodass die auf Ebene der Leitung tätigen Personen lediglich auf etwaige Fort- und Weiterbildungsangebote im Medienzusammenhang hinweisen können, was von den Dozent:innen wiederum mehrheitlich ignoriert werde. Das Selbststudium sowie der informelle Austausch dominieren, sodass 40 % der Lehrenden angeben, nie an einer einschlägigen Fort- oder Weiterbildung teilgenommen zu haben (vgl. ebd., S. 37). Ungeachtet dessen nehmen sowohl die Lehrenden als auch die in der Leitung tätigen Personen das Thema Digitalisierung mehrheitlich als positiv wahr, wobei kritisch anzumerken ist, dass der „Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe [...] (vor allem mit Blick auf sozial benachteiligte Menschen) weder von Lehrenden noch Einrichtungsleitungen als besonders relevant erachtet“ (ebd., S. 40) wird. Somit wird deutlich, dass die Akteur:innen dem Aspekt der individuellen Förderung der Lernenden durch den Einsatz digitaler Medien weniger Beachtung schenken, während sie überwiegend die Ansicht teilen, dass digitales Lernen zu besseren Lernergebnissen führt

8 Der Begriff „Digital Divide“ oder der „digitalen Spaltung“ respektive der „digitalen Kluft“ entstammt der Ungleichheitstheoretischen Diskussion, die darlegt, dass soziale Ungleichheiten in den digitalen Raum (bspw. das Internet) sowie auf die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien übertragen werden und sich damit reproduzieren (u. a. Niesyto, Meister & Moser 2009; Zillien 2009; Marr & Zillien 2010).

(Output-Orientierung). Ein systematischer Einsatz digitaler Medien in der Lehre findet im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung in Deutschland nicht statt, wie die auf Ebene der Leitung tätigen Personen selbstkritisch einräumen (vgl. ebd., S. 44). Begründen lässt sich dies auch mit der vergleichsweise geringen Nachfrage der Adressat:innen: Lediglich 24% der in der Leitung tätigen Personen berichteten, dass Kunden nach digitalen Angeboten fragten (ebd., S. 45). Es kann vermutet werden, dass die Nachfrage in den nächsten Jahren perspektivisch steigt, worauf dann auf Ebene der Leitung zu reagieren ist. Neben der Anschaffung und Finanzierung von Technik und geschultem Personal besteht für die befragten Expert:innen eine große Herausforderung in der medienbezogenen bzw. -pädagogischen Qualifizierung des Personals – allen voran der Lehrenden. Auch die Ergebnisse des aktuellen *wb-monitors* (2020) zur Digitalisierung verzeichnen, dass die klassische Präsenzlehre weiterhin das in der Weiterbildung dominierende Veranstaltungsformat darstellt und der Einsatz digitaler Medien vorwiegend in unterstützender Form stattfindet (vgl. Christ et al. 2020, S. 20 f.). Dennoch kommen digitale Medien in rund 49% der Veranstaltungen zum Einsatz (vgl. ebd., S. 21). Hinsichtlich der digitalen und medienpädagogischen Kompetenzen ließen sich – den Autor:innen folgend – in der Gesamtschau Entwicklungspotenziale identifizieren (vgl. ebd., S. 27 ff.). Die Mehrheit der befragten Einrichtungen (81%) unterstützt die Lehrenden u. a. mit internen Weiterbildungen bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen (vgl. ebd., S. 31). Mit dem Aufkommen der weltweiten COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 und den damit einhergehenden Maßnahmen zur Eindämmung und Bekämpfung haben sich die Rahmenbedingungen maßgeblich verändert. Die zeitweiligen Schließungen von Einrichtungen aufgrund der bundesweiten Lockdowns sowie die damit einhergehende Notwendigkeit der Ad-hoc-Umstellung auf virtuelle Veranstaltungsangebote, verdeutlicht den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenen- und Weiterbildung, worauf u. a. der aktuelle Bildungsbericht 2022 (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 223 ff.) sowie die Corona-Ergänzungsabfrage zur Volkshochschulstatistik (Widany et al. 2022) hinweisen.

Das Schweizer Pendant zum „Monitor Digitale Bildung“ – die „Weiterbildungsstudie 2017/2018“ – unter dem Themenfokus „Digitalisierung in der Weiterbildung“ geht der zentralen Frage nach „wie stark [...] die Schweizer Weiterbildung heute von der Digitalisierung erfasst [ist] und wie [...] die Weiterbildungsanbieter dazu [stehen]“ (Sgier, Haberzeth & Schüepp 2018, S. 6). Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Weiterbildung in der Schweiz stehen im Fokus dieser Untersuchung, die 2017 als schriftliche Befragung von 338 Weiterbildungsanbieter:innen aller Sprachregionen in der Schweiz (allgemein und berufsbezogen – überwiegend privatwirtschaftlich, nur 26% öffentliche Anbieter:innen) durchgeführt wurde. Digitalisierung bezieht sich bei dieser Befragung vor allem auf „den Einsatz und den Nutzen digitaler Geräte und Anwendungen, die zur Unterstützung des Lehrens und Lernens eingesetzt werden“ (ebd., S. 7), womit vordergründig die Ebene der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen, aber auch die Programm- und Angebotsplanung sowie die medienbezogene Professionalität der Lehrenden Berücksichtigung finden. Zunächst konstatieren die Autor:in-

nen, dass die Digitalisierung von der Mehrheit der Anbieter:innen (80 %) weniger als Trendthema von kurzer Dauer gesehen wird, sondern eher als eine langfristige Veränderung, die großen Einfluss auf das Feld der Erwachsenenbildung habe. 12 % der befragten Anbieter:innen rechnen gar mit einer grundlegenden digitalen Transformation des Feldes, während zwei Drittel der Befragten eine maßgebliche Beeinflussung durch die Digitalisierung erwarten (vgl. ebd., S. 9). Ähnlich verhalten wie in Deutschland sei die Nachfrage nach digitalen Angeboten seitens der Adressat:innen in der Schweiz: Lediglich 21 % der Anbieter:innen geben an, dass ihre Lernenden konkret nach digitalen Angeboten fragen. Dabei erhellt die Studie Korrelationen zwischen der Kundennachfrage und der Einschätzung des Stellenwerts der Digitalisierung seitens der Anbieter:innen, da „97 % der Anbieter, die eine Nachfrage nach Digitalem wahrnehmen, [...] der Digitalisierung auch einen hohen Stellenwert“ (ebd., S. 13) beimessen. Überdies nehmen 66 % der Anbieter:innen an, dass digitale Angebote ihre Attraktivität als Weiterbildungsanbieter:innen steigern könnten und sich dadurch Möglichkeiten eröffnen, neue Kund:innen zu akquirieren. Die vorherrschende Diskrepanz zwischen der Kundennachfrage und der auf Anbieterseite vermuteten hohen Nachfrage nach digitalen Angeboten in der Zukunft deute den Autor:innen folgend darauf hin, dass „die Digitalisierung bislang bezüglich [der] Bildungsbeteiligung eine untergeordnete Rolle gespielt hat“ (ebd., S. 14). Rund 24 % der befragten Anbieter:innen geben an, digitale Medien für das eigene Marketing bzw. im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit und auch in den Bereichen der Programmplanung sowie der Beratung zu nutzen, während das konkrete Lehr-/Lerngeschehen sowie der Bereich Prüfungen (Assessments) als weniger digitalisierte Bereiche der Schweizer Erwachsenenbildung beschrieben werden (vgl. ebd., S. 15). Der Medieneinsatz in der Lehre sei stark themenabhängig und so lassen sich – ähnlich wie in der Bundesrepublik – Unterschiede entlang der Größe und Art der Anbieter:innen erkennen. Digitale Technologien dienen vor allem der Vor- und Nachbereitung der Lehre sowie der Kursorganisation und Verteilung von Materialien; weniger im Fokus stehe dabei die Vernetzung der Teilnehmer:innen (vgl. ebd., S. 19). Des Weiteren wurden die Anbieter:innen gebeten, den andragogischen Nutzen der Digitalisierung sowie spezifische Auswirkungen des digitalen Lehrens und Lernens für das Feld einzuschätzen. Ein Drittel der Anbieter:innen hält eine Beurteilung dessen aktuell nicht für möglich und fühlt sich überdies nicht dazu in der Lage, einzuschätzen, ob digitales Lernen zu besseren Lernergebnissen beiträgt (33 %). Daneben sehen 60 % der befragten Anbieter:innen große Chancen in der Individualisierung, womit die durch digitale Medien angereicherte Beratung und Lernbegleitung gemeint sind. Ferner geben 50 % an, dass die Lernmotivation durch den Einsatz digitaler Medien gesteigert werden könne und diese darüber hinaus zu einem besseren Verständnis der Lehr-/Lerninhalte beitragen könnte. Gleichzeitig betont die Mehrheit der Anbieter:innen (57 %) jedoch, dass digitales Lernen gerade für weniger erfahrene Lerner:innen schwierig sei (vgl. ebd., S. 23). Die Anbieter:innen sind sich weitestgehend darin einig, dass die Digitalisierung hohe Anforderungen an die in der Lehre tätigen Personen stellt: 70 % der Befragten erwarten, dass sich durch die Digitalisierung die Rolle der Lehrpersonen hin zu Lernbegleiter:innen wandeln

wird, während sich 20 % der Anbieter:innen nicht dazu in der Lage sehen, die Folgen für die Lehrpersonen abzusehen bzw. einzuschätzen (vgl. ebd., S. 25). Darüber hinaus herrscht Einigkeit bei den Anbieter:innen dahingehend, dass digitale Kompetenzen an Bedeutung gewinnen und für das praktische Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Schweiz im Zuge der Personalrekrutierung perspektivisch relevant werden. Besonders Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) -Basiskompetenzen zur Bedienung digitaler Medien und Technologien werden für die Zukunft als relevant eingeschätzt und die Mehrheit der Anbieter:innen ist sich darin einig, dass die derzeitige Professionalisierung im Medienzusammenhang ungenügend ist:

„30 % meinen, dass Auszubildende in aktuellen Aus- und Weiterbildungen mittelmäßig, 27 % meinen gar, dass sie ungenügend oder gar nicht auf die Digitalisierung vorbereitet würden.“ (ebd., S. 26)

Demnach kann auch für die Schweiz ein Professionalisierungsbedarf im Medienzusammenhang attestiert werden – vor allem im Bereich der Ausbildung angehender Erwachsenenbildner:innen. Dabei ist allerdings zu konstatieren, dass die Anbieter:innen eine überwiegend funktionalistisch-instrumentelle Sicht auf Medien aufweisen, indem vordergründig die Bedienkompetenzen fokussiert und als besonders relevant angesehen werden. Daneben hebt die Mehrheit der Anbieter:innen die Notwendigkeit des sozialen Kontakts zu den Adressat:innen im Rahmen der Lehre hervor, was aufzeigt, dass „digitale Anwendungen [für viele] zwar eine nützliche Unterstützung [sind], aber bloße Instrumente [bleiben], die das Lernen und Lehren als zwischenmenschlichen Prozess bestenfalls erleichtern können“ (ebd., S. 30). Interessant ist, dass im Falle der Schweiz weder die institutionelle Größe noch deren Art (im Sinne von privat-kommerziell, privat-gemeinnützig oder öffentlich) signifikanten Einfluss darauf zu haben scheinen, wie die jeweiligen Anbieter:innen die Bedeutung der Digitalisierung für die Zukunft der Weiterbildung einschätzen (vgl. ebd., S. 29). Digitalisierung spielt für die Anbieter:innen in der Schweiz vorwiegend auf der Mikro- und Mesoebene eine Rolle, weniger auf der Makroebene, im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Digitalisierung als gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Die technische Ausstattung sei bei der Mehrheit der befragten Anbieter:innen in der Schweiz zwar gegeben, aber dennoch wird deutlich, dass bei „fast der Hälfte der Institutionen [...] die Kompetenzen für einen systematischen Einsatz digitaler Technologien“ (ebd., S. 33) fehlen. Auf struktureller und individueller Ebene kann ein Professionalisierungsbedarf attestiert werden, der sich darin zeigt, dass die Anbieter:innen diesen in Bezug auf die Lehr-/Lernsituationen zwar erkennen, die Digitalisierung aber weitestgehend mit der technischen Ausstattung und Bedienung dieser gleichsetzen, wodurch die Tragweite der Digitalisierung als Transformationsprozess (siehe Kap. 2.1.2) mitunter verkannt wird. Für die Autor:innen der Studie bleibt die zentrale Frage nach den Möglichkeiten der Gestaltung von umfassenderen sowie bedarfsorientierten Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten der Adressat:innen im Zuge der digitalen Transformation der Schweizer Erwachsenenbildung auf Basis der vorliegenden Ergebnisse offen, weshalb sie für diesen Kontext einen Forschungsbedarf aufzeigen.

Die zuvor zum Stand der Digitalisierung der erwachsenenbildnerischen Praxis in Deutschland und der Schweiz dargelegten empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die digitale Transformation dieses Feldes noch in ihren Anfängen steckt. Sowohl für die Bundesrepublik als auch die Schweiz kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse (noch) nicht von einer systematischen Gestaltung des praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Digitalisierung und der Beschaffenheit der Digitalität gesprochen werden. Wohl wissend, dass die referierten länderspezifischen Untersuchungen mit unterschiedlichen Fragen operierten und überdies verschiedene Akteur:innen des praktischen Feldes einbezogen haben, lassen sich Parallelen aufzeigen: Sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz wird der Digitalisierung hinsichtlich der Weiterentwicklung dieses Feldes im Allgemeinen und der Organisationsentwicklung im Besonderen mehrheitlich eine große Bedeutung zugeschrieben, wenngleich die Nachfrage nach digitalen Angeboten auf Kundenseite derzeit noch verhalten zu sein scheint. Daneben verdeutlichen die Ergebnisse, dass das didaktische Potenzial digitaler Medien im konkreten Lehr-/Lerngeschehen sowie bei der Planung und Nachbereitung (noch) nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird, weshalb in Deutschland und der Schweiz in der Lehre kein systematischer Medieneinsatz stattfindet oder forciert wird. Die Lehre findet vordergründig im Präsenzsetting statt und die Hervorhebung der Relevanz des sozialen Austauschs in erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernsettings wird als Argument gegen die Digitalisierung der Lehre herangezogen⁹. Für beide Länder kann auf struktureller und individueller Ebene somit ein medienbezogener bzw. -pädagogischer Professionalisierungsbedarf attestiert werden. Strukturell zeigt sich dieser vor allem darin, dass die Mehrheit der in den referierten Studien befragten Akteur:innen eine technikzentrierte funktional-instrumentelle Sichtweise auf die Digitalisierung aufweist, welche die Tragweite des transformatorischen Potenzials ebendieser für das praktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld mitunter verkennt bzw. verkürzt. Einigkeit herrscht bei den im Rahmen der Studien befragten Akteur:innen dahingehend, dass der Aufbau digitaler Kompetenzen im Rahmen der individuellen Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals an Bedeutung zunimmt und diese künftig im Rahmen der Personalauswahl an Relevanz gewinnen werden. Daneben geht aus den Untersuchungen hervor, dass die Befragten einen Bedarf hinsichtlich medienbezogener oder -pädagogischer Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme äußern und die derzeitigen Angebote als unzulänglich erachten.

Für die vorliegende Arbeit, die ersucht, die Bedeutung respektive Relevanz einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung aufzuzeigen, sind diese Ergebnisse relevant, da sie einen Hinweis auf die Notwendigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung zur Gestaltung des praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldes der Erwachsenenbildung geben und dabei helfen, die vorherrschenden Herausforderungen und Hindernisse aus Perspektive der erwachsenenbildnerischen Berufspraxis zu

9 Wenngleich die COVID-19-Pandemie die Digitalisierung der Erwachsenenbildung beschleunigte (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 249), wird die Argumentation der Relevanz des sozialen Austauschs in Präsenz fortgeführt, was u. a. die Untersuchungen von Denninger und Käßlinger (2021) sowie von Bellingner und Niemeyer (2023) aufzeigen.

erhellen. Im nachfolgenden Unterkapitel (Kap. 2.2.3) werden weitere theoretische und empirische Hinweise aus der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik herangezogen und diskutiert, welche die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung unterstreichen.

2.2.3 Zur Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Die im vorangegangenen Unterkapitel 2.2.2 dargelegten empirischen Ergebnisse verdeutlichen, dass die Digitalisierung vor allem für das praktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt, wenngleich „Perspektiven dafür, wie mit der Digitalisierung umzugehen ist und vor allem wie sie gestaltet werden kann“ (Sgier et al. 2018, S. 5), noch zu entwickeln sind. Die digitale Transformation der erwachsenenbildnerischen Praxis scheint durch Unsicherheiten und Suchbewegungen gekennzeichnet, wie die zuvor diskutierten Ergebnisse aus der Bundesrepublik und der Schweiz verdeutlichen. Neben der Gestaltung der digitalen Transformation des praktischen Feldes sind die Akteur:innen dazu angehalten, den professionellen Kern der Erwachsenenbildung zu wahren, den Haberzeth & Sgier (2019) wie folgt umschreiben:

„Es geht um die Unterstützung von Bildungsprozessen, verstanden als lebenslange Aneignung von Wissen, um sich immer wieder kritisch positionieren und begründete Urteile fällen zu können.“ (ebd., S. 11)

Dass die Gestaltung digitaler Bildung im Kontext des lebenslangen Lernens eine große Herausforderung besonders aufseiten der in der Lehre tätigen Personen darstellt, wurde anhand der im vorangegangenen Abschnitt (Kap. 2.2.2) referierten Ergebnisse ersichtlich. Neben der Gestaltung digitalisierter Lehr-/Lernumgebungen scheinen viele Lehrende Schwierigkeiten damit zu haben, den pädagogischen Gehalt und Nutzen digitaler Technologien zu antizipieren, und begegnen diesen daher häufig mit einer skeptischen bis ablehnenden Haltung (vgl. ebd., S. 9). Zugleich heben die mit der Leitung befassten Akteur:innen hervor, dass medienbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten für die zeitgemäße Gestaltung sowie Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen auch bei der Personalakquisition an Bedeutung gewinnen und medienpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote dazu verhelfen können, medienpädagogisch professionelles Handeln für das erwachsenenbildnerische Handlungs- und Tätigkeitsfeld zu fördern. Obwohl eine wiederkehrende Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Perspektiven in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung vorzufinden ist (u. a. Hüther 1994; Stang 2003; von Hippel 2007; Pietraß 2015; Grell 2017; Hartung-Griemberg 2017), fehlt es bislang an Beschreibungsansätzen, welche ein komplementäres Verhältnis von Medien- und Erwachsenenbildung zeichnen. Die vorliegende Arbeit argumentiert, dass derartige Beschreibungsansätze notwendig sind, um die strukturelle und individuelle Professionalisierung für die Forschung sowie die Praxis der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität zu gestalten. Im Folgenden wird daher auf Bemühungen aus der erwachsenen-

bildnerischen Forschung Bezug genommen, die einen Beschreibungsansatz für die medienbezogenen Anforderungen an praktisch tätige Erwachsenenbildner:innen liefern.

Einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung medienpädagogischer Kompetenzen für die Lehr-/Lerngestaltung im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld hat der Forschungsverbund des DIE und der Eberhard Karls Universität Tübingen (2016 bis 2018) im Rahmen des Projekts „MEKWEP“ (Medienpädagogische Kompetenz des beruflichen Weiterbildungspersonals zur Unterstützung des Einsatzes digitaler Medien in formalen, non-formalen und informellen Lernsettings) geleistet. Ausgehend vom Desiderat fehlender empirischer und theoretischer „Grundlagen, die eine klare Vorstellung davon vermitteln, welche medialen Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen heute und in Zukunft gestellt werden“ (Rohs et al. 2017, S. 9), haben sich die Kolleg:innen konzeptionell sowie forschend mit medienpädagogischen Handlungsanforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Da „es aktuell an Orientierungen [dahingehend fehlt], welche Bedeutung medienpädagogische Kompetenzen haben und in welchen medienpädagogischen Bereichen sich Lehrende in der Erwachsenenbildung professionalisieren sollten“ (Bolten & Rott 2018, S. 139), wurden Modelle zur medienpädagogischen Kompetenz für den schulischen Bildungskontext sowie erwachsenenpädagogische Kompetenzmodelle analysiert, um auf theoretischer Ebene ein Modell medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung zu entwickeln, welches sowohl „die Wissensebene, die man dem Professionswissen zuordnen kann, als auch ein professionelles Selbstverständnis, das durch professionelle Werthaltungen und Orientierungen geprägt ist“ (Rohs et al. 2017, S. 7), einbezieht. Das Modell berücksichtigt spezifische Anforderungen des erwachsenenbildnerischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldes und unterscheidet folgende vier Facetten medienpädagogischer Kompetenz, welche mit allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten assoziiert sind: die mediendidaktische, die fachbezogene Medien- und die medienbezogene Feldkompetenz sowie medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung. Den vier genannten Kompetenzfacetten liegt die eigene Medienkompetenz zugrunde. Die mediendidaktische Kompetenz kann als wesentliche Grundlage zur Gestaltung mediengestützter Lehr-/Lernarrangements in der Erwachsenenbildung verstanden werden. Neben der Bereitschaft und Motivation, erwachsenenbildnerische Lehr-/Lernszenarien mit digitalen Medien anzureichern, benötigen Erwachsenenbildner:innen mediendidaktisches und -psychologisches Fachwissen sowie Kenntnisse über die Beschaffenheit von Lehr-/Lerntechnologien und deren Anwendung. Der Notwendigkeit der Abstimmung bzw. Passung des Medieneinsatzes mit dem jeweiligen Lerngegenstand wird innerhalb der fachbezogenen Medienkompetenz Rechnung getragen, indem diese sowohl eine fachliche als auch eine fachdidaktische Dimension integriert. Zielgruppenspezifische sowie gesellschaftliche Voraussetzungen finden in der Facette der medienbezogenen Feldkompetenz Berücksichtigung. Kenntnisse über die mediatisierte Lebens- und Arbeitswelt der Adressat:innen, deren Mediennutzungsweisen und damit einhergehende Chancen und Hindernisse für das formale, nonformale und informelle Lernen mit Medien sowie Kenntnisse zu in insti-

tutionellen Weiterbildungskontexten vorherrschenden Medienkulturen werden für Erwachsenenbildner:innen als essenziell eingeschätzt, um reflektierte Entscheidungen zu einem entsprechenden Medieneinsatz zu treffen. Daneben bedarf es einer selbstreflexiven Haltung der Erwachsenenbildner:innen sowie eines Bewusstseins dafür, dass die persönliche Einstellung zu Medien und digitalen Technologien das pädagogisch-professionelle Handeln mitbestimmt. Die Kompetenzfacette „medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung“ berücksichtigt diese individuellen selbstreflexiven Momente und betont überdies die Notwendigkeit des Bewusstseins für potenzielle Transformationen bedingt durch die Digitalisierung und damit einhergehende Veränderungen für die professionelle Rolle im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld. Ferner wird die Notwendigkeit der eigenen Medienkompetenz als Basis für eine medienpädagogische Handlungskompetenz von praktisch tätigen Erwachsenenbildner:innen unterstrichen (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 36 f.).

Da davon auszugehen ist, dass „die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen nicht nur über formales [Lernen], sondern aufgrund der spezifischen Berufsbiographien mit häufigem Quereinstieg in die Erwachsenenbildung auch und vermutlich sogar in besonderem Maße über non-formales und informelles Lernen erfolgt“ (Rohs & Bolten 2017, S. 15), wurde der auf theoretischer Basis erarbeitete erste Modellentwurf des Forschungsverbunds durch eine qualitativ ausgerichtete Interviewstudie mit Lehrenden und weiteren Akteur:innen aus der Erwachsenenbildung ergänzt und weiterentwickelt. Die aus der Praxis gewonnenen Perspektiven unterstreichen die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung, die – so die Forschenden – bisweilen als Eigenleistung der Akteur:innen im Kontext informeller und nonformaler Lernprozesse zu werten sei, da die medienpädagogische Expertise „nicht zentral im Rahmen einer formalen pädagogischen Ausbildung erworben“ (ebd., S. 40) werde. Ferner heben die von den Forscher:innen interviewten Lehrenden hervor, dass bei ihnen kaum externe Anreize zur Aneignung medienpädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bestehen. Entscheidend scheinen vielmehr die intrinsische Motivation der Lehrenden sowie eine gewisse Affinität und positive Grundeinstellung zu digitalen Medien (vgl. ebd.) zu sein. Das unterstreicht die immense Bedeutung der individuell gestalteten medienpädagogischen Professionalisierungswege im Rahmen der erwachsenenbildnerischen Handlungspraxis. Die befragten Entscheidungsträger:innen berichten von einer bisweilen skeptischen Haltung der Lehrenden zum Medieneinsatz, die sich nicht nur auf Basis fehlender Anpassungsbereitschaft oder mangelnder Professionalisierung im Medienzusammenhang erklärt, sondern auch auf organisationale Bedingungen zurückzuführen sei. Neben medienpädagogischen Kompetenzen benötigen Lehrende zeitliche Ressourcen zur Vor- und Nachbereitung, um den Medieneinsatz in der Lehre zielgruppenspezifisch sowie passend zum jeweiligen Lerngegenstand und den gegebenen Rahmenbedingungen zu gestalten, was in der Praxis wiederum nicht adäquat vergütet wird (vgl. Bolten & Rott 2018, S. 144). Ebenfalls heben die befragten Lehrenden – allen voran die freiberuflich tätigen Personen – hervor, dass medienbezogenes Rechtswissen „über Lizenzierungsmodelle [sic] von Open Educational Resources (OER), Copyright, Datenschutz

und Datensicherheit“ (ebd., S. 146) unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität an Bedeutung gewinne und auch im juristischen Bereich ein Professionalisierungsbedarf auf struktureller und individueller Ebene zu verzeichnen sei. Darüber hinaus erhellt die qualitative Untersuchung, dass die zumeist fehlende (medien-)pädagogische Ausbildung sowie eine skeptische bzw. kritische Haltung der Lehrenden gegenüber (digitalen) Medien in der Erwachsenenbildung die Förderung von Medienkompetenz aufseiten der Adressat:innen hemmt. Die befragten Expert:innen betonen in diesem Zusammenhang, dass die „Fähigkeit zur digitalen Kommunikation und dem Wissen über Lehr-/Lernforschung und Motivation, Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen digitalen Anwendungen“ (ebd., S. 149) einen wesentlichen Bestandteil der mediendidaktischen Kompetenzfacette darstelle, die es den Lehrenden ermöglicht, digitale Lernangebote für die Adressat:innen zu gestalten. Ferner berichten die Expert:innen davon, zu beobachten, dass es didaktisch versierten Lehrenden zumeist besser gelinge, ihr Wissen auf digitales Lehren zu übertragen. Besonders interessant und wichtig für die vorliegende Arbeit, die Fragen nach der Förderung einer systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung ins Zentrum rückt, ist die aus der qualitativen Untersuchung gewonnene Erkenntnis, dass die medienpädagogische Kompetenz in der Erwachsenenbildung nicht auf den mikrodidaktischen Bereich reduziert werden kann:

„Das qualitativ erhobene Datenmaterial verdeutlichte [...], dass medienpädagogische Kompetenz gerade in diesem Bildungsbereich mehr sein muss als reine mediendidaktische Kompetenz, sich also nicht auf die Frage, wie Medien zur Wissensvermittlung eingesetzt werden können, verengen lässt.“ (Rott & Schmidt-Hertha 2019, S. 139)

Unter der zentralen Frage, ob die medienpädagogische Kompetenz der Lehrenden in der Erwachsenenbildung maßgeblich vom Alter abhängig sei, haben Rott und Schmidt-Hertha (2019) eine standardisierte Befragung mit Lehrenden (n = 622) faktoranalytisch untersucht (vgl. ebd., S. 145 ff.). Die Variable des Alters spielt den Autor:innen folgend lediglich bei der Facette der mediendidaktischen Kompetenz eine untergeordnete Rolle, sodass resümiert werden kann, dass „für ältere und jüngere Lehrende hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber digitalen Medien in Weiterbildungskontexten sowie hinsichtlich der Sensibilität für die medialen Umwelten und Nutzungsgewohnheiten der Lernenden“ (ebd., S. 150) kaum signifikante Unterschiede auszumachen sind. Der Arbeitskontext, d. h. die Lehrtätigkeit im beruflichen oder außerberuflichen Kontext, sowie die Lehr-/Lerninhalte scheinen hier relevanter für Unterschiede seitens der Lernenden als das Alter zu sein. Für ältere Lehrende könne dennoch ein höherer medienpädagogischer Qualifizierungsbedarf identifiziert werden, da diese „im Bereich des mediendidaktischen Wissens [...] im Durchschnitt aber doch schlechter ab[schneiden] als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen“ (ebd., S. 151). Hier könnten Weiterbildungsangebote dazu beitragen, das mediendidaktische Wissen älterer Lehrender in der Erwachsenenbildung auszubauen und zu reflektieren. Die Autor:innen raten allerdings davon ab, medienpädagogische Fort- und Weiterbildungsangebote für die Lehrenden altersabhängig zu gestalten, und sprechen sich eher dafür

aus, Qualifizierungsangebote für die Praxis zu entwickeln, „die gezielt einzelne Teilfacetten medienpädagogischer Kompetenz integrieren[,] und diese gegebenenfalls auf unterschiedlichen Niveaustufen weiter[zu]entwickeln“ (ebd., S. 151). Der im Rahmen des Verbundprojekts „MEKWEP“ (2016–2018) erarbeitete Selbsttest zur Einschätzung medienpädagogischer Kompetenzen¹⁰ kann Lehrenden und weiteren Akteur:innen der Erwachsenenbildung dazu verhelfen, ihre medienbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu überprüfen sowie den individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf für die einzelnen Kompetenzfacetten zu reflektieren.

Die referierten Bemühungen der Kolleg:innen des Projektverbunds „MEKWEP“ und die dargelegten empirischen Ergebnisse zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung verdeutlichen einmal mehr den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf auf struktureller und individueller Ebene der Erwachsenenbildung. Für die individuelle Ebene heben Rott und Schmidt-Hertha (2019) Folgendes hervor:

„Für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bedeutet dies einerseits, dass die jeweiligen Arbeitsbedingungen und die verfügbaren Zeiträume für die professionelle Weiterentwicklung entscheidend dafür sind, wie systematisch und nachhaltig eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitaler Medien erfolgt, andererseits aber auch, dass ihre aktuelle Mediennutzungskompetenz und ihr Verständnis des Einsatzes digitaler Medien als Teil der eigenen Professionalität relevant sind für die weitere Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten digitaler Medien in der Lehre“ (ebd., S. 144).

Auch die Kolleg:innen aus dem Forschungsprojekt „DigiEB“ (Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung) an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (2019–2022) unterstreichen den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf auf struktureller und individueller Ebene. Unter Berücksichtigung der heterogenen Rahmenbedingungen auf der Institutions- und Organisationsebene, beschäftigte sich das Projekt mit den Gelingensbedingungen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. Breitschwerdt und Egetenmeyer (2021) stellen auf Basis einer qualitativen Interviewstudie zu Fortbildungen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit 58 Expert:innen heraus, dass aufgrund der Dynamik ein „kontinuierlicher Fortbildungs- und Austauschbedarf im Bereich Digitalisierung besteht und diese nicht als abschließbares Thema verstanden wird“ (ebd., S. 65). Infolge dessen avanciere auch der Einsatz von digitalen Medien zu einer „Frage der Organisation- und Personalentwicklung“ (Breitschwerdt et al. 2022, S. 11), was sich insbesondere durch die COVID-19-Pandemie verdeutlichte.

Somit wird neben dem Bedarf an Fort- und Weiterbildungsangeboten auch die Notwendigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung ersichtlich. Wohl wissend, dass das Gros der in der erwachsenenbildnerischen Berufspraxis tätigen Personen nicht über einen entsprechenden Hochschulabschluss verfügt und die „Zu-

¹⁰ Der Test zur Selbsteinschätzung medienpädagogischer Kompetenzen ist online verfügbar unter: <https://mekwep.alpha-test.de/>.

gangswege in das Tätigkeitsfeld [...] nach wie vor mannigfaltig [sind]“ (Benz-Gydat 2017, 50), argumentiert die vorliegende Arbeit für einen Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen der akademischen Ausbildung, welches über den Bereich der Mediendidaktik hinausgehen sollte (vgl. Helbig & Hofhues 2018, S. 12). Die hierin dargelegten Ergebnisse und Perspektiven aus der Praxis liefern wertvolle Hinweise für die Ausdifferenzierung der einzelnen Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung, welche es insofern bei der theoretischen Herleitung ebendieser zu berücksichtigen gilt (ausführlicher dazu Kap. 4).

2.3 Erstes Zwischenfazit: Zeitdiagnostische Begründung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

Die Ausführungen des zweiten Kapitels der vorliegenden Arbeit waren zunächst mit der Zielsetzung verbunden, hervorzuheben, dass gegenwärtige gesellschaftliche Transformationsprozesse einen heuristischen Bezugsrahmen für eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung bilden, da sich professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung gegenwärtig unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung sowie der Beschaffenheit von Digitalität vollzieht. Im Rückgriff auf das kommunikationswissenschaftlich informierte Konzept Mediatisierung (Krotz 2001) wurde herausgearbeitet, dass der stetig weiter vollziehende Medienwandel eng mit dem gesellschaftlichen Wandel verwoben und daher als ein sich in Schüben vollziehender, lang andauernder gesellschaftlicher Metaprozess zu betrachten ist (vgl. Krotz 2007, S. 27; vgl. Hepp 2013 a, S. 49 f.). Darüber hinaus verhilft der Mediatisierungsansatz dazu, Abstand von einer fundamentalen Medienlogik zu nehmen, indem er die Prägekräfte von Medien in den Handlungsfeldern der Lebens- und Alltagswelt hervorhebt und dafür sensibilisiert, dass sich Menschen täglich in unterschiedlichen koexistenten mediatisierten Welten bewegen (Hepp & Hartmann 2010; Hepp 2010; Hepp & Krotz 2012; Hepp 2013 b). Die Digitalisierung, verstanden als neue Basistechnologie (vgl. Krotz 2007, S. 35) und technische Komponente des gegenwärtigen Mediatisierungsschubs (vgl. Krotz 2007, S. 100 ff.; Hepp & Krotz 2012, S. 17 f.; Hepp 2013 a, S. 58), wurde ferner unter einer phänomenologischen Perspektive in den Blick genommen. Dazu wurde eine deskriptiv-theoretische Annäherung herangezogen, um die Bedeutung der Digitalisierung für gesellschaftliche Felder und Formationen im Allgemeinen und das Feld der Erwachsenenbildung im Besonderen zu erhellen. Die theoretischen Überlegungen Baeckers (2007 & 2017), welche an die systemtheoretischen Arbeiten Luhmanns (1997) anknüpfen, heben hervor, dass es sich bei der Digitalisierung um einen sozialen und kulturellen Prozess im Kontext der aktuellen Medienepoche handelt, bei dem sich neben Menschen digitale Medien aktiv an der Kommunikation beteiligen und dadurch einen Sinnüberschuss produzieren, welcher verlangt, dass seitens der Gesellschaftsmitglieder ein routinierter Umgang mit ebendiesem gefunden wird. Dieser Blick sensibilisiert für die unter den Bedingungen der Digitalisierung erwachsene Komplexität (vgl. Baecker 2017, S. 4 f.) und hilft dabei, ver-

änderte kulturelle Strukturbedingungen des erwachsenenpädagogisch professionellen Handelns zu erhellen. Diese veränderten Strukturbedingungen wurden im Rekurs auf das von Stalder (2017 & 2018) ausgearbeitete Konzept der Digitalität mitsamt dessen drei charakteristischen Formen – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität – eingehend beleuchtet, um deren Konsequenzen für die Erwachsenenbildung nachzuzeichnen und zu untermauern, dass ein rein technikzentrierter Blick auf gegenwärtige Transformationen ungenügend ist. Die Herausforderung für die Erwachsenenbildung besteht darin, die sich mit der Digitalität wandelnden Strukturbedingungen des professionellen Handelns in der erwachsenenbildnerischen Praxis auf epistemologischer und organisatorischer Ebene (vgl. Stalder 2018, S. 15) zu verhandeln.

Darauf aufbauend wurde eine zeitdiagnostische Betrachtung des wissenschaftlichen und praktischen Feldes der Erwachsenenbildung aufgegriffen, um aufzuzeigen, wie Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität verhandelt sowie gestaltet werden. Durch die Betrachtung politisch-normativer Ansprüche wurde aufgezeigt, dass die Digitalisierung zu einem Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung avanciert ist und den digitalen Medien in den bildungspolitischen Papieren eine vornehmlich funktionalistisch-instrumentelle Bedeutung zugeschrieben wird, die Anforderungen an eine medienpädagogische Professionalisierung vor allem auf der mikrodidaktischen Ebene des Lehr-/Lerngeschehens verortet (vgl. Rohs, Bolten & Kohl 2017, S. 41). Unter Berücksichtigung der zuvor referierten zeitdiagnostischen Entwürfe wird dies als reduktionistisches Bild von Medien eingeschätzt, welches lediglich die digitale Verfügbarkeit von Lehr-/Lerninhalten hervorhebt und dadurch das transformatorische Potenzial für das praktische Feld der Erwachsenenbildung verkennt (vgl. Allert & Asmussen 2017, S. 29). Fragen zur Bewältigung der digitalen Transformation in den berufspraktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung wurden anhand aktueller empirischer Ergebnisse aus Deutschland (Schmid et al. 2018; Christ et al. 2020) sowie der Schweiz (Sgier et al. 2018) dargelegt und diskutiert. Die empirischen Ergebnisse aus der Praxis zeigen auf, dass das Thema Digitalisierung von den Befragten mehrheitlich positiv wahrgenommen und als zukunftssträftig sowie relevant eingeschätzt wird, wenngleich derzeit noch kein systematischer Einsatz digitaler Medien in praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik und der Schweiz zu verzeichnen ist. Unsicherheiten und Suchbewegungen kennzeichnen die digitale Transformation der erwachsenenbildnerischen Praxis und die empirischen Daten liefern Hinweise auf einen medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene (Nittel & Seltrecht 2008). Da aktuell kaum Beschreibungsansätze vorliegen, die Überlegungen aus der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik systematisch miteinander verbinden und Hinweise auf medienbezogene Anforderungen an die in der Praxis tätigen Akteur:innen sowie deren Umgang damit empirisch fundieren, wurden die Forschungsbemühungen aus dem Verbundprojekt „MEKWEP“ (2016–2018) herangezogen und diskutiert. Die Kolleg:innen arbeiteten ein Modell medienpädagogi-

scher Kompetenz für die Lehrenden in der Weiterbildung aus, welches vier medienpädagogische Kompetenzfacetten beinhaltet, die mit allgemeinen erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten assoziiert sind (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 36). Die referierten Forschungsleistungen aus dem Verbundprojekt liefern überdies Hinweise darauf, dass sich die praktisch tätigen Akteur:innen bisweilen in Eigenregie im Kontext informeller und nonformaler Lernprozesse medienpädagogisch professionalisieren (Rohs & Bolten 2017; Bolten & Rott 2018) und nicht im Rahmen einer formalen (medien-)pädagogischen Aus-, Fort- oder Weiterbildung, was den Bedarf einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium unterstreicht.

Die in diesem Kapitel vorgenommene systematische analytische Betrachtung spannt somit den zeitdiagnostischen Rahmen für die weiteren Überlegungen der vorliegenden Arbeit und wird für die nachfolgenden Ausführungen leitend sein. Die zuvor dargelegten zeitdiagnostischen Entwürfe zur Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wurden zur Reflexion der zunehmenden Komplexität herangezogen, um das Zusammenspiel von gesellschaftlichen und medientechnischen Entwicklungen sowie der organisierten Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen von Erwachsenen eingehend zu beleuchten. Damit war zugleich nicht der Anspruch verbunden, einer ganzheitlichen theoretischen Synopse gerecht zu werden. Vielmehr wurde in diesem Rahmen eine Begründungsstruktur entwickelt und dargelegt, welche die Bedeutung gesellschaftlicher Dynamiken und Transformationen für die Erfahrungs- und Lebenswelt von Erwachsenen herausstellt. Dazu wurden einzelne Aspekte der Entwürfe systematisch herausgearbeitet und vor dem Hintergrund des gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskurses in der Erwachsenenbildung diskutiert, um zu verdeutlichen, dass eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung als Teil der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu einem Erfordernis avanciert, wenn die unter dieser zeitdiagnostischen Rahmung hervorgehobenen Veränderungsdynamiken im Zusammenspiel mit sich wandelnden Anforderungen an erwachsenenpädagogisches Handeln im Zuge professionstheoretischer Überlegungen berücksichtigt werden.

3 Professionstheoretisches Fundament für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

Unumgänglich scheint die weitere Klärung grundlagentheoretischer Positionen und Professionsverständnisse zwischen pädagogischen Teilbereichen, denn einerseits gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass sich pädagogische Teildisziplinen voneinander abgrenzen, so dass sich die Differenz innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sogar vergrößert, andererseits gibt es auch wechselseitig anschlussfähige Positionen und Gemeinsamkeiten, die für eine offene professions-theoretische Diskussion förderlich sind. (Tippelt 2018, S. 660; Hervorhebung FB)

Nachdem im zweiten Kapitel der heuristische Bezugsrahmen entfaltet wurde, wird im dritten Kapitel das professionstheoretische Fundament für eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung in der Erwachsenenbildung begründet. Die zuvor skizzierten zeitdiagnostischen Tendenzen legen nahe, dass professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung nicht mehr losgelöst vom Medienhandeln der Organisationen und einzelnen Akteur:innen betrachtet werden sollte, sodass der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Hochschulstudium einen wichtigen Beitrag zur Professionalitätentwicklung leisten kann. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium zu erarbeiten und professionstheoretisch zu fundieren. Dabei werden die im vorangestellten Zitat von Tippelt (2018) angesprochenen grundlagentheoretischen Positionen sowie insbesondere die im jeweiligen Fachdiskurs beleuchteten Strukturmerkmale erwachsenen- und medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt, systematisch miteinander verbunden und hinsichtlich der sich wandelnden Anforderungen an professionelles Handeln im heterogenen Berufsfeld der Erwachsenenbildung reflektiert. Somit wird eine zeitgemäße Betrachtung professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive vorgenommen, welche die Verwobenheit von Medien und Sozialität berücksichtigt. Die nachfolgenden Ausführungen tragen zu einer über disziplinäre Grenzen hinausgehenden offenen professionstheoretischen Diskussion (vgl. ebd., S. 660) für den Kontext der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung bei und berücksichtigen dabei die zunehmend, maßgeblich durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse evozierten, multi- respektive polyprofessionellen Handlungsanforderungen (Helsper & Tippelt 2011) in der Bildungspraxis.

Dieses Vorhaben ist voraussetzungsreich und erfordert insofern, sich einen systematischen Überblick über professionstheoretische Perspektiven aus der Erziehungs- und Sozialwissenschaft zu verschaffen. Dabei stellen das breite Bedeutungsspektrum sowie die Vielzahl der (wissenschafts-)theoretischen Auffassungen bei der Auseinan-

dersetzung mit professionstheoretischen Arbeiten eine besondere Herausforderung dar. Die Arbeit mit den Begriffen *Profession*, *Professionalisierung*, *Professionalität* und *Professionalitätentwicklung* bedarf folglich einer präzisen Erörterung des dabei jeweils zugrunde liegenden professionstheoretischen Verständnisses sowie von dessen Lesart, um zu eruieren, welches sich insbesondere für die (fach-)wissenschaftliche Diskussion im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik als evident erweist. Zudem lässt sich, Kurtz (2014) folgend, gerade in den Sozialwissenschaften „von einer Inflationierung der Begriffe Professionalität, Professionalisierung, professionelles Handeln und professionelle Arbeit“ (ebd., S. 216) sprechen, wenngleich Professionen in den neueren soziologischen Gesellschaftstheorien nicht mehr als Treiber gesellschaftlicher Strukturbildung akzentuiert werden (u. a. Beck, Giddens & Lash 1996). Entsprechend wird nachfolgend geprüft, ob der Professionsbegriff, wie er u. a. von Parsons (1939/1964, 1968 & 1978), Hughes (1958 & 1971) und Abbott (1988) in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, noch Bestand hat oder ob sich für pädagogische Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Praxis mitunter Tendenzen einer Deprofessionalisierung im Sinne eines schwindenden gesellschaftlichen Ansehens und nicht klar geregelten Zuständigkeitsbereichs ausmachen lassen (vgl. Miege 2018 b, S. 454). Für Nittel (2011) stellt die Klärung der sozialen Einheit pädagogischer Berufe eine besondere Herausforderung dar, da sich aus berufssoziologischer Perspektive nicht alle im Bildungs- und Erziehungswesen tätigen Personen – besonders mit Blick auf die Freiberuflichkeit – automatisch der sozialwissenschaftlichen Kategorie pädagogischer Berufe zuordnen ließen. Der „präzisen Bestimmung einer Vergleichsfolie zur Identifikation sozialer Entitäten“ (ebd., S. 40) misst der Autor daher einen besonderen Stellenwert bei und hebt die Bedeutung einer entsprechenden Forschungsperspektive hervor, um Merkmale zu beleuchten, die sich in wesentlichen Bereichen erwerbsförderlichen pädagogischen Handelns wiederfinden lassen.

Um eine solche Perspektive systematisch zu entwickeln, werden im Folgenden drei wesentliche Bereiche in den Blick genommen. Zunächst findet eine Sondierung von professionstheoretischen Sichtweisen statt, die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften diskutiert werden (Kap. 3.1). Dabei werden auch neuere Professionstheorien aus der Berufs- und Professionssoziologie sowie den Organisationswissenschaften aufgegriffen und deren Anschlussfähigkeit für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit kritisch-reflexiv diskutiert. Im nächsten Schritt wird der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen (Kap. 3.2), wobei die akademische Professionalisierung gesondert betrachtet wird. Daran anschließend erfolgt eine intensive Beschäftigung mit dem professionstheoretischen Diskurs in der Medienpädagogik (Kap. 3.3). In diesem Unterkapitel wird ferner eine transformatorische Perspektive auf medienpädagogische Professionalität in der Praxis eingenommen, welche die Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt und es ermöglicht, wesentliche Einflussfaktoren und Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln für einzelne pädagogische Arbeitsfelder auszudifferenzieren. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer medienpädagogischen Professionalisierung als Qualifikationsanforderung für die erwachsenenbildnerische Praxis

entlang der fachwissenschaftlichen Diskussion herausgearbeitet und ein analytisches Konzept für die Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium professionstheoretisch fundiert. Das Kapitel schließt mit einem zweiten Zwischenfazit, welches die im Kapitel differenziert dargelegten Bereiche systematisch bündelt (Kap. 3.4).

3.1 Das professionstheoretische Feld: Sondierungen und Positionierungen

Wie eingangs erwähnt, bedarf die Beschäftigung mit Positionierungen im professionstheoretischen Feld einer Sondierung. Dabei kann zunächst konstatiert werden, dass im sozialwissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit darüber herrscht, welche Berufe auf analytischer Ebene mit dem Etikett „Profession“ versehen werden können und sollen. Die Bestimmung des Gegenstandes bzw. die Festlegung von Kriterien, die den Gegenstand beeinflussen, stellt Wissenschaftler:innen vor Herausforderungen, wie Pfadenhauer und Sander (2010) für die Professionssoziologie herausstellen:

„Dass es sich bei Professionen um Berufe handelt, die sich durch bestimmte Merkmale von allen anderen Berufen unterscheiden, scheint der noch unstrittigste ‚gemeinsame Nenner‘ zu sein, auf den sich die Vertreter der verschiedenen professionstheoretischen Ansätze einigen können.“ (ebd., S. 361)

Merkmale, die Professionen als spezieller Berufsform zugeschrieben werden, sind (1) eine gewisse Form von Autonomie hinsichtlich der Berufsausübung, (2) eine spezifische und auf einer akademischen Ausbildung fußende abstrakte Wissensbasis, welche sich auf der Handlungsebene entlang des gesellschaftlichen Bedarfs an Problemlösung orientiert, (3) eine spezifische Handlungslogik, (4) die Selbstverwaltung professioneller Akteur:innen über einen Berufsverband, welcher einen spezifischen Verhaltenskodex im Sinne einer Berufsethik aufstellt, an den die professionellen Praktiker:innen gebunden sind, und (5) weisen Professionen eine Orientierung am Gemeinwohl sowie einen Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert auf (vgl. u. a. Kurtz 2002, S. 49; Mieg 2003, S. 11 ff.; Kloke 2014, S. 114). Mieg (2003) folgend habe die merkmalsorientierte Bestimmung von Professionen, die in der frühen angloamerikanischen Tradition begründet liegt, vorwiegend berufspolitische Zwecke verfolgt. Inzwischen herrscht auch in der angloamerikanischen Professionssoziologie Einigkeit dahingehend, dass rein merkmalsorientierte Ansätze gerade für die international vergleichende Professionsforschung unzureichend sind (Stichweh 1994/2013). Dennoch ist die Definitionsfrage nach wie vor aktuell und wird in den professionstheoretischen Positionierungen, die in diesem Unterkapitel diskutiert werden, daher immer wieder aufgegriffen, was sich dadurch erklärt, dass der Gegenstand ohne jegliche definitorische Annäherung unklar bliebe.

Nachfolgend werden zunächst Positionierungen und Konzepte dargelegt, die sich den klassischen respektive traditionelleren Professionstheorien (vgl. Kloke 2014, S. 162 f.) zuordnen lassen und in der Erziehungswissenschaft sowie deren Teildiszipli-

nen rezipiert und diskutiert wurden. Diese Klassiker der professionstheoretischen Diskussion in der Erziehungswissenschaft knüpfen an merkmals- und klassifikationsorientierte Zugänge aus der Berufssoziologie an, die vor allem auf die Arbeiten von Parsons (1939/1964, 1968 & 1978), Hughes (1958 & 1971) und Abbott (1988), aber auch Luhmann (1977, 1981 & 1996) zurückgehen. Im Zentrum dieser Ansätze steht – sehr verallgemeinert ausgedrückt – der Professionsbegriff selbst, mitsamt merkmalsbestimmenden Fragen zu Professionen und der Bestimmung von Kriterien, welche eine Profession von anderen beruflichen Formen und Tätigkeiten unterscheiden. Diese eher starre Sicht auf institutionelle Erscheinungsformen und Merkmale von Professionen scheint ungenügend, wenn die Frage pädagogisch-professionellen Handelns ins Zentrum des Interesses rückt, wie Combe & Helsper (1996) kritisch feststellen und für pädagogische Berufe wie folgt problematisieren:

„Eine Fassung des Professionsbegriffs, die als eine Addition normativ erworbener Merkmale und Klassifikationen zur Abgrenzung von anderen Berufen und Tätigkeiten angelegt ist, ergibt ein außerordentlich statisches Bild, das weder in der Lage ist, die historische Wirklichkeit von Professionen noch die Handlungsprobleme der Berufsinhaber und einen je besonderen Tätigkeitstyp zu fassen. Hinzukommt, daß gerade die pädagogischen Berufe aufgrund solcher klassifikatorisch angelegten Beschreibungen schnell mit dem Etikett der ‚Semi-Professionalität‘ bedacht worden sind.“ (ebd., S. 19 f.)

Die berufssoziologischen Klassiker wurden insofern erweitert, als die Strukturlogik der pädagogisch-professionellen Handlungspraxis in den Blick genommen wurde sowie gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge, in die pädagogisch-professionelles Handeln eingebettet ist. In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption lassen sich drei Ansätze besonders hervorheben, die im Zuge berufsbiografischer Forschungsanstrebungen und -erkenntnisse bei einigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen später integrativ kombiniert wurden (u. a. Helsper 2001 & 2002; Herzmann 2001; Riemann 2002; Schweppe 2002; Gieseke 1996 & Nittel 2002 a): der systemtheoretische Ansatz (Luhmann 1977, 1981 & 1996 sowie Stichweh 1992, 1994/2013 & 1996), der interaktionistische Ansatz (Schütze 1992, 1993, 1996 & 2002) und der strukturtheoretische Ansatz (Oevermann 1996, 1997 & 2002). Diese drei Sichtweisen auf die Strukturlogik pädagogisch-professionellen Handelns werden im Folgenden einzeln dargelegt und anschließend für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit vergleichend diskutiert (Kap. 3.1.1). Daran anknüpfend werden professionstheoretische Systematisierungsvorschläge aus der Sozialwissenschaft aufgegriffen, die sich den neueren Professionstheorien zuordnen lassen (Kap. 3.2.1). Diese neueren Ansätze markieren einen „Shift“ in der professionstheoretischen Diskussion, wenngleich sie sich auf die Klassiker beziehen. Eine Gemeinsamkeit der klassisch-traditionellen und neueren professionstheoretischen Ansätze ist die Frage nach der Besonderheit professioneller Handlungslogik, wobei sich bei den inhaltlichen Ausarbeitungen Differenzen ausmachen lassen. Die neueren stellen demnach eine Fort- bzw. Weiterentwicklung der traditionellen Professionstheorien dar. Während die Letzteren die Konzepte Profession und Professionalisierung fokussieren, werden bei den neueren Professionstheorien die Konzepte Professionalität und professionelles Handeln eingehender analysiert. Diese Weiterent-

wicklung steht in einem engen Zusammenhang mit sich wandelnden gesellschaftlichen und organisationalen Rahmenbedingungen, die dem ausgearbeiteten Idealtypus der traditionellen Professionstheorien entgegenstehen. Kloke (2014, S. 136 f.) identifiziert im Rahmen ihrer Analyse vier Rahmenbedingungen, die das traditionelle Professionsverständnis ins Wanken bringen. Zum einen treten der Zentralwertbezug, die Gemeinwohlorientierung sowie der Klientenbezug vieler Professionen aufgrund einer zunehmenden Markt- und Kundenorientierung – die sich auch in pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern, bspw. dem Weiterbildungssektor, ausmachen lassen – in den Hintergrund. Zum anderen treten neuartige Fragen zur staatlichen Legitimation von Professionen im Zuge der Globalisierung auf, was Auswirkungen auf den Zuständigkeitsanspruch von Professionen habe. Ferner hätten sich Veränderungen in den Beziehungen von Professionellen und deren Klient:innen ergeben, die für Pfadenhauer (2003) ein Indiz für die „Krise des modernen Professionalismus“ darstellen:

„Eine wesentliche den Niedergang des modernen Professionalismus evozierende Veränderungstendenz besteht [...] darin, dass das Vertrauen der Klienten in die professionelle Leistung zunehmend schwindet.“ (ebd., S. 176)

Und zuletzt seien Professionen heute stärker in organisationale Kontexte eingebunden, sodass die Organisation die Bedeutung von Professionalität und das professionelle Handeln mit formt, was die professionelle Autonomie zunehmend infrage stellt (vgl. Kloke 2014, S. 138). Die intensive Beschäftigung mit eher klassischen Sichtweisen auf die pädagogische Profession und professionelles Handeln innerhalb der pädagogischen Praxis sowie mit neueren Positionen, die für Interdependenzen im Zuge der Professionalisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder sensibilisieren, soll zur systematischen Annäherung an die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionsentwicklung im Hochschulstudium beitragen, die im weiteren Verlauf professionstheoretisch fundiert wird.

3.1.1 Zur Logik professionellen Handelns in der Erziehungswissenschaft: Systemtheoretische, interaktionistische und strukturtheoretische Sichtweisen auf den Strukturkern pädagogischer Professionen

Die Frage danach, wie pädagogisch-professionelles Handeln theoretisch beschrieben werden kann und was dieses Handeln im Kern ausmacht, ist eine der zentralen Fragen der Erziehungswissenschaft. Dabei stellt die Bestimmung einer strukturellen Einheit oder des Kerns pädagogisch-professionellen Handelns (u. a. Combe & Helsper 1996; Nieke 2002) aufgrund der Vielfalt pädagogischer Handlungsfelder und praktischer Einsatzbereiche über unterschiedliche Lebensphasen hinweg eine Schwierigkeit dar. Im Gegensatz zur Medizin, Rechtswissenschaft oder Theologie, die sich aus der Historie heraus den traditionellen Professionen zuordnen lassen, ist für viele praktische pädagogische Handlungs- und Tätigkeitsfelder kein klares Berufsbild vorherrschend. Professionstheoretische Zugänge, wie sie im Folgenden dargelegt und erörtert werden, zielen darauf ab, sich dieser Problemstellung anzunehmen, um zu bestimmen,

welchen Anforderungen professionell Handelnde in der pädagogischen Berufspraxis gegenüberstehen und wie entsprechende Professionalisierungsprozesse zu gestalten sind. Aufgrund der Expansion professionsbedürftiger Handlungsfelder und zur Schärfung des disziplinären Selbstverständnisses stellt die Debatte um Professionalisierung für den Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein Dauerthema dar (Kraul, Marotzki & Schweppe 2002). Wie eingangs erwähnt, war in den 1960er- und 1970er-Jahren ein Aufschwung der professionstheoretischen Forschung in den Sozialwissenschaften zu verzeichnen – allen voran in der Soziologie (Parsons 1939/1964, 1968 & 1978; Hughes 1958 & 1971; Abbott 1988; Luhmann 1977 & 1981). In den 1980er-Jahren waren, einhergehend mit empirischen Forschungsleistungen zur Rekonstruktion pädagogisch-professioneller Handlungs- und Tätigkeitsfelder, eine Weiterentwicklung und theoretische Präzisierung im Hinblick auf die Fragen nach Profession, professionellem Handeln und Professionalisierung in der Erziehungswissenschaft auszumachen. Damit einhergehend fand eine Neujustierung der bestehenden Professionalisierungsdebatten statt, welche an die Binnenstruktur und Logik professionellen pädagogischen Handelns gekoppelt war (vgl. Kraul, Marotzki & Schweppe 2002, S.7). Im Zuge dessen haben sich in der Erziehungswissenschaft drei wesentliche professionstheoretische Sichtweisen herausgebildet, die im Folgenden einzeln referiert und diskutiert werden: die systemtheoretische, die (symbolisch-)interaktionistische und die strukturtheoretische Sichtweise auf den Strukturkern pädagogischer Professionen. Die pointierte Darstellung dieser drei professionstheoretischen Sichtweisen erfolgt unter Berücksichtigung der Analyse Kriterien, welche die Ansätze für pädagogische Professionen und professionelles Handeln herausstellen. Zur weiteren Annäherung und Schärfung des Gegenstands der vorliegenden Arbeit werden diese Sichtweisen anschließend vergleichend betrachtet.

3.1.1.1 Die systemtheoretische Professionstheorie

Die systemtheoretische Beschäftigung mit Professionen geht im Wesentlichen auf die Arbeiten Luhmanns (1977, 1981, 1996 sowie Luhmann & Schorr 1988) zurück und hat vor allem die deutschsprachige Debatte stark geprägt, obgleich eine umfassende Professionstheorie in seinen Arbeiten nur skizzenhaft vorliegt. Das von Luhmann entwickelte „Professionsmodell“ orientiert sich einerseits am strukturfunktionalistisch informierten Professionsmodell von Parsons (1939/1964, 1968 & 1978), welches Professionen bzw. den „professional complex“ (Parsons 1978, S. 35 ff.) als notwendigen Bestandteil zur Bewältigung der Probleme sozialen Lebens in modernen Gesellschaften fasst, und andererseits am interaktionistisch informierten Modell von Hughes (1958 & 1971), welches die Problemlagen hilfsbedürftiger Klient:innen ins Zentrum stellt, die in Interaktion mit Professionellen gelöst werden sollen. Entgegen den klassischen Argumentationslinien von Parsons und Hughes, welche die Gesamtgesellschaft als Referenzkontext für die Entstehung von Professionen fassen, knüpft Luhmann an die Logik der funktionalen Differenzierung an. Im Laufe der funktionalen Differenzierung von Gesellschaften entwickeln sich – Luhmann (1977) folgend – binäre Schematismen (binäre Codes), welche gegensätzliche Zustände evozieren und dadurch hochgradig

technisierbar seien. In einigen gesellschaftlichen Teilsystemen, bspw. dem Erziehungssystem, sei die Technisierbarkeit nicht ohne Weiteres gegeben, sodass professionelle Praktiker:innen zwischen den gegensätzlichen Seiten (z. B. erzogen/unerzogen oder gebildet/ungebildet) vermitteln müssten, ohne garantieren zu können, dass die angebotenen Lösungswege zum Erfolg führen (vgl. ebd., S. 192). Neben dem Technologiedefizit ist die professionelle Praxis durch Ungewissheitshorizonte und das Risiko von Misserfolg geprägt, was Luhmann darauf zurückführt, dass „Professionen nicht in allen, sondern nur in solchen Teilbereichen ausdifferenziert werden, in denen die Arbeit an Personen den Kernbestand des Geschehens ausmacht“ (Kurtz 2002, S. 56). Pfadenhauer (2003) folgend umschreibt die Vermittlung nach Luhmann den Handlungscharakter professioneller Leistung und das Risiko des Misserfolgs rechtfertigte, seiner Analyse nachgehend, die hohe gesellschaftliche Wertschätzung von professionellen Lösungsangeboten (vgl. ebd., S. 45).

Eine weitere systemtheoretische Perspektive auf Professionen findet sich in den Arbeiten von Stichweh (1992, 1994/2013 & 1996). Im Gegensatz zu Luhmann, der die interne Unterscheidung sozialer Systeme fokussiert, nimmt Stichweh Partizipationsformen von Professionen in Funktionssystemen in den Blick (vgl. Stichweh 1992, S. 41). Die Phase des Übergangs von einer ständischen Gesellschaft des alten Europas hin zu einer funktional-differenzierten Moderne markiert den Ausgangspunkt seiner professionstheoretischen Betrachtung. Professionen begreift er als „Phänomen des Übergangs“ (Stichweh 1996, S. 50) und ferner als besonderen Berufstyp, der mit funktionalen Zuständigkeiten betraut ist, das Wissen und den Berufsethos verwaltet sowie kultiviert und „damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführ[t]“ (ebd., S. 51). In professionalisierten Funktionssystemen bestehe – Stichweh (1992, S. 42) folgend – ein spezifisches Verhältnis von Funktionsrollen, sodass der Klientenstatus dann in eine Komplementärrolle transferiert werde, wenn ein nicht zu lösendes individuelles Problem auftritt, welches professioneller Bearbeitung durch Leistungsrollen bedürfe. Dadurch beschreibt er das institutionalisierte asymmetrische Verhältnis von Professionellen und Klient:innen und betont, dass Leistungsrollen eine strategische Stellung einnehmen, „die die Tätigkeit der anderen Berufe im System kontrolliert“ (Stichweh 1996, S. 60). Leitprofessionen besitzen dem Autor folgend ein Definitionsmonopol – sie verwalten den professionsimmanenten Wissenskörper und sind weisungsbefugt. Die besondere Leistung der professionell tätigen Personen besteht auch gemäß Stichweh in der Vermittlung, die er als „Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive oder Sachthematik durch den Professionellen im Verhältnis zu seinen Klienten“ (Stichweh 1994/2013, S. 327) beschreibt. Professionelles Handeln zeichnet sich folglich durch einen vermittelnden Charakter sowie einen „Umgang mit Ungewissheit“ (ebd., S. 260) aus, der die Professionellen mit der Herausforderung konfrontiert, dass der akademisch verwaltete Wissenskörper nicht ausreicht, um die individuellen Problemlagen der Klient:innen zu bearbeiten. Die Vermittlung hilft den professionell tätigen Personen dabei, die Distanz zwischen der individuellen Klientenproblematik und der Sachthematik, die für die Problemlösung relevant ist, zu überbrücken.

Obgleich sich gewisse Aspekte (u. a. professionsimmanente Wissensbasis, wissenschaftliche Ausbildung, professionelle Autonomie und Zentralwertbezug professioneller Leistung) der systemtheoretischen Professionstheorie für die Berufsgruppenforschung in der Erziehungswissenschaft als anschlussfähig erweisen, gibt es Aspekte, die kritisch zu reflektieren und zu prüfen sind. Zum einen sollte die enge Kopplung der Dimensionen Professionalisierung und Professionalität an die Strukturkategorie Profession hinterfragt werden, da „Professionalität als genuines Handlungsproblem auf einer gänzlich anderen Ebene der Systembildung angesiedelt ist und die Prozesse der Professionalisierung in mehreren Systemkontexten verstreut wirksam sind“ (Nittel 2011, S. 44). Daneben wird die Reduktion der pädagogischen Leitprofession auf den Lehrerberuf der Zunahme von pädagogischen Berufen in außerschulischen Kontexten im Zuge der gesellschaftlichen Differenzierung nicht gerecht. Ferner weist Pfadenhauer (2003, S. 46) darauf hin, dass Befugnisse und Zuständigkeiten von Professionen gemäß der systemtheoretischen Sichtweise nicht ausgehandelt, sondern vielmehr von der systemischen Binärkodierung zugeschrieben werden, was Konkurrenzsituationen und Aushandlungsprozesse zwischen und innerhalb von Professionen ausschließe.

3.1.1.2 Die interaktionistische Professionstheorie

Die Ursprünge der interaktionistischen Sichtweise gehen auf die Forschungstradition der „Chicago School“ und den Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969; Mead 1934 & 1978) zurück. Die Arbeiten der US-amerikanischen Berufs- und Professionssoziologen Hughes (1958 & 1971) und Strauss (1985¹¹ & 1991 a) rücken, anders als die vorliegend referierten system- und strukturtheoretischen Sichtweisen, mikrosoziologische Fragen zur empirischen Erschließung konkreter Arbeitssituationen in den Mittelpunkt und stellen die Abgrenzung zwischen Profession und Beruf hintan. Professionen entwickeln sich aus dieser Perspektive „selbstreferentiell aus sich selbst heraus [...] und zwar entlang der Arbeit an einem bestimmten Problemkontext“ (Kurtz 2002, S. 52). Berufe werden gemäß der Chicagoer Tradition als „Soziale Welten“ im Sinne eines Kollektivs verstanden, dessen Mitglieder eine gemeinsame Perspektive auf Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowie Wissens- und Relevanzsysteme oder allgemeine Welterfahrungen aufweisen (vgl. Pfadenhauer & Sander 2010, S. 368). Professionen verfügen folglich über eine für das berufliche Handeln orientierungsrelevante spezifische „Sinnwelt“, in die Noviz:innen hineinsozialisiert werden müssten (vgl. Schütze 1996, S. 190 f.).

Die interaktionistische Perspektive wird in der deutschsprachigen Professionssoziologie prominent durch Schütze (1992, 1993, 1996 & 2002) vertreten. Eine Profession versteht er im Anschluss an Hughes und Strauss als einen – „von der alltäglichen Laienwelt, aber auch von anderen Expertensinnwelten – relativ abgegrenzte[n] Orientierungs- und Handlungsbereich, in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen“

¹¹ Neben Anselm Strauss waren Shizuko Fagerhaugh, Barbara Suczek und Carolyn Wiener an den Fallstudien zur Organisationsstruktur des Gesundheitswesens beteiligt.

(Schütze 1992, S. 135). Die Kategorien Lizenz und Mandat sind in der interaktionistischen Professionstheorie zentral, da sie auf einen professionellen Status verweisen, der über gewisse Privilegien wie Einfluss, Macht und gesellschaftliches Ansehen bzw. Anerkennung verfügt, zugleich aber gesellschaftlich legitimiert werden muss. Zuerkannt werden Lizenz und Mandat den Professionen aufgrund des Fachwissens, welches mittels einer formalen Fachausbildung angeeignet respektive erlernt wird. Das Mandat zeigt überdies die Definitionsmacht von Professionen gegenüber anderen Berufen an (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 49 f.). Schützes professionstheoretische Arbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass er die Binnenlogik professionellen Handelns auf der Mikroebene mit konkretem Fallbezug – unter besonderer Berücksichtigung des Vertrauensverhältnisses und der Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen – fokussiert. Besonderes Augenmerk legt er dabei auf den pädagogischen Teilbereich der sozialen Arbeit, den er aufgrund von Paradoxien und Antinomien beim professionellen Handeln als „bescheidene Profession“ (Schütze 1992) beschreibt. Mit der Figur der Paradoxien weist der Autor auf unaufhebbare und nicht umgehbare „Schwierigkeiten und Dilemmata im Arbeitsablauf“ (ebd., S. 137) hin, die darauf zurückgeführt werden können, dass „der abgegrenzte höhersymbolische Orientierungsbereich, an dem sich der Berufsexperte aufrichtet, nicht problemlos mit der alltäglichen Existenzwelt seines faktischen Berufshandelns und der Lebensführung des Klienten vermittelbar ist“ (ebd.). Grundlegende Typen von Paradoxien professionellen Handelns in der sozialen Arbeit ordnet Schütze (1996) folgenden Bereichen zu: „Organisation, Arbeitsteilung, Routine, hoheitsstaatlicher Herrschaftsausübung und der künstlich durch professionelle Arbeit hergestellten Wirklichkeit“ (ebd., S. 190). Obwohl die paradoxen Anforderungen nicht aufhebbar sind, seien sie durch die Reflexion der Professionsethik und sozialwissenschaftlicher Kenntnisse sowie im Anschluss an eigene Selbsterfahrungen und die persönliche Handlungsreflexion professionell zu bearbeiten (ebd., S. 193 f.). Die professionelle Arbeit im spezifischen Berufsfeld ist aufgrund der sich stets wandelnden und ungewissen sozialen Praxis für Fehler anfällig, was negative Konsequenzen für die Klient:innen nach sich ziehen kann. Daher betont Schütze insbesondere die Notwendigkeit der gegenseitigen Unterstützung professioneller Praktiker:innen untereinander in Form von Fallanalysen und -besprechungen (Schütze 1993) sowie in Form von Supervision (Schütze 2002).

Die interaktionistische Professionstheorie hilft dabei, das besondere Verhältnis zwischen Professionellen und deren Klient:innen auf der Mikroebene zu verstehen, und sensibilisiert für die Fehleranfälligkeit (pädagogisch) professionellen Handelns aufgrund von antinomischen und paradoxen Anforderungen. Eine Analyse der historischen Entstehung und Bedeutung von Professionen und professionellem Handeln auf der Makroebene bleibt bei diesem Ansatz aus. Die Forschung zeichnet sich – Kurtz (2002) folgend – vor allem durch Berufsgruppen- und Einzelfallstudien zu typischen berufsbiografischen Verläufen aus, weniger durch historisch-vergleichende Forschungsarbeiten (vgl. ebd., S. 52). Die von Schütze geprägten Figuren der Paradoxie und Antinomie als strukturelles Problem professionellen Handelns sind in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten aufgegriffen und für einzelne erzie-

hungswissenschaftliche Teilbereiche diskutiert und weiterentwickelt worden (u. a. Nittel 2000; Helsper 2001 & 2004; Dellori 2002; Gieseke 2005 a & 2010 a; von Hippel 2011 & Hugger 2001). Trotz der gegebenen Anschlussfähigkeit kritisiert Nittel (2011) zu Recht die fehlende analytische Differenzierung bei Schützes Ansatz. Nittel folgend bestehe ein entscheidender Unterschied darin, analytisch zu differenzieren, ob Kernprobleme und Paradoxien die Notwendigkeit professionellen Handelns bedingen oder empirisch-nachweislich darauf hinweisen, dass eine professionelle Dienstleistung nicht zustande komme. Ferner merkt der Autor an, dass „der empirische Nachweis der Paradoxien professionellen Handelns [...] noch keinen Hinweis auf die faktisch wirksame Professionalität [liefere]. Und der plausible Nachweis einer weit verbreiteten Professionalität in einem pädagogischen Arbeitsfeld [...] erst recht noch keine Gewähr für die Formierung einer Profession“ (Nittel 2011, S. 50) generiere.

3.1.1.3 Die strukturtheoretische Professionstheorie

Die nachfolgend referierte strukturtheoretische Perspektive stellt die von Oevermann (1996) ausgearbeitete „[r]evidierte Theorie professionalisierten Handelns“ (ebd., S. 70) dar, welche auf die Grundannahme zurückgeht, dass ein gesellschaftlicher Bedarf an professionalisierten Tätigkeiten bestehe, die zugleich über eine professionelle Autonomie verfügen, ohne dabei der Kontrolle von Staat und Markt zu unterliegen. Diese grundlegenden Ansichten gehen einerseits auf die Analysen von Marshall (1939) zurück; andererseits bezieht sich Oevermann vor allem auf den klassischen professionstheoretischen Ansatz von Parsons (1939/1964, 1968 & 1978), dessen Defizite er zu überwinden versucht. Seiner Einschätzung nach könne sich eine Professionstheorie nicht mit der Argumentation eines institutionalisierten Erscheinungsbilds professioneller Autonomie begnügen, ohne die sich daraus ableitenden handlungslogischen Notwendigkeiten der kollegialen Binnenkontrolle, der kontrollierten Berufsausbildung und -ausübung sowie der Selbstverwaltung zu erfassen (vgl. Oevermann 1997, S. 9). Entsprechend rückt Oevermann (1996, 1997 & 2002) die spezifische Handlungsproblematik von Professionen ins Zentrum seiner revidierten Professionstheorie und analysiert die strukturellen Dilemmata professionalisierten Handelns als „stellvertretende Krisenbewältigung“ (vgl. Oevermann 2002, S. 21). Professionen werden gemäß dieser Perspektive als „Berufe, mit einer typischen, eigengesetzlichen Handlungsproblematik, aus der sie sich herleiten und auf die hin sich ihre institutionellen Ausprägungen überhaupt nur bewerten lassen“ (Pfadenhauer 2003, S. 40), verstanden.

Ausgehend von der autonomen Lebenspraxis und im Rückgriff auf das Modell zweckrationalen Handelns (Weber 1922/1972) geht es beim vorliegenden Ansatz darum, nachzuvollziehen, wie sich das Handeln von Subjekten im konkreten Fallbezug determiniert, welche Entscheidungszwänge dabei dominieren und inwiefern die Lebenspraxis durch das Entstehen von „Neuem“ in eine Krise gerät, wodurch die Autonomie abzunehmen droht. Pädagogische Berufe seien, anders als technische oder bürokratische Berufsformen, den lebenspraktischen Krisen der Klient:innen unmittelbar ausgesetzt (vgl. Oevermann 1997, S. 11). Die wesentliche Aufgabe von Professionen und professionellen Akteur:innen besteht folglich in der stellvertretenden Deutung

und Bearbeitung von Erfahrungskrisen und Geltungsfragen sowie der Schaffung von Neuem, um die Freisetzung der autonomen Lebenspraxis der Klient:innen zu unterstützen und zu begleiten. In der (pädagogischen) Praxis seien professionelle Akteur:innen daher „mit dem Problem der Vermittlung lebenspraktischer Autonomie mit universalistischen Geltungskriterien (die sich als berufliche Standards niederschlagen) konfrontiert“ (Wernet 1997, S. 275). Der professionelle Handlungstyp zeichnet sich dabei durch eine Dialektik aus, sodass zwei Handlungskomponenten in Einklang zu bringen sind: Zum einen bedürfe es wissenschaftlichen Fachwissens und wissenschaftlicher Methodik, im Sinne einer universalisierten Regelanwendung; zum anderen bedürfe es der Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen im Zuge der stellvertretenden Deutung sowie im Rückgriff auf das hermeneutische Fallverstehen fallspezifisch anzuwenden, was wiederum nicht universalisierbar respektive nicht standardisierbar ist (vgl. Oevermann 2002, S. 30 f.). Professionalisiertes Handeln ist Oevermann (1996) folgend demnach ein „Ort der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich begründeten Problemlösung in der Praxis“ (ebd., S. 80; Hervorhebung im Original). Überdies differenziert er drei funktionale Fokusse, auf die spezifische Formen professionalisierten Handelns ausgerichtet sind: (1) die konsensuale Schaffung, Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit, (2) die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität sowie (3) die Schaffung von Wahrheit mittels der Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen (ebd., S. 88). Die fallspezifische Anwendung von Wissen, welches institutionell eingebettet ist, dient in der hier dargelegten Perspektive der Problemdeutung. Die Bearbeitung lebensweltlicher Krisen bedarf abduktiver Verfahren, die im Arbeitsbündnis zur Anwendung kommen, um den konkreten Fall detailliert untersuchen und sequenzanalytisch erschließen zu können. Analog zum Forschungsprogramm der objektiven Hermeneutik verbindet Oevermann damit den Anspruch, „dass nicht der Professionelle den Fall, sondern der Fall den Professionellen belehrt“ (Pfadenhauer 2003, S. 42). Das idealtypische Modell professionalisierten Handelns erläutert Oevermann (1996) ausführlich entlang der psychoanalytischen Therapie (ebd., S. 115 ff.).

Die von Oevermann (1996) ausgearbeitete revidierte Professionstheorie ist in der Erziehungswissenschaft nicht zuletzt deshalb auf Anklang gestoßen, da er im Rahmen dieser auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Praxis hinweist und dafür sensibilisiert, dass der „Pädagoge [...] der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen [ist] und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen“ (Oevermann 2002, S. 35; Hervorhebung im Original). Nittel (2011, S. 47) hebt hervor, dass die Arbeiten von Oevermann dazu verhelfen können, Aspekte von Professionalisierung zu bestimmen, und dass dieser die Logik professionellen Handelns durch die Verknüpfung und Akzentuierung der Handlungs-, Beziehungs- und Wissens Ebene sehr präzise erläutert. Wernet (2003) legt mit seiner Untersuchung zur pädagogischen Permissivität einen Gegenentwurf vor, der die Frage nach der spezifi-

schen Form des Klientenbezugs beim professionellen Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage in den Fokus rückt. Auf die schulische Sozialisation blickend kritisiert er die von Oevermann (1996) vorgeschlagene begriffliche Begründung des pädagogischen Arbeitsbündnisses und schlägt stattdessen die Verwendung des „Modell[s] der Vermeidung einer widersprüchlichen Adressierung des Schülers“ (Wernet 2003, S. 46) vor, um der Rolleninstabilität von Schüler:innen im hermeneutischen Fallbezug konstruktiv zu begegnen sowie ihr Eindeutigkeit und Stabilität zu verleihen. Dadurch leistet der Autor einen Beitrag zur „Stärkung der handlungslogischen Professionalisierungstheorie“ (ebd., S. 167). Auch das von Oevermann ausgearbeitete zentrale Konzept der „stellvertretenden Deutung“ sei – Pfadenhauer (2003) folgend – in zweifacher Hinsicht problematisch: Zum einen lasse sich daran kritisieren, dass professionssimmanente Merkmale, die auch das Handeln bestimmen, ähnlich den klassischen Professionsmodellen bei Oevermann (1996, 1997 & 2002), als Ergebnis eines evolutionären Realisierungsprozesses vor- bzw. angenommen werden. Obgleich er die stellvertretende Deutung explizit als beratende und nicht als bevormundende Tätigkeit ausweist, im Zuge deren professionell Tätige unterstützend agieren, argumentiere er im Verborgenen „jedoch teleologisch, d. h. im Hinblick auf eine ‚a priori‘ einsehbare Mündigkeit und eine auf Emanzipation gerichtete Entwicklung“ (Pfadenhauer 2003, S. 43). Zum anderen bestehen Einwände seitens der systemtheoretischen Sichtweise (siehe Kap. 3.1.1.1), die im Rahmen der nachfolgenden komparativen Betrachtung Berücksichtigung finden.

3.1.1.4 Komparative Betrachtung der drei Sichtweisen und Konsequenzen für den vorliegenden Gegenstand

Bevor im nächsten Schritt die Konzepte Professionalität und professionelles Handeln im Rekurs auf weitere und zugleich neuere Systematisierungsvorschläge aus der Berufs- und Professionssoziologie sowie darüber hinaus dargelegt werden, werden die drei zuvor referierten systemtheoretischen, interaktionistischen und strukturtheoretischen Sichtweisen vergleichend betrachtet. Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit sieht vor, ein anschlussfähiges analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium auszuarbeiten, und die zuvor dargelegten drei professionstheoretischen Ansätze zeigen unterschiedliche Konzepte einer professionellen Handlungslogik für die pädagogische Praxis im Allgemeinen auf, die im Zuge der Ausarbeitung zu reflektieren sind. Im Folgenden wird daher pointiert herausgearbeitet, wie die Beschäftigung mit Professionen erfolgt, welche Analyse Kriterien die professionstheoretischen Strömungen dafür jeweils heranziehen und wie sie zueinander stehen. Die vergleichende Betrachtung dient der theoretischen Systematisierung des analytischen Konzepts medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der akademischen Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

Zunächst kann konstatiert werden, dass innerhalb der referierten Ansätze Einigkeit darüber herrscht, dass professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis weder

routinisierbar ist noch standardisiert werden kann. Helsper (2008) umschreibt die Problematik, der die pädagogische Profession in der Praxis gegenübersteht, wie folgt:

„Professionen – und die pädagogische vor allem – sind in ihrem Handeln besonders deutlich mit Ungewissheit konfrontiert, müssen andererseits aber gerade Gewissheit und Sicherheit hinsichtlich ihrer Interventionen reklamieren, um ihre Adressaten – die ihrerseits in prekäre und ungewisse Lebenslagen gestellt sind – nicht zusätzlich zu destabilisieren.“ (ebd., S. 164 f.)

Pädagogisch-professionelles Handeln unterliegt einer gewissen Form von Autonomie, ist eng an den jeweiligen Kontext seiner Anwendung gekoppelt und zielt auf eine Verbesserung der Lage seiner Klient:innen unter Anwendung professionsimmanenter (wissenschaftlicher) Wissens ab. Für die Genese von Professionen im Allgemeinen und der pädagogischen im Besonderen werden innerhalb der zuvor dargelegten Strömungen unterschiedliche Erklärungsansätze zugrunde gelegt: Während die systemtheoretische Sichtweise (Luhmann 1977, 1981 & 1996 sowie Stichweh 1992, 1994/2013 & 1996) in Bezug auf die Genese vom Primat funktionaler Differenzierung ausgeht und Professionen als Berufe mit funktionalen Zuständigkeiten aufgrund bestehender Technologiedefizite fasst, geht die strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann 1996, 1997 & 2002) davon aus, dass sich Professionen aufgrund des gesellschaftlichen Bedarfs an professionellen Tätigkeiten, die weder von Markt noch Staat kontrolliert werden, evolutionär entwickelt und etabliert haben. Die interaktionistische Sichtweise (Schütze 1992, 1993, 1996 & 2002) wiederum rückt Probleme der Klient:innen in den Mittelpunkt, welche in Interaktion mit den professionellen Akteur:innen gelöst werden sollen, und geht insofern von einer selbstreferenziellen Entwicklung von Professionen entlang von Problemkontexten, die professioneller Bearbeitung bedürfen, aus. Besonderes Augenmerk liegt bei diesem Ansatz auf der Binnenstruktur professionellen Handelns, wobei betont wird, dass Ambivalenzen, Antinomien und Widersprüche grundlegende Bestandteile der pädagogisch-professionellen Handlungspraxis darstellen. Das Verhältnis von pädagogisch-professionell Tätigen und den Klient:innen wird aufgrund der divergierenden Orientierungsbereiche als asymmetrisch beschrieben, erfordert zugleich aber Vertrauen, um dem individuellen Problem der Klient:innen in einem interaktiven Konstruktionsprozess zu begegnen. Aufgrund der Fehleranfälligkeit bedürfe es einer genauen Fallanalyse und überdies Fallbesprechungen sowie Supervision als Form kollegialer Kontrolle (Schütze 1993). Die Fehleranfälligkeit professionellen Handelns wird auch im Rahmen der systemtheoretischen Sichtweise akzentuiert. So betont Luhmann (2011, S. 18) das Risiko des Mislingens, was sich auf das Technologiedefizit zurückführen lasse, welches das Verhältnis von (pädagogisch) Professionellen und Klient:innen kennzeichne. Professionelles Handeln zeichnet sich gemäß der systemtheoretischen Sichtweise durch einen vermittelnden Charakter sowie den Umgang mit Ungewissheit aus und zielt darauf ab, zwischen dem positiven Wert binärer Codes und der autonomen Sinnperspektive sowie den individuellen Bedürfnissen der Klient:innen zu vermitteln. Professionell tätige Pädagog:innen bieten folglich Lösungsvorschläge und -wege für das jeweilige Differenzierungsproblem ihrer

Klient:innen an, wobei sie zugleich keine Garantie für das Gelingen liefern können (vgl. Luhmann 1977, S. 190 ff.). Auch in der strukturtheoretischen Sichtweise werden Ambivalenzen professionellen Handelns hervorgehoben, die innerhalb der wissenschaftlich begründeten Problemlösung in der Praxis zutage treten können. Den Kern professionellen Handelns bildet – Oevermann (1996, S. 109 ff.) folgend – die stellvertretende Deutung zur Bewältigung lebenspraktischer Krisen der jeweiligen Klient:innen. Das Verhältnis von (pädagogisch) Professionellen und Klient:innen wird entsprechend auch in der strukturtheoretischen Professionstheorie als asymmetrisch beschrieben. Um die autonome Lebenspraxis der Klient:innen wiederherzustellen, bräuchten professionell tätige Pädagog:innen ein hermeneutisches Fallverstehen und eine Wissensbasis, die sich aus wissenschaftlichem sowie Berufs- und Alltagswissen speist. Das Konzept der stellvertretenden Deutung hat jedoch vor allem aus systemtheoretischer Sicht Kritik erfahren. So hebt Stichweh (1992) hervor, dass die Schwäche des Konzepts darin begründet liegt, dass es „ein zweistelliges Verhältnis von Professionellem und Klienten suggeriert, während ‚Vermittlung‘ die Dreistelligkeit der Beziehung und damit die *intermediäre* Position des Professionellen deutlicher hervortreten lässt“ (ebd., S. 44; Hervorhebung im Original).

Die gesellschaftliche Nachfrage stellt bei allen drei professionstheoretischen Strömungen eine Grundvoraussetzung für die Genese von Professionen, im Sinne „einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungsdefinition und -kontrolle“ (Mieg 2018 b, S. 452), dar. Wenngleich die Vertreter:innen der Sichtweisen unterschiedliche Erklärungsansätze dafür heranziehen, legen sie modernisierungstheoretische Befunde dar, um die Professionsentwicklung und die jeweiligen professionellen Handlungsmodi zu begründen. Kloke (2014) konstatiert diesbezüglich, dass Professionen „eine Antwort auf die Komplexitätssteigerung in modernen Gesellschaften dar[stellen], die die Problemlösung persönlicher Probleme von Klienten rational gestalten“ (ebd., S. 134). Zudem wird in allen drei Ansätzen, und das ist für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, die Notwendigkeit eines spezifischen Erkenntnis- und Handlungswissens, welches auf einer akademisch-wissenschaftlichen Basis gründet, betont. Die akademische Ausbildung und ein entsprechender Hochschulabschluss legitimieren pädagogisch-professionelle Tätigkeiten zugleich gesamtgesellschaftlich. Insbesondere die systemtheoretische Sichtweise expliziert die Kultivierung von Professionswissen über eine akademische Ausbildung (Stichweh 1994/2013). Auch die interaktionistische und strukturtheoretische Professionstheorie betonen die formale Fachausbildung an einer Hochschule, um die Problemlösung in der Praxis wissenschaftlich begründen zu können. Auf die erziehungswissenschaftliche Berufsforschung blickend hebt Nittel (u. a. 2002 a & 2011) Probleme hervor, die mit dem Professionsbegriff einhergehen. Seiner Einschätzung nach eignen sich die Leitkategorien Professionalisierung und Professionalität besser als analytische Werkzeuge für die Forschung zu pädagogischen Berufen (vgl. Nittel 2011, S. 50). Ähnlich argumentieren Helsper und Tippelt (2011) im Rekurs auf neuere professionstheoretische Diskussionsstränge in der Erziehungswissenschaft und resümieren, dass „ein gesteigertes Votum für und eine Konjunktur des Begriffs der Professionalität zu entspre-

chen [scheint], der an die Stelle des Professionsbegriffes rückt“ (ebd., S. 271). Das lässt sich den Autoren folgend u. a. auf die Ausdifferenzierung pädagogischer Berufsfelder und die damit einhergehende Neuentstehung professioneller Handlungsbereiche sowie die gestiegenen – auch multi- oder polyprofessionellen – Handlungsanforderungen in der pädagogischen Praxis zurückführen. Wie der Begriff Professionalität in der Berufs- und Professionssoziologie sowie darüber hinaus verhandelt wird und welche Konsequenzen sich daraus für die weitere Bestimmung eines analytischen Konzepts medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium ergeben, wird im nachfolgenden Unterkapitel erörtert.

3.1.2 Zur Analyse der Konzepte Professionalität und professionellen Handelns: Neuere professionstheoretische Systematisierungsvorschläge

In Anlehnung an Helsper & Tippelt (2011) wurde vorangehend ein gesteigertes Votum für die Verwendung des Professionalitätsbegriffs auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs herausgestellt. Die neueren professionstheoretischen Strömungen, die nachfolgend dargelegt und für den vorliegenden Gegenstand diskutiert werden, fokussieren insbesondere die Professionalität im Sinne einer „besondere[n] Qualität von Berufstätigkeit“ (Mieg 2018 b, S. 452). Dabei beziehen die referierten theoretischen Sichtweisen sowohl die Logik professionellen Handelns als auch die formale Gestaltung der Berufsausbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse innerhalb ihrer Überlegungen ein. Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Änderungen im Allgemeinen und die der relevanter werdenden Rolle von Organisationen im Besonderen markieren den zuvor angedeuteten „Shift“ respektive die Verschiebung im professionstheoretischen Diskurs. Die neueren theoretischen Strömungen versuchen somit, die monopolistische Vorstellung von Professionen, die in den traditionell-klassischen Ansätzen ausgewiesen wird, zu überwinden, indem die theoretische Reflexion der Konzepte der Professionalität und des professionellen Handelns stärker im Lichte des gesellschaftlichen und organisationalen Wandels verortet wird. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Beobachtung eines steigenden Professionalisierungsdrucks in beruflichen Feldern sowie im Zuge der Organisation professioneller Arbeit. In Anlehnung an Dick (2016) wird die Professionsentwicklung hierbei als bewusst intendierter Prozess verstanden, der von einzelnen Personen oder Organisationen ausgeht und dazu dient, die Leistungsfähigkeit des Berufsstands zu erhalten und weiterzuentwickeln. Ein steigender Professionalisierungsdruck fordere Professionen demnach dazu heraus, sich auf gesellschaftlicher Ebene (mehr) Legitimation zu verschaffen, was zugleich davon abhängt, „ob es gelingt, eine gesellschaftlich relevante, weil häufig auftretende und bedrohliche Problemlage auf einen engen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich zu reduzieren, der von dieser Profession exklusiv gehandhabt wird“ (ebd., S. 20). Somit weist der Autor auf die Bedeutung der Inferenz von Wissenschaft und Praxis im Zuge der Weiterentwicklung von professionellen Wissensbeständen hin, die einen Teil der professionellen Aufgabe und Arbeitstätigkeit darstellen.

Die im Folgenden vorgestellten neueren professionstheoretischen Sichtweisen greifen diesen Dualismus auf und fassen die Reflexionskompetenz als Bestandteil professionellen Handlungswissens, sodass Professionalität gewissermaßen „die Verknüpfung von Wahrheit und Angemessenheit über die reflektierte Handhabung von Differenz als einen Weg vom Wissen zum professionellen Können“ (Kurtz 2002, S. 59) symbolisiert. Das individuelle professionelle Handeln selbst steht dabei weniger im Vordergrund des Interesses als die funktionale Verwendung des Terminus Professionalität und die organisationale Einbettung von beruflichen Tätigkeiten, die als professionell ausgewiesen werden. Der machttheoretische Ansatz von Freidson (1970, 1975, 1986 & 2001), der funktionalistische Ansatz von Evetts (2003, 2008, 2009 & 2011), der inszenierungstheoretische Ansatz von Pfadenhauer (2003, 2005, 2014 & 2016) und der organisationswissenschaftliche Ansatz von Noordegraaf (2007, 2013 & 2015) fokussieren die Verwendung des Terminus Professionalität, um zu ergründen, wie der Begriff in den Diskurs eingebracht wird und wie die Verwendung zu anderen legitimierenden Kriterien von Professionen (Gemeinwohl, Zentralwert- oder Klientenbezug) in Beziehung zu setzen ist. Die vier zuvor genannten professionstheoretischen Sichtweisen werden im Anschluss unter Berücksichtigung der jeweiligen Analyse Kriterien, welche die Ansätze in Bezug auf Professionalität und professionelles Handeln herausstellen, einzeln dargelegt. Daran anknüpfend erfolgt ebenfalls eine vergleichende Betrachtung der Sichtweisen (Kap. 3.1.2.5), die zur weiteren Schärfung und Annäherung an den Gegenstand der vorliegenden Arbeit beitragen soll.

3.1.2.1 Professionalität als „dritte Logik“ der Organisation beruflicher Arbeit

Der nachfolgend erörterte professionstheoretische Ansatz geht auf den US-amerikanischen Soziologen Freidson (1970, 1975, 1986 & 2001) zurück, der von Mieg (2016 & 2018 b) zugleich als Begründer der Berufs- und Professionssoziologie bezeichnet wird. Die von Freidson in den vorwiegend angloamerikanischen Professionsdiskurs eingebrachten Analysen lassen sich den machttheoretischen Sichtweisen respektive dem „power approach“ zuordnen, der wiederum in der interaktionistischen Traditionslinie der Chicago School wurzelt. Im Mittelpunkt machttheoretischer Professionstheorien stehen die Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im sozialen Gefüge von Macht und Ungleichheit. Neben Freidson (1970, 1975, 1986 & 2001) lassen sich die Arbeiten von Larson (1977), die vor allem herrschafts- und monopolstellungslegitimierende Funktionen von Professionen in der modernen Industriegesellschaft in den Blick genommen hat, der machttheoretischen respektive -kritischen Sichtweise zuordnen. Ihrer Auffassung nach dienen Professionalisierungsprozesse dazu, die Machtposition und Privilegien einer Profession zu stärken, da diese – und hier unterscheidet sich die Sichtweise deutlich von denjenigen, welche die Genese von Professionen als evolutionären Prozess begreifen (u. a. Oevermann 1996) – nicht natürlich gegeben seien und ihre Monopolstellung daher erst kultiviert und gesellschaftlich legitimiert werden müsse (vgl. Larson 1977, S. XVII). Entsprechend dieser Perspektive wird angenommen, dass die Gesellschaft auf professionelle Arbeit und Leistung angewiesen sei, weshalb die Berufsgruppe viele Privilegien genießt (vgl. Kurtz 2002, S. 53).

In seinen frühen Forschungsarbeiten wandte sich Freidson (1970 & 1975) vor allem der Marktstellung und beruflichen Autonomie der medizinischen Profession zu. In seinem späteren Werk „Professionalism – The Third Logic“ (2001), auf welches hier vor-dergründig rekurriert wird, hat sich Freidson dem Phänomen Professionalität zugewandt und damit den „Shift“ im professionssoziologischen Diskurs markiert. Seine Analyse nimmt die idealtypische Handlungslogik von Professionen in den Blick, wobei er verschiedene Formen von Arbeitsteilung, die in spezifischen Berufen vorzufinden sind, fokussiert (vgl. ebd., S. 36 ff.). Die bürokratisch-managerielle, die konkurrenzba-siert-konsumeristische und die beruflich-professionelle Form der Arbeitsteilung be-dingen seiner Auffassung nach die jeweils vorzufindende Handlungslogik unter Be-rücksichtigung der Differenzierung von verschiedenen Graden der Arbeitskontrolle, dem jeweiligen Aufgaben- und Problembezug sowie der spezifischen Arbeitsweise (vgl. ebd., S. 63). Professionalität lasse sich dem Autor folgend als dritte Logik der Orga-nisation von Arbeit verstehen, da die Professionellen hierbei, im Unterschied zur Lo-gik des Marktes und der Logik des hierarchischen Verwaltens, selbst die „Definition über die Bestimmung ihrer Aufgaben, [deren] Ausübung und die Kontrolle dieser“ (Kloke 2014, S. 119) übernehmen. Idealtypisch legitimieren sich Professionen nach Freidson (2001) nicht durch ihren ökonomischen oder administrativen Status, sondern über ihr Wissen:

„Ideal typically, the authority of one occupation over others is based not on economic or administrative status but rather on the content and character of its expertise and the func-tional relationship of that expertise to that of the others.“ (ebd., S. 56)

Im Anschluss an Abbott (1988) beschreibt Freidson (2001, S. 153) das Professionswis-sen als abstraktes Wissen bzw. als institutionalisiertes „formal knowledge“ (Freidson 1986), welches im Rahmen einer formalen (akademischen) Ausbildung mit einem pro-fessionellen Curriculum zu erwerben sei. Der akademischen Ausbildung und Soziali-sation zur Hervorbringung und Förderung von Professionalität misst auch Freidson (2001) entsprechend einen hohen Stellenwert bei:

„As an institution it is also responsible in formalizing the particular kind of knowledge and skill claimed by an occupation and for providing an intellectual basis for its jurisdic-tional claims and its relation to other occupations.“ (ebd., S. 84)

Hochschulen und Universitäten haben, anders als Berufsschulen, die Aufgabe, das Professionswissen theoretisch zu verfeinern und empirisch untermauert zu erweitern (vgl. ebd., S. 92). Durch die Ausbildung entwickle sich der Zuständigkeitsanspruch von Professionen, welcher für die Durchsetzung von Kompetenz- und Kontrollansprüchen sowie die Sicherung von Marktchancen notwendig sei. Der jeweilige Zuständigkeitsbe-reich der Profession werde von ihren Mitgliedern selbstorganisiert im Zusammen-schluss von Berufsverbänden verwaltet (vgl. ebd., S. 147 ff.). Professionelles Handeln bedeutet demnach autonomes Handeln, welches sich der Kontrolle und Beurteilung von Markt und Staat sowie deren bürokratischen Strukturen entzieht. Es wird ange-

nommen, dass sich die Professionen selbst kontrollieren und die professionelle Autonomie vonseiten der Klient:innen und Organisationen aufgrund der Expertise und Kompetenzen zuerkannt wird (vgl. Daheim 1992, S. 26). Resümierend ist zu betonen, dass die Beschäftigung mit den machttheoretischen Arbeiten von Freidson (1970, 1975, 1986 & 2001) einer Reflexion des angloamerikanischen Entstehungskontextes bedarf. Während sich Professionalisierung in den USA und Großbritannien nach dem „Bottom-up-Prinzip“ realisiert und auf die Bemühungen von Berufsangehörigen zurückzuführen sei, dürfe „die Rolle des Staates bereits bei der Entstehung der modernen Professionen [in Europa allgemein und in Deutschland im Besonderen] nicht unterschätzt werden“ (Pfadenhauer & Sander 2010, S. 372). Wenngleich diese Sichtweise aufgrund der stellenweise kapitalistisch anmutenden Argumentation Kritik hervorruft, heben Pfadenhauer und Sander (2010) hervor, dass der aktiven Rolle von Professionellen, die sie im Zuge der Etablierung der Profession einnehmen, um kollektive und individuelle Interessen zu verfolgen und politisch durchzusetzen, hierbei Rechnung getragen wird.

3.1.2.2 Professionalität als Diskurs „von oben“

Evetts (2003, 2008, 2009 & 2011) liefert in ihren Arbeiten Erklärungsansätze, welche die Gründe für die gestiegene Verwendung des Begriffs Professionalität erläutern. Die von ihr dargelegte Perspektive kann der funktionalistischen Sichtweise zugeordnet werden, wenngleich sie, wie sich im Folgenden zeigen wird, auch machttheoretische Züge aufweist. Für die Professionssoziologin zeige die Verwendung des Begriffs „professionalism“ (Evetts 2009), der vorliegend mit Professionalität übersetzt wird, einen wirkungsmächtigen Diskurs an, der darauf abzielt, den Wandel von Organisationen voranzutreiben und zu legitimieren (Makroebene), obgleich diese Entwicklung paradox sei. Paradox sei vor allem, dass die Begriffe Profession und Professionalität einen Aufschwung im Rahmen der Beschreibung beruflicher Tätigkeiten im Dienstleistungssektor erfahren, wobei die mit den Konzepten verbundenen Eigenschaften Autonomie, Vertrauen und Kompetenz im Diskurs um „knowledge-based“ bzw. wissensbasierte Berufe (Evetts 2003) allerdings kaum berücksichtigt werden. Evetts (2008) argumentiert, dass aufgrund der Expansion wissensbasierter Arbeit und der gesteigerten Nachfrage nach managerialen Tätigkeiten bei der Betrachtung eine Verschiebung notwendig sei und das Konzept Professionalität hinsichtlich seiner diskursiven Verwendung analysiert werden sollte:

„A shift in analytical focus is needed, away from the concepts of professions and professionalization, and instead the further analysis of the concept of professionalism and how it is being used becomes more important.“ (ebd., S. 98)

Die Autorin zeigt auf, dass Professionalität im Diskurs zumeist „from above“ (Evetts 2011, S. 408) als wirkungsvolles Instrument von den Tätigen selbst verwendet werde, um die berufliche Identität zu sichern sowie Verhandlungen in ihrem Sinne zu beeinflussen, und ferner dazu diene, ein professionelles Image vor den Klient:innen herzustellen sowie aufrechtzuerhalten. Vor allem Manager:innen treiben ihrer Analyse fol-

gend einen „false or selective discourse“ (Evetts 2008, S. 101) um Professionalität voran, der sich zwar an den Merkmalen klassischer Professionen orientiert, allerdings nicht der Realität entspreche. Im selektiv-managerialen Diskurs von Professionalität stünden die bürokratisch-hierarchische Organisation beruflicher Werte und Kontrollen vor den kollegialen Werten und die organisatorischen Ziele vor den Leistungszielen und der Rechenschaftspflicht (vgl. ebd., S. 103). Sie differenziert außerdem zwischen „occupational professionalism“ und „organisational professionalism“, um die Kontroll- und Steuerungsmechanismen der managerialen Professionalitätskonzepte zu analysieren. Während die berufliche Professionalität auf der Entscheidungsfreiheit der Professionellen selbst und dem Vertrauen, welches ihnen seitens der Klient:innen entgegengebracht wird, beruhe, richte sich die organisatorische Professionalität entlang der Ziele und Hierarchien der jeweiligen Organisation aus, welche die Arbeitsleistung kontrolliere und sich daher durch eine begrenzte Entscheidungsautonomie seitens der Professionellen auszeichne. Die Arbeit wird dabei bürokratisiert und standardisiert, was in der eher klassisch-professionstheoretischen Lesart als Deprofessionalisierungstendenz interpretiert werden kann. Professionalität dient im Management- und Beratungssektor folglich vor allem als Symbol der Darstellung, welches zur Verbesserung der Reputation und Steigerung des Marktwertes beitragen soll (vgl. dazu auch Alvesson & Johansson 2002). Die Klient:innen werden gemäß der Logik der organisationalen Professionalität als Kund:innen bezeichnet, welche die professionelle Leistung einkaufen (vgl. Evetts 2008, S. 102). Das zeigt nochmals die deutliche Differenz zu klassischen Ansätzen auf, welche von Klient:innen ausgehen, die einer Hilfeleistung bedürfen (Oevermann, Stichweh & Schütze 1996). Miege (2018 a) weist zudem darauf hin, dass „die Bewertung der professionellen Leistung nach Kundengesichtspunkten [...] die professionelle Autonomie der Leistungsbewertung [untergräbt]“ (ebd., S. 57).

Die Arbeiten von Evetts (2003, 2008, 2009 & 2011) geben Hinweise auf die Rolle und den stärker werdenden Einfluss von Organisationen im Rahmen der Etablierung neuer wissensbasierter Tätigkeiten. Somit eröffnet die Autorin einen weiteren Analyserahmen für die Professionsforschung zu neueren Berufsformen, die sich im Zuge organisationaler Wandlungsprozesse herausgebildet haben (vgl. u. a. Kloke 2014 – Analyse zum neuartigen Berufsbild Qualitätsmanager:innen an Hochschulen).

3.1.2.3 Professionalität als Darstellungsproblem

Mit Fragen zur Darstellung von Professionalität hat sich Pfadenhauer (2003, 2005, 2014 & 2016) in ihren Arbeiten beschäftigt. Sie verfolgt dabei einen inszenierungstheoretischen Ansatz, der darauf basiert, dass Professionalität „als soziale Etikettierung [zu] begreifen [ist], die aufgrund *spezieller* Kompetenzdarstellungen und damit einhergehender Kompetenzunterstellungen vergeben wird“ (Pfadenhauer 2014, S. 171; Hervorhebung im Original). Professionalität ist der Autorin folgend eine Form institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz, mittels deren postmoderne Professionelle darum ringen, die „Definitions- und Deutungsmacht im sozialen Raum“ (Pfadenhauer 2003, S. 210) gegenüber quasi professionellen Akteur:innen zu erhalten und zu bewahren. Im Anschluss an Goffmans (1971) dramatologische Perspektive zu

den „Techniken der Imagepflege“ (vgl. ebd., S. 10–53) und unter Berücksichtigung der sozialen Dimension von Kompetenz, die an den soziologisch-informierten Kompetenzbegriff von Marquard (1981, S. 23–38) anschließt, fasst Pfadenhauer Kompetenz als Problem der Darstellung nach außen (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 12). Damit geht die Annahme einher, dass Kompetenz nicht per se sichtbar sei, sondern erst zum Ausdruck gebracht werden muss. Professionelle müssen ihre Kompetenz in der Interaktion vor den Klient:innen glaubhaft machen können, wobei sich die Darstellung – als Performanz – nicht auf erforderliche Alltagskompetenzen, sondern den Kern professionellen Handelns beziehe (vgl. Pfadenhauer & Dieringer 2019, S. 14). Die Kompetenzdarstellungen dienen dazu, „Vertrauen herzustellen, Verhaltensweisen zu legitimieren, Gehorsam zu erzeugen, Ansprüche durchzusetzen usw., kurz: das soziale Ansehen dessen, der sich als kompetent darstellt, zumindest situativ und kontextuell zu wahren oder zu verbessern“ (Pfadenhauer 2014, 165). Die Darstellung von Kompetenz wird dann besonders relevant, wenn vonseiten der Klient:innen Zweifel an der Leistungs- und Handlungsfähigkeit der jeweiligen Person bestehen. Dies ist Pfadenhauer (2003) folgend deshalb notwendig, da der moderne Professionalismus in eine Krise gerate. Als ausschlaggebend dafür identifiziert sie, neben der zunehmenden Ausdifferenzierung verschiedener Berufsrollen und der gesamtgesellschaftlichen Differenzierung hin zur Individualisierung und Pluralisierung, vor allem das zunehmend schwindende Vertrauen der Klient:innen in professionelle Leistungen und damit verbundene Akzeptanzprobleme den Professionellen gegenüber (vgl. ebd., S. 176). Den Vertrauensverlust in die professionelle Expertise führt die Autorin u. a. in Anlehnung an Lucke (1995), Gerhards (2001) und Stichweh (2000) darauf zurück, dass sich das Angebotsspektrum an professionellen Leistungen im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung sehr weit ausdifferenziert hat und die Klient:innen zunehmend in die Rolle von Konsument:innen respektive selbstbewussten Nutzer:innen professioneller Leistungen wechseln. Aufgrund der Angebotsvielfalt und damit verbundenen Wahlmöglichkeiten wachsen demnach Zweifel an der Autorität und Expertise von Professionellen, was sich vor allem auf das professionspezifische Sonderwissen beziehe. Daneben beobachtet Pfadenhauer (2003) eine zunehmende Anforderung an Fremdkontrolle, welche die professionell tätigen Personen innerhalb der Ausübung ihrer Tätigkeit vor das Problem stellt, dass sie „fachfremden Kriterien bzw. anderen ‚Unterscheidungen‘ als ihrer ‚Leitunterscheidung‘ [im Zuge von Evaluationen und Supervisionen] Rechnung tragen müssen“ (ebd., S. 178). Die Ökonomisierung von Wissen erhöhe gleichermaßen den Druck auf Institutionen, weshalb die professionellen Akteur:innen gefordert seien, ihr individuelles Wissen an den sich rasch verändernden Wissensstand anzupassen und Weiterbildungen innerhalb einzelner Organisationen fest zu verankern. Besonders kritisch blickt Pfadenhauer (2003) auf die „Reklamation von Uneigennützigkeit und Gemeinwohlorhetik als professionspolitische Strategien der Akzeptanzbeschaffung“ (ebd., S. 180). Im Rückgriff auf professionssoziologische Traditionslinien und deren jeweilige Interpretationen elaboriert Pfadenhauer (2016) die Problematik für die medizinische Profession und zeigt auf, dass der Umgang von Professionellen mit der Gemeinwohlorientierung darin besteht, „das jeweilige Lö-

sungskonzept als Problemlösung erscheinen zu lassen, indem ein im Hinblick auf das Wohl der Allgemeinheit problematischer Sachverhalt [...] derart zugeschnitten wird, dass er zum verfügbaren Lösungsangebot passt“ (ebd., S. 14). Das Gemeinwohl stelle einen bedeutsamen Bezugspunkt von Professionen dar und diene professionell handelnden Personen zur Orientierung. Die kompetente Darstellung des Handelns zum Wohl der Allgemeinheit sei essenzieller Bestandteil von Professionalität als Form institutioneller Kompetenzdarstellungskompetenz und die zugehörige Aufgabe der Professionellen bestehe in der individuellen Definitionsleistung bezüglich des diffusen Problems der Gemeinwohlorientierung. Damit versucht sie, auf Erkenntnisprobleme für die empirische Forschung aufmerksam zu machen, die mit der Reklamation des Gemeinwohls durch gängige professionssoziologische Positionen einhergingen, und schlägt vor, die Inszenierung der Gemeinwohlorientierung bestimmter Berufe empirisch in den Blick zu nehmen. Der inszenierungstheoretische Ansatz Pfadenhauers (2003, 2005, 2014 & 2016) sensibilisiert einmal mehr für berufsgruppenspezifische Selbst- und Fremdzuschreibungen von Professionalität im Sinne einer Kompetenzdarstellungskompetenz, die darüber hinaus symbolisch als Legitimationsbasis dient (Pfadenhauer & Sander 2010; Kurtz 2014). Mit den damit einhergehenden Herausforderungen sehen sich Kloke (2014) folgend vor allem „neue Professionelle“ konfrontiert, da ihnen die eigene Professionalität, aufgrund der nicht eindeutigen Professionszugehörigkeit und der nicht ersichtlichen offiziellen Lizenz, seitens der Klient:innen mitunter abgesprochen wird, weshalb sie dazu angehalten sind, „kommunizierend um Zustimmung und Anerkennung für ihre Tätigkeit [zu] werben“ (S. 320). Den professionellen Akteur:innen müsse es daher aus inszenierungstheoretischer Perspektive gelingen, dass andere „sich als „[ihrer/]seiner Kompetenz ‚bedürftig‘ erkennen [...], wofür von Professionen lancierte und dominierte Diskurse eine unterstützende Wirkung entfalten“ (Pfadenhauer 2014, S. 180).

3.1.2.4 Hybride Professionalität und darüber hinaus

Eine weitere Sichtweise auf die Entwicklungen professioneller Arbeit und damit einhergehender veränderter Formen von Professionalität, die nachfolgend erwähnt wird, geht auf den Organisationswissenschaftler Noordegraaf (2007, 2013 & 2015) zurück. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Beobachtung einer zunehmenden Verwendung der Etikettierung „professionell“ in Berufsfeldern, die sich nicht den klassischen Professionen zuordnen lassen. Den gesteigerten Professionalisierungsdruck beruflicher Felder führt Noordegraaf (2007) auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse und (dadurch) veränderte Anforderungen im Zuge der Wissensgesellschaft zurück, die professionelle Arbeit – allen voran die Kontrollübernahme bei Arbeitszusammenhängen, die als professionell ausgewiesen werden – und berufliche Vereinigungen mit der Herausforderung konfrontieren, ihre Professionalisierungswege zu reflektieren und zu reorganisieren:

„Professionalization is no mere matter of step-by-step strengthening of professional control in specific occupational domains—it has become a matter of contradictory and controversial attempts to get a grip on occupational control.“ (ebd., S. 764)

Seine Analysen setzen sich ferner intensiv mit der Beschreibung organisierter Professionalität in ambigen Berufsfeldern unter besonderer Berücksichtigung von professioneller Kontrolle auseinander. Er differenziert drei Formen von Professionalität, die sich seiner Beobachtung nach im Zuge des gesellschaftlichen Wandels in Organisationen herausgebildet haben: (1) „pure professionalism“, (2) „situated professionalism“ und (3) „hybridized professionalism“ (vgl. Noordegraaf 2007, S. 721). Die erste Form erläutert er im Rückgriff auf Merkmale, wie sie u. a. von Abbott (1988) in den professionstheoretischen Diskurs eingebracht wurden. Demnach beschreibt er die klassische oder „reine“ Professionalität mit Blick auf die professionelle Selbstkontrolle und Wahrung des professionellen Kerns als „matter of controlled content that sets professional work apart from nonprofessional work“ (Noordegraaf 2007, S. 766), und fügt dem hinzu, dass es schwierig erscheine, ein derart starres Bild von Professionalität und damit einhergehenden Befugnissen auf institutioneller Ebene aufrechtzuerhalten, da der gesellschaftliche Wandel diese Befugnisse vielseitig einschränke (vgl. ebd., S. 769). Die zweite Form, der „situated professionalism“, stelle eine Erweiterung des klassischen Professionsverständnisses dar, welches den organisationalen Kontext und das Aufkommen neuer Expert:innen stärker berücksichtigt, zugleich aber die klassischen professionstheoretischen Kerngedanken der professionellen Autonomie, einer spezifischen exklusiven Wissensbasis und entsprechenden Ausbildung nicht verlieren will (vgl. ebd., S. 772 f.). Mit dem neu entstehenden Expertentum sind die manageriellen Professionellen angesprochen, die auch in den Analysen von Freidson (2001) und Evetts (2008 & 2011) besondere Berücksichtigung erfahren. In der dritten Form, dem „hybridized professionalism“, versucht Noordegraaf (2007), konzeptionell ein relationales Konzept von hybrider Professionalität zu entwickeln, welches bestehende Interdependenzen als Rahmung professioneller Arbeit stärker berücksichtigt:

„Links with outside worlds, organizational rationales, and other professionals become essential parts of professionalism.“ (ebd., S. 774)

Um diese Verbindungen im Rahmen der professionellen Tätigkeit knüpfen zu können, benötigen die hybriden Professionellen „interactive skills“ (ebd., S. 775), die sich Kloke (2014, S. 155) folgend als soziale Kompetenzen verstehen lassen. Daneben benötigen die hybriden Professionellen eine spezifische Wissensbasis, die entsprechend der ausgewiesenen Hybridität des Feldes auf interdisziplinären Wissensbeständen beruht, damit sie in ihrer Tätigkeit sinnvolle Verbindungen zwischen ihren Klient:innen, der Arbeit und dem organisationalem professionellem Handeln herstellen können. Noordegraaf (2007) leistet dadurch einen Beitrag bezüglich der konzeptionellen Bestimmung von organisierter Professionalität als „hybridized professionalism“, die geschäftliche und unternehmerische Ideale reflexiv berücksichtigt, ohne diesen zu unterliegen. Die Beobachtung dessen, dass sich berufliche Arbeit unter dem gesellschaftlichen Wandel neu konfigurieren, wodurch sich auch bestehende professionelle Praktiken reorganisieren, umstrukturieren oder gar verlagern, führt er in einer späteren Publikation weiter aus (Noordegraaf 2013). Auch darin verweist der Autor auf die Notwendigkeit, Professionalität konzeptionell zu überdenken respektive neu zu entwi-

ckeln und von starren Professionalitätskonzepten abzurücken, da diese dem gesellschaftlichen und organisationalen Wandel nicht gerecht werden würden. Zudem betont er die Schwierigkeit, Professionalität konzeptionell und definatorisch zu fassen, da Berufsfelder heterogener und berufliche Karrieren volatiler geworden sind. Das fordere vor allem die professionell Tätigen in ihrem beruflichen Alltag zur ständigen Reflexion heraus, wie er resümierend hervorhebt:

„In case of reconfigured professional work, professionals should then become reflexive – they should be able to cope with how they cope in complicated service realities.“ (ebd., S. 21)

Die drei ausdifferenzierten Formen organisierter Professionalität von 2007, „pure professionalism“, „situated professionalism“ und „hybridized professionalism“, entwickelt Noordegraaf in seinem Aufsatz „Hybrid Professionalism and beyond“ (2015) weiter und legt dar, dass die Organisation professioneller Arbeit zu einem integrativen Bestandteil professioneller Arbeit und professionellen Praktiken geworden sei (Noordegraaf 2015). Mit dem „organizing professionalism“ führt er eine vierte Form an, die nicht einfach inmitten der Arbeitsumgebung auftauche oder daraus erwachse, sondern im Rahmen der Ausbildung, der (beruflichen) Sozialisation und außerhalb formaler Kontexte angeeignet werden müsse (vgl. ebd., S. 199). Die „organisierende Professionalität“ (eigene Übersetzung, FB) geht über die hybride Professionalität hinaus, da sie stärker in die professionelle Organisation selbst sowie die Organisation professioneller Tätigkeiten eingebunden sei:

„*Organizing professionalism*, aimed at going beyond hybridity, especially by embedding organizing roles and capacities within professional action. Professional *processes* are privileged, in order to deal with multiple cases in demanding environments.“ (ebd., S. 200; Hervorhebung im Original)

Dadurch akzentuiert Noordegraaf (2015), dass Professionalität im Arbeitskontext nicht losgelöst von der Organisation selbst, der Interaktion mit anderen professionell tätigen Personen und den Klient:innen betrachtet werden könne. Das Überbrücken verschiedener Logiken stellt Noordegraaf (2007, 2013 & 2015) folgend als ein Spezifikum zeitgemäßer professioneller Arbeit dar. Der organisationstheoretische Ansatz wurde hierbei berücksichtigt, da er Interdependenzen professioneller Arbeit, die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehen, besonders hervorhebt und darauf verweist, dass die exklusive Wissensbasis und verfestigte professionelle Praktiken dadurch ins Wanken geraten.

3.1.2.5 Komparative Betrachtung der vier Sichtweisen und Konsequenzen für den vorliegenden Gegenstand

Die in diesem Unterkapitel dargelegten Sichtweisen auf Professionalität und professionelles Handeln stellen neuere professionstheoretische Sichtweisen dar. Es sollte deutlich geworden sein, dass sich die diesbezüglich akzentuierten Analysekriterien von denen der eher traditionellen oder klassischen Professionstheorien, welche im voran-

gegangenen Kapitel 3.1.1 in Bezug zu deren Rezeption in der Erziehungswissenschaft dargelegt und diskutiert worden sind, unterscheiden. Die Betonung des gesellschaftlichen Bedarfs an professionellen Tätigkeiten und professioneller Leistung als grundsätzliche Voraussetzung für jegliche Form von Professionalität eines bestimmten beruflichen Tätigkeitsbereichs ist eine den neueren und traditionellen Sichtweisen inhärente Gemeinsamkeit. Trotz dieser Gemeinsamkeit lassen sich Veränderungen bei den neueren professionstheoretischen Positionierungen ausmachen, die darauf abzielen, monopolistische Vorstellungen von Professionen und damit einhergehende starre Denkmuster zu überwinden. Diese Notwendigkeit ergibt sich u. a. aus dem Umstand der Ausdifferenzierung professioneller Funktionssysteme, wie Kurtz (2014) hervorhebt:

„Die Profession als gesellschaftliche Form ist so gesehen ein transitorisches Phänomen, dessen Höhepunkt bereits überschritten ist. Heute können einzelne Professionen immer weniger exklusiv über bestimmte Problemdefinitionen und Problemlösungen verfügen.“
(ebd., S. 218)

Wenn die Exklusivität der gesellschaftlichen Form von Professionen und die damit einhergehende Monopolstellung aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen ins Wanken geraten, verlangt es nach einem Perspektivenwechsel, der die organisationale Einbettung von beruflichen Tätigkeiten, die als professionell ausgewiesen werden, stärker berücksichtigt. Die Vertreter:innen der in Kapitel 3.1.2 referierten neueren professionstheoretischen Ansätze aus der Berufs- und Professionssoziologie sowie Organisationswissenschaft richten ihren Fokus daher stärker auf die funktionale Verwendung des Etiketts „Professionalität“ und reflektieren diese vor dem Hintergrund des Wandels von Organisationen als spezifische Form der Professionalisierung beruflicher Tätigkeiten. Kloke (2014) schlussfolgert diesbezüglich, dass der Prozess der Professionalisierung entsprechend nicht mehr als linear verlaufend umschrieben und auch nicht mehr als exklusiv für eine Berufsgruppe im Werden gefasst werden könne. Professionalisierung sei nunmehr als eine kulturelle Ressource, „die in einem organisationspezifischen Berufsfeld zu einer Schablone für die Entwicklung und Anwendung von Wissen und Instrumenten, zum Organisationswandel, aber auch zur Steuerung des Individuums avanciert“ (ebd., S. 159), zu begreifen.

Für die stärkere Hervorhebung von Professionalität werden bei den referierten Positionen unterschiedliche Erklärungsansätze herangezogen. So hebt Evetts (2003, 2008, 2009 & 2011) hervor, dass die Verwendung des Professionalitätsbegriffs auf einen wirkungsmächtigen Diskurs hinweist, der darauf abziele, den Wandel der Organisation voranzutreiben und dabei soziale Kontrolle über deren Mitglieder auszuüben. Professionalität dient den professionellen Akteur:innen zudem als Ressource zur Sicherung der beruflichen Identität und des beruflichen Status sowie dazu, Autorität und Glaubwürdigkeit gegenüber den Klient:innen herzustellen. Darin lassen sich zugleich die machttheoretischen Züge der funktionalistischen Sichtweise erkennen, welche die Professionssoziologin in die Diskussion eingebracht hat: Das Image von Professionalität, das im organisationalen Zusammenhang gezeichnet wird, sowie dessen

rhetorische Verwendung dienen dazu, Zuständigkeiten regulativ und hierarchisch zu beeinflussen und das Verhalten der Organisationsmitglieder zu steuern. Eine Bezugnahme auf die verstärkte Kontrolle, die Organisationen auf professionell tätige Akteur:innen ausüben, findet sich auch beim inszenierungstheoretischen Ansatz von Pfadenhauer (2003), indem hierbei die Institutionalisierung der Kompetenzdarstellungskompetenz besonders akzentuiert wird. Auch Noordegraaf (2007 & 2013) hebt die organisationale Eingebundenheit professionell tätiger Akteur:innen in seinen Analysen zum steigenden Professionalisierungsdruck in zunehmend hybriden Berufsfeldern hervor und akzentuiert diese mit der Herausbildung der Form des „organizing professionalism“ (vgl. Noordegraaf 2015, S. 196 ff.) in besonderer Weise. Die Dialektik der von Noordegraaf (2015) beschriebenen organisierenden Professionalität, welche die Professionellen zur Überbrückung verschiedener, mitunter divergierender Logiken herausfordert, findet sich auch in den jüngeren Analysen von Freidson (2001), der Professionalität als dritte Logik der Organisation von Arbeit fasst und von bürokratisch-manageriellen und konkurrenzbasiert-konsumeristischen Handlungslogiken abgrenzt. Dadurch beschreibt er eine idealtypische professionelle Handlungslogik, woraus sich schlussfolgern lässt, dass die Vermittlung zwischen verschiedenen Logiken zu einem festen Bestandteil professionellen Handelns avanciert ist. Obgleich die dargelegten neueren Professionstheorien die individuellen Ermessensspielräume professionellen Handelns aufgrund nicht gegebener Routinen und Standards betonen, heben sie hervor, dass die Ökonomisierung der professionellen Wissensbasis in Organisationen zunehmende Kontrollmechanismen von außen bedingt. Das erhöht den Professionalisierungsdruck sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene, um den Zuständigkeitsanspruch der Profession im steigenden Wettbewerb mit anderen beruflichen Gruppierungen und Expert:innen zu legitimieren. Auf die Erwachsenenbildung und deren Professionalisierung blickend, die im nachfolgenden Kapitel 3.2 eingehender entlang ihrer historischen Entwicklung betrachtet werden, kann angenommen werden, dass die Legitimation professioneller Leistung im Rekurs auf das Gemeinwohl, welches durch die Betonung des lebenslangen Lernens akzentuiert wird (Commission of the European Communities 2000), offensiv zu inszenieren ist, um Akzeptanz bei den Adressat:innen zu schaffen und für professionelle Angebote zu werben. Gerade der Weiterbildungsmarkt ist aufgrund des zunehmenden Angebots von Unternehmen der Digitalwirtschaft, die zur Kundenakquisition personalisierte Werbung einsetzen (Grotlüschen 2018 b), zur „Betonung eines ‚Value Added‘ bei der Inanspruchnahme professionelle[r] Leistungen“ (Kloke 2014, S. 160) angehalten, um den Zuständigkeitsanspruch zu legitimieren.

Zudem heben die zuvor dargelegten neueren professionstheoretischen Strömungen die Bedeutung einer interdisziplinären Wissens- und Kompetenzbasis hervor. Professionell tätige Personen sind demnach gefordert, sich neben Fachwissen Wissen im managerialen und organisationalen Bereich anzueignen. Dass sich die Wissens- und Kompetenzaneignung über einen formalen (Aus-)Bildungsweg vollziehen sollte, wird von den Vertreter:innen der referierten Strömungen ebenfalls hervorgehoben. So betont bspw. Freidson (1989 & 2001) das „formal knowledge“ welches über eine

akademische Ausbildung und Sozialisation zu erwerben sei. Auch Noordegraaf (2007 & 2015) akzentuiert neben den „interactive skills“, die hierbei als Sozialkompetenzen gefasst werden, eine spezifische interdisziplinäre Wissensbasis, die in immer hybrider und heterogener werdenden Berufsfeldern sowie professionellen Tätigkeitsbereichen benötigt wird und im Rahmen einer formalen (akademischen) Ausbildung angeeignet werden sollte. Bezug nehmend auf das vorangegangene Kapitel der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 2) wird argumentiert, dass eine Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium professionell tätigen Erwachsenenbildner:innen dazu verhelfen kann, den aufgrund von Mediatisierung, Digitalisierung sowie der Beschaffenheit von Digitalität veränderten Anforderungen im praktischen Berufsfeld professionell und reflexiv zu begegnen. Die Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte, die auch die manageriale und organisationale Dimension berücksichtigen, soll angehende Erwachsenenbildner:innen dazu befähigen, Handlungsprobleme, die im Zuge der digitalen Transformation im praktischen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung hervortreten können, professionell zu bearbeiten (Combe & Helsper 1996). Die zuvor diskutierten neueren Sichtweisen zeigen auf, dass die organisationale Eingebundenheit stärkeren Einfluss auf die Entwicklung und Ausgestaltung von Professionalität hat, als dies bei den traditionelleren Theorieströmungen vermutet wurde, die von einer stärkeren beruflichen Autonomie der professionell tätigen Akteur:innen ausgehen und die Legitimation von deren Leistung gegenüber der Organisation sowie den Klient:innen im Rekurs auf das Gemeinwohl begründen. Vorliegend wird angenommen, dass professionell tätige Erwachsenenbildner:innen aufgrund der Ausdifferenzierung und Hybridisierung ihres Handlungs- und Tätigkeitsfeldes, welche sich im Lichte gesellschaftlicher und medientechnischer Entwicklung vollziehen, dazu aufgefordert sind, eine eigene medienpädagogische Expertise zu entwickeln, um dem medienbezogenen Professionalisierungsdruck und -bedarf, der im zweiten Kapitel, rekurrierend auf empirischen Ergebnissen aus der deutschen und schweizerischen Praxis (Schmid et al. 2018; Christ et al. 2020, Sgier et al. 2018) sowie in Bezug auf politisch-normative Forderungen (Rohs, Bolten & Kohl 2017) dargelegt und diskutiert wurde, konstruktiv zu begegnen. Zudem sind sie dazu angehalten, dies auch nach außen – vor Wettbewerber:innen und den eigenen Klient:innen – darzustellen und somit zugleich den eigenen Zuständigkeitsanspruch zu legitimieren. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität wird im Hochschulstudium angestoßen und dann innerhalb der berufspraktischen Tätigkeit weiter ausgeformt (Benz-Gydat 2017; Bellinger 2018). Eine Einbindung medienpädagogischer Theorien, Forschung und Praxisreflexion in akademische Studienprogramme der Erwachsenen- und Weiterbildung leistet einen Beitrag zum Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Zuge der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium auf individueller Ebene (Nittel & Seltrecht 2008). Auch auf struktureller Ebene der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung kann eine engere Zusammenarbeit der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik dazu beitragen, die digitale Transformation forschend zu begleiten und dadurch Erkenntnisse zu liefern, die den

praktisch tätigen Akteur:innen in den Bereichen der Organisationsentwicklung, der Planung von Lehr-/Lernszenarien für erwachsene Teilnehmer:innen sowie im Zuge von beratenden Tätigkeiten Orientierungshilfen zur Gestaltung verschaffen, damit diese bestehende professionelle Praktiken transformieren und reorganisieren können (Noordegraaf 2013). Im Rekurs auf die neueren professionstheoretischen Analysen sollte deutlich geworden sein, dass die Entwicklung von Professionalität auf derart interdisziplinäre Zugänge und formale Ausbildungswege kaum mehr verzichten kann, um dem im Zuge des digitalen Wandels steigenden Professionalisierungsdruck reflexiv zu begegnen (Noordegraaf 2015) sowie erwachsenenpädagogische Professionalität unter mediatisierten und digitalisierten Bedingungen im Sinne der Selbst- und Fremdzuschreibung darzustellen, um die professionelle Leistung dadurch symbolisch zu legitimieren (Pfadenhauer 2003 & 2016). Die nachfolgenden Kapitel 3.2 und 3.3 widmen sich daher intensiv den professionstheoretischen Diskussionslinien der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, um zu klären, wie die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der akademischen Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung weiter systematisch professionstheoretisch fundiert werden kann.

3.2 Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung

Nachdem der professionstheoretische Diskurs und dessen Rezeption innerhalb der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion um Professionalität im vorherigen Kapitel 3.1 umrissen, erörtert und für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit diskutiert worden sind, steht weiterführend der professionstheoretische Diskurs für das Feld der Erwachsenenbildung im Zentrum des Interesses. Das Aufkommen der Diskussion um Professionalisierung und Professionalität innerhalb der Erwachsenenbildung ist eng mit der Forderung nach Hauptberuflichkeit im Rahmen der sogenannten „realistischen Wende“ verwoben. Diese markiert einen Umbruch innerhalb der deutschen Bildungslandschaft im Zeitraum der 1960er- und 1970er-Jahre, im Zuge dessen sich die Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen Bildungsbereich entwickelt hat. Mit Blick auf die Historie (Olbrich 2001) war die Erwachsenenbildung im 18. und 19. Jhd. (u. a. der Auf- und Ausbau von Lesegesellschaften um 1720 sowie die Blütezeit der Volksbildungsbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jhd.) sowie in der ersten Hälfte des 20. Jhd. (u. a. der Volkshochschulboom in den 1920er-Jahren) zwar bereits als eigenständiger Bildungsbereich zu erkennen, zugleich jedoch „nicht systematisch gestaltet oder geordnet“ (Nuissl 2018, S. 500). Anfang der 1970er-Jahre wurde die Erwachsenenbildung vom Deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) definiert und damit öffentlich wirksam neben dem Primarbereich, dem Sekundarbereich und der Hochschulbildung zur „vierten Säule“ des Bildungsbereichs deklariert. Zudem hatten die Kultusministerkon-

ferenz sowie die Westdeutsche Rektorenkonferenz zuvor, im März 1969, die Rahmenprüfungsordnung für Diplomstudiengänge in der Erziehungswissenschaft verabschiedet, worin auch der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung Berücksichtigung fand (Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft 1969). Damit war die Intention verbunden, einen Beitrag zur Berufsfeldorientierung zu leisten und die Studierenden vorbereitend auf die Berufspraxis in der Erwachsenenbildung zu qualifizieren, was die Professionalisierung der Erwachsenenbildung maßgeblich vorantrieb, wie bspw. Nittel (2000) konstatiert:

„Ohne den Aufbau des Studienganges und die Konsolidierung der Subdisziplin Erwachsenenbildung hätte es vielleicht eine Verberuflichung, aber sicherlich keine Professionalisierung der Erwachsenenbildung gegeben. *Ergebnissichernd lässt sich für die Jahre 1960 bis 1970 in gesellschafts-, bildungs- und wissenschaftspolitischer Hinsicht nahezu ein komplementärer Gleichklang der Interessen, Ziele und Anliegen feststellen, der – bei aller berechtigter Kritik in Einzelfragen – die Expansion der institutionellen Erwachsenenbildung stark gefördert hat.*“ (ebd., S. 114; Hervorhebung im Original)

Die Expansion der institutionellen Erwachsenenbildung äußerte sich in einem massiven Stellenausbau und der Zunahme von Vollzeitstellen für planend-disponierendes Personal in der Bildungspraxis. Ferner hat die Einführung des Diplomstudiengangs zur Stärkung der wissenschaftlichen Infrastruktur beigetragen, sodass sich die Erwachsenenbildung durch die Einrichtung von entsprechenden Professuren an deutschen Hochschulen im Laufe der 1970er-Jahre als eigenständiger Wissenschaftsbereich etablierte. Zeitnah dazu gründeten sich zudem der „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung“ (Meilhammer 2010) sowie die „Kommission/Sektion Erwachsenenbildung“ der DGfE (Schmidt-Lauff 2014). Durch die Bestrebungen bezüglich einer kollektiven Verberuflichung in der Praxis wurden Fragen zum professionellen Handeln und der Professionalisierung von Lehrenden zunehmend virulent und die professionstheoretische Auseinandersetzung ist zu einem Interessenbereich der wissenschaftlich-forschenden Erwachsenenbildung geworden (vgl. Born 2018, S. 349). Zudem wurde mit der Einführung des Diplomstudiengangs und der dadurch gebotenen Möglichkeit einer akademischen Professionalisierung im Schwerpunkt Erwachsenenbildung auf der individuellen Ebene der Bereich der Alumni-Forschung zu einem Interessengebiet der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung (u. a. Busch & Hommerich 1980; Jütting & Scherer 1987) und auch nach der europäischen Studienreform sowie der damit einhergehenden Umstellung der Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterstudienprogramme, die sich innerhalb der Bundesrepublik in den 2010er-Jahren vollzog, sind Fragen zum Berufseinstieg von Hochschulabsolvent:innen in das erwachsenenbildnerische Handlungs- und Tätigkeitsfeld aktuell (u. a. Benz-Gydat 2017).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit verortet sich im Bereich der akademischen Professionalisierung und die Autorin fragt insofern danach, inwieweit die Einbindung einer Grundbildung Medien respektive systematischen Medienbildung einen konstitutiven Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium leisten kann, der die Studierenden zum medienpädagogischen

gisch-professionellen Handeln in praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung befähigt. Um diese Frage weiter professionstheoretisch zu systematisieren und zu reflektieren, wird der Bereich der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung nachfolgend gesondert berücksichtigt (Kap. 3.2.2). Zuvor werden einzelne Positionen der professionstheoretischen Debatte in der Erwachsenenbildung aufgegriffen, die sich im Spannungsfeld zwischen kollektiv-struktureller und individueller Professionalisierung (vgl. Nittel & Seltrecht 2008, S. 124) verorten (Kap. 3.2.1). Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die Erwachsenenbildung als Profession klassifiziert werden kann, wie erwachsenenpädagogisch-professionelles Handeln theoretisch beschrieben wird und wie die Kategorien Professionalisierung und Professionalität im professionstheoretischen Diskurs verhandelt werden. Zudem wird auf ausgewählte Forschungsleistungen Bezug genommen, um die Entwicklung und den Anschluss an die neueren professionstheoretischen Systematisierungsvorschläge für das Feld der Professionsforschung in der Erwachsenenbildung nachzuzeichnen. Das Kapitel kann aufgrund der gebotenen Kürze nicht alle theoretischen Positionen sowie empirischen Forschungsleistungen und -zugänge berücksichtigen. Vielmehr wird darin ein Überblick gewährt, der dazu beiträgt, die systematische Argumentation für eine medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium theoretisch zu bekräftigen (siehe Kap. 3.3.2).

3.2.1 Erwachsenenbildung zwischen kollektiv-struktureller und individueller Professionalisierung

Einige Autor:innen (vgl. Faulstich & Zeuner 2006, S. 14; Nittel 2000, S. 54) sind sich dahingehend einig, dass der am 10. Oktober 1969 von Schulenberg anlässlich des 2. Niedersächsischen Volkshochschultages in Hildesheim gehaltene Vortrag zum Thema „Erwachsenenbildung als Beruf“ sowie die von Vath (1975) publizierte Dissertation „Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung“ (vgl. Koring 1987, S. 366) den Auftakt eines intensiven Professionalisierungsdiskurses in der Erwachsenenbildung markieren. Ferner gilt Tietgens (1983, 1985 & 1988), der sich im Rahmen seiner Forschung und als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands in den 1980er-Jahren mit der Tätigkeit von und den beruflichen Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen beschäftigt hat, als einer der Vorreiter:innen bei der Auseinandersetzung mit erwachsenenpädagogischer Professionalisierung. Eines der zentralen Themen seines wissenschaftlichen Wirkens war die Teilnehmerorientierung (Tietgens 1983), die er nicht nur als didaktisches Leitprinzip, sondern auch als Einstellung und Haltung von Erwachsenenbildner:innen gegenüber ihrer Tätigkeit verstand – sozusagen als eine Prämisse professionellen Handelns. Bezug nehmend auf die erwachsenenpädagogische Professionalität kritisierte Tietgens (1985) die eher arbeitsmarktorientierte Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung, die mit der Annahme verbunden war, dass die Zunahme der Vollzeitbeschäftigung und die Möglichkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt die Professionalität steigern würde, und hob

hervor, „daß Professionalität nicht mit Fragen des Berufsstandes zu tun haben muß, sondern eine Kompetenzanforderung darstellt“ (ebd., S. 25). In seinem Aufsatz „Professionalität für die Erwachsenenbildung“ (1988), der im Nachgang zur Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung unter dem Tagungstitel „Ende der Professionalisierung?“ im von Gieseke u. a. herausgegebenen Sammelband „Professionalität und Professionalisierung“ (1988) erschienen ist, führte er die für ihn relevanten beruflichen Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen auf, die er zugleich als für das Hochschulstudium relevante Inhalte deklarierte. Dem Studium misst er eine besondere Bedeutung bei, worauf im weiteren Verlauf Bezug genommen wird (ausführlicher dazu Kap. 3.2.2). Tietgens (1988) folgend sollten Erwachsenenbildner:innen folgendes Anforderungsprofil mitbringen:

„(a) realistische Vorstellungen von den Adressaten der Erwachsenenbildung, insbesondere von ihren Verhaltensmöglichkeiten, (b) realistische Vorstellungen von den gesellschaftlichen Strukturen, innerhalb derer sich diese Verhaltensmöglichkeiten ausprägen können, (c) Kenntnis des Argumentationsschatzes, der zur Begründung veranstalteter Erwachsenenbildung vorliegt und warum er unterschiedlich genutzt wird, (d) substanzieller Überblick [darüber], was als erwachsenendidaktisches Planungshandeln in der Vergangenheit diskutiert worden ist, wie es gegenwärtig begründet und in welchen Angebotsformen es praktiziert wird, (e) Einblicke in die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung.“ (ebd., S. 41)

Diese beruflichen Anforderungen verortet der Autor auf einer kognitiven und ethischen Dimension, wobei mit der kognitiven das berufsimmanente Wissen und mit der ethischen die Verantwortung professionell tätiger Erwachsenenbildner:innen gegenüber ihren Adressat:innen gemeint ist. Zugleich arbeitete Tietgens (1988) eine Definition von erwachsenenpädagogischer Professionalität aus:

„Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit *vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können*. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können.“ (ebd., S. 37; Hervorhebung im Original)

Die Fähigkeit, erwachsenenpädagogisches Wissen situationsgerecht anzuwenden, beschreibt er als „situative Kompetenz“. Damit ist der Bereich des Wissenstransfers in die Bildungspraxis angesprochen, der sich jedoch nicht technokratisch vollziehe. Anstelle einer bloßen Applikation des Wissens betont der Autor deutlich, dass sich professionelles Handeln durch ein Transformieren und Relationieren verschiedener, auch wissenschaftlicher Wissensarten auszeichne und die Anwendung zur Situationsbewältigung einem „*situativen Zuordnen aus dem Repertoire der Möglichkeiten*“ (ebd., S. 40; Hervorhebung im Original) gleichkomme. Auch Dewe (1988) bezieht sich an anderer Stelle auf die Wissensverwendung und hebt „Professionalität als Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (ebd., S. 186) hervor. In der situativen Zuordnung und Auswahl drückt sich für Tietgens (1988) die Professionalität von Erwachsenenbildner:innen aus und der professionelle Umgang mit Wissen sowie die Fähigkeit, die Wissens-

bestände in konkreten Situationen anzuwenden, seien Ausdruck ihrer „Relativierungsfähigkeit“ (ebd., S. 40) respektive ihres „Relativierungsvermögens“ (Alheit & Tietgens 1988, S. 29). Eine weitere Argumentation für Professionalität als situativ herzustellende Leistung findet sich bei Nittel (2000, S. 85), der an anderer Stelle hervorhebt, dass die „Schnittmenge und Amalgamierung aus Wissen und Können“ (Nittel 2004, S. 351) die Basis für Professionalität darstellt. Ähnlich argumentiert Gieseke (2010 b, S. 243 f.), wenn sie betont, dass professionell tätige Erwachsenenbildner:innen gefordert seien, reflexiv zu handeln, indem sie in konkreten Situationen die relevanten Wissensbestände sondieren, analysieren, deuten, interpretieren und selektieren, um adäquate Optionen aus dem Handlungsrepertoire für die Planung und Gestaltung didaktischer Lehr-/Lernarrangements auszuwählen. Auch Gieseke (1988 a/b/c, 1989, 1996, 2005 a/b, 2010 a/b, 2011 & 2015) ist eine der Autor:innen, die den Diskurs um Professionalität in der Erwachsenenbildung bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren durch ihre Forschung bereichert und fortwährend weiterentwickelt haben. Im Rückgriff auf das Habituskonzept von Bourdieu (1982) untersuchte Gieseke (1988 b/c, 1989 & 1996) die Professionalitätsentwicklung von Erwachsenenbildner:innen im Kontext der beruflichen Sozialisation. Der Fokus war dabei auf hauptamtliche Mitarbeiter:innen (HPMs) an Volkshochschulen gerichtet, die im planend-organisatorischen Bereich tätig sind. Zu zwei Zeitpunkten – zu Beginn der beruflichen Tätigkeit an der VHS sowie zweieinhalb Jahre später – wurden Interviews mit 61 Berufsnoviz:innen geführt, um zu ergründen, wie sich deren beruflicher Habitus entwickelt und welche (akademischen und/oder beruflichen) Lern- und Sozialisationsprozesse dabei tragend sind. Die Ergebnisse ihrer Studie verdeutlichen, dass im institutionellen Kontext vor allem die Sozialisation Einfluss auf die Formung des beruflichen Habitus nimmt:

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

Die berufliche Sozialisation wird von der Autorin als weiterer Schritt zur Persönlichkeitsentwicklung beschrieben, die sich ab der frühen Kindheit in Wechselwirkung mit der Umwelt vollziehe und durch Lernprozesse sowie den weiteren Kompetenzerwerb im Beruf beeinflusst werde (vgl. ebd., S. 68). Besonderes Augenmerk legte sie in ihrer Forschung auf die Arbeitsstrategien der Berufsnoviz:innen, womit deren individuelle Vorgehensweise im Rahmen der Einarbeitung gemeint ist, und deren Handlungspläne, durch die sie inhaltliche Zielsetzungen im Rahmen ihrer Tätigkeit begründen. Im Ergebnis identifizierte sie bei den befragten Berufsnoviz:innen folgende vier Modi der Aneignung von Arbeitsstrategien und Handlungsplänen: (1) Differenzierungsmodus, (2) Spezifizierungsmodus, (3) Reduktionsmodus und (4) Reflexionsmodus (vgl. ebd., S. 175 ff.). Wenngleich die Untersuchung verdeutlicht hat, dass sich der berufliche Habitus auch noch zweieinhalb Jahre nach dem Berufseinstieg entwickelt und daher schwierig zu bestimmen ist (vgl. ebd., S. 227), können die vier Aneignungsmodi als Hinweis darauf betrachtet werden, dass die individuellen Arbeitsstrategien und

Handlungspläne vorhandene Strukturen des Habitus beeinflussen (vgl. Gieseke 1988 b, S. 23 & 1996, S. 703 f.).

Auf die Arbeiten von Tietgens (1985 & 1988) und Gieseke (1988 b/c, 1989 & 1996) rekurrierend, wurden zwei Positionen des professionstheoretischen Diskurses der 1980er-Jahre exemplarisch aufgezeigt, die für die vorliegende Arbeit aufgrund der damit verbundenen Reflexion zur akademischen Professionalisierung relevant sind. Auch Koring (1990, S. 10 ff.) blickte auf einzelne Positionen der Professionalisierungsdebatte – neben Tietgens (1988) und Gieseke (1988 a/b/c) sind es Schlutz (1988), Schäffter (1988) und Wilber (1987) – und zeichnet ein uneinheitliches Bild nach. Dabei identifiziert er ungeklärte Fragen und stellt das aus seiner Sicht bestehende Kernproblem der Debatte wie folgt heraus:

„Die Disziplin EB [Erwachsenenbildung] schwankt bei ihrer Auseinandersetzung mit der Professionalisierungsfrage zwischen wissenschaftlichen Ambitionen und einem prekären Verantwortungsgefühl für Praxis und Praktiker. Die EB kann zudem die professionelle pädagogische Dignität des Handelns offensichtlich nicht ausreichend spezifizieren. Daraus ergibt sich beispielsweise die verbreitete Auffassung, daß die pädagogische Qualität vom (möglichst emanzipatorischen und bildungsfördernden) Lerninhalt abhängig ist. Das ist aber problematisch, weil professionell-pädagogische Qualität ebenso für den EDV-Kurs wie für die politische Bildung realisierbar sein muß. [...] Die Qualität des pädagogischen Prozesses muß m. E. auch unabhängig von Inhalten und projektiven Lernzielen bestimmt werden können. Außerdem existiert noch keine theoretisch fundierte und ausbildungsrelevante Explikation der pädagogisch-didaktischen Komponenten von Planungshandeln, Organisation, Kontrollfunktionen und Dozentenfortbildungsaufgaben – obwohl diese Punkte von Profession und Disziplin als neuralgisch empfunden werden.“
(Koring 1990, S. 14)

Somit verweist der Autor auf Defizite hinsichtlich des Transfers von Theorie und Praxis. Auf die eigene Forschung rekurrierend, in deren Rahmen er den Lehrhabitus in der Erwachsenenbildung an der VHS mit einem hermeneutischen Zugang untersucht hat, arbeitet er gegensätzliche Typen eines professionellen (erwachsenen-)pädagogischen Arbeitsverständnisses aus, die er auf die unzureichende Reflexion innerhalb der Praxis zurückführt. Die wissenschaftliche Erwachsenenbildung scheint als Bezugswissenschaft bei den Praktiker:innen demnach nicht hinreichend anerkannt zu sein, sodass sich die Vermittlung zwischen universellen und partikularen Komponenten im Zuge des Planungs- und Verwaltungshandelns in erwachsenenbildnerischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern nicht ausreichend vollziehe. Auch Gieseke (1988 c) weist an anderer Stelle auf die „Wissenschaftsfeindlichkeit“ (ebd., S. 236 f.) der Bildungspraxis hin. In der Bestimmung des pädagogischen Charakters der Organisation erwachsenenpädagogischen Handelns begründet sich aus Sicht von Koring (1990) folglich ein Zukunftsprojekt der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung (ebd., S. 19 f.). Ebenso kritisch blickt Scheidig (2016) auf die erwachsenenpädagogische Professionalisierungsstrategie der 1980er-Jahre:

„Zum einen sollten vormals im Ehrenamt oder nebenberuflich ausgeübte Tätigkeiten in Haupterwerbsverhältnisse transformiert werden [...], zum anderen sollte durch die Ein-

führung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft eine akademische Ausbildung ermöglicht und im Idealfall monopolisiert werden. Diese einseitige Auslegung des Professionalisierungsbegriffs orientierte sich weit weniger an Professionalität im Sinne professionellen Handelns als an kollektiver Verberuflichung zur Konstitution einer Profession.“ (ebd., S. 57)

Die Frage, ob es sich bei der Erwachsenenbildung um eine Profession handelt, wird in der Wissenschaft divers diskutiert. Das ist vor allem durch die dem praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld inhärente Heterogenität und Pluralität begründet, die es kaum zulassen, das Berufsfeld als solches zu klassifizieren, sodass bspw. Siebert (1990) die Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Beruflichkeit infrage stellt:

„Von einer beruflichen ‚Karriere‘ zu sprechen, grenzt an Zynismus. [...] Private und berufliche Suchbewegungen mit vielfältigen Enttäuschungen, Neuorientierungen, Probehandlungen, Ausstiegen und Schleifen sind die Regel.“ (ebd., S. 284)

In Kapitel 2.2.2 wurde auf den *wb-personalmonitor* (vgl. Martin et al. 2016; Christ et al. 2020) Bezug genommen, der Einblick in die Personalstruktur gewährt und aufgezeigt, dass das Gros der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen nebenberuflich, freiberuflich oder ehrenamtlich tätig ist und die Zahl der HPMS im Vergleich dazu sehr gering erscheint. Darüber hinaus wurden darin die von Faulstich und Zeuner (2006, S. 18 & 2011, S. 16) identifizierten Aufgabenspektren und Berufsbezeichnungen aufgeführt, welche die Offenheit des erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes untermauern. Daneben wurde auf die divergierenden Zugangswege (vgl. Benz-Gydat 2017, S. 50) und die vielen in der Bildungspraxis tätigen Personen fehlende akademisch-pädagogische Ausbildung verwiesen, die Martin et al. (2016, S. 117) folgend der Personalstruktur geschuldet sei und auf einen eher geringen Professionalisierungsgrad hinweist. Die heterogenen Bildungs- und Erwerbsbiografien des Personals und die mangelnde Eindeutigkeit der Berufsrollenbezeichnungen erschweren es, die Erwachsenenbildung als Profession im klassischen Sinne zu fassen. Wenngleich Schlüter (2002, S. 288) der Erwachsenenbildung den Status einer Profession zugesteht, scheint es wenig verwunderlich, dass eine Vielzahl einschlägiger Autor:innen dem widerspricht (u. a. Apel et al. 1999; Nittel 2000 & 2002 a/b; Nuissl 2005 & 2015; Faulstich & Zeuner 2006; Kraft 2006 & Kraft, Seitter & Kollwe 2009; Nolda 2008; Peters 2010; Dörner & Schäffer 2010)¹². Bezug nehmend auf die zuvor diskutierten Merkmale und Kriterien von Professionen, die vor allem in den klassisch-traditionellen Professionstheorien akzentuiert wurden (ausführlicher dazu Kap. 3.1 & 3.1.1), wird der Eindruck bestätigt, dass es sich bei der Erwachsenenbildung nicht um eine Profession handelt.

12 Darüber hinaus beschreibt bspw. Nittel (2000, S. 55) die Erwachsenenbildung als „would-be-profession“ und schlägt vor, die Erwachsenenbildung als Berufskultur und weniger als Profession im klassischen Sinne zu fassen, ohne dabei den Anspruch an Professionalisierung und Nachweis von Professionalität zu verlieren (vgl. Nittel 2002 a, S. 255). Kraft (2006) bezeichnet die Erwachsenenbildung als „unvollendete Profession“ (ebd., S. 5) und Jütte (2008) spricht gar von einer „unvollendeten Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 2). Außerdem weist Gieseke (2015) auf Deprofessionalisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung hin, da sich der „Professionsbegriff [zunehmend] zu einem ‚Allerweltsbegriff‘ verändert“ (ebd., S. 29) habe. Eine ähnliche Position findet sich bei Nolda (2001), die der Bildungspraxis eine „Wissenschaftsdistanz“ zuschreibt und die Aufwertung nicht-wissenschaftlichen Wissens in der Erwachsenenbildungswissenschaft deutlich kritisiert (ebd., S. 105 f.).

Nittel (2002 a) folgend, stellt der Terminus Profession eine Strukturkategorie dar. In diesem Sinne versteht der Autor eine Profession ferner als „einen ‚besonderen‘ in der Regel akademischen Beruf, in welchem die Berufsidee reflexiv gewendet wird und dessen Kernaktivitäten auf den Strukturaufbau, die Strukturhaltung und Strukturveränderung von persönlichen Identitäten abzielen“ (ebd., S. 254). Im Falle der Erwachsenenbildung wird vor diesem Hintergrund schnell ersichtlich, dass es nach wie vor offene Fragen bezüglich der Zugangsberechtigung zum Berufsfeld und einer damit einhergehenden Standardqualifikation im Sinne einer „obligatorische[n] und allseits akzeptierte[n] Limitierung des Berufszugangs, wie dies für Professionen typisch ist“ (Scheidig 2016, S. 64), gibt. So hebt Peters (2004, S. 47) hervor, dass der Berufseinstieg der institutionellen Personalpolitik sowie den Rekrutierungspraxen der jeweiligen Einrichtungen unterliege, die zugleich divergierende Selbstverständnisse und unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufweisen. In ihrer Studie zum Personal (mit Fokus auf HPMS) hat sie herausgearbeitet, dass so gut wie keine integrierende Berufskultur vorherrschend zu sein scheint, die ein erwachsenenpädagogisches Berufsbewusstsein oder einschlägiges Rollenverständnis bei den HPMS hervorbringen würde (vgl. ebd., S. 212 & 217 f.). Überdies erhellte die Autorin bei den HPMS fehlende Formen kollegialer Beratung und Kontrolle sowie kaum vorhandene berufsethische Reflexionen (vgl. ebd., S. 220), obgleich ebendiese für eine Profession und das professionelle Handeln als konstitutiv erachtet werden. Dies deckt sich mit der Einschätzung Nittels (2000, S. 17), der davon ausgeht, dass sich Erwachsenenbildner:innen nicht als Professionsmitglieder sehen, sowie der Beobachtung von Schmidt-Lauff (2006, S. 155), die hervorhebt, dass kein erwachsenenpädagogisches Berufskonzept vorliege¹³. Die ursächlichen Bedingungen der Problematik eines unklaren und dadurch schwer nach außen zu kommunizierenden Berufsbilds respektive Berufskonzepts fasst Scheidig (2016) wie folgt zusammen:

„Ursächlich hierfür dürfte neben der Vielfalt der Tätigkeiten, Beschäftigungsverhältnisse, Arbeitskontexte und fachlichen Hintergründe auch die weltanschauliche und bildungspolitische Verortung der Bildungsträger sein, deren Selbstverständnis (z. B. als konfessioneller, parteinaher, gewerkschaftlicher, industrienaher oder öffentlich-rechtlicher Anbieter) vermutlich in nicht unerheblichem Maße auch das Aufgabenverständnis und das Selbstverständnis des beruflichen Personals prägt.“ (ebd., S. 63)

Eine ähnliche Einschätzung findet sich bei Nuissl (2015, S. 17), der die Erwachsenenbildung als ubiquitär beschreibt und dies auch auf die darin tätigen Personen bezieht, was er in einen Zusammenhang mit dem formal nicht geregelten Zugang zum Berufsfeld und der Breite der Tätigkeitsbereiche stellt (vgl. ebd., S. 13 f.). Hinsichtlich der Professionsfrage hebt auch er hervor, dass wichtige professionsinhärente Elemente, bspw. ein klares Berufsbild und die Berufsorganisation, für die in der Erwachsenenbildung

¹³ Zudem stellte Nuissl (2005, S. 49 f.) in einem europaweiten Vergleich von erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten fest, dass in keinem der von ihm erfassten EU-Staaten einheitliche Kompetenzanforderungen oder eine formal geregelte Zugangsvoraussetzung für das Berufsfeld existieren. An anderer Stelle hebt Gieseke (2005 b, S. 45) außerdem hervor, dass die formalen Zugangsbarrieren der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik nach wie vor dem Niveau der 1960er-Jahre entsprächen.

tätigen Personen nicht existieren (ebd., S. 12). Auch die Autonomie stellt ein Element von Professionen dar, welches die Erwachsenenbildung indes kaum für sich beanspruchen kann, da sie eine bildungs- sowie trägerpolitische Abhängigkeit aufweist und den Logiken einer finanzgesteuerten Förderpolitik unterliegt (vgl. Dewe 2005, S. 9). Egetenmeyer und Schüßler (2012) konstatieren diesbezüglich, dass „die professionelle Autonomie stark durch organisatorische Zwänge eingeschränkt“ (ebd., S. 12) sei, da diese den kompetitiven Mechanismen des Bildungs- und Anbietermarktes sowie der bürokratischen Rationalität des Verwaltungshandelns unterliege. Die heterogenen Anforderungen haben in der Konsequenz Auswirkungen auf das professionelle Handeln in der erwachsenenbildnerischen Bildungspraxis, die von Buschle und Tippelt (2015) wie folgt problematisierend beschrieben werden:

„Unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Erwartungen können generell als Realität professionellen Handelns angesehen werden. Damit scheinen sich insbesondere Erwachsenenbildner_innen auseinandersetzen zu müssen, die mit einer stetig wachsenden Teilnehmerschaft konfrontiert sind. [...] Auch institutionelle Anforderungen, die nicht immer mit denen der Teilnehmer_innen bzw. Adressat_innen übereinstimmen, gilt es beim professionellen Handeln der Erwachsenenbildner_innen zu berücksichtigen.“ (ebd., S. 41)

Die Heterogenität des erwachsenenpädagogischen Berufsfelds spiegelt sich den Autor:innen folgend in den divergierenden Erwartungen an die Rolle von Erwachsenenbildner:innen seitens der Adressat:innen wider, weshalb sie „die Fähigkeit zur Rollendistanz“ als Teil des professionellen Handelns fassen und dem im Anschluss an Schmidt-Huber und Tippelt (2014) hinzufügen, dass professionelles Handeln dadurch gekennzeichnet sei, dass „Erwachsenenbildner_innen in der Lage sind, kritisch über das eigene Handeln, die eigenen Werte und Einstellungen nachzudenken“ (Buschle & Tippelt 2015, S. 52). Benz-Gydat (2017) geht in ihrer Arbeit der Annahme nach, dass Professionalität „auf der Qualität von Handlungen und Verhaltensweisen beruht“ (ebd., S. 47), und definiert sie für die Erwachsenenbildung wie folgt:

„Professionalität im erwachsenenbildnerischen Handeln bezieht sich dabei auf die zielgerichtete und geplante Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen, um lerninteressierten Erwachsenen beim Zugang zu Wissen und der Aneignung von Wissen, bei Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklungen unterstützen zu können.“ (ebd.)

Die zunehmende Fokussierung auf Professionalität markiert einen „Shift“ im erwachsenenpädagogischen Professionsdiskurs: Während über einen längeren Zeitraum die Annahme vorherrschte, dass es sich bei Professionalität um ein Resultat von Professionalisierung handele (vgl. Nittel 2000, S. 70 f. & Peters 2004, S. 32) und sich die in der Erwachsenenbildung vorhandenen Professionalisierungs- und Professionsdefizite dadurch neutralisieren ließen (vgl. Dörner & Schäffer 2010, S. 127), fand seitdem ein Perspektivenwechsel „hin zum kontextgebundenen und unmittelbar praxissituierten Handeln auf der Ebene des individuellen Akteurs“ (Scheidig 2016, S. 74) statt.

Einen Beitrag zur Beschreibung der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung unter Berücksichtigung veränderter gesellschaftlicher Kontexte leistete der Forschungsverbund der Universität Würzburg und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Projekt „KOPROF“ (Konturen der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung) (2016–2018). Ausgehend davon, dass die Untersuchung der Professionsentwicklung eine ganzheitliche Perspektive erfordere, welche das Zusammenspiel von gesellschaftlich-institutionellen, organisationalen sowie subjektiven Faktoren berücksichtige (vgl. Egetenmeyer & Schüßler 2014 a, S. 99), ersuchte das Forschungsprojekt, mittels einer mehrperspektivischen Betrachtung die Konturen der Professionsentwicklung für die berufliche Weiterbildung zu analysieren und zu beschreiben. Diese Betrachtungsweise fokussiert Interdependenzen, Widerspruchskonstellationen und Antinomien, die im Zusammenspiel „der verschiedenen Akteure und Akteurinnen im Wechselspiel von Gesellschaft, Einrichtung und spezifischen Handlungssituationen“ (Breitschwerdt et al. 2016, S. 32) entstehen und sich verfestigen. Rekurrierend auf das von Hippel (2011, S. 48 f.) ausgearbeitete Fünf-Ebenen-Antinomiemodell, das in Anlehnung an Helsper (2002) dafür sensibilisiert, dass Antinomien nicht situativ, sondern konstitutiv in die erwachsenenpädagogische Handlungspraxis eingebettet sind, gehen die Forscher:innen davon aus, dass die Professionalisierung des Personals in der beruflichen Weiterbildung durch die Reflexion des Wandels von Widerspruchskonstellationen und unaufhebbaren Antinomien gestärkt werden könne (vgl. Breitschwerdt et al. 2016, S. 34). Dabei wird von den Forscher:innen eine vernetzte Perspektive auf Professionalisierung eingenommen, welche die sozialräumlichen Bedingungen und den Bedeutungszuwachs der Organisation berücksichtigt, um die Besonderheit professionellen Handelns in der Moderne zu analysieren und zu reflektieren:

„In modernen Wissensgesellschaften, in welchen die gesellschaftlichen Funktionssysteme Staat, Markt und Zivilgesellschaft in ihrem Aktionsspektrum zunehmend ineinandergreifen, kommt *Organisationen eine zunehmende Bedeutung* bei der Organisation und Steuerung von Arbeitsprozessen zu.“ (Breitschwerdt et al. 2018, S. 101; Hervorhebung im Original)

Diese Perspektive wird im Anschluss an die neueren professionstheoretischen Sichtweisen der Berufssoziologie und Organisationswissenschaft (siehe Kap. 3.1.2) eingenommen, die im professionstheoretischen Diskurs der Erwachsenenbildung bislang kaum diskutiert wurden (vgl. Egetenmeyer et al. 2019, S. 7). Um das Wechselspiel der staatlichen, organisationalen und individuellen Ebene für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu erforschen, sprechen sich die Autor:innen wie folgt für einen multiperspektivischen Blick aus:

„For the development of an interdependent perspective on professionalisation in adult and continuing education, insights into interdependencies between three different levels are necessary. These levels are (1) state and institutions, (2) organisations and (3) professional staff, adult learners and their interactions. This is why this paper is arguing for a multi-level perspective for researching [professionalization] – as process towards professionalism – in adult and continuing education.“ (ebd., S. 17)

Die erstgenannte Ebene kennzeichnet die Rolle des Staates bei der Bestimmung der nationalen Gesetzeslage für die erwachsenenpädagogische Bildungspolitik, die Auswirkungen auf relevante Institutionen und Interessensgruppen (Dachverbände und/oder kirchliche sowie volkswirtschaftliche Träger und Verbände) hat. Sie umfasst dabei relevante Fragen zu Fähigkeiten, Kompetenzen und Bildungsbestrebungen im Erwachsenenalter, wie bspw. den Erwerb digitaler Kompetenzen, der auf bildungspolitischer Ebene derzeit postuliert wird (ausführlicher dazu Kap. 2.2.1). Die zweite Ebene betont die Rolle und den wachsenden Einfluss der Organisationen der Erwachsenenbildung bei der Professionalisierung, die neben der Weiterbildung der Mitarbeiter:innen für die Programmplanung, Etablierung von Lehr-/Lernkulturen sowie das Qualitätsmanagement verantwortlich sind. Auf der dritten Ebene bildet der Lehr-/Lernprozess, an dem neben den professionell tätigen Erwachsenenbildner:innen die Adressat:innen beteiligt sind, die sich durch bestimmte soziale Welten kennzeichnen (Nittel & Dellori 2014), das Zentrum von Professionalität (vgl. Egetenmeyer et al. 2019, S. 18 f.). Die neueren professionstheoretischen Sichtweisen (siehe Kap. 3.1.2) erwiesen sich für die Fallstudien im Projekt „KOPROF“ (2016–2018) als anschlussfähig, sodass gezeigt werden konnte, dass die Bedeutung der Organisation sowie deren Umgang mit sozialen und institutionellen Kontexten zentralen Einfluss auf die Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung der Mitarbeiter:innen nimmt (vgl. ebd., S. 19 f.). Zudem hat sich gezeigt, dass in verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Professionalisierungsstrategien vorherrschen, die strukturellen Rahmenbedingungen (politisch, rechtlich oder staatlich) unterliegen, und sich Professionalisierung darüber hinaus verstärkt durch die Vernetzung mit anderen Anbieter:innen vollzieht (vgl. Breitschwerdt et al. 2018, S. 103). Unter Berücksichtigung all dessen sowie im Anschluss an Noordegraafs Analysen zu organisierter Professionalität (ebd. 2007, 2013 & 2015) wäre davon auszugehen, dass sich professionelle Erwachsenenbildner:innen im organisationalen Arbeitskontext zu „hybriden Professionellen“ entwickeln, die bürokratischen und ökonomischen Steuerungslogiken ausgesetzt sind, die im Rahmen ihrer Tätigkeit überbrückt und austariert werden müssen. Um die hybride Professionalitätsentwicklung bereits im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung zu stärken, bedarf es ebendieser erweiterten Perspektive, die Anwendungsbezüge zur Bildungspraxis herstellen und den Studierenden somit eine „subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen“ (Egetenmeyer & Schüßler 2014 b, S. 127) ermöglicht.

Die vorangegangenen Ausführungen dienten dazu, Einblick in den professionstheoretischen Diskurs in der Erwachsenenbildung zu gewähren, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. So wurde gezeigt, dass sich die Diskussion um Professionalisierung in der Erwachsenenbildung überwiegend an einem klassischen Professionsverständnis orientierte, wobei neuere professionstheoretische Sichtweisen erst jüngst Einzug in die Debatte erhalten haben (vgl. Egetenmeyer et al. 2019). Durch die Vielfalt der erwachsenenpädagogischen Angebote in der Bildungspraxis und die unterschiedlichen Aufgabenspektren wird die Erwachsenenbildung in der vorliegen-

den Arbeit im Anschluss an Nittel (2002 a) als Berufskultur verstanden, ohne ihr dabei den Anspruch an eine stetige Professionalisierung und den Nachweis von Professionalität abzuspüren (vgl. Linke 2017, S. 135). Ferner wurde gezeigt, dass die Professionalisierungsentwicklung in der Erwachsenenbildung eng mit bildungspolitisch-normativen Ansprüchen verwoben ist und „sich [...] in den einzelnen Zeitfolgen der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Leitbilder [bedient]“ (Gieseke 1996, S. 689), was zur Ausbreitung und Ausdifferenzierung ihres Fundaments führt. Wenngleich dies in einer kritischen Betrachtung durchaus als Deprofessionalisierung gewertet werden kann, wird die Reflexion der gesellschaftlichen Verfasstheit und daraus resultierender Anforderungen für die Erwachsenenbildung in der vorliegenden Arbeit für die Professionalisierung auf kollektiv-struktureller Ebene als konstitutiv verstanden. Das betrifft sowohl die Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildungswissenschaft als auch die Bildungspraxis. Ebenso wenig wie der fortlaufende Prozess der Professionalisierung kann und sollte Professionalität als statischer Zustand verstanden werden. Im Anschluss an die jüngeren Forschungsleistungen aus dem Projekt „KOPROF“ (2016–2018) wurde gezeigt, dass Professionalität in der Erwachsenenbildung aufgrund des organisationalen Einflusses zunehmend hybrider wird und professionelles Handeln verschiedenen Logiken unterliegt, die von den Erwachsenenbildner:innen reflexiv zu überbrücken sind. Einigkeit herrscht im Diskurs dahingehend, dass Professionalität eine Voraussetzung für professionelles Handeln darstellt (vgl. Benz-Gydat 2017, S. 47 f.), wobei dem theoretischen Wissen, welches im Rahmen der akademischen Professionalisierung erworben wird, dabei eine große Bedeutung zukommt. Antinomien und Widersprüche sind ebenso ein konstitutiver Bestandteil der erwachsenenbildnerischen professionellen Handlungspraxis (Hippel 2011), deren Umgang über situatives „reflexives Verstehen als Deutung und Interpretation“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 11) den zentralen Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität darstellt, was einer wissenschaftlich-begründeten „Interpretations- und Deutungskompetenz“ (ebd., S. 12) bedarf. Nachdem das Augenmerk im vorliegenden Kapitel überwiegend auf kollektiv-strukturellen Professionalisierungsprozessen der Erwachsenenbildung sowie dem damit einhergehenden professionstheoretischen Diskurs lag, werden im Folgenden die individuelle Professionalisierung und Professionalitätentwicklung im akademischen Hochschulstudium in den Blick genommen.

3.2.2 Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Oggleich im Folgenden die subjektive Perspektive auf die akademische Professionalisierung als Möglichkeit zur „subjektive[n] Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, von Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen sowie das Hinwachsen in [das] akademische[...] Feld [der Erwachsenenbildung]“ (Schüßler & Egetenmeyer 2018, S. 1073) fokussiert werden, sei vorab erwähnt, dass der Begriff „akademische Professionalisierung“ unterschiedlich interpretiert und verwendet wird. Neben der subjektiven Perspektive wird damit auf der strukturellen Seite im professionstheoretisch informierten Diskurs die Verberuflichung eines Tätigkeitsbereichs über formale Qualifizierungs-

möglichkeiten an Hochschulen akzentuiert. Widmet man sich der akademischen Professionalisierung als Forschungsgegenstand, ist es wichtig, ein Bewusstsein für diejenigen Einflussfaktoren, die den berufsbiografischen Prozess der akademischen Professionalisierung flankieren, zu schaffen und diese zu reflektieren. Eine differenzierte Beschreibung dazu findet sich bei Egetenmeyer und Schüßler (2014 a/b) sowie Schüßler und Egetenmeyer (2018), die herausstellen, dass der Prozess der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium von gesellschaftlichen, strukturellen und subjektiven Faktoren beeinflusst wird. Die gesellschaftlichen Einflussfaktoren umfassen den professions- und bildungspolitischen Kontext mitsamt allen den erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsbereich betreffenden Gesetzen und Regularien sowie den Arbeitsmarkt der Erwachsenenbildung selbst, inklusive der vorherrschenden Beschäftigungsstrukturen und heterogenen Arbeitskontexte. Auch die gesellschaftliche Rolle und Akzeptanz der Erwachsenenbildung als akademisches Fach und eigenständiger Bildungsbereich sind gesellschaftliche Faktoren, die Einfluss auf die akademische Professionalisierung nehmen. Die institutionellen Rahmenbedingungen, curricularen Strukturen und das Lehrpersonal bilden die strukturellen Einflussfaktoren. Der Status des Fachs Erwachsenenbildung und die damit verbundene (finanzielle und personelle) Ausstattung an den Hochschulen stellen die Weichen für die Studienstruktur und inhaltliche Ausgestaltung sowie die Lehr-/Lernkultur und die Gestaltung der didaktischen Settings in den Studienprogrammen. Ebenso nehmen die Qualifizierung und Professionalität der Lehrpersonen strukturellen Einfluss auf die akademische Professionalisierung, da sie als erwachsenenpädagogische Profilträger:innen die Professionalitätsentwicklung der Studierenden im Hochschulstudium gestaltend begleiten. Ferner ist der Aufbau eines erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnisses von subjektiven Faktoren abhängig. Dazu zählen neben soziodemografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, familiäre Herkunft etc.) vor allem die Studienmotivation und damit verbundene berufliche Ambitionen sowie Lehr-/Lernstrategien, die angewendet werden, um die persönlichen Ziele zu erreichen (bspw. die individuelle Schwerpunktsetzung im Studium). Zudem wird die individuelle Professionalitätsentwicklung im Studium durch Praxiserfahrungen, die im Rahmen von Praktika, Nebenjobs und/oder ehrenamtlichen Tätigkeiten gemacht und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Inhalte reflektiert werden, beeinflusst (vgl. ebd., S. 1074). Die von den Autorinnen dargelegte Differenzierung der Faktoren verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven auf die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und sensibilisiert für Wechselwirkungen, welche die individuelle Professionalitätsentwicklung über den Studienverlauf hinweg prägen. Insbesondere Forschungsarbeiten, die danach fragen, wie sich Professionalität in der Erwachsenenbildung entwickelt und welchen Beitrag das Studium dazu leistet, brauchen eine derart erweiterte Perspektive. Zudem eröffnen sich dadurch Perspektiven für international vergleichende Untersuchungen zur akademischen Ausbildung, um unterschiedliche Professionalisierungsansätze und -strategien zu erhellen.

Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, führte die 1969 beschlossene Rahmenprüfungsordnung zur Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit erwach-

senenpädagogischem Studienschwerpunkt. Damit ging zunächst eine Priorisierung des Berufsfeldbezugs mit der Zielsetzung einer akademischen Ausbildung für Erwachsenenbildner:innen einher (u. a. Jütting & Scherer 1987), da die expandierende erwachsenenpädagogische Bildungspraxis ein Wissenschaftsbedürfnis aufwies (vgl. Schlutz 1988, S. 12). Die VHS als „Vorreiter und zentrale Figur im Professionalisierungsprozess der 70er Jahre“ (Nittel 2000, S. 115; Hervorhebung im Original) diente dabei bis in die 1980er-Jahre als Argumentationsfigur für die akademisch fundierte Professionalisierung und die entsprechenden Qualifikationsanforderungen (vgl. Gieske 1996, S. 685). Durchaus kritisch kann in diesem Zusammenhang angesprochen werden, dass das Diplomstudium die HPMs fokussierte und dabei die auf freiwilliger oder Honorarbasis tätigen Lehrkräfte der Erwachsenenbildung ausblendete, wodurch – Schrader (2001, S. 142) und Peters (2004, S. 26) folgend – der Lehr-/Lernprozess auf der mikrodidaktischen Ebene im Rahmen der akademischen Professionalisierung zunächst weniger relevant zu sein schien. Vorangehend wurde auf Tietgens (1988) rekurriert, der dem Hochschulstudium hinsichtlich des Aufbaus der „situativen Kompetenz“ eine besondere Rolle zuschreibt und hervorhebt, dass Studienangebote der Erwachsenenbildung sowohl eine wissenschaftliche Fundierung vermitteln als auch die Reflexion des Berufshandelns ermöglichen müssten. Im Hinblick auf die Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen in der Bildungspraxis formuliert er zentrale Aspekte, die seiner Ansicht nach Bestandteil des Studiums der Erwachsenenbildung sein sollten: „(a) die Förderung der Selbstwahrnehmungsfähigkeit im Interesse der Fremdwahrnehmung, (b) die Auseinandersetzung mit der Herkunft der Hemmnisse und Widerstände, die einer Bildung Erwachsener entgegenwirken, [sowie] (c) eine Konkretisierung dessen, was Situationsgebundenheit der Planung heißen kann“ (ebd., S. 52). Dabei sieht der Autor in der „Fähigkeit zur Analyse gesellschaftlicher und psychischer Strukturen“ (ebd., S. 68) eine Grundvoraussetzung für den Aufgaben angemessene Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, worauf die Studierenden im Rahmen ihres Hochschulstudiums vorzubereiten seien. Wenngleich die Einführung und Etablierung des Diplomstudiengangs zur strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung beigetragen haben, kritisiert Nolda (2001) den Mangel an einer erwachsenenpädagogischen Fachdidaktik und spricht gar von einem drohenden Wissensschwund. Die Etablierung der Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen disziplinären Bereich sieht die Autorin als gescheitert an und führt dies auf die Entwicklung diverser Fachdidaktiken sowie die Hegemonie der Sozialwissenschaften zurück, die als Bezugswissenschaften dienen und ihrer Einschätzung nach das Schwinden des erwachsenenpädagogischen Wissens befördern. Diese Beobachtungen können als Ausdruck einer Deprofessionalisierung gewertet werden, die sie auch für das erwachsenenpädagogische Hochschulstudium konstatiert:

„Die Akademisierung von Erwachsenenbildung (vgl. Friedenthal-Haase 1991) und vor allem die Einführung des Diplomstudiengangs hat den Bezug zum Fachlichen des zu vermittelnden oder auch zu problematisierenden Wissens zur Sache einzelner Praktiker werden lassen und einer systematischen Bearbeitung durch die Wissenschaft weitgehend entzogen.“ (Nolda 2001, S. 108)

Mit der Gleichschaltung des „Europäischen Hochschulraums“ im Zuge der Bologna-Reform endete die Zeit des Diplomstudiengangs und das erwachsenenpädagogische Studium an deutschen Hochschulen wird seitdem im Rahmen von stärker spezialisierten Bachelor- und Masterstudiengängen angeboten, „die sich zwar auf (Teil-)Bereiche der Erwachsenenbildung beziehen, was jedoch manchmal im Titel nicht unbedingt direkt zu erkennen ist (z. B. Master Supervision, Organisationsberatung und Coaching). Daneben haben sich weiterbildende Masterprogramme entwickelt, die neue Qualifizierungswege im akademischen Kontext eröffneten“ (Egloff 2020, S. 9). Aus der Umstrukturierung des Studienangebots resultieren – Egetenmeyer und Schüßler (2012) folgend – neue Fragen hinsichtlich der akademischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen, die nicht nur vor dem Hintergrund der breit gefächerten Berufspraxis zu stellen seien. Die zweiteiligen Studienprogramme eröffnen neue Professionalisierungswege, sodass ein absolvierter Bachelorstudiengang als berufsqualifizierender Abschluss prinzipiell ausreichend ist, um in der erwachsenenbildnerischen Praxis tätig zu sein, wobei Faulstich, Graeßner und Walber (2012) diesbezüglich kritisch anmerken, dass der Anspruch an Berufsfähigkeit als Ziel für den Bachelorstudiengang nicht gegeben sei (vgl. ebd., S. 32). Egetenmeyer und Schüßler (2012) sprechen sich daher dafür aus, angehende Erwachsenenbildner:innen frühzeitig zum Umgang mit Widersprüchen, Antinomien und Kontingenz zu befähigen, damit diese dazu in der Lage sind, wissenschaftlich fundiertes Wissen vor dem Hintergrund ihrer künftigen Berufspraxis zu reflektieren (vgl. ebd., S. 9). Dabei betonen die Autorinnen vor allem die Notwendigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse und die erwachsenenpädagogische Praxis innerhalb des Studiums in Beziehung zu setzen, und konstatieren dazu Folgendes:

„Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist also eingebettet in eine Form lebenslangen Lernens, die die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenpädagogik zu verschiedenen Zeitpunkten einer Berufslaufbahn in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorsieht.“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 12)

Der thematisch-inhaltliche Facettenreichtum der Erwachsenenbildung, der Anschluss an sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen (u. a. Psychologie und Soziologie) sowie die Offenheit des Berufsfeldes zeichnen die Erwachsenenbildung aus. Krüger (2007, S. 333) folgend stellt die Erwachsenenbildungswissenschaft eine „interdisziplinäre Querschnittswissenschaft“ dar, die mit Blick auf ihre fachliche Historie „multidisziplinär disponiert“ (Friedenthal-Haase & Meilhammer 2010, S. 89) ist. Entsprechend schwer gestaltet es sich, dem Facettenreichtum des Fachs im Studium Rechnung zu tragen und zugleich die prospektiven Bedarfe, Interessen und Fragen der Adressat:innen auf dem Bildungsmarkt des quartären Bildungssektors für die akademische Professionalisierung zu antizipieren (vgl. Egetenmeyer & Schüßler 2014 a, S. 95; vgl. Scheidig 2016, S. 54). Mit Blick auf die Studiensituation in der Bundesrepublik heben Faulstich und Graeßner (2006) hervor, dass einzelne Studienstandorte dabei „statt [einer] Vereinheitlichung eher eine stärkere Diversität und Diffusität erzeugen“ (ebd.,

S. 102), und warnen vor einer weiter zunehmenden Destabilisierung und Marginalisierung des Hauptfachs Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Das Hochschulstudium als „Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 9) sowie Ort der Vermittlung eines pädagogischen Selbstverständnisses (vgl. Schüßler & Egetenmeyer 2018, S. 1084) ist Bestandteil der akademischen Primärsozialisation und erwächst damit zu einer zentralen Phase der disziplinären Identitätsbildung auf der Subjektebene, „in der mit der intensiven Auseinandersetzung mit den Paradigmen, Perspektiven und Fragestellungen des Fachs eine zwar meist unbewusste, aber nachhaltige Prägung erfolgt und in der sich ein Habitus als Vertreterin oder Vertreter des studierten Fachs entwickeln kann, sodass in der Folge Phänomene, Situationen und Aufgaben in der Berufspraxis mit Hilfe der im Studium erworbenen Kategorien erfasst, gedeutet und bearbeitet werden“ (Scheidig 2016, S. 57) können. Das Studium vermittelt Grundlagenwissen und markiert somit den Anstoß für die individuelle erwachsenenpädagogische Professionalitätentwicklung, die sich später im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld weiter ausformt (vgl. Gieseke 2011, S. 385). Im Rekurs auf Egetenmeyer und Schüßler (2014 a, S. 91) stellt die akademische Ausbildung außerdem eine unverzichtbare Voraussetzung für die Berufsfähigkeit und das professionelle Handeln dar (vgl. auch Miege 2018 b, S. 453).

2009 bestanden deutschlandweit an 55 Hochschulen Lehr- und Forschungsbereiche der Erwachsenen-/Weiterbildung (vgl. Nuissl & Brandt 2009, S. 59). Um die Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im Bachelor- und Mastersystem der Bundesrepublik zu erfassen, haben Faulstich, Graeßner und Walber (2012) von Oktober bis November 2010 Professor:innen mit erwachsenenpädagogischer Denomination zum eigenen Forschungs- und Lehrprofil sowie dem daraus resultierenden inhaltlichen Variantenreichtum der Studiengänge mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung befragt (n = 64). Die Ergebnisse verdeutlichen einen Profilverlust im Vergleich zum Diplomstudium, der dazu führe, dass vor allem der Bachelorstudiengang ein systematisches Studium einschränke und Erwachsenenbildungsthemen marginalisiere. Im Masterstudiengang hingegen werden die Themen desintegriert, weshalb sich die Autoren für die Formulierung eines gemeinsamen Zielkanons für die Studienprogramme durch die Forschungscommunity aussprechen, um die Lehrangebote besser zu systematisieren und zu profilieren (vgl. ebd., S. 37 f.). In einer Dokumentation der Studienangebote, herausgegeben vom DIE, waren im Jahr 2015 insgesamt 195 Studienangebote der Erwachsenen-/Weiterbildung, darunter u. a. ein Diplomstudiengang sowie 67 Bachelor- und 110 Masterstudiengänge (davon 34 berufsbegleitend), für die Bundesrepublik verzeichnet (Witt & Müller 2015). Von Juni bis August 2016 befragten Lobe und Walber (2020) erneut die Arbeitseinheiten der Erwachsenen-/Weiterbildung an deutschen Hochschulen (n = 40), um die aktuelle Studiensituation nachzuvollziehen. Die Befragung und Analyse der Studienprogramme erhärteten die These einer zunehmenden Marginalisierung erwachsenenpädagogischer Themen auf der Bachelorebene. Ein tatsächlicher Bezug zu Feldern der Erwachsenenbildungsforschung (meist in den Bereichen Organisationsentwicklung, Governance und Weiterbildungsforschung – stellenweise auch Medienbildung) wird vielerorts erst im Master-

studiengang hergestellt, sodass sich dort eine eher disziplinentorientierte Profilbildung mitsamt Bezügen zu professionellen Praxisfeldern ausmachen lasse (vgl. ebd., S. 19). Die Forschungsfelder und -themen der Erwachsenenbildung werden hingegen im Bachelorstudium subdisziplinär in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft integriert, weshalb die Autor:innen konstatieren, dass sich „erst über ein anschließendes Masterstudium [...] eine vorgelagerte profilierte akademische Professionalisierung [erschließt]“ (ebd., S. 24). Die thematisch-inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der Studienangebote sind heterogen und bezüglich der Gestaltung maßgeblich von den jeweiligen Lehrstuhlinhaber:innen abhängig (vgl. Benz-Gydat 2017, S. 41 & Scheidig 2020, S. 36). Mit Blick auf die Studienprogramme wird maßgeblich der fehlende Bezug zur erwachsenenpädagogischen Berufspraxis kritisiert, sodass sich die Diskussion um professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln und die erforderlichen Handlungskompetenzen von den praktischen Handlungskontexten entkoppelt, was Nittel (2000, S. 165) bereits für den Diplomstudiengang als „Konstruktionsfehler“ eingestuft hat. Dem Praktikum als „Ort, an dem zentrale professionelle Handlungsprobleme [für die Studierenden] direkt erfahrbar und zum Gegenstand direkter Reflexion gemacht werden können“ (Egloff & Männle 2012, S. 65), sowie begleitenden Praxismodulen kommt im Studienverlauf entsprechend eine besondere Bedeutung zu. Praxisbezogene Modul- und Seminarangebote bieten die Möglichkeit, das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis reflexiv zu bearbeiten und dabei die von Tietgens (1988, S. 40) betonte „Relativierungsfähigkeit“ der Studierenden zu fördern. Untersuchungen zur Gestaltung solcher praxisbezogenen Angebote zeigen allerdings auf, dass das (hochschul-)didaktische Gestaltungspotenzial der individuellen Professionalisierungsmöglichkeiten in erwachsenenpädagogischen Studiengängen nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird und häufig von Zufällen abhängt, da nachhaltige Konzepte fehlen (Egloff & Männle 2012; Männle 2013 & 2018). Schüßler und Egetenmeyer (2018) sprechen sich daher für eine verstärkte Integration reflexiver Praxisanteile in den Bachelor- und Masterprogrammen in Form von Kasuistikseminaren, die Fallanalysen und kollaborative Interpretationen ermöglichen, aus, damit sich die Studierenden die „Fähigkeit des Fallverstehens aneignen und damit wesentliche Aspekte pädagogischer Professionalität bereits im Studium ausbauen“ (ebd., S. 1081). Mit Blick auf die sich durch Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wandelnden Anforderungen in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis (siehe Kap. 2.2) heben Staab et al. (2020, S. 44) außerdem die Notwendigkeit der Aneignung von Medienkompetenzen im Rahmen des Hochschulstudiums der Erwachsenenbildung hervor. Die vorliegende Arbeit greift diese Argumentation auf und erweitert sie insofern, als darin generell die Integration einer systematischen Medienbildung bzw. Grundbildung Medien für das Studium vorgeschlagen wird, um angehende Erwachsenenbildner:innen zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit Medien und professionellem medienpädagogischem (Planungs-) Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zu befähigen (ausführlicher dazu Kap. 4).

Zur weiteren Systematisierung einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium wird im

nächsten Schritt der professionstheoretische Diskurs in der Medienpädagogik aufgegriffen, um zu erhellen, wie die medienpädagogische Professionalisierung als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung für die pädagogische Praxis im Allgemeinen und die erwachsenenpädagogische Praxis im Besonderen diskutiert wird.

3.3 Der professionstheoretische Diskurs in der Medienpädagogik

Dieser Kapitelabschnitt fokussiert die Professionalisierungsdiskussion innerhalb der Medienpädagogik und nimmt dabei zunächst Bezug auf zwei grundlegende Perspektiven, welche die fachwissenschaftliche Diskussion in den zurückliegenden Jahren dominiert haben: Einerseits geht es um die Frage, inwieweit sich die Medienpädagogik als eigenständige Disziplin im Feld der Bildungs- und Erziehungswissenschaften etabliert hat (u. a. Sesink et al. 2007; Swertz et al. 2017). Andererseits wird danach gefragt, ob sich ein abgrenzbares medienpädagogisches Handlungs- und Tätigkeitsfeld sowie ein Berufsbild für Medienpädagog:innen bestimmen lassen (vgl. u. a. Neuß 2003, S. 18 f. & Wunden 2003, S. 29 f.) oder ob diese professionstheoretische Bestimmung unter Berücksichtigung der Polyvalenz der Medienpädagogik gegenwärtig nicht eher im Querschnitt der pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder vollzogen werden müsste. Als Forschungs- und Handlungsfeld weist die Medienpädagogik ein breit gefächertes Spektrum an Theorien und Konzepten auf, worunter sich auch divergierende Positionierungen von Akteur:innen mit verschiedenen Zielvorstellungen zur Medienpädagogik selbst und dazu, was sie praktisch leisten kann, finden lassen, was wiederum die Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik beeinträchtigt (Linke & Schwedler 2017). Auf relevante theoretische Begründungszusammenhänge und deren Bedeutung für die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und praktisches Tätigkeitsfeld blickend, hebt Bettinger (2020) hervor, „dass es *die eine* oder *die zentrale* theoretische Begründung der Medienpädagogik nicht gibt [und sich] [s]tattdessen [...] ein heterogenes Feld verschiedener Strömungen mit je unterschiedlichen Schwerpunkten und Anschlüssen an verschiedene Theoriediskurse [offenbart]“ (ebd., S. 17; Hervorhebungen im Original). Auch Hug (2005) verweist an anderer Stelle auf die „Pluralität medienpädagogischer Theoriebildung“ (ebd., S. 34). Bereits in den 1980er-Jahren wurden der Mangel an einer theoretischen Basis und die fehlende Zielvorstellung der Medienpädagogik von Aufenanger (1988) problematisiert, die er wie folgt als Voraussetzung für die Etablierung der Medienpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft und Grundlage für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Praxis herausstellt:

„Erst wenn wir so etwas wie eine medienpädagogische Theorie entwickelt haben, können wir meines Erachtens darüber reden, wie medienpädagogisches Handeln in der Praxis umgesetzt werden sollte. Daraus ergebe sich dann auch eine Konkretisierung des medienpädagogischen Berufsfelds und die Beschreibung des Berufs einer Medienpädagogik.“ (ebd., S. 30)

Wenngleich sich mit der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) im Jahr 1984 ein medienpädagogischer Interessens- und Berufsverband gegründet hat, blieben die Ziele und Wege der Professionalisierung der Medienpädagogik, Hornstein und Lüders (1989) folgend, umstritten. Die Frage nach dem medienpädagogischen Verberuflichungsprozess wird den Autoren folgend innerhalb des akademisch-fachwissenschaftlichen Diskurses als „theoretische Frage nach dem Besonderen der Medienpädagogik in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und medienpolitischen Situation verstanden“ (ebd., S. 760) und weist dadurch eine innerliche Ambivalenz auf. Diese lässt sich auf die Ausdifferenzierung und gleichzeitige Zunahme der pädagogischen Berufsfelder sowie die Frage danach, ob die Medienpädagogik nicht eher als „ganzheitliches Prinzip“ (Schorb 1985, S. 184) in die Aus- und Weiterbildung aller Pädagog:innen einzubeziehen ist, zurückführen. Auf die aktuelle Situation des medienpädagogischen Berufsfelds blickend, spricht Hugger (2020) in Anlehnung an die Untersuchung von Grunert und Krüger (2004) von einer Entgrenzung und Diversifizierung medienpädagogischer Berufsarbeit, die sich aus seiner Sicht „in den allgemeinen Wandel von Berufsverständnissen einordnen“ (Hugger 2020, S. 24) lässt. Des Weiteren hebt der Autor hervor, dass es in vielen pädagogischen Berufsfeldern einen Bedarf an Fachkräften gebe, die über medienpädagogisches Orientierungswissen im Sinne einer Grundbildung Medien verfügen, und spricht sich ferner für den Ausbau medienpädagogischer Studiengänge und -anteile aus (vgl. ebd., S. 27 f.). Schon in früheren Aufsätzen hat sich Hugger für einen ganzheitlichen Blick ausgesprochen und dabei herausgestellt, dass es sich bei der Medienpädagogik um eine erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe handle, die zugleich den Status einer Qualifikationsanforderung für professionell tätige Pädagog:innen in der Bildungspraxis erlangt, da sie „in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden [ist]“ (Hugger 2008 a, S. 565). Auch Kurtz (2020, S. 190) hat jüngst den zunehmenden Bedeutungszuwachs medienpädagogischen (Orientierungs-)Wissens und medienpädagogischer Professionalität für alle pädagogischen Felder betont. Dieser Argumentation folgt die vorliegende Arbeit und nimmt dabei insbesondere die Erwachsenenbildung in den Blick, die, wie u. a. Schäffer (2013, S. 22) kritisch anmerkt, von der wissenschaftlichen Medienpädagogik bislang weniger explizit thematisiert wurde.

Tatsächlich lassen sich vor allem im Bereich der schulischen Medienpädagogik theoretische Auseinandersetzungen und empirische Forschungsbemühungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Lehrer:innen ausmachen. Fragen zur Bedeutung von Medien für die (mittlere) Kindheit und Jugend wurden zunehmend virulent, sodass die Beschäftigung mit schulischer Medienerziehung und -bildung zu einem bedeutsamen Interessensbereich der Medienpädagogik avancierte (u. a. Schulz-Zander 2001 & Aufenanger 2005). Die 1996 gegründete Initiative „Schulen ans Netz“ der Deutschen Telekom und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die mit dem Ziel verbunden war, Schulen flächendeckend mit einem kostenlosen Internetzugang auszustatten, oder die Erklärung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2012, die Medienbildung als „Pflichtaufgabe schulischer Bildung“ (KMK 2012, S. 3) deklarierte, sind nur zwei Beispiele, die das Aufkommen

medienpädagogischer Professionalisierungsfragen für den schulischen Bildungskontext illustrieren. In der Forschung und Theoriebildung ist der Fokus der schulischen Medienpädagogik auf Fragen zur Medienerziehung in der Schule, Mediensozialisation junger Heranwachsender, Förderung der Medienkompetenz von Schüler:innen sowie Fragen zum Jugendmedienschutz, welche die Institution Schule als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz flankieren, gerichtet. Daneben ist der Bereich der Lehrerbildung von Interesse, sodass neben Fragen zur akademischen Professionalisierung (u. a. Niesyto 2012; Aufenanger 2014; Kammerl & Mayrberger 2014) solche zu individuellen Medienerfahrungen und Einstellungen (u. a. Blömeke 2007) sowie dem medialen Habitus angehender Lehrer:innen bearbeitet werden (Kommer 2010; Kommer & Biermann 2012). Ferner ist der Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen (u. a. Blömeke 2000 & 2003; Mayrberger 2004 & Schiefner-Rohs 2012) schulischer Lehrkräfte „als notwendige Grundlage professionellen Handelns“ (Herzig 2007, S. 286) für die medienpädagogische Forschung und Theoriebildung von Interesse. Das von Blömeke (2000) ausgearbeitete Modell medienpädagogischer Kompetenz für angehende Lehrer:innen hat über die schulische Medienpädagogik hinaus an Bedeutung gewonnen und sich zudem auch für andere Felder, bspw. die Professionalisierung von Hochschuldidaktik (Mayrberger 2013), als anschlussfähig erwiesen. Für den Bereich der in der beruflichen Weiterbildung tätigen Lehrenden wurde im Forschungsverbundprojekt „MEKWEP“ ein Modell medienpädagogischer Kompetenzen ausgearbeitet (Schmidt-Hertha et al. 2017), auf das im zweiten Kapitel bereits rekurriert wurde. Daneben ist jüngst auch der mediale Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen und dabei empirisch-rekonstruktiv beleuchtet worden, inwieweit das Konzept mögliche Erklärungsmuster für medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen erhellen könnte (Bolten 2018; Bolten-Bühler 2021 a/b). Forschungsbemühungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium stellen bislang ein Desiderat im Feld der medienpädagogischen Professionsforschung dar, weshalb sich die vorliegende Arbeit ebendiesem Bereich widmet.

Nachfolgend wird zunächst der professionstheoretische Diskurs in der Medienpädagogik entlang unterschiedlicher Professionalisierungsstrategien dargelegt. Dabei wird primär auf die Arbeiten von Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) rekurriert, der zwischen folgenden vier Konzepten medienpädagogischer Professionalität unterscheidet: beschützend-vermittelnd, gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert, bildungstechnologisch-optimierend und vernetzend. Diese Konzepte stellen Professionalisierungsstrategien dar, die sich zwar in den jeweiligen historischen Hintergrund der Medienpädagogik einordnen ließen, nichtsdestotrotz aber einen ahistorischen Charakter aufweisen. Der Autor beschreibt medienpädagogisches Handeln als eine Form des professionellen Umgangs mit Ungewissheit und erläutert diesen entlang der Querstruktur der Medienpädagogik. In der vorliegenden Arbeit wird der Blick auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung unter Berücksichtigung des neueren professionstheoretischen Diskurses und der aktuellen gesellschaftlichen Verfasstheit analytisch-reflexiv erweitert. Diese breitere Perspektive dient dazu, Faktoren zu

erhellen, welche die Entwicklung des medienpädagogischen Professionalitätsverständnisses und des professionellen Handelns in der Bildungspraxis beeinflussen. Es wird argumentiert, dass die Orientierung an einer einheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handlungslogik aufgrund der Rahmenstrukturen nicht möglich ist und die Konturen medienpädagogischer Professionalität in pädagogischen Berufsfeldern hybrider werden, da die Handlungslogik u. a. von bürokratischen, hierarchischen und ökonomischen Steuerungslogiken beeinflusst wird. Diese transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung berücksichtigt interdependente Beziehungen und Wirkungen sowie daraus resultierende antinomische Anforderungen an medienpädagogisches Handeln, die sich aus der organisationalen Eingebundenheit und gesellschaftlichen Rahmung ergeben. Zugleich wird dadurch ein Systematisierungsvorschlag für die medienpädagogische Professionsforschung aufgezeigt, der es ermöglicht, die Anforderungen an medienpädagogische Professionalität für einzelne pädagogische Handlungs- und Tätigkeitsbereiche auszudifferenzieren und die organisationale Eingebundenheit medienpädagogisch-professionellen Handelns verstärkt in den empirischen Blick zu nehmen, um zu ergründen, wie sich die medienpädagogische Professionalität in der Berufspraxis entwickelt (Kap. 3.3.1). Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium gerichtet ist, wird daran anknüpfend die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung aufgegriffen und die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium als Qualifikationsanforderung für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis herausgearbeitet (Kap. 3.3.2).

3.3.1 Medienpädagogik als „vernetzende“ Profession? Beschreibungsansätze zur medienpädagogischen Professionalität

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte und Professionalisierung der Medienpädagogik ist ein schwieriges Unterfangen, da ihre Entwicklung unabdingbar mit Medienentwicklungen sowie der pädagogischen Reflexion ebendieser verbunden ist. Hüther und Podelh (2005) konstatieren, dass die Beschreibung der Genese der Medienpädagogik, die sich bis in die Zeit der Weimarer Republik (1918–1933) zurückdatieren lässt, aufgrund des undeutlich umrissenen Gegenstandsbereichs in den frühen Entwicklungsphasen erschwert werde. Als Wissenschaftsdisziplin hat sich die Medienpädagogik in den vergangenen 60 Jahren als interdisziplinäres Forschungs- und Lehrgebiet an Hochschulen etabliert, welches u. a. an erziehungswissenschaftliche, kommunikationswissenschaftliche, soziologische oder psychologische Arbeitsbereiche angegliedert ist. Der erste medienpädagogische Lehrstuhl hierzulande wurde 1965 in Hildesheim eingerichtet und knapp 40 Jahre später war die Medienpädagogik als Lehrgebiet an 30 Hochschulen in der Bundesrepublik vertreten. Pietraß und Hannawald (2008) erarbeiteten einen systematischen Überblick zu medienpädagogischen Professions, Studiengängen und Abschlüssen, der die interdisziplinäre Ausrichtung der akademischen Medienpädagogik in Deutschland bestätigt: Die Autor:innen zeigen in der

Zusammenschau auf, dass medienpädagogische Studienschwerpunkte, Studiengangbezeichnungen und Abschlüsse nicht nur erziehungswissenschaftliche Bezüge aufweisen, sondern sich darüber hinaus in der Medienwissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie sowie der Informatik verorten lassen (vgl. ebd., S. 39 ff.). Auch die seitens der GMK und Sektion Medienpädagogik der DGfE 2017 veröffentlichte Übersicht, die medienpädagogische Studiengänge an 57 Standorten im deutschsprachigen Raum verzeichnet, bestätigt die interdisziplinäre Ausrichtung der Medienpädagogik an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (GMK & Sektion Medienpädagogik 2017). Neben der Gründung der GMK in den 1980er-Jahren wurde 1994 innerhalb der DGfE eine medienpädagogische Arbeitsgemeinschaft auf Zeit gegründet, die sich Ende der 1990er-Jahre als Kommission konstituierte, bevor sich die Medienpädagogik 2010 als eigenständige Sektion etablierte. Ferner ist die Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik (DGfPuK) als eigene Fachgruppe angesiedelt, deren Vertreter:innen sich seit den frühen 2000er-Jahren in regelmäßigen Abständen zu Fachgruppentagungen treffen und neben der Sektion Medienpädagogik der DGfE, der GMK, dem Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JfP) sowie dem Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (HBI) am „Medienpädagogischen Manifest: Keine Bildung ohne Medien!“, welches 2009 veröffentlicht wurde, mitgewirkt haben. Aus der gemeinsamen Arbeit am Manifest hat sich 2011 das Netzwerk „Keine Bildung ohne Medien“ (KBoM) gegründet, das sich aus Einzelpersonen sowie Einrichtungen aus Wissenschaft und Praxis zusammensetzt, die sich für eine andauernde und nachhaltige Verankerung der Medienpädagogik im Sinne einer Grundbildung Medien in allen Bildungsbereichen aussprechen und das Manifest im Jahr 2019 fortgeschrieben haben.

Der ausschnittartige Überblick über die Institutionalisierung zeigt bedeutende Professionalisierungsschritte der deutschsprachigen Medienpädagogik auf struktureller Ebene auf. Zugleich wird dadurch deutlich, warum die Debatten um ein Selbstverständnis der Medienpädagogik entlang ihrer Kernbegriffe Medienerziehung, -sozialisation, -kompetenz sowie -bildung so kontrovers geführt werden und ähnlich einer „Zersplitterung in Sonderdiskursen“ (Moser 2011, S. 57) anmuten. Obwohl die zuvor aufgezeigten Initiativen sowie zahlreiche Publikationen einen medienpädagogischen Konsens suggerieren, hebt Ruge (2014) hervor, dass die verschiedenen Positionen „auf Unterschiede in der Frage, wie das Verhältnis von Medien und Pädagogik bzw. pädagogischem Handeln zu denken sei“ (ebd., S. 187), hinweisen. Die Vielfalt der Zugangsweisen zu Themenfeldern und Fragen, die sich im medienpädagogischen Fachdiskurs wiederfinden lassen, systematisiert der Autor wie folgt als drei Modi, in denen das Verhältnis von Medien und Pädagogik gedacht werde: (1) die Pädagogik mit Medien respektive Mediendidaktik, (2) die Pädagogik über Medien respektive Medienerziehung und (3) die Pädagogik der Medien, in der die den Medien inhärenten Bildungspotenziale akzentuiert und die Förderung von Medienbildung forciert werde. Wenngleich Ruge später aufgrund der fehlenden Wissenschaftstheorie von der „[u]ndisziplinierten Pluralität“ der Medienpädagogik spricht und darauf hinweist, dass die fehlenden disziplinären Grenzen zugleich ein undiszipliniertes Handeln der Akteur:innen herbeifüh-

ren könnten (vgl. Ruge 2017, S. 116), hebt er neben den Risiken und offenen Fragen zur medienpädagogischen Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen vor allem die Chancen und Anschlussmöglichkeiten einer interdisziplinär ausgerichteten Sichtweise auf die Medienpädagogik resümierend hervor:

„Es gibt keine Medienpädagogik! Dies mag drastisch und pessimistisch klingen, bietet jedoch eine große Chance. Wenn wir Medienpädagogik weniger als eine homogene wissenschaftliche Disziplin betrachten, sondern als ein interdisziplinäres Forschungs- und Handlungsfeld, bietet dies sicher viele Risiken und offene Fragen – unter anderem die, ob und wie man Medienpädagogen ausbilden sollte. Es bietet aber auch Chancen, die Blickwinkel verschiedener Wissenschaften zur Betrachtung des Phänomens heranzuziehen und so mehr Erkenntnisse zu generieren als eine einzelne Disziplin das könnte.“ (Ruge 2014, S. 202)

Im Hinblick auf die Professionalisierungsfrage und die Frage, ob die Medienpädagogik für sich den Status einer Profession beanspruchen kann, mag ein solches Resümee tatsächlich ernüchternd wirken. Sofern sich die Medienpädagogik als „Gesamtheit aller pädagogischen handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug“ (Tulodziecki 1989, S. 21) versteht und sich im Feld der Erziehungswissenschaft sowohl als Reflexions- als auch als Handlungswissenschaft ausweist (Hartung-Griemberg & Schorb 2017), zeigen sich Parallelen zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wie der Sozialpädagogik respektive der sozialen Arbeit, die sich unter kriteriengeleiteten bzw. merkmalsbestimmenden professionstheoretischen Gesichtspunkten ebenfalls nicht eindeutig als Profession verorten lässt und daher als „Semi-Profession“ oder „bescheidene Profession“ klassifiziert wird (u. a. Etzioni 1969 & Schütze 1992). So zieht Hugger (2001, S. 47 f.) den Professionalisierungsprozess der sozialen Arbeit als Vergleichsfolie heran, um sich der professionstheoretischen Bestimmung der Medienpädagogik analytisch zu nähern. Dieser Vergleich ist insofern sinnvoll, als die disziplinäre Konstitution der sozialen Arbeit, ähnlich der Medienpädagogik, konstitutive Verbindungslinien zu Bezugswissenschaften ausweist und sich mit Blick auf die Praxis ein breites Spektrum an Handlungs- und Tätigkeitsfeldern offenbart, ohne dass sich dabei eine Monopolstellung für die soziale Arbeit entwickelt hätte. Hugger (2001) hebt dabei insbesondere die Anwendung des strukturtheoretischen Ansatzes in der sozialen Arbeit hervor und zeigt folgende Anknüpfungspunkte für die Bestimmung von Strukturmerkmalen medienpädagogisch-professionellen Handelns und medienpädagogischer Professionalität auf:

„Es könnte dadurch ein Konzept medienpädagogischer Professionalität entwickelt werden, in dem das berufliche Handeln von Medienpädagogen als systematische Verknüpfung von (wissenschaftlichem) Wissen und fallbezogenem Handeln-Können vorstellbar wird.“ (ebd., S. 66)

Neben der Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und professionell-situationsgebundenem Handlungswissen (vgl. Kade 1989, S. 71) akzentuiert Hugger (2001, S. 40 f. & 2007, S. 265 f.) die Bedeutung des Nicht-Wissens bzw. den Umgang mit Ungewissheit als Strukturelement für medienpädagogisch-professionelles Handeln. Die Ungewissheitsproblematik bestünde für die Medienpädagogik in besonderer Weise, da ihre

Professionalisierungstendenzen eng mit Medienentwicklungen verwoben sind, sodass sie einen medial-konstruierten Charakter aufweise (vgl. Hugger 2001, S. 69; daneben auch Schorb 1995 & Spanhel 2002). Daneben stellen Paradoxien, Antinomien und Widerspruchskonstellationen, die aus der Ungewissheitsproblematik resultieren, konstitutive Strukturelemente der professionellen medienpädagogischen Handlungspraxis dar (vgl. Hugger 2007, S. 275). Die Professionalisierung der Medienpädagogik sowie den Umgang mit den genannten Strukturmerkmalen beschreibt Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) entlang von vier analytischen Konzepten medienpädagogischer Professionalität, (1) beschützend-vermittelnd, (2) gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert, (3) bildungstechnologisch-optimierend sowie (4) vernetzend. Diese vier Konzepte werden im Folgenden kurz beschrieben und zugleich entlang verschiedener Strömungen der Medienpädagogik historisch eingeordnet.

Das *beschützend-vermittelnde* Konzept rückt die ethisch-moralische Kategorie in den Vordergrund des professionellen Handelns: Das Handeln sei von einer kontrollierenden Haltung geleitet, die sich streng an den Bestimmungen des Jugendmedienschutzes orientiere, um negative Folgen der Mediennutzung für junge Heranwachsende zu verhindern. Verortet lässt sich das Professionalitätskonzept innerhalb der bewahrpädagogischen Strömung, die in der Zeit der Weimarer Republik im Zuge der Diskussion um Schundliteratur aufkam und nach der NS-Zeit, in der Medien vor allem zu Propagandazwecken missbraucht wurden, um die „Bewahrung vor ‚schädlichen‘ Einflüssen der Medien“ (Hüther & Podehl 2005, S. 8) bemüht war. Medienentwicklungen werden in diesem Konzept abgelehnt und gar als Bedrohung gesehen, da sie demzufolge zur Überforderung und Reizüberflutung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Dieses Konzept orientiert sich ausschließlich „an einem Bild von Heranwachsenden, das von Labilität und leichter Beeinflussbarkeit geprägt ist“ (Hugger 2001/2017, S. 61), und blendet Erwachsene als Adressat:innen medienpädagogisch-professioneller Tätigkeiten und Leistungen aus. Die professionelle Arbeit sei auf den individuellen Einzelfall ausgerichtet und das Wissen speise sich aus eigens gewonnenen sowie überlieferten Erfahrungen. Entsprechend werde das Handeln von Erfahrungswissen geleitet und eine Verknüpfung mit wissenschaftlichem Wissen bleibe aus, wenngleich diese unter professionstheoretischer Betrachtung als konstitutives Strukturmerkmal professionellen Handelns erachtet wird. Hugger (2001) beschreibt das Handlungsverständnis daher weniger als auf Regeln als auf „einer Art *Fingerspitzengefühl*“ (ebd., S. 88; Hervorhebung im Original) beruhend. Durch die Fokussierung auf das Beschützen von Heranwachsenden suggeriere das Konzept Handlungssicherheit und impliziere Vorhersehbarkeit, da das Handeln vor allem präventiv-medienzieherisch ausgerichtet ist und darauf abzielt, als schädlich eingestufte Medieninhalte zu verbieten. Die akademische Lehrbarkeit dieses Konzepts von medienpädagogischer Professionalität sei fraglich, da das Handeln auf eigenen und überlieferten Erfahrungen beruhe und sich daraus eine Haltung entwickle, ohne dass eine Verknüpfung des Erfahrungswissens mit wissenschaftlichem Wissen angestrebt werde. Eine wissenschaftsgeleitete Analyse gesellschaftlich-struktureller, ökonomischer oder gar (bildungs-)politischer Anforderungen bleibt hingegen aus, weshalb im vorliegenden

Konzept unter Berücksichtigung der zuvor dargelegten Strukturmerkmale und -bedingungen kaum von Professionalität gesprochen werden kann.

Das *gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte* Konzept hingegen hebt die wissenschaftliche Analyse in Anlehnung an die theoretischen Annahmen der Kritischen Theorie (Horkheimer & Adorno 1969) hervor. Das Konzept verortet sich in der kritisch-emanzipativen Strömung, die „eine kritische Auseinandersetzung mit (Massen-)Medien und die darüber geltenden Herrschaftsstrukturen“ (Schiefer-Rohs 2011, S. 2) forcierte. Wie beim zuerst erwähnten beschützend-vermittelnden Konzept steht hierbei das Gefährdungspotenzial von Medien für Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt. Das professionelle Handeln sei hierbei auf die medienbezogene Emanzipation der Subjekte ausgerichtet, die als passive Mediennutzer:innen angesehen werden (vgl. Hüther & Podehl 2005, S. 10). Diese gelte es, ideologiekritisch davor zu bewahren, zu Opfern der Medienmanipulation des herrschenden Kapitalismus zu werden und sich in der Folge zu unmündigen Bürger:innen zu entwickeln. Die wissenschaftliche Analyse überwiege bei diesem Konzept, sodass nicht von einer Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und professionell-situationsgebundenem Handlungswissen gesprochen werden könne. Es komme vielmehr zu einer „Überlegenheit“ des sozialwissenschaftlichen Wissens, das mit einem „bruchlosen Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses“ (Hugger 2001/2017, S. 63) einhergehe. Die Vermittlung einer ideologiekritischen Weltanschauung sei für das professionelle Handeln leitend, sodass der Bezug zum Einzelfall sowie der lebensweltlichen Situation hintanstünde. Während beim beschützend-vermittelnden Konzept suggeriert wird, dass eine bewahrend-beschützende Haltung gepaart mit Erfahrungswissen Medienpädagog:innen zum professionellen Handeln in der Bildungspraxis befähige, wird das professionelle Handeln beim gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Konzept am wissenschaftlichen Wissen und einer ideologie- sowie medienkritischen Haltung ausgerichtet, die eine akademische Ausbildung voraussetzt. Auch bei diesem Modell wird suggeriert, dass das wissenschaftliche Wissen und die entsprechend kritische Haltung im Sinne einer technischen Anwendung zur Lösung eines medienpädagogischen Praxisproblems mit Fokus auf junge Heranwachsende beitragen könnten. Die Analyse der medienpädagogisch-professionell zu bearbeitenden Praxissituation bleibt dabei jedoch aus. Daneben wird der Aspekt von Mündigkeit hierbei vor allem auf die Kindheit und Jugend zentriert, obgleich die Förderung von Medienmündigkeit auch für das Erwachsenenalter relevant ist (Schludermann 2002).

Das *bildungstechnologisch-optimierende* Konzept wurzelt in der Zeit des Lehrermangels der 1960er- und 1970er-Jahre, die mit der Annahme verbunden war, dass der Medieneinsatz im schulischen Kontext dazu beitragen würde, die Lehrer:innen zu entlasten. Das Konzept lässt sich entsprechend in der bildungstechnologisch-funktionalen Strömung der Medienpädagogik verorten (vgl. Hüther & Podehl 2005, S. 11 f.). Das professionelle Handeln ist bei diesem Konzept auf den effizienten und zweckrationalen Einsatz von Medien vor allem für schulische Lern- und Bildungsprozesse ausgerichtet. Dies ist eine Handlungsstrategie, die darüber hinaus von bildungspolitisch-normativen Forderungen zum verstärkten Medieneinsatz im Bildungsbereich Schule be-

günstigt wird. Hugger (2001, S. 91) folgend lassen sich Elemente dieses Konzepts vor allem im Tätigkeitsfeld von Lehrer:innen vorfinden und es kann vermutet werden, dass sich diese auch in der erwachsenenbildnerischen (Lehr-)Praxis finden lassen. Der Blick auf die Adressat:innen fokussiert bei diesem Konzept ausschließlich die Aneignung von medial übermitteltem Wissen, sodass eine Analyse des Handelns mit Blick auf die gesellschaftliche und damit einhergehend lebensweltliche Situation, die im gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Konzept akzentuiert wird, ausbleibt. Auch in diesem Konzept medienpädagogischer Professionalität kann kaum von einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Ungewissheitsproblematik ausgegangen werden, da hierbei ebenfalls von der technischen Beherrschbarkeit medienpädagogischer Praxissituationen ausgegangen wird. Entsprechend konstatiert Hugger (2001/2017), dass die Problemlösestrategien dieses Konzepts in der Praxis vor allem dort scheitern würden, wo zuvor festgelegte Lehr-/Lernziele nicht effizient erreicht werden, die Situation deshalb als nicht mehr beherrschbar eingestuft werden könne und das Wissen um Nicht-Wissen zutage trete. Wenngleich Hugger (2001 & 2001/2017) dies nicht näher erläutert, kann angenommen werden, dass dieses Konzept eine akademische Ausbildung voraussetzt und sich vor allem im Bereich der Lehrerbildung verorten lässt. Vermutlich speist sich die wissenschaftliche Wissensbasis, die mit einer behavioristischen Sicht auf das Lernen einhergeht, besonders aus mediendidaktischen Elementen, wodurch sich eine technisch-instrumentalistische Haltung zu Medien und eine Output-Orientierung entwickeln. Zugleich kann ein Mangel an einer Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und professionell-situationsgebundenem Handlungswissen unterstellt werden, da die Reflexion der „Angemessenheit des Handelns im Hinblick auf die lebensweltliche Situation der Adressaten“ (Hugger 2001/2017, S. 65) nicht als grundlegende Voraussetzung für medienpädagogisch-professionelles Handeln gesehen wird.

Beim *vernetzenden* Konzept hingegen werden die Adressat:innen als aktive Mediennutzer:innen, die selbstbestimmt handeln, verstanden. Einordnen lässt sich diese Sichtweise innerhalb der reflexiv-praktischen Medienpädagogik, die „den Aufbau von Kompetenzen zur kritischen Medienrezeption und -reflexion, zur Medienanalyse und -erstellung“ (Hüther & Podehl 2005, S. 15) zum Ziel hat. Das professionelle Handeln bei diesem Konzept zeichne sich durch eine ganzheitlich-vernetzte Betrachtung der Handlungs- und Erfahrungsräume des Individuums im Sinne einer medienökologischen Perspektive aus (vgl. Hugger 2003, S. 50), die im Rahmen einer akademischen Ausbildung entwickelt und angeeignet werde. Der Vernetzungsbegriff eigne sich Hugger (2001/2017) folgend zur Beschreibung medienpädagogisch-professionellen Handelns, da er „auf die Individualität und Identität der Partner im Handlungsprozeß Rücksicht nimmt“ (ebd., S. 69). Die Logik des „Vernetzens“ verortet sich auf drei Handlungsdimensionen: Zum einen fordere die der Medienpädagogik inhärente Querstruktur die Fähigkeit zur Vernetzung beim professionellen Handeln, da „das Medienthema in allen pädagogischen Professionen relevant ist“ und damit als „grundlegend für die Kontur medienpädagogischer Professionalität“ (ebd., S. 66) zu verstehen ist. Zum anderen wird das Wissen um Nicht-Wissen bei diesem Konzept als konstitu-

tives Strukturmerkmal medienpädagogischer Professionalität verstanden und daher zentral in das professionelle Handeln einbezogen. Die Auswahl angemessener Handlungsstrategien werde reflexiv „unter den Bedingungen von Unsicherheit und Multiperspektivität“ (Hugger 2007, S. 275) getroffen. Im Unterschied zu den zuvor dargelegten drei Konzepten werde hierbei nicht der Versuch unternommen, das abstrakt-wissenschaftliche oder Erfahrungswissen technisch auf eine Situation zu übertragen. Stattdessen wird eine Verknüpfungsleistung von wissenschaftlichem Wissen und professionell-situationsgebundenem Handlungswissen unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Perspektive auf die Lebenswelt der Adressat:innen angestrebt, die dazu beitrage, die Ungewissheitsproblematik produktiv zu überbrücken. Ferner ver helfe Vernetzung dabei dazu, die Bedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln auf organisationaler Ebene zu schaffen, da dieses nicht ausschließlich subjektbezogen zu verstehen sei, „sondern die Schaffung und Gestaltung von Rahmenbedingungen [hierbei] eine mindestens gleichwertige Bedeutung erlangen“ (Hugger 2001/2017, S. 68). Medienpädagogische Professionalität erwächst somit zu einem Bestandteil der Organisationsentwicklung, indem Vernetzungsstrukturen zwischen pädagogischen Tätigkeitsfeldern, Organisationen und Gruppen hergestellt werden, die mit Medien arbeiten und/oder dies in Zukunft vorhaben. Das Abwägen und Einschätzen von Möglichkeiten und Grenzen organisationaler Vernetzungsstrukturen werde dadurch zu einem Bestandteil medienpädagogisch-professionellen Handelns.

Im Rückgriff auf die strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann 1996, 1997 & 2002) entwickelt Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) unter besonderer Berücksichtigung des Vernetzungsaspekts erstmals ein Konzept medienpädagogischer Professionalität, welches die Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt und sich dadurch für die professionstheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft als anschlussfähig erweist, indem sowohl dem Verhältnis von Theorie und Praxis als auch der Ungewissheitsproblematik Beachtung geschenkt wird:

„Der vernetzende Medienpädagoge versucht die durch Medien beeinflussten Netzwerke zu unterstützen und zu fördern. Er strebt an, die konstitutive Lücke zwischen (medienpädagogischer) Theorie – bestehend aus übergreifendem wissenschaftlichem Erklärungswissen und aus Methodenwissen – und dem (unbestimmbaren) Einzelfall auf eine solche Art handelnd zu überwinden, dass diese Lücke als Strukturmerkmal professionellen medienpädagogischen Handelns erhalten bleibt. Das professionelle medienpädagogische Handeln versucht also gerade nicht, das abstrakte Wissen auf den Fall technisch anzuwenden, so dass der Eindruck erweckt wird, er könne die Lücke zwischen den beiden Polen schließen. Vielmehr ist es für den Medienpädagogen so, dass er das Nicht-Wissen-Können [...] in sein professionelles Handeln in zentraler Weise einbezieht.“ (Hugger 2007, S. 274f.)

Die referierten Ausführungen verdeutlichen, dass medienpädagogisch-professionelles Handeln einen medial-konstruierten Charakter aufweist und es somit einer „cross-over-Perspektive“ (Hugger 2001/2017, S. 71) bedarf, um hervorzuheben, dass sich medienpädagogische Qualifikationsanforderungen heute in allen pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern finden lassen und der Professionalisierungsfrage eine

entsprechend große Bedeutung zukommt. Unter Berücksichtigung der Ungewissheitsproblematik, die ein Strukturmerkmal der pädagogischen Praxis darstelle (u. a. Luhmann & Schorr 1988; Helsper 2008), schlägt Hugger (2007) für die akademische Professionalisierung die Orientierung an einer medienpädagogischen Kasuistik vor. Im Anschluss an die Ausführungen Aufenangers (1999 a) versteht er darunter eine praxisbezogene Ausbildungsform, bei der einzelne Fallkonstruktionen gemeinsam mit den Studierenden besprochen und medienpädagogisch analysiert sowie reflektiert werden, um Handlungsoptionen zu identifizieren, die zur Lösung des jeweiligen Fallproblems beitragen könnten. Durch das kasuistisch-fallrekonstruktiv-methodische Vorgehen kann „der Blick für die Multiperspektivität von Handlungssituationen geöffnet werden“ (Hugger 2007, S. 278), was den Studierenden dazu verhelfen soll, „Ungewissheit nicht als Stör-, sondern Regelfall professionellen medienpädagogischen Handelns anzuerkennen“ (ebd.). Dabei ermöglicht das Studium nur einen distanzierten und daher ausschnittartigen Blick auf medienpädagogische Situationen in der pädagogischen Praxis und kann Studierenden somit kein Rezeptwissen für die richtige Handlungsweise an die Hand geben. Jedoch kann die reflexive Kompetenz der Studierenden, die zur Bewältigung von Ungewissheit beitragen kann, durch das fallorientierte Vorgehen gefördert werden (Helsper 2003). Mit seinen Ausführungen zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien und den Strukturmerkmalen medienpädagogisch-professionellen Handelns liefert Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) ein Fundament, auf dem im Folgenden aufgebaut wird.

Der Zielwert medienpädagogisch-professionellen Handelns in der Bildungspraxis richtet sich in den von Hugger beschriebenen Professionalisierungsstrategien vordergründig auf die Förderung von Medienkompetenz in der Kindheit und Jugend. Unter Berücksichtigung der vom Autor betonten Notwendigkeit einer „cross-over-Perspektive“ wird in der vorliegenden Arbeit die Perspektive auf lebenslanges Lernen eingenommen, um der Breite der pädagogischen Praxis sowie auch und gerade den erwachsenen Adressat:innen gerecht zu werden. Sofern die medienpädagogische Professionalisierung als Qualifikationsanforderung in alle pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsbereiche hineinreicht, bedarf es ebendieses Perspektivenwechsels, um dafür zu sensibilisieren, dass „Konzepte medienpädagogischen Handelns [...] aus einer lebenslangen Perspektive anders auszurichten [sind] als für das Kinder- und Jugendalter“ (Kerres et al. 2003, S. 89). Zudem verdeutlicht ein Blick auf die theoretische Debatte innerhalb der Medienpädagogik der letzten 20 Jahre, dass neben der Medienkompetenz die Ermöglichung und Förderung von Medienbildung als zentrales Konzept und Zielhorizont medienpädagogisch-professionellen Handelns in den Vordergrund getreten sind (u. a. Herzog 2001; Schorb 2009; Jörissen & Marotzki 2009; Moser et al. 2011; Marotzki & Meder 2014 sowie Verständig et al. 2016 a), was sich auch in den bildungspolitischen Papieren auf Bundesebene widerspiegelt (u. a. KMK 2012 & 2016). Ferner ist anzunehmen, dass die Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Zukunft weiter voranschreitet und sich damit einhergehend in der Erziehungs- und Bildungspraxis eine Zunahme der Ansprüche an medienpädagogische Professionalität und medienpädagogisch-professionelles Handeln vollzieht (vgl.

Helsper & Tippelt 2011, S. 282). Aufgrund von Mediatisierung und Digitalisierung sowie unter Berücksichtigung der Beschaffenheit von Digitalität (siehe Kap. 2.1) steigt der gesellschaftliche Bedarf an medienpädagogisch-professionellem Handeln weiter, was zur Diversifizierung der Anforderungsprofile des pädagogischen Personals beiträgt. Wenngleich die Professionalisierungstendenzen der Medienpädagogik als Forschungs- und Handlungsfeld weiter voranschreiten, wird die Medienpädagogik in der vorliegenden Arbeit nicht als „vernetzende Profession“ (Hugger 2001/2017), sondern im Anschluss an die vom Autor akzentuierte Querstruktur als erforderliches Segment praktischer pädagogischer Berufsarbeit verstanden, ohne dass dabei auf den Anspruch an medienpädagogische Professionalität und medienpädagogisch-professionelles Handeln sowie deren Nachweis verzichtet werden müsste. Inwieweit die Medienpädagogik künftig ein klares Berufsbild mit entsprechender Problemdefinition, die eine gesellschaftliche Monopolstellung und somit den Status einer Profession rechtfertigt, entwickeln kann, bleibt fraglich, da bislang keine empirischen Daten im Sinne einer systematischen Arbeitsmarkt- und Berufsfeldstudie vorliegen (vgl. Hugger 2020, S. 28). Der von Kurtz (2020, S. 184ff.) vorgelegten systemtheoretisch informierten Analyse zufolge sei der Höhepunkt der gesellschaftlichen Form von Professionen als transitorisches Phänomen bereits überschritten, obgleich ein kontinuierlicher Bedeutungszuwachs an professionellem Handeln und der Bedarf an multiprofessionellen Problembearbeitungsstrategien beobachtet werden können.

Im Rückgriff auf die neueren professionstheoretischen Sichtweisen aus der Berufssoziologie und Organisationswissenschaft (ausführlicher dazu Kap. 3.1.2) sowie inspiriert von dem im Verbundprojekt „KOPROF“ ausgearbeiteten Mehrebenenmodell (Breitschwerdt et al. 2016 & 2018; Egetenmeyer et al. 2019) wird hierbei eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis eingenommen, welche Wechselbeziehungen und -wirkungen und daraus resultierende antinomische respektive paradoxe Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Bildungspraxis, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit und gesellschaftlichen Rahmung ergeben, berücksichtigt. Dabei wird die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung als berufsbiografischer Prozess auf Ebene des einzelnen Individuums verstanden, der im akademischen Hochschulstudium angestoßen wird und sich im Rahmen der beruflichen Tätigkeit in der Bildungspraxis weiter ausformt. Dieser Prozess, so die leitende These der Autorin, wird im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld von gesellschaftlichen und strukturellen Faktoren beeinflusst, sodass die Konturen medienpädagogischer Professionalität in pädagogischen Berufsfeldern zunehmend hybrider werden (Noordegraaf 2007, 2013 & 2015). Bürokratische, hierarchische und ökonomische Steuerungslogiken, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit ergeben, nehmen Einfluss auf das Handeln, weshalb die Orientierung an einer allgemeingültigen medienpädagogisch-professionellen Handlungslogik nicht möglich ist. Die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis vollzieht sich demnach in einem Wechselspiel von gesellschaftlich-staatlichen, organisationalen und subjektiven Einflüssen (vgl. Abbildung 1).

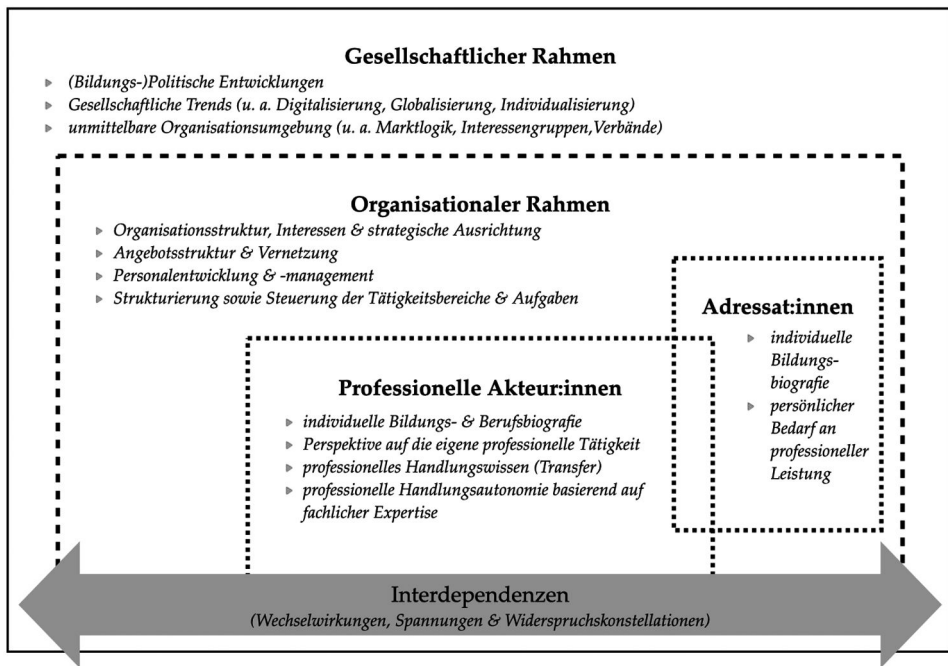


Abbildung 1: Transformatorische Perspektive auf medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis

Der gesellschaftliche Wandel und aktuell insbesondere die Digitalisierung als sozial-kultureller Prozess beeinflussen Bildungsbestrebungen und normative Forderungen auf politischer Ebene, die auf institutioneller Ebene umgesetzt werden sollen. Als Beispiele können u. a. die aktuelle KMK-Strategie von 2016 oder die Digitalpolitik der Bundesregierung angeführt werden (ausführlicher dazu Kap. 2.2.1), die den Erwerb digitaler Kompetenzen zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft forcieren und somit den Rahmen für medienpädagogisch-professionelles Handeln in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen bilden. Unter Berücksichtigung dessen, dass es sich bei der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung um einen lebenslangen Prozess handelt, der über eine formale Ausbildung (Hochschulstudium) angestoßen wird und sich innerhalb der beruflichen Tätigkeit weiter ausformt, liegt es nahe, dass die jeweilige Organisation und deren Umgang mit gesellschaftlich-sozialen sowie bildungspolitisch-normativen Anforderungen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Praxis nehmen. Aufgrund der organisationalen Einbettung weist medienpädagogisch-professionelles Handeln ferner eine Abhängigkeit von der Bildungs- und Trägerpolitik auf, wodurch die professionelle Handlungsautonomie eingeschränkt wird (Kloke 2014). Hinzu treten manageriale, bürokratische und ökonomische Steuerungslogiken der Organisation, die im medienpädagogisch-professionellen Handeln auszutariieren, zu überbrücken sowie mit den individuellen Anforderungen und Bedürfnissen der Adressat:innen respektive Klient:innen in Einklang zu bringen sind. Von der Organisation ausgehende Kontroll- und Steuerungsmechanismen

begrenzen die Entscheidungsautonomie der professionell tätigen Akteur:innen, da sie dazu angehalten sind, ihr Handeln entlang der Ziele und hierarchischen Strukturen der jeweiligen Organisation auszurichten, wodurch das medienpädagogisch-professionelle Handeln zu einem gewissen Teil bürokratisiert und standardisiert wird (Evetts 2008). Letzteres hat wiederum Auswirkungen auf die Arbeit mit den Adressat:innen respektive Klient:innen, die aufgrund ihrer individuellen Biografie sowie ihrer individuellen Handlungs- und Erfahrungsräume ganz unterschiedliche Bedarfe an die medienpädagogisch-professionelle Leistung herantragen. Auf der Interaktionsebene mit den Klient:innen kann die medienpädagogische Professionalität als Form der Kompetenzdarstellungskompetenz verstanden werden (Pfadenhauer 2003 & 2005). Professionelle Akteur:innen sind dazu angehalten, eigene medienpädagogische Kompetenzen in der Interaktion optimal zu nutzen sowie glaubhaft zu machen und diese Darstellung auf den strukturellen Kern medienpädagogischer Professionalität – die Ungewissensproblematik als Wissen um das Nicht-Wissen-Können – zu beziehen. Die zugehörige professionelle Leistung besteht in der Verknüpfung des abstrakten medienpädagogischen Fachwissens mit dem situationsgebundenen Handlungswissen unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Perspektive auf die Adressat:innen sowie der strategischen Ausrichtung und Ziele der Organisation. Diese Form medienpädagogischer Professionalität wird im Anschluss an die professionstheoretischen Überlegungen Huggers (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) als „vernetzend-hybrid“ beschrieben. Sie stellt eine erweiterte Perspektive auf die konzeptionelle Ausarbeitung des Autors zur Bedeutung des Aspekts des Vernetzens auf individueller Ebene dar, indem der Prozesshaftigkeit der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung auf struktureller Ebene unter Berücksichtigung der Vermischung heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erziehungs- und Bildungspraxis unter den Bedingungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verfasstheit Rechnung getragen wird. In Anlehnung an Nittel (2002 a) wird die medienpädagogische Professionalität hierbei als ein flüchtiger „Zustand von Beruflichkeit, der interaktiv hergestellt und aufrecht erhalten werden muss“ (ebd., S. 255), verstanden. Sie bezeichnet eine situativ immer wieder neu herzustellende berufliche Leistung, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickelt und deren Qualität sich dadurch auszeichnet, dass abstrakt-theoretische medienpädagogische Wissensbestände unter Einbezug des Wissens um Nicht-Wissen im Handlungsvollzug relationiert werden. Die Relationierung erlaubt den professionellen Akteur:innen einen konstruktiven Umgang mit in der Handlungspraxis auftretenden Dilemmata, Spannungen und Widersprüchen.

Die hierbei entfaltete transformatorische Betrachtungsweise sensibilisiert für Wechselwirkungen und interdependente Spannungen sowie unaufhebbare respektive unlösbare Antinomien und Widerspruchskonstellationen, denen das medienpädagogisch-professionelle Handeln unterliegt und die aufgrund des Zusammenspiels von Gesellschaft, Organisation sowie der spezifischen Handlungssituation entstehen und sich verfestigen. Ferner eröffnet sich damit eine breitere Forschungsperspektive auf die medienpädagogische Professionalität in der Praxis, die eine Untersuchung der das

medienpädagogisch-professionelle Handeln prägenden interdependenten Einflüsse ermöglicht. Zugleich kann die transformatorische Perspektive innerhalb der akademischen Lehre aufgegriffen werden, indem die spezifischen Anforderungen an medienpädagogische Professionalität für einzelne pädagogische Arbeitsfelder differenziert mit den Studierenden erarbeitet und reflektiert werden. Um eine derart vernetzend-hybride Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium anzustoßen und zu stärken, bedarf es neben der Vermittlung medienpädagogischen Orientierungswissens praktischer Anwendungsbezüge, die eine subjektive Reflexion medienpädagogischer Theoriekonzepte und Forschungserkenntnisse vor dem Hintergrund von Praxisbeobachtungen und -erfahrungen ermöglichen. Die von Hugger (2007) vorgeschlagene medienpädagogische Kasuistik kann dazu beitragen, dass die Studierenden eine Ambiguitätstoleranz entwickeln, die es ihnen ermöglicht, die Ungewissheitsproblematik als konstitutives Strukturmerkmal medienpädagogisch-professionellen Handelns anzuerkennen, und sie auf in der Praxis auftretende Spannungen, Antinomien und Widerspruchskonstellationen vorbereiten. Nachfolgend wird der Blick auf die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung gerichtet, um die Bedeutung des medienpädagogischen Orientierungswissens für die erwachsenpädagogische Professionalitätsentwicklung weiter theoretisch zu fundieren sowie ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der erwachsenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium zu erarbeiten, welches die Strukturmerkmale erwachsenpädagogisch- und medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt und systematisch miteinander verbindet.

3.3.2 Die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung: Zur Bedeutung medienpädagogischen Orientierungswissens für die erwachsenpädagogische Professionalitätsentwicklung

Um die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung als Qualifikationsanforderung für die erwachsenbildnerische Bildungspraxis und Teil der erwachsenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium herauszuarbeiten, wird der Fokus im Folgenden zunächst auf die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung gerichtet. Die Darstellung dient ferner dazu, Synergien zwischen der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik herauszuarbeiten, indem Konturen der fachwissenschaftlichen Diskussion um Medien sowie medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung nachgezeichnet und eingeordnet werden¹⁴. Dadurch werden zugleich Perspektiven aufgezeigt, die dazu dienen, das analytische Konzept der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenpädagogischen Professionalitätsentwick-

14 Teile dieses Unterkapitels wurden aus den folgenden Veröffentlichungen übernommen: (1) Linke, F. (2017). Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe: Zur Bedeutung medienpädagogischer Professionalisierung für die Erwachsenenbildung. In C. Trültzsch-Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung* (S. 129–141). Baden-Baden: Nomos. (2) Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner/-innen. *Medienpädagogik* 30, 116–136. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X>

lung im Hochschulstudium professionstheoretisch zu schärfen und Forschungsperspektiven für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 6) zu eröffnen. Zugleich dient die Zusammenschau der Konturen der fachlichen Diskussion dazu, Kernbereiche zu beleuchten, die für die inhaltliche Ausarbeitung einer Grundbildung Medien (ausführlicher dazu Kap. 4) relevant sind.

Es kann konstatiert werden, dass Medien in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielen, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass Medien (u. a. Flugblätter, Bücher und Zeitschriften) zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung beigetragen haben (vgl. Tietgens 2018, S. 22 ff.) und den Potenzialen, welche sich durch Medienentwicklungen für die erwachsenenbildnerische Bildungsarbeit ergeben, Beachtung geschenkt wird (vgl. Meister 2008, S. 519 f.). Grell (2017, S. 79 ff.) folgend ließen sich zwei Bereiche der medienbezogenen Diskussion in der Erwachsenenbildung ausmachen: Zum einen ist dies eine mediendidaktische Perspektive auf das organisierte Lernen mit Medien, bei der die Potenziale digitaler Technologien mit Blick auf den Wandel der Lernkultur in der Erwachsenenbildung im Zusammenspiel zwischen Medien, Subjekt und der formalen Organisation von Bildung akzentuiert werden. Zum anderen ist es eine auf die Relevanz des subjektiven Medienhandelns in verschiedenen Kontexten ausgerichtete Perspektive, die sowohl mit der Annahme als auch der Aufforderung verbunden sei, dass es durch die Mediennutzung möglich werde, sich ständig neues Wissen anzueignen sowie neue Fähigkeiten und Routinen zu entwickeln, die dazu führen, dass alte Handlungsmuster (bspw. im beruflichen Kontext) abgelegt und neu geformt werden würden. Nichtsdestotrotz wird die Rolle der Medien in der Erwachsenenbildung kontrovers diskutiert – insbesondere mit Blick auf digitale Medien, die aus einer kritischen Perspektive gar eine Bedrohung für erwachsenenbildnerische Institutionen und deren Mitarbeiter:innen darstellen. So moniert Nolda (2004) bspw., dass sich neue Medien und Medieninnovationen zu Konkurrenten der organisierten Erwachsenenbildung entwickeln und zunehmend als „*Simulationsäquivalent* von Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 76; Hervorhebung im Original) zu begreifen seien. Somit spricht die Autorin multimediale E-Learning-Angebote an, die erwachsenen Lerner:innen individuelle Nutzungsoptionen bieten und darüber hinaus kosteneffizienter seien als Präsenzangebote der organisierten Erwachsenenbildung. Bei der wissenschaftlichen und praktischen Abschätzung der Einflüsse und Folgen, die solche Medienentwicklungen auf die Bildung und das Lernen Erwachsener haben, sieht Nolda eine zentrale Aufgabe und betont ferner die „Notwendigkeit einer Neujustierung“ (ebd., S. 87) der Erwachsenenbildung, die sie einerseits auf den Zuständigkeitsanspruch in Programmatik und Praxis bezieht sowie andererseits auf die wissenschaftliche Forschung und Theoriegenese zu mediengestützten Bildungs- und Lernprozessen von Erwachsenen, die möglichst in Kooperation mit anderen Wissenschaftsdisziplinen vollzogen werden sollen. Die Ubiquität von Medien in den Lebenswelten erwachsener Adressat:innen sowie die damit einhergehenden Chancen und Herausforderungen für Bildung und Lernen, so die Argumentation der vorliegenden Arbeit, fordern eine engere Kooperation der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in Forschung, Theoriebildung und Praxis. Ähnlich argumentiert Hüther (2010), wenn er

herausstellt, dass Medien stärker zum Reflexionsgegenstand der Erwachsenenbildung werden müssten, und betont, dass sich die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit gleichartigen Umbruchsituationen konfrontiert sehen, die sie zur Reaktion zwingen und eine intensivere Zusammenarbeit bedingen (sollten):

„Hier sind die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auf der gleichen Suche nach einem Weg zwischen Qualifizierung und Aufklärung, zwischen Anpassungsnotwendigkeiten und Emanzipationsbestrebungen, letztlich zwischen medientechnischer Bildung und ganzheitlicher Medienbildung.“ (ebd., S. 82)

Ein Blick in Publikationen, die sich dem Schnittfeld der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik aus verschiedenen Perspektiven widmen, zeigt, dass zahlreiche Autor:innen diesem Umstand Rechnung tragen. Zu nennen sei an dieser Stelle bspw. die Dissertation von Podehl (1984), der sich intensiv mit den Kooperationsfeldern der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auseinandersetzte, sowie Hüther (1994), der medienpädagogische Konzepte und Zielkategorien in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit analysierte und historisch einordnete. Schäffer (2003) rekonstruierte in seiner Habilitationsstudie Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich und lieferte dadurch Erkenntnisse zu Entwicklungs-, Sozialisations-, Lern- oder Bildungseffekten, die sich aus der Mediennutzung für die Erwachsenen ergeben. Später arbeitete er erste Konturen einer Medienandragogik aus und konstatiert im Rekurs auf seine Forschung, dass medienpädagogische Konzepte in der Erwachsenenbildung Stellung dazu zu beziehen hätten, „welchen Begriff von Erwachsenenheit sie bevorzugen, auf welche empirischen Forschungsergebnisse sie sich berufen und natürlich auf welche Entwicklungs-, Sozialisations-, Lern-, Kompetenz- oder Bildungskonzepte für das Erwachsenenalter sie rekurren“ (Schäffer 2013, S. 23). Daneben erörterten Pietraß, Schmidt und Tippelt (2005) die Frage nach der Bedeutung von soziokulturellen Voraussetzungen für das informelle Lernen im Kontext der Mediennutzung Erwachsener und warnen diesbezüglich vor der vorurteilsgeleiteten Abwertung und voreiligen Bewertung der Qualität populärkultureller Medienangebote, die den Blick für mögliche Lernzuwächse und das Potenzial für Medienbildung verstellen können. Außerdem legte Pietraß (2006) eine bildungstheoretische Erweiterung des Konzepts von Medienkompetenz vor, die diesbezüglich ästhetische, kognitive sowie moralische Dimensionen erwachsener Rezipient:innen berücksichtigt. Im Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung sei auch von Hippels (2007) Studie zur Förderung der Medienkompetenz von Adressat:innen in der Erwachsenenbildung nicht unerwähnt. Unter der leitenden Annahme, dass medienpädagogische Angebote das Ergebnis von Programmplanungshandeln seien (vgl. ebd., S. 21), welches zwischen gesellschaftlichem Bedarf, pädagogischem Auftrag sowie den individuellen Bedürfnissen der Adressat:innen vermitteln solle (Siebert 2000), beleuchtet die Autorin in einem mehrperspektivischen Forschungsdesign (Triangulation) Angebote medienpädagogischer Erwachsenenbildung programmanalytisch und erhellt darüber hinaus die Motive und Interessen der Teilnehmer:innen, welche die Angebote des MedienKompetenzZentrums der Landesmedienanstalt des Saarlands wahrgenommen haben. Sie zeigt auf, dass die indivi-

duellen Mediennutzungsmotive der Teilnehmer:innen für die Entstehung von Interessen im Bereich medienpädagogischer Erwachsenenbildung zentral sowie für die Aneignung und Ausformung von Medienkompetenz handlungsleitend sind (vgl. von Hippel 2007, S. 245). Zudem war demzufolge auf der Angebots- und Nachfrageseite eine übereinstimmende Fokussierung auf den technischen Umgang mit Medien auszumachen, woraus von Hippel ableitet, dass der gesellschaftliche Bedarf an einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde in den Veranstaltungen stärker abgebildet werde als der pädagogische Auftrag, den sie im Bereich der Medienkritik verortet. Eine stärkere Integration von Medienkritik in eine derart technikzentrierte Veranstaltung hebt von Hippel (2007 & 2010) für Angebote als wünschenswert hervor und betont zudem, dass es Aufgabe der medienpädagogischen Erwachsenenbildung ist, die Bildungsbereitschaft und das Interesse bei den Teilnehmer:innen zu wecken, indem die Relevanz von Medienkritik deutlicher aufgezeigt werde. Darüber hinaus betont die Autorin einen medienpädagogischen Fortbildungsbedarf aufseiten der Lehrenden und planenden Akteur:innen, da diese oftmals weder über medienpädagogisches noch (medien-)didaktisches Berufswissen verfügen:

„Wie sich in der Studie [...] gezeigt hat, besteht nicht nur ein medienbezogener Fortbildungsbedarf in Mediendidaktik, sondern auch in der Planung von medienpädagogischen Angeboten in der Erwachsenenbildung, um hier insbesondere medienkritische Aspekte zielgruppenorientiert in Veranstaltungen einbringen zu können. Für Erwachsenenbildner kann es bei der Planung medienpädagogischer Angebote hilfreich sein, auch die Mediennutzungsmotive der Adressaten – neben ihren Weiterbildungsinteressen und -barrieren – in Betracht zu ziehen.“ (von Hippel 2010, S. 704)

Obleich von Hippels Untersuchung zeitlich etwas zurückliegt, unterstreichen die im Kapitel 2.2.3 diskutierten Ergebnisse des Forschungsverbundprojekts „MEKWEP“ den Bedarf an einer medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen im Rahmen einer formalen Aus-, Fort- und Weiterbildung (Rohs & Bolten 2017; Bolten & Rott 2018). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit einer Stichprobe von 622 Lehrenden lassen vermuten, dass sich medienpädagogische Kompetenzen „vor allem im Rahmen erwachsenenpädagogischen Handelns aufbauen bzw. begleitend zu diesem angeeignet werden“ (Schmidt-Hertha et al. 2020, S. 324). Die Forscher:innen beleuchteten zudem, dass sich ein Hochschulabschluss zwar positiv auf die Ausprägung der mediendidaktischen Kompetenz der Lehrenden auswirke, zugleich aber keine bedeutende Rolle hinsichtlich der anderen Faktoren – medienbezogene Feld- und Fachkompetenz sowie medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung – spiele (vgl. ebd., S. 326).

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse zur medienpädagogischen Kompetenz von Lehrenden sowie mit Blick auf die akademische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen lassen sich, in Anlehnung an Helbig und Hofhues (2018), Disparitäten ausmachen: Die vordergründige Betonung der Relevanz mediendidaktischer Kompetenzen kann darauf zurückgeführt werden, dass unter „Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung vor allem die Nutzung von digitalen Technologien zur Vermittlung von Inhalten verstanden [wird]“ (ebd., S. 11). Die Be-

trachtung der Autor:innen verdeutlicht die in der erwachsenenpädagogischen Fachliteratur vielfach vorfindbare Übersetzung der Medienpädagogik als Mediendidaktik. Aus medienpädagogischer Perspektive weisen sie daher darauf hin, dass eine derartige Verkürzung die Gefahr berge, digitale Ungleichheiten zu verstärken, und die Erwachsenenbildung dem nur dann entgegenwirken könne, wenn sie „die Förderung hin zu einer selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe des Subjekts an der digitalen Gesellschaft und Kultur“ (ebd., S. 13) stärker in den Fokus rückt. Egetenmeyer et al. (2020) beschäftigten sich jüngst mit der Frage nach den Gelingensdimensionen von Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung. Als theoretische Grundlage ihrer Fallstudie konzipieren die Autor:innen ein Mehrebenenmodell (vgl. Egetenmeyer & Grafe 2017), welches medien- und erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Gelingensbedingungen zeichnet, um Untersuchungsmerkmale zu generieren, die sodann auf Basis der Auswertung des empirischen Materials weiterentwickelt werden (vgl. Egetenmeyer et al. 2020, S. 26). Um die heterogene erwachsenenbildnerische Bildungspraxis in ihrer Breite abzubilden, fokussierten die Autor:innen Dachorganisationen sowie Einrichtungen und führten jeweils zwei Fokusgruppeninterviews mit Dachorganisationen und sechs mit Einrichtungen. Bei der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Fokusgruppeninterviews wurden übergreifende Gelingensdimensionen identifiziert, die für die Dachorganisationen und Einrichtungen im Zuge des digitalen Wandels bedeutend sind. So ließ sich die Netzwerkarbeit auf Ebene der Dachorganisationen als eine Dimension herausarbeiten, die Rahmenstrukturen schaffen und zur verstärkten Kooperation der Einrichtungen anregen soll. Das schließt die verstärkte Fortbildung von Dozent:innen und Mitarbeiter:innen in den Einrichtungen ein, da diese zunehmend auf Personal mit digitaler Expertise angewiesen seien. Dies betrifft auf struktureller Ebene auch die Erarbeitung einer Digitalisierungsstrategie, da sich die Digitalisierung als „grundlegender Wandel in der Arbeits- und Organisationskultur“ (vgl. ebd., S. 30) darstelle. Neben der technischen Infrastruktur bedürfe es seitens des Personals vor allem Vertrauen in digitale Entwicklungen und sich dadurch wandelnde Arbeitsbedingungen. Die Generierung des Vertrauens auf subjektiver Ebene stellt sich als tragende Herausforderung für medienpädagogische Fortbildungsangebote dar.

Die zuvor dargelegten Konturen der Fachdiskussion um Medien und medienpädagogisch-professionelles Handeln verdeutlichen die intensive Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit medienpädagogischen Fragen, die insbesondere durch die Digitalisierung an Prägnanz gewonnen hat. Der Bereich bzw. die Bedeutung der akademischen Ausbildung wird dabei zwar immer wieder argumentativ aufgegriffen, aber es fehlt bislang an konzeptionellen Überlegungen, die multi- respektive polyprofessionelle Perspektiven aufgreifen (Helsper & Tippelt 2011), sowie empirischen Untersuchungen, die medienpädagogische Professionalisierungsstrategien im Rahmen der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung fokussieren. In Kapitel 3.2.2 wurde die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in den Blick genommen und herausgestellt, dass es sich beim Hochschulstudium um einen berufsbiografischen Prozess handelt, der im Idealfall die individuelle Profes-

sionalitätsentwicklung und den persönlichen Kompetenzaufbau durch die Reflexion wissenschaftlicher Inhalte und Praxisbeobachtung sowie -erfahrungen gewährleistet (vgl. Egetenmeyer & Schüßler 2014 b, S. 172; Schüßler & Egetenmeyer 2018, S. 1973). Daran angelehnt wird die medienpädagogische Professionalisierung – im Sinne einer Grundbildung Medien – in der vorliegenden Arbeit als systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragen im Rahmen der individuellen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung verstanden, die den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen gewährleistet und die Studierenden zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln, welches sich nicht auf mediendidaktische Kompetenzen beschränkt, befähigt. Es wird argumentiert, dass eine systematische Medienbildung im Studium einen Beitrag zur Aneignung und Stabilisierung des professionellen Umgangs mit den erwachsenenpädagogischen Adressat:innen unter Berücksichtigung der digitalisierten Lebenswelten Erwachsener im Sinne einer ganzheitlich-vernetzenden Betrachtung der Handlungs- und Erfahrungsräume des Individuums aus einer medienökologischen Perspektive leisten kann (vgl. Bellinger 2018, S. 129). Durch die systematische Verknüpfung abstrakt-theoretischen Wissens aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sowie ein kasuistisch-fallrekonstruktiv-methodisches Vorgehen können sich Studierende die Fähigkeit des Fallverstehens aneignen und dabei einen multiperspektivischen Blick für Handlungssituationen entwickeln, der sie zu einem konstruktiven Umgang mit für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis konstitutiven Widersprüchen, Antinomien und Kontingenzen befähigt. Der Praxisbezug in der Hochschullehre sensibilisiert die Studierenden demnach dafür, dass sich professionelles Handeln in immer hybrider werdenden Arbeitskontexten vollzieht, in denen von der jeweiligen Organisation ausgehende manageriale, bürokratische und ökonomische Steuerungslogiken hinzutreten, die vor dem Hintergrund der professionellen Handlungslogik reflexiv zu überbrücken sind. Die für die Bildungspraxis konstitutive Ungewissheitsproblematik sollte dabei zentral in die reflexive Deutung und Interpretation von Fallbeispielen in der Hochschullehre einbezogen werden, um die situativ-reflexive Kompetenz der Studierenden zu fördern. Welche inhaltlichen Dimensionen einer medienpädagogischen Grundbildung das Hochschulstudium der Erwachsenenbildung ergänzen könnten, um die Studierenden dazu zu befähigen, medienpädagogisch relevante Fragen für die berufspraktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder professionell zu bearbeiten und zu reflektieren, wird im anschließenden Kapitel 4 erörtert. Neben der dort entfalteten theoretischen Perspektive bildet die explorative Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung an drei deutschen Hochschulstandorten den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (ausführlicher dazu Kap. 6). Darauf vorbereitend werden nachfolgend die von Egetenmeyer und Schüßler (2014 a/b) sowie Schüßler und Egetenmeyer (2018) ausgearbeiteten Indikatoren und Einflussfaktoren, die den berufsbiografischen Prozess der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung flankieren, aus medienpädagogischer Perspektive beleuchtet. Dabei werden insbesondere die sich unter den Bedin-

gungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wandelnden Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Professionalität und erwachsenenpädagogisch-professionelles Handeln berücksichtigt. Abbildung 2 zeigt gesellschaftliche, subjektive und strukturelle Faktoren auf, die im Rahmen der akademischen Ausbildung Einfluss auf die Entwicklung des erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnisses der Studierenden nehmen:

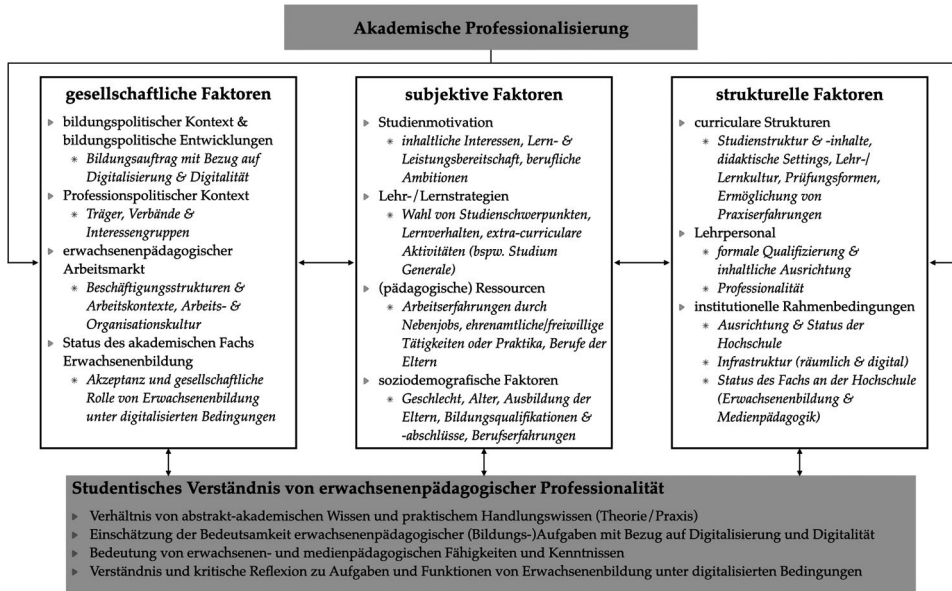


Abbildung 2: Indikatoren der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive

Die in der Abbildung 2 dargestellte Differenzierung der einzelnen Faktoren zeigt zugleich unterschiedliche Perspektiven auf den Prozess der akademischen Professionalisierung auf und sensibilisiert für deren Wechselwirkungen. Die Wechselwirkungen der aufgezeigten Faktoren sind besonders für die nachfolgende empirische Studie relevant (ausführlicher dazu Kap. 6 & 7). Dabei kann angenommen werden, dass Professionalisierungsstrategien in erwachsenenpädagogischen Studienprogrammen (BA und MA) von den Profilträger:innen aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik vor dem Hintergrund der genannten Faktoren professionstheoretisch begründet werden.

3.4 Zweites Zwischenfazit: Medienpädagogische Professionalisierung im Lichte erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium

Das dritte Kapitel der vorliegenden Arbeit war mit der Zielsetzung verbunden, die Argumentation für eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung professionstheoretisch zu fundieren. Unter Berücksichtigung wesentlicher Strukturmerkmale erwachsenen- und medienpädagogisch-professionellen Handelns sowie in reflexiver Verbindung ebendieser wurde ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der akademisch-erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung erarbeitet. Um einen derart interdisziplinären Blick auf den Prozess der Professionalitätsentwicklung einzunehmen, der Inferenzen aus Wissenschaft und Praxis einbezieht (Dick 2016), wurde zunächst eine umfassende Betrachtung des professionstheoretischen Diskurses in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft vorgenommen. Für das Feld der Erziehungswissenschaft wurden drei professionstheoretische Sichtweisen referiert, die sich zwar von merkmals- und klassifikationsorientierten Zugängen aus der Berufssoziologie abgrenzen, sich aber dennoch den eher klassisch-traditionellen professionstheoretischen Strömungen zuordnen lassen: die systemtheoretische Sicht (Luhmann 1977, 1981 & 1996; Stichweh 1992, 1994/2013 & 1996), die interaktionistische Perspektive (Schütze 1992, 1993, 1996 & 2002) und die strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann 1996, 1997 & 2002) auf die Strukturlogik professionellen Handelns in der pädagogischen Praxis. Obgleich bei den drei Ansätzen unterschiedliche Erklärungsansätze für die Entstehung von Professionen und divergierende Analyse Kriterien für die Qualität professionellen Handelns zugrunde gelegt werden, besteht Einigkeit dahingehend, dass professionelles Handeln in der Praxis weder standardisiert noch routinisiert werden kann. Aufgrund von Paradoxien, Antinomien und Widersprüchen, die grundlegende Bestandteile der pädagogischen Handlungspraxis darstellen, sehen sich professionelle Akteur:innen im Handeln mit Ungewissheit konfrontiert (vgl. u. a. Helsper 2008, S. 146 f.), die sie bei der Interaktion mit den Klient:innen überbrücken müssen. Daneben wird bei allen drei Sichtweisen die tragende Rolle der Verknüpfung von abstraktem (wissenschaftlichem) Wissen und praktischem Handlungswissen betont. Auch hier herrscht Einigkeit dahingehend, dass das abstrakte Wissen im Rahmen einer akademischen Ausbildung zu erwerben und zu kultivieren ist. Ein Hochschulabschluss stellt zugleich eine gesellschaftliche Legitimationsbasis für pädagogisch-professionelle Tätigkeiten dar. Insbesondere die interaktionistische Sichtweise (vgl. Schütze 1992, S. 135) hebt die zentrale Bedeutung der professionstheoretischen Kategorien Lizenz und Mandat für die pädagogische Handlungspraxis hervor, welche auf einen entsprechenden Status verweisen, der professionellen Akteur:innen aufgrund des im Rahmen einer formalen Ausbildung angeeigneten Fachwissens zuerkannt wird. Ferner wurde aufgezeigt, dass in der Erziehungswissenschaft, infolge der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufsfelder sowie der Herausbildung neuer Hand-

lungsbereiche mit multi- bzw. polyprofessionellen Handlungsanforderungen im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse, zunehmend Abstand vom Professionsbegriff genommen wird, wohingegen die Begriffe Professionalisierung und Professionalität stärker in den Vordergrund des Diskurses treten (u. a. Nittel 2002 a & 2011; Helsper & Tippelt 2011). Während Professionalisierung auf struktureller und individueller Ebene „als Summe der prozessualen Einflüsse verstanden werden [kann], die auf diese jeweils neu herzustellende Leistung einwirkt, sie befördert aber auch behindert“ (Schüßler & Egetenmeyer 2018, S. 1074), verweist Professionalität auf die besondere Qualität professioneller Leistungen (Mieg & Pfadenhauer 2003), die im Handlungsvollzug situativ immer wieder herzustellen ist (vgl. Nittel 2000, S. 70 f.). Um herauszuarbeiten, wie insbesondere der Professionalitätsbegriff in der erweiterten sozialwissenschaftlichen Diskussion verhandelt wird und welche Konsequenzen sich daraus für das Handeln in der Bildungspraxis ergeben, wurde der Blick auf neuere professionstheoretische Systematisierungsvorschläge aus der Soziologie und Organisationswissenschaft gerichtet. Diese ersuchen bewusst, Abstand von einer monopolistischen Vorstellung von Professionen zu nehmen, die in den klassisch-traditionellen professionstheoretischen Strömungen mehr oder weniger implizit vorherrscht, indem die Kategorien Professionalität und professionelles Handeln stärker vor dem Hintergrund von Wechselwirkungen des gesellschaftlichen und organisationalen Wandels reflektiert werden. Dabei wurden vier Sichtweisen referiert, welche die Verwendung des Professionalitätsbegriffs in unterschiedlicher Weise fokussieren, um zu erörtern, wie sich die Begriffsverwendung diskursiv vollzieht und in welches Verhältnis der Terminus Professionalität dabei zu anderen professionslegitimierenden Kriterien wie Gemeinwohl, Zentralwert und Klientenbezug gesetzt wird. Es wurde dargelegt, dass die machtheoretische Sicht (Freidson 1970, 1975, 1986 & 2001), die funktionalistische Perspektive (Evetts 2003, 2008, 2009 & 2011), die inszenierungstheoretische Sichtweise (Pfadenhauer 2003, 2005, 2014 & 2016) und die organisationswissenschaftliche Perspektive (Noordegraaf 2007, 2013 & 2015) die funktionale Verwendung des Professionalitätsbegriffs sowie die organisationale Eingebundenheit von professionellen Tätigkeiten in unterschiedlicher Weise betrachten. Gemein ist den neueren und klassisch-traditionelleren Sichtweisen, dass der gesellschaftliche Bedarf an professionellen Tätigkeiten und professioneller Leistung als grundsätzliche Voraussetzung für jegliche Form von Professionalität in bestimmten beruflichen Feldern verstanden wird. Im Vergleich zu den klassisch-traditionellen Ansätzen wird die organisationale Einbindung von beruflichen Tätigkeiten, die als professionell ausgewiesen werden, bei den neueren Ansätzen stärker in den Blick genommen. Die einzelnen Sichtweisen legen unterschiedliche Erklärungsansätze für die gestiegene Verwendung des Begriffs Professionalität in beruflichen Feldern vor, die jeweils beschrieben und vor dem Hintergrund der zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Perspektiven eingeordnet wurden. Alle vier Sichtweisen betonen die zunehmende Ökonomisierung von professionellem Wissen in Organisationen sowie die Zunahme von Kontrollmechanismen, die nicht mehr nur von den professionellen Akteur:innen selbst ausgehen, sondern vielmehr von außen an diese gerichtet werden. Der steigende Professionalisierungsdruck schränkt den Ermessensspielraum für professionelles Handeln auf struktureller und individueller

Ebene ein. Hinzu treten bürokratische, hierarchische und ökonomische Steuerungslogiken, die von den Organisationen ausgehen und im professionellen Handlungsvollzug von den Akteur:innen zu reflektieren, auszutarieren und zu überbrücken sind. Daneben wird der Anspruch auf Zuständigkeit für professionelle Leistungen aufgrund des steigenden Wettbewerbs volatiler, wodurch die Bedeutung einer interdisziplinär ausgerichteten Wissens- und Kompetenzbasis steigt. Alle Sichtweisen heben die Notwendigkeit einer formal-akademischen Ausbildung und Sozialisation hervor, um den zuvor genannten Anforderungen in der Praxis konstruktiv zu begegnen. Die Ansätze betonen die Prozesshaftigkeit von Professionalität sowie professionellem Handeln und heben den Einfluss der Organisationen dabei besonders hervor. Zugleich verweisen sie darauf, dass die professionelle Autonomie dadurch eingeschränkt wird und sich die Legitimation der professionellen Leistung gegenüber den Klient:innen stärker über die Akzentuierung einer interdisziplinären Wissens- und Kompetenzbasis als die Gemeinwohrrhetorik vollzieht. Um diese Erkenntnisse für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit systematisch zu reflektieren, wurde der Blick anschließend auf professionstheoretische Diskussionslinien innerhalb der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gerichtet. Im historischen Rückblick wurde gezeigt, dass kollektiv-strukturelle und individuelle Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung eng mit der „realistischen Wende“ der 1960er- und 1970er-Jahre verwoben waren, die zu einer Expansion der institutionellen Erwachsenenbildung führte. Im Zuge dessen wurde 1969 in der Bundesrepublik ein Diplomstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Studienschwerpunkt eingerichtet, der zur Berufsfeldorientierung der Studierenden beitragen und sie für die Berufspraxis qualifizieren sollte. Mit der Einführung des Diplomstudiengangs etablierte sich die Erwachsenenbildung zugleich als eigenständiger Wissenschaftsbereich an Hochschulen, der sich forschend mit den Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen im Zuge der kollektiven Verberuflichungsbestrebungen in der Praxis auseinandersetzte. Im Rekurs auf Tietgens (1985 & 1988) und Gieseke (1988 b/c, 1989 & 1996) sowie Koring (1987 & 1990) wurden vorliegend Positionen dargelegt, die sich kritisch mit der arbeitsmarktorientierten Professionalisierungsstrategie auseinandersetzen und insbesondere die fehlenden wissenschaftlichen Reflexionen in der Praxis bemängeln. Dabei wurde aufgezeigt, dass sich das erwachsenenbildnerische Berufsfeld auch heute noch durch Offenheit im Hinblick auf die Zugangswege auszeichnet, die nicht zwangsläufig an eine akademische Ausbildung mit erwachsenenpädagogischem Studienschwerpunkt gekoppelt sind (Peters 2004 & Benz-Gydat 2017), sodass die Personalstruktur durch heterogene Bildungs- und Erwerbsbiografien geprägt ist (Martin et al. 2016). Aufgrund dessen herrscht im Diskurs weitestgehend Einigkeit dahingehend, dass es sich bei der Erwachsenenbildung weniger um eine Profession als um eine Berufskultur handelt (vgl. Nittel & Seltrecht 2008, S. 129; Nittel & Schütz 2016, S. 575). Trotzdem bleiben, Nittel (2002 a, S. 255) folgend, der Anspruch an Professionalisierung und jener an den Nachweis von Professionalität erhalten. Professionalität wird dabei als „situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel 2000, S. 85) verstanden, die „interaktiv hergestellt und kultiviert wird“ (ebd., S. 70). Dabei kommt vor allem der Fähigkeit der situationsgerechten Anwendung erwachsenenpädagogischen Fachwissens eine große Bedeutung zu, die von Tiet-

gens (1988, S. 40) als „situative Kompetenz“ bezeichnet wurde, weshalb Professionalität in der Erwachsenenbildung auch als „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Dewe 1988, S. 186) beschrieben wird. Bezug nehmend auf neuere Forschungsarbeiten wurde gezeigt, dass die neueren professionstheoretischen Sichtweisen einen multiperspektivischen Blick auf die Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung eröffnen (Breitschwerdt et al. 2016 & 2018; Egetenmeyer et al. 2019). Diese Betrachtungsweise fokussiert konstitutive Antinomien, Interdependenzen und Widerspruchskonstellationen in der Praxis, die aus dem Wechselspiel von Gesellschaft, Organisation bzw. der jeweiligen Einrichtung und den spezifischen Handlungssituationen, an denen verschiedene Akteur:innen beteiligt sind, entstehen und sich verfestigen. Eine derart vernetzte Perspektive ermöglicht es, die Anforderungen an Professionalität und Besonderheiten des professionellen Handelns unter Berücksichtigung von sozialräumlichen Bedingungen empirisch zu analysieren und dabei den Bedeutungszuwachs von Organisationen zu reflektieren (Kloke 2014). Die Fallstudien des Forschungsverbunds „KOPROF“ (2016–2018) haben gezeigt, dass die Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung der Mitarbeiter:innen in der beruflichen Weiterbildung maßgeblich von der Organisation sowie deren Umgang mit sozialen und institutionellen Kontexten beeinflusst werden (vgl. Egetenmeyer et al. 2019, S. 19 f.). Daher kann im Anschluss an die organisationstheoretische Sichtweise davon ausgegangen werden, dass sich Erwachsenenbildner:innen im organisationalen Arbeitskontext zu „hybriden Professionellen“ entwickeln, die bürokratischen und ökonomischen Steuerungslogiken ausgesetzt sind, die im Handlungsvollzug überbrückt und austariert werden müssen. Um angehende Erwachsenenbildner:innen bereits im Studium – das in dieser Arbeit als erste Phase respektive Anstoß der Professionalitätsentwicklung verstanden wird – zu sensibilisieren, sollte eine „subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen“ (Egetenmeyer & Schüßler 2014 b, S. 127) ermöglicht werden, um die Studierenden auf antinomische Anforderungen an erwachsenenpädagogisch-professionelles Handeln im organisationalen Rahmen vorzubereiten, indem praktische Anwendungsbezüge hergestellt werden. Das Hochschulstudium sollte die wissenschaftlich begründete „Interpretations- und Deutungskompetenz“ (Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 12) angehender Erwachsenenbildner:innen fördern und sie in das akademische Feld der Erwachsenenbildung hineinwachsen lassen (Schüßler & Egetenmeyer 2018). Der Blick auf die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, der sowohl die individuelle als auch die strukturelle Ebene berücksichtigt, zeigt, dass sich mit der Bologna-Reform neue Wege zur Qualifizierung angehender Erwachsenenbildner:innen eröffnet haben. Zugleich hat die Umstrukturierung zur Marginalisierung von erwachsenenpädagogischen Inhalten in den Bachelor- sowie einer Desintegration dieser in den Masterstudiengängen geführt (Faulstich et al. 2012; Lobe & Walber 2020). Zudem weisen Untersuchungen (Egloff & Männle 2012; Männle 2013 & 2018) darauf hin, dass der Berufsfeldbezug in den Studienprogrammen oftmals vom Zufall abhängt und nachhaltige hochschuldidaktische Konzepte dazu fehlen. Die Studienganggestaltung in der Erwachsenenbildung ist maßgeblich von der thematisch-inhaltlichen Schwer-

punktsetzung einzelner Lehrstühle abhängig (Benz-Gydat 2017 & Scheidig 2020) und zeichnet sich im bundesdeutschen Vergleich durch eine große Heterogenität aus. Da sich die Autorin der vorliegenden Arbeit dafür interessiert, wie angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen des Hochschulstudiums zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit Medien und professionellem medienpädagogischem Handeln in der erwachsenenbildnerischen Bildungspraxis befähigt werden können, wurde der Fokus anschließend auf die professionstheoretische Diskussion in der Medienpädagogik gerichtet. Es wurde dargelegt, dass die Beschäftigung aus zwei Perspektiven erfolgt, wobei einerseits die Frage nach der Verberuflichung und einem entsprechenden Berufsbild für Medienpädagog:innen diskutiert (Neuß 2003) und andererseits erörtert wird, ob die Medienpädagogik aufgrund ihrer Polyvalenz im Querschnitt pädagogischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder professionstheoretisch zu bestimmen sei (Hugger 2008 b). In der Darstellung wurde auf die Arbeiten von Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) rekurriert, der medienpädagogisches Handeln als eine Form des professionellen Umgangs mit Ungewissheit beschreibt. Mit dem vernetzenden Konzept formuliert der Autor ein Konzept medienpädagogischer Professionalität, welches die Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns sowie die konstitutive Lücke zwischen medienpädagogischem Theorie- und Methodenwissen sowie dem unbestimmbaren Einzelfall berücksichtigt und die Ungewissheitsproblematik dabei in zentraler Weise einbezieht (vgl. Hugger 2007, S. 247 f.). Im Anschluss an die von Hugger (2001/2017) akzentuierte Querstruktur wurde die Medienpädagogik in der vorliegenden Arbeit professionstheoretisch als erforderliches Segment praktischer pädagogischer Berufsarbeit bestimmt, ohne dass dabei auf den Anspruch an medienpädagogische Professionalität sowie medienpädagogisch-professionelles Handeln und deren Nachweis verzichtet werden müsste. Ferner wurde unter Berücksichtigung der neueren professionstheoretischen Sichtweisen eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung entfaltet. Diese berücksichtigt Wechselbeziehungen und -wirkungen sowie daraus resultierende antinomische respektive paradoxe Anforderungen, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit und gesellschaftlichen Rahmung für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Praxis ergeben. Die Perspektive nimmt bewusst Abstand von einer all-gemeingültigen medienpädagogischen Handlungslogik. Sie sensibilisiert vielmehr dafür, dass medienpädagogisch-professionelles Handeln im organisationalen Kontext bürokratischen, hierarchischen und ökonomischen Steuerungslogiken unterliegt, die relational zu überbrücken sind. Diese Form der medienpädagogischen Professionalität wurde im Anschluss an die Arbeiten Huggers (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) als „vernetzend-hybrid“ beschrieben und stellt eine situativ immer wieder neu herzustellende berufliche Leistung dar, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickelt und deren Qualität sich dadurch auszeichnet, dass abstrakt-theoretische medienpädagogische Wissensbestände unter Einbezug des Wissens um Nicht-Wissen im Handlungsvollzug relationiert werden. Dadurch wurde zugleich eine neue Perspektive für die medienpädagogische Professionsforschung entwickelt, die es ermöglicht, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität für einzelne pädagogische Arbeitsfelder empirisch

zu erschließen. Um die Bedeutung einer Grundbildung Medien für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium weiter professionstheoretisch zu fundieren, wurde der Blick final auf die medienpädagogische Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung gerichtet. Im Rekurs auf die fachwissenschaftliche Diskussion und ausgewählte Forschungsarbeiten wurde aufgezeigt, dass sich die Beschäftigung der Erwachsenenbildung mit medienpädagogischen Themen und medienpädagogisch-professionellem Handeln insbesondere durch die gegenwärtige Digitalisierung und Digitalität intensiviert hat. Im Zuge dessen wird die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs immer wieder argumentativ aufgegriffen, dabei jedoch häufig auf den Bereich der Mediendidaktik verkürzt (vgl. Helbig & Hofhues 2018, S. 11). In Reflexion dessen wurde die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung konzeptionell als systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragen im Rahmen der individuellen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung, die im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen gewährleistet und die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln befähigt, welches sich nicht auf mediendidaktische Kompetenzen beschränkt, beschrieben. Überdies wurde dahingehend argumentiert, dass die systematische Verknüpfung theoretischen Wissens aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik unter Berücksichtigung eines kasuistisch-fallanalytischen Vorgehens in der Lehre den Studierenden einen multiperspektivischen Blick für Handlungssituationen in der erwachsenenbildnerischen Bildungspraxis eröffnet und deren situative Kompetenz für den konstruktiven Umgang mit für die Praxis konstitutiven Widersprüchen, Antinomien, Kontingenzen und Ungewissheiten fördert. Neben der professionstheoretischen Fundierung wurde im Anschluss an die Beiträge von Egetenmeyer und Schüßler (2014 a/b) sowie Schüßler und Egetenmeyer (2018) eine medienpädagogische Forschungsperspektive für die empirische Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung entwickelt, die insbesondere die sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wandelnden Anforderungen an die erwachsenenpädagogische Professionalität und erwachsenenpädagogisch-professionelles Handeln berücksichtigt. Dabei stehen die Wechselwirkungen der im Modell dargelegten Perspektiven und deren Einfluss auf den berufsbiografischen Prozess der akademischen Professionalisierung im Zentrum des Interesses. Das vorliegende Kapitel bildet somit das professionstheoretische Fundament für eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung, deren fünf Dimensionen nachfolgend im vierten Kapitel entfaltet und beschrieben werden.

4 Theoretische Herleitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

„Eine Grundbildung Medien möchte alle in den entsprechenden pädagogischen Studiengängen erreichen. Dies ist ein notwendiger Schritt in der breitenwirksamen Verankerung von Medienbildung, um wichtige Grundlagen für die Verknüpfung von medialen Aspekten mit unterschiedlichen Themen und pädagogischen Aufgabenstellungen zu legen. [...] 'Grundbildung' stellt im Kontext einer Hochschulausbildung wissenschaftliche Grundlagen ins Zentrum. [...] Eine Grundbildung Medien darf sich nicht darauf beschränken, Konzepte und Methoden anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern hat die wichtige Aufgabe, bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern.“ (Niesyto & Imort 2014, S. 24f.; Hervorhebung FB)

Dieses vierte Kapitel kann als „Herzstück“ der vorliegenden Arbeit bezeichnet werden, da hierin die Dimensionen einer *Grundbildung Medien* theoretisch hergeleitet und erarbeitet werden, die zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beitragen können. Obgleich die akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung im Vordergrund steht, wird der Diskurs um eine Grundbildung¹⁵ in der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Mediatisierung und Digitalisierung einleitend kurz erwähnt. Der Rekurs auf die Diskussion um eine digitale Grundbildung, die aufgrund von gesellschaftlichen Transformationsprozessen (siehe Kap. 2.2) in der wissenschaftlichen sowie praktisch tätigen Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewinnt, dient der Darstellung von Bezugspunkten zur vorliegenden Arbeit und hebt die sich wandelnden Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen hervor, die in den Bereich der akademischen Professionalisierung hineinreichen sowie daran anschließend aus medienpädagogischer Perspektive reflektiert werden.

Im Rahmen der erwähnten Auseinandersetzung werden Fragen zu einer „Mediengrundbildung“ (Wolf & Koppel 2017) insbesondere im Anschluss an die Diskussion um Alphabetisierung sowie um funktionalen (Medien-)Anphabetismus im Erwachsenenalter erörtert (vgl. Meisel 2000, S. 5; Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 207 ff.). Aufgrund von Mediatisierung, Digitalisierung sowie den Bedingungen von Digitalität (siehe Kap. 2.1) haben sich die Anforderungen an die Mediennutzung zur chancengerechten Teilhabe an Kommunikation und Gesellschaft gewandelt, weshalb es – Wolf und Koppel (2017) folgend – neben Basiskompetenzen, wie dem Lesen, Schreiben und Rechnen, neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne digitaler Kompetenzen bedürfe

15 Grotlüschen (2018 a) stellt heraus, dass es sich im Falle von Grundbildung um einen begrifflich unscharfen Diskurs in der deutschen Erwachsenenbildung handelt, der eng mit der Literalitäts- und Alphabetisierungsforschung verwoben ist und dabei sowohl eine „inhaltliche Achse (digitale, politische, finanzielle, sprachliche, gesundheitliche Grundbildung) [als auch] eine noch mangelhaft diskutierte Achse der Niveaubestimmung (Grundbildung bis zu einem spezifischen Kompetenzniveau in Abgrenzung zu weiterführender Bildung ab dem darauffolgenden Kompetenzniveau)“ (ebd., S. 1274) aufweist. Weitere Autor:innen, die sich dem Grundbildungsdiskurs widmen und ebendieses aus verschiedenen Perspektiven beleuchten, sind u. a. Tröster (2000 a), Euringer (2016) sowie Abraham und Linde (2018).

(vgl. ebd., S. 3). Unter einer vergleichenden Betrachtung empirischer Befunde der Pisa-, LEO-, ICILS- und PIAAC-Studie¹⁶ konstatieren die Autor:innen, dass davon ausgegangen werden kann, dass Erwachsene mit geringer Literalität, wenn überhaupt, nur über geringe digitale Kompetenzen bzw. kaum Medienkompetenz verfügen, weshalb Handlungsbedarf für eine digitale Grundbildung besteht (vgl. ebd., S. 4). Sie plädieren dafür, das Verständnis von Literalität und Grundbildung hin zu einer Mediengrundbildung auszuweiten, was allerdings noch einer Entwicklung bedürfe, wie folgendes Zitat unterstreicht:

„Neben Lesen, Schreiben und Rechnen muss Mediengrundbildung zunehmend ein wichtiger und integraler Bestandteil einer zukünftigen Grundbildung sein. Ein umfassendes Modell für die Mediengrundbildung ist allerdings noch zu entwickeln. Weder reicht es aus, eine Mediengrundbildung als die unterste Stufe des ICILS-Kompetenzmodells zu definieren, noch können die bisherigen Medienkompetenzmodelle und (partizipativen) Medienbildungstheorien [...] ohne Anpassung für die Grundbildung übernommen werden.“ (Wolf & Koppel 2017, S. 6)

Zudem heben die Autor:innen hervor, dass der praktische Einsatz digitaler Medien im erwachsenenbildnerischen Grundbildungsbereich ausbaufähig sei und mit Blick auf die Forschung bislang noch ein Desiderat darstellt (vgl. ebd.), obgleich erste Ansätze zur Feindiagnostik vorliegen (Koppel 2017). Handlungsbedarf sehen sie vor allem bezüglich der Entwicklung eines Verständnisses von Grundbildung als digitale Grundbildung sowie bei der Erarbeitung von „Konzepten zur Förderung der Medienkompetenz und -literalität [...] [, die] sowohl technische Entwicklungen als auch [...] die neu entstehende[n] bzw. komplexere[n] Herausforderungen [...] berücksichtigen“ (Wolf & Koppel 2017, S. 7). Empirisch fundiert wird dieses Postulat in der LEO-Studie. Diese fokussierte 2018 neben dem Zugang zu sowie der Nutzung von digitalen Medien und Technologien das „Hinterfragen und Beurteilen von Prozessen der Digitalisierung“ (Buddeberg & Grotlüschen 2020, S. 199; Hervorhebung im Original). Dabei sind insbesondere die Zusammenhänge zwischen digitalen Kompetenzen und Praktiken sowie den Lese- und Schreibkompetenzen von Interesse, um die Frage zu beleuchten, „ob geringe Literalität zu einer systematischen Benachteiligung in der Nutzung von digitalen Medien“ (ebd., S. 202) führt. Entgegen der Annahme, die Digitalisierung erleichtere erwachsenen Personen mit geringer Literalität u. a. die Kommunikation, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich diese Personengruppe im Vergleich zu Personen mit einem hö-

16 Die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) ist eine groß angelegte Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), welche Schulleistungen und insbesondere die Lese-, Rechen- und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Schüler:innen über die 37 Mitgliedsstaaten hinweg erhebt und vergleicht. Die LEO-Studie (Level-One Studie) untersucht die Lese- und Schreibkompetenz von in Deutschland lebenden erwachsenen Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren. Die ICILS (International Computer and Information Literacy Study) ist eine internationale Vergleichsstudie, die neben Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe auch Lehrer:innen und Schulleiter:innen aus über 20 Ländern zu lernbezogenen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen vergleichend befragt. Die PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wird ebenfalls von der OECD in Auftrag gegeben und vergleicht grundlegende Kompetenzen von erwachsenen Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren.

heren Literalitätsniveau mit einer größeren digitalen Vulnerabilität¹⁷ konfrontiert sieht. Dies zeige sich insbesondere mit Blick auf die digitalen Praktiken und Kompetenzen. Daher schlussfolgern die Autor:innen, dass „der Prozess der Digitalisierung Teile der erwachsenen Bevölkerung tendenziell aus[schließt] bzw. [...] Hürden für eine alltägliche Nutzung digitaler Technologie [schafft]“ (ebd., S. 216 f.). Entlang des Gebrauchs digitaler Praktiken und der Fähigkeiten zum kritischen Urteilen über digitale Prozesse zeige sich das Phänomen der digitalen Spaltung deutlich, wenngleich der Lese- und Schreibkompetenz dabei auf Basis der Untersuchungsergebnisse keine große Bedeutung zugeschrieben werden könne. Lesen und Schreiben können bspw. durch das Versenden und Empfangen von Sprachnachrichten über Messenger-Dienste kompensiert werden und stellen somit keine wesentliche Hürde für Erwachsene mit geringer Literalität dar (vgl. ebd., S. 207 ff. & 217). Den geringer literalisierten Erwachsenen fehle es jedoch insbesondere an digitalen Grundkompetenzen, die in der LEO-Studie über Selbstauskünfte erhoben wurden, wobei zwischen den Attributen „funktional-pragmatisch“ und „kritisch-hinterfragend“ differenziert wird (vgl. ebd., S. 213). Da vor allem der Bereich der kritisch-hinterfragenden Kompetenzen für Erwachsene mit geringer Literalität ein Problem darstellt, zeigt sich laut den Autor:innen ein Bedarf an Bildungsangeboten, „die sich nicht damit begnügen, *funktionale* Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch *kritische* Aspekte von Digitalisierung umfassen“ (ebd., S. 218; Hervorhebung im Original). Die Ergebnisse unterstreichen die Ausführungen von Wolf und Koppel (2017), die sich für eine Ausweitung des Grundbildungsbegriffs aussprechen und ebenfalls einen Bedarf an Bildungsangeboten sehen, die über die Vermittlung funktionaler digitaler Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen. Um diesen Bedarf zu decken, benötigt es sowohl im planend-organisatorischen Bereich als auch in der Lehre Erwachsenenbildner:innen, die über eine medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien verfügen.

Im bisherigen Verlauf der Arbeit sollte deutlich geworden sein, dass die Medienpädagogik im Anschluss an Hugger (2008 a, S. 565) als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden wird, die zunehmend auch für die Erwachsenenbildung zu einer Qualifikationsanforderung wird. Im vorangegangenen Kapitel (Kap. 3) wurde erörtert, dass das Hochschulstudium einen Beitrag zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen leisten kann. Unter einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätswicklung im Hochschulstudium wird dabei die systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen verstanden, die im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen gewährleistet und die Studierenden (dadurch) zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln befähigt. Dieses Kapitel leitet nun die in-

17 Der Begriff der Vulnerabilität wurde in der zweiten LEO-Studie 2018 eingeführt und bezeichnet darin einen doppelten Befund: Einerseits, dass die Mehrheit der gering literalisierten Erwachsenen zwar an gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeit, Familie und Weiterbildung teilhaben würde, dabei jedoch andererseits einem erheblichen Ausschlussrisiko ausgesetzt sei (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 8). Wenngleich diese Vulnerabilität auch im alltäglichen Leben ausgemacht werden könne, zeige sie sich im Bereich digitaler Alltagspraktiken und -kompetenzen stärker (Buddeberg & Grotlüschen 2020).

haltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien theoretisch her, die das Hochschulstudium der Erwachsenenbildung in fruchtbarer Weise ergänzen könnten. Einleitend wurde rekurrierend auf Niesyto und Imort (2014, S. 24 f.) Bezug auf die Diskussion um eine Grundbildung Medien innerhalb der Medienpädagogik genommen. Die Autoren stellen diesbezüglich deutlich heraus, dass dabei der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens sowie die Förderung reflexiver medienpädagogischer Lern- und Bildungsprozesse im Zentrum stehen, was im weiteren Verlauf reflexiv berücksichtigt wird. Das vorliegende Kapitel ist daher wie folgt in drei systematische Schritte unterteilt: Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung als Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen, an die sich eine Differenzierung von (medienpädagogischem) Verfügungs- und Orientierungswissen anschließt, um die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung hervorzuheben (Kap. 4.1). Daran anknüpfend werden die Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung theoretisch hergeleitet und fundiert (Kap. 4.2). Auch dieses Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit, welches die wesentlichen Eckpunkte einer Grundbildung Medien pointiert herausstellt und begründet (Kap. 4.3).

4.1 Vom Verfügungs- zum Orientierungswissen: Zur Diskussion um medienpädagogische Kompetenz und medienpädagogische Professionalisierung

Die Diskussion um Professionalisierung wird in der medienpädagogischen Fachcommunity sowohl mit Blick auf die Wissenschaft als auch die Praxis geführt. Fragen zur Qualitätsentwicklung und Standards medienpädagogischer Professionalisierung werden u. a. in dem Papier „Futurelab Medienpädagogik“ (Knaus, Meister & Tulodziecki 2017) der GMK entlang von 14 Thesen erörtert. Einige dieser Thesen beziehen sich insbesondere auf die akademische Ausbildung im Hochschulstudium und werden daher nachfolgend kurz betrachtet. So hebt bspw. die dritte These¹⁸ die Bedeutung der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz hervor, die von den Autor:innen als Wissen und Können beschrieben wird, was „für pädagogisch Tätige – verbunden mit einer berufsethischen Haltung – notwendig ist, um potenziellen Zielgruppen den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen“ (ebd., S. 6). Dadurch gehe die medienpädagogische über die reine Medienkompetenz hinaus und fokussiere die Wahrnehmung medienpädagogischer Erziehungs- und Bildungsaufgaben unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität. Das Papier betont dabei ausdrücklich, dass die Entwicklung ebendieser Kompetenz der Vielfalt medienpädagogischer

18 „**These 3:** Die erhöhten und *erweiterten* Anforderungen an Medienkompetenz (als Zielperspektive) und Medienbildung (als Prozess) bedürfen – im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung von Konzepten für medienpädagogisches Handeln in der Praxis – besonderer Anstrengung für die **Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz** in Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe.“ (Knaus et al. 2017, S. 6; Hervorhebung im Original)

Praxisfelder im Rahmen der Ausbildung Rechnung tragen müsse (vgl. ebd., S. 7) und somit, neben Kindern und Jugendlichen, Adressat:innen im (hohen) Erwachsenenalter zu berücksichtigen seien. In der siebten These¹⁹ wird die notwendige Integration der wissenschaftlichen Medienpädagogik in das erziehungswissenschaftliche Hochschulstudium betont, um die medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der akademischen Ausbildung stärker zu verankern (vgl. ebd., S. 11). Neben der Ermöglichung der Aneignung wissenschaftlichen Verfügungs- und Orientierungswissens komme der Medienpädagogik als Wissenschaft – der achten These²⁰ folgend – die Aufgabe zu, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, sodass die Studierenden zur Gestaltung und Reflexion praktischer Handlungssituationen befähigt werden (ebd., S. 12). Ferner wird die Bedeutung der Entwicklung von Bildungsstandards als Zielperspektive für die medienpädagogische Professionalisierung in der elften These²¹ hervorgehoben (vgl. S. 15 f.). Damit geht die Annahme einher, dass Standards eine Orientierungs- und Reflexionsfunktion u. a. in der akademischen Ausbildung einnehmen, die zur Diagnose der medienpädagogischen Kompetenz als wünschenswerten zu erreichenden Zustand beitragen könnten (vgl. ebd.). In Anbetracht der Ausdifferenzierung pädagogischer Berufsfelder in der Erziehungs- und Bildungspraxis (ausführlicher dazu Kap. 3.1) muss jedoch kritisch hinterfragt werden, ob mit der Formulierung solcher Standards der Versuch unternommen wird, eine Einheitlichkeit herzustellen, die aufgrund der Vielfalt medienpädagogischer Handlungs- und Tätigkeitsfelder in der Praxis nicht gegeben ist sowie dieser folglich nicht entspricht respektive entsprechen kann. Auch die Sektion Medienpädagogik der DGfE spricht sich für eine Verankerung der medienpädagogischen Professionalisierung im Sinne einer systematischen Medienbildung in pädagogischen Studiengängen aus. Unter der Zielsetzung einer Grundbildung Medien hat die Sektion den „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Inhalte“ (Sektion Medienpädagogik 2017) veröffentlicht²². Der Orientierungsrahmen berücksichtigt grundsätzliche Voraussetzungen für eine medienpädagogische Professionalisierung im Hochschulstudium, indem die „Anschlussfähigkeit der Medienpädagogik an [...] Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 1) aufgezeigt und ferner herausgestellt wird, dass die Medienpädagogik als Lehrgebiet „auf die Grundlegung, Anregung und Unterstützung von wissenschaftlich fundiertem Handeln in verschiedenen Praxis- oder Berufsfeldern gerichtet“ (ebd., S. 2) ist. Zudem werden spezifische Ansprüche berücksichtigt, die bei der Akkreditierung von Studiengängen, welche medienpädagogische

19 „**These 7:** Angesicht der vielfältigen Herausforderungen durch Mediatisierung und Digitalisierung und der Notwendigkeit einer Professionalisierung medienpädagogischen Handelns in der Praxis muss die **Medienpädagogik als Wissenschaft und Lehre** viel stärker als bisher in der Ausbildung, im Studium sowie in Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Bereiche vertreten sein.“ (Knaus et al. 2017, S. 11; Hervorhebung im Original)

20 „**These 8:** Medienpädagogik als Wissenschaft soll neben eigenem (wissenschaftlichem) Erkenntnisgewinn Verfügungs- und Orientierungswissen bereitstellen, das den medienpädagogisch Tätigen zur **Reflexion und Gestaltung** praktischer Situationen dienen kann.“ (Knaus et al. 2017, S. 12; Hervorhebung im Original)

21 „**These 11:** Standards können für die Qualitätsentwicklung von medienpädagogischer Praxis sowie für Professionalisierungsschritte im Rahmen der medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung wichtige Funktionen für **Orientierung und Reflexion** bieten.“ (Knaus et al. 2017, S. 15; Hervorhebung im Original)

22 Neben namenhaften Kolleg:innen war auch die Autorin der vorliegenden Arbeit in ihrer damaligen Funktion als Mitglied der Sprechergruppe der Qualifikand:innen der Sektion Medienpädagogik in der Redaktionsgruppe des Orientierungsrahmens an dessen Erstellung, Überarbeitung und Veröffentlichung beteiligt.

Themen und Inhalte berücksichtigen sowie den Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen ermöglichen, gestellt werden müssten. Den Kern des Orientierungsrahmens bildet eine kompetenzorientierte Matrix, welche einerseits Bereiche des Wissens, Könnens sowie der Reflexion für medienpädagogische Studienanteile respektive -inhalte aufführt und andererseits konkrete Aufgaben- und Reflexionsfelder unter den Perspektiven von Erziehung, Bildung und Didaktik benennt (vgl. ebd., S. 4f.). Dies geht insofern über die reine Vermittlung von Medienkompetenz hinaus, als neben der Reflexionsfähigkeit sowie dem Wissen und Können eine notwendige berufsethische Haltung angesprochen wird:

„Ziel solcher Lern- und Bildungsprozesse ist die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Medieninhalten und Medienentwicklungen kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen sowie der Erwerb jener Kenntnisse und Fertigkeiten, die für eine aktive soziale und kulturelle Teilhabe in einer mediatisierten Wissens- und Informationsgesellschaft erforderlich sind.“ (ebd., S. 3)

Neben der kompetenzorientierten Rahmung findet die Gestaltungsebene an der Hochschule Berücksichtigung, indem sowohl Merkmale zur Implementierung als auch zur Gestaltung von medienpädagogischen Lehr-/Lernszenarien in pädagogischen Studiengängen akzentuiert werden (vgl. ebd., S. 5 ff.). Als Beitrag zur medienpädagogischen Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung wird insbesondere die Fall- und Problemorientierung über die medienpädagogische Kasuistik hervorgehoben (siehe Kap. 3.3.1 & 3.3.2). Daneben wird der Forschungsbezug akzentuiert und empfohlen, die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung der Studierenden durch Lehrforschungsprojekte zu ermöglichen. Ferner wird zur granularen Gestaltung von Modulen geraten, „damit unterschiedliche Studiengänge auf diese auch in Anteilen zurückgreifen können“ (ebd., S. 5). Außerdem wird die Bedeutung von lehr-/lernorientierter virtueller Hochschullehre sowie einer Open Education durch den Einsatz von OER betont. Der Orientierungsrahmen stellt eine allgemeine Grundlage für eine Grundbildung Medien dar, die für die jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ausdifferenzieren ist. Die vorliegende Arbeit leistet dies auf konzeptioneller Ebene für die Erwachsenenbildung, wobei die inhaltlich-kompetenzorientierten Aspekte des Orientierungsrahmens berücksichtigt werden. Allerdings betont die im Rahmen dieser Arbeit entworfene Grundbildung Medien den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens und wird somit weniger als Kompetenzerwerb, denn als Ermöglichung von Bildungsprozessen verstanden (u. a. Marotzki 2004), obgleich vorliegend berücksichtigt wird, dass Kompetenzen zur Erreichung von Bildungszielen beitragen können (vgl. Klieme & Hartig 2007, S. 22). Daher wird nachfolgend zunächst auf den breiteren Diskurs um medienpädagogische Kompetenzen sowie deren fachspezifische Diskussion in der Erwachsenenbildung Bezug genommen (Kap. 4.1.1). Zudem wird die zuvor angesprochene Differenzierung von Verfügungs- und Orientierungswissen erörtert, um herauszuarbeiten, wie sich diese Wissensformen voneinander unterscheiden und welche Konsequenzen sich daraus für die Entwicklung einzelner Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachse-

nenbildung ergeben (Kap. 4.1.2), die im darauffolgenden Unterkapitel (Kap. 4.2) im Zentrum stehen.

4.1.1 Die Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung als Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen

Wie im vorangegangenen Kapitel skizziert (siehe Kap. 3.3), nimmt die medienpädagogisch informierte Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung und Kompetenzen in der akademischen Lehrerbildung ihren Ausgangspunkt. Allen voran ist dabei die Arbeit von Blömeke (2000) zu nennen, die im Rahmen ihrer Habilitationsschrift ein systematisches Modell medienpädagogischer Kompetenz für angehende Lehrer:innen erarbeitet hat. Von der zentralen Fragestellung ausgehend, wie das Hochschulstudium auf „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in der Informationsgesellschaft vorbereiten [soll]“ (ebd., S. 13), analysiert die Autorin die Lernvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden auf der Theorieebene. Im Anschluss an die theoretischen Ansätze von Baacke (u. a. 1973, 1994, 1996 a, 1997 & 1999 a/b), Schulz-Zander (u. a. 1996 & 1997) und Tulodziecki (u. a. 1992, 1996, 1997 a/b, 1998 a & 1999 a/b) zur Medien- und medienpädagogischen Kompetenz konzipiert die Autorin ein Modell medienpädagogischer Kompetenz, welches fünf wesentliche Kompetenzbereiche beinhaltet: Den ersten Bereich bildet die mediendidaktische Kompetenz, die von Blömeke (2000) als „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung“ (ebd., S. 157) bezeichnet wird. Die mediendidaktische Kompetenz schließt sowohl den methodischen Einsatz von (digitalen) Medien als auch die ganzheitliche Gestaltung mediengestützter Lehr-/Lernszenarien im schulischen Unterricht ein. Die medienerzieherische Kompetenz als zweiter Bereich wird von der Autorin als „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (ebd., S. 159), beschrieben und beinhaltet neben der Verwirklichung medienbezogener Erziehungsaufgaben das Heranziehen von Theorien und Konzepten der Medienerziehung. Den dritten Bereich bildet die sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, die als „Fähigkeit zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln“ (ebd., S. 162) definiert wird. Dies schließt neben der Kenntnis zur Lebenswelt junger Heranwachsender auch das Wissen über das Mediennutzungsverhalten von Schüler:innen sowie die Wirkung von Medien auf ebendiese ein. Die „Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns“ (ebd., S. 165) wird von der Autorin als Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang bestimmt. Neben der Wahrnehmung und Reflexion der Bedeutung von Medien und Informationstechnologien für das eigene professionelle Lehrhandeln fließt die medienpädagogische Gestaltung der Schulentwicklung in diesen vierten Kompetenzbereich ein. Den fünften und letzten Bereich bildet die Medienkompetenz der Lehrer:innen. Blömeke definiert diese als „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (ebd., S. 172). Die fünf Kompetenzbereiche wurden von der Autorin ferner operationalisiert, um die Lern-

voraussetzungen für den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz für die Lehrerbildung an der Universität Paderborn empirisch zu fundieren. Im Zuge dessen hat sie Indikatoren für die einzelnen Teilbereiche erarbeitet (vgl. ebd., S. 177–181), die für das triangulativ angelegte Untersuchungsdesign leitend waren. Auf Basis ihrer Forschungsergebnisse empfiehlt Blömeke, die medienpädagogische Kompetenz in alle Phasen der Lehrerbildung, d. h. vom Hochschulstudium über das Referendariat bis hin zu Fort- und Weiterbildungen im Rahmen der Berufspraxis, zu integrieren. Dabei schreibt sie dem Studium eine besondere Bedeutung zu:

„Wenn Hochschule angemessen auf die zukünftigen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in der Informationsgesellschaft vorbereiten will, wird es notwendig sein, an allen Hochschulen zumindest ein geringes Maß an medienpädagogischen Pflichtanteilen für alle Lehramtsstudierenden festzulegen.“ (ebd., S. 339)

Die Verantwortung für diese Aufgabe sieht sie jedoch nicht nur in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der universitären Lehrerbildung, sondern auch bei den Fachdidaktiken und dazugehörigen Fachwissenschaften verortet. Das referierte Modell mitsamt seinen einzelnen Kompetenzbereichen hat im Diskurs um schulische Medienpädagogik erheblich an Bedeutung gewonnen. Darauf aufbauend wurden im Bereich der schulischen Medienpädagogik (u. a. Mayrberger 2012; Herzig et al. 2015) sowie im Bereich der Hochschuldidaktik weitere (Struktur-)Modelle entwickelt (Mayrberger 2013). Auch für die theoretische Erarbeitung einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung dient das Modell als Ausgangslage und Inspirationsquelle. Insbesondere die von Blömeke (2000) ausdifferenzierten Teilbereiche der medienpädagogischen Kompetenz können für die Entwicklung und Reflexion der einzelnen Dimensionen einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium ertragreich sein.

Mit Blick auf das Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung wurde im zweiten Kapitel auf die Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung eingegangen, wobei diversen Kompetenzanforderungen Rechnung getragen wurde, die seitens der politisch-normativen Ebene für das lebenslange Lernen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität an die Erwachsenenbildung gerichtet werden (siehe Kap. 2.2.1). Dabei konnte – insbesondere im Rekurs auf eine umfassende Dokumentenanalyse zu nationalen und internationalen Kompetenzbeschreibungen (Rohs, Bolten & Kohl 2017) – aufgezeigt werden, dass zu medienpädagogischen Kompetenzen zwar diverse Beschreibungsansätze vorliegen, diese inhaltlich jedoch stark variieren, weshalb es keine einheitlichen Empfehlungen dazu gibt, welche Kompetenzen Erwachsenenbildner:innen mitbringen sollten, um medienpädagogisch-professionell handlungsfähig zu sein. In Anlehnung an Nittel (2000) konstatiert Bolten-Bühler (2021 a, S. 70) diesbezüglich gar ein Orientierungsvakuum für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, da die Anforderungen an das (medienpädagogische) Wissen und die erforderlichen Kompetenzen weitestgehend vage blieben. Die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung für das Feld der Erwachsenenbildung wurde im zweiten Kapitel eben-

falls berücksichtigt. Bezug wurde hierbei insbesondere auf die Beschreibung der medienpädagogischen Handlungskompetenz genommen, die vom Forschungsverbund „MEKWEP“ (2016–2018) in den fachwissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Dabei wurde auch das im Projektverbund erarbeitete Modell mitsamt den einzelnen Facetten beschrieben (ausführlicher dazu Kap. 2.2.3), welches in Abbildung 3 komprimiert dargestellt ist:



Abbildung 3: Medienpädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung (eigene Darstellung – vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 36; Rohs et al. 2017, S. 8; Bolten & Rott 2018, S. 141; Rohs & Bolten 2020, S. 81)

Die Grundlage des medienpädagogischen Kompetenzmodells bildete zum einen die theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen aus der schulischen Medienpädagogik und allgemeinen Kompetenzmodellen aus der Erwachsenenbildung sowie zum anderen eine qualitative Interviewstudie mit einzelnen Expert:innen und Fokusgruppen aus der beruflichen Weiterbildung (vgl. Schmidt Hertha et al. 2017, S. 36; Bolten & Rott 2018, S. 142 ff.). Das dem zugrunde liegende Verständnis von Kompetenz geht demnach auf Weinert (2001) zurück und „orientiert sich an einem Zusammenwirken von Wissenskomponenten mit motivationalen und volitionalen Faktoren“ (Rohs & Bolten 2020, S. 80). Ausgehend von einer Onlinefragebogenerhebung im Jahr 2017, in deren Rahmen 626 Erwachsenenbildner:innen zu ihren medienpädagogischen Kompetenzen und Einstellungen zu Medien befragt wurden, gehen Rohs und Bolten (2020) der Frage nach, welchen Einfluss die individuellen Einstellungen – im Sinne der Befürwortung oder Ablehnung von digitalen Medien und technologischen Entwicklungen – auf die Adaption und Nutzung von Medien in der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernpraxis nehmen. Um diese Frage zu beantworten, wurden von den Autor:innen 31 Items des Fragebogens aus Selbsteinschätzungsskalen zu medienbezogenen Einstellungen herangezogen und Einstellungstypen gebildet, die von (1) positiv-chancenorientiert über (2) kritisch-reflektiert, (3) vorsichtig und ablehnend, (4) pauschal ablehnend bis hin zu (5) begründet ablehnend reichen (vgl. ebd., S. 82 f.).

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass sich stellenweise Zusammenhänge zwischen den sozioökonomischen Faktoren der befragten Personen (Alter, Geschlecht, Bildung, Art der Beschäftigung und Teilnahme an einer medienpädagogischen Weiterbildung) und deren individuellem Einstellungstypus zeigen. Bspw. spielen das Alter sowie der Bildungsabschluss den Autor:innen folgend dabei insofern eine Rolle, als jüngere Kohorten (unter 30 Jahre) signifikant kritisch-reflektierter seien als ältere (über 61 Jahre). Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich das Bildungsniveau positiv und im Sinne der Chancenorientierung auf die medienbezogene Einstellung auswirke (vgl. ebd., S. 83 f). Insbesondere die Teilnahme an einer medienpädagogischen Weiterbildung begünstige eine positive Einstellung zum Einsatz von digitalen Medien in der erwachsenenpädagogischen Lehre sowie zu technologischen Entwicklungen allgemein, sodass geschlussfolgert werden könne, dass die medienpädagogische Professionalisierung einen Effekt auf die Einstellung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat (vgl. ebd., S. 84) und darüber hinaus eine „wichtige Voraussetzung für eine kritisch-reflektierte Nutzung digitaler Medien“ (ebd., S. 86) darstellt. Die Autor:innen resümieren folglich, dass das Wissen zu den Potenzialen und Risiken digitaler Medien, welches im Rahmen von medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten erworben werden kann, in einem engen Zusammenhang mit den medienbezogenen Einstellungen und dem Einsatz von Medien in der Lehre steht. Zudem weisen sie auf den Bedarf an medienpädagogischer Professionalisierung hin, um die digitale Transformation in der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernpraxis nachhaltig zu gestalten:

„Hieraus ergibt sich die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung sowie insgesamt nach einer Ausweitung des Angebots [...]. [...]. Bisher gibt es jedoch kaum Orientierungsmöglichkeiten bezüglich der relevanten medienpädagogischen Kompetenzen, welche in der Erwachsenenbildung notwendig sind [...]. Die (breitere) Verankerung entsprechender Kompetenzbeschreibungen in den Kerncurricula der Erwachsenenbildung sowie sektoralen Kompetenzmodellen wäre dabei von großer Bedeutung.“ (ebd.)

Die Autorin der vorliegenden Arbeit argumentiert dahingehend, dass eine systematische Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium dazu beitragen kann, dass die Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen aufbauen und sich grundlegende medienpädagogische Kompetenzen aneignen können. Diese – so die These – ermöglichen ihnen, in der späteren Berufspraxis medienpädagogisch-professionell zu handeln und die erwachsenenpädagogische Praxis unter digitalisierten Bedingungen zu gestalten. Der Blick auf die Diskussion um eine medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung allgemein hat die bislang fehlenden Orientierungsmöglichkeiten für Erwachsenenbildner:innen verdeutlicht. Mittelstraß (2002) folgend konzentrieren sich moderne Gesellschaften vor allem auf den Aufbau von Verfügungswissen, was zu einer zunehmenden Orientierungsschwäche führe. Letztere lässt sich, unter Berücksichtigung der vorangehenden Ausführungen, auch für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbil-

dung vermuten. Eine Grundbildung Medien kann dazu beitragen, diese Orientierungsschwäche zu verringern, da sie im Rahmen der akademischen Ausbildung in der Erwachsenenbildung eine Orientierungsmöglichkeit darstellt. Nachfolgend wird daher die Bedeutung des Aufbaus von Orientierungswissen für die medienpädagogische Professionalisierung herausgearbeitet, wobei dieses von reinem Fakten- respektive Verfügungswissen abgegrenzt wird.

4.1.2 Die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens im Zuge der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung

Vorangehend wurde bereits auf den Wissenschaftstheoretiker Mittelstraß (2002) rekurriert, der sich mit dem wachsenden Abstand zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen in modernen Gesellschaften beschäftigt hat und diesbezüglich die These formuliert, dass „*ein Orientierungswissen [in der modernen Welt] mit einem Verfügungswissen nicht Schritt [hält]*“ (ebd., S. 164; Hervorhebung im Original). Dem Autor folgend ließe sich der wachsende Abstand zwischen Orientierungs- und Verfügungswissen auf den „Zwang zur Spezialisierung des Wissens und Könnens“ (ebd., S. 153) im Zuge der Moderne zurückführen, die sich zunehmend zu einer „*Expertenwelt*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) entwickle, zugleich jedoch an Orientierung verliere. Dadurch würde eine Orientierungsschwäche befördert, was Mittelstraß als Paradoxon ausweist:

„Je reicher wir an Informationen und Wissen sind, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff Bildung.“ (ebd.)

Bildung sei eng mit Kultur verwoben und demnach gleichwohl als ein Können sowie eine Lebensform zu verstehen (vgl. ebd., S. 155). Der klassisch-humanistische Bildungsbegriff schließe daher den Begriff der Orientierung ein, sodass „Bildung und Orientierung strukturell zusammen[gehören], und zwar [...] [als] Lebensform bzw. in Form eines Könnens, das (mit Humboldt) Welt in sich zieht und Welt durch sich selbst ausdrückt, orientierenden Ausdruck verleiht“ (ebd., S. 156). Bildung als „tätiges Begreifen der Welt“ (ebd.) gehe somit über ein bloßes Sich-Auskennen hinaus und beschreibe vielmehr eine Form des Wissens, welches Mittelstraß mit dem Begriff Orientierungswissen bezeichnet. Orientierungswissen differenziert er von Verfügungswissen und stellt dabei heraus, dass sich diese Wissensformen zunehmend auseinanderentwickeln:

„*Verfügungswissen* ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. *Orientierungswissen* ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele; gemeint sind Einsichten, die im Leben orientieren (zum Beispiel als Orientierung im Gelände, in einem Fach, in persönlichen Beziehungen), aber auch solche, die das Leben orientieren (und etwa den ‚Sinn‘ des eigenen Lebens ausmachen). Verfügungswissen ist insofern auch ein *positives* Wissen, Orientierungswissen ein *regulatives* Wissen. Und mit ebendiesem regulativen Wissen steht es heute nicht zum besten. Die Wissenschaft hat dieses Wissen aus dem Auge verloren – und die Gesellschaft häufig auch.“ (ebd., S. 164; Hervorhebung im Original)

Der Autor sieht eine wesentliche Aufgabe darin, die beiden Wissensformen in ein „vernünftiges Verhältnis zueinander zu setzen und dabei Orientierungen nicht außerhalb wissenschaftlich-technischer Rationalitäten zu suchen [...], sondern innerhalb dieser Rationalitäten“ (ebd.). Um der Orientierungsschwäche zu begegnen, dürfe Orientierungswissen daher nicht mit Verfügungswissen verwechselt und die „Auflösung der Verbindung zwischen Bildung, Wissen und ethischen Maßen“ (ebd., S. 168) nicht weiter vorangetrieben werden. Diese Argumentation wird auch von Marotzki (2004) aufgegriffen, der die Differenzierung von Medienkompetenz und Medienbildung reflektiert. Zu Beginn seiner Ausführungen stellt der Autor die Klärung des Verhältnisses von Verfügungs- respektive Fakten- und Orientierungswissen in komplexen Gesellschaften als zentrale Frage der Erziehungswissenschaft und Pädagogik heraus und konstatiert überdies, dass insbesondere die Bildungstheorie gefordert ist, sich mit dem orientierenden Wert von Wissen zu beschäftigen (vgl. ebd., S. 64). Wissen habe sowohl eine bildende als auch orientierende Funktion, was sich im Diskurs um Medienbildung und -kompetenz widerspiegle, sodass anzunehmen sei, dass „Medienkompetenz überwiegend dem Aufbau von Verfügungswissen entspricht und Medienbildung über das Verfügungswissen hinaus Orientierungswissen ermöglicht“ (ebd.). Damit ist zugleich eine der Kerndebatten zum Leitbegriff und Zielwert der Medienpädagogik angesprochen (u. a. Moser, Grell & Niesyto 2011), die von einer synonymen Verwendung der Begriffe abrückt und Medienbildung vielmehr als einen Gegenentwurf zu Medienkompetenz herausarbeitet, wie Hugger (2008 c) hervorhebt:

„Gefordert wird eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik. In nahezu allen Überlegungen wird ein *latentes Unbehagen* am Medienkompetenzbegriff festgestellt, weil dieser – wie die Kritiker meinen – vor allem der Vermittlung von instrumentellem Wissen bzw. *Verfügungswissen* entspreche, das also in erster Linie Qualifizierungsfunktion habe. Erst der Bildungsbegriff beinhalte darüber hinaus auch das, was heute eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe sei: die Ermöglichung von *Orientierungswissen* [...]“ (ebd., S. 96 f.; Hervorhebung im Original)

Marotzki (2004) folgend stelle Verfügungswissen zwar „eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“ (ebd., S. 66) dar, da dieses zunächst einer kritischen Reflexion unterzogen werden müsse. Diese Reflexion sei in besonderer Weise gefordert, „wenn es um die Risikostrukturen und kulturellen Implikationen moderner Technologien geht und wenn die Frage nach den möglichen Folgen thematisiert wird“ (ebd.). Neben dem Faktenwissen seien demnach die Reflexion über und das Abschätzen von Grenzen sowie die Beurteilung der Konstitutionsmomente unabdingbar (vgl. ebd., S. 68). Marotzki resümiert somit wie folgt:

„Medienbildung, so meine Bilanz, beinhaltet also zum einen Verfügungswissen und zum anderen Wissen über Fähigkeiten, die Orientierungsleistungen ermöglichen (Orientierungswissen). Die starke Akzentuierung der orientierenden Dimension wird als über Medienkompetenz hinausgehend verstanden. [...]. [Medienbildung] ist mehr als die bloße Vermittlung von Medienkompetenz. [...]. Es ist das ehrgeizige Programm, Verfügungswissen und Orientierungswissen in ein balancierendes Verhältnis zu bringen. Das und genau das ist Bildungsarbeit.“ (ebd., S. 71)

Das von Jörissen und Marotzi (2009) ausgearbeitete Medienbildungsmodell basiert auf der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990), die „Bildung nicht als Ergebnis oder Zustand, sondern als Prozess, in welchem vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst ersetzt werden“ (Marotzki & Jörissen 2008, S.100), versteht. Die strukturale Medienbildung beansprucht daher für sich, die „orientierenden Potenziale von Medien freizulegen“ (Jörissen & Marotzki 2009, S.7), und trägt dabei dem Umstand Rechnung, dass Sozialisation in der Moderne grundsätzlich medial erfolge (vgl. ebd.). (Medien-)Bildungsprozesse zielen – den Autoren folgend – auf die Herstellung von Unbestimmtheit ab, bedürfen zugleich jedoch eines hohen Maßes an Bestimmtheit. Das Fakten- respektive Verfügungswissen allein reiche zur Herstellung von Bestimmtheit nicht aus, da tradierte Orientierungsmuster und Gewissheiten in modernen Gesellschaften aufgrund des Auftretens von Kontingenz verschwinden. Die dadurch entstehende „Pluralisierung von Orientierungsschemata“ (ebd., S.21) könne als Strukturmerkmal von Bildung bestimmt werden, die eine Flexibilisierung übergeordneter Rahmungen bedürfe. Das gehe insofern über Lernen hinaus, als Lernen eine „*Flexibilisierung der Reizreaktion*“ (ebd., S.23; Hervorhebung im Original) darstelle, während sich Bildungsprozesse „auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen“ (ebd.). Die Verhältnisbestimmung von Bildung und Lernen geht auf die von Marotzki (1990) ausgearbeitete strukturalen Bildungstheorie zurück und nimmt auch beim Ansatz der strukturalen Medienbildung einen besonderen Stellenwert ein, auf den im weiteren Verlauf eingegangen wird (siehe Kap.4.2.2). Wichtig an dieser Stelle zu betonen ist, dass der Aufbau von Orientierungswissen eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft ist und nicht mit einer einfachen Zunahme von Verfügungswissen verwechselt werden darf (vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S.29).

Die zuvor erörterten Diskussionslinien dienen dazu, herauszustellen, dass sich die Wissensformen Fakten- bzw. Verfügungswissen und Orientierungswissen, obgleich sie einander gegenseitig bedingen, voneinander unterscheiden. Der Aufbau von medienpädagogischem Orientierungswissen geht über das Lernen sowie den Kompetenzerwerb hinaus und wird in der vorliegenden Arbeit als Bildungsziel einer Grundbildung Medien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung verstanden. Eine systematische Medienbildung im Rahmen der akademischen Ausbildung angehender Erwachsenenbildner:innen soll Orientierungsmöglichkeiten schaffen und könnte so dazu beitragen, dem von Nittel (2000) und Bolten-Bühler (2021 a) konstatierten Orientierungsvakuum für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung konstruktiv zu begegnen, indem konkrete Anforderungen an das medienpädagogische Wissen sowie die erforderlichen (Handlungs-)Kompetenzen in Reflexion des erwachsenenbildnerischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldes mitsamt dessen Adressat:innen dimensional benannt werden. Sicherlich wird eine Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nicht dazu imstande sein, alle Orientierungskrisen des Feldes der praktisch tätigen Erwachsenenbildung zu lösen, da die Kontingenz und Unübersichtlichkeit aufgrund der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und

technologischen Entwicklungen nicht abnehmen oder gar verschwinden werden. Das ist auch nicht der Anspruch. Vielmehr soll die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer systematischen Medienbildung dazu beitragen, die Fähigkeit von angehenden Erwachsenenbildner:innen zu stärken, „sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen [medienpädagogische] Orientierung zu verschaffen und [sich aus erwachsenenpädagogischer Perspektive] zu positionieren“ (Marotzki & Jörissen 2008, S. 100 f.), sich ggf. auch umzuorientieren und zu flexibilisieren, um auf der praktischen Ebene medienpädagogisch-professionell handlungsfähig zu sein und zu bleiben.

4.2 Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

Nachdem die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens für die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung diskutiert und reflektiert wurde, steht die theoretische Herleitung der inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien im Zentrum dieses Unterkapitels. Im Vergleich zu den Zielperspektiven medienpädagogisch-professionellen Handelns in der Bildungspraxis werden die Voraussetzungen für die Vermittlung von Medienkompetenz sowie die Förderung von Medienbildung seltener thematisiert (vgl. Süß et al. 2018, S. 129). Schon Aufenanger (1999 a, S. 95) stellte in Bezug auf Medienkompetenz heraus, dass sehr oft darüber gesprochen werde, was die Klientel können müsse, aber weniger über die Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte, die zur Vermittlung benötigt werden. Nachfolgend werden diese Voraussetzungen für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium diskutiert. Das Unterkapitel trägt somit zur wissenschaftlichen Fundierung des medienpädagogisch-professionellen Handlungswissens in der Erwachsenenbildung bei, welches in konkrete Situationen innerhalb der Bildungspraxis transferiert ein qualitätsvolles und reflektiertes Handeln ermöglichen soll. Die Grundbildung Medien als Teil der akademischen Professionalitätsentwicklung angehender Erwachsenenbildner:innen bezieht sich demnach – Scheidig (2016) folgend – auf die „qualitätszentrierte Weiterentwicklung pädagogischen Handelns auf Basis wissenschaftlichen Wissens, das verschiedene lehr- und lernrelevante Wissensbereiche und -inhalte verschiedener Provenienz integriert [...] und sich sowohl auf den Sachinhalt, also [die medienpädagogischen Lerngegenstände], bezieht als auch auf die Vermittlung [...]“ (ebd., S. 12) sowie auf normative Zielklärungen der Erwachsenenbildung.

Im Folgenden werden fünf Dimensionen – die Dimension der Mediendidaktik, der Medienbildung, der Mediensozialisation, der medienpädagogischen Organisationsentwicklung sowie der eigenen Medienkompetenz – ausgearbeitet und für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der akademischen Professionalitätsentwicklung angehender Erwachsenenbildner:innen erörtert. Die Bezeichnung der fünf Grundbildungsdimensionen orientiert sich an erziehungswissenschaftlichen Grund-

begriffen und rückt somit – Niesyto & Imort (2014) folgend – die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen ins Zentrum. Diese Grundlagen werden überdies auch im Kerncurriculum für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung besonders hervorgehoben, das im Jahr 2006 vom Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verabschiedet wurde (Sektionsvorstand Erwachsenenbildung 2006). Die Ausarbeitung erfolgt unter Berücksichtigung der medien- und erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion zu den jeweiligen Bereichen, deren Verflechtung für die medienpädagogische Professionalisierung als Chance begriffen wird. Dieser Zusammenhang erfordert eine inhaltliche Integrationsleistung im Sinne eines integrativen Zugangs zu medienpädagogischen Themenfeldern und Fragen im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung, der die Verbindung zwischen Theorie und Bildungspraxis herstellt, um angehende Erwachsenenbildner:innen medienpädagogisch zu professionalisieren.

4.2.1 Dimension der Mediendidaktik

Die Dimension der Mediendidaktik stellt ein kreativ-gestalterisches Element dar, das angehende Erwachsenenbildner:innen im Zuge der akademischen Professionalisierung dazu befähigen und ermutigen soll, digitale Medien im Rahmen sowohl von didaktisch-planerischen als auch gestalterischen Prozessen für die Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sowie in der Lehr-/Lernpraxis einzusetzen (vgl. Bellinger 2018, S. 130). Um dies zu gewährleisten, ist es notwendig, dass die Studierenden theoretische Ansätze, Konzepte, Modelle und Leitbegriffe der Mediendidaktik im Hochschulstudium kennen- und einordnen lernen. Darüber hinaus sollten sie die Möglichkeit erhalten, mediendidaktische Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie diese vor dem Hintergrund der erwachsenenbildnerischen Praxis gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen zur Gestaltung von organisiertem, institutionalisiertem und formalisiertem Lehren wird in der erziehungswissenschaftlichen Tradition als „allgemeine Didaktik“ bezeichnet (Terhart 2009). Durch die Expansion der Lehr-/Lernkontexte hat sich die allgemeine Didaktik ausdifferenziert, sodass sich – Siebert (2019, S. 6) folgend – seit den 1990er-Jahren auch das Spektrum der didaktischen Themen deutlich erweitert habe. Didaktik beinhalte, gerade in der Erwachsenenbildung, weit mehr als die Planung von Seminaren, „nämlich die Gestaltung von anregenden Lernwelten, von komplexen ‚Lehr-Lernkulturen‘“ (ebd.) und auch die Lehre sei vielschichtiger geworden, da die Lehrenden neben der Vermittlung von Wissen in den Bereichen Coaching, Beratung, Moderation sowie der Projektplanung beteiligt sind. Der Didaktikbegriff findet seinen Ursprung im Griechischen „διδάσκειν“ (didáskein), was sich mit Lehre übersetzen lässt (vgl. ebd., S. 9). Fragen zur

Rolle von Medien²³ in der Didaktik fallen in den Bereich der Mediendidaktik, die nicht erst seit dem Aufkommen der sogenannten „neuen Medien“ (bspw. Computer oder Satellitenfernsehen) in den 1980er-Jahren an Relevanz gewann, sondern – aus historischer Perspektive – eine längere Beschäftigung mit Fragen zur Unterstützung von Lehren und Lernen mit Medien darstellt. Die Anfänge lassen sich bis ins 17. Jhd. zurückdatieren, in dem schon Comenius mit seinem „Orbis Pictus“ (1658) ein zweisprachiges Lehrbuch mit illustrierten Holzschnitten anfertigte, welches Bild und Text vereinte (vgl. Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen 2018, S.163). Fragen zur Nutzung audiovisueller Medien wurden in den 1930er-Jahren mit der Gründung der „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm“ virulent, aus der nach dem Zweiten Weltkrieg (1945) das „Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht“ hervorgegangen ist (vgl. ebd.). Ab den 1960er-Jahren wurde der Medieneinsatz „als zentraler Aspekt des Lehrens und Lernens [...] diskutiert“ (ebd., S.164), wobei insbesondere Heimann (1962) zu erwähnen ist, der in einem Aufsatz erstmals auf den Medieneinsatz als bewusste didaktische Entscheidung hinwies (vgl. Heimann 1976, S.142 ff.). Die anfängliche Beschäftigung mit den Potenzialen von Medien zur Unterstützung des Lehrens und Lernens über klassifizierende Taxonomien (vgl. u. a. de Witt & Czerwionka 2013, S. 37 ff.; Tulodziecki & Herzig 2010, S. 31 ff.) war – Süss et al. (2018) folgend – vor allem in „dem klassischen behavioristischen Ansatz verhaftet[, der] die subjektiven Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden gänzlich außer Acht lässt“ (ebd., S.164). Erst ab den 1980er-Jahren entwickelten sich vor allem konstruktivistisch orientierte mediendidaktische Ansätze und Modelle, die sich zugleich an den Lernenden orientierten und das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt rückten (vgl. ebd.). Im Zuge dieser Entwicklungen traten Ende der 1980er- sowie Anfang der 1990er-Jahre auch in der Erwachsenenbildung Fragen zum professionellen Umgang mit digitalen Medien sowie zu den mediendidaktischen Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen auf (vgl. Rohs 2019 b, S.121). Dazu erarbeitete Ziep (1998) die folgenden sechs Handlungskompetenzen für den Unterricht als mediendidaktisches Handlungs- und Entscheidungsfeld: „1) die struktur-didaktische Planungskompetenz, 2) die mediale Auswahlkompetenz, 3) die mediale Herstellungskompetenz, 4) die mediale Abstimmungskompetenz, 5) die mediale Einsatzkompetenz und 6) die Kompetenz, medienspezifische Verarbeitung und Kommunikation zu initiieren und auszubauen“ (ebd., S.65; zitiert nach Rohs, Bolten

23 Der Medienbegriff wird im didaktischen Kontext, vor allem im Hinblick auf digitale Medien, unterschiedlich akzentuiert und verwendet. De Witt und Czerwionka (2013, S.18 f.) veranschaulichen dies anhand folgender begrifflicher Systematisierung: (1) Der Begriff „Unterrichtsmedien“, womit der Medieneinsatz beim organisierten Lehren und Lernen betont wird. (2) Die „Lehrmedien“, die vor allem die Tätigkeiten der Lehrenden im Hinblick auf die Lehrgestaltung und -kommunikation unterstützen. (3) Die „Lernmedien“, welche den Lernenden dabei helfen, sich selbstständig mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen. (4) Der Begriff „Bildungsmedien“, unter dem einerseits jedes im Bildungskontext verwendete Medium verstanden werden könne und mit dem aus einer pädagogischen Perspektive andererseits Medien gemeint seien, mit denen Bildungsprobleme gelöst werden können. Sowie (5) die „didaktischen Medien“, bei denen das Bildungsziel die entscheidende Dimension darstelle. Mayrberger (2019) setzt sich in ihrer „Partizipativen Mediendidaktik“ eingehend mit dem Begriff Bildungsmedien auseinander und differenziert diesen entlang der Funktionen beim Lernen mit und über Medien. Beim Lernen mit Medien kämen Bildungsmedien mindestens folgende Funktionen zu: „Lernanregung und -hilfe; Bereitstellung von Informationen; Werkzeug zur Informationssammlung, -ordnung und -aufbereitung; Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens; Instrumente der Speicherung und Präsentation von Informationen und Arbeitsergebnissen; Kontroll- und Rückmeldefunktion; Instrumente zur Kooperation, Kommunikation und Vernetzung“ (ebd., S.26). Bezüglich des Lernens über Medien haben Bildungsmedien folgende Funktionen: „Gegenstand der Analyse und Reflexion; Produktion und Gestaltung; Rezeptionserleben“ (ebd.).

& Kohl 2017, S. 1f.). Rohs (2019 b, S. 121) folgend haben derartige Beschreibungen der Anforderungen an mediendidaktisches Handeln jedoch, obgleich zahlreicher Bemühungen um einheitliche Professionalisierungsstandards, in der Erwachsenenbildung kaum Bedeutung erfahren. In den darauffolgenden Jahrzehnten haben sich im Feld der Mediendidaktik weitere Ansätze und Modelle entwickelt, bspw. zum E-Learning und Blended Learning Anfang der 2000er-Jahre (u. a. Schulmeister 2003 & 2006) sowie BYOD-Konzepte (Bring Your Own Device) in den 2010er-Jahren, die in Zusammenhang mit der stetig zunehmenden Verbreitung mobiler Endgeräte wie Laptops, Tablets und Smartphones stehen (vgl. Süß et al. 2018, S. 167).

Eine konkrete disziplinäre Bestimmung der Mediendidaktik gestaltet sich aufgrund ihrer vielfältigen Bezüge schwierig. Kerres (2018) folgend möchte die Mediendidaktik „Aussagen zur Gestaltung von Lernangeboten machen“ (ebd., S. 52), wozu sie präskriptive Modelle benötige, die gestaltungsorientiert beschreiben, „wie Lernangebote didaktisch begründet zu konzipieren sind“ (ebd.). Wenngleich der Autor die Mediendidaktik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft einordnet, stellt er heraus, dass sie nicht auf eine Disziplin reduziert werden könne, da sie Bezüge zu anderen Fachgebieten und -disziplinen aufweise. Ferner grenzt er die Mediendidaktik von der Lernpsychologie ab und weist diesbezüglich darauf hin, dass die jeweiligen Bildungskontexte im Zuge mediendidaktischer Überlegungen stets zu berücksichtigen seien:

„Der Lernpsychologie geht es grundsätzlich um die Erforschung von Lernprozessen, die sie etwa *im Labor* und unabhängig von bestimmten Lernkontexten untersucht. Die Mediendidaktik muss deswegen die institutionellen und kulturellen Bedingungen berücksichtigen, unter denen Lernen mit Medien stattfindet, z. B. Schule, Hochschule, berufliche Aus- und Weiterbildung, betriebliche Bildung, Erwachsenenbildung oder das Lernen in der Freizeit.“ (ebd., S. 52; Hervorhebung im Original)

Die Mediendidaktik geht somit zugleich über den Bereich der allgemeinen Didaktik hinaus, da sie nicht an institutionelle Kontexte gebunden sei und somit auch das informelle Lernen einschließe (vgl. Kerres 2007, S. 166). Mit Blick auf die Institutionalisierung stellt Kerres (2018) fest, dass sich die Mediendidaktik als vergleichsweise junge Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zwar langsam etabliere, dabei allerdings „Zyklen der Euphorie und Desillusionierung unterworfen ist, die dazu führen, dass entsprechende Einrichtungen und Angebote [vor allem im deutschsprachigen Raum]²⁴ nicht immer langfristig betrieben werden“ (ebd., S. 54). Auch Mayrberger (2019) konstatiert diesbezüglich Folgendes:

„Die Mediendidaktik ist systematisch nicht leicht zu erfassen, da sie zwar mit der Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft eine disziplinäre Zugehörigkeit aufweist, doch zugleich auch – wie die Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz – als pädagogische und didaktische Querschnittsaufgabe verstanden wird (z. B. im Zuge von Fachdidaktiken und Stufendidaktiken oder von Hochschul- und Grundschuldidaktik). Ebenso

24 Bezüglich der Institutionalisierung der Mediendidaktik stellt Kerres (2018, S. 54) heraus, dass diese in anderen Ländern deutlich weiter vorangeschritten sei als in Deutschland und bspw. in den Niederlanden, Großbritannien, den USA, Kanada sowie Australien an Hochschulen als eigenständiges Lehrgebiet „Educational Technology“ fest verankert sei.

greift die Mediendidaktik auch auf verschiedene Bezugsdisziplinen zurück und berücksichtigt entsprechende Ansätze und Theorien mit (z. B. Psychologie, Soziologie, Informatik, Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Kulturwissenschaft oder Politik, Philosophie oder die Rechtswissenschaft [...]).“ (ebd., S. 21)

Die Mediendidaktik als didaktische Querschnittsaufgabe verortet die Autorin im Schnittfeld der allgemeinen Didaktik sowie Medienpädagogik und hebt überdies hervor, dass es aufgrund der vielfältigen interdisziplinären Anknüpfungspunkte für den deutschsprachigen Raum keine allgemeingültige Perspektive auf die Mediendidaktik gebe (vgl. ebd., S. 22). Die unterschiedlichen Perspektiven werden mit Blick auf den mediendidaktischen Diskurs deutlich. So lässt sich im Anschluss an de Witt und Czerwionka (2013) einerseits eine eher funktionale Perspektive ausmachen, welche die Optimierung von Lehr-/Lernprozessen durch den zielgerichteten Einsatz von Medien betont und dabei hervorhebt, dass sich die Mediendidaktik „mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lern-Prozessen [befasst]“ (ebd., S. 31; ähnlich Hüther 2005, S. 237). Andererseits besteht im Anschluss an Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010) eine pädagogische Perspektive, welche die Erreichung pädagogischer Ziele anstelle der Funktionen von Medien in den Vordergrund rückt:

„Mediendidaktik beschreibt den Bereich der Didaktik und zugleich Medienpädagogik, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im wesentlichen [sic] um die Frage geht, wie vorhandene Medien bzw. Medienangebote oder eigene Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen.“ (ebd., S. 41)

Beide Perspektiven, sowohl die funktionale als auch die pädagogische, können für die Lehr-/Lerngestaltung in der Erwachsenenbildung ertragreich sein. Dabei sollte bei den jeweiligen mediendidaktischen Entscheidungen jedoch darauf Rücksicht genommen werden, unter welchen (institutionellen und organisationalen) Rahmenbedingungen diese getroffen werden und welche Voraussetzungen die Adressat:innen mitbringen. Zudem wäre jeweils zu eruieren und zu reflektieren, welche Möglichkeiten der Medieneinsatz für welchen Kontext des Lernens – formal oder informell – bietet (vgl. Süss et al. 2018, S. 163). Ferner unterliegen mediendidaktische Entscheidungen lerntheoretischen Annahmen, die gewisse Perspektiven auf das Lernen richten sowie die Rolle der Lehrenden und Lernenden in unterschiedlicher Weise akzentuieren. Lerntheorien werden als „bestimmte, zu einem System zusammengefasste Auffassungen darüber [...], was Lernen und Wissen ist und wie der Prozess der Aneignung verläuft“ (Arnold et al. 2018, S. 123), verstanden. Reinmann (2011, S. 94) folgend bewege sich die jeweilige lerntheoretische Beschreibung – wenigstens in der Phase der Entstehung – im jeweils vorherrschenden Zeitgeist und beeinflusse die Auffassung dessen, wie Lernen funktioniere. In mediendidaktischen Publikationen (vgl. u. a. de Witt & Czerwionka 2013, S. 47 ff.; Tulodziecki & Herzig 2010, S. 118 ff.; Reinmann 2005, S. 13; Arnold et al. 2018, S. 123 ff.; Süss et al. 2018, S. 169 ff.; Kerres 2018, S. 146 ff.; Mayrberger 2019,

S. 125 ff.) werden vor allem die folgenden drei lerntheoretischen Ansätze aufgegriffen sowie hinsichtlich der Rolle und Aufgaben von Lehrenden und Lernenden beschrieben: (1) der behavioristische Ansatz, (2) der kognitivistische Ansatz sowie (3) der konstruktivistische Ansatz. Im Behaviorismus wird Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung verstanden, was mit der Annahme verbunden ist, dass „psychische Vorgänge wie Denken, Fühlen, Wollen und damit auch das Lernen von außen nicht zugänglich und objektiv erfassbar sind“ (Mayrberger 2019, S. 126). Die paradigmatische Position gründet in der psychologischen Tradition der 1900er- bis 1950er-/1960er-Jahre, die vom „Reiz-Reaktions-Prinzip“ ausging und betonte, dass erwünschtes Verhalten durch eine Verstärkung – bspw. in Form von Wiederholung oder Belohnung – evoziert werden könne. Diesem Ansatz nach werden Reizsituationen in Lehr-/Lernszenarien von den Lehrenden gestaltet, sodass die Lernenden dabei eine passiv-reaktive Rolle einnehmen. Als Beispiel kann die von Skinner (1971) entwickelte programmierte Instruktion respektive der programmierte Unterricht genannt werden, wobei Lernen als „lineare Informationsaufnahme und erfolgreiche Informationswiedergabe verstanden wird“ (Mayrberger 2019, S. 127). Die Grundsätze programmierter Instruktion finden sich auch heute noch in computerbasierten Lern- und Trainingsprogrammen (Computer-Based Training – CBT), die nach dem „Drill-and-Practice“-Prinzip konzipiert sind und die Erreichung bestimmter Lernziele (bspw. Erwerb von Faktenwissen) forcieren, wieder (vgl. de Witt & Czerwionka 2013, S. 49). Im Kognitivismus wiederum wird Lernen als aktiver Informationsverarbeitungsprozess des Individuums verstanden, sodass Verhaltensänderungen als Resultate ebendieser Verarbeitungsprozesse angesehen werden (vgl. ebd., S. 50), die weitere Lernprozesse beeinflussen. Mit der „kognitiven Wende“, die sich zwischen den 1940er- und 1970er-Jahren vollzog, ging in der Psychologie ein Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Kognitivismus einher (vgl. Dember 1974). Die Auffassung von Lernen besteht in der Problemlösung sowie dem entdeckenden Lernen, „wobei das Ziel darin besteht, die Lernenden mit komplexen Problemstellungen dabei zu fördern und zu trainieren, entsprechende kognitive Schemata aufzubauen“ (Mayrberger 2019, S. 127). Bei dieser paradigmatischen Position wird den Lernenden eine aktive Rolle zugeschrieben, obgleich die Verantwortung für die Ermöglichung des Aufbaus von Wissensstrukturen u. a. über problemorientiertes Lernen den Lehrenden obliegt (vgl. ebd., S. 128). Die Aufgabe der Lehrenden ist dabei, die Lerninhalte zu analysieren und zu klassifizieren sowie deren didaktische Aufbereitung abgestimmt auf die Lernziele entlang der kognitiven, affektiven oder motorischen Domäne des Wissens auszurichten (vgl. Kerres 2018, S. 154). Ferner haben die Lehrenden die Aufgabe, die Lernenden zu unterstützen und ihnen tutorielle Hilfestellung anzubieten, sofern diese auf Probleme stoßen. Unter Einbezug der kognitivistischen Lerntheorie wurden in den 1980er-Jahren (künstliche) intelligente tutorielle Systeme (ITS) erprobt, die „versuchten, eine Diagnose über das Wissen der Lernenden zu erstellen, während die Person mit dem System interagiert“ (ebd., S. 156). Damit war die Annahme verbunden, dass es möglich sei, das Verhalten der Lernenden zu registrieren und zu analysieren, um Rückschlüsse auf das Wissen dieser zu ziehen, damit die nächste Lerneinheit vom System daran angepasst werden könne. Wenn-

gleich in den 1980er- und 1990er-Jahren damit große Hoffnung verbunden war, hat die Forschung dazu ergeben, dass es schwierig ist, „aus Verhaltensweisen bzw. Fehlern von Lernenden während der Bearbeitung von Lerneinheiten Rückschlüsse auf die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzdefizite zu ziehen“ (ebd., S. 157). Ein ähnliches Prinzip verbirgt sich heute hinter dem datengetriebenen Ansatz „Learning Analytics“, wobei auf Onlinelernumgebungen Details zu den Aktivitäten der Lernenden gesammelt und analysiert werden, um Lehr-/Lernprozesse zu optimieren (Johnson et al. 2016). Der Konstruktivismus markiert eine weitere erkenntnistheoretische Wende in den 1990er-Jahren und geht mit der Annahme einher, dass „es keine objektive Realität gäbe (radikaler Konstruktivismus) oder dass uns die objektive Realität zumindest nicht direkt zugänglich (gemäßigter Konstruktivismus), sondern Ergebnis subjektiver Konstruktionen sei“ (Süss et al. 2018, S. 170). Das konstruktivistische Paradigma rückt die individuellen sowie sozialen Prozesse des Lernens und der Wissensaneignung in den Vordergrund und konzentriert sich weniger auf den Prozess der Vermittlung, was Folgen für die Lehr-/Lerngestaltung hat. Anders als im Behaviorismus und Kognitivismus wird die Möglichkeit der externen Steuerung durch die Lehrenden und/oder Medien im Konstruktivismus deutlich kritischer beurteilt. Sofern es sich beim Lernen um einen individuellen Konstruktionsprozess handelt, der von außen nicht beeinflusst werden kann, seien „Situationen zu schaffen, in denen Lernende sich selbstgesteuert mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen können“ (de Witt & Czerwionka 2013, S. 54). Lernen wird hierbei als aktiver Prozess verstanden. Die Verantwortung für den Lernprozess liegt bei den Lernenden selbst, sodass diese von den Lehrenden dabei lediglich begleitet und unterstützt werden können. Damit seien, Mayrberger (2019) folgend, „die Grundfesten der bis dahin vorherrschenden Annahmen zum Lehren und Lernen und die damit einhergehenden Rollen der Lehrenden und Lernenden [erschüttert]“ (ebd., S. 128 f.), was zugleich für didaktische Entscheidungen ausschlaggebend sei. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, den eigenverantwortlichen Lernprozess durch explorative Lehrformen und anspruchsvolle Lernumgebungen zu fördern. Ferner sollte dabei „in der Interaktion ein gleichberechtigtes Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden angestrebt“ (ebd., S. 129) werden. In der medien-didaktischen Lehr-/Lerngestaltung hat sich vor allem die gemäßigte Variante des Konstruktivismus durchgesetzt, die vielfältige Gestaltungsfreiräume und -möglichkeiten eröffnet. Nichtsdestotrotz weisen de Witt und Czerwionka (2013, S. 62 ff.) auf Schwierigkeiten hin, die mit konstruktivistisch orientierten Ansätzen einhergehen: einerseits der hohe Zeitaufwand für Lehrende, der oftmals mit einem mangelnden Kosten-Nutzen-Verhältnis verbunden ist, andererseits die hohen Anforderungen an die Lernenden, die zu einer hohen Selbststeuerung aufgefordert sind. Dies berge die Gefahr, dass sich bei mangelnder Anleitung und Unterstützung ein Schereneffekt zwischen leistungsstarken und -schwachen Lerner:innen einstellen könne, was „Akzeptanzverluste nach sich [zieht]“ (ebd., S. 63).

Die zuvor dargelegten drei lerntheoretischen Paradigmen sowie die damit einhergehenden Rollenverständnisse von Lehrenden und Lernenden stellen die Weichen für die Einbindung von Medien in Lehr-/Lernkontexten sowie die Auswahl geeigneter

mediendidaktischer Konzepte. Tulodziecki, Herzig und Grafe (2010, S. 112) unterscheiden, entlang der Aufgaben der Lehrenden sowie des Grads der Selbststeuerung aufseiten der Lernenden, folgende fünf mediendidaktische Konzepte: Zum einen das Lehrmittelkonzept, bei dem die Lernenden eine rezeptive Rolle einnehmen und Medien, wie Animationen, Bilder oder Präsentationen, als Hilfsmittel in die Lehre integriert werden (vgl. ebd., S. 101). Daneben das Arbeitsmittelkonzept, bei dem der Medieneinsatz von den Lehrenden gestaltet, strukturiert und moderiert wird, sodass die Lernenden zum selbstständigen Arbeiten aktiviert werden (vgl. ebd., S. 101 f.). Des Weiteren das Bausteinkonzept, in dem für Lernzwecke entwickelte Medien (bspw. Lehrfilme, Video- oder Podcasts) von den Lehrenden ausgewählt und bereitgestellt werden, wobei die Lernenden ebenfalls eher eine rezipierende Rolle einnehmen (vgl. ebd., S. 102 f.). Außerdem das Systemkonzept, bei dem Medienverbundsysteme, wie Bücher, Videos oder Selbstlernkurse, von den Lehrenden ausgewählt und von den Lernenden eigenständig bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 103 f.). Ferner das Lernumgebungskonzept, wobei die aktive Auseinandersetzung und Selbststeuerung der Lernenden besonders hervorgehoben werden, indem die Lehrenden komplexe Aufgaben entwickeln sowie geeignete Medienangebote (bspw. Simulationen oder Serious Games) auswählen und die Lernenden bei der Bearbeitung dieser unterstützen (vgl. ebd., S. 104 f.). Mit Letzterem lassen sich auch E- und Blended-Learning-Szenarien assoziieren, die viel Potenzial aufweisen und auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein flexibles, zeit- und ortsunabhängiges Lehren und Lernen unterstützen (vgl. de Witt & Czerwionka 2013, S. 87 ff.). Einen breit rezipierten Ansatz, der auch für die Erwachsenenbildung anschlussfähig ist, stellt die von Kerres (2018) ausgearbeitete gestaltungsorientierte Mediendidaktik dar, die danach fragt, „wie Potenziale von digitalen Medien für das Lehren und Lernen eingelöst werden können (ebd., S. 83). Der Ausgangspunkt bei diesem pragmatisch orientierten Ansatz ist ein Bildungsanliegen bzw. -problem, welches adressiert werden soll. Beim gestaltungsorientierten Zugang geht es dabei nicht um die Frage nach der besten Methode, sondern darum, zu ergründen, „wann [sich] welches Modell [...] wie und mit welchen Ergebnissen einsetzen lässt und wie solche Entscheidungen systematisch getroffen werden können“ (Kerres, de Witt & Stratmann 2002, S. 133). Der Ansatz betont entsprechend, dass der Lehr-/Lernerfolg von der didaktischen Planung und Konzeption und nicht vom Medieneinsatz selbst abhängt, da, wenngleich (digitale) Medien Potenziale von Lernen und Bildung haben, nicht davon ausgegangen werden könne, dass sich das Potenzial automatisch durch den Einsatz entfalten würde (vgl. Kerres & Preußler 2015, S. 38; Kerres 2018, S. 84). Hinsichtlich der didaktischen Konzeption wird in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik von einem Planungsmodell angelehnt an das didaktische Planungsmodell von Heimann (1976) ausgegangen, welches folgende Aspekte berücksichtigt: „die Bestimmung der Zielgruppe und Lernsituation, die Benennung der Lehrziele, die Aufbereitung der Lehrinhalte [sowie] die Bestimmung der Funktion und Begründung von Medien“ (de Witt & Czerwionka 2013, S. 82). Überdies wird die Gestaltungsorientierung mit einer handlungsorientierten Perspektive verschränkt, sodass bei diesem Ansatz die Frage danach, wie mediale Lehr-/Lernumgebungen gestaltet werden können, um die Ler-

nenden dazu zu befähigen, „sich in einer medialen Umwelt handelnd zurecht[zufin]den“ (Kerres 2018, S. 64) sowie sich (medien-)kompetent in ebendieser zu bewegen, zentral ist. Dabei sollten sowohl die Herstellung eines Sachbezugs, im Sinne der „Teilhabe an kulturellem Wissen, das über Medien zugänglich ist“ (ebd.), als auch die Herstellung eines Selbstbezugs, im Sinne der Befähigung dazu, „sich über Medien auszudrücken[, um somit die] Persönlichkeit (handelnd) zu entfalten“ (ebd.), und ferner die Verständigung über Medien, im Sinne eines Sozialbezugs, ermöglicht werden (vgl. ebd.). Um diese Verbindung zu gewährleisten, wird in der gestaltungsorientierten Mediendidaktik ein Vorgehensmodell vorgeschlagen, welches die folgenden fünf Bereiche beinhaltet, die im Zuge der didaktischen Planung und Entwicklung zu berücksichtigen seien: (1) die Klärung der konkreten Projektziele, (2) die Bestimmung der Zielgruppe, an die sich das Lehr-/Lernangebot richtet, (3) die Festlegung der Lehr-/Lerninhalte und -ziele, (4) die Klärung dessen, wie das Lehr-/Lernangebot sowohl didaktisch als auch methodisch aufbereitet werden soll, sowie (5), die Bestimmung des lehr-/lernorganisatorischen Rahmens (vgl. de Witt & Czerwionka 2013, S. 83). Ein weiterer Ansatz, der sich aufgrund seiner Betonung von Beziehungen durch die Gestaltung partizipativer Lehr-/Lernszenarien mit digitalen Medien für die Erwachsenenbildung eignet, ist die von Mayrberger (2019 & 2020) ausgearbeitete partizipative Mediendidaktik. Sie versteht sich als spezifischer handlungs- und gestaltungsorientierter Ansatz einer (kritisch-)konstruktivistischen Mediendidaktik zur Gestaltung partizipativer Lernumgebungen, der an allgemeine Ansätze einer (kritisch-)konstruktivistischen Didaktik sowie die allgemeine Mediendidaktik anschließt und die folgende Zielsetzung hervorhebt:

„Es geht übergeordnet und mit Blick auf derzeitige Bewegungen im gesamtpolitischen Gefüge darum, besonders die nächste Generation sowie alle lebenslang Lernenden durch entsprechende partizipationsfördernde Lernszenarien, darin zu bestärken, in demokratischen Prozessen und unterschiedlichen Bildungskontexten als mündige Bürgerinnen und Bürger zu agieren. Das übergeordnete Ziel einer partizipativen Mediendidaktik besteht daher in der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe oder auch im Ermöglichen von Partizipation am fortwährenden gesellschaftlichen Transformationsprozess – womit eine partizipative Mediendidaktik immer auch normative wie kritische Elemente in sich birgt.“ (Mayrberger 2020, S. 61)

Der Partizipationsbegriff, der oftmals mit Teilhabe, dem Einbringen der eigenen Position und/oder Mitwirkung in Verbindung gebracht werde (vgl. Mayrberger 2019, S. 94 f.), nimmt bei diesem Ansatz einen zentralen Stellenwert ein. Dabei wird Partizipation „im Zusammenhang von Kommunikation, (sozialer) Interaktion, Kollaboration, Kooperation und den damit einhergehenden Beziehungen als ein strukturbestimmendes Element“ (Mayrberger 2020, S. 69) der partizipativen Mediendidaktik verstanden. Um dieses als solches herauszustellen und verschiedene Formen von Partizipation entlang der Fremd- und Selbstbestimmung bis zur gänzlichen Selbstorganisation bestimmen zu können, hat Mayrberger ein Partizipationsmodell entwickelt, welches zwischen Nicht-Partizipation, Vorstufen der Partizipation respektive Pseudo-Partizipation, tatsächlicher Partizipation und voller Autonomie unterscheidet (vgl. ebd. & Mayr-

berger 2019, S. 106). Im heuristischen Strukturmodell der partizipativen Mediendidaktik (vgl. Mayrberger 2019, S. 189) wird tatsächliche Partizipation in Form von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung im Partizipationsraum verortet, der durch die interpersonale Bedingungs- sowie den (formalen bis informellen) Bildungskontext kontextualisiert wird. Partizipatives Lernen wird dabei als sozialer und demokratischer Prozess verstanden, im Rahmen dessen den Lernenden Entscheidungsmacht für den Lehr-/Lernprozess übertragen wird, sodass diese aktiv an der didaktischen Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Reflexion beteiligt werden. Dies setze zugleich voraus, dass die Lehrenden Verantwortung abgeben und die Lernenden diese annehmen. Medien stellen ein weiteres Strukturelement dar und sind im Strukturmodell daher im Medienbalken verortet, der quer über den Bedingungs- sowie den (formalen bis informellen) Bildungskontext, Interpersonalität sowie den Akteur:innen²⁵ liegt (vgl. Mayrberger 2020, S. 70). Digitale Medien werden dabei als selbstverständlicher Bestandteil von Interaktions-, Kommunikations-, Lern- und Bildungsprozessen betrachtet, wobei bei den letzteren sowohl Lehren und Lernen mit und über Medien (Kompetenzförderung) als auch fachliches Lernen unter digitalisierten Bedingungen ermöglicht werden sollten. Hinsichtlich der didaktischen Planung und Gestaltung wird in der partizipativen Mediendidaktik ein iteratives Prozess- und Verlaufsmodell vorgelegt, welches sich in folgende fünf Schritte unterteilt: „(1) *Analyse* der Gestaltung der Lernumgebung und der Lehr- und Lernsituation im Zuge der unterschiedlichen Bedingungs- sowie den (formalen bis informellen) Bildungsebenen [...], (2) *Planung* der Lehr- und Lernsituation oder Lernphase, (3) *Durchführung* der Lehr- und Lernsituation oder Lernphase, (4) prozess- und produktbezogenes *Prüfen* (summativ und formativ) [sowie] (5) situations- und zielbezogene *Planungsanpassung*“ (Mayrberger 2019, S. 198; Hervorhebung im Original). Diese Schritte seien im Gesamtspektrum der Phasen der Planung, Durchführung und Reflexion zu verorten sowie als iterativer, wechselseitiger Prozess anzusehen, der sich in Abstimmung mit den im Partizipationsraum beteiligten Akteur:innen vollziehe und in einer beständigen Planungsanpassung münde. Darüber hinaus legt Mayrberger (2019) ein Planungsraster²⁶ sowie Leitfragen für die didaktische Planung vor, die bei der Gestaltung eines Lehr-/Lernszenarios im Kontext der partizipativen Mediendidaktik hilfreich sein können (vgl. ebd., S. 202 ff.).

Der zuvor dargelegte Einblick stellt einen Ausschnitt aus dem breiten Feld der Mediendidaktik dar, welches in zahlreichen Einführungs- und Handbüchern – oftmals auch unter thematischer Ausrichtung auf Lehren und Lernen mit Medien, Onlinelernen oder Blended Learning – aufgegriffen und dezidiert beschrieben wird (u. a. Kron & Sofos 2003; Reinmann 2005; Euler & Seufert 2005; Issing & Klimsa 2009; Tulodziecki, Herzig & Grafe 2010; Tulodziecki & Herzig 2010; de Witt & Czerwionka 2013; Petko 2014; Arnold, Kilian, Thilosen & Zimmer 2018; Kerres 2018; Mayrberger

25 Mayrberger (2019, S. 192) konstatiert, dass im Rahmen der Bedingungs- sowie den (formalen bis informellen) Bildungsebenen „Akteur:innen und Akteure“ sowohl handelnde Personen als auch Technologien und Organisationen sowie darüber hinaus Dinge, bspw. Gegenstände, als Akteur:innen betrachtet werden.

26 Neben dem Prozess- und Verlaufsmodell sowie dem Planungsraster gibt es online das „ParMeDi-Canvas 1.0“ zum Download, welches zur Planung, Gestaltung, Durchführung und Reflexion genutzt werden kann: https://partizipative-medien-didaktik.de/wp-content/uploads/ParMeDi-Canvas_v1.pdf.

2019). Um den Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, sollte den Studierenden ermöglicht werden, sich Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich von Theorien, Konzepten und Modellen der Mediendidaktik einschließlich deren historischer Einordnung und lerntheoretischer Verortung anzueignen, sich mit Forschungsergebnissen zum Lehren und Lernen mit und über Medien auseinanderzusetzen sowie die Gestaltung mediendidaktischer Lehr-/Lernsequenzen für die erwachsenenbildnerische Praxis im Studium projektorientiert zu entwickeln, zu erproben und zu reflektieren. Dazu gehört ebenso die Reflexion darüber, welche Lernziele verfolgt werden und welche Form(en) des Lernens adressiert werden soll(en), welche Rollen von Lehrenden und Lernenden diesen in mediendidaktischen Settings zugeschrieben werden und welche Konsequenzen sich daraus für den Veranstaltungsverlauf sowie den medienmethodischen Einsatz ergeben. Überdies sollten die erwachsenendidaktischen Handlungsebenen (vgl. Tietgens 1992, S. 151) mediendidaktisch diskutiert und reflektiert werden. Ferner sollte die medienvermittelte Kommunikation im Rahmen der Lehr-/Lerninteraktion thematisiert und in den Lehrveranstaltungen im Hochschulstudium erprobt werden, da diese „eine nicht unbeträchtliche erwachsenenpädagogische Kompetenz [erfordert], die die Fähigkeit des Face-to-face-Lehrens mit denen des Beratens oder des Off- oder Online-Moderierens verbindet“ (Nolda 2004, S. 78). Eine derartige Einbindung der Dimension der Mediendidaktik in das Hochschulstudium kann zum Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen der Studierenden beitragen und sie dazu befähigen, didaktisch-planerische Prozesse in der erwachsenenbildnerischen Praxis mit digitalen Medien zu gestalten und diese, im Sinne der Teilnehmerorientierung, innerhalb der Lehr-/Lernpraxis einzusetzen.

4.2.2 Dimension der Medienbildung

Die Notwendigkeit eines Wissens um die Bildungspotenziale von (digitalen) Medien in der Erwachsenenbildung, um Medienbildungsprozesse erwachsener Lerner:innen anzuregen, zu begleiten und zu fördern sowie sie diesbezüglich zu beraten, ist bei der Dimension der Medienbildung einbezogen (vgl. Bellinger 2018, S. 130). Da es rekurrend auf Jörissen (2013) für die Erwachsenenbildung an der Zeit sei, Medienbildung als „transversale Bildungsaufgabe ernst zu nehmen“ (ebd., S. 19), indem sie sich nicht mehr auf die kreative sowie kritische Nutzung einzelner Medienangebote beschränke, sondern die „Potenziale einer umfassenden Bildung in medialen Kontexten [im Sinne von] reflektierten Zugänge[n] zum Leben in digital mediatisierten Welten“ (ebd.) hervorhebe, scheint es notwendig, angehende Erwachsenenbildner:innen im Zuge der akademischen Professionalitätsentwicklung für ebendiese Potenziale zu sensibilisieren. Infolgedessen sollte den Studierenden ermöglicht werden, sich differenziert mit theoretischen Ansätzen und Sichtweisen auf Medienbildung zu beschäftigen, diese zu diskutieren sowie mit Blick auf deren Potenziale für die erwachsenenpädagogische Bildungsforschung und erwachsenenbildnerische Handlungspraxis zu reflektieren.

In der medienpädagogischen Theoriebildung liegen verschiedene Ansätze, Konzepte und Positionen zu Medienbildung vor (u. a. Aufenanger 1999 b; Pietraß 2006;

Meder 2007; Sesink 2008; Jörissen & Marotzki 2009; Spanhel 2010; Herzig 2012), die auf unterschiedliche Begriffsverständnisse von Bildung zurückgreifen und dadurch „entsprechende Unterschiede in der Auffassung von Medienbildung bedingen“ (Bettinger 2018, S. 70). Bettinger (2018) konstatiert mit Blick auf den Diskurs, dass sich eine inkonsistente Bedeutungszuschreibung zum Medienbildungsbegriff abzeichne, welche auf das in der Medienpädagogik vorherrschende interdisziplinäre Verständnis zurückgeführt werden könne, das sich in der Begriffsverwendung des Konglomerats aus „Medien“ und „Bildung“ widerspiegle: „In vielen Fällen entbehrt die Verwendung von ‚Medienbildung‘ einer fundierten Grundlegung des Bildungsbegriffs, aber auch der Medienbegriff wird häufig nur unzureichend reflektiert und eher als Floskel denn als begrifflich geschärftes Konstrukt verwendet.“ (ebd., S. 72)

Eine differenzierte Betrachtung der Verständnisse und Reichweiten des Medienbildungsbegriffs, die sich aus drei unterschiedlichen Perspektiven auf Bildung ergibt und in verschiedenen Kontexten (politisch-öffentlich-administrativ, praxistheoretisch-pädagogisch sowie begrifflich-theoretisch) Verwendung findet, legt Jörissen (2011) vor. Bezüglich der ersten Perspektive werde Bildung, dem Autor folgend, im Sinne einer (bildungs-)politisch-administrativen Auffassung als standardisierbarer und evaluierbarer Output des Bildungswesens verstanden. Dabei gehe es vordergründig um die seitens des Bildungssystems institutionell organisierte Ermöglichung des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen sowie daraus resultierenden Effekten, wodurch der Bildungsbegriff aufgrund einer uneinheitlichen Verwendung und fehlenden bildungstheoretischen Bestimmung konturlos bleibe (vgl. ebd., S. 213 f.). Wird aus dieser Perspektive von Medienbildung gesprochen, wäre diese als „ein übergreifendes Konzept zu verstehen, das den gesellschaftlichen Bildungsauftrag vor der zeitdiagnostischen Folie einer durchgängig und tiefgreifend mediatisierten Gesellschaft neu bewertet, ohne dadurch schon begriffliche Vorentscheidungen zu treffen“ (ebd., S. 214). Diese von einem bildungstheoretischen Verständnis abrückende Auffassung von Medienbildung findet sich bspw. in den Beschluss- und Strategiepapieren der Kultusministerkonferenz (2012 & 2016) wieder. Mit Blick auf den medienpädagogischen Fachdiskurs hebt Jörissen (2011) hervor, dass sich diese administrative Auffassung von Bildung vor allem in der Diskussion um einheitliche Bildungsstandards für die schulische Medienbildung widerspiegle. Dabei könne „die Medienbildung‘ als struktureller Koppler fachintern begründeter Notwendigkeiten einerseits und bildungspolitischer sowie administrativer Kommunikationsbedarfe andererseits fungieren“ (ebd., S. 228). Dies gelte insbesondere auch, da der Begriff Medienbildung auf bildungspolitischer Ebene einen höheren Anspruch signalisiere als der Begriff Medienkompetenz. Jedoch konstatiert der Autor, dass sich die Verwendung des Begriffs Medienbildung aus dieser Perspektive vordergründig auf das Bildungssystem konzentriere, ohne sich dabei auf einen konsistenten sowie bildungstheoretisch begründeten Medienbildungsbegriff zu beziehen. Gemäß der zweiten Perspektive werde Bildung nicht als Output des Bildungssystems, sondern als (vorläufiger) Endpunkt respektive ein zu erreichendes Niveau gedacht (vgl. ebd., S. 215). Bildung sei nach diesem Verständnis „definierbar als das Verfügen eines Individuums über ein (jeweils zu bestimmendes) von ihm erwor-

benes *Wissen und Können* auf einem jeweils zu bestimmenden Niveau, das je nach Kontext von einfachen Kenntnissen bis hin zu komplexen und reflexiven Kompetenzen reichen kann“ (ebd., S. 216; Hervorhebung im Original). Wenn Bildung als Ergebnis oder Ziel individueller Lernprozesse gefasst wird, rücke der Fokus auf die (Bildungs-)Inhalte im Sinne eines Bildungskanons. Nach diesem Verständnis, das den Aufbau bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten als Ergebnis von Lern- und Vermittlungsprozessen in den Vordergrund rückt, werde Medienbildung in enger Verbindung mit der Vermittlung von Medienkompetenz diskutiert. Dem Autor folgend ziele die Fokussierung auf feststellbare Lernresultate oder Performanz, wie sie in Medienkompetenzmodellen impliziert werden, auf etwas anderes ab als „bildungstheoretisch fundierte Ansätze – die mit dem Terminus ‚Medienbildung‘ fachintern stark verbunden sind“ (ebd., S. 218). Infolgedessen könne Medienbildung nicht einfach als Ergebnis von Lern- und Vermittlungsprozessen betrachtet werden, da diese eng an den individuellen Aufbau von Orientierungswissen gebunden sei und Orientierungsprozesse dadurch zwar angeregt, aber nicht direkt initiiert werden könnten (vgl. ebd., S. 219). Ferner werde die Gleichsetzung von Medienbildung und Medienkompetenz beiden Konzepten nicht gerecht, da diesen unterschiedliche Perspektiven vorausgehen, die sich auch in der Forschung widerspiegeln (vgl. ebd., S. 229). Entsprechend der dritten Perspektive wird Bildung weder als Output noch als Ergebnis von Lernprozessen, sondern vielmehr als transformatorisches Prozessgeschehen betrachtet. Im Anschluss an Kokemohr und Koller (1996) definiert Jörissen (2011) Bildung als „prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (ebd., S. 220) und hebt hervor, dass sie somit „nicht in einem Outputmodell oder einem Kompetenzkatalog ‚fest-stellbar‘“ (ebd.) sei. Damit gehe zugleich eine bestimmte Perspektive der qualitativ-empirischen Bildungsforschung einher, welche die prozessualen Aspekte von Bildung im Rahmen ihrer Analyse berücksichtigt (u. a. Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2006; Rosenberg 2011). Ferner hebt Jörissen (2011) die folgenden drei Strukturmerkmale hervor, die mit diesem Verständnis von Bildung einhergehen: (1) Bildung lasse sich nur vor dem Hintergrund bestimmter sozialer und kultureller Horizonte bestimmen, die zeitlich nicht festgeschrieben sind und somit Veränderungen unterliegen, die für die weitere Bestimmung zu berücksichtigen seien. (2) Anders als Lernen, bei dem Lernziele formuliert werden können, lasse sich Bildung, die aus dieser prozesslogischen Perspektive „eine besondere, komplexere Form des Lernens“ (ebd., S. 221) darstellt, nicht extern oder seitens des Subjekts durch Ziele festlegen respektive festsetzen. Aufgrund dessen sei ihr Ausgang unbestimmt, da „Formen von Subjektivität und Weltbezügen immer wieder neu hervor[gehen]“ (ebd.). (3) Die Bestimmung von Bildung bedürfe aus dieser Perspektive sowohl im Hinblick auf die Theoriebildung als auch auf die Forschung eines hohen Maßes an Selbstreflexivität. Aufseiten der Forschung erfordere dies das Anknüpfen an qualitative Methodologien und Forschungsstile (bspw. die Grounded Theory oder die dokumentarische Methode), welche die Besonderheiten von Beobachtungsprozessen und die Beobachtungsperspektive selbst reflexiv berücksichtigen. Unter Berücksichtigung der aufgeführten Strukturmerkmale ist der Begriff Medienbildung bei dieser dritten Perspektive

von den anderen beiden Perspektiven insofern zu unterscheiden, als dieser auf einem bildungstheoretischen Fundament gründet, wobei dem Kontext der Medialität theoretisch wie empirisch Rechnung getragen wird. Medienbildung sei nach diesem Verständnis „eine Perspektive, die Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität erforscht“ (ebd., S. 221). Der Aspekt der Medialität bezieht sich auf die Verfasstheit von Medien sowie deren immanenten dichotomen Struktureinheiten (Inhalt vs. Form, Rezeption vs. Vermittlung, Nutzer:in vs. Angebot) und rückt dadurch von einer rein oberflächlichen Betrachtung von Medien ab (vgl. ebd., S. 222). Eine solche Perspektive auf den Medienbildungsbegriff findet sich u. a. im Ansatz der strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki 2009), auf den im weiteren Verlauf ausführlich Bezug genommen wird. Zunächst wird darauf eingegangen, wie sich der Begriff Medienbildung zu einem Kern- bzw. Schlüsselbegriff (Moser, Grell & Niesyto 2011) in der erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik entwickelt hat.

In den medienpädagogischen Fachdiskurs erhielt der Begriff Medienbildung, wie Tulodziecki (2011, S. 24) hervorhebt, erst in den 1990er-Jahren Einzug, obgleich eine begriffliche Verbindung von „Bildung“ und „Medien“ schon vorher zu verzeichnen war. In den 1950er- und 1960er-Jahren wurden, aus einer instrumentellen Perspektive heraus, die Potenziale des Medieneinsatzes für Bildungszwecke diskutiert, wobei die Begriffe „Bildungsmedien“ oder „Bildungstechnologie“ Verwendung fanden (vgl. ebd.). In den darauffolgenden 20 Jahren wurden vorzugsweise Begriffe wie „Curriculum, Lernzielorientierung, Qualifikation, Emanzipation und Kompetenz“ diskutiert“ (ebd., S. 26), sodass der Bildungsbegriff, trotz eines Aufschwungs innerhalb der Erziehungswissenschaft in den 1980er-Jahren, in der Medienpädagogik kaum Verwendung fand. Mit der zunehmenden Verbreitung von Kommunikations- und Informationstechnologien (bspw. Computer) in den 1990er-Jahren traten Fragen nach einer informationstechnischen Grundbildung in den Fokus, wobei sich der Begriff Medienerziehung als nicht geeignet herausstellte, „um [auch] bildungsrelevante Aktivitäten in der medienbezogenen Erwachsenenbildung zu erfassen“ (ebd., S. 27). Tulodziecki folgend bot sich der Medienbildungsbegriff dafür übergreifend besser an, auch deshalb, weil sich damit „medienbezogene Bildungsprozesse in nicht-pädagogischen Räumen erfassen ließen“ (ebd.). Der Begriff sei folglich weniger aus bildungstheoretischen als aus pragmatischen Gründen eingeführt worden, habe sich in der medienpädagogischen Fachdiskussion jedoch weiterentwickelt und etabliert, oftmals auch als Gegenentwurf zum Medienkompetenzbegriff (vgl. ebd., S. 28), wobei in der Erziehungswissenschaft stellenweise auch der bildungstheoretische Diskurs berücksichtigt wird (u. a. Marotzki 2004; Fromme & Jörissen 2010). Nachfolgend wird auf drei Ansätze respektive Positionen aus dem erziehungswissenschaftlichen Medienbildungsdiskurs Bezug genommen, die unterschiedliche Auffassungen von Medienbildung aufzeigen und sich für den Kontext der Erwachsenenbildung als anschlussfähig erweisen, sodass sie im erwachsenenpädagogischen Studium diskutiert werden können.

Ein expliziter Bezug zur Bildung und medialen Erfahrungswelt von Erwachsenen findet sich beim Ansatz von Pietraß (2006). Bezug nehmend auf eine pädagogisch-didaktische Perspektive unterscheidet die Autorin zunächst folgende drei Medienfor-

men hinsichtlich ihrer Funktionen und Formen: (1) didaktische Medien, denen die Funktionen Lehren und Lernen zukommen, (2) Massenmedien, die der Unterhaltung und Kommunikation dienen, sowie (3) Individualmedien, welche die personelle Kommunikation ermöglichen (vgl. ebd., S. 16). Die drei Formen illustriert sie ferner in einem „Dreieck der Medienvermittlung und -nutzung“ (vgl. ebd., S. 19), welches die Eckpunkte „Medium“, „Rezipient“ und „Gegenstand“ umfasst, um aufzuzeigen, in welcher Weise sich das Vermittlungsverhältnis durch die Medien verändere. Aus einer historischen Perspektive heraus konstatiert Pietraß, dass sich medienpädagogische Anliegen in der Erwachsenenbildung, neben einem didaktischen Interesse, insbesondere auf die Distributions- sowie die Präsentationsfunktion von Medien konzentrieren. Während sich die Distributionsfunktion auf „die Medien als technische Vehikel zur Erreichung von Bildungszielen“ (ebd., S. 25) richte, beziehe sich die Präsentationsfunktion der Medien „auf die Inhalte und deren Aufbereitungsweise“ (ebd.). In den Ausführungen dazu wird ersichtlich, dass die Autorin ein eher kommunikationswissenschaftlich informiertes Verständnis von Medien zugrunde legt, welches sie entlang der Darlegung unterschiedlicher Konzepte entfaltet (vgl. ebd., S. 25 ff.). Darüber hinaus bezieht sich Pietraß auf die Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung, wobei sie hervorhebt, dass „Kompetenz und Bildung unterschiedliche Momente des Umgangs mit Medien“ (ebd., S. 38) kennzeichnen, weshalb die Konzepte nicht synonym verwendet werden könnten und Bildung ferner nicht „nur auf spezifische Medien zu beziehen“ (ebd.) sei. Infolgedessen strebt die Autorin eine „bildungstheoretische Erweiterung von Medienkompetenz“ (ebd., S. 73) an, die ihren Ausgangspunkt in der „besonderen Erfahrungsweise der Mediennutzung“ (ebd.) findet. Dabei richtet sie den Fokus auf Massenmedien und entwirft im Rückgriff auf das Zeichenmodell von Peirce sowie einen semiotischen Medienbegriff ein Konzept medialer Erfahrungswelten, die im Sinne einer Basis strukturell mit Bildung verbunden seien (ebd., S. 41 ff.). Unter der Annahme, Medienbildung messe sich „an der Art und Weise dessen, wie der Gegenstand durch den Rezipienten repräsentiert wird, oder bildungstheoretisch formuliert, in welcher Weise der Rezipient in Relation zur Welt (in Form des rezipierten Gegenstandes) tritt“ (ebd., S. 76), entfaltet die Autorin eine ästhetische, eine kognitive sowie eine moralische Dimension von Medienbildung (vgl. ebd., S. 78 ff.): Während sich der bildende Charakter der ästhetischen Dimension anhand der inneren Teilhabe der Rezipient:innen am medialen Gegenstand entfalte, finde über die kognitive Dimension eine Bewertung der Vermittlungs- und Gestaltungsformen sowie des medialen Gegenstands selbst auf Basis der Kenntnisse der Rezipient:innen statt. Die moralische Dimension hingegen beziehe sich auf die innere Verantwortung der Rezipient:innen in Bezug auf die Medieninhalte, die von ihnen als Teil der Lebenswelt wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 110 f.). Die drei Dimensionen seien von den Rezipient:innen folglich reflexiv einzuholen, indem die Unverbindlichkeit medialer Erfahrungen durch die Zuweisung von Verbindlichkeit überwunden werde. Denn erst „an der Relation des Menschen zur vermittelten Welt“ (ebd., S. 145) messe sich Pietraß folgend Medienbildung. Darüber hinaus erörtert die Autorin die Förderung von Medienbildung im Erwachsenenalter entlang der Voraussetzungen einer ästhetischen, kogni-

tiven und moralischen Vermittlung (vgl. ebd., S. 155 ff.), die insbesondere im Bereich der politischen und kulturellen Erwachsenenbildung zu schaffen seien, damit „Medienkompetenz in eine sie überschreitende Bildung durch Medien“ (ebd., S. 114) transformiert werden könne. Erwachsenenbildung versteht sie dabei als komplementär zur Mediennutzung und sieht darin eine Stärke hinsichtlich der Förderung der Medienbildung Erwachsener:

„[D]ass sie etwas anderes bieten kann, nämlich curricular aufgebaute Lerneinheiten, persönliche Ansprache, kognitive Herausforderungen, aber zugleich direkte Erfahrungen, Gespräche, die Möglichkeit des Nachfragens, die Zeit, einer Sache auf den Grund zu gehen. In dieser Komplementarität liegt die Chance der Erwachsenenbildung zur Förderung der Medienbildung Erwachsener.“ (ebd., S. 150)

Das von Pietraß (2006) entworfene Verständnis von Medienbildung weist eine Nähe zur Rezeptionsforschung auf und unterscheidet sich zugleich deutlich von der von Jörissen (2011, S. 220 ff.) erörterten dritten Perspektive, die (Medien-)Bildung als offenes und ungeplantes Geschehnis beschreibt. Vielmehr suggeriert der Ansatz von Pietraß, dass Medienbildung ein Ergebnis von Vermittlungsprozessen in der Erwachsenenbildung darstellt, sodass sich dieser in der von Jörissen skizzierten zweiten Perspektive verorten lässt, die Medienbildung als Ziel respektive „Ergebnis individueller Lernprozesse im Feld der Medien“ (ebd., S. 218 ff.) versteht und eng mit der Vermittlung von Medienkompetenz diskutiert wird. Auch Bettinger (2018) merkt diesbezüglich kritisch an, dass sich die Autorin „stärker im Bereich der Medienkompetenz(-förderung)“ (ebd., S. 76) bewege. Ein anderer Ansatz, der eine offene, prozessorientierte Auffassung von Medienbildung darlegt und auf einem transformatorischen Bildungsverständnis aufbaut, findet sich hingegen bei Jörissen und Marotzki (2009).

Im Verlauf dieses Kapitels wurde rekurrierend auf Jörissen (2011) bereits zum Ansatz der strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki 2009) Bezug genommen, innerhalb dessen Medienbildung als „transformatorisches Prozessgeschehen im Kontext von Medialität“ (Jörissen 2011, S. 222) beschrieben wird. Der Ansatz gründet auf den grundlegenden Annahmen der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990), die von Jörissen und Marotzki (2009) einleitend erörtert werden: Einerseits lösen die Krisentypen der Moderne – Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrisen (vgl. ebd., S. 16. f.) – vorhandene Ordnungssysteme auf, wodurch die „Kontingenz der Umwelt [...] dem Einzelnen als Unübersichtlichkeit“ (ebd., S. 18) bewusst werde und es darauf ankomme, „mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können“ (ebd.). Andererseits bedinge Tentativität als Art des „suchenden, immer unter Vorbehalt des ‚Als-ob‘ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses“ (ebd., S. 19) die Bearbeitung von Unbekanntem. Dabei werde Letzteres verstehbar gemacht, ohne dass die Unbestimmtheit in Bestimmtheit überführt wird, da Bildung „vom Spiel mit Unbestimmtheiten“ (ebd., S. 21) lebe. Und ferner werde Bildung im Rahmen der Verhältnisbestimmung von Lernen und Bildung (vgl. ausführlicher dazu Marotzki 1990, S. 32 ff.) als höherstufiger Lernprozess verstanden, der eine Flexibilisierung von Rahmungen darstelle, sodass sich Bildungsprozesse „auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmus-

tern beziehen“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 23). Bezug nehmend auf Medien und gegenwärtige Medientechnologien gehen die Autoren davon aus, dass die Auseinandersetzung mit ebendiesen „bereits Fähigkeiten und Einstellungen wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten, Begegnungen mit (z. B. kulturellem) Anderem und Fremdem, Interesse am Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster“ (ebd., S. 30) erfordere. Überdies eröffneten sich durch Medien, die sich als fester Bestandteil der menschlichen Lebenswelt etabliert haben, neue Erfahrungsräume und Potenziale für Bildungsprozesse (vgl. ebd.). Ferner unterscheiden Jörissen und Marotzki zwischen folgenden vier grundlegenden lebensweltlichen Orientierungsdimensionen, welche „für die Analyse von Bildungspotenzialen in verschiedenen medialen Bereichen“ (ebd., S. 31) fruchtbar gemacht werden können: (1) ein Wissensbezug, (2) ein Handlungsbezug, (3) ein Transzendenz- wie auch Grenzbezug und (4) ein Biografiebezug (vgl. 31 ff.). Einen entscheidenden Aspekt des Ansatzes stellt darüber hinaus das bildende Potenzial von Artikulation dar, welches die Autoren wie folgt aus zwei Blickwinkeln erörtern:

„Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation [...] mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potenzial enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotenzial. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst einen – mehr oder weniger ausgeprägten – reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äußerungen liegt – insbesondere im Fall elaborierter, kulturell bzw. strukturell komplexer Beiträge – selbst ein Bildungspotenzial.“ (ebd., S. 39)

Das Zusammenwirken von Medialität und Artikulationen sowie der Bedeutungszuwachs von sozial-medialen Arenen für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sei somit maßgebend für den Gedanken, der im Ansatz der strukturalen Medienbildung entfaltet wird, sodass es diesem darum gehe, die „*strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen*“ (vgl. ebd., S. 40; Hervorhebung im Original) zu analysieren. Anhand einer strukturalen Analyse der vier lebensweltlichen Orientierungsdimensionen entlang unterschiedlicher Medienformate illustrieren Jörissen und Marotzki schließlich, welche artikulationsinhärenten reflexiven Bildungspotenziale sich im Medium Film, bei Bildern sowie im Internet eröffnen (vgl. ebd., S. 41 ff.). Mit der strukturalen Medienbildung entfalten die Autoren ein modernes, bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung, das insbesondere die den Medien inhärenten Potenziale für den Aufbau von Orientierungswissen hervorhebt, sowie eine Analyseperspektive, welche die strukturellen Bedingungen von Bildungsprozessen zugänglich macht. Der umfassende Ansatz wurde im Feld der Medienbildungstheorie und -forschung breit rezipiert, aufgegriffen und weiterentwickelt (u. a. Zorn 2010; Bettinger 2012; Holze 2017; Verständig 2017). In diesem Zusammenhang wurde auch Kritik am Ansatz von Jörissen und Marotzki (2009) geübt, u. a. von Hugger und Cwielong (2009), die das struktural-bildungstheoretische Fundament als Einengung werten und darüber hinaus monieren, dass das Verhältnis von Medienbildung und dem Konzept Medienkompetenz

nur implizit thematisiert werde (vgl. ebd., S. 5). Überdies merken die Autor:innen kritisch an, dass dabei der Bezug zur professionellen medienpädagogischen Praxis ausbliebe, wodurch Schlussfolgerungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln u. a. mit Erwachsenen nicht gezogen werden könnten (vgl. ebd., S. 6). Letzterem ist nur bedingt zuzustimmen, da der Ansatz der strukturalen Medienbildung Einblicke in die strukturellen Bildungspotenziale von Medien eröffnet, die im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung im Hinblick auf verschiedene Medienformate, die in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zum Einsatz kommen, elaboriert und diskutiert werden können. So konstatieren Jörissen und Marotzki (2009) in ihren Schlussbemerkungen, dass die Orientierungsdimensionen Wissen, Handlung, Grenzen und Biografie als „Reflexionshorizonte für zielgruppenorientierte Medienarbeit mit [...] Erwachsenen und SeniorInnen verwendet werden“ (ebd., S. 240) können. Medienbildungsprozesse werden in der strukturalen Medienbildung hingegen nicht in den Blick genommen, weshalb im Folgenden auf einen Ansatz aus der Medienbildungstheorie und -forschung rekurriert wird, der Perspektiven für die Rekonstruktion ebendieser eröffnet.

Bettinger (2018) legt mit der praxeologischen Medienbildung einen empirisch fundierten Beitrag zur Weiterentwicklung von Medienbildung vor, der, anders als die strukturale Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009), den Fokus von Bildungspotenzialen auf -prozesse und dadurch die „eigentlichen Verläufe der medial bedingten Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Bettinger 2018, S. 87) richtet. Im Anschluss an die transformatorische Bildungstheorie (Marotzki 1990; Nohl 2006; Kokemohr 2007; Koller 2012) sowie in Bezug auf das in der Praxistheorie entfaltete Habituskonzept (u. a. Bourdieu 1987 & 1993) und die praxeologische Bildungstheorie (u. a. Wigger 2007 & 2009; Rosenberg 2011) elaboriert der Autor zunächst ein Verständnis von Bildungsprozessen als Habitustransformation (vgl. Bettinger 2018, S. 27 ff.). Um die Bedeutung von Medien für Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Mechanismen des Zusammenwirkens von menschlichen Praktiken und medialen Artefakten herauszuarbeiten, verknüpft Bettinger die bildungstheoretisch-praxeologischen Überlegungen mit der Akteurs-Netzwerk-Theorie (u. a. Latour 2007; Law 2009) sowie medientheoretischen Annahmen (u. a. Winkler 2008; Schüttpelz 2013) und zeigt somit eindrucksvoll auf, dass sich die „sozio-materielle Dimension der Praxis [...] im Zuge dessen zu einer sozio-medialen Dimension präzisiert, die nicht nur der Materialität der Praxis Rechnung trägt, sondern diese auch als semiotisch/symbolischen Handlungsvollzug charakterisiert, ohne Medien hierauf zu reduzieren“ (Bettinger 2018, S. 148; Hervorhebung im Original). Habituelle Veränderungsprozesse können somit durch einen kombinierten Blick auf das prozesshafte Zusammenspiel medialer Praktiken und Artefakte untersucht werden, welches „unterschiedliche Formen und Phasen von Stabilität und Instabilität“ (ebd., S. 149) hervorbringe, wobei von „verteilter agency auszugehen“ (ebd.) sei, da Menschen und medientechnische Dinge diese Prozesse im Rahmen von sozio-medialen Praktiken im wechselseitigen Austausch vorantreiben. Medienbildung wird gemäß Bettingers praxeologisch informiertem Ansatz als „sozio-mediale Habitustransformation“ (ebd., S. 193) verstanden, die von „durch Sozialisation

erworbenen, grundlegenden habituellen Passungsverhältnisse[n] zwischen Menschen und Medientechnologien“ (ebd., S. 195) geprägt seien, sich jedoch aufgrund des dynamischen Zusammenspiels respektive Zusammenwirkens von personalem Habitus sowie dem „Quasi-Habitus“ medialer Artefakte verändern (vgl. ebd., S. 196 f.). Diese Veränderungen werden vom Autor ferner in einer qualitativen Untersuchung empirisch rekonstruiert. Dabei orientiert er sich am Forschungsparadigma der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) und trianguliert Daten aus biografischen Interviews mit Blogger:innen und medialen Artefakten (Websites/Blogs) ebendieser in gegenwärtiger und früherer Form. Um die Verlaufsformen von Medienbildungsprozessen fallübergreifend rekonstruieren und insbesondere die „sich im Quasi-Habitus dokumentierenden Orientierungen offen legen zu können“ (Bettinger 2018, S. 198), erweitert Bettinger die dokumentarische Bildanalyse (Bohnsack 2011) methodisch im Anschluss an die visuelle Stilistik (Meier 2014) zu einer dokumentarischen Artefaktanalyse. Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen fallübergreifend drei Varianten – spannungsreich, komplementär und homolog – sozio-medialer Habituskonfigurationen auf, die sich im Zusammenspiel von personalem Habitus und Quasi-Habitus ergeben und Medienbildungsprozesse in bestimmter Weise prägen (vgl. Bettinger 2018, S. 388 ff.). Bettinger legt dadurch einen theoretisch fundierten und empirisch untermauerten Ansatz einer praxeologischen Medienbildung vor, der neue Perspektiven für die Medienbildungsforschung in der Erwachsenenbildung aufzeigt. Der Ansatz eröffnet darüber hinaus ein differenziertes Verständnis von Medienbildung, welches zugleich als Reflexionsgrundlage für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis dienen kann.

Die drei referierten Ansätze zeigen unterschiedliche bildungstheoretische Positionen und insbesondere die Ansätze von Jörissen und Marotzki (2009) sowie Bettinger (2018) daneben empirische Zugänge zu Medienbildung auf. In ihnen werden die Potenziale akzentuiert, die Medien für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter eröffnen. Meder (2008) hebt zudem hervor, dass Bildung, im Sinne eines strukturellen Verhältnisses von Selbst und Welt, „immer medial vermittelt“ (ebd., S. 39) sei, weshalb diese nicht ohne einen medialen Bezug stattfinden könne (vgl. ebd.). Zudem könne Medienbildung – Verständig, Holze und Biermann (2016 b) folgend – beschrieben werden als ein „Entwurf von Bildung (und deren kontinuierliche Entwicklung), die mediale Implikationen immer schon mitdenkt und als Grundbedingung für gesellschaftliche Prozesse im Blick hat“ (ebd., S. 7). Daran zeigt sich zugleich die Relevanz der Auseinandersetzung mit Medienbildung für angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen ihres Hochschulstudiums. Neben Einblicken in unterschiedliche theoretische Positionen sollte dabei auch das Feld der Medienbildungsforschung als Bereich der empirischen Bildungsforschung in den Blick genommen werden, „dessen Gegenstand das Stattfinden und die Ermöglichung respektive Verhinderung von Lern- und Bildungsprozessen thematisiert“ (Pietraß 2018, S. 611). Um die Studierenden für die bildungsbezogenen Potenziale von Medien zu sensibilisieren und sie dazu zu befähigen, Medienbildungsprozesse erwachsener Lerner:innen im Rahmen der späteren Berufspraxis anzuregen, zu begleiten, zu fördern und sie diesbezüglich zu beraten,

sollte ihnen im Studium ermöglicht werden, „ein angemessenes und bildungstheoretisch reflektiertes Verständnis des Phänomens digital vernetzter Medialität zu entwickeln, um zeitgemäß diskutieren und begründen zu können, was berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung mit den [Medien] anfangen können oder sollen“ (Jörissen 2013, S. 17).

4.2.3 Dimension der Mediensozialisation

Die Dimension der Mediensozialisation umfasst ein Orientierungswissen, welches es angehenden Erwachsenenbildner:innen „ermöglicht[,] ein Bewusstsein über die medialen Lebenswelten von Erwachsenen zu erlangen, indem sie sich mit den sozialisationsbezogenen Aspekten von Medien kritisch-reflexiv im Studium auseinandersetzen“ (Bellinger 2018, S. 130). Da Medien allgegenwärtig und somit zu einem festen Bestandteil der Lebenswelt Erwachsener avanciert sind, scheint es unerlässlich, dass das Hochschulstudium der Erwachsenenbildung eine Beschäftigung mit dem Mediennutzungsverhalten erwachsener Lerner:innen sowie den Wirkungsweisen von Medien auf ebendiese beinhaltet, um die damit verbundenen Voraussetzungen für Lernen und Bildung zu reflektieren. So hebt bspw. Pietraß (2018) hervor, dass eine Trennung zwischen Alltag und Medien, sodass diese „als eine ‚vermeidbare‘ Sozialisationsinstanz verstanden werden könnten“ (ebd., S. 616), heutzutage nicht mehr möglich sei. Auch Jörissen und Marotzki (2009) weisen in ihrer Publikation zur strukturalen Medienbildung darauf hin, dass Sozialisation in Zeiten der Moderne „grundlegend und unhintergebar medial“ (ebd., S. 7) erfolge und „Sozialisationsprozesse [...] zutiefst verbunden mit und durchdrungen von medialen Strukturen“ (ebd., S. 239) seien. Ferner konstatiert Kübler (2009) mit Blick auf Kindheit und Jugend, dass Medien nicht mehr nur als „attraktive Beimischung der Entwicklung und Sozialisation“ (ebd., S. 8) betrachtet werden könnten, sondern vielmehr als Rahmung ebendieser Entwicklungs- und Sozialisationsphasen zu verstehen seien. Bezogen auf die Lebensspanne stellt der Autor weiterführend die gesellschaftliche Relevanz von Mediensozialisation heraus, da diese sowohl Generationen als auch Kohorten umfasse (vgl. ebd., S. 19). Mit Blick auf das Erwachsenenalter kann dieser Argumentation folgend daher angenommen werden, dass Medien auch diese Lebensphase rahmen und somit omnipräsent durchdringen. Weitere Hinweise darauf finden sich in Studien zur Nutzung von digitalen Medien im Erwachsenenalter wie der ARD/ZDF-Onlinestudie (Beisch & Schäfer 2020) sowie dem D21 Digital Index (Initiative D21 e. V. 2019/2020), deren Ergebnisse nachfolgend kurz betrachtet werden.

Die ARD/ZDF-Onlinestudie wird jährlich im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission durchgeführt. Im Rahmen dieser werden Personen der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren bis ins hohe Erwachsenenalter mittels „Computer Assisted Telephone Interviews“ (CATI) repräsentativ zu ihrem Internetnutzungsverhalten befragt. Die Ergebnisse von 2020 legen dar, dass 94 % der Befragten das Internet zumindest gelegentlich nutzen, was verglichen mit der Befragung im Vorjahr „einen Zuwachs von 3,5 Millionen Personen bedeutet“ (Beisch & Schäfer 2020, S. 463). Dieser Zuwachs ließe sich, den Autorinnen folgend, u. a. auf die stärkere Internetnutzung von Perso-

nen im Alter von 50 bis 69 Jahren sowie ab 70 Jahren zurückführen (vgl. ebd.), die durch eine kontinuierlich steigende Nutzung mobiler Endgeräte befördert wird. Da sich die Feldphase der Onlinestudie 2020 über den Zeitraum des ersten Lockdowns im Zuge der COVID-19-Pandemie in der Bundesrepublik Deutschland (März bis April 2020) erstreckte, könne überdies ein Zusammenhang zwischen der gesteigerten Nutzung und dieser besonderen Situation unterstellt werden (vgl. ebd., S. 465). Pandemiebedingt habe demnach die Nutzung von Smartphones vor allem zur Individualkommunikation über Messenger-Dienste, dabei überwiegend WhatsApp, im Vergleich zu den Vorjahren insbesondere bei Personen im Alter von 50 bis 69 Jahren und ab 70 Jahren zugenommen (vgl. ebd., S. 466). Diese werden in der aktuellen Studie folglich auch zur Gruppe der „Onliner“ gezählt, wenngleich die Gruppe der Personen ab 70 Jahren das Internet im Durchschnitt nicht täglich nutzt (vgl. ebd., S. 480). Zudem verzeichnet die Studie einen Bedeutungsverlust der Onlinetextnutzung, während Audio- und Videostreaming einen Aufschwung erfahren haben (vgl. ebd.). Auch die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie sowie weiteren Akteur:innen aus der Wirtschaft geförderte Studie D21 Digital Index liefert seit 2013 „ein umfassendes [...] Lagebild zur Digitalen Gesellschaft in Deutschland“ (Initiative D21 e. V. 2019/2020, S. 7). Dabei werden ebenfalls jährlich bundesdeutsche Privathaushalte mit Bürger:innen ab 14 Jahren – sowohl qualitativ als auch quantitativ – repräsentativ zu ihren Mediennutzungsweisen, -häufigkeiten und -einstellungen befragt. Die Ergebnisse von 2019 und 2020 verdeutlichen, dass 86 % der Bevölkerung das Internet nutzen, wobei formal weniger gebildete Menschen mit 64 % diesbezüglich eine geringere Nutzung aufweisen (vgl. ebd., S. 8). Dies gibt Hinweise auf Phänomene digitaler Ungleichheit respektive Spaltung und lasse überdies die Vermutung zu, dass Bildungslücken nicht zwingend durch internetbasierte Lern- und Bildungsangebote geschlossen werden können (vgl. Bolten-Bühler 2021 a, S. 42). Mit Blick auf die verschiedenen Altersgruppen zeigt der D21 Digital Index auf, dass die Gruppe der Personen bis 49 Jahre fast vollständig online aktiv ist und auch die älteren Generationen das Internet zunehmend für sich entdeckt haben (vgl. D21 e. V. 2019/2020, S. 12). Neben der generellen Internetnutzung ist ein kontinuierlicher Anstieg der mobilen Internetnutzung auch im höheren Erwachsenenalter zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 14). Dies deckt sich zugleich mit den referierten Ergebnissen der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020, die diese Personengruppe aufgrund der steigenden Nutzung des Internets und mobiler Endgeräte zur Individualkommunikation zu den „Onlinern“ zählt (vgl. Beisch & Schäfer 2020, S. 466 f.). Ferner verdeutlichen die Studienergebnisse des D21 Digital Index, dass die Wissens- und Kompetenzerneuerung rund um das Thema Digitalisierung vordergründig durch informelles (76 %) anstelle formalen Lernens (22 %) erworben wird: 58 % der befragten Personen eignen sich demnach neues Wissen im Bereich digitaler Themen und Internet durch Ausprobieren selbst an, 39 % erhalten diesbezüglich Unterstützung aus dem Freundes- und Bekanntenkreis, 34 % bekommen hierzu Tipps aus dem familiären Umfeld und 26 % Hilfestellung von Kolleg:innen (vgl. D21 e. V. 2019/2020, S. 26). Lediglich 19 % lernen im Rahmen ihrer täglichen Arbeit (On-the-Job), wobei sich erneut ein großer Unterschied bezogen auf den Bildungsstand zeigt, da nur 5 % der Personen

mit geringem Bildungsstand die Möglichkeit haben, am Arbeitsplatz zu lernen und sich dort Nutzungskompetenzen anzueignen, während es bei den Personen mit hoher Bildung 33 % sind (vgl. ebd.). Überdies werden veränderte Anforderungen im Bereich des lebenslangen Lernens von der Studie in den Blick genommen. Dabei wird herausgestellt, dass ebendieses im 21. Jhd. den „Schlüssel zu einer selbstbestimmten Gesellschaft“ (ebd., S. 56) darstelle und dazu beitragen könne, einer digitalen Spaltung vorzubeugen (vgl. ebd.). Lebenslanges Lernen wird dabei vor allem auf den beruflichen Kontext bezogen, wobei 78 % der befragten Personen der Einschätzung zustimmen, dass beruflicher Erfolg die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen voraussetzt, was für 68 % ein Privileg und für 27 % eher eine Belastung darstellt (vgl. ebd., S. 56). Die ausschnittartig dargelegten Ergebnisse verdeutlichen die steigende Integration digitaler Medienangebote in den Alltag von Erwachsenen sowie die sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität (siehe Kap. 2) verändernden Medien(nutzungs)praktiken ebendieser. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Medien eine besondere Rolle im Sozialisationsprozess von Erwachsenen zukommt, da sie in ihrer Lebenswelt sowie in verschiedenen Kontexten und Lebensphasen präsent sind (vgl. zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess von Kindern u. a. Kammerl et al. 2021, S. 186 ff.). Zudem unterliegen diese Prozesse gesellschaftlichen Transformationen, die sich sowohl auf die individuelle Mediennutzung und das Medienhandeln im Erwachsenenalter als auch die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung auswirken (siehe Kap. 2.1). Daher scheint es lohnenswert, im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium aus einer mediensozialisatorischen Perspektive zu hinterfragen, welche Auswirkungen medienbezogene Veränderungen auf den Sozialisationsprozess haben und welche Konsequenzen sich daraus für das Feld der Erwachsenenbildung ergeben. (Medien-)Sozialisierungstheoretische Fundierungen können den Studierenden somit dabei helfen, zentrale Konzepte der Erwachsenenbildung, bspw. in Bezug auf die Teilnehmer- und Lebensweltorientierung, für die Praxis zu reflektieren (vgl. u. a. Bremer 2018, S. 128; Wittpoth 1994, S. 2). Entlang dieser Argumentation wird deutlich, dass der Auseinandersetzung mit dem Thema Mediensozialisation im Zuge der medienpädagogischen Professionalisierung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium besondere Relevanz zukommt.

Die Sozialisierungstheorie beschäftigt sich, Geulen und Hurrelmann (1980) folgend, grundsätzlich mit der Frage, „wie der Mensch sich zu einem gesellschaftsfähigen Subjekt bildet“ (ebd., S. 51). Während Durkheim (1972) die Vergesellschaftung des Menschen mit dem Begriff der Sozialisation umschrieb und in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Erziehung als „Einwirkung“ (ebd., S. 30) hervorhob, legt Hurrelmann (2006) diesbezüglich eine interaktionistische Sicht im Sinne einer „produktiven Verarbeitung“ (ebd., S. 11) auf Sozialisation dar und definiert diese wie folgt:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer gewissen biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychi-

schen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere‘ Realität bilden.“ (ebd., S. 15 f.; Hervorhebung im Original)

Sozialisation stellt somit eine „reziproke Interaktion“ (Kübler 2009, S. 17) zwischen dem Individuum und seiner Umwelt dar. Dementsprechend umschreibt Sozialisation den lebenslangen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in einem Wechselverhältnis zu den gesellschaftlichen Lebensbedingungen, wobei sich das Individuum nicht einfach an seine Umwelt respektive die Gesellschaft anpasst, sondern (im Idealfall) eine produktive Passung zwischen sich selbst und der Umwelt herstellt (vgl. Süß et al. 2018, S. 19). Aufenanger (2008) plädiert dafür, dass die Mediensozialisation an die interaktionistische Bestimmung von Sozialisation anknüpfe und sich dabei auf die von Medien geprägte Lebenswelt beziehe. Im Anschluss an die Programmatik von Hurrelmann definiert der Autor Mediensozialisation als Prozess, „in dem sich das entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“ (ebd., S. 88). Zudem betont Aufenanger, dass die mediengeprägte Umwelt dabei nicht als statisch angesehen werden solle, sondern als eine sich verändernde, mit der sich „das handelnde Subjekt aktiv auseinandersetzen muss“ (ebd.). Auch Schorb (2005) orientiert sich an einem wechselseitigen Verständnis und differenziert ferner folgende drei Perspektiven medialer Sozialisation: Bei der ersten Perspektive werden Medien, bspw. Massenmedien, als Faktoren von Sozialisation betrachtet, die Einfluss auf Ansichten, Einstellungen, Überzeugungen und das Verhalten nehmen können. Bei dieser Perspektive entfalte sich demnach der symbolische Gehalt von Medien im Sozialisationsprozess, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Von Seiten der Medien gesehen dienen diese als Mittler von Wissen, Weltbildern und Lebensorientierungen. Innerhalb des sozialen Kontextes der Familie beispielsweise sind sie darüber hinaus selbst Medium der Vermittlung und als Symbole auch Inhalte der Kommunikation der sozialen Subjekte. Dabei ist, abhängig vom Lebenszusammenhang und sonstigem Anregungspotential der Subjekte, der Inhalt der medialen Angebote für die Ausbildung von Einstellungen-, Verhaltens- und Handlungsdispositionen von Bedeutung. Im Bild des zweiseitigen Prozesses können die Medien also als ein Faktor im Gesamt der Sozialisationsfaktoren die Richtung der Entwicklung der Subjekte negativ als auch positiv beeinflussen.“ (ebd., S. 387)

Gemäß der zweiten Perspektive stellen Medien Mittler der Sozialisation dar, wozu nach Schorb insbesondere jene Medienangebote gezählt werden können, die im Bildungsbereich zum Einsatz kommen. Sie werden für Bildungsinstitutionen produziert, um Lernprozesse vermittelnd anzuregen, zu unterstützen sowie zu begleiten (vgl. ebd., S. 387 f.). Entsprechend der dritten Perspektive werden Medien, dem Autor folgend, als Instrumente von Sozialisation angesehen. Sie regen eine praktische Aneignung von und kritische Auseinandersetzung mit Medien an und bieten Individuen die Möglichkeit zur „Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände in der Aneignung und im selbsttätigen Einsatz von Medien“ (ebd., S. 388). Die von Schorb auf-

gezeigten Perspektiven können als Vorschlag gelesen werden, um Medien hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Sozialisationsprozess zu systematisieren, was wiederum für die praktische Medienarbeit sowie die mediendidaktische Gestaltung in der Erwachsenenbildung hilfreich sein kann. Jedoch kritisiert Fromme (2007, S. 20) die Aussparung des informellen Lernens an den von Schorb (2005) differenzierten Perspektiven, da diese zu sehr auf intentionale pädagogische Prozesse, wie Erziehung und Ausbildung, fokussiert seien. Mediensozialisation verweise jedoch auch auf Lernprozesse, „die sich im sozialen Umfeld ereignen und insofern als funktionales oder informelles Lernen bezeichnet werden können“ (Fromme 2002, S. 71), sodass Persönlichkeitsentwicklung folglich nicht explizit an pädagogisch organisierte Lernprozesse gebunden sei (vgl. ebd., S. 72). Dieser Aspekt scheint insbesondere mit Blick auf Erwachsene relevant, da davon ausgegangen werden kann, dass Medien ebendiesen Anlässe zur biografischen Bedeutungserweiterung bieten können (vgl. Schäffer 2013, S. 15) und sich durch den Medienumgang Praxiskulturen bilden, „in denen sich – als selbstverständlich erachtete – Formen des habituellen Handelns mit [...] Medien in geschlechts-, generations- und milieuspezifisch gefärbter oder organisationskulturell imprägnierter Art und Weise sedimentieren“ (ebd.; vgl. ausführlicher dazu Schäffer 2003). Diesbezüglich moniert Fromme (2007), dass Schorb (2005) in seinen Ausführungen zwar anerkenne, dass sich der Umgang mit Medien auf den Sozialisationsprozess auswirke, dabei aber den Zusammenhang ausspare, dass Sozialisationserfahrungen im Umkehrschluss auch Auswirkungen auf den Medienumgang haben (vgl. Fromme 2007, S. 20). Derart verschiedene Perspektiven auf mediale Sozialisation finden sich zudem in theoretischen Ansätzen wieder. Niesyto (2007) unterscheidet dabei einerseits zwischen rezeptions- und handlungstheoretischen Ansätzen der Mediensozialisation sowie Konzepten zur Identitätsbildung aus dem Feld der Entwicklungs- und Sozialpsychologie andererseits. Während rezeptionstheoretische Ansätze „selbstgesteuerte, aktive Konstruktionsleistungen in den Mittelpunkt von Persönlichkeitsbildung stellen“ (ebd., S. 48) und dabei insbesondere nach dem „Wie“ der medialen Verarbeitung und Erfahrungsproduktion fragen, rücken handlungsorientierte Ansätze die soziokulturellen und sozialen Aspekte der Medienaneignung und -nutzung in den Vordergrund, indem dabei nach der „Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt“ (ebd.) werde. Die entwicklungs- und sozialpsychologischen Ansätze zur Identitätsbildung hingegen fokussieren, dem Autor folgend, die Medien als Identifikationsangebote für Kinder und Jugendliche, wobei auch das Ausprobieren neuer Formen von Kommunikation und Beziehungsbildung berücksichtigt werde. Niesyto merkt mit Blick auf die zuvor skizzierten Ansätze kritisch an, dass diese zwar die Frage danach klären würden, was Menschen mit Medien machen, wobei die umgekehrte Frageperspektive dabei jedoch zunehmend in den Hintergrund gerate:

„Ohne in deterministische Positionen zurückzufallen[,] scheint es mir notwendig, den sozialisatorischen Einfluss von Medienangeboten auf Denk- und Verhaltensweisen von Menschen nicht zu unterschätzen und auch danach zu fragen, was für inhaltliche und ästhetische (Struktur-)Muster Medien anbieten und wie diese Strukturmuster konkret in den Prozess der Mediensozialisation einfließen.“ (ebd., S. 49)

Weiterführend zeigt er Desiderata im Feld der mediensozialisatorischen Theoriebildung und Forschung in Form verschiedener Themenbereiche auf, die seiner Ansicht nach stärker zu berücksichtigen seien (vgl. ebd., S. 51 ff.). Neben der analytischen Auseinandersetzung und kritischen Reflexion kommunikationskultureller Problemlagen, die sich durch die Ausweitung der Möglichkeiten zum Selbstausdruck über Medienangebote verschärft hätten, und deren Auswirkungen auf individuelle Wahrnehmungen verweist Niesyto (2007) auf die Notwendigkeit einer prozessbezogenen Langzeitbeobachtung in Form von Programmanalysen, welche die Ökonomie der medialen Aufmerksamkeitserregung und Kommerzialisierung (bspw. durch Werbung) einbeziehen, „um genaue Einblicke in das komplexe Wechselspiel von Medienangeboten und individueller Rezeption in verschiedenen Kontexten“ (ebd., S. 54) erhalten zu können. Außerdem sei die Frage nach den Entstehungsbedingungen der digitalen Spaltung unter Berücksichtigung der konkreten Faktoren möglicher Benachteiligung im Forschungsfeld der Mediensozialisation stärker einzubeziehen (vgl. ebd., S. 55 f.). Ferner warnt der Autor vor der „Überschätzung der Möglichkeiten zu einem medienautonomen und -souveränen Handeln [...] bei neueren Medienrezeptions- und -sozialisationsstudien“ (ebd., S. 57). Letztere bergen seiner Ansicht nach die Gefahr, die Bindung der Wahlfähigkeit bezüglich der Medienaneignung an soziale und kulturelle Ressourcen einerseits sowie die emotionale und ästhetische Dimension der Medienkommunikation andererseits auszublenden (vgl. ebd., S. 58 f.). Die skizzierten Desiderata veranlassen Niesyto final dazu, drei wesentliche Punkte herauszuarbeiten, die im Rahmen einer kritischen Mediensozialisationstheorie seitens der Forschung zu berücksichtigen seien: (1) Es gehe darum, „gesellschafts- und medientheoretische mit handlungs- und subjekttheoretischen Positionen gegenseitig anschlussfähig zu machen“ (ebd., 61). Um dies zu gewährleisten, müssten handlungstheoretische Grundannahmen innerhalb der mediensozialisatorischen Forschung insofern erweitert werden, als die Wechselwirkung subjektiver Formen der Medienaneignung sowie medienvermittelter Themen und Weltbildung unter Berücksichtigung von deren ästhetischer Präsentationsform aus einer mehrdimensionalen Perspektive in den empirischen Blick genommen werden, anstatt die subjektive Aneignung lediglich deskriptiv zu beschreiben. (2) Studien seien notwendig, „die Erfahrungslernen und die Entwicklung von Reflexivität unter den Bedingungen neuer medienästhetischer Umwelten untersuchen“ (ebd.), wobei das Zusammenspiel unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen (bspw. familiär, peergebunden, schulisch oder medial) einbezogen werden müsste, um Aussagen zur Medienaneignung bestimmter Zielgruppen sowie aus ungleichheitstheoretischer Perspektive eine mögliche Benachteiligung ebendieser im Zuge der Aneignung von Medien kritisch zu reflektieren. (3) Die Theoriebildung müsse im Feld der Mediensozialisation interdisziplinär ausgerichtet werden. Der Autor verweist dabei insbesondere auf Theoriebeiträge zum Thema Identitätsbildung aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Daneben nennt er die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Beiträgen der aktuellen Lernforschung und kognitiven Sozialisationstheorie, um die Forschung zur Mediensozialisation und zur Sozialisation in formalen Bildungsinstitutionen wie Schulen stärker aufeinander zu beziehen

(vgl. ebd., S. 62). Niesyto legt dadurch kritische Anmerkungen und weiterführende Anregungen zur theoretischen Bestimmung und empirischen Forschung im Feld der Medienaneignung, -nutzung und -sozialisation dar, die in seinem Text zwar vordergründig die Altersspanne der Kindheit und Jugend fokussieren, aber auch für das Erwachsenenalter anschlussfähig sind. So könnten bspw. die vom Autor aufgezeigten ungleichheitstheoretischen Hinweise auf Spannungen, Wechselwirkungen sowie damit einhergehende Benachteiligungen im Zuge der Medienaneignung Erwachsener im Hochschulstudium im Rahmen von Forschungsprojekten exploriert sowie kritisch diskutiert werden. Ebenso scheint es lohnenswert, den Blick auf veränderte Kommunikationsrahmen und sich wandelnde Medienumgebungen von erwachsenen Adressat:innen zu richten und diese für das praktische Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung zu reflektieren. Bezug nehmend auf die Empfehlung einer „Intensivierung interdisziplinärer Theoriebildung“ (ebd.) findet sich eine ähnliche Argumentation bei Kübler (2009), der sich ebenfalls für eine „interdisziplinäre Mediensozialisationsforschung“ (ebd., S.7) ausspricht. Da Mediensozialisation, dem Autor folgend, nicht als eindimensional verstanden werden könne, sondern reziprok verlaufe, müsse sie „je nach situativen Gegebenheiten, medialen Bedingungen, motivationalen Erwartungen/Bedürfnissen und subjektiven Möglichkeiten vieldimensional [...] auf verschiedenen Ebenen differenziert erschlossen werden“ (ebd., S. 19). Um die dynamischen Prozesse der Mediensozialisation darzustellen, skizziert Kübler Ansatzebenen ebendieser horizontal entlang der Mikro-, Meso- und Makroebene sowie vertikal entlang der Ebenen Subjekt, Rezeption, Strukturwelten und symbolische Objektwelten (vgl. ebd., S. 20), die er darauffolgend in ein Modell der „hybriden (Medien)Sozialisation“ ausweitet (vgl. ebd., S. 21). Letzteres rückt das Individuum ins Zentrum und berücksichtigt Medien als zentrale Agenten von Sozialisation, die quer gelagert zu anderen Sozialisationsinstanzen (u. a. Bildungseinrichtungen, Peers und Familie) sowie -feldern (informelle und formale Sozialisation) liegen, ohne diese zu überlagern oder gar abzulösen (vgl. dazu auch Stehling & Thomas 2017, S. 304). Medien zählen für Kübler (2009) unabdingbar zur Sozialisation, weshalb er sich dafür ausspricht, diese in verstärkter Form in Forschung und Theoriebildung einzubeziehen. Dabei appelliert der Autor insbesondere an eine zeitgemäße (soziologische) Sozialisationsforschung:

„Daher ist es für die allgemeine, vornehmlich soziologische Sozialisationsforschung dringend erforderlich, die medialen Dimensionen in ihre Modelle zu integrieren, damit ihre Theorie und vor allem auch Empirie endlich auf der Höhe der Zeit angesiedelt ist. Hier genügt es einfach nicht mehr, Medien als womöglich (im doppelten Sinne) lästige Zusätze zu behandeln, die sowohl die überkommenen theoretischen Modelle stören als auch methodisch nicht in gepflegte Kontinuitäten und Designs integriert werden können.“ (ebd., S. 23)

Ein weiterer Aspekt, der von Kübler (ebd., S. 15 & 21) sowie anderen Autoren (u. a. Mansel 1997; Fromme et al. 1999; Zinnecker 2000; Sutter 2010 a/b & 2014) aufgegriffen wird, um die aktive Rolle der Rezipient:innen zu betonen und somit hervorzuheben, dass Medien feste Instanzen der Sozialisation darstellen (vgl. Aufenanger 2008, S. 89 f.), ist das Konzept der Selbstsozialisation im Medienzusammenhang. Mit Blick auf die

Kindheit und Jugend betont Mansel (1997) in diesem Zusammenhang, dass Rezipient:innen vor allem im Bereich der Mediennutzung „ihre Wirklichkeit konstruieren und dabei Deutungen und Bedeutungen erzeugen“ (ebd., S. 10). Dadurch würden sich zahlreiche Möglichkeiten zur Identifikation eröffnen, die dazu führen, dass sich die Rezipient:innen ihre Welt interpretativ erschließen sowie – im Sinne der produktiven Verarbeitung – gestaltend auf diese einwirken, um Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können (vgl. ebd.). Zinnecker (2000) erörtert das Konzept der Selbstsozialisation in einem Essay und greift dabei einige Facetten auf, die zur Aufwertung der Rolle des Subjekts im Sozialisationsprozess beitragen (vgl. ebd., S. 274). Zunächst zeichnet der Autor nach, dass das Konzept der Selbstsozialisation seit den 1980er-Jahren im wissenschaftlichen Diskurs der Sozialisationsforschung behandelt wird und dabei vornehmlich eine positive Wertigkeit erfahre, die auf „anstrebenswerte, positiv besetzte Ziele und Prozesse der Sozialisation“ (ebd., S. 275) verweise. Das Positive werde vor allem der Betonung des Selbst, im Sinne einer subjektiven Eigenleistung, zugeordnet, sodass die Fremdsozialisation, im Sinne pädagogisch-erzieherischen Handelns, als Gegenpol betrachtet werden könne. Zinnecker betont jedoch, dass beide Konzepte trotz ihrer Gegensätzlichkeit systematisch miteinander verbunden seien, was sich darin äußere, dass Änderungen auf der einen Seite in Konsequenzen auf der anderen Seite münden, weshalb sich Institutionen und Prozesse der Fremdsozialisation aufgrund der steigenden Bedeutung der Selbstsozialisation wandeln würden (vgl. ebd., S. 277). Rekurrierend auf Luhmanns (1987) Unterscheidung zwischen personalen und sozialen Systemen unterstreicht der Autor die Argumentation der Gegensätzlichkeit, da Sozialisation aus systemtheoretischer Sicht immer an die Person gekoppelt und somit als Selbstsozialisation zu verstehen sei, während die Fremdsozialisation vom Funktionssystem Erziehung übernommen werde (vgl. Zinnecker 2000, S. 278). Zudem wendet sich der Autor in seinen Ausführungen der Doppeldeutigkeit des Begriffs Selbstsozialisation zu, welcher klärungsbedürftig sei: Einerseits impliziere dieser Begriff eine persönliche Eigenleistung im Zuge der Sozialisation; andererseits könne der Begriff „dahingehend ausgelegt werden, daß ein ‚Selbst‘, also ein zentraler Kern der Persönlichkeit, sozialisiert wird“ (ebd., S. 281). Folglich komme man nicht umhin, die persönlichen Ressourcen der Sozialisation zu thematisieren. Zinnecker verweist dabei auf das handlungstheoretische Konzept des Selbst als „agency“, welches besagt, dass Handlungserfahrungen im Rahmen der Selbstentwicklung vom Subjekt reflektierend verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 281f.). Ebenso könne Selbstsozialisation aus der Perspektive der Kindheits- und Jugendforschung als Gruppen- oder Generationenaktivität im Zuge der Sozialisation durch Peers betrachtet werden. Dahinter steht die These, dass sich Peers in Netzwerken selbst, d. h. ohne das Zutun von anderen Generationen, sozialisieren (vgl. ebd., S. 282 ff.). Aus den diskutierten Facetten ergäben sich Konsequenzen für die Pädagogik, die der Autor abschließend diskutiert. Aus wissenschaftlicher Perspektive sollte die Aufwertung der Selbstsozialisation ernst genommen und ebendiese daher stärker zum Gegenstand der Forschung gemacht werden, um tradierte Vorstellungen von Erziehung und Bildung zu überwinden (vgl. ebd., S. 285). Ferner sei es eine Aufgabe der Pädagogik, Prozesse der Selbst- und Fremdsozialisation

prozessual verschränkt zu betrachten und Selbstsozialisation in pädagogischen Kontexten zu ermöglichen, wie es schon das Programm der Reform-Pädagogik vorsah (vgl. ebd., S. 286 f.). Eine weitere Sicht auf Selbstsozialisation die, anders als bei Zinnecker (2000), auch die Medienperspektive berücksichtigt, findet sich bei Sutter (2010 a/b & 2014). Zunächst erarbeitet der Mediensoziologe eine konstruktivistische Mediensozialisationstheorie, bei der insbesondere Prozesse der Selbstsozialisation betont werden (Sutter 2010 a). Unter Berücksichtigung der Systemtheorie sowie interaktionistischer und konstruktivistischer Annahmen wird Mediensozialisation vom Autor als subjektiver und sozialer Kommunikationsprozess beschrieben. Dabei berücksichtigt er folgende drei wesentliche Ebenen, deren wechselseitige Beziehungen als strukturell gekoppelt beschrieben werden: a) Prozesse der Medienkommunikation, b) Prozesse der Anschlusskommunikation sowie kommunikativen Aneignung und c), Prozesse subjektiver Rezeption von Medienangeboten (vgl. ebd., S. 46 ff.). Im Rückgriff auf die Systemtheorie erörtert Sutter, dass die (Selbst-)Sozialisation, neben Inklusion und Integration, als eine Form der Beziehung selbstreferenzieller struktureller Kopplung zwischen den drei genannten Ebenen verstanden werden könne (vgl. ebd., S. 50). Von den psychischen Systemen bzw. den Bewusstseinsprozessen ausgehend, konstatiert der Autor, dass „soziale Systeme ihre Eigenkomplexität dem Aufbau psychischer Systeme zur Verfügung stellen“ (ebd., S. 52), was Konsequenzen für das Verständnis von Selbstsozialisation nach sich ziehe:

„Selbstsozialisation bedeutet im vorliegenden Zusammenhang erstens, daß Massenkommunikation ihre Eigenkomplexität den rezipierenden psychischen Systemen zur Verfügung stellt: Subjekte nutzen die Rezeption von Medienangeboten zum selbstreferentiellen Aufbau ihrer Strukturen. Selbstsozialisation bedeutet zweitens, daß Anschlußkommunikationen und kommunikative Aneignungsprozesse den rezipierenden Subjekten Komplexität zur Verfügung stellen.“ (ebd.)

Dass sich die Bedeutung von Selbstsozialisation aufgrund der Möglichkeiten zum eigenständigen und individuellen Umgang insbesondere im Kontext digitaler interaktiver Medien wie bspw. des Internets steigert, stellt Sutter (2010 b) an anderer Stelle heraus (vgl. ebd.). Der Autor konstatiert in dem Zusammenhang, dass durch die Nutzung interaktiver Medien im Rahmen der Mediensozialisation „zunehmend Prozesse der Selbstsozialisation durchlaufen [werden], weil vormals festgefügte Vorgaben zur Disposition stehen“ (ebd., S. 53). Vor allem die gesteigerten Autonomie- und Gestaltungspotenziale führt Sutter als Argument für den Erwerbsprozess der Selbstsozialisation im Medienzusammenhang an (vgl. ebd., S. 54). Daher könne ebenso vermutet werden, dass auch Medienkompetenzen im Rahmen der Selbstsozialisation erworben werden. Dieser Umstand stelle insbesondere die Medienpädagogik vor die Aufgabe, die Beziehung von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren und dabei die Ebenen der Medienformen, subjektiver Wahrnehmungs- und Nutzungsprozesse sowie sozialer Kommunikationsprozesse zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 55). Der Erwerb bzw. die Gültigkeit von (Medien-)Kompetenzen zeige sich, Sutter (2014) folgend, allerdings erst durch die Rekonstruktion von Bildungsprozessen (vgl. ebd., S. 76). Da-

durch eröffne das Konzept der Selbstsozialisation auch Perspektiven für Medienbildung – nicht zuletzt, „weil sich der Gedanke selbstgesteuerter subjektiver Bildungsprozesse in vielen Entwicklungs- und Sozialisationstheorien findet“ (ebd., S. 80). Da Herausforderungen, welche mit der zunehmenden Ausdifferenzierung von Mediensystemen einhergehen, im Rahmen der Mediensozialisation bewältigt werden müssen, wobei der Selbstsozialisation eine tragende Rolle zukommt, könne die eigene Reflexion des Prozesses der Selbstsozialisation aus der von Sutter eingenommenen konstruktivistischen Position gar als Medienbildung beschrieben werden (vgl. ebd., S. 84 ff.). Das Konzept der Selbstsozialisation bietet ein differenziertes Verständnis von Mediensozialisation, das zugleich Perspektiven für die Sozialisationsforschung in der Erwachsenenbildung beinhaltet. Zudem kann es als Reflexionsgrundlage im Hochschulstudium dazu dienen, dass sich die Studierenden mit ihrer eigenen Medienbiografie auseinandersetzen, um ein Bewusstsein für die gesteigerte Bedeutung von Selbstsozialisation im Medienzusammenhang – auch aufseiten der Adressat:innen – zu entwickeln. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Positionen und empirischer Forschung zur Mediensozialisation im Studium der Erwachsenenbildung trägt zu einer Sensibilisierung für Prozesse der Identitätsbildung von Erwachsenen im Rahmen ihrer Biografie bei. Darüber hinaus können mediensozialisationsbezogene Aspekte als Anlass zur Diskussion darüber dienen, inwiefern sich Sozialisation im Kontext organisierter Erwachsenenbildung vollzieht und welchen Beitrag (medien-)sozialisations-theoretische Fragen zur Erwachsenenbildung leisten können (vgl. Bremer 2018, S. 140 f.).

4.2.4 Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung

Die sich durch Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität bedingenden Veränderungsprozesse (ausführlicher dazu Kap. 2.1), mit denen sich Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung konfrontiert sehen, erfordern eine kritische Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Organisationsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium. Letztere soll angehende Erwachsenenbildner:innen dazu befähigen, sich mit den durch gesellschaftliche Transformationsprozesse wandelnden Bedingungen für die heterogenen erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfelder auseinanderzusetzen und die damit einhergehenden sich wandelnden Anforderungen für die spätere Berufspraxis zu reflektieren. Wie Schäffter (2010) herausstellt, spiegeln sich gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur symptomatisch in erwachsenenpädagogischen Organisationen wider, sondern diese „sind selber auch ein wichtiges Strukturelement der modernen Gesellschaft insgesamt“ (ebd., S. 227). Insofern benötigen Erwachsenenbildner:innen die Fähigkeit, die digitale Transformation der erwachsenenpädagogischen Lern- und Bildungspraxis auf den Handlungsebenen der Angebotsgestaltung, der Bildungsorganisation, der Programmplanung sowie der politischen und strategischen Ebene (vgl. Kerres & Buntins 2020, S. 15) zu gestalten, um somit auch aktiv Rahmenbedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln zu schaffen (vgl. Bellinger 2018, S. 130 f.).

Rekurrierend auf Dollhausen und Schrader (2015) sei es die Kernaufgabe von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, an gesellschaftliche Bildungsbedarfe, die bspw. seitens der Bildungspolitik, aber auch durch Medien, von der Wirtschaft oder den Adressat:innen selbst kommuniziert werden, anzuknüpfen, diese systematisch zu ordnen sowie in eine „erwartbare Realisierung von Lern- und Bildungsprozessen zu bringen“ (ebd., S. 174). Zudem seien innerhalb der Organisationen Rahmungen zu schaffen, die an die Interessen der Adressat:innen anknüpfen, um sie auf ihrem subjektiven Lern- und Bildungsweg zu unterstützen. Insofern konstituierten die Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung somit eine „unverzichtbare Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlich bestimmten Steuerungsaktivitäten auf der einen und konkreten individuellen Lernanlässen und Bildungsbemühungen auf der anderen Seite“ (ebd.). Schäffter (2003, S. 59) folgend lässt sich die erwachsenenpädagogische Organisationsentwicklung selbst als Professionalisierungsprozess begreifen, den es zu thematisieren, verstehen zu lernen und aktiv mitzugestalten gelte. Im intentional organisierten Lernen erwachsener Teilnehmer:innen in Gruppen sieht der Autor die pädagogische Leistung von Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung begründet, an der nicht nur einzelne Personen, sondern alle Teil- respektive Arbeitsbereiche der einzelnen Organisation mit ihren jeweiligen Kompetenzen in besonderer Weise beteiligt seien (vgl. ebd., S. 63 f.). Die Unterschiedlichkeit der beteiligten Bereiche und die daraus resultierende komplexe Arbeitsteiligkeit in den Organisationen verlangen, so Schäffter weiter, von den beteiligten Akteur:innen eine doppelte Sichtweise:

„[Zum einen] das Wissen um den eigenen Wirkungshorizont (Kontextwissen) und [zum anderen] das Bewusstsein von der Verschränkung der eigenen Tätigkeit mit den Leistungsanteilen der anderen (Relationsbewusstsein). [...] Kontextwissen ist das Wissen um das eigene Profil, dessen Schnittflächen über sich selbst hinaus verweisen. Relationsbewusstsein ist die Bezugnahme auf übergeordnete Sinnzusammenhänge.“ (ebd., S. 64)

Die Verbindung des erwachsenenpädagogischen Kontextwissens sowie des Relationsbewusstseins seitens der Mitarbeiter:innen seien dem Autor nach konstitutiv, um die pädagogische Gesamtfunktion der Organisation herauszustellen und ein systematisches Verständnis ebendieser zu entwickeln (vgl. ebd., S. 67). Die Organisationsentwicklung könne folglich als eine Art Daueraufgabe bezeichnet werden, da erwachsenenbildnerische Organisationen kontinuierlich mit gesellschaftlichen Strukturveränderungen konfrontiert seien (vgl. Schäffter 2010, S. 229). Daher hänge die Sicherung ihrer Existenz maßgeblich davon ab, wie sie mit dem gesellschaftlichen Wandel umgehen und diesen gestalten, indem sie „als ‚lernende Organisationen‘ agieren“ (Dollhausen & Schrader 2015, S. 180).

Dem gegenwärtigen Diskussionsstand folgend, stellt insbesondere die digitale Transformation erwachsenenpädagogische Bildungsorganisationen vor Herausforderungen (siehe Kap. 2.2.2). So illustrieren bspw. Engels und Egloffstein (2021) entlang der Ergebnisse einer 2020 in 42 Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Befragung, dass eine ganzheit-

liche strategische Verankerung der Digitalisierung und der damit einhergehenden Prozesse – obgleich einer positiven Grundhaltung seitens der befragten Leitungen und Mitarbeiter:innen – noch ausstehe. Die Befragten (n = 132) wurden u. a. um eine Einschätzung dessen gebeten, welche Bedeutung Digitalisierungsthemen und entsprechende Unterstützungsbedarfe aus ihrer Sicht für die Organisationsentwicklung haben. Sowohl die Mitarbeiter:innen als auch die Leitungspersonen schätzen die Themen „technische Infrastruktur und Ausstattung“ dabei als am wichtigsten ein (vgl. ebd., S. 295). Ein anderes Bild zeichnete sich bei den Themen „Digitalisierung von Verwaltungsvorgängen“ sowie „Digitalisierung des Marketings/Social Media“ ab, da diese vor allem von den Leitungen als wichtig eingeschätzt werden (vgl. ebd.). Auch hinsichtlich des abgefragten Themenkomplexes „Inhalte mit Medienbezug“ gibt es unterschiedliche Einschätzungen seitens der Leitungen und Mitarbeiter:innen: Während letztere das Themenfeld „Datenschutz“ als am wichtigsten einschätzen, spielen für die Leitungen hingegen die Themen „Medienkompetenz und Medienmündigkeit“ eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 296). Wenngleich die referierte Studie die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen und dadurch lediglich einen kleinen Ausschnitt aus der erwachsenenpädagogischen Praxis in der Bundesrepublik fokussierte, zeigt sie – ähnlich der Untersuchung von Egetenmeyer et al. (2020; ausführlicher dazu Kap. 3.3.2) – die Notwendigkeit der Ausarbeitung und Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie in den jeweiligen Einrichtungen im Zuge der Organisationsentwicklung, die eine ganzheitliche Sicht aufweisen sollte, wie Engels und Egloffstein (2021) resümierend herausstellen:

„Entscheidend ist dabei, Digitalisierung nicht eindimensional aus technischer Sicht oder rein als Frage der Kompetenzentwicklung, sondern auch unter dem Aspekt der Organisationsentwicklung zu betrachten. Digitalisierung bewirkt eine Neukonfiguration vorhandener Elemente einer Organisation [...]“ (vgl. ebd., S. 299)

Dass Digitalisierung nicht organisationsneutral stattfindet, sondern Digitalisierung und Organisation in einem rekursiven Verhältnis zueinander stehen, arbeitet Büchner (2018) in einem Beitrag heraus. Auf der Grundlage eines systemtheoretischen Organisationsverständnisses argumentiert die Autorin, „dass Organisationen Teil bzw. Element der Digitalisierung, also in Digitalisierung bereits enthalten sind“ (ebd., S. 334), da Organisationen „sich weder neutral noch gleichförmig zu Digitalisierung verhalten, sondern diese auch verstärken, stabilisieren, hemmen oder eigenlogisch zu prägen vermögen“ (ebd.). Entlang von fünf zentralen theoretischen Grundpfeilern des systemtheoretischen Organisationsverständnisses – der Formalität, der Entscheidungsbasiertheit, der Informalität sowie der Organisationsgrenzen und -umwelten – wird das Verhältnis von Digitalisierung und Organisationen von Büchner diskutiert und dabei die Bedeutsamkeit von Organisationen im Prozess der Digitalisierung aufgezeigt (vgl. ebd., S. 335 ff.). Im Ergebnis ihrer analytischen Auseinandersetzung hält die Autorin folgende drei übergreifende Aspekte fest: Erstens bestehe eine uneinheitliche Auswirkung von Organisationen auf die Digitalisierung, in dem Sinne, dass verschiedene Logiken der Organisationen die Art und Weise, wie sich die Digitalisierung auswirke,

stellenweise auch gegensätzlich prägen, indem sie diese sowohl ermöglichen als auch bremsen (vgl. ebd., S. 344). Zweitens beeinflusse die Digitalisierung vor allem Entscheidungs- und Erwartungszusammenhänge der Organisationen und ihrer Umwelt auf strukturspezifische Art und Weise (vgl. ebd.). Und drittens seien Organisationen Bestandteile der Digitalisierung genauso wie in Organisationen Digitalisierung stattfindet, weshalb sie sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd., S. 345). Solche Entwicklungsdynamiken sind auch in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zu beobachten, weshalb die Einrichtungen gefordert seien, zukunftsfähige Strukturen innovativ zu gestalten, wie Dollhausen (2020) hervorhebt:

„Im Prinzip sind *alle* öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen gegenwärtig und zukünftig gefordert, sich auf die Entwicklung und Bereitstellung von digitalen beziehungsweise digital unterstützten Angeboten sowie auf innovative Geschäftsmodelle einzustellen.“ (ebd., S. 16; Hervorhebung im Original)

Insbesondere durch die COVID-19-Pandemie zeige sich, so die Autorin, das disruptive Potenzial von Digitalisierungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung, welches bestehende Geschäftsmodelle und Angebote auch in der Zukunft ergänzen sowie erweitern und stellenweise auch verdrängen werde (vgl. ebd.). Um dies zu verdeutlichen, illustriert sie ferner zentrale strukturelle Herausforderungen und Veränderungserfordernisse entlang der Ebenen Governance, Ressourcen und Kund:innen respektive Teilnehmer:innen (vgl. ebd., S. 17f.). Für die Ebene der Governance hebt die Autorin hervor, dass Strukturen notwendiger werden, die es Einrichtungen der Erwachsenenbildung ermöglichen, sich flexibel an Veränderungen anzupassen. Mit Blick auf die oftmals knappen Ressourcen scheine es, Dollhausen (2020) folgend, lohnenswert, interne Vernetzungen und Kooperationen in den Einrichtungen zu stärken sowie das Personalmanagement zu verbessern, indem die Ansprüche und Erwartungen der Mitarbeiter:innen stärker berücksichtigt und breitere Anreizstrukturen für Lehrende geschaffen werden. Auch die technisch-infrastrukturelle Ausstattung sei auf der Ressourcenebene auszubauen, indem IT-Verantwortliche stärker in Entscheidungsprozesse einbezogen und medienbezogene Fort- sowie Weiterbildungsangebote ausgebaut werden. Bezüglich der Kund:innen respektive Teilnehmer:innen seien erwachsenenpädagogische Einrichtungen vor allem gefordert, „ihre lebensweltlichen Bezüge, ihr Wissen um die individuellen Bildungsinteressen, um Teilnehmende als Kunden und Lernende, weiterzuentwickeln“ (ebd., S. 17). Aufgrund der Marktanforderungen seien die Zufriedenheit der und die Nähe zu den Teilnehmer:innen essenziell, weshalb eine stärkere Individualisierung notwendig werde. Überdies haben die Einrichtungen zunehmend eine Integrationsaufgabe, da sich die kulturelle und soziale Heterogenität der Teilnehmer:innen fortlaufend steigere, sodass die Entwicklung von interkulturellen Lehr-/Lern- und Organisationskulturen zukünftig wichtiger werde (vgl. ebd., S. 18). In Bezug auf die mit der digitalen Transformation einhergehenden referierten Herausforderungen und Veränderungserfordernisse diskutiert Dollhausen ferner das Prinzip der Agilität bzw. die agile Organisationsentwicklung für die erwachsenenbildnerische Praxis. Da sich die Organisationen an sich rasch ändernde Bedingungen, Erwartungen

und Anforderungen der Umwelt anpassen müssten, biete sich Agilität als Organisationsprinzip auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung an, um den gegenwärtigen Dynamiken zu begegnen, wobei Agilität nicht mit Flexibilität gleichzusetzen sei, wie die Autorin konstatiert:

„Agilität als Organisationsprinzip verfolgt vielmehr den Gedanken der Generierung einer *alternativen Form von Hierarchie und Führung*, die es ermöglicht, die Ziele einer Organisation in einem dynamischen Umfeld zu verfolgen und dabei zugleich die eigene Arbeit besser mit den Erwartungen und Ansprüchen von Kunden und/oder Auftraggebern zu verknüpfen.“ (ebd., S. 19; Hervorhebung im Original)

Allerdings seien die agilen Prinzipien (vgl. ebd.) nur zum Teil mit der erwachsenenpädagogischen Organisationswelt kompatibel, weshalb sich die agile Denkwelt nicht voll und ganz für die Einrichtungen übersetzen ließe (vgl. ebd., S. 20). Agile Methoden sowie ein agiles Mindset könnten jedoch, so resümiert die Autorin, wichtige Impulse im Hinblick auf die Akquisition von Projektmitteln, die effektive Durchführung von Projekten, die Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten sowie hinsichtlich der Personalakquisition liefern und dadurch die Weiterentwicklung der Einrichtungen der Erwachsenenbildung befördern (vgl. ebd.). Wenngleich Agilität demnach nicht vollumfänglich als Paradigma für die erwachsenenpädagogische Organisationsentwicklung gelten kann, lassen sich agile Werte und Prinzipien, u. a. in Form agilen Projektmanagements, bereits ins Studium der Erwachsenenbildung integrieren, um ein entsprechendes Mindset für die spätere Berufs- und Handlungspraxis zu entwickeln. So diskutiert bspw. Mayrberger (2017) die Berücksichtigung agiler Prinzipien in der Hochschullehre und zeigt dabei auf, dass diese die Partizipation der Studierenden fördern können, da ihnen Gestaltungsmacht zugestanden wird, wodurch sie auch Verantwortung für den Lernprozess, bspw. im Rahmen von problembasierten Lernszenarien oder Lehr-/Lernprojekten, übernehmen (vgl. ebd., S. 18). Der Einsatz digitaler Medien bzw. Tools kann die Arbeit mit agilen Methoden wie bspw. eduScrum²⁷ unterstützen, indem sie eine Arbeitsumgebung bieten, innerhalb derer die einzelnen Prozessschritte flexibel gestaltet sowie transparent und kleinschrittig abgebildet werden und sich die Studierenden fortlaufend untereinander austauschen können. Insbesondere der Austausch miteinander zum Vorgehen, zur Prozessgestaltung und zum Lernprozess insgesamt ist wichtig und kann die Studierenden dabei unterstützen, die Möglichkeiten der medienpädagogischen Organisationsentwicklung für Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu reflektieren. Dazu gehört, dass die Studierenden lernen, ihre eigene Rolle als Erwachsenenbildner:innen im Kontext gesellschaftlicher und medialer

27 eduScrum ist eine Methode des agilen Projektmanagements mit Konzentration auf die iterative Produktentwicklung, die ihren Ursprung in der Softwareentwicklung findet und die agilen Prinzipien oder Werte auf den formalen Bildungskontext überträgt. Die Verantwortung (Ownership) für den Lernprozess wird dabei auf die Lernenden übertragen. Diese legen ihre Arbeitsschritte eigenständig fest, um die gestellten Anforderungen selbstorganisiert (individuell oder in Teams) zu bewältigen. Der Fokus liegt entsprechend auf der Erprobung selbstständigen und kooperativen Arbeitens. Mithilfe eines digitalen Scrumboards werden das Vorgehen und darin enthaltene wichtige Schritte dokumentiert, die dann im Austausch mit anderen (Peers im Team sowie den Lehrenden) reflektiert werden, um zu eruieren, wie die Arbeitsschritte in der nächsten Phase optimiert werden können (siehe ausführlicher dazu ein Interview mit Willy Wijnands, dem Gründer von eduScrum – verfügbar unter: <https://uhh.de/cw64v>).

Veränderungen auf der Ebene der Organisation sowie für die Angebots- und Lehrentwicklung zu reflektieren.

Medienpädagogische Angebote der Erwachsenenbildung stellen bislang vordergründig auf den Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde ab und fokussieren damit insbesondere den technischen Umgang mit Medien (vgl. von Hippel & Freide 2018, S. 993). Vor dem Hintergrund der Förderung von Medienbildung für erwachsene Lerner:innen scheint das medienpädagogische Angebotsspektrum daher wenig innovativ. Wie Jörissen (2013) hervorhebt, sollten die medienpädagogischen Angebote in der Erwachsenenbildung „eine *Kultivierung des eigenen Verhältnisses zu Medien ermöglichen*“ (ebd., S. 19; Hervorhebung im Original), weshalb Medienbildung im Sinne einer „*Bildung im Horizont von Medialität*‘ [...] *in erster Linie allgemeine, soziale, kulturelle und politische Bildung*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) bedeute. Reines Fokussieren auf die Förderung von Medienkompetenz – insbesondere gemäß einem instrumentell-qualifikatorischen Verständnis – würde, dem Autor folgend, zu kurz greifen, sodass medienpädagogische Angebote gesellschaftliche und mediale Transformationen berücksichtigen sowie eine gezielte Verschränkung mit den genannten Bildungssparten adressieren sollten (vgl. ebd.). Erst eine solche Perspektive ermögliche innovative medienpädagogische Entwicklungen auf der Angebots- und Organisationsebene, wobei Medien jedoch nicht als Selbstzweck zu verstehen seien, wie Jörissen ferner konstatiert:

„Es geht nicht darum, den neuesten Trends hinterherzujagen [...]. Es geht auch nicht um die Medien- und Technikinnovationen als Selbstzweck, wie es in manchen Forderungen und Ausstattungsiniciativen der Bildungssysteme bisweilen den Anschein hat. Eine rein pragmatische Anwendungsperspektive mag hilfreich sein (wer Texte als PDF verteilt, muss weniger kooperieren), doch dies hat wenig mit dem zu tun, auf medienstruktureller Ebene die Klientel dort abzuholen wo sie inmitten einer Zeit monumentaler Transformationen mit unzähligen, und überwiegend sogar noch unentdeckten Fragen stehen. Gefordert sind medienkulturelle Lernprozesse auf organisatorischer und praktisch-pädagogischer Ebene, professionelle Fantasie und Erkundungswille und vor allem ein medienkulturelles Umdenken der Lehrenden, mit entsprechenden Konsequenzen für die (Weiter-)Qualifizierung von beruflichen und allgemeinen Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen.“ (ebd., S. 20)

Überdies reflektiert der Autor praktische Ableitungen für die Organisationsebene, auf der seiner Ansicht nach insbesondere eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen anzustreben sei, was eine gemeinsame Nutzung von Ressourcen ermögliche (vgl. ebd.). Dafür würden sich vor allem die Prinzipien einer Open Education (u. a. Cape Town Open Education Declaration 2007 & 2017) bzw. einer Open Pedagogy (u. a. Hegarty 2015) anbieten. Dahinter verbirgt sich die Idee der Schaffung einer Kultur des Teilens durch das Handeln von Erwachsenenbildner:innen auf der Organisationsebene sowie über die Grenzen der eigenen Organisation hinaus, bspw. durch die Produktion, gemeinsame Nutzung sowie Weiterentwicklung von OER für die Lehre sowie die Etablierung von Open Educational Practices (OEP) im Sinne einer offenen und partizipativen Gestaltungspraxis in der Erwachsenenbildung, „welche Lehrende und Lernende glei-

chermaßen als Akteure offener Lehr-Lernpraktiken und -architekturen versteht“ (Bellinger & Mayrberger 2019, S. 40). OER sind vielfach im Internet frei zugänglich verfügbar, was neue Optionen für das informelle Lernen Erwachsener eröffnet. Als Bildungsanbieter:innen sind erwachsenenpädagogische Organisationen gefordert, ihre Adressat:innen bei der Nutzung von OER zu beraten, sie dabei zu unterstützen, deren Qualität zu bewerten und diese für das eigene Lernen zu reflektieren. Ferner liegt es demnach in ihrer Verantwortung, die „Persönlichkeitsrechte ihrer Lernenden zu schützen und das Thema Datenschutz im Zuge der Ausarbeitung einer eigenen Digitalisierungsstrategie zu thematisieren“ (Bellinger 2018, S. 122). Die Ausarbeitung einer organisationsspezifischen Digitalisierungsstrategie stellt, neben dem Ausbau digitaler Lernmaterialien und Lehr-/Lernszenarien sowie der Ausschöpfung der didaktischen Potenziale für die Lehrgangs- und Programmbereichsplanung insgesamt, eine Herausforderung dar, die in Anbetracht der digitalen Transformation zugleich unumgänglich scheint (vgl. ebd.). Letztere umfasst nicht nur die mikrodidaktische Ebene, sondern vielmehr die gesamte Bildungsorganisation mit all ihren Handlungsebenen.

Kerres und Buntins (2020) diskutieren Implikationen, die mit der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung einhergehen, differenziert für die Ebene der Bildungsorganisation, die Programmplanung sowie Politik und Strategie. Für die Bildungsorganisation insgesamt betonen die Autor:innen, dass Digitalisierung den gesamten Bildungsprozess umfasse und sich somit nicht nur auf Bildungsmaßnahmen allgemein beziehe, sondern auch vor- und nachgelagerte Elemente der Angebote einschließe (vgl. ebd., S. 15). Dies bedeute zugleich eine Zunahme der Relevanz computerbasierter Prüfens sowie des Zertifizierens und Übertragens von Kompetenzen, die vermehrt vom Lehrbetrieb in eigenen Prüfungszentren entkoppelt organisiert werden. Des Weiteren seien, den Autor:innen folgend, Bildungscontrolling und -management, im Sinne von Teilnehmerbefragungen und Lehrveranstaltungsevaluationen, nicht mehr ohne digitale Datenauswertung denkbar. Dadurch zeige sich, dass sich die mit der digitalen Transformation einhergehenden Veränderungen nicht nur auf die mikrodidaktische Ebene im Sinne einer erweiterten technischen Ausstattung für die Lehre beziehen, sondern darüber hinaus die Implementierung „digitale[r] Plattformen, Services und Produkte“ (ebd., S. 16), stellenweise auch von kommerziellen Anbieter:innen, in den Organisationen der Erwachsenenbildung erfordern. Die Einrichtungen seien daher gefordert, sich grundlegend weiterzuentwickeln, wie Kerres und Buntins herausstellen:

„Die Ebene der Bildungsorganisation bezieht sich schließlich auch auf die Personal- und Organisationsentwicklung: Die [...] Entwicklungen sind insbesondere mit den hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden und Fachbereichsleitungen gemeinsam zu erarbeiten. Es geht nicht nur um die Schulung von Mitarbeitenden zu einer Software, sondern um die Entwicklung der Einrichtungen in einem viel grundlegenderen Sinne – als Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer digitalen Epoche.“ (ebd.)

Für die Ebene der Programmplanung heben die Autor:innen hervor, dass die Programmatik der Erwachsenenbildung in Anbetracht der digitalen Entwicklungen zu

überdenken sei. Das schließe sowohl Fragen nach den Themen und Inhalten ein, die aufzugreifen seien, als auch nach veränderten Kompetenzanforderungen sowie neuen Formaten, die sich an neue Gewohnheiten im Hinblick auf das Lernen und die Rezeption der Adressat:innen richten (vgl. ebd., S. 17). Zudem werde die Frage danach bedeutsam, welche bestehenden Angebote medial unterstützt oder gänzlich ins Digitale übertragen werden könnten. Dabei forderten, so Kerres und Buntins (2020) weiter, insbesondere die Möglichkeiten des informellen Lernens, welches im Internet zeit- und ortsunabhängig, bspw. im Rahmen der Nutzung von OER realisiert werden kann, die institutionalisierte Erwachsenenbildung heraus (vgl. ebd.). Dadurch verändere sich das lebenslange Lernen grundlegend, sodass die Organisationen gefordert seien, Bildungsplattformen für den Wissensaustausch und Bildungsressourcen für die Wissensaneignung bereitzustellen. Dadurch werde die scheinbare Fixierung auf einzelne Kursangebote und regionale Grenzen gesprengt, jedoch ginge damit auch die Chance einher, „neue Kooperationsstrukturen aufzubauen, in denen lokale Angebote mit digitalen Plattformangeboten verzahnt werden“ (ebd., S. 18). Mit Blick auf die Implikationen für Politik und Strategie konstatieren die Autor:innen, dass sich die Diskussion über die Digitalisierung zwischen den Achsen der öffentlich finanzierten und der marktwirtschaftlich organisierten Erwachsenenbildung und dadurch zwischen den Polen „Bildung als öffentliches Gut“ sowie „Bildung als Ware“ bewege (vgl. ebd., S. 19). Die Gestaltung des digitalen Bildungsraums für erwachsene Lerner:innen sei daher als „politischer Prozess zu verstehen, der einer staatlichen Steuerung im Zusammenwirken mit Bildungsträgern und -anbietern bedarf, um die Eckpunkte einer Erwachsenenbildung im Internet zu finden“ (ebd.). In der Konsequenz bedürfe es Erwachsenenbildner:innen, die dazu imstande sind, solche digitalen Bildungsräume für die Adressat:innen durchdacht zu entwerfen sowie zu gestalten (vgl. ebd.). Zudem treten kommerzielle Produkte von Unternehmen in Wettbewerb mit den erwachsenenbildnerischen Angeboten, weshalb es, Kerres und Buntins weiter folgend, als politischer Aushandlungsprozess zu verstehen sei, ob sich Erwachsenenbildung in diesem Wettbewerb als öffentliches Gut oder als Produkt marktförmig positioniere und sich dies im Internet artikulieren werde (vgl. ebd., S. 20). Da sich die Digitalisierung als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess auf allen Handlungsebenen der Erwachsenenbildung niederschlage, ginge es, auch hinsichtlich der Organisationsentwicklung, zunehmend „um die Frage, wie Anbietende in der Erwachsenenbildung mit Digitalisierung umgehen und wie gesellschaftliche Erwartungen an Bildung im Internet mit den neuen Möglichkeiten eingelöst werden können“ (ebd., S. 20; Hervorhebung im Original).

Die zuvor dargelegten Diskussionsstränge zeigen auf, dass die digitale Transformation der Erwachsenenbildung nicht organisationsneutral verläuft, sondern die Organisationen vielmehr gefordert sind, diese auf all ihren Handlungsebenen aktiv mitzugestalten, um ihre eigene Existenz langfristig zu sichern. Dies erfordert eine Thematisierung der medienpädagogischen Organisationsentwicklung im Hochschulstudium, damit angehende Erwachsenenbildner:innen dazu in die Lage versetzt werden, sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse an der Entwicklung medienpädagogischer Aktivitäten gestaltend zu beteiligen, um dadurch die

Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten in den Bildungsorganisationen zu schaffen. Bezug nehmend auf den von Hugger (2001/2017) betonten Aspekt der Vernetzung (ausführlicher dazu Kap. 3.3.1) sollten daher die Möglichkeiten und Grenzen organisationaler Vernetzungsstrukturen für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis sowie die damit einhergehenden Möglichkeiten und Grenzen diskutiert werden. Das schließt zugleich die Auseinandersetzung mit Fragen zu verschiedenen Inhalts- und Aufgabenbereichen der Mitarbeiter:innen in den Einrichtungen ein, die mit den skizzierten Veränderungen einhergehen. Ebenso müssen die personalen Bedingungen für medienpädagogische Aktivitäten in den Einrichtungen thematisiert werden, was eine Reflexion der Bedeutung medienpädagogisch-professionellen Handelns für die hauptamtlichen Mitarbeiter:innen und die Lehrenden einschließt. Erwachsenenbildner:innen, die sich im Rahmen ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium auch medienpädagogisch professionalisiert haben, können – so die These – in den Organisationen als Multiplikator:innen fungieren sowie ihr medienpädagogisches Orientierungswissen innerhalb von Fort- und Weiterbildungsangeboten an die Kolleg:innen weitergeben. Somit würde dem bestehenden Weiterbildungsbedarf (u. a. Schmid et al. 2018; Sgier et al. 2018; Rott & Schmidt-Hertha 2019; Rohs & Bolten 2020; Dollhausen 2020; Bolten-Bühler 2021 a/b) auf Ebene der Personalentwicklung konstruktiv begegnet werden. Dies bedarf zudem der Fähigkeit und Bereitschaft zu einer kontinuierlichen Reflexion der eigenen Rolle als Erwachsenenbildner:in sowie deren Veränderung im organisationalen Gefüge, welches es unter den Bedingungen der digitalen Transformation zu entwickeln gilt. Derartige Reflexionsanlässe können bereits im Hochschulstudium angeboten werden, insbesondere hinsichtlich der Frage, wie Medienbildung für Erwachsene seitens der Einrichtungen ganzheitlich in das Organisationskonzept integriert werden kann (Jörissen 2013), wie die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür zu gestalten sind und wie das Interesse der Adressat:innen an medienpädagogischen Angeboten jenseits der Vermittlung instrumentell-qualifikatorischer Medienkunde geweckt sowie deren Relevanz aufgezeigt werden kann, wenngleich sie die Bedeutung dieser für sich selbst ggf. nicht auf Anhieb erkennen (vgl. von Hippel & Freide 2018, S. 993).

4.2.5 Dimension der eigenen Medienkompetenz

In der medienpädagogischen Fachdiskussion herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass die eigene Medienkompetenz eine notwendige Voraussetzung für medienpädagogisch-professionelles Handeln und den Erwerb entsprechender medienpädagogischer Kompetenzen darstellt. So hebt etwa Herzig (2007) die Medienkompetenz als „conditio sine qua non“ (ebd., S. 286) hervor und fügt unter Bezug auf den schulischen Kontext hinzu, dass Lehrer:innen über Medienkompetenz verfügen sollten, um deren Entwicklung bei den Schüler:innen anzuregen sowie zu fördern (vgl. ebd.). Medienkompetenz wird demnach als zentrale respektive Basiskompetenz für medienpädagogisches Handeln und die Medienkompetenzvermittlung sowie -förderung als deren Zielwert formuliert (vgl. Hugger 2003, S. 42 f.). Letzteres lässt sich auch für die Erwachsenenbildung konstatieren, innerhalb derer Medienkompetenz als grundlegende

Schlüsselkompetenz angesehen wird (vgl. u. a. Dewe & Sander 1996, S. 137; von Hippel & Freide 2018, S. 976). Da die Mediatisierung des Alltags kontinuierlich voranschreitet und sich Medientechnologien stetig weiterentwickeln, könne Medienkompetenz zudem nicht als statischer Zustand verstanden werden, sondern vielmehr als „eine zentrale Aufgabe lebenslangen Lernens“ (Süss et al. 2018, S. 109). Um die Medienkompetenz ihrer künftigen Adressat:innen zu fördern, indem diese durch die Entwicklung digitaler Lehr-/Lernarchitekturen zu einem mündigen Umgang mit Medien und Informationstechnologien befähigt werden, sollten angehende Erwachsenenbildner:innen folglich ihre eigene Medienkompetenz im Rahmen des Hochschulstudiums reflektieren und als notwendige Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis ausdifferenzieren und ausbauen (vgl. Bellinger 2018, S. 131). Mit Blick auf das Hochschulstudium der Erwachsenenbildung konstatieren auch Staab et al. (2020) die Notwendigkeit der Aneignung von Medienkompetenz vonseiten der Studierenden und fügen dem hinzu, dass „[d]er kritische und reflektierte Umgang mit digitalen Medien [...] angesichts des digitalen Wandels eine Aufgabe dar[stellt], der Hochschulen durch die Integration digitaler Lehr- und Lernarrangements nachkommen können“ (ebd., S. 44).

Die Wurzeln des Medienkompetenzbegriffs liegen in den theoretischen Debatten zum Kompetenzbegriff der 1960er- und 1970er-Jahre begründet – einerseits in der linguistischen Perspektive auf Sprache von Chomsky (1965), der zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“ differenziert; andererseits in der sprachphilosophischen Theorie-diskussion zur kommunikativen Kompetenz, die von Habermas (1971) geprägt wurde. Chomsky folgend äußerte sich Kompetenz in der Fähigkeit, unendlich viele Sätze zu formulieren, während sich Performanz in der konkreten Anwendung der Sprache zeige (vgl. Trültzsch-Wijnen 2017, S. 167). Habermas bezog den Kompetenzbegriff auf das kommunikative Handeln und weist die kommunikative Kompetenz als Fähigkeit aus, die Struktur sprachlichen Handelns zu entschlüsseln, was wiederum eine Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation darstellte (vgl. ebd., S. 168). Die linguistischen und sprachphilosophischen Sichtweisen auf den Kompetenzdiskurs beeinflussten den Erziehungswissenschaftler Baacke, der den Begriff der Medienkompetenz in den 1990er-Jahren maßgeblich prägte und diese als „eine moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz“ (Baacke 1999 b, S. 19) umschreibt. Schon in seiner Habilitationsschrift erörterte Baacke (1973) die kommunikative Kompetenz vor dem Hintergrund der damaligen Medienentwicklungen, insbesondere der Massenkommunikation, als Grundaxiom innerhalb seiner didaktischen Grundlegung der Kommunikation und ihrer Medien als „Fähigkeit des Menschen, die er in beliebigen und verschiedenen Situationen hat, potentiell situations- und medienadäquat Kommunikation auszugeben und zu empfangen, ohne an die Reize von Situationen gebunden zu sein“ (vgl. ebd., S. 100)²⁸. Dabei orientiert sich Baacke, anders als Chomsky und

28 Damit habe Baacke (1973) – Gapski (2001) folgend – eine „[p]ädagogische Wendung der kommunikativen Kompetenz“ (ebd., S. 70) angestoßen, indem er ebendiese in der Auseinandersetzung mit den linguistischen und sprachphilosophischen Sichtweisen als „pädagogische Aufgabe“ (Baacke 1973, S. 286 f.) auswies und damit einen Beitrag zur handlungsorientierten Medienpädagogik leistete. Eine ausführliche diskursanalytische Besprechung des Werks von Baacke findet sich bei Barberi (2018).

Habermas, an einem pragmatischen Kompetenzbegriff, indem er die kommunikative Kompetenz folglich als kommunikative Performanz entwirft (vgl. Barberi 2017, S. 148). Zudem schließt er an die praxeologischen Arbeiten Bourdieus an und betont, dass sich „Kompetenz vorrangig über menschliche Erfahrungen und soziale Praktiken – und nicht über ein vererbtes und angeborenes Regelsystem – konstituiert und habituiert“ (Trültzsch-Wijnen 2017, S. 169). Wenngleich Baacke den Begriff Medienkompetenz in seiner Habilitationsschrift nicht explizit verwendete, knüpfte die Einführung des Begriffes in den (medien-)pädagogischen Fachdiskurs in den 1990er-Jahren an seine Definition von kommunikativer Kompetenz an (vgl. Gapski 2001, S. 71 f.). Infolgedessen gewann der Medienkompetenzbegriff an Konjunktur, wobei Kübler (1996) den fehlenden begrifflichen Konsens innerhalb der Medienpädagogik moniert, wodurch sich Medienkompetenz zu einer inhaltsleeren Vokabel zu entwickeln drohe:

„Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert – obwohl sich fast alle ihre Repräsentanten auf eine solche Metapher berufen und ständig so tun, als hätten sie jenen Stein der (medienpädagogisch) Weisen. Aber über einige Alltagsformulierungen hinaus ist er hohl, zumindest porös und amorph.“ (ebd., S. 13)

Auch Baacke (1996 b) bemängelt die „pädagogische Unspezifität“ (ebd., S. 9) der Debatte, da sich Medienkompetenz nicht aus der pädagogischen Begriffstradition ableiten lasse. Medienkompetenz definiert der Autor grundlegend als „die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996 a, S. 119; Hervorhebung im Original), und fügt dem in Abgrenzung zur kommunikativen Kompetenz sowie mit Blick auf den sozialen Wandel Folgendes hinzu:

„Während ‚kommunikative Kompetenz‘ an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen – die ja beispielsweise auch dahin geführt haben [...], daß von geschlossenen ‚Lebenswelten‘ heute kaum noch die Rede ist, in denen sich ‚kommunikative Kompetenz‘ alltagsgebunden und verlässlich entfalten kann.“ (ebd.)

Dadurch erlaube das Konzept Medienkompetenz, Veränderungen von Kommunikation und gesellschaftlichen Anforderungen aufzugreifen (vgl. ebd.). Baacke differenziert darauffolgend folgende vier Dimensionen von Medienkompetenz: (1) Medienkritik, (2) Medienkunde, (3) Mediennutzung und (4) Mediengestaltung (vgl. ebd., S. 120). Die Vermittlung dieser vier Facetten solle „zur gut informierten Nutzung und Einschätzung von Medien und medialer Inhalte [befähigen], um an der Informationsgesellschaft verantwortungsvoll und mündig partizipieren zu können“ (Zorn 2011, S. 185). Die Dimension der Medienkritik wird von Baacke (1999 c) in dreifacher Weise ausdifferenziert: analytisch, reflexiv und ethisch. Auf der analytischen Ebene sollen „problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) ange-

messen erfasst werden können“ (ebd., S. 34). Für die reflexive Ebene betont der Autor die Notwendigkeit dessen, dass Menschen dazu imstande seien, ihr analytisches Wissen auf ihr Handeln sowie sich selbst anzuwenden. Die ethische verbindet die analytische und reflexive Ebene, indem sie das analytische Denken und den reflexiven Rückbezug „als sozial verantwortet abstimmt und definiert“ (ebd.). Neben die Medienkritik tritt die Dimension der Medienkunde, die das Wissen über aktuelle Medien und die dahinterstehenden Systeme umfasst. Diese Dimension wird von Baacke in zweifacher Weise ausdifferenziert: informativ und instrumentell-qualifikatorisch. Die informative Facette umfasst dabei das klassische Wissen über Medien, während sich die instrumentell-qualifikatorische Facette auf die Bedienfähigkeit bezogen auf Endgeräte und Software bezieht (vgl. ebd.). Die Dimension der Mediennutzung bezieht sich auf die Fähigkeit, mit Medien zu handeln respektive umzugehen, und ist ebenfalls zweifach – rezeptiv und interaktiv – ausdifferenziert. Dabei betont Baacke mit der rezeptiven Mediennutzung die Anwendungs- und mit der interaktiven Mediennutzung die Anbieterebene (vgl. ebd.). Mit der vierten Dimension der Mediengestaltung, die ebenso in zweifacher Weise ausdifferenziert ist, umschreibt der Autor erstens die sich weiterentwickelnde und innovative Veränderung von Medien sowie zweitens die Fähigkeit zur Mediengestaltung (vgl. ebd.). Von Hippel (2007) stellt für die Erwachsenenbildung die Bedeutung der Medienkritik heraus und fügt dem hinzu, dass medienkundliches Wissen eine notwendige Basis darstelle, um Prozesse der Konstruktion von Medien kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 71). Dabei betont die Autorin den Facettenreichtum der Medienkunde, welcher „Kenntnisse zu Medienethik (Wirkung von Werbung, Gewalt etc.), zum Medienrecht (Datenschutz, Jugendschutz, Urheberrecht usw.), zur Medienökonomie (Medienkonzentration, Medienkommunikationsmärkte usw.), zur organisatorischen Struktur (Bürgermedien, öffentlich-rechtlicher Rundfunk usw.), zur Medienpolitik (gesellschaftliche Folgen, Politik usw.), zur Genrekunde (Genres, Film-analyse usw.) sowie zur Medienrezeption und Medienwirkung“ (ebd.) umfasse. Medienkritik sei folglich die Zielkategorie innerhalb der vier Dimensionen (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) des referierten Medienkompetenzmodells von Baacke (vgl. ebd., S. 72; von Hippel & Freide 2018, S. 976).

Niesyto (2017) folgend beziehe sich Medienkritik als zentraler Bestandteil von Medienkompetenz auf gesellschaftliche Medienentwicklungen sowie verschiedene Bereiche von Medien. Dabei gehe es vordergründig „um die Analyse und Bewertung bezüglich Produktionsbedingungen, Inhalt, Form und Distribution (inkl. rechtlicher, politischer und ökonomischer Aspekte) sowie um die (Selbst-)Reflexion der Mediennutzung in lebensweltlichen Kontexten“ (ebd., S. 266). Es bestehen verschiedene Ansätze einer pädagogischen Medienkritik (bspw. handlungs- und entwicklungsorientiert), die im Kontext (erwachsenen-)pädagogischen Handelns aufgegriffen werden können, um die Adressat:innen zu einer kritisch-reflexiven Perspektive auf und einem entsprechenden Umgang mit Medien zu befähigen. Niesyto (2018) konstatiert, dass eine medienkritische Perspektive unter den Bedingungen der Mediatisierung und Digitalisierung zu einer grundlegenden, unverzichtbaren Bildungsaufgabe geworden sei, bei der es darum gehe, „gesellschaftliche Leitbilder zu hinterfragen und verstärkt

Schlüsselfragen einer demokratischen Entwicklung der Gesellschaft in allen Bereichen (auch der Wirtschaft!) zu thematisieren“ (ebd., S. 63). Das verdeutlicht die Bedeutung der Medienkritik für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis: Anstatt lediglich den technischen Umgang mit Medien zu fokussieren, sollte die pädagogische Medienkritik vermehrt bei den Veranstaltungsangeboten der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden (vgl. von Hippel & Freide 2018, S. 994). Aspekte, mit denen sich die pädagogische Medienkritik innerhalb der Bildungspraxis konfrontiert sieht, diskutiert Niesyto (2018, S. 65 ff.) aus politisch-kultureller sowie sozial-ästhetischer Perspektive. Mit Blick auf die Werteorientierung sei die pädagogische Medienkritik gefordert, gesellschaftliche und mediale Fehlentwicklungen in Form von „Diskriminierung und Verletzung von Menschenwürde wie z. B. Cybermobbing, Hate-Speech, sexuelle Belästigung und Ausbeutung zu benennen und sich deutlich davon abzugrenzen“ (ebd., S. 67). Es gehöre zur Förderung von Medienkompetenz und -bildung dazu, Medieninhalte sowie -entwicklungen mit ethischen Fragen zu konfrontieren und diese vor dem Hintergrund der demokratisch-werteorientierten Gesellschaft zu reflektieren. Überdies komme der pädagogischen Medienkritik – dem Autor folgend – als Teil einer politisch-kulturellen Medienbildung von Adressat:innen die Aufgabe zu, den Datenkapitalismus zu thematisieren, indem die kommerzielle „Ausbeutung von privaten Daten und auch ihre manipulative Verwendung für politische und andere Zwecke“ (ebd., S. 68) kritisch hinterfragt werden. Zudem, so Niesyto weiter, biete sich eine sozial-ästhetische Perspektive an, welche ermöglicht, medienästhetische Werturteile basierend auf eigenen Erfahrungen kritisch zu beleuchten. Dies könne bspw. über den Modus der reflexiven Medienproduktion gelingen, da der Schritt von der Medienrezeption zur aktiven -produktion ein tieferes Verständnis von Medienfunktionsweisen sowie deren ästhetischen Ausdrucksweisen fördere und Möglichkeiten für Differenzenerfahrungen biete (vgl. ebd.). Des Weiteren seien Angebote der pädagogischen Medienkritik milieusensibel zu entwickeln, um etwaige Stigmatisierungen und daraus resultierende Benachteiligungen zu umgehen (vgl. ebd., S. 69 f.). Niesyto plädiert in diesem Zusammenhang für eine medienpädagogische Grundbildung für alle pädagogischen Fachkräfte im Rahmen des Hochschulstudiums sowie von Fort- und Weiterbildungsangeboten, was für ihn eine Voraussetzung dafür ist, die pädagogische Medienkritik als zentralen Bestandteil der Medienkompetenz zu fördern (vgl. ebd., S. 71). Aspekte von Medienkritik sollten daher Bestandteil der Medienkompetenzförderung im Studium der Erwachsenenbildung sein, um den reflexiven Umgang mit Medien in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zu fördern.

Neben dem Modell von Baacke (1994, 1996 a/b, 1999 a/b/c) wurden ab den 1990er-Jahren weitere Medienkompetenzmodelle respektive -konzepte ausgearbeitet (u. a. Aufenanger 1997 & 2001; Tulodziecki 1998 b & 2007; Kübler 1999; Theunert 1999; Groe-

ben 2002)²⁹. Hugger (2008 c) erörtert, dass diesen Konzepten und Modellen entgegen allen Unterschieden auch Übereinstimmungen innewohnen: Zum einen beziehe sich Medienkompetenz darin „in zentraler Weise auf die *Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten* des Menschen“ (ebd., S. 95; Hervorhebung im Original), indem auf die aktive Mediennutzung verwiesen wird. Zum anderen werde die Bedeutung des formalen und nonformalen Medienkompetenzerwerbs zentral hervorgehoben und Projektarbeit dabei als „Schlüsselweg“ (ebd.) akzentuiert. Überdies könne Medienkompetenz aufgrund der nicht direkten Beobachtbarkeit lediglich aufgrund von Bewertungen zugeschrieben werden, da sie sich auf Dispositionen – im Sinne von Anlagen, Bereitschaften und Fähigkeiten – beziehe, „die es ermöglichen, bestimmte Medienhandlungen auszuführen“ (ebd.). Der vordergründige Rekurs auf das von Baacke (1994, 1996 a/b, 1999 a/b/c) ausgearbeitete Medienkompetenzmodell mitsamt seinen vier Dimensionen sowie die Darstellung der Medienkritik als zentrales Element im vorliegenden Unterkapitel begründet sich dadurch, dass dieses als „umfassende soziale Handlungskompetenz für den Umgang und das Lernen mit Medien“ (von Hippel & Freide 2018, S. 973) verstanden und entsprechend in der erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion berücksichtigt wird. So orientiert sich bspw. die Facette der eigenen Medienkompetenz im Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz aus dem Forschungsverbundprojekt „MEKWEP“ (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 36; Rohs et al. 2017, S. 8; Bolten & Rott 2018, S. 141; Rohs & Bolten 2020, S. 81 – siehe auch Kap. 4.1.1) an Baackes vier Dimensionen der Medienkritik, -kunde, -nutzung und -gestaltung, die – Bolten-Bühler (2021 a) folgend – „in der heutigen Zeit nach wie vor, wenn nicht sogar mehr denn je, benötigt“ (ebd., S. 72) werden. Die reflexive Auseinandersetzung mit den vier Dimensionen im Hochschulstudium kann angehenden Erwachsenenbildner:innen dazu verhelfen, ihre eigene Medienkompetenz als Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln weiter auszubauen und zu festigen. Außerdem lassen sich – auch unter Berücksichtigung weiterer Sichtweisen auf Medienkompetenz – darüber hinaus Möglichkeiten dahingehend diskutieren, wie die Medienkompetenz von Adressat:innen im Rahmen von Angeboten der Erwachsenenbildung umfassend gefördert werden und als zentrale Aufgabe des lebenslangen Lernens innerhalb der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis integriert werden kann.

29 Neben den deutschsprachigen Perspektiven auf Medienkompetenz etablierte sich international vor allem der Begriff der „media literacy“ respektive „media literacies“, der stellenweise – u. a. auf der politischen Argumentationsebene – mit dem Medienkompetenzbegriff gleichgesetzt wird. Ähnlich dem deutschsprachigen Medienkompetenzbegriff gibt es in der Diskussion um „media literacy“ unterschiedliche Verständnisse, die sich – einer Analyse von Grafe (2011) folgend – als unterschiedliche Akzentuierungen verstehen lassen (ebd., S. 72). Im Gegensatz zum deutschen Kompetenzverständnis gründe das literacy-Konzept auf dem US-amerikanischen Pragmatismus (vgl. Tulodziecki & Grafe 2012, S. 50), der Handlungen als Faktoren für die Problemlösung hervorhebt. In der Konsequenz seien Handlungen im Konzept „media literacy“ an Medienbotschaften geknüpft, was den fundamentalen Unterschied zur deutschsprachigen Debatte um Medienkompetenz aufzeige, wie Ganguin, Gemkow und Haubold (2020) herausstellen: „Der deutschsprachige Diskurs favorisiert, bedingt durch die theoretische Genese des Kompetenzbegriffs, ein subjektiv-idealistisches Kompetenzverständnis [...], während für Media Literacy die Bedingtheit von Kommunikation zentral ist“ (ebd., S. 56). Zudem betonen die Autor:innen in ihrer vergleichenden Betrachtung, dass das Konzept „media literacy“ auf den Entwurf subjektübergreifender Handlungsschritte abziele, „mit denen Medienbotschaften decodiert werden können“ (ebd., S. 57), wodurch „neben dem Sender und dem Inhalt der jeweiligen Botschaft (<message>) das Medium mit seiner spezifischen Codierungsweise ins Zentrum der Analyse rücke“ (ebd.).

4.3 Drittes Zwischenfazit: Eckpunkte einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung

Das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit hatte zum Ziel, die inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung theoretisch herzuleiten und zu begründen. Dazu wurde zunächst auf die aktuelle erwachsenenpädagogische Fachdiskussion um eine digitale Grundbildung rekurriert, um die sich stetig wandelnden Anforderungen an Erwachsenenbildner:innen herauszustellen und diese für die akademische Professionalisierung aus medienpädagogischer Perspektive zu reflektieren. Dabei wurde insbesondere mit Blick auf die aktuelle LEO-Studie (Buddeberg & Grotluschen 2020) gezeigt, dass ein Bedarf an entsprechenden Angeboten in der Erwachsenenbildung besteht, die eine kritische Auseinandersetzung der Adressat:innen mit Digitalisierung ermöglichen und sich dabei nicht auf die Vermittlung funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken. Mit dem Bedarf an Angeboten geht der Bedarf an Erwachsenenbildner:innen im planend-organisatorischen Bereich sowie in der Lehre einher, die über eine medienpädagogische Grundbildung verfügen. Im Zuge dessen wurde erörtert, dass eine Grundbildung Medien in der vorliegenden Arbeit ein Bildungsziel innerhalb der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium darstellt, welches angehende Erwachsenenbildner:innen zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln befähigen soll. Dabei geht es demnach um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens (vgl. Niesyto & Imort 2014, S. 24f.) im Studium der Erwachsenenbildung, welcher durch die systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inhalten sowie Fragen der Medienpädagogik unterstützt wird und im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen gewährleistet.

Die Notwendigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung im Sinne einer Verankerung der Medienpädagogik im (erwachsenen-)pädagogischen Hochschulstudium wurde im Rekurs auf Positionspapiere der fachwissenschaftlich-medienpädagogischen Community (Knaus, Meister & Tulodziecki 2017; Sektion Medienpädagogik 2017) erörtert. Insbesondere der „Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Inhalte“ der Sektion Medienpädagogik (2017) stellt eine allgemeine Grundlage dafür dar, wie die medienpädagogische Professionalisierung im Hochschulstudium verankert werden kann, was allerdings für die einzelnen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ausdifferenzieren ist, wozu die vorliegende Arbeit mit der theoretischen Herleitung einer Grundbildung Medien einen konzeptionellen Beitrag für die Teildisziplin der Erwachsenenbildung leistet. Zur argumentativen Untermauerung dessen, dass der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Sinne einer Ermöglichung von Bildungsprozessen verstanden wird, wurde der Blick darauffolgend auf den Diskurs um medienpädagogische Kompetenzen gerichtet und dabei herausgearbeitet, dass in der Erwachsenenbildung ein Orientierungsvakuum hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung vorherrscht (vgl. Bolten-Bühler 2021 a, S. 20). Um darzulegen, dass eine systematische Medienbildung Orientierungsmöglichkeiten für an-

gehende Erwachsenenbildner:innen im Hochschulstudium schaffen kann, wurde die wissenschaftstheoretische Unterscheidung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen (vgl. Mittelstraß 2002, S. 164) erörtert: Während der Erwerb von Kompetenzen an das Fakten- respektive Verfügungswissen gekoppelt ist, ist der Aufbau von Orientierungswissen eng mit dem Bildungsbegriff verwoben und geht – Marotzki (1990) sowie Jörissen und Marotzki (2009) folgend – über das Lernen hinaus. Wenngleich sich die genannten Wissensformen gegenseitig bedingen, unterscheiden sie sich somit grundlegend voneinander. Dabei dürfe der Aufbau von Orientierungswissen nicht mit einer Steigerung von Verfügungswissen verwechselt werden, da Bildung, im Unterschied zum Lernen, bestehende Erfahrungsmuster und Orientierungsschemata verändere (vgl. ebd., S. 23 ff.). Die Grundbildung Medien im Sinne des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung geht somit über den reinen Kompetenzerwerb hinaus und hat zum Ziel, die medienpädagogisch-professionelle Handlungsfähigkeit angehender Erwachsenenbildner:innen zu stärken.

Im zweiten Teil des Kapitels wurden entsprechend fünf Dimensionen einer Grundbildung Medien ausgearbeitet, die zur medienpädagogischen Professionalisierung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium beitragen können. Zum einen die Dimension der Mediendidaktik, die ein kreativ-gestalterisches Element darstellt, welches angehende Erwachsenenbildner:innen dazu befähigen soll, digitale Medien innerhalb ihrer späteren Berufspraxis sowohl im Rahmen didaktisch-planerischer als auch gestalterischer Prozesse zu berücksichtigen und in der Lehr-/Lernpraxis einzusetzen. Daneben wurde die Notwendigkeit des Wissens um die Bildungspotenziale von (digitalen) Medien in der Erwachsenenbildung in die Dimension der Medienbildung einbezogen, um die Studierenden dazu in die Lage zu versetzen, Medienbildungsprozesse erwachsener Lerner:innen anzuregen, zu begleiten und zu fördern sowie ihre Adressat:innen diesbezüglich adäquat zu beraten. Die Dimension der Mediensozialisation bezieht sich auf ein Orientierungswissen, welches angehenden Erwachsenenbildner:innen ermöglicht, im Hochschulstudium ein Bewusstsein für die medialen Lebenswelten von Erwachsenen sowie die Bedeutung von Medien im Erwachsenenalter zu erlangen, um die individuellen Lernvoraussetzungen der künftigen Adressat:innen analysieren sowie beim professionellen Handeln in der späteren Berufspraxis u. a. auf den Ebenen der Planung, Gestaltung sowie Beratung berücksichtigen zu können. Die Befähigung zur aktiven Mitgestaltung von Rahmenbedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis wurde in der Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung berücksichtigt, welche die Studierenden zudem dazu ermutigen soll, auf der Organisationsebene innovative Ideen umzusetzen und digitale Lehr-/Lernarchitekturen für die Adressat:innen zu gestalten. Die Dimension der eigenen Medienkompetenz stellt eine Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung dar, die im Rahmen der akademischen Professionalisierung daher konsequent ausdifferenziert und ausgebaut sowie reflektiert werden sollte, um die Förderung der Medienkompetenz der künftigen Adressat:innen zu gewährleisten

sowie diese dadurch zu einem mündigen Umgang mit Medien und Informationstechnologien zu befähigen. Die fünf Dimensionen der Grundbildung Medien wurden unter Berücksichtigung der medien- und erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion zu den jeweiligen Bereichen theoretisch ausgearbeitet und reflektiert. Zudem wurde jeweils beschrieben, wie die einzelnen Dimensionen im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden können, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten. Dabei wurde auch die Herstellung einer Verbindung von Theorie und erwachsenenpädagogischer Bildungspraxis konsequent berücksichtigt.

Somit wurde der theoretische Grundstein für die nachfolgend dargestellte explorative Untersuchung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im akademischen Hochschulstudium gelegt. Das daran anschließende fünfte Kapitel bildet einen Brückenschlag von der Theorie zur Empirie, indem die methodologische Rahmung für die Studie im Forschungsstil der Grounded Theory Methodology gespannt wird. Die in diesem sowie in den vorangegangenen Kapiteln hergestellten Theoriebezüge dienen dabei als Kontextwissen, welches im Rahmen der theoriegenerierenden Vorgehensweise im iterativen Forschungsprozess leitend war und nachfolgend im Zuge der methodologischen Rahmung beschrieben wird.

5 Methodologische Rahmung des empirischen Projekts

„Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln. Die Forschungsergebnisse konstituieren eine theoretische Darstellung der Untersuchten Wirklichkeit, anstatt aus einer Anhäufung von Zahlen oder einer Gruppe locker verbundener Themen zu bestehen. [...] Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt.“
(Strauss & Corbin 1996, S. 8f.; Hervorhebung FB)

Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen zum zeitdiagnostischen Begründungszusammenhang (siehe Kap. 2), die professionstheoretische Fundierung (siehe Kap. 3) sowie die Elaboration der einzelnen Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung (siehe Kap. 4) wird im fünften Kapitel der methodologische Rahmen für das empirische Projekt gespannt. In der empirischen Studie werden medienpädagogische Professionalisierungsstrategien als Teil der akademischen Professionalisierung in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik untersucht. Dafür wurde die Entscheidung getroffen, mit dem Forschungsstil der Grounded Theory in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) zu arbeiten. Das forschungsmethodologische Paradigma der Grounded Theory bietet sich für das empirische Vorhaben vorliegend in besonderem Maße an, da sich damit Fragen zu organisationsspezifischen Abläufen, Aufgaben und Dynamiken bezogen auf die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne der Integration einer systematischen Medienbildung in konsekutiven Studiengängen der Erwachsenenbildung untersuchen lassen (vgl. ebd., S. 23 f.). Bevor das konkrete Untersuchungsdesign und das forschungsmethodische Vorgehen bezüglich des empirischen Projekts beschrieben werden, werden die methodologischen Prinzipien, erkenntnistheoretischen Facetten und forschungsmethodischen Konsequenzen der Grounded Theory ausführlich erörtert.

Das Kapitel ist wie folgt in zwei Unterkapitel aufgeteilt: Im ersten Schritt werden das Forschungsprogramm der Grounded Theory und dessen paradigmatische Ausrichtung, insbesondere nach Strauss (1987, 1991 b & 1993) sowie Strauss und Corbin (1990, 1994 & 1996), in den Fokus gerückt (Kap. 5.1). Daran anschließend wird im zweiten Schritt die Frage nach der Qualitätssicherung qualitativer Forschungsvorhaben durch Standards und Gütekriterien in den Blick genommen sowie unter besonderer Berücksichtigung der Spezifika der Grounded Theory diskutiert (Kap. 5.2). Abgerundet wird das Kapitel durch ein Zwischenfazit, welches den für das empirische Projekt aufgespannten methodologischen Rahmen reflektiert (Kap. 5.3).

5.1 Das Forschungsprogramm der Grounded Theory

Das erste Unterkapitel fokussiert das Forschungsprogramm respektive den Forschungsstil der Grounded Theory: Zunächst wird auf den Entstehungskontext sowie verschiedene Entwicklungs- und Konfliktlinien (Kap. 5.1.1) Bezug genommen, um die Grounded Theory einerseits in den breiteren wissenschaftshistorischen Kontext der soziologischen Forschung der 1950er- und 1960er-Jahre einzuordnen sowie zugleich aufzuzeigen, in welche „Schulen“ sich das Forschungsprogramm seit seiner Entwicklung ausdifferenziert und weiterentwickelt hat. Zugleich wird auf den Ansatz der Grounded Theory, der für das empirische Projekt der vorliegenden Arbeit leitend ist, eingegangen, indem insbesondere die Ausarbeitungen von Strauss und Corbin (1990, 1994 & 1996) hervorgehoben werden. Im nächsten Schritt erfolgt die wissenschaftstheoretische Verortung der Grounded Theory in den Denktraditionen des US-amerikanischen Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus (Kap. 5.1.2). Diese Verortung ist notwendig, um einerseits die Verfahrensweisen dieses Forschungsstils nachzuvollziehen und andererseits ein Verständnis dafür zu schaffen, welche Konsequenzen sich aus den wissenschaftstheoretischen Grundlegungen für die Theorieentwicklung ergeben. Daran anknüpfend wird das Theorieverständnis respektive der Theoriebegriff, welcher für die Begründung der Grounded Theory nach Strauss (1987, 1991 b & 1993) sowie Strauss und Corbin (1990, 1994 & 1996) leitend ist, in den Blick genommen (Kap. 5.1.3). Dadurch wird zugleich aufgezeigt, welchen Einfluss die pragmatistische und symbolisch-interaktionistische Epistemologie auf den Theoriebegriff nehmen sowie welche Konsequenzen sich daraus für die empirische Genese von theoretischen Konzepten bzw. die gegenstandsverankerte Theoriebildung ergeben. Zuletzt wird auf die sensibilisierenden Konzepte eingegangen, denen beim Forschungsstil der Grounded Theory ein wichtiger Stellenwert zukommt (Kap. 5.1.4). Sensibilisierende Konzepte haben deshalb eine hohe Relevanz, da sie gerade zu Beginn des Forschungsprozesses eine entscheidende Inspirationsquelle darstellen, was den Forscher:innen dabei dazu verhilft, adäquate Auswahlentscheidungen für das jeweilige Untersuchungsvorhaben zu treffen. Ferner ist es den Forscher:innen, die mit der Grounded Theory arbeiten, dadurch möglich, ihr theoretisches Vorwissen in den Forschungsprozess einzubeziehen. Daher werden in diesem Unterkapitel auch die Theoriebezüge, die zum Kontextwissen sowie der theoretischen Sensitivität der Autorin beigetragen und somit einen heuristischen Rahmen für das empirische Projekt geliefert haben, pointiert dargelegt und erörtert.

5.1.1 Entstehungskontext, Entwicklungs- und Konfliktlinien

Die Methodologie der Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss erstmals in ihrem 1967 veröffentlichten Werk „The Discovery of Grounded Theory“ beschrieben. Das Buch entpuppte sich als wegweisend für die qualitative Sozialforschung, sodass der Forschungsstil der Grounded Theory in seinem Ursprung sowie den vielfältigen Weiterentwicklungen – bspw. in Form der konstruktivistischen Grounded Theory von Charmaz (2011 & 2014) oder der Situationsanalyse von Clarke (2012) sowie Clarke et al.

(2019) – bis heute zu den prominentesten Forschungsstilen in der empirischen Sozialforschung gezählt werden kann. Darüber hinaus kommt die Grounded Theory in zahlreichen anderen Forschungsfeldern wie der Gesundheits- oder Wirtschaftswissenschaft zur Anwendung (vgl. u. a. Mey & Mruck 2010, S. 614; Equit & Hohage 2016, S. 9).

Um die Entstehung der Grounded Theory Methodology nachzuvollziehen, bedarf es deren Einordnung in den wissenschaftshistorischen Kontext, da Glaser und Strauss den Forschungsstil aus einer besonderen Motivation heraus entwickelten: Die Autoren wollten der damals „herrschenden [US-]amerikanischen soziologischen Forschung der Nachkriegsperiode ein alternatives Forschungsmodell entgegensetzen“ (Alheit 1999, S. 1), welches dazu beitragen sollte, die vorherrschende Kluft zwischen Theorie und Empirie zu überwinden. Die soziologische Forschung war bis dato von sogenannten „grand theories“ (Groß- bzw. Universaltheorien) wie bspw. der „Theorie der Sozialen Systeme“ von Parsons (1951/1976) dominiert, denen es gleichwohl an einer Datengrundlage fehlte, sowie von hypothesenprüfenden Verfahren, die aus Sicht der Autoren jedoch nicht hinreichend zur Theoriebildung beitrugen und sich stattdessen immer weiter von der Wirklichkeit und Lebensrealität der Subjekte entfernten. Glaser und Strauss (1967) monierten, dass weder die Forschungstradition der „Chicago School“, im Rahmen derer Strauss ausgebildet wurde, noch die funktionalistische Forschungstradition der „Columbia School“, die Glaser prägte, dazu imstande seien, diese Kluft zu überbrücken sowie Theorie und Empirie überzeugend miteinander zu verbinden:

„Attempts to close the gap between theory and research have concentrated principally in the improvement of methods for testing theory [...]. Attempts to close the gap from the ‘theory side’ have not been nearly so successful. [...] What is required, we believe, is a different perspective on the canons derived from vigorous quantitative verification on such issues as sampling, coding, reliability, validity, indicators, frequency distributions, conceptual formulation, construction of hypotheses, and presentation of evidence. We need to develop canons more suited to the discovery of theory. These guides, along with associated rules of procedure, can help release energies for theorizing that are now frozen by the undue emphasis on verification.“ (ebd., S. vii f.)

Aufgrund dessen entwickelten Glaser und Strauss einen Forschungsstil, dessen Verlauf nicht linear ist, sondern sich vielmehr als „kontinuierlicher Dialog zwischen theoretischen Vorannahmen und den gewonnenen Daten“ (Alheit 1999, S. 3) vollzieht. Im Gegensatz zu anderen Forschungsverfahren stellen die Theoriebildung und Datenanalyse dabei keine separaten Arbeitsschritte dar. Sie vollziehen sich hingegen im Wechselspiel sowie unter stetiger Reflexion und die Forscher:innen verfolgen dabei das Ziel, aus den Daten eine am Forschungsgegenstand verankerte Theorie zu gewinnen. Zuvor hatten sich die Autoren zu Beginn der 1960er-Jahre gemeinsam qualitativ forschend den Themen Tod und Sterben in Hospizen zugewandt und entwickelten im Zuge dessen eine Theorie zum Bewusstsein des Sterbens respektive der „Awareness of Dying“ (Glaser & Strauss 1965). Die publizierte Studie galt als Arbeitsgrundlage für die Veröffentlichung der „Discovery of Grounded Theory“ (1967), im Rahmen derer die Autoren ihr Vorgehen bei der Untersuchung praxisnah erläuterten, sodass die ausgearbeitete Grounded Theory Methodology der „nachvollziehenden und systematischen

Reflexion einer konkreten Forschungsarbeit“ (Mey & Mruck 2010, S. 614) entstammte. Die gemeinsamen Ausarbeitungen beider Autoren basieren überwiegend auf einer mikrosoziologischen Perspektive, die es ermögliche, interpersonale Beziehungen sowie individuelles und gruppenbezogenes Handeln gleichermaßen zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 615).

Sowohl Glaser (u. a. 1978, 2003 & 2004) als auch Strauss (u. a. 1987, 1991 b & 1996) entwickelten den gemeinsam ausgearbeiteten Forschungsstil unter Mitarbeit verschiedener Kolleg:innen getrennt voneinander weiter, wobei Glaser vor allem von Stern, Charmaz sowie Holten und Strauss wesentlich von Corbin unterstützt wurde. Die Trennung gründete auf divergierenden methodologischen und sozialtheoretischen Positionen sowie erkenntnislogischen Differenzen der beiden Autoren, insbesondere auch und gerade zu den einzelnen Verfahrensweisen, die bei der Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie zur Anwendung kommen: Während Glaser (1978) eine induktiv-positivistische Lesart an die Grounded Theory Methodology richtete und die Konzepte der Kodierfamilien sowie des offenen, selektiven und theoretischen Kodierens in seiner Publikation „Theoretical Sensitivity“ hervorhob, führte Strauss (1987) die eher pragmatische und anwendungsorientierte Linie der „Discovery“-Publikation fort, indem er die Grundideen aufgriff, modifizierte und darüber hinaus mit den Konzepten des Kodierparadigmas, des axialen Kodierens sowie der Dimensionierung von Kategorien eigene Akzente setzte. Equit und Hohage (2016) folgend lassen sich die Differenzen auf forschungspraktischer Ebene „als eine Art Kompass nutzen, um anhand der unterschiedlichen epistemologischen Auffassungen eine Orientierung gegenüber den anderen bestehenden Varianten mit ihren jeweiligen methodischen Spezifika zu gewinnen“ (ebd., S. 14). Ferner haben Clarke und Charmaz eigene Varianten der Grounded Theory ausgearbeitet, die zwar in Teilen auf den von Glaser und Strauss entwickelten Grundsätzen aufbauen, diese jedoch auch kritisieren. So wirft Charmaz (2014; siehe auch Hohage 2016) Glaser sowie Strauss und Corbin vor, „eine positivistische Methode zu propagieren und die soziale Konstruiertheit der Daten im Forschungsprozess methodologisch nicht angemessen zu reflektieren“ (Strübing 2018, S. 30). Indes spricht sie sich für einen Perspektivenwechsel dahingehend aus, die im Forschungsprozess erarbeitete gegenstandsverankerte Theorie, die zugleich „glaubwürdig, originär, resonant und nützlich“ (vgl. Charmaz 2011, S. 193) sein solle, als sozial konstruiert zu verstehen. Während Charmaz keine wesentlichen Änderungen an den von den Begründern vorgeschlagenen Verfahren vornimmt, legt Clarke (2012, S. 24) in ihrer postmodernen situationsanalytischen Grounded Theory mit dem „Mapping“ respektive den drei Mapping-Strategien (Situations-Maps, Maps von Sozialen Welten/Arenen und Position-Maps) eine theoretische sowie methodische Erweiterung vor. Unter Einbezug der historischen und diskursiven Ebenen von Sozialität ersucht sie, das dichotome Verhältnis von Kontext und Situation aufzuheben, wozu die Heuristik des Mappings auf unterschiedlichen Ebenen beitrage. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das Kodierparadigma (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 78 f.). Jedoch differenziert Clarke, Strübing (2018) folgend, „diese Perspektive auch methodenpraktisch stärker aus und verbindet sie mit sozialtheoretischen Konzepten von Everett Hughes (*Ecology Approach*), Bruno Latour (Akteur-Netzwerk-Theorie), Michel Foucault (Diskurstheorie)

sowie weiteren von Strauss formulierten Ansätzen (Theorie sozialer Welten, Arena-Konzept)“ (ebd., S. 30 f.; Hervorhebung im Original). Ferner sei für den deutschsprachigen Raum die reflexive Variante von Breuer (2010) beispielhaft zu nennen, der die Grounded Theory um Methoden der Selbstreflexion ergänzt.

Aus den divergierenden Positionen der beiden Begründer entwickelte sich später ein wahrer Konflikt, der von Glaser (1992) in der Veröffentlichung „Emergence vs. Forcing“ dokumentiert wurde. Darin veröffentlichte dieser u. a. persönliche Briefe an Strauss, in denen er seinem ehemaligen Kollegen vorwirft, die gemeinsam entwickelte Methodologie der Grounded Theory verfälscht zu haben und sich überdies abfällig über dessen Protegé Corbin äußerte (vgl. ebd., S. 125 f.), was den akademischen Gepflogenheiten widerspricht. Bezüglich der Trennung von Glaser und Strauss resümiert Strübing (2014), dass aus dem „gemeinsam unterbreiteten Vorschlag [der Autoren] zur Grounded Theory zwei in wichtigen Punkten gravierend voneinander verschiedene Verfahrensvorschläge auf der Basis weitestgehend divergenter methodologischer und sozialtheoretischer Positionen“ (ebd., S. 65 f.) entstanden seien. Wenngleich sich Forscher:innen im Forschungsprozess prinzipiell für eine beider Verfahrensweisen entscheiden müssten, sei es möglich, einzelne Elemente dieser zu kombinieren. Ebenso ließe es der Forschungsstil der Grounded Theory zu, quantitatives Datenmaterial heranzuziehen, obgleich qualitative Daten vordergründig im Zentrum des Interesses stehen (vgl. ebd., S. 15).

Im deutschsprachigen Raum fand in der empirischen Sozialforschung insbesondere die von Strauss (1987) sowie Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Verfahrensweise Anklang, was darauf zurückgeführt werden kann, dass Strauss engen Kontakt zu Wissenschaftler:innen aus Deutschland (bspw. Schütze) pflegte und seine Werke – anders als die von Glaser – zeitnah nach deren Veröffentlichung ins Deutsche übersetzt worden sind (vgl. Mey & Mruck 2010, S. 615). Auch das empirische Projekt der vorliegenden Arbeit orientiert sich im Wesentlichen an der von Strauss und Corbin (1996) ausgearbeiteten Vorgehensweise, die sich neben den klassischen Prozeduren – offenes, axiales und selektives Kodieren – vor allem durch die Arbeit mit dem Kodierparadigma sowie das kontinuierliche Memoschreiben auszeichnet (ausführlicher dazu Kap. 6.3) und darauf abzielt, „eine gegenstandsverankerte Theorie [zu entwickeln], die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (ebd., S. 7).

5.1.2 Wissenschaftstheoretische Verortung

Wie anderen Methoden der empirischen Sozialforschung gehen auch der Grounded Theory bestimmte epistemologische Denktraditionen voraus, auf die im Folgenden mit einer Fokussierung der Prägung von Strauss näher eingegangen wird. Diese werden rekurrierend auf Strübing (2018) aus folgenden zwei Aspekten heraus im Forschungsverlauf bedeutsam:

„Zum einen bei der *Interpretation von Verfahrensregeln* in der empirischen Arbeit, zum anderen [...] in der *Wissenschaftskommunikation*, wenn also die geleistete Forschungsarbeit präsentiert, legitimiert und für ihre Relevanz argumentiert wird. Theoretisch und erkenntnislogisch informierte Darstellungen entgehen leichter der Gefahr, von unangemes-

senen wissenschaftstheoretischen Positionen vereinnahmt, zu Unrecht mit deren Kriterien evaluiert und schließlich mit falschen Argumenten kritisiert zu werden.“ (ebd., S. 31; Hervorhebung im Original)

Wie eingangs erwähnt, entstammt Strauss aufgrund seiner Ausbildung an der „Chicago School“ sowohl einer pragmatistischen als auch symbolisch-interaktionistischen Wissenschaftstradition, deren Ursprung in den Arbeiten von Dewey (1925, 1937, 2002 & 2004/1916) und Mead (1917 & 1934) aufseiten des Pragmatismus sowie von Blumer (1931, 1954 & 1969) und Lindesmith (1947) aufseiten des symbolischen Interaktionismus gründet³⁰. Dem methodologischen Denken von Strauss (und Corbin) geht ein mehrperspektivisches Realitätsverständnis voraus, welches auf der Prämisse beruht, „dass die der Konstitution von sozialer Wirklichkeit inhärente Konstruktionslogik in enger Beziehung mit der Verfahrenslogik der Sozialwissenschaft stehen sollte“ (Nittel 2012, S. 187 f.). Den Referenzrahmen für ein solches Denken bildet die Annahme der Flüchtigkeit, Unabgeschlossenheit sowie begrenzten Erschließbarkeit der sozialen Realität, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„We are confronting a universe marked by tremendous fluidity; it won't and can't stand still. It is a universe where fragmentation, splintering and disappearance are the mirror images of appearance, emergence, and coalescence. This is a universe where nothing is strictly determined. Its phenomena should be partly determinable via naturalistic analysis, including the phenomenon of men (and women) participating in the construction of the structures which shape their lives.“ (Strauss 1993, S. 19)³¹

Damit verweist der Autor auf den Umstand, dass sich die Lebenswelt permanent ändert und Realität erst beim sozialen Handeln respektive durch soziale Interaktion hervorgebracht wird. Dabei sind – Nittel (2012) folgend – die „Ordnungen des Sozialen und Regeln des menschlichen Umgangs [...] nicht ein für alle Mal vorgegeben, sondern erfordern zu ihrer Etablierung, Tradierung und Veränderung immer wieder die Aushandlung im Modus der Interaktion“ (ebd., S. 188). Da sich die soziale Wirklichkeit gesellschaftlich stetig neu konstruiert und Realität somit permanent neu geschaffen wird, ist die Sozialforschung gefordert, beständig neues Wissen zu erschließen und Zusammenhänge zu entdecken; d. h. neue Theorien zu generieren, anstatt sich auf die Verifizierung vorhandener zu beschränken. Bezug nehmend auf die Kontingenzproblematik sozialer Strukturen zeigt Kelle (2008 a, S. 322) zwei mögliche Umgangsformen damit auf: einerseits die Suche nach und die Entwicklung von „besseren“ Theorien, andererseits der Einbezug der unaufhebbaren Kontingenz sozialer Phänomene

30 Im Gegensatz dazu orientiert sich Glaser, wie eingangs skizziert, vordergründig an einer kritisch-rationalistischen Wissenschaftstradition in Anlehnung an Merton und Lazarsfeld (1950), die seine Ausbildung an der „Columbia School“ prägte.

31 Zu diesem Zitat sei angemerkt, dass der Autorin bewusst ist, dass insbesondere der letzte Satz aufgrund der Verwendung des Begriffs „naturalistic analysis“ missverständlich klingen und den Eindruck erwecken könnte, dass die zuvor entfaltete Position dadurch geschwächt werde. Daher soll an dieser Stelle die Lesart der Autorin deutlich herausgestellt werden: Diese versteht Strauss an der Stelle nicht so, als ginge es ihm hierbei um die naturwissenschaftliche Anerkennung von binären Differenzen. In ihrer Lesart bezieht sich Strauss hier, im Gegensatz zur experimentellen Forschung, auf die Erforschung von natürlichen Situationen, die auch die „Struktur“ von Mann und Frau als Konstruktion auffasst. Diese seien zwar „partly determinable“, aber eben nicht „strictly determinable“. Das ist aus Sicht der Autorin ein Zugeständnis dafür, dass das, was wir Forscher:innen als Phänomene bestimmen (bspw. binäre Geschlechterdifferenzen), sich zwar bestimmen, aber nicht streng determinieren oder gar verallgemeinern lässt.

und deren Unvorhersehbarkeit in die forschende Theoriebildung. Letzteres verweist auf das der Grounded Theory inhärente Forschungsparadigma sowie den engen Bezug des Forschungsstils zu den mikrosoziologischen Ansätzen des Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus, die, neben dem Theorieverständnis selbst, Auswirkungen darauf haben, wie die Theoriebildung vollzogen wird und welche Verfahren dabei angewendet werden.

Der symbolische Interaktionismus, dessen Kern in der Erkenntnis besteht, dass menschliches Handeln nicht durch biologische Anlagen determiniert sei, sondern als Prozess symbolischer Interaktion mit anderen hervorgebracht werde (vgl. Schubert 2009, S. 346), findet seinen Ursprung in der Idee des Pragmatismus. Die Grundidee des pragmatistischen Denkstils besteht wiederum in der Annahme, dass der Erkenntnisgewinn stets an die soziale Wirklichkeit gebunden sei, sich folglich ausschließlich damit verknüpfen lasse und bewähren könne. Diese Auffassung spiegle sich – Bryant (2009, Abs. 42) folgend – insbesondere in der pragmatistischen Variante Deweys wider, die somit eine Form von Instrumentalismus darstelle. Der Autor hebt ferner hervor, dass Wissen in Form von Aussagen und Theorien von Pragmatist:innen nicht als ein für alle Mal gültige Wahrheiten – „once-and-for-all-time truths“ (ebd., Abs. 44) – gesehen werde, sondern immer als vorläufig zu verstehen sei. Der US-amerikanische Pragmatismus stellt den einflussreichsten Bezug auf die Grounded Theory Methodology dar, wenngleich u. a. Bryant (2009) sowie Mey und Mruck (2010) kritisch anmerken, dass sich bei Strauss (1987, 1991 b & 1993) kaum explizite erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Elaborationen finden ließen. Strübing (2014, S. 38) wiederum weist auf epistemologische Fortschritte bei Strauss und Corbin (1994) hin, insbesondere mit Blick auf das Verhältnis von Theorie und Empirie sowie den heuristischen Wert des theoretischen und praktisch-gegenstandsbezogenen Vorwissens im Zuge der Theorieentwicklung:

„We follow closely here the American pragmatist position (Dewey, 1937; Mead, 1917): A theory is not the formulation of some discovered aspect of a preexisting reality 'out there'. To think otherwise is to take a positivistic position that [...] we reject, as do most other qualitative researchers. Our position is that truth is enacted (Addelson, 1990): Theories are interpretations made from given perspectives as adopted or researched by researchers. To say that a given theory is an interpretation – and therefore fallible – is not at all to deny that judgements can be made about the soundness or probable usefulness of it.“ (ebd., S. 297)

Mit der „Inquiry“ verweist Dewey (1937 & 2002) in seinem pragmatistischen Ansatz auf eine Untersuchungslogik, die das Erkennen eines Problems auf die Ebene der Handlungspraxis bezieht. Probleme führen zu Irritationen im Handlungsablauf, da sie es nicht ermöglichen, gewohnte Routinen ohne Weiteres fortzusetzen (vgl. Equit & Hohage 2016, S. 15). Deren Beobachtung könne den Ausgangspunkt für den Forschungsprozess bilden und darüber hinaus als „springboards to systematic theorizing“ (Glaser & Strauss 1967, S. 252) dienen. Strübing (2018) hebt hervor, dass das entscheidende verbindende Element zwischen dem Pragmatismus und der Grounded Theory in der „Auffassung von *Handeln und Forschen als Problemlösungsprozess*“ (ebd., S. 32; Hervorhebung im Original) bestünde. Somit begründe sich zugleich die qualitativ-iterative

Forschungslogik der Grounded Theory, die sich – wie zuvor aufgezeigt – gegen quantifizierende Verfahrensweisen wendet und ferner deutlich von einem kritisch-rationalistischen Wissenschaftsverständnis, wie es u. a. durch die Naturwissenschaften und die neuzeitliche Philosophie geprägt wird, unterscheidet (vgl. Strübing 2008, S. 285). Im iterativen Forschungsprozess der Grounded Theory greifen abduktive, deduktive und induktive Schlussformen ineinander. Da sich Probleme gerade dadurch auszeichnen, „dass sie sich nicht allein durch das Anwenden bekannter Regeln und Gesetze deduktiv bewältigen lassen [...] [und] auch das empirische Phänomen nicht seine eigene Lösung oder Erklärung bereit[hält]“ (Strübing 2018, S. 32), ist auch der induktive Schluss für die Theoriebildung nicht ausreichend. Daher tritt im Forschungsprozess der zuerst von Pierce (1970) in den Diskurs eingeführte und später von Reichertz (2013 & 2016) ausführlicher beschriebene abduktive Schluss hinzu. Unter dem kreativen Moment der Abduktion versteht Reichertz (2016) einen mentalen Prozess respektive geistigen Akt oder gedanklichen Sprung, der es den Forscher:innen ermöglichte „das zusammen[zubringen], von dem man nicht dachte, dass es zusammengehört“ (ebd., S. 132). Dieses Vorgehen sei nicht regelgeleitet, sondern finde seinen Ausgangspunkt vielmehr in überraschenden Momenten respektive (Gedanken-)Blitzen (vgl. Reichertz 2013, S. 18 ff. & Reichertz 2016, S. 132), die in der Kreativität sowie dem theoretischen Vorwissen der Forscher:innen gründen. Die Abduktion verhilft den Forscher:innen dazu, (theoretische) Hypothesen zu bilden, die im Verlauf des Forschungsprozesses überprüft und verifiziert werden (vgl. Strauss 1991 b, S. 37). Ebenso kann es sein, dass sich die Hypothesen im Prozess widerlegen lassen, sodass neue gebildet werden, die dann an das Datenmaterial herangetragen werden, wobei geprüft wird, ob diese der empirischen Überprüfung standhalten. Wenngleich die Abduktion bei Strauss lediglich in einer Fußnote (vgl. ebd., S. 38) erwähnt wird, ist die Bedeutung dieser für die Entwicklung und Überprüfung der gegenstandsverankerten Theorie kaum von der Hand zu weisen. Ferner wurde die Abduktion von anderen Autor:innen in erkenntnistheoretisch-fundierten Schriften zur Grounded Theory aufgegriffen (u. a. Breuer 2010; Mey & Mruck 2010; Reichertz 2011; Strübing 2008, 2014 & 2018).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die pragmatistische Auffassung von Realität überdies in einem spezifischen Verständnis von Daten mündet, die in der Grounded Theory als „Repräsentanz einer Realität ‚under construction‘“ (Strübing 2008, S. 296) betrachtet werden. Daten werden demnach als eine Art Momentaufnahme aktueller Situationen angesehen, die in Wechselbeziehung zwischen den Forscher:innen, der leitenden Forschungsfrage sowie dem jeweiligen Feld konstruiert werden. Somit werden sie nicht als „Rohmaterial“ verstanden, sondern stellen vielmehr eine Repräsentation ebendieser dynamischen Wechselbeziehung dar (ebd.).

5.1.3 Zum Theoriebegriff bei Strauss

Das zuvor elaborierte pragmatistische Wissenschaftsverständnis mündet in einem dynamischen Verständnis von Theorie, das eng mit der „prozessualen und interaktiven Beschaffenheit von Realität“ (Strübing 2008, S. 297) verwoben ist. Im Gegensatz zu strukturellen Verfestigungen liegt die Betonung beim Pragmatismus vor allem auf der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Theorien (vgl. Strübing 2014, S. 59). Rekurren-

rend auf Kelle (2008 a) stehen insbesondere sozialwissenschaftliche Theorien vor der Herausforderung, in besonderer Weise mit Kontingenz umzugehen, da „bestimmte soziale Phänomene sowohl auf der Mikroebene individuellen Handelns als auch auf der gesellschaftlichen Makroebene prinzipiell nicht [...] durch vorhandene Theorien prognostizierbar sind“ (ebd., S. 321). Weiterführend stellt der Autor heraus, dass sich aus den Strukturen begrenzter Reichweite methodologische Konsequenzen für die Konstruktion von Theorien ergäben, denen weder mit einem rein deduktiv-nomologischen noch einem rein induktiven Vorgehen begegnet werden könne:

„Strukturen begrenzter Reichweite lassen sich nicht mit *ex ante* formulierten universellen Theorien erklären oder vorhersagen – Beschreibungen oder Erklärungen erfordern bereits vorhandenes Wissen über das empirische Feld [...]. Die Konstruktion einer Theorie kann somit weder empirisch noch theoretisch *ab ovo* beginnen; sie muß [sic] stets von vorhandenen Wissensbeständen des Forschers ihren Ausgang nehmen.“ (ebd., S. 327 f.; Hervorhebungen im Original)

Für Kelle (2008 a) stellt die Nutzung des theoretischen Vorwissens einen wichtigen heuristischen Rahmen für die Theoriebildung dar, der als „theoretisches Skelett‘ [fungiere], dem das ‚Fleisch‘ empirisch gehaltvoller Aussagen hinzugefügt wird“ (ebd., S. 335). Dabei sei dem Autor folgend der Theoriepluralismus weniger als Manko denn als Ressource für die empirische Forschung unter den Bedingungen der Strukturen begrenzter Reichweite zu verstehen (vgl. ebd.).

Obgleich Glaser und Strauss (1967) in ihrer ersten Publikation die Emergenz von Theorien aus dem Datenmaterial heraus betonten und den Einbezug theoretischen Vorwissens der Forscher:innen selbst zunächst als hinderlich begriffen (vgl. ebd., S. 37), hat sich diese Annahme insbesondere in den von Strauss (in Zusammenarbeit mit Corbin) veröffentlichten Schriften verändert, sodass dieser zunehmend von einem „radikal empiristischen und *induktivistischen Modell* des Forschungsprozesses“ (Kelle 2008 a, S. 328; Hervorhebung im Original) abrückte³². Die Theoriebildung im Theorieverständnis der Grounded Theory beginnt – wie Strübing (2008) hervorhebt – nicht „ab ovo“, da bei aller Bedeutung und Wertschätzung der Daten sowie der Einbettung der gegenstandsverankerten Theorie in diese Daten dennoch gelte, dass, „[w]enn schon Daten das Resultat eines Wechselspiels zwischen der Kognition der Forschenden und

32 An dieser Stelle sei zudem erwähnt, dass sich auch bei Glaser (1978) mit der Hervorhebung des theoretischen Kodierens eine Argumentation für den Einbezug des theoretischen Vorwissens in die empirisch begründete Theoriebildung finden lässt, wenngleich er die Emergenzmetapher auch in seiner Publikation „Emergence vs. Forcing“ (1992) aufgreift und dabei Wahrheitsansprüche der tatsächlichen Beschreibung der sozialen Welt für seine Verfahrensweise postuliert: „Grounded Theory looks for what is, not what be, and therefore needs no test“ (ebd., S. 67). Aus dieser Sichtweise heraus, die fast als eine hermeneutische verstanden werden kann, wirft er Strauss und Corbin (1990) vor, den Daten mit dem Kodierparadigma eine theoretische Struktur aufzuzwingen, die diesen nicht angemessen sei. Auch Kelle (2008 a) kritisiert, dass Strauss und Corbin „den Anwender ihrer Methode durch die Definition des Kodierparadigmas auf eine bestimmte Spielart von Handlungstheorie fest[legen] und damit die Anwendung anderer (etwa strukturfunktionalistischer oder systemtheoretischer) Ansätze aus[klammern]“ (ebd., S. 330) würden. Dieser auf die Verwendung des Kodierparadigmas zugespielte Vorwurf ist aus Sicht der Autorin der vorliegenden Arbeit nicht ganz nachvollziehbar, da Strauss und Corbin (1994) die Grounded Theory im wissenschaftstheoretischen Verständnis des Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus begründeten. Aspekte der strukturfunktionalistischen Handlungstheorie, die in die soziologische Systemtheorie mündete und beleuchtet, inwiefern sich das soziale Handeln auf die Stabilität der Gesellschaft auswirkt, lassen sich als theoretische Vorannahmen respektive besondere theoretische Position durchaus in den Forschungsprozess der Grounded Theory aufnehmen und dann unter einer mikrosoziologischen Perspektive auf ihre „usefulness“ (Strauss & Corbin 1994, S. 279) für die Theorieentwicklung prüfen.

ihrer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer (Forschungs-)Umwelt sind, [...] dies in gleicher Weise für die Theorie gelten [müsse]“ (ebd., S. 299). Strübing verweist dadurch implizit auf die Idee bzw. das Vorgehen der Abduktion, bei der die Kreativität bzw. kreative Einfälle der Forscher:innen einen wesentlichen Beitrag leisten (siehe Kap. 5.1.2). Der Theoriebegriff in der Grounded Theory wird von Strauss und Corbin (1994) wie folgt beschrieben:

„Theory consists of *plausible* relationships proposed among *concepts* and *sets of concepts*. (Though only plausible, its plausibility to be strengthened through continued research.) Without concepts, there can be no propositions, and thus no cumulative scientific (systematically theoretical) knowledge based on these plausible but testable propositions.“ (ebd., S. 278; Hervorhebung im Original)

Daneben verweisen die Autor:innen an anderer Stelle auf den Aspekt des selbstbegrenzenden Anspruchs von Theorie, da diese lediglich mit Blick auf den Gegenstand sowie das Untersuchungsfeld angewendet werden könne und daher für Lai:innen sowie Fachleute plausibel darzustellen sei (vgl. Corbin & Strauss 2008, S. 300 f.). Ferner erhalte die Theorie Plausibilität aufgrund der Qualität ihrer Beziehung zu den Daten unter Berücksichtigung der aktiven Rolle der Forscher:innen (vgl. Strübing 2014, S. 62). Strauss und Corbin (1994, S. 278 f.) folgend lassen sich Theorien stets auf die Daten, aus denen sie hervorgegangen sind, zurückführen, und zwar innerhalb eines interaktiven Kontexts von Datenerhebung und -auswertung, bei dem die Forscher:innen entscheidende Interakteur:innen seien. Gegenstandsbezogene Theorien seien zudem sehr „fluid“, da sie die Interaktion mehrerer Akteur:innen einschließen sowie überdies die Zeitlichkeit und Prozesshaftigkeit betonen (vgl. ebd.).

Im Anschluss an Deweys (1937 & 2002) „Inquiry“ verstehen deren Vertreter:innen die Grounded Theory somit weniger als eine Forschungsmethode, denn als „Kunstlehre“, bei der die einzelnen Forscher:innen ihr theoretisches Wissen respektive Verständnis sowie die eigenen beruflichen und persönlichen Erfahrungen in den Prozess der Theorieentwicklung einbringen, wodurch sie aktiv beteiligt sind. Darüber hinaus wird Theoriebildung von Strauss (1991 b, S. 34 f.) als praktische Tätigkeit verstanden, die sich durch eine hohe Komplexität auszeichnet, weshalb der Arbeitsprozess nur gut organisiert, koordiniert und interaktiv zu bewältigen sei. In der Grounded Theory wird das Forschen demnach als Arbeit in intensiver Wechselwirkung verstanden, die von den Forscher:innen aktiv sowie kreativ gestaltet wird und die Forscher:innen über den Prozess hinweg beeinflusst. Die Frage danach, wie sich in der Grounded Theory über den Forschungsprozess hinweg letztlich sicherstellen lasse, dass die empirisch erarbeitete Theorie auf dem untersuchten Gegenstand basiert, beantwortet Strübing (2008) im Rückgriff auf die pragmatistische Denktradition wie folgt:

„Weil Theorie als auf Handlungsziele („ends-in-views“) hin gespannt verstanden, ihr Wert also nicht über Kriterien wie Vollständigkeit, Universalität oder Eleganz bestimmt wird, sondern in ihrem Beitrag zur Lösung von Handlungsproblemen liegt, verliert die Entgrenzung von Empirie und Theorie für die Frage des Theorieursprungs an Schärfe.“ (ebd., S. 309 f.)

Darin zeigt sich, dass die systematisch-analytische Erarbeitung einer gegenstandsverankerten Theorie in der Grounded Theory nicht losgelöst vom Einbezug des theoretischen Vorwissens sowie der Interaktion und kreativen Eigenleistung der Forscher:innen betrachtet wird, da der Forschungsprozess selbst als Problemlösungsprozess gefasst wird, der einen „handlungspraktischen Bezug zum Forschungsgegenstand“ (ebd.) aufweist.

5.1.4 Sensibilisierende Konzepte

Im vorangegangenen Unterkapitel wurde herausgestellt, dass das Vorwissen der Forscher:innen vor allem in dem von Strauss (1987, 1991 b & 1993) sowie Strauss und Corbin (1990, 1994 & 1996) ausgearbeiteten Ansatz der Grounded Theory einen essenziellen Beitrag zum Forschungsprozess leistet. Die nachfolgend fokussierten „sensibilisierenden Konzepte“ gehen auf Blumer (1954) zurück und stellen vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses eine Inspirationsquelle dar, durch welche die Forscher:innen an theoretische und praktische Vorkenntnisse anknüpfen (können), um Auswahlentscheidungen für das Untersuchungsvorhaben zu treffen. Sensibilisierende Konzepte liefern einen heuristischen Rahmen, der am Anfang des Forschungsprozesses dabei hilft, den Zugang zum Feld zu gestalten und Klarheit dahingehend zu gewinnen, was man untersuchen wolle (vgl. Alheit 1999, S. 9 f.). Das Vor- respektive Kontextwissen speist sich einerseits aus persönlichen sowie praktischen Erfahrungen der Forscher:innen und andererseits aus der Fachliteratur. Für Strauss (1991 b, S. 36 f.) unterstütze insbesondere das aus der Literatur erworbene Fachwissen die Forscher:innen dabei, eine „theoretische Sensitivität“ zu entwickeln, die den Blick auf die Daten schärfe. Im Gegensatz zu deduktiv-nomologischen Verfahren, bei denen das aus der Fachliteratur gewonnene Vorwissen als theoretischer Rahmen ausgewiesen wird, gibt es bei den Forschungsprojekten der Grounded Theory noch keine empirisch begründete Theorie zum untersuchten Gegenstand. Die sensibilisierenden Konzepte verhelfen dazu, „tentative Fragen und Untersuchungsperspektiven zu generieren[,] und [dienen] folglich nicht der Ableitung von Hypothesen“ (Strübing 2014, S. 29). Diese Differenzierung (ex ante/ex post) wird auch implizit von Blumer (1954) vorgenommen, der wie folgt zwischen „definitiven“ und „sensibilisierenden“ Konzepten unterscheidet:

„A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of fixed bench marks. [...]. A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.“ (ebd., S. 7)

Das Kontextwissen wird beim Forschungsstil der Grounded Theory nicht dazu angewandt, um etwaige Theoriebezüge anhand der Daten empirisch zu prüfen. Die daraus gewonnenen sensibilisierenden Konzepte dienen vielmehr dazu, generative Fragen zu entwickeln, die dazu verhelfen, das Feld zu erschließen und eine gegenstandsverankerte Theorie empirisch aus den Daten zu erarbeiten, ohne dabei in positivistisch-prü-

fenden Perspektiven zu verharren. Für das empirische Projekt der vorliegenden Arbeit haben verschiedene Theoriebezüge zum Kontextwissen der Forscherin beigetragen, die im Folgenden erläutert werden.

Einerseits handelt es sich dabei um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Transformationen, die im zweiten Kapitel vor dem Hintergrund einer zeitdiagnostischen Betrachtung dargestellt und in Bezug auf das Handlungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung sowie sich wandelnde Anforderungen an professionell tätige Erwachsenenbildner:innen ausführlich diskutiert wurden. Dabei wurde aufgezeigt, dass die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse den heuristischen Bezugsrahmen für eine systematische Medienbildung respektive Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung bilden und die medienpädagogische Professionalisierung für die erwachsenenbildnerische Praxis an Brisanz gewinnt. Zudem wurde im Rekurs auf aktuelle Forschungsergebnisse kritisch beleuchtet, dass sich die in der Erwachsenenbildung tätigen Akteur:innen nicht im Rahmen einer formalen (medien-)pädagogischen Aus-, Fort- oder Weiterbildung, sondern, wenn überhaupt, informell medienpädagogisch respektive -didaktisch professionalisieren (ausführlicher dazu Kap. 2.2.3). Dadurch wurden zugleich die Relevanz und das zunehmende Erfordernis der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium argumentativ herausgearbeitet, die für das empirische Projekt von Bedeutung sind.

Auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem professionstheoretischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Organisationswissenschaft im Allgemeinen sowie der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Besonderen wurde das professionstheoretische Fundament für eine Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung im dritten Kapitel „gegossen“. Dabei wurde ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der akademisch-erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung erarbeitet, welches wesentliche Strukturmerkmale erwachsenen- und medienpädagogisch-professionellen Handelns reflexiv miteinander verbindet. Zugleich wurde aus medienpädagogischer Perspektive bewusst Abstand von einer allgemeingültigen medienpädagogischen Handlungslogik genommen und dafür sensibilisiert, dass medienpädagogisch-professionelles Handeln in organisationalen Kontexten der Erwachsenenbildung bürokratischen, hierarchischen und ökonomischen Steuerungslogiken unterliegt, die im Handlungsvollzug zu rationalisieren und zu überbrücken sind. Unter Einbezug neuer professionstheoretischer Sichtweisen und aktueller Forschungsleistungen wurden dabei interdependente Wechselbeziehungen und -wirkungen sowie daraus resultierende antinomische und paradoxe Anforderungen, welche sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit und gesellschaftlichen Rahmung für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung ergeben, berücksichtigt. Ferner wurde herausgearbeitet, dass die Professionalitätsentwicklung einen berufsbiografischen Prozess auf Ebene des einzelnen Individuums darstellt, der im Hochschulstudium angestoßen wird und sich im Rahmen der berufspraktischen Tätigkeit weiter ausformt. Die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenen-

pädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium wurde konzeptionell als systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragen definiert, welche die Studierenden zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt und sich dabei nicht auf die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenzen beschränkt. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass ein kasuistisch-fallanalytisches Vorgehen in der Lehre dazu beitragen könnte, den Studierenden einen multiperspektivischen Blick für Handlungssituationen in der erwachsenenbildnerischen Praxis zu eröffnen und somit ihre situative Kompetenz zu fördern. Ferner wurde eine Forschungsperspektive für die empirische Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in ausgewählten Studiengängen der Erwachsenenbildung, die vor allem die sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wandelnden Anforderungen an erwachsenenpädagogische Professionalität und erwachsenenpädagogisch professionelles Handeln berücksichtigt, theoretisch entwickelt und begründet. Diese akzentuiert insbesondere Wechselwirkungen, die Einfluss auf den Prozess der akademischen Professionalisierung nehmen und das Verständnis von erwachsenenpädagogischer Professionalität beeinflussen (ausführlicher dazu 3.3.2).

In Bezug auf die Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung in der Erwachsenenbildung wurden im vierten Kapitel fünf Dimensionen ausgearbeitet, die zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beitragen können. Dabei wurde im Rekurs auf Niesyto und Imort (2014) herausgestellt, dass sich eine Grundbildung Medien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium nicht auf die Vermittlung von anwendungsbezogenem Konzept- oder Methodenwissen beschränken, sondern vielmehr den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens bei den Studierenden fördern sollte. Dadurch wird auf den Bildungsgehalt einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung verwiesen, der sich von einer reinen Kompetenzvermittlung abgrenzt. Dies wurde mittels einer eingehenden Betrachtung der Differenzierung von „Verfügungswissen“ und „Orientierungswissen“ von Mittelstraß (2002) herausgearbeitet, um für die Grundbildung Medien herauszustellen, dass das Wissen hierbei eine „orientierende [...] [, also] bildende Funktion“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 29) einnimmt. Zentral wurde argumentiert, dass die Dimensionen der Mediendidaktik und -bildung, der Mediensozialisation und medienpädagogischen Organisationsentwicklung sowie der eigenen Medienkompetenz bedeutende Elemente einer Grundbildung Medien darstellen, welche die Grundlage für medienpädagogisch-professionelles (Berufs-)Handeln in der Erwachsenenbildung bilden. Die einzelnen Dimensionen wurden im Rahmen einer Reflexion des aktuellen Fachdiskurses systematisch erarbeitet (siehe ausführlich Kap. 4.2.1–4.2.5) und stellen somit wesentliches Vorwissen dar, welches die Forscherin sensibilisiert hat.

Die zuvor erläuterten sensibilisierenden Konzepte der vorliegenden Arbeit legen sowohl das theoretische Kontextwissen als auch Arbeitsdefinitionen offen, die Einfluss auf das methodische Vorgehen der nachfolgenden empirische Untersuchung neh-

men. Sie können insofern als Teilergebnis des Forschungsprozesses verstanden werden, als sie dazu beitragen, theoretische Hypothesen zu bilden und generative sowie tentative Fragen zu formulieren, welche die Datenerhebung und -auswertung inspirieren.

5.2 Standards und Gütekriterien qualitativer Forschungsvorhaben

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsarbeiten, deren Qualität sich anhand der Kriterien der Reliabilität, Objektivität und Validität messen lässt, stellt die Bestimmung der Qualität und Güte qualitativer Forschung eine Herausforderung dar. Die Frage danach, inwieweit sich die Qualität qualitativer Forschungsarbeiten nach Einheitskriterien bestimmen lässt, wird in der empirischen Sozialforschung divers diskutiert. In diesem Zusammenhang hebt u. a. Flick (2019) hervor, dass eine Standardisierung des Vorgehens „mit dem größten Teil der qualitativen Methoden nicht kompatibel [ist] bzw. [...] ihre eigentlichen Stärken in Frage [stellt]“ (ebd., S. 474). Aufgrund dessen gibt es in der qualitativen Sozialforschung keine einvernehmliche Diskussion zu den entsprechenden Standards und Gütekriterien. Vielmehr wird diese unterschiedlich entlang einzelner Forschungsansätze geführt, wobei sich – Flick (2019) folgend – zwei Diskussionsstränge ausmachen lassen: einerseits eine eher fokussierte Diskussion, die ein generalistisches Konzept mit einheitlichen Kriterien verfolge, sowie andererseits eine weiter gefasste Diskussion, welche die Spezifik qualitativer Verfahren in den Vordergrund rücke und die Qualitätsfrage nicht an die Erfüllung methodischer Kriterien binde (vgl. ebd., S. 473). Der zweite Diskussionsstrang wird, wie im weiteren Verlauf aufgezeigt wird (ausführlicher dazu Kap. 5.2.1 & 5.2.2), auch für die Grounded Theory aufgenommen. Da sich aus Sicht von Flick (2019) in der qualitativen Sozialforschung kein allgemeingültiges Verständnis von Standards und Gütekriterien ausmachen lässt, formuliert er die folgenden vier wesentlichen Ansprüche, die sich seiner Ansicht nach an qualitative Forschungsvorhaben richten lassen:

1. die sowohl methodologisch als auch erkenntnistheoretisch begründete Darstellung der Wahl der Methode,
2. die Explikation der konkreten Vorgehensweise und hierzu getätigten Schritte,
3. die Benennung der Ziel- und Qualitätsansprüche, auf denen das Forschungsprojekt fußt, und
4. die transparente Darstellung der Vorgehensweise zur Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit durch Dritte, damit diese dazu in die Lage versetzt werden, sich ein Bild vom Anspruch sowie der Wirklichkeit des Forschungsprojekts zu machen (vgl. ebd., S. 485).

Eine andere Position, deren Vertreter:innen sich für gemeinsame Standards qualitativer und quantitativer Forschung aussprechen, findet sich bspw. bei Mayring (2012), der dies mit Blick auf die Anwendung von Mixed-Methods-Ansätzen diskutiert. Die

Argumentation, dass ein multimethodisches Vorgehen über verschiedene Schritte des Forschungsprozesses hinweg dazu beitragen könne, „die Dichotomie qualitativer versus quantitativer Forschungsmethoden [zu] überwinden“ (ebd., S. 287), klingt zunächst vielversprechend. Dennoch bleibt aus Sicht der Autorin fraglich, ob sich die der quantitativen Forschung zugrunde liegenden Kriterien für qualitative Methoden adaptieren und anpassen lassen, wenngleich sie „reformuliert und operationalisiert werden“ (Steinke 2015, S. 319). Das betrifft vor allem die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität, die Mayring (2012) in dem von ihm vorgeschlagenen Ablaufmodell beim achten von zehn Schritten aufführt. Während sich Zuverlässigkeit durch Genauigkeit, Regelgeleitetheit sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreichen ließe und Validität durch die transparente Dokumentation des Forschungsprozesses sowie die Gegenstandsnahe der subjektorientierten Methoden gut zu gewährleisten sei, könne Objektivität dem Autor folgend bei qualitativen Forschungsarbeiten nicht angestrebt werden. Diesbezüglich empfiehlt Mayring, das Gütekriterium der Objektivität weiter zu fassen, und schlägt vor, die Beziehung von Subjekt und Objekt (Forscher:in und Forschungsfeld) zu reflektieren sowie potenzielle Interaktionseffekte zu diskutieren (vgl. ebd., S. 297). Obgleich sich das vom Autor erörterte Ablaufmodell neben Forschungsprojekten, die mit einem Mixed-Methods-Ansatz arbeiten, für qualitative Forschungsarbeiten eignen soll (vgl. ebd., S. 298), wird in der vorliegenden Arbeit davon abgesehen, von diesem generalisierenden Konzept Gebrauch zu machen. Stattdessen soll vorliegend vielmehr die Frage erörtert werden, welche methodenspezifischen Kriterien für die Grounded Theory entwickelt und eingesetzt werden können. Auch Bohnsack (2005, S. 76) spricht sich dafür aus, dass die jeweiligen methodologischen und methodischen Begründungen des konkreten Vorgehens als Bezugsebene für die Formulierung von Standards und Gütekriterien heranzuziehen seien. Ferner scheint der Rückgriff auf ein generalisierendes Konzept unter Reflexion des der Grounded Theory zugrunde liegenden pragmatistischen Wissenschaftsverständnisses (siehe Kap. 5.1.2), welches die Perspektivität sowie die Prozessualität betont und sich gegen eine universalistische Realitätsauffassung ausspricht, wenig aussichtsreich. Dahingegen scheint es plausibler, die Zweckbestimmung der Grounded Theory sowie die konkreten Ziele des Forschungsvorhabens in den Vordergrund zu rücken, um zu bestimmen, „welche Qualitäten die Ergebnisse aufweisen müssen, um dieser Zielsetzung gerecht zu werden“ (Strübing 2014, S. 80). Aufgrund dessen sollen die methodologischen und methodischen Besonderheiten des Forschungsstils der Grounded Theory für das empirische Projekt, welches die Untersuchung medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien als Teil der akademischen Professionalitätentwicklung in ausgewählten Hochschulstudiengängen der Erwachsenenbildung fokussiert (siehe Kap. 6 & 7), als Ausgangspunkt für die Qualitätssicherung dienen (vgl. Steinke 2015, S. 320).

Nachfolgend wird daher zunächst die Frage der Qualitätssicherung in der Grounded Theory in den Vordergrund (Kap. 5.2.1) gerückt, um zu erhellen, welche Kriterien respektive Prinzipien und Verfahrensschritte dazu beitragen können, die Qualität der Forschungsarbeit zu sichern. Daran anknüpfend werden spezifische Güterkriterien für die Entwicklung einer Grounded Theory dargelegt, die sowohl dazu dienen,

den Forschungsprozess in seiner Gesamtheit zu beurteilen, als auch dazu, die empirische Verankerung der entwickelten Theorie zu prüfen und zu bewerten (Kap. 5.2.2).

5.2.1 Zur Frage der Qualitätssicherung in der Grounded Theory

Wie aufgezeigt, ist die einfache Übertragung quantitativer Kriterien auf die qualitative Forschung im Allgemeinen und die Grounded Theory im Besonderen fraglich, wie Flick (2019) im Rekurs auf deren Begründer herausstellt:

„Schon Glaser und Strauss (1979: 92) ‚bezweifeln, ob der Kanon quantitativer Sozialforschung als Kriterium (...) auf qualitative Forschung (...) anwendbar ist. Die Beurteilungskriterien sollten vielmehr auf einer Einschätzung der allgemeinen Merkmale qualitativer Sozialforschung beruhen – der Art der Datensammlung (...), der Analyse und Darstellung und der (...) Weise, in der qualitative Analysen gelesen werden.“ (Glaser & Strauss 1979, S. 92, zitiert nach Flick 2019, S. 475)

Auch Strübing (2014, S. 79) konstatiert, dass qualitative Verfahren wie die Grounded Theory im Unterschied zu quantitativen eigene Prämissen und Legitimationen für die Angemessenheit und Gültigkeit ihrer Verfahrensregeln verwenden. Dabei differenziert der Autor zwischen Gütekriterien, die „Anhaltspunkte der erreichten Qualität von Forschungsprozess und -ergebnis liefern sollen“ (ebd., S. 80), und Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die ein „Arsenal der Mittel zur Erzielung qualitativ hochwertiger Ergebnisse [darstellen]“ (ebd.). Ferner weist er darauf hin, dass diese beiden Aspekte in einem Wechselverhältnis zueinander stünden, da sich die Qualität nur vor dem Hintergrund der angestrebten Güte bestimmen ließe, die für die Grounded Theory jedoch zunächst zu bestimmen sei (vgl. ebd.). So ist bspw. die Frage der Reproduzierbarkeit in der Grounded Theory nur eingeschränkt anwendbar, was sich darauf zurückführen lässt, dass die Theorie einen prozessualen Charakter aufweist, da die Theoriebildung stets von der Prozesshaftigkeit der sozialen Wirklichkeit beeinflusst werde, wie Corbin und Strauss (1990) herausstellen:

„A grounded theory is reproducible in the limited sense that it is verifiable. One can take the propositions that are made explicit or left implicit, whatever the case may be, and test them. However, no theory that deals with social psychological phenomena is actually reproducible in the sense that new situations can be found whose conditions *exactly* match those of the original study, although mayor conditions may be similar.“ (ebd., S. 15; Hervorhebung im Original)

Der Aspekt der Verifikation sei – Strübing (2018, S. 82) folgend – im Unterschied zum kritischen Rationalismus nach Popper (1994), der die Möglichkeit der Verifikation empirisch gehaltvoller Theorien abstreitet und stattdessen das Prinzip der Falsifikation betont, in der Grounded Theory anders konnotiert. Hier bezieht sich das Verständnis von Verifikation demnach auf den erkenntnislogischen Zyklus, der von den Forscher:innen wiederholt durchlaufen wird, um die Theorie zu bestätigen. Die einzelnen Verfahrensschritte des Kodierens, die bei der Datenauswertung zur Anwendung kommen (ausführlicher dazu Kap. 6.3), seien daher als kontinuierlicher Überprüfungspro-

zess konzipiert, um das Phänomen zu spezifizieren sowie die Theorie fortlaufend zu überprüfen und zu verifizieren (vgl. Strübing 2014, S. 82).

Corbin und Strauss (1990) haben sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, wie die Qualität von Forschungsarbeiten der Grounded Theory intern gesichert und extern bewertet werden könne. Neben der Einhaltung des Kanons guten wissenschaftlichen Arbeitens betonen die Autor:innen vor allem die Notwendigkeit, die für die Forschung eigens entwickelten Standards sowie die Verfahrensweisen zu erläutern:

„Grounded theorists share a conviction with many other qualitative researchers that the usual canons of ‘good science’ should be retained, but require *redefinition* in order to fit the realities of qualitative research and the complexities of social phenomena. [...]. Every mode of discovery develops its own standards and canons and procedures for achieving them. What is important is that all of these are made explicit.” (ebd., S. 4f.; Hervorhebung im Original)

Ferner weisen die Autor:innen darauf hin, dass die Einhaltung und Erläuterung der spezifischen Verfahrensweisen für die Datenerhebung und -auswertung in der Grounded Theory dazu beitragen, dass die Leser:innen die Forschungsleistung nachvollziehen, sich von der Qualität der Studie überzeugen und diese angemessen bewerten können. Nachfolgend werden daher die elf Verfahren erörtert, die von den Autor:innen im Zuge der Qualitätssicherung besonders hervorgehoben werden:

1. *Datenerhebung und -analyse als miteinander verknüpfte Prozesse*: Die Autor:innen betonen, dass die Datenauswertung in der Grounded Theory bereits mit den ersten Schritten der Datenerhebung beginnt und die ersten Analyseschritte für das weitere Vorgehen bei der Auswertung maßgeblich seien. Die ersten entwickelten Konzepte seien daher zunächst provisorisch, da ihre Relevanz – als Bedingung, Aktion/Interaktion oder Konsequenz – erst im fortschreitenden Verlauf der Auswertung zu prüfen ist (vgl. ebd., S. 6 f.).
2. *Konzepte als Grundeinheiten der Analyse*: Die Forscher:innen arbeiten mit der Konzeptualisierung der Daten, indem Vorfälle, Ereignisse oder Geschehnisse als potenzielle Indikatoren für das Phänomen gefasst werden, denen dann prägnante begriffliche Bezeichnungen verliehen werden. Die Autor:innen heben dabei insbesondere die Notwendigkeit des ständigen Vergleichens der Konzepte hervor, da sich nur dadurch die Grundeinheiten der Theorie beleuchten ließen: „Only by comparing incidents and naming like phenomena with the same term can a theorist accumulate the basic units for theory” (ebd., S. 7).
3. *Kategorien müssen entwickelt und miteinander in Beziehung gesetzt werden*: Da Kategorien auf einer höheren Ebene angesiedelt sind, ist es wichtig, die abstrakten Konzepte auf die Eigenschaften des Phänomens, die es repräsentiert, die Bedingungen, die es hervorbringt, die Interaktionen, die sich darin ausdrücken, sowie die Konsequenzen, die es nach sich zieht, hin zu untersuchen. Das dient dazu, zu überprüfen, ob das Konzept den Status einer Kategorie erreicht. Kategorien werden als Eckpfeiler der sich entwickelnden Theorie angesehen, da sie die nötige Dichte liefern, die in die Theorie integriert wird. Zudem müssen die Kategorien

- im Zuge der Theoriebildung miteinander in Beziehung gesetzt werden, um deren jeweilige Bedeutung für die Theorie herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 7 f.).
4. *Theoretische Grundlagen und Kontextwissen bilden den Ausgangspunkt des Samplings*: Das theoretische Vorwissen der Forscher:innen ist, wie weiter oben beschrieben, für die Zusammenstellung der Untersuchungstichprobe in der Grounded Theory besonders relevant. Dadurch bringen sie eine gewisse Vorstellung vom zu untersuchenden Phänomen mit, was dabei dazu verhilft, eine Gruppe von Individuen oder eine Organisation, die das untersuchte Phänomen repräsentiert, für die Untersuchung auszuwählen. Im Unterschied zu quantitativen Methoden ist dabei nicht die Repräsentation von Personen entscheidend, sondern die von Konzepten, da die Grounded Theory nicht verallgemeinern, sondern vielmehr einzelne Phänomene erklären will (vgl. ebd., S. 8 f.).
 5. *Notwendigkeit des ständigen Vergleichens im Rahmen der Auswertung*: Kontinuierliche Vergleiche dienen dazu, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Konzepten zu erhellen und verhelfen der Analyse dadurch zu einer erhöhten Konsistenz und Präzision. Präzision werde dann erreicht, „when comparison leads to subdivision of an original concept, resulting in two different concepts or variation of the first“ (ebd., S. 9).
 6. *Muster und Variationen sind zu berücksichtigen*: Die Daten sollten auf Regelmäßigkeiten hin untersucht werden sowie darauf, wo diese Regelmäßigkeiten nicht auftreten respektive abweichen. Das Aufzeigen von bestimmten Mustern und Regelmäßigkeiten dient dazu, die Daten zu ordnen, und unterstützt deren Integration (vgl. ebd., S. 10).
 7. *Der Prozessbegriff sollte in die Theoriebildung integriert werden*: Der Prozessbegriff hat innerhalb der Grounded Theory vielfältige Bedeutungen, sodass diverse Möglichkeiten bestehen, um Prozesse in die Analyse einzubeziehen. Einerseits kann sich die Analyse von Prozessen auf ein Phänomen beziehen, sodass dieses in einzelne Stufen, Schritte oder Phasen unterteilt wird. Andererseits kann damit eine zielgerichtete Aktion oder Interaktion bezeichnet werden, die aufgelöst bzw. verändert wird, da sich bestimmte vorherrschende Bedingungen wandeln (bspw. die Art und Weise der Arbeitsteilung). Solche Prozesse seien in die Analyse einzubeziehen und für die Theoriebildung zu reflektieren (vgl. ebd.).
 8. *Das Schreiben theoretischer Memos als integrativer Bestandteil der Forschungsarbeit*: Beim Forschungsstil der Grounded Theory stellt das Memoschreiben eine Art System dar, mithilfe dessen Kategorien, Einheiten, Hypothesen und/oder generative Fragen festgehalten werden, die sich im analytischen Prozess ergeben. Memos verhelfen den Forscher:innen dabei demnach dazu, den Überblick zu behalten und den Forschungsprozess zu dokumentieren (bspw. Kodiersitzungen in Forschungswerkstätten). Die Autor:innen weisen überdies darauf hin, dass die Memos umso länger werden, je besser eine Theorie ausgearbeitet ist und integriert wird (vgl. ebd., S. 10 f.).
 9. *Hypothesen über die Beziehung von Kategorien sollen entwickelt und im Forschungsprozess so weit wie möglich geprüft werden*: Damit verweisen die Autor:innen auf

den Verfahrensschritt des axialen Kodierens, auf den im anschließenden sechsten Kapitel explizit eingegangen wird (siehe Kap. 6.3.2). Die ständige Revidierung von Hypothesen zur Sicherstellung dessen, dass alle Belege für das untersuchte Phänomen im Datenmaterial zu finden sind, stellt ein wesentliches Merkmal des Forschungsprozesses im Stil der Grounded Theory dar (vgl. ebd., S. 11).

10. *Der Aspekt der gemeinsamen Forschungsarbeit:* Die Autor:innen heben hervor, dass Forscher:innen, die mit dem Ansatz der Grounded Theory arbeiten, dies vorzugsweise gemeinsam tun sollten: „For many who use the grounded theory approach, an important part of research is testing concepts and their relationships with colleagues who have experience in the same substantive area“ (ebd.). Die Zusammenarbeit hilft demzufolge dabei, dass sich Forscher:innen u. a. vor Voreingenommenheit schützen. Daneben kann die Diskussion mit Kolleg:innen neue Sichtweisen auf das Projekt eröffnen und zu einer höheren theoretischen Sensitivität beitragen. Corbin und Strauss (ebd.) akzentuieren darüber hinaus den Wert von Forschungswerkstätten. Auch die Autorin der vorliegenden Arbeit war über den Forschungsprozess hinweg aktiv an einer Forschungswerkstatt beteiligt und hat ihre Studie in diesem Rahmen kontinuierlich mit Kolleg:innen diskutiert.
11. *Wenngleich der Gegenstandsbereich „mikroskopisch“ ist, sind breitere strukturelle Bedingungen in die Analyse einzubeziehen:* Ökonomische Bedingungen, kulturelle Werte sowie politische und soziale Bedingungen sind den Autor:innen folgend bei der Datenanalyse stets zu berücksichtigen. Das Kodierparadigma sowie die „Conditional Matrix“ (ebd.) verhelfen dabei dazu, Zusammenhänge aufzuzeigen und diese Bedingungen somit in die Analyse zu integrieren sowie für die Theoriebildung zu reflektieren.

Die im Rekurs auf Corbin und Strauss (1990) beschriebenen Verfahrensweisen, die zur Sicherung der Qualität in der Forschungsarbeit mit dem Ansatz der Grounded Theory beitragen, sind für die Datenerhebung und -auswertung essenziell. Darauf wird im nachfolgenden sechsten Kapitel unter konkreter Berücksichtigung des empirischen Projekts der vorliegenden Arbeit ausführlich eingegangen.

5.2.2 Gütekriterien für die Entwicklung einer Grounded Theory

Wie erörtert, wird für die Grounded Theory empfohlen, wissenschaftliche Standards respektive Maßstäbe für die spezifischen Verfahrensweisen des Forschungsstils zu definieren. Die Güte einer Forschungsarbeit werde von aufmerksamen Leser:innen bewertet, die bei der Durchsicht einer Studie von den Autor:innen dazu in die Lage versetzt werden sollen, den Forschungsprozess gänzlich nachzuvollziehen und kritisch einzuschätzen. Dabei ist es – Strauss und Corbin (1996) folgend – wichtig, dass die Leser:innen sowohl die Angemessenheit des Forschungsprozesses als auch die Verankerung der Ergebnisse beurteilen können:

„Dem Leser einer Veröffentlichung auf Basis der Grounded Theory sollte es möglich sein, einige Komponenten des Forschungsprozesses, der der Veröffentlichung zugrunde liegt, zu beurteilen. [...]. Die Leser sind nicht bei den analytischen Sitzungen anwesend, und die Monographie hilft ihnen nicht unbedingt dabei, sich diese Sitzungen oder ihre Abfolge

vorzustellen. Um dem Abhilfe zu schaffen, ist es für die Leser sehr hilfreich, bestimmte Informationen bezüglich der [Einhaltung gewisser] Kriterien zu erhalten. Das muß auch in einer Monographie nicht sehr ausführlich geschehen, aber es sollte detailliert genug sein, um eine gute Grundlage zum Beurteilen der Angemessenheit des Forschungsprozesses als solchen anzubieten.“ (ebd., S. 217; Hervorhebung im Original)

Die Autor:innen legen die folgenden sieben Kriterien in Form von Fragen dar, die bei der Beschreibung bzw. Darstellung der Forschungsarbeit zu berücksichtigen sind, um den Leser:innen eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit des Prozesses zu ermöglichen:

- „Kriterium 1: Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?“ (ebd.)
Das erste Kriterium richtet sich an das „Theoretical Sampling“ (siehe Kap. 6.2) sowie die Beurteilung der Vorgehensweise und Argumente, mit denen die Auswahl der Untersuchungsstichprobe vonseiten der Forscher:innen begründet wird.
- „Kriterium 2: Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?“ (ebd.)
Die Bedeutung der Erarbeitung von Kategorien wurde weiter oben erläutert. Dieses Kriterium bezieht sich insbesondere auf die Kategorien, die entwickelt wurden, um der gegenstandsverankerten Theorie ihre nötige Dichte zu verleihen.
- „Kriterium 3: Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verweisen (als Indikatoren) – beispielsweise – auf diese Hauptkategorien?“ (ebd.)
Das dritte Kriterium bezieht sich darauf, die Plausibilität der entwickelten Kategorien mit Blick auf das untersuchte Phänomen entlang des Datenmaterials zu prüfen, wobei die aufgeführten Indikatoren helfen.
- „Kriterium 4: Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?“ (ebd.)
Das iterativ-zyklische Vorgehen im Forschungsprozess wird bei diesem Kriterium hervorgehoben, da die ersten Analyseschritte das wiederholte Sampling bzw. die weitere Erhebung von Daten bestimmen.
- „Kriterium 5: Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?“ (ebd.)
Dieses Kriterium bezieht sich auf die transparente Darlegung der Hypothesen, die herangezogen werden, um einzelne Kategorien in Beziehung zu setzen und dadurch mögliche Zusammenhänge zwischen ebendiesen zu prüfen.
- „Kriterium 6: Gibt es Beispiele, daß Hypothesen gegenüber dem tatsächlich wahrgenommenen [sic] nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussten sie die Hypothesen?“ (ebd.)

Im Forschungsprozess ist zu prüfen, ob die aufgestellten Hypothesen der empirischen Wirklichkeit entsprechen. Wie bei diesem Kriterium akzentuiert, sollten dabei auch auftretende Widersprüche dargelegt und reflektiert werden.

- „Kriterium 7: Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese abschließenden analytischen Entscheidungen getroffen?“ (ebd.)
Das siebte Kriterium bezieht sich auf die Kernkategorie der gegenstandsverankerten Theorie. Die Leser:innen sollten dadurch nachvollziehen können, wie diese systematisch schrittweise entwickelt sowie schlussendlich bestimmt wurde. Darüber hinaus sollten die Leser:innen dazu in die Lage versetzt werden, einzuschätzen, welche Entscheidungen der Forscher:innen dafür ausschlaggebend waren.

Die beschriebenen Kriterien dienen dazu, dass die Leser:innen den komplexen Kodierprozess einer Studie nachvollziehen und somit die Angemessenheit des Vorgehens der Forscher:innen extern bewerten können.

Strauss und Corbin (1996) haben weitere sieben Kriterien formuliert, die dazu dienen, die empirische Verankerung der Studie extern zu beurteilen. Diese Leitfragen eignen sich darüber hinaus dazu, den Prozess der Theoriebildung intern zu überprüfen:

- „Kriterium 1: Wurden die Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?“ (ebd., S. 218; Hervorhebung im Original)
Wie weiter oben dargelegt, werden die Daten im Forschungsstil der Grounded Theory konzeptualisiert. Dabei ist den Autor:innen folgend darauf zu achten, dass die generierten Konzepte tatsächlich in den Daten verankert sind und nicht lediglich dem „Common Sense“ (ebd.) respektive gesunden Menschenverstand entnommen werden.
- „Kriterium 2: Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?“ (ebd., S. 218 f.; Hervorhebung im Original)
Die Konzeptualisierung der Daten erfolgt über die Herstellung von Verknüpfungen in den Daten, die systematisch ausgearbeitet werden. Diese Verknüpfungen sollen zudem in den geschriebenen Text eingewoben werden, um die Nachvollziehbarkeit der Forschungsleistung zu sichern.
- „Kriterium 3: Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?“ (ebd., S. 219; Hervorhebung im Original)
Die Autor:innen heben hervor, dass eine Grounded Theory „dicht geknüpft werden [muss]“ (ebd.). Das bezieht sich auf Verknüpfungen „sowohl zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien, als auch zwischen verschiedenen Kategorien bei der abschließenden Integration“ (ebd.). Ebenso sei den Kategorien selbst theoretische Dichte zu verleihen, indem deren dimensionale Eigenschaften aufgezeigt werden. Die im Kodierparadigma berücksichtigten Eigenschaften (siehe Kap. 6.3.2) verhelfen dabei dazu, die Kategorien zu dimensionalisieren und zu verdichten, was schlussendlich zur Erklärungskraft der Theorie beiträgt.
- „Kriterium 4: Ist ausreichend Variation in die Theorie eingebaut?“ (ebd., S. 219; Hervorhebung im Original)

Der geschriebene Text respektive die Monografie sollte – den Autor:innen folgend – die gesamte Bandbreite der charakterisierenden Variationen des untersuchten Phänomens aufzeigen, die von den Forscher:innen „anhand der Ursprungsdaten durchgespielt“ (ebd.) wurden.

- „*Kriterium 5: Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?*“ (ebd., S. 219 f.; Hervorhebung im Original)

Alle erklärenden Bedingungen, die sowohl ökonomisch als auch sozial, kulturell oder politisch sind, seien in die Analyse einzubringen und mit dem Phänomen zu verknüpfen. Ferner sollten die Verknüpfungen bei der Veröffentlichung berücksichtigt werden, um die empirische Verankerung der Theorie aufzuzeigen.

- „*Kriterium 6: Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen?*“ (ebd., S. 220; Hervorhebung im Original)

Die Autor:innen konstatieren, dass das „**Identifizieren und Spezifizieren von Veränderungen** oder Bewegungen in Form von Prozessaspekten [...] ein bedeutsamer Teil der Grounded Theory [sind]“ (ebd.; Hervorhebung im Original), weshalb jede identifizierte Veränderung an die verursachenden Bedingungen zu knüpfen sei. Die verschiedenen Prozessformen sind bei der Veröffentlichung ebenfalls zu berücksichtigen.

- „*Kriterium 7: In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?*“ (ebd., S. 220 f.; Hervorhebung im Original)

Der Forschungsprozess in der Grounded Theory ist eine Art Wechselspiel zwischen den Forscher:innen, bei dem sowohl die Qualität der Daten als auch die Kreativität der Forscher:innen bedeutsam sind. Dieses mehrdeutige Kriterium geht mit der Frage einher, inwieweit sich die erarbeitete Theorie verifizieren lässt und inwiefern ihre Plausibilität entlang des geschriebenen Texts von den Leser:innen eingeschätzt werden kann. Nach Strauss und Corbin lässt sich dadurch beurteilen, „unter welchen Bedingungen die Theorie mit der ‚Wirklichkeit‘ übereinstimmt, ihr Verständnis erleichtert – in praktischer und theoretischer Hinsicht – nützlich ist“ (ebd., S. 221).

An anderer Stelle betonen die Autor:innen, dass die zuvor aufgeführten Kriterien nicht als feste Bewertungsregeln anzusehen, sondern vielmehr als Richtlinien gedacht seien (vgl. Corbin & Strauss 1990, S. 20). Wenngleich es möglich ist, dass die Forscher:innen mitunter von diesen abweichen und die Kriterien an spezifische Untersuchungsbereiche anpassen, empfehlen die Autor:innen, die Hauptkriterien einzuhalten und etwaige Abweichungen stets gut zu begründen. Die Publikation der Forschungsarbeit sollte alle speziellen prozessualen Schritte des Vorgehens transparent darlegen, um den Leser:innen die Besonderheiten des Forschungsstils aufzuzeigen und bei diesen ein Bewusstsein dafür zu wecken, wo bzw. wie sich dieser von anderen Methoden unterscheidet. Darüber hinaus sollen sie beim Lesen dazu in die Lage versetzt werden, auch die Grenzen der Studie abzuschätzen (vgl. ebd.).

5.3 Viertes Zwischenfazit: Methodologische Reflexionen zum Forschungsprogramm der Grounded Theory

Im fünften Kapitel wurde der methodologische Rahmen für das empirische Projekt der vorliegenden Arbeit gespannt, welches im anschließenden sechsten Kapitel im Zentrum steht. Die intensive methodologische Auseinandersetzung diente dazu, wesentliche Eckpunkte aufzuzeigen, die für die Forschungsarbeit mit der Grounded Theory relevant und in der nachfolgend präsentierten Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung in ausgewählten konsekutiven Studiengängen der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind. Ferner diente das Kapitel dazu, die Leser:innen der vorliegenden Arbeit in die Spezifika des forschungsmethodologischen Paradigmas der Grounded Theory einzuführen und aufzuzeigen, wo bzw. wie sich dieser Forschungsstil von anderen Methoden der qualitativ-empirischen Sozialforschung unterscheidet. Neben einer einführenden Erörterung des Entstehungskontexts sowie der Entwicklungs- und Konfliktlinien wurde der Fokus dabei auf die wissenschaftstheoretische Verortung des Ansatzes der Grounded Theory gerichtet, der von Strauss in Zusammenarbeit mit Corbin (1990, 1994 & 1996) ausgearbeitet wurde und für das vorliegende empirische Projekt leitend ist. Der Ansatz lässt sich in den Denktraditionen des US-amerikanischen Pragmatismus sowie des symbolischen Interaktionismus verorten und legt dabei ein mehrperspektivisches Verständnis von Realität zugrunde, welches darauf basiert, dass sich Realität kontinuierlich verändert und erst im Handeln bzw. durch soziale Interaktion konstruiert wird. Damit geht zugleich die Annahme einher, dass die Welt flüchtig sowie ungeschlossen und in der Folge nur begrenzt zu erschließen sei. Dies hat wiederum Konsequenzen für die empirische Forschung, sodass die Kontingenz sozialer Phänomene sowie die damit einhergehende Unvorhersehbarkeit ebendieser bei der Forschung einzubeziehen und für die Theoriebildung zu reflektieren sind. In der Grounded Theory wird Forschung daher als Problemlösung verstanden, unter Berücksichtigung dessen, dass Wissen in Form von Aussagen oder Theorien nie allgemeingültige Wahrheiten hervorbringen kann. Folglich gelten Theorien nicht als verfestigt. Forscher:innen, die mit der Grounded Theory arbeiten, sollten sich daher der prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Theorien sowie deren selbstbegrenzten Anspruchs bewusst sein. Gemäß diesem Verständnis werden Daten daher auch nicht als Rohmaterial, sondern vielmehr als Momentaufnahmen von bestimmten Situationen verstanden. Die Theoriebildung wird in der Grounded Theory überdies weniger als Methode, denn als Kunstlehre verstanden, bei der deduktive, induktive und abduktive Schlussformen ineinandergreifen. Die Forscher:innen sind aktiv in den Forschungsprozess involviert, der iterativ-zyklisch verläuft. Diese aktive Rolle sowie die Nähe zu den Daten und den (konzeptionellen) Beziehungen, die aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden, verleihen der gegenstandsverankerten Theorie darüber hinaus Plausibilität. Neben der Kreativität der Forscher:innen sind deren theoretisches Vorwissen sowie praktische Erfahrungen von Relevanz. Das Vor- respektive Kontextwissen wird in der Grounded Theory im Unterschied zu anderen methodischen Ver-

fahren nicht als Hindernis, sondern als integraler Bestandteil angesehen und bildet somit einen heuristischen Rahmen für die jeweilige Untersuchung. Das Kontextwissen speist sich aus sensibilisierenden Konzepten, die zur theoretischen Sensitivität der Forscher:innen beitragen und insofern als Inspirationsquelle für die Untersuchung dienen, als sie dazu beitragen, das Feld zu erschließen und generative sowie tentative Fragen für die Analyse zu entwickeln. Die transparente Darlegung der sensibilisierenden Konzepte als Kontextwissen ist wichtig, um die bestimmten (theoretischen) Perspektiven der Forscher:innen, die in die Datenerhebung und -auswertung eingeflossen sind, für die Leser:innen offenzulegen. Daher wurden Theoriebezüge und Arbeitsdefinitionen, die zum Kontextwissen der Autorin der vorliegenden Arbeit beigetragen haben, ausführlich erklärt und erörtert (siehe Kap. 5.1.4). Ferner wurde die Frage der Qualitätssicherung in den Blick genommen und herausgearbeitet, dass die Qualitätsfrage bei der Grounded Theory an die Spezifika und Verfahrensweisen des Forschungsstils gebunden ist und sich nicht über ein generalisierendes Konzept mit einheitlichen Kriterien bestimmen lässt. Demnach bilden die methodologischen und methodischen Begründungen den Ausgangspunkt für die Qualitätssicherung, die im Anschluss an Corbin und Strauss (1990) anhand von elf wesentlichen Kriterien herausgearbeitet wurden. Diese dienen den Leser:innen dazu, eine Forschungsarbeit in Gänze nachzuvollziehen sowie die Qualität dieser extern zu bewerten. Zudem wurden sieben Gütekriterien in Form von Leitfragen dargelegt, die Strauss und Corbin (1996) formulierten, um einerseits die Angemessenheit des Vorgehens zu beurteilen sowie andererseits die empirische Verankerung der Forschungsleistung extern zu bewerten. Darüber hinaus verhelfen die sieben Leitfragen, im Sinne von Richtlinien, den Forscher:innen dazu, das eigene Vorgehen zu prüfen und die empirische Verankerung der Theorie intern zu bewerten. Die transparente Darlegung der im Forschungsprozess geleisteten Schritte sowie der dabei getroffenen Entscheidungen wird von Strauss und Corbin (1990, S. 20; 1996, S. 197 ff.) besonders hervorgehoben, damit die Leser:innen das Vorgehen bezüglich der Studie nachvollziehen sowie deren Grenzen abschätzen können.

Im anschließenden sechsten Kapitel wird die Leserschaft in das empirische Projekt der vorliegenden Arbeit eingeführt, indem das Untersuchungsdesign und das forschungsmethodische Vorgehen ausführlich beschrieben werden. Neben den qualitativen Zugängen zum Untersuchungsgegenstand und dem „Theoretical Sampling“ wird dabei auf das Vorgehen bei der Datenauswertung eingegangen, um eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

6 Das empirische Projekt: Untersuchung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der Professionalitätsentwicklung im Studium der Erwachsenenbildung

Im Rahmen des empirischen Projekts werden medienpädagogische Professionalisierungsstrategien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im akademischen Hochschulstudium untersucht. Da es sich dabei um einen bislang noch nicht bearbeiteten Bereich der medienpädagogischen Professionsforschung handelt, wurde ein qualitativ-explorativer Forschungszugang gewählt, um Strategien, Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen der medienpädagogischen Professionalisierung in ausgewählten Bachelor- und Masterstudiengängen der Erwachsenenbildung an deutschen Hochschulen zu untersuchen. Im vorangehenden fünften Kapitel wurden sowohl die methodologische Rahmung der Untersuchung als auch spezifische Gütekriterien für die gegenstandsverankerte Theoriebildung dargelegt und reflektiert. Daran anknüpfend erfolgt in diesem Kapitel die ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns und des forschungsmethodischen Vorgehens. Dabei werden alle über den Forschungsprozess hinweg getroffenen Entscheidungen dokumentiert und begründet. Den Auftakt eines Forschungsprozesses bildet die zentrale Fragestellung, die in der Grounded Theory (ausführlicher dazu Kap. 5) zugleich „eine Festlegung [darstellt], die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll“ (Strauss & Corbin 1996, S. 23). In der Konsequenz dient die Forschungsfrage ebenso dazu, die Grenzen der Untersuchung zu bestimmen (vgl. Corbin & Strauss 2008, S. 25). Für die vorliegende Studie wurde eine Einschränkung dahingehend vorgenommen, dass lediglich die konsekutiven Studiengänge fokussiert werden, die neben dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung ausweisen respektive den Studierenden die Möglichkeit bieten, (zusätzlich) einen medienpädagogischen Studienschwerpunkt zu wählen. Diese Begrenzung basiert auf der Annahme, dass sich Hochschulstandorte, die eine Verbindung erwachsenen- und medienpädagogischer Studieninhalte anbieten, für die Forschungsfrage besonders eignen, da vermutet werden kann, dass diese Verbindung auf fachlichen Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium gründet. Zudem betonen Strauss und Corbin (1996), dass Fragestellungen in der Grounded Theory sowohl eine Handlungs- als auch eine Prozessorientierung besitzen sollten. Um medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in konsekutiven Studiengängen der Erwachsenenbildung mit ausgewiesenen medienpädagogischen Studienschwerpunkten bzw.

-anteilen an ausgewählten Hochschulstandorten in der Bundesrepublik zu untersuchen, wurde folgende zentrale Forschungsfrage zugrunde gelegt:

- *Wie wird die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Sinne einer Grundbildung Medien innerhalb ausgewählter konsekutiver Studiengänge (Bachelor/Master) mit medienpädagogischen/medienbildnerischen Studienanteilen an deutschen Hochschulen in den Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ermöglicht?*

Die Handlungsorientierung bezieht sich dabei auf die Ermöglichung einer wissenschaftlich-forschenden sowie praxisbezogenen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen über entsprechende didaktisch-methodische Konzepte, die in den Studienprogrammen zum Tragen kommen. Die Prozessorientierung spiegelt sich darin wider, dass die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Studium verstanden und in Verbindung mit ebendiesem berufsbiografischen Prozess betrachtet wird. Da sowohl die Handlungs- als auch die Prozessorientierung in der Forschungsfrage inbegriffen sind, eignet sich letztere für eine Studie, die mit dem Forschungsstil der Grounded Theory arbeitet. Um die zentrale Forschungsfrage für den Untersuchungsgegenstand zu spezifizieren und zu konkretisieren, wurden ferner folgende Unterfragen formuliert:

- *Wo und wie werden Dimensionen einer Grundbildung Medien in den ordnenden Papieren der konsekutiven Studiengänge formal-strukturell verankert?*
- *Wie wird es angehenden Erwachsenenbildner:innen ermöglicht, sich in den konkreten Lehr-/Lernangeboten vor dem fachspezifischen Hintergrund der Erwachsenenbildung im Rahmen ihrer individuellen Professionalitätentwicklung theoretisch, forschend sowie praktisch mit medienpädagogischen Inhalten und Fragen zu beschäftigen?*

Um diese Fragen im Rahmen des Forschungsvorhabens zu beleuchten, wurden verschiedene Forschungszugänge kombiniert, die nachfolgend erörtert werden (Kap. 6.1). Daran anschließend erfolgt eine genaue Beschreibung der Untersuchungsstichprobe sowie des Vorgehens beim „Theoretical Sampling“, das Glaser und Strauss (1967, S. 45 f.) als iterativen Prozess beschreiben, bei dem die Datenerhebung sowie erste Analyseschritte systematisch miteinander verbunden werden, bis eine Sättigung erreicht ist (Kap. 6.2). Ferner erfolgt eine Beschreibung der Datenauswertung im Forschungsstil der Grounded Theory entlang der drei Kodierschritte, die in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Vorgehensweise vollzogen wurden (Kap. 6.3). Das Kapitel schließt mit einem weiteren Zwischenfazit zur Forschungsreflexion (Kap. 6.4) und leitet damit zur Ergebnisdarstellung bezüglich des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses über (ausführlicher dazu Kap. 7).

6.1 Qualitative Zugänge zum Untersuchungsgegenstand

Um die zentrale Forschungsfrage sowie die beiden Unterfragen im Rahmen der Studie zu untersuchen, wurden verschiedene Forschungszugänge kombiniert, die im Folgenden erörtert werden. Da sich die Forschungsfragen sowohl auf formale Rahmenbedingungen als auch konkrete Lehr-/Lernangebote beziehen, welche die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen in den ausgewählten Studiengängen ermöglichen, finden innerhalb der Studie verschiedene Materialsorten Berücksichtigung. In der vorliegenden Untersuchung wurde trianguliert, um den „Zugang zum Untersuchungsgegenstand“ (Flick 2019, S. 481) zu erweitern und dadurch der Vielschichtigkeit des untersuchten Phänomens gerecht zu werden. Dabei wurde eine „data triangulation“ (Denzin 1970) respektive Triangulation in Form einer Kombination von Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden, vorgenommen (vgl. Flick 2019, S. 480). Ferner wurde ein offener qualitativer Zugang zum Untersuchungsgegenstand gewählt, der sich Flick (2012) folgend dazu eignet, „Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (ebd., S. 27).

Dabei stand zunächst die formal-strukturelle Verankerung der medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Zentrum des Interesses. Mit Blick auf die formalen Rahmenbedingungen wurden *ordnende Papiere* wie Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse, Flyer und Informationsbroschüren zu den Studiengängen sowie Leitbilder der jeweiligen erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereiche bei der qualitativen Datenanalyse einbezogen. Im anschließenden Unterkapitel (Kap. 6.1.1) wird diese Form des Materialzugangs unter Berücksichtigung des methodologischen Rahmens der vorliegenden Untersuchung begründet und methodisch reflektiert. Zusätzlich zur Analyse der Dokumente wurden *leitfadengestützte Expert:inneninterviews* mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der jeweiligen Hochschulstandorte geführt, die ebenfalls gemäß dem Forschungsstil der Grounded Theory analysiert wurden. Die erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen sind die in den Studiengängen tätigen Lehrpersonen, die – so die leitende These – auf der individuellen Subjektebene strukturellen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung nehmen. Meuser & Nagel (1991) folgend wird mit dem Einsatz von Expert:inneninterviews das forschungsmethodologische Interesse verfolgt, „Strukturen und Strukturzusammenhänge des ExpertInnenwissens/handelns zu analysieren“ (ebd., S. 447). Zudem konstatieren die Autor:innen, dass sich diese Interviewform sowohl für Untersuchungen eignet, die das Betriebswissen in den Blick nehmen, als auch für jene, die auf das Kontextwissen abzielen. Die vorliegende Untersuchung fokussiert das Kontextwissen und rückt die Funktion der Expert:innen als Profilträger:innen und Gestalter:innen der Studiengänge in den Fokus, da davon auszugehen ist, dass diese maßgeblich am Zustandekommen des vorliegend untersuchten Sachverhalts – der medienpädagogischen Professionalisierung – beteiligt sind. Auch das Verfahren des

Expert:inneninterviews wird in einem separaten Unterkapitel aufgegriffen und dabei methodologisch sowie methodisch reflektiert (Kap. 6.1.2).

6.1.1 Zur Materialsorte „ordnende Papiere“

Die Analyse der Materialsorte „ordnende Papiere“ lässt sich im weitesten Sinne in den Forschungskontext der *Curriculum Studies* einordnen. Die theoretische Auseinandersetzung mit Lehrplänen hat sich zunächst innerhalb der angloamerikanischen Diskussion der 1960er-Jahre etabliert und war ab 1980 auch in der deutschen Debatte um Curriculumforschung, -theorie und -entwicklung präsent (vgl. Klafki 1984, S. 118). Die Vertreter:innen der Curriculum Studies betrachten die in den Lehrplänen festgeschriebenen Lehr-/Lernziele sowie die zugehörigen didaktischen Konzepte und gewähren Einblick in Vorannahmen zur Wissenserschließung sowie zum Lehren und Lernen, die in die Gestaltung und Strukturierung von formalen Bildungsangeboten einfließen. Dabei wird angenommen, dass die Inhalte von Curricula auf Basis begründeter Entscheidungen ausgewählt werden, die mit bestimmten Vorstellungen und Regeln verbunden seien (Popkewitz 1997). Der US-amerikanische Curriculum-Theoretiker Popkewitz (1987) weist darauf hin, dass Curricula kulturell determiniert sind und sich darin ein spezielles Wissen darüber artikuliert, wie Individuen als produktive Mitglieder in dynamischen Gesellschaften gesehen werden. Besonders kritisch blickt der Autor auf den Umstand, dass im angloamerikanischen Diskurs gesellschaftliche, politische und historische Prägungen, die Annahmen über die Art und Weise der Ausbildungsgestaltung beeinflussen, ausgespart werden und stattdessen „elite agendas“ (ebd., S. IX), die auf Effektivität und Exzellenz abzielen, im Zentrum stehen. Für die deutschsprachige Diskussion hebt Klafki (1984, S. 120) die Bedeutung von Forschungsbemühungen zu Entwicklungsstrategien in Bezug auf Curricula hervor, die danach fragen, wie und von wem Entscheidungen zu Lernzielen und institutionalisierten Prozessen getroffen werden. Dem Autor folgend gibt es drei Entscheidungsebenen für Curricula: Die erste Ebene betrifft allgemeine Lernziele und grundsätzliche didaktische Zielentscheidungen für das Gesamtcurriculum. Auf der zweiten Ebene verortet er „Entscheidungen über die den allgemeinen Lernzielen angemessenen Teillernziele“ (ebd., S. 119) und auf der dritten Ebene die zu den Lernzielen passenden Inhalte wie auch die grundsätzlichen „Organisationsformen des Lehrens und Lernens sowie [die] Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln (Medien)“ (ebd.). Die von Klafki differenzierten Ebenen zu den die Curricula betreffenden Entscheidungen geben Hinweise auf strukturelle Faktoren, welche die akademische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen beeinflussen (siehe Abbildung 2; Kap. 3.3.2). Die dargelegten Einblicke³³ zu Erkenntnissen aus den Curriculum Studies verhelfen dabei dazu, einzuordnen und einzuschätzen, welche Bedeutung den medienpädagogischen Fähigkeiten

33 Wenngleich hierin vorwiegend auf den Diskurs der Curriculum Studies aus den 1980er-Jahren rekurriert wurde, um das allgemeine Erkenntnisinteresse ihrer theoretischen Auseinandersetzung hervorzuheben, sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Curriculum Studies auch heute noch ein relevantes Feld im Bereich der Unterrichtsforschung darstellen. Exemplarisch dafür sei u. a. das „Journal of Curriculum Studies“ zu nennen, welches seit Ende der 1960er-Jahre jährlich herausgebracht wird (Online verfügbar unter: <https://www.tandfonline.com/loi/tcus20>). Zudem sei erwähnt, dass auch die Beschäftigung mit media literacies im Journal vorkommt (z. B. Martens & Hobbs 2013; Dezuanni 2015), aber in der Gesamtschau eher ein Randthema darstellt.

und Kenntnissen als Teil der erwachsenenpädagogischen ProfessionalitätSENTWICKLUNG in den untersuchten Curricula zugeschrieben wird. Es wird angenommen, dass die medienpädagogische Professionalisierung in Studiengängen der Erwachsenenbildung – ähnlich der akademischen Lehrerbildung (vgl. Billes-Gerhart et al. 2006 & Schiefner-Rohs 2012) – bislang nicht systematisch in die Curricula integriert ist, demnach an einzelnen Hochschulstandorten stark variiert und überwiegend fakultativ behandelt wird. In Anlehnung an Schiefner-Rohs (2012, S. 362) und Wildt (1993, S. 310 f.) wird davon ausgegangen, dass die ordnenden Papiere das Lehren und Lernen im Studium beeinflussen und eine Grundlage für die Verankerung von Lehr-/Lerninhalten in den Veranstaltungsangeboten darstellen. Zudem werden darin didaktische Leitlinien für die Veranstaltungsgestaltung sowie formale Richtlinien für die Überprüfung der Lernziele festgeschrieben.

Die ordnenden Papiere sind für die vorliegende Untersuchung als Materialsorte insofern relevant, als sie Einblick in die formal-strukturelle Verankerung der medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Sinne einer Grundbildung Medien im Hochschulstudium gewähren. Darüber hinaus geben sie den Studierenden eine Orientierung dahingehend, wie das Studium aufgebaut und didaktisch gestaltet ist, sowie darüber, welche Möglichkeiten der theoretisch-forschenden und praktischen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten ihnen vor dem fachspezifischen Hintergrund der Erwachsenenbildung im Studienverlauf eröffnet werden. Wie eingangs erwähnt, wurden für die Datenauswertung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ordnende Papiere wie Studien- und Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse respektive die darin enthaltenen Veranstaltungsbeschreibungen, Flyer und Informationsbroschüren zu den Studiengängen sowie, sofern vorhanden, Leitbilder der erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereiche berücksichtigt. Der Zugang zu dieser Materialsorte erfolgte im Wesentlichen über die Webseiten der Hochschulen sowie eine schriftliche Anfrage per E-Mail, die an die Studiendekane und fachbezogenen Studienberater:innen von insgesamt drei Hochschulen in Deutschland gerichtet wurde. Die folgenden Fragen waren für die Kodierung der ordnenden Papiere leitend:

- Welche erwachsenen- sowie medienpädagogischen Lehr-/Lernziele werden darin formuliert?
 - Inwieweit wird dabei die medienpädagogisch-professionelle Handlungsfähigkeit für die erwachsenenbildnerische Handlungspraxis angesprochen bzw. berücksichtigt?
 - Welche Qualifikationsziele und (Handlungs-)Kompetenzen werden darin aufgeführt?
- Welche erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalte werden darin konkret benannt?
- Welches Verständnis von Medienpädagogik und -bildung wird dabei dargelegt?
- Inwieweit werden dabei Synergien zwischen der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik hergestellt?

Nachdem die ersten Papiere analysiert bzw. offen kodiert wurden (ausführlicher dazu Kap. 6.3.1), hat sich die Forscherin dafür entschieden, die Studien- und Prüfungsordnungen der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Lehrveranstaltungsbeschreibungen zu den ausgewiesenen erwachsenen- und medienpädagogischen Studienschwerpunkten und Leitbildern der Arbeitsbereiche aus dem Materialkorpus auszuschließen, was nachfolgend kurz begründet wird. Wie sich bei den ersten Analyseschritten herausgestellt hat, sind die Studien- und Prüfungsordnungen der in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage sowie der Unterfragen nicht ertragreich, da diese vorwiegend ungenaue Formulierungen beinhalten, wodurch konkrete Beschreibungen zu den Studieninhalten fehlen, weshalb diese im Zuge der Datenauswertung nicht weiter berücksichtigt wurden. Obgleich auf die weitere Kodierung der Ordnungen verzichtet wurde, haben diese – ähnlich den Modulhandbüchern – gleichwohl zum Kontextwissen der Forscherin beigetragen. Sie haben eine Orientierung zum curricularen Aufbau der Studiengänge gewährt und boten überdies einen vertieften Einblick in den Studienverlauf, die erwartete Leistungserbringung (ECTS) sowie die jeweilige Gewichtung der medienpädagogischen Studienanteile. Auf die Kodierung der Lehrveranstaltungsbeschreibungen musste verzichtet werden, da der Zugang dazu nicht über alle vorliegend berücksichtigten drei Hochschulstandorte möglich war und deshalb keine adäquate Vergleichsbasis zustande kam. Um Einblick in die didaktische und methodische Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten in den konsekutiven Studiengängen zu erhalten, wurde die Lehr-/Lerngestaltung im Leitfaden der Expert:inneninterviews thematisch aufgegriffen. Daneben sind die Leitbilder der erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereiche im Sinne von Selbstzuschreibungen und -verständnissen zu didaktisch-methodischen Gestaltungsprinzipien nicht berücksichtigt worden, da diese nicht für alle ins Sample aufgenommenen Hochschulstandorte vorlagen und somit auch diesbezüglich keine Vergleichsbasis gegeben war. Um Einblick in das Selbstverständnis und die leitenden Gestaltungsprinzipien der jeweiligen Arbeitsbereiche zu erhalten, wurden diese ebenfalls in den Interviews mit den Expert:innen thematisiert.

6.1.2 Zur Materialsorte leitfadengestützter Expert:inneninterviews

Expert:inneninterviews sind eine spezifische Form des qualitativen Forschungszugangs, die sich maßgeblich von anderen Befragungstechniken unterscheidet. In empirischen Untersuchungen kommen sie vor allem dort als Instrument zur Datenerhebung zum Einsatz, wo organisationale und institutionelle Zusammenhänge ein zentrales Forschungsinteresse darstellen. Für die Erwachsenenbildungsforschung hebt Dörner (2012, S. 321) die Relevanz des Wissens von Expert:innen im doppelten Sinne hervor: Einerseits könne dies dazu verhelfen, den heterogenen und daher oftmals intransparenten Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung zu analysieren; andererseits seien die Expert:innen zugleich Akteur:innen der Durchsetzung und Legitimation von Entscheidungsprozessen, welche die politische Steuerung des Bildungsbereichs betreffen, weshalb sie dazu verhelfen können, diese Mechanismen zu beleuchten. Entsprechend kommt der Zugang zur Erforschung des Wissens von Expert:innen in em-

pirischen Projekten der Erwachsenenbildung vermehrt zum Einsatz, wie der Autor herausstellt:

„Für den Bereich der qualitativ-empirischen Erwachsenenbildungsforschung sind Experteninterviews als leitfadengestützte Interviews etablierte Instrumente der Datenerhebung. Sie werden überwiegend pragmatisch verwendet, um thematisch fokussierte Informationen von Personen zu erhalten, von denen angenommen wird, sie verfügen über nicht alltägliches Wissen zu einem Bereich, der nicht allgemein zugänglich ist.“ (ebd., S. 323)

Methodisch und methodologisch begründet wurde das Verfahren des Expert:inneninterviews insbesondere von Meuser und Nagel (1991 & 2010), welche die Methodendiskussion in der qualitativen Sozialforschung durch ihren Vorschlag zur Datenerhebung und -auswertung bereichert haben. Die Autor:innen verorten das Verfahren innerhalb der rekonstruktiven Methodologie und betonen die Notwendigkeit der wissenssoziologischen Bestimmung des Expertenbegriffs. In der Literatur finden sich unterschiedliche Vorschläge dazu, wie der Expertenbegriff vom Laien- und Spezialistenbegriff abgegrenzt werden kann und durch welche Wissensformen sich Expert:innen von den anderen genannten Personengruppen unterscheiden lassen (u. a. Schütz 1972; Sprondel 1979; Hitzler 1994 & Pfadenhauer 2002). Unter Berücksichtigung dessen sprechen sich Meuser und Nagel (2010) für einen weiten Expertenbegriff aus, der auch das implizite Wissen als „Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das Handeln erzeugen, ohne dass sie von den Akteurinnen explizit gemacht werden können“ (ebd., S. 463), einbezieht. Expert:innen seien Teil des untersuchten Handlungsfeldes und die interviewten Personen erhalten den Expertenstatus durch die Forschenden, die ihnen diesen in Abwägung des Forschungsinteresses und -gegenstands zuschreiben. Dabei interessieren nicht die individuellen Biografien der einzelnen Expert:innen, sondern diese werden gezielt als „*RepräsentantInnen* einer Organisation oder Institution“ (Meuser & Nagel 1991, S. 444; Hervorhebungen im Original) angesprochen. Die Expert:inneninterviews können in empirischen Forschungsprojekten eine unterschiedliche Stellung einnehmen, die je nach Anlage der Untersuchung variiert. Für die Professionsforschung eignen sie sich, da die Expert:innen Einblick in und Auskunft über ihr eigenes Handlungs- und Wirkungsfeld geben, was den Kern des Forschungsgegenstands der vorliegenden Untersuchung trifft (vgl. ebd., S. 445 f.). Des Weiteren unterscheiden Bogner et al. (2014, S. 22 f.) drei Varianten von Expert:inneninterviews, die im Forschungsprozess zentral sind oder in Verbindung mit anderen Erhebungsinstrumenten zum Einsatz kommen können: das fundierende, das systematisierende und das theoriegenerierende Expert:inneninterview. Im Anschluss an die Methodologie der Grounded Theory (ausführlicher dazu Kap. 5) wurde das theoriegenerierende Expert:inneninterview für die vorliegende Untersuchung als Instrument zur Datenerhebung gewählt. Bei dieser Variante werden die Expert:innen als Vertreter:innen bestimmter Gruppen angesprochen und nicht als einzelne Personen. Das theoriegenerierende Expert:inneninterview zielt darauf ab, „in analytischer und interpretativer Auseinandersetzung mit dem empirischen Material Zusammenhänge zu erarbeiten und Theorien zu entwickeln“, wobei „jenes Wissen für den professionellen

Handlungsrahmen, für den wir uns interessieren, relevant ist“ (ebd.). Das beziehe sowohl das reflexive als auch implizite Wissen der befragten Expert:innen ein. Wie bei den anderen beiden Varianten kommt dem Leitfaden hierbei eine besondere Bedeutung zu. Der Leitfaden des theoriegenerierenden Expert:inneninterviews sollte offen gestaltet, aber thematisch strukturiert sein, damit eine lockere, unbürokratische Interviewführung gewährleistet werden könne (vgl. Meuser & Nagel 1991, S. 449).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung, die medienpädagogische Professionalisierungsstrategien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium fokussiert, war zunächst vorgesehen, sich bei der Auswahl der Gesprächspartner:innen für die Expert:inneninterviews auf die Statusgruppe der Hochschullehrenden zu konzentrieren und die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen hingegen innerhalb von leitfadengestützten Gruppendiskussionen zu Wort kommen zu lassen. Die Interviewakquisition verlief jedoch nicht ohne Hürden und zeichnete sich durch einen schwierigen Feldzugang aus. Dies lässt sich – so die Einschätzung der Forscherin – auf das der Studie inhärente Querschnittsthema, den explorativen Feldzugang und/oder die subjektive (Vor-)Annahme der Informant:innen zurückführen, dass es sich dabei um eine Evaluationsstudie handeln könnte, was jedoch nicht der Fall ist. Daher wurde aus forschungsökonomischen sowie pragmatischen Gründen entschieden, die wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen ebenfalls als Expert:innen im Rahmen von Einzelinterviews zu befragen. Die Entscheidung dafür, für die vorliegende Untersuchung auch den wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen einen Expertenstatus zuzugestehen, wird damit begründet, dass diese in den jeweiligen Studiengängen aktiv an der Lehr-/Lerngestaltung beteiligt sind sowie im Rahmen ihrer Lehr- und Beratungstätigkeit das Profil der erwachsenen- und medienpädagogischen Lehrstühle vertreten. Im Rekurs auf Meuser und Nagel (2010) kommen sie als Expert:innen in Betracht, da sie sich durch eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hitzler, Honer & Maeder 1994; zitiert nach ebd., S. 461) auszeichnen und sich die Etikettierung der Forscherin „auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ (ebd., S. 463) bezieht. Die Interviewakquisition wurde durch eine Direktansprache per E-Mail und persönliche Anschreiben (Brief) sowie telefonisch vollzogen.

Bei der Konstruktion des Leitfadens (vgl. Bogner et al. 2014, S. 27 ff.) wurden drei thematische Fokusse berücksichtigt, welche die Expert:innen dazu anregen sollten, zu den konsekutiven Studiengängen und den darin berücksichtigten Professionalisierungsstrategien ausführlicher ins Erzählen zu kommen. Nach einem Pretest wurde der Leitfaden optimiert, indem bezüglich der Fokusse eine weitere inhaltliche Ausdifferenzierung vorgenommen wurde: Der erste Fokus konzentrierte sich fortan auf die am Hochschulstandort angebotenen konsekutiven Studiengänge und thematisierte sowohl deren generellen Aufbau als auch die Kerninhalte, die dabei zum Tragen kommen. Daneben wurden Beweggründe zur Einrichtung und Aufrechterhaltung der Studiengänge sowie die formal-strukturelle Verankerung der Medienpädagogik in den Curricula und innerhalb außercurricularer Angebote (bspw. Praktika, Beratungsangebote oder Kolloquien) mit den Expert:innen besprochen. Ferner wurde bei diesem ersten Fokus danach gefragt, wie sich die Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Er-

wachsenenbildung und Medienpädagogik mit Blick auf die Curriculums- und Lehrentwicklung gestaltet. Der zweite Fokus rückte die Professionalitätsentwicklung der Studierenden ins Zentrum, wobei die Expert:innen zunächst zu den wahrnehmbaren Präferenzen der Lernenden bei der Wahl von thematischen Schwerpunkten in den konsekutiven Studiengängen befragt wurden. Daneben wurde darüber gesprochen, wie die Studierenden diese Wahl begründen und welche Bedeutung sie der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil ihrer persönlichen Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung zuschreiben. Hinsichtlich des dritten Fokus wurde die Bedeutung einer medienpädagogischen Grundbildung und Förderung von medienpädagogischen Kompetenzen angehender Erwachsenenbildner:innen im Hochschulstudium thematisiert. Dabei wurden die Expert:innen darum gebeten, eine Einschätzung der Notwendigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Ausbildung in der Erwachsenenbildung vorzunehmen und inhaltliche Dimensionen zu benennen, die aus ihrer Sicht dabei zu berücksichtigen sind. Außerdem wurde bei diesem dritten Fokus über geplante (Weiter-)Entwicklungen innerhalb der Studiengänge gesprochen, um zu erhellen, ob der Ausbau einer systematischen Medienbildung und -kompetenzförderung dabei berücksichtigt wird. Der Leitfaden hat sich im Zuge der Erhebungsphase, die sich von Sommer 2017 bis Frühjahr 2018 erstreckte, bewährt, sodass diesbezüglich keine nennenswerten Änderungen oder Anpassungen vorgenommen werden mussten. Insgesamt wurden elf Interviews mit Expert:innen, die an unterschiedlichen Hochschulstandorten und in verschiedenen konsekutiven Studiengängen als erwachsenen- und medienpädagogische Profilträger:innen agieren, geführt. Alle befragten Expert:innen willigten im Vorfeld schriftlich ein, dass ihr Interview im Rahmen des Dissertationsprojektes verwendet werden darf. Die Akquisition erfolgte nach den Prinzipien des „Theoretical Samplings“, das im Folgenden beschrieben und für die Studie begründet wird.

6.2 Theoretical Sampling: Beschreibung der Untersuchungsstichprobe und der Erhebung der Daten

Vorweg sei herausgestellt, dass der klassische Weg des Theoretical Samplings für die vorliegende Untersuchung nicht gangbar war, was im Verlauf dieses Unterkapitels erläutert und begründet wird. Dennoch wird die Grundidee nachfolgend skizziert und auch wichtige Kriterien dessen werden benannt, die bei der Datenerhebung berücksichtigt wurden. Wie in Kapitel 5 erwähnt, erfolgt die Materialgewinnung einer Untersuchung im Sinne der Grounded Theory iterativ-zyklisch, sodass die Datenerhebung, die Analyse des Datenmaterials und die gegenstandsverankerte Theoriebildung ineinandergreifen. Dieses Vorgehen wird als *Theoretical Sampling* bezeichnet, welches Corbin und Strauss (2008) wie folgt definieren:

„[It's a] method of data collection based on concepts/themes derived by data. The purpose of theoretical sampling is to collect data from places, people, and events that will maximize opportunities to develop concepts in terms of their properties and dimensions, uncover variations, and identify relationships between concepts.“ (ebd., S. 143)

Das Theoretical Sampling lässt sich entsprechend nicht nach einem stringent organisierten Ablaufplan gestalten, sondern sei vielmehr als „eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses“ (Strübing 2014, S. 29) zu verstehen, deren Kriterien erst im Untersuchungsverlauf sukzessive konkreter werden. Die ersten Auswahlentscheidungen erfolgen auf Basis des theoretischen und praktischen Vorwissens, das von Glaser und Strauss (1967, S. 46) unter der Bezeichnung „theoretical sensitivity“ als Fähigkeit umschrieben wird, theoretische Perspektiven und Konzepte flexibel zu verwenden und für das empirische Material zu reflektieren. Kelle und Kluge (2010) heben diesbezüglich hervor, dass „ForscherInnen [...] die Realität ihres empirischen Feldes stets durch die ‚Linsen‘ bereits vorhandener Konzepte und theoretischer Kategorien [sehen]“, die sie benötigen, „um ‚relevante Daten‘ zu ‚sehen‘“ (ebd., S. 28). Die von den Autor:innen mit dem Begriff „Linsen“ umschriebenen sensibilisierenden Konzepte nehmen im Forschungsprozess eine zentrale Stellung ein und verhelfen dazu, tentative Fragen und Hypothesen zu generieren, durch die neue Perspektiven für die Untersuchung und das Sampling entwickelt werden (ausführlicher dazu Kap. 5.1.4). Überdies betont Strauss (1991 b), dass das „Kontextwissen ein wesentlicher Datenfundus [ist], weil es nicht nur die Sensitivität bei der Theoriebildung erhöht, sondern eine Fülle von Möglichkeiten liefert, um Vergleiche anzustellen, Variationen zu entdecken und das Verfahren des Theoretical Samplings anzuwenden“ (ebd., S. 36 f.). Charakteristisch für die Anwendung des Theoretical Samplings ist das Anstellen ständiger Vergleiche, die darauf abzielen, im Rahmen der Datenerhebung minimale und maximale Kontrastfälle zu generieren, die wiederum dazu verhelfen, sich dem untersuchten Phänomen so weit anzunähern, bis eine „theoretische Sättigung“ erreicht wird. Eine solche Sättigung ist dann erreicht, wenn die Kodierung zusätzlichen Materials keine neuen Eigenschaften für die im Auswertungsprozess erwachsenen Kategorien mehr hervorbringt und das dazu erarbeitete Wissen nicht weiter verfeinert, sondern allenfalls bestätigt. Das Feststellen der Sättigung stellt, Strübing (2014, S. 33) folgend, eine subjektive Entscheidung seitens der Forscher:innen dar, die auslegungsbedürftig sei und sich nicht objektiv ableiten lasse. Nach Glaser und Strauss (1967, S. 62) bestehen die Kriterien zur Bestimmung der theoretischen Sättigung aus einer Kombination der empirischen Grenzen der Daten, der Integration und Dichte der gegenstandsverankerten Theorie sowie der theoretischen Sensitivität der Forscher:innen. Die Feststellung einer eintretenden Sättigung ist ein voraussetzungsreiches Unterfangen und besonders schwierig für Projekte, die unter zeitlicher Einschränkung eine gegenstandsverankerte Theoriebildung entwickeln wollen, wie Strübing (2014) herausstellt:

„In der Praxis empirischer Forschung ist es allerdings mitunter kaum möglich, die Datengewinnung über einen relativ langen Zeitraum zu strecken und jederzeit – nach den im Theoriebildungsprozess sich entwickelnden Erfordernissen – ins ‚Feld‘ zurückzukehren. Gerade bei Feldforschung oder bei Unternehmensfallstudien sind die Zugänge teilweise auf einen bestimmten kürzeren Zeitraum beschränkt. Diese Einschränkungen stehen dem theoretischen Sampling aber nicht entgegen. Denn meist lassen sich reichhaltige Daten auf Vorrat gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in

Strategien minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden können.“ (ebd., S. 30)

Der Einwand des Autors dazu, dass eine forschungsökonomisch ausgerichtete Datenerhebung der Entwicklung einer Grounded Theory nicht entgegensteht, ist für die vorliegende Untersuchung insofern zuträglich, als bei der Auswahl einer für den Forschungsgegenstand erhellenden Untersuchungsstichprobe sowie der Erhebung der Daten pragmatisch vorgegangen werden musste, was nachfolgend erläutert wird.

Um sich dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung anzunähern, sichtete die Forscherin zunächst eine vom DIE veröffentlichte Dokumentation zu Studiengängen der Erwachsenen-/Weiterbildung aus dem Jahr 2015, die 195 Studienangebote – darunter berufsbegleitende und weiterbildende – an Hochschulen in der Bundesrepublik verzeichnete (Witt & Müller 2015). Darin fanden sich sechs Bachelor- und 14 Masterstudiengänge, die eine medienpädagogische respektive -bildnerische Schwerpunktsetzung aufwiesen. Da die Studie insbesondere die konsekutiven Studiengänge in den Blick nimmt, verdichtete sich die Stichprobe zunächst auf sechs infrage kommende Hochschulstandorte. Nach einer ersten Sichtung der über die Hochschulwebsites öffentlich zugänglichen ordnenden Papiere dieser sechs konsekutiven Studiengänge sowie unter Berücksichtigung generativer Fragen, die zur Fallkontrastierung (vgl. Kelle 2008 b, S. 249) beigetragen haben, wurde die Untersuchungsstichprobe auf drei konsekutive Studiengänge der Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung und im weitesten Sinne medienpädagogischen Schwerpunktsetzungen respektive Studienanteilen begrenzt. Diese Begrenzung folgte den Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung unter Einbezug ständiger Vergleiche, u. a. bezogen auf Studienprofile, thematische Ausrichtung sowie inhaltliche Schwerpunktsetzung(en). Sie hatte das Ziel, für die vorliegende Untersuchung eine möglichst variantenreiche Stichprobe zu generieren, ohne dabei direkte Rückschlüsse auf die jeweiligen Hochschulstandorte, die von diesen angebotenen konsekutiven Studiengänge sowie die dort in der Lehre tätigen erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen zuzulassen. Konkrete Dimensionen des Theoretical Samplings, die zur Eingrenzung und Auswahl der drei Studienstandorte beigetragen haben (vgl. Wegener & Mikos 2005, S. 177), waren neben variierenden Studienprofilen und divergierenden medienpädagogischen Schwerpunktsetzungen die Lage der Hochschulstandorte in verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik sowie Unterschiede hinsichtlich der Größe und Form der einzelnen Hochschulen. Die drei Hochschulstandorte und die dort angebotenen konsekutiven Studienprogramme werden im Folgenden zur Systematisierung der Studie sowie von deren intersubjektiver Nachvollziehbarkeit einzeln kurz umschrieben. Dabei wird sowohl auf die allgemeine Struktur der Studiengänge eingegangen als auch die Verortung der medienpädagogischen und -bildnerischen Anteile in den jeweiligen Curricula. Daneben wird die konkrete Datenerhebung thematisiert, indem dargelegt wird, welche Materialien in die Analyse eingeflossen sind.

6.2.1 Studienstandort A: Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung

Der Studienstandort A befindet sich in einer mittelgroßen Stadt im Westen der Bundesrepublik. Der dort angebotene konsekutive Studiengang hat eine erziehungswissenschaftliche Ausrichtung, die um einen Studienschwerpunkt, den die Studierenden frei wählen können, ergänzt wird. Einer der frei wählbaren Studienschwerpunkte verbindet sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogische Inhalte und wird für den Bachelor- sowie Masterstudiengang angeboten. Der konsekutive erziehungswissenschaftliche Studiengang wird seit Ende der 2010er-Jahre am Hochschulstandort A angeboten und wurde 2015 reakkreditiert.

Der Bachelorstudiengang ist ein Zwei-Fach-Studiengang, wobei Erziehungswissenschaft das Kernfach bildet. Im Verlauf des Studiums wählen die Studierenden einen Studienschwerpunkt aus drei Möglichkeiten. Innerhalb des Studienschwerpunkts, der Teil des Kernfachs ist, absolvieren die Studierenden nach der Prüfungsordnung von 2009 vier und nach der Prüfungsordnung von 2015 fünf Module und schreiben ihre Abschlussarbeiten in der Regel mit Bezug zum gewählten Schwerpunkt. Die Hinzunahme eines weiteren Moduls im erwachsenen- und medienpädagogischen Studienschwerpunkt im Zuge der Reakkreditierung spiegelt sich in der Verteilung der Leistungspunkte wider, sodass der Workload mit zwei ECTS minimal erhöht wurde. Da es sich beim Studienangebot am Standort A um einen Zwei-Fach-Bachelorstudiengang handelt, wählen die Studierenden überdies ein Beifach aus, im Rahmen dessen sie 60 ECTS erbringen. Ferner beinhaltet das Bachelorstudium ein Praktikum von acht Wochen, welches von einem Seminarangebot begleitet wird. Die Wahl der Praktikumseinrichtung sowie deren inhaltliche Ausrichtung (erwachsenen- oder medienpädagogisch) obliegt den Studierenden.

Der erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Masterstudiengang bietet den Studierenden die Möglichkeit, sich vertieft mit dem Studienschwerpunkt auseinanderzusetzen; insbesondere mit Blick auf die Forschung in den Bereichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Das Curriculum umfasst daneben erziehungswissenschaftliche Module, wenngleich der gewählte Studienschwerpunkt im Zentrum steht. An der stärkeren Gewichtung des erwachsenen- und medienpädagogischen Schwerpunkts sowie der forschungsorientierten Auslegung zeigen sich wesentliche Unterschiede zum Bachelorstudiengang. Im Schwerpunkt erbringen die Studierenden über den Studienverlauf hinweg einen Workload von 102 ECTS-Punkten, was 85 Prozent der im Masterstudium zu erbringenden Leistungspunkte ausmacht. Wie der Bachelor wurde der Masterstudiengang 2015 reakkreditiert, wobei die Verteilung der im Schwerpunktbereich zu erbringenden ECTS gleich geblieben ist. Auch im Masterstudiengang wird eine Praxisphase von acht Wochen berücksichtigt, die im Rahmen eines begleitenden Seminarangebots mit den Studierenden reflektiert wird.

Der Bachelor- und Masterstudiengang am Hochschulstandort A wurde in das Sample der Untersuchung aufgenommen, da die Verbindung erwachsenen- und medienpädagogischer Studieninhalte bereits in der Bezeichnung integriert ist und der konsekutive Studiengang – entlang seiner Beschreibung – so ausgelegt zu sein scheint,

dass dabei erwachsenen- und medienpädagogische Inhalte konsequent miteinander verbunden werden. Daher kann vermutet werden, dass die medienpädagogische Professionalisierung in diesen Studienprogrammen ein fester Bestandteil der akademisch-erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung ist. Inwieweit die inhaltliche Ausrichtung im Studienalltag gelebt wird und welche Möglichkeitsräume den Studierenden dadurch eröffnet werden, um ihre individuelle erwachsenenpädagogische Professionalisierung medienpädagogisch zu fundieren, zeigt sich entlang der Auswertung der beiden Materialsorten.

Mit Blick auf die Datenanalyse wurde der Fokus bei der Auswertung der Materialsorte *ordnende Papiere* auf den wählbaren Schwerpunkt im Bereich Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gerichtet. Kodiert wurde entsprechend mit Konzentration auf den Studienschwerpunkt, der für die vorliegende Untersuchung, die medienpädagogische Professionalisierungsstrategien herausarbeiten will, von Interesse ist. Wie zuvor erörtert, ist davon auszugehen, dass die ordnenden Papiere den Studierenden eine Ahnung davon geben, wie die medienpädagogische Professionalisierung im Studienschwerpunkt gestaltet ist bzw. welche inhaltlichen Aspekte und Forschungsperspektiven dabei berücksichtigt werden. Die Papiere dienen den Studierenden zur Orientierung, im Sinne dessen, dass sie den medienpädagogischen Professionalisierungspfad im Studium in gewisser Weise auch vorstrukturieren. Diese Strukturierung, so die mit der Untersuchung verbundene Annahme, wurde von den Profilträger:innen ausgearbeitet und weiterentwickelt, um die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung am Hochschulstandort zu ermöglichen. Im Folgenden sind diejenigen Papiere aufgelistet, die in die Datenauswertung eingeflossen sind:

- Modulhandbuch des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs gemäß der Prüfungsordnungsfassung von 2009
- Modulhandbuch des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs gemäß der Prüfungsordnungsfassung von 2009
- Modulhandbuch des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs gemäß der Prüfungsordnungsfassung von 2015
- Modulhandbuch des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs gemäß der Prüfungsordnungsfassung von 2015
- PowerPoint-Folien zur Vorstellung des erwachsenen- und medienpädagogischen Studienschwerpunkts (BA & MA)
- Informationsflyer zum erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang
- PowerPoint-Folien zur Vorstellung des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs und der wählbaren Studienschwerpunkte

Ferner wurden am Studienstandort A im Herbst/Winter 2017 insgesamt fünf *leitfadengestützte Expert:inneninterviews* mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen geführt. Wie in Unterkapitel 6.1.2 erläutert, wurden dabei neben den Hochschullehrenden auch wissenschaftliche Mitarbeiter:innen interviewt. Die Interviews fanden sowohl persönlich vor Ort als auch via Skype statt. Die nachfolgende Auflistung

gewährt Einblick in die Expert:inneninterviews des Hochschulstandorts A, die für die empirische Untersuchung akquiriert wurden:

Expert:inneninterviews aus dem Bereich Erwachsenenbildung:

- zwei Interviews mit Hochschullehrer:innen aus dem Bereich Erwachsenenbildung (Dauer: 59 Minuten [IP4]; 1 Stunde 24 Minuten [IP5])
- Interview mit einer/einem Mitarbeiter:in des wissenschaftlichen Mittelbaus (WiMi) aus dem Bereich Erwachsenenbildung (Dauer: 1 Stunde 18 Minuten [IP3])

Expert:inneninterviews aus dem Bereich Medienpädagogik:

- Interview mit einer Hochschullehrkraft aus dem Bereich Medienpädagogik (Dauer: 54 Minuten [IP2])
- Interview mit einer/einem Mitarbeiter:in des wissenschaftlichen Mittelbaus (WiMi) aus dem Bereich Medienpädagogik (Dauer: 53 Minuten [IP1])

Alle genannten Interviews wurden im Anschluss an die Erhebungsphase am Studienstandort transkribiert und zum Schutz der Profilträger:innen insoweit anonymisiert, dass keine direkten Rückschlüsse auf die Studienprogramme und den Standort möglich sind.

6.2.2 Studienstandort B: Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung

Der Studienstandort B befindet sich in einer mittelgroßen Stadt im Südwesten der Bundesrepublik. Der dortige Studiengang ist ebenfalls konsekutiv ausgelegt, wengleich der Bachelor- und der Masterstudiengang unterschiedliche Ausrichtungen haben. Beide Studiengänge werden dort seit Ende der 2010er-Jahre angeboten und haben zwischenzeitlich eine Reakkreditierung durchlaufen. Im Gegensatz zum Studienstandort A hat der Bachelorstudiengang am Standort B eine bildungswissenschaftliche Ausrichtung, die um eine erwachsenenpädagogische Schwerpunktsetzung ergänzt wird. Der Masterstudiengang wiederum ist gänzlich auf den Schwerpunkt der Erwachsenenbildung ausgerichtet. Die Studierenden haben in beiden Studiengängen die Möglichkeit, im Wahlbereich medienpädagogische Lehrveranstaltungsangebote zu wählen.

Der Bachelorstudiengang ist wie folgt in vier Studienbereiche untergliedert: Neben bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die im ersten Studienbereich verortet sind, fokussieren die Studienbereiche zwei und drei den erwachsenenpädagogischen Schwerpunkt. Im vierten Studienbereich können die Studierenden u. a. einen medienpädagogischen Schwerpunkt wählen und weitere Fächer, die sie interessieren. Sofern sich die Studierenden dafür entscheiden, ihr Studium um medienpädagogische Studienanteile zu ergänzen, erbringen sie darin einen Workload von zwölf ECTS, was bezogen auf die im gesamten Studienverlauf zu erbringenden Leistungspunkte aufgerundet lediglich sieben Prozent ausmacht und somit zugleich aufzeigt, dass der medienpädagogische Schwerpunkt hierbei marginal ist. Die Zahl der in den medien-

pädagogischen Veranstaltungen zu erbringenden ECTS ist mit der Reakkreditierung gleich geblieben, was sich anhand der Studien- und Prüfungsordnungen aus den Jahren 2013 und 2016 sowie der Modulhandbücher nachvollziehen lässt. Auch die Praxisorientierung wird am Hochschulstandort B im Bachelorstudiengang berücksichtigt. Die Studierenden leisten ein Praktikum im Umfang von mindestens 450 Stunden, können die jeweilige Einrichtung dabei frei wählen und reflektieren ihre Praxiserfahrungen in begleitenden Seminarangeboten.

Der Masterstudiengang bietet den Studierenden in erster Linie die Möglichkeit, sich intensiver mit Themenfeldern der Erwachsenenbildung auseinanderzusetzen. Auch dieser wurde reakkreditiert, sodass zwei Studien- und Prüfungsordnungen aus den Jahren 2015 und 2016 vorliegen. Ähnlich dem Bachelor- ist der Masterstudiengang in vier Studienbereiche unterteilt: Der erste Bereich beinhaltet bildungswissenschaftliche Grundlagen und weist im Vergleich zum Bachelorstudiengang einen stärkeren Forschungsbezug auf. Der zweite Bereich ist ausschließlich auf den erwachsenenpädagogischen Schwerpunkt des Masters ausgerichtet und bezieht sowohl die theoretische und forschende als auch die praktische Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung ein. Bei den Bereichen drei und vier handelt es sich um Wahlbereiche, in denen die Studierenden verschiedene erwachsenenbildnerische und weitere fachspezifische Tätigkeitsbereiche vertiefen können. Im ersten Wahlbereich haben die Studierenden die Möglichkeit, einen medienpädagogischen Schwerpunkt zu wählen, in dem sie gemäß den Studien- und Prüfungsordnungen 14 ECTS zu erbringen haben. Daran zeigt sich, dass die Gewichtung der medienpädagogischen Studienanteile im Masterstudiengang bezogen auf die im gesamten Studienverlauf zu erbringenden Leistungspunkte mit zwölf Prozent höher ist als beim Bachelorstudiengang.

Die am Hochschulstandort B angebotenen Studiengänge mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt wurden in das Sample aufgenommen, da sie sich stark von den am Standort A angebotenen unterscheiden. Die medienpädagogische Professionalisierung wird am Standort B vor allem fakultativ behandelt und ist nicht fest ins Kerncurriculum integriert. Der Fokus ist dabei auf die Erwachsenenbildung gerichtet und die medienpädagogische Professionalisierung obliegt der studentischen Wahlfreiheit und ist somit kein fester Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung. Daher kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei im Unterschied zum Standort A nicht um eine von den Profilträger:innen ausgearbeitete medienpädagogische Professionalisierungsstrategie im Sinne einer systematisch in das Studium integrierten Medienbildung handelt, da die Medienpädagogik hier als Add-on angeboten wird. Inwieweit die Studierenden das Wahlangebot der Medienpädagogik wahrnehmen und welche Bedeutung die Profilträger:innen der medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Hochschulstudium zuschreiben, zeigt sich anhand der Datenauswertung in Kapitel 7.

Auch für den Hochschulstandort B wurde die Auswertung der *ordnenden Papiere* auf die erwachsenenpädagogische Schwerpunktsetzung sowie die medienpädagogischen Angebote im Wahlbereich konzentriert. Die nachfolgenden Papiere sind schließlich in die Analyse eingeflossen:

- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs gemäß der Fassung zum Studienbeginn 2014/15
- Modulhandbuch des erwachsenenpädagogischen Masterstudiengangs gemäß der Fassung von 2015
- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs gemäß der Fassung zum Studienbeginn 2015/16
- Modulhandbuch des erwachsenenpädagogischen Masterstudiengangs gemäß der Fassung von 2016
- Informationsbroschüre zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt
- Flyer zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt
- Beschreibung des medienpädagogischen Wahlbereichs für den bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt
- Informationsbroschüre zum erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang
- Flyer zum erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang
- Beschreibung des medienpädagogischen Wahlbereichs für den erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang

Auch am Hochschulstandort B wurden im Herbst 2017 *leitfadengestützte Expert:innen-interviews* mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen geführt. Der Zugang zum Feld und die Akquisition potenzieller Interviewpartner:innen waren an diesem Standort besonders schwierig. Trotz mehrerer Versuche der Direktansprache auf verschiedenen Wegen (per E-Mail, Anruf und Brief) erklärten sich lediglich zwei Profilträger:innen zu einem Interview für die Dissertationsstudie bereit. Ein Expert:inneninterview wurde via Skype und das zweite persönlich vor Ort am Hochschulstandort geführt. Die Gründe für die geringe bis fehlende Bereitschaft wurden von den angefragten Personen kaum bis gar nicht erläutert, sodass diesbezüglich von der Forscherin lediglich vermutet werden kann. Zum einen wird vermutet, dass das der Studie zugrunde liegende Querschnittsthema sowie der explorative Feldzugang der Forscherin einzelnen Personen fremd waren und vor allem die Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen sich nicht dazu in der Lage gesehen hat, einen Beitrag zur Forschung zu leisten und den von der Forscherin zugewiesenen Expertenstatus daher abgelehnt hat. Zum anderen wird angenommen, dass Umbrüche bzw. Veränderungen (auch personeller Natur) an den Lehrstühlen dazu beigetragen haben, dass zum Erhebungszeitraum nicht mehr Personen zu einem Interview bereit waren. Die nachfolgende Auflistung gewährt einen Einblick in die zwei Expert:inneninterviews des Hochschulstandorts A, die für die empirische Untersuchung durchgeführt wurden:

Expert:inneninterview aus dem Bereich Erwachsenenbildung:

- Interview mit einer/einem Mitarbeiter:in des wissenschaftlichen Mittelbaus (WiMi) aus dem Bereich Erwachsenenbildung (Dauer: 52 Minuten [IP1])

Expert:inneninterview aus dem Bereich Medienpädagogik:

- Interview mit einer Hochschullehrkraft aus dem Bereich Medienpädagogik (Dauer: 1 Stunde 38 Minuten [IP2])

Beide Interviews wurden im Anschluss an die Erhebungsphase am Studienstandort transkribiert und zum Schutz der Profilträger:innen insoweit anonymisiert, dass keine direkten Rückschlüsse auf die Studienprogramme und den Standort möglich sind.

6.2.3 Studienstandort C: Beschreibung des konsekutiven Studiengangs und des Vorgehens bei der Datenerhebung

Der dritte Hochschulstandort, der im Sample der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wurde, befindet sich in einer Großstadt im Süden der Bundesrepublik. Auch dort wird ein konsekutiver bildungswissenschaftlicher Studiengang angeboten, der – im Vergleich zu den an den Standorten A und B angebotenen Studiengängen – sehr interdisziplinär ausgerichtet ist. Durch das interdisziplinäre Profil greift dieser konsekutive Studiengang aktuelle gesellschaftliche Transformationen auf und ermöglicht den Studierenden, über den Studienverlauf ein breites Qualifikationsprofil aufzubauen. Sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengang beinhalten drei wesentliche Studienschwerpunkte, die von den Studierenden wahlweise vertieft werden können. Dadurch wird den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, eigenständige Schwerpunkte zu setzen, die ihren individuellen Interessen entsprechen. Zudem sind theoretische, forschende sowie praktische Auseinandersetzungen mit dem Feld der Bildungswissenschaft integraler Bestandteil des konsekutiven Studiengangs. Die Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und -didaktik stellen zwei der drei genannten Schwerpunkte dar, weshalb sie im Rahmen der Analyse besonders berücksichtigt wurden.

Der Bachelorstudiengang wurde Ende der 2010er-Jahre am Hochschulstandort C eingerichtet und verfolgt das Ziel einer bildungswissenschaftlichen Grundlagenausbildung. Er umfasst zehn Lehrbereiche, in welche die Studierenden zunächst in den entsprechenden Modulen einen Einblick erhalten, bevor sie im weiteren Studienverlauf sechs davon vertiefend studieren. Erwachsenen-, medienpädagogische und -didaktische Lehrveranstaltungen werden sowohl in den Grundlagenmodulen als auch in drei der sechs Module, welche die Studierenden zur Vertiefung frei wählen können, angeboten. Der in den erwachsenen- und medienpädagogischen sowie -didaktischen Veranstaltungen im Grundlagenbereich zu erbringende Workload beträgt gemäß den Modulhandbüchern von 2013 und 2015 21 ECTS und wurde 2016 auf 24 ECTS erhöht. In den Vertiefungsmodulen erbringen die Studierenden im Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und -didaktik eine Gesamtsumme von 36 ECTS. Der im Vertiefungsbereich wählbare Studienschwerpunkt macht 20 Prozent der im Studium

zu erbringenden Leistungen aus. In der vorlesungsfreien Zeit absolvieren die Studierenden darüber hinaus ein Praktikum, das zehn Wochen umfasst und einen Bezug zu potenziellen Berufsfeldern des Bachelorstudiengangs aufweist.

Der Masterstudiengang baut auf den im Bachelorstudium erworbenen Grundlagen und Kenntnissen auf und führt die wählbaren Vertiefungsrichtungen fort, so dass die Studierenden ihr individuelles Profil weiter ausbauen können. Gegenüber dem Bachelor- weist der Masterstudiengang zudem eine stärkere Forschungsorientierung auf. Die Studierenden wählen auch im Masterstudiengang einen Schwerpunkt, den sie vertiefen, und haben dabei u. a. die Wahl zwischen einer erwachsenen- oder medienpädagogischen Schwerpunktsetzung, im Rahmen derer jeweils 66 ECTS zu erbringen sind. Die Masterarbeit verfassen die Studierenden im gewählten Studienschwerpunkt.

Der konsekutive Studiengang am Hochschulstandort C wurde aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung in das Sample aufgenommen. Dadurch unterscheidet sich dieser deutlich von den Studiengängen der Standorte A und B. Sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Medienpädagogik und -didaktik sind integrale Bestandteile im Grundlagenbereich des bildungswissenschaftlich ausgerichteten Bachelor- und Masterstudiengangs am Standort C und können überdies als Schwerpunkte vertieft werden. Im Gegensatz zum Bachelor- ist im Masterstudium auf der formalen Ebene bei der Schwerpunktsetzung keine Verbindung der Erwachsenenbildung zur Medienpädagogik und -didaktik vorgesehen, wenngleich die erweiterten Grundlagen zu ebendiesen auch im Masterstudium vermittelt werden. Sowohl die erwachsenen- als auch die medienpädagogische Professionalisierung unterliegen am Hochschulstandort C der studentischen Wahlfreiheit und insbesondere im Masterstudium müssen die Studierenden eine Entscheidung dahingehend treffen, wie sie ihr persönliches Profil ausbauen und vertiefen wollen.

Ähnlich den beiden anderen Hochschulstandorten wurde sich bei der Auswertung der *ordnenden Papiere* auch am Standort C auf die Grundlagen- und Vertiefungsbereiche in der Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und -didaktik konzentriert. Nachfolgend sind diejenigen ordnenden Papiere aufgelistet, die bei der Analyse berücksichtigt wurden:

- Studienführer zum bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengang
- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs in der Fassung von 2013
- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs in der Fassung von 2015
- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs in der Fassung von 2016
- Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang
- Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs in der Fassung von 2017
- Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang

Am Hochschulstandort C wurden im Winter und Frühjahr 2018 insgesamt vier Expert:inneninterviews mit erwachsenen- und medienpädagogischen sowie medien-didaktischen Profilträger:innen geführt. Unter den Hochschullehrenden dieses Standorts konnte niemand für ein Interview akquiriert werden, sodass die Interviews ausschließlich mit wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen geführt wurden. Die nachfolgende Auflistung zeigt die Eckdaten der Expert:inneninterviews auf, die am Hochschulstandort C für die empirische Untersuchung durchgeführt wurden:

Expert:inneninterview aus dem Bereich Erwachsenenbildung:

- Interview mit einer/einem Mitarbeiter:in des wissenschaftlichen Mittelbaus (WiMi) aus dem Bereich Erwachsenenbildung (Dauer: 1 Stunde 8 Minuten [IP1])

Expert:inneninterviews aus dem Bereich Medienpädagogik und -didaktik:

- drei Interviews mit Mitarbeiter:innen des wissenschaftlichen Mittelbaus (WiMi) aus dem Bereich Medienpädagogik/-didaktik (Dauer: 42 Minuten [IP2]; 1 Stunde [IP3]; 57 Minuten [IP4])

Auch am Standort C wurden die Interviews im Anschluss an die Erhebung transkribiert und anonymisiert. Sowohl die ordnenden Papiere als auch die Expert:inneninterviews der drei Hochschulstandorte wurden in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Vorgehensweise zum Forschungsstil der Grounded Theory ausgewertet, die im Folgenden ausführlich beschrieben wird.

6.3 Beschreibung des Vorgehens bei der Datenauswertung im Forschungsstil der Grounded Theory

Die Datenauswertung im Forschungsstil der Grounded Theory erfolgt im Wesentlichen durch das Kodieren, worunter in der Sozialwissenschaft „die Zuordnung bestimmter aufgezeichneter oder symbolisch fixierter Phänomene bzw. Ereignisse [...] zu einem kategorial-theoretischen Vokabular, zu verallgemeinernden Begriffen durch dafür geschulte bzw. qualifizierte Kodierer-Personen“ (Breuer 2010, S. 69) verstanden wird. Ziel ist es, durch diese Methode, die von Breuer als „Herzstück der GTM“ (ebd.) bezeichnet wird, zu einer gegenstandsverankerten respektive durch die Daten begründeten Theorie zu gelangen. Das Kodieren stellt eine systematische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial auf Basis theoretischer Codes und Kategorien dar, die durch eine kontinuierlich vergleichende Analyse der Daten entwickelt werde (vgl. Strübing 2014, S. 16 & Strübing 2018, S. 42 ff.). Der Auswertungsprozess stellt ein rekursives Verfahren dar, das über eine reine Beschreibung hinausgehen und Variationen des interessierenden Phänomens beleuchten soll. Die Forscher:innen haben dabei die Aufgabe, die vorliegenden Daten mit bestehenden Theorien zu verknüpfen, indem sie stetig zwischen Theorie und Empirie wechseln, wie Glaser und Strauss (1967) in ihrer „Discovery“-Publikation herausstellen:

„Indeed the trick is to line up what one takes as theoretically possible or probable with what one is finding in the field. Such existing sources of insights are to be cultivated, though not at the expense of insights generated by the qualitative research, which are still close to the data.“ (ebd., S. 235)

Im Kapitel zur methodologischen Rahmung der vorliegenden Untersuchung (siehe Kap. 5) wurde darauf eingegangen, dass die Entwicklung der Methodologie der Grounded Theory mit Brüchen verbunden war, die zur Ausformung verschiedener Schulen und Ansätze führten. Die größte Konfliktlinie entwickelte sich zwischen den Begründern Glaser und Strauss, die sich aufgrund divergierender methodologischer und sozialtheoretischer Positionen zu den Verfahrensweisen der Grounded Theory entzweiten. Die verschiedenen Positionen zeigen sich auch im von den Autoren vorgeschlagenen Kodierverfahren: So vertritt Glaser (1992 & 1998) ein induktiv orientiertes Vorgehen, bei dem er zwischen gegenstandsbezogenem sowie theoretischem Kodieren unterscheidet und dabei die Bezugnahme auf theoretisches Vorwissen ablehnt, wenngleich er implizit auf dieses rekurriert (vgl. Strübing 2014, S. 71 ff.). Beim Glaser'schen Ansatz kommt überdies ein Set von Kodierfamilien zum Einsatz, das den Forscher:innen eine Bandbreite an Dimensionen, Mustern und Konfigurationen bieten soll, innerhalb derer sie die erarbeiteten Codes in theoretische Konzepte überführen, die dann in eine Kernkategorie münden (vgl. Equit & Hohage 2016, S. 25 ff.). Im Gegensatz dazu vertreten Strauss und Corbin (1996) ein pragmatisches Vorgehen, welches zwischen drei wesentlichen Kodierschritten – offen, axial und selektiv – unterscheidet und mit dem Kodierparadigma einen heuristischen Rahmen liefert, der zur Systematisierung, Relationierung sowie Verfeinerung von Kategorien und Subkategorien während des axialen Kodierens beiträgt, sodass anschließend eine Kernkategorie ausgearbeitet werden kann. Die von den Autor:innen vorgeschlagenen Kodierschritte seien dabei nicht als systematisch voneinander getrennt zu verstehen, sondern stellen vielmehr „verschiedene Umgangsweisen mit textuellem Material dar, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin und her springt und die er miteinander kombiniert“ (Flick 2012, S. 387 f.).

Wie zuvor erwähnt, wurde in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Vorgehensweise gearbeitet, sodass sowohl die ordnenden Papiere als auch die Transkripte der Expert:inneninterviews „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (ebd., S. 36) wurden, um die Daten zu einer gegenstandsverankerten Theorie zu verdichten. Die Phasen des Kodierprozesses werden im Folgenden pointiert dargelegt und überdies wird der unterstützende Einsatz der Analysesoftware ATLAS.ti reflektiert.

6.3.1 Das offene Kodieren

Die Datenauswertung beginnt mit dem offenen Kodieren, das einen breiten und zunächst noch ungeordnet anmutenden Zugang zu den Daten darstellt, welcher von Strauss (1987, S. 28) als „unrestricted“ bezeichnet wird. Dabei werden die Daten zunächst Zeile für Zeile aufgebrochen und abstrakte Konzepte erarbeitet, die zu den Daten passen. Es ist nicht ungewöhnlich, dass mit dem Aufbrechen des Materials zu Beginn relativ viele Codes vergeben werden, die sich zu Konzepten abstrahieren lassen.

Neben „sociological constructed codes“, die aus der Fachwissenschaft abgeleitet werden und sich im weitesten Sinne als „sozialwissenschaftliche Kodes“ übersetzen lassen (vgl. ebd., S. 33), werden sogenannte „In-vivo-Kodes“ entdeckt, im Sinne prägnanter Wörter und Äußerungen, „die von den Informanten selbst verwendet werden [und] die so treffend sind, daß [Forscher:innen] sofort auf sie aufmerksam werden“ (Strauss & Corbin 1996, S. 50). Die fortschreitende Konzeptualisierung der Daten respektive Kodes diene dazu, Querverbindungen zu anderen Aspekten und Themen im Material zu identifizieren, die dazu verhelfen, Phänomene zu benennen und zu kategorisieren (vgl. ebd., S. 45 f.).

Im Modus des offenen Kodierens verdeutlicht sich eindrücklich, warum Strauss (1991 b, S. 11) die Grounded Theory als „Kunstlehre“ bezeichnet: Die Forscher:innen fühlen sich in die Daten ein, indem sie ihre persönliche Erfahrung und Intuition einbringen, sodass bei diesem ersten Schritt mitunter divergierende Sichtweisen auf das Material herausgearbeitet werden. Rekurrierend auf Strübing (2014, S. 19) zeige sich darin auch eine andere Auffassung von Wissenschaft, Theorie und Wirklichkeit, welche die Grounded Theory vertritt und die sie von anderen nomologisch-deduktiven Forschungsansätzen unterscheidet. Dennoch sei betont, dass die Grounded Theory dabei nicht willkürlich vorgeht, sondern unterstützende Verfahren heranzieht, um sich systematisch interpretativ mit den Daten auseinanderzusetzen und dadurch neues Wissen zu generieren, das zur Theoriebildung beiträgt. Durch das Stellen generativer Fragen und das beständige Anstellen von Vergleichen (vgl. Glaser & Strauss 2010, S. 115 ff.) werden die erarbeiteten Konzepte systematisch zu Kategorien verdichtet. In der Grounded Theory stehe die Kategorie „für das theoretische Konzept, dessen strukturelle Eigenschaften sich erst aus der vergleichenden Analyse der durch dieses Konzept repräsentierten empirischen Phänomene ergeben“ (Strübing 2014, S. 15). Neben dem Entdecken haben die Forscher:innen demnach die Aufgabe, Namen für die Kategorien zu entwickeln, die sie schnell an die Konzepte erinnern, auf die sie sich beziehen. Strauss und Corbin (1996, S. 49) folgend können solche Namen auch aus der Fachliteratur übernommen werden. Ferner zeichnen sich Kategorien dadurch aus, dass sie über gewisse Attribute respektive Eigenschaften verfügen, die sich auf einem Kontinuum anordnen, beschreiben und dimensionalisieren lassen. Die Dimensionalisierung (vgl. Strübing 2014, S. 19 ff.) helfe den Forscher:innen dabei, die Beziehung zwischen Kategorien und Subkategorien zu identifizieren, was einen wichtigen analytischen Verfahrensschritt auf dem Weg zu einer gegenstandsverankerten Theorie darstellt. Das Ziel sei dabei, die dimensional Profile der Kategorien herauszuarbeiten, welche repräsentativ für die „spezifischen Eigenschaften eines Phänomens unter einem Satz von Bedingungen“ (Strauss & Corbin 1996, S. 50; Hervorhebung im Original) stehen.

Während des gesamten Vorgangs des offenen Kodierens sind die Forscher:innen dazu angehalten, Notizen und Memos zu verfassen, die sie dabei unterstützen, die angewandten Variationsmöglichkeiten des Kodierens für die weitere Analyse zu reflektieren. Memos kommen auch in den weiteren Kodierschritten zum Tragen und verhelfen dazu, den Prozess der Erarbeitung einer Grounded Theory zu dokumentieren. Die sich

im Prozess der Datenauswertung entwickelnden Gedanken, Ideen und Hypothesen werden festgehalten und im weiteren Verlauf geordnet. Memos können variieren, sodass neben theoretischen Memos Planungsmemos verfasst werden, die das Theoretical Sampling unterstützen (vgl. Corbin & Strauss 2008, S. 117 f.). Es ist möglich, Memos händisch in einem Forschungstagebuch (Kladde) und/oder in einer unterstützenden Analysesoftware festzuhalten. In der vorliegenden Untersuchung wurden sowohl Memos in eine Kladde geschrieben als auch im Programm ATLAS.ti hinterlegt (ausführlicher dazu Kap. 6.3.4).

6.3.2 Das axiale Kodieren

Beim axialen Kodieren werden die Kategorien um die eigene Achse herum kodiert, damit mögliche Zusammenhänge zwischen einer Kategorie sowie anderen Konzepten und Kategorien erhellt werden können. Strauss und Corbin (1996) definieren diesen Modus wie folgt:

„[Axiales Kodieren bezeichnet eine] Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch den Einsatz des Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht.“ (ebd., S. 75)

Das Kodierparadigma bildet einen heuristischen Rahmen, der von Strauss (1987) im Zuge der Weiterentwicklung der Grounded Theory eingeführt wurde. Ersteres stelle – Kuckartz (2010, S. 77) folgend – ein allgemeines Handlungs- und Interaktionsmodell dar, auf dessen Basis die Kategorien untersucht werden. Im Rahmen der Datenanalyse sollen Fragen nach „(1) Ursachen der zu untersuchenden (2) Phänomene, deren (3) Kontext, relevanten (4) intervenierenden Bedingungen, phänomenbezogenen (5) Handlungen und Strategien sowie deren (6) Konsequenzen in theoriegenerativer Absicht an das Material herangetragen werden, um damit die zuvor isoliert betrachteten Phänomene in einen Strukturzusammenhang zu bringen“ (Strübing 2014, S. 24; zit. nach Strauss 1991 b, S. 56 f. & Strauss & Corbin 1996, S. 78 ff.). Dabei kommen die sogenannten W-Fragen zum Einsatz, die auf das *Wer, Was, Wo, Wann, Wie* und *Warum* abstellen. Die Kategorien stehen als Phänomene im Zentrum des Paradigmas. Ziel ist es, Erklärungen für das Zustandekommen einzelner Phänomene sowie Wechselwirkungen zwischen ebendiesen und Konsequenzen bestimmter Ereignisse zu erhellen.

Bei der Arbeit mit dem Kodierparadigma ist insbesondere auf die Differenzierung der Elemente Kontext und intervenierende Bedingungen zu achten, um zu vermeiden, dass die wissenschaftliche Analyse ungenau wird, indem das, was nicht als Ursache, Strategie oder Konsequenz erscheint, dem Kontext zugeordnet wird. Strauss und Corbin (1996) folgend stellt der Kontext **„den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden“** (ebd., S. 80; Hervorhebungen im Original). Demgegenüber wirken die intervenierenden Bedingungen „auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien ein[.], die sich auf ein bestimmtes Phä-

nomen beziehen“ (ebd., S. 82). Die intervenierenden Bedingungen „erleichtern oder hemmen“ (ebd.) somit die in einem spezifischen Kontext verwendeten Strategien.

Für die Theoriebildung sei es daher wichtig, zwischen eher situationsgebundenen und konkreten Eigenschaften des jeweiligen Phänomens zu unterscheiden und dabei allgemeine, soziokulturelle sowie ökonomische Zusammenhänge in den Blick zu nehmen, um ein angemessenes Verhältnis „von Fallspezifik und verallgemeinernden Strukturmerkmalen angemessen konzipieren“ (Strübing 2014, S. 27) zu können. Die Arbeit mit dem Kodierparadigma besticht durch ein tentatives Vorgehen, das zu einem höheren Abstraktionsniveau bei der Datenanalyse beiträgt.

6.3.3 Das selektive Kodieren

Das selektive Kodieren stellt nach dem offenen und dem axialen den letzten der drei Kodierschritte dar. Selektives Kodieren lässt sich im Rekurs auf Strauss und Corbin (1996) als „Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“, verstehen (ebd., S. 94). Das Ziel ist es, eine theoretische Schließung herbeizuführen, indem die Integration der erarbeiteten Kategorien und Konzepte mit der Kernkategorie in Beziehung gesetzt wird. Dabei werden die bisherigen Kodierungen überarbeitet, indem die analytische Perspektive systematisch auf die Kernkategorie gerichtet wird. Zudem werden die Memos im Zuge dessen erneut gelesen und auf die Kernkategorie hin untersucht (vgl. Strauss 1987, S. 69 f.).

Strauss (1991 b) formulierte die folgende Reihe von Kriterien, anhand derer sich die Kern- respektive Schlüsselkategorie beurteilen lässt:

- „Sie muß *zentral* sein, d. h. einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften [...] haben. [...].
- Die Schlüsselkategorie *muß* häufig im Datenmaterial vorkommen. [...].
- Die Schlüsselkategorie läßt sich *mühe*los in *Bezug* setzen zu anderen Kategorien. Diese Zusammenhänge müssen nicht forciert werden; sie ergeben sich sehr bald und zahlreich. [...].
- Eine Schlüsselkategorie in einer bereichsbezogenen Studie besitzt *klare Implikationen im Hinblick auf die formale Theorie*³⁴. [...].

34 Strauss (1991 b, S. 303 ff.) differenziert in seiner Publikation „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ zwischen formalen Theorien, die manchmal auch als „allgemeine“ Theorien bezeichnet werden, und bereichsbezogenen Theorien. Dem Autor (ebd., S. 304) folgend werden formale Theorien insbesondere für formale oder konzeptuelle Forschungsgebiete entwickelt, während die bereichsbezogenen Theorien für materielle oder empirische Forschungsgebiete entwickelt werden. Die beiden Typen weisen demnach unterschiedliche Ebenen der Verallgemeinerung auf, die in Studien durchaus ineinander übergehen könnten. Bei formalen Theorien werde das Theoretical Sampling durch verschiedene Gegenstandsbereiche hindurch angewandt und das offene Kodieren auf einer abstrakteren Ebene durchgeführt. Damit stellt die formale Theorie eine „Mehrbereichs-Theorie“ dar, die „auf der Analyse verschiedener Gegenstandsbereiche und auf zahlreichen Ergebnissen aus diesem Bereich aufgebaut ist“ (ebd., S. 312). Dies ist bei bereichsbezogenen Theorien anders, die allerdings dennoch – sofern sie gut ausgearbeitet sind – eine Grundlage für eine aussagekräftige formale Theorie darstellen. Aufgrund des begrenzten Gegenstandsbereich kann in der vorliegenden Arbeit nicht der Anspruch erhoben werden, eine formale Theorie zu entwickeln. Es wird angestrebt, eine Theorie für den Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium zu entwickeln, die mitunter als Grundlage für weitere – allen voran größer angelegte – Studien dienen kann.

- Sobald die Details einer Schlüsselkategorie analytisch ausgearbeitet sind, entwickelt sich die Theorie merklich weiter.
- Mit Hilfe der Schlüsselkategorie kann der Forscher die *maximale Variation* in die Analyse aufnehmen, weil er im Rahmen von Dimensionen, Eigenschaften, Bedingungen, Konsequenzen, Strategien usw. kodiert [...]“ (ebd., S. 67; Hervorhebungen im Original)

Mit der systematischen Ausarbeitung der Kernkategorie auf einer abstrakten Ebene endet der Kodierprozess und es folgt die schriftliche Darlegung der Untersuchungsergebnisse. Wie erwähnt, wurde der Prozess vorliegend durch den Einsatz der Analysesoftware ATLAS.ti unterstützt, was nachfolgend in aller Kürze reflektiert wird.

6.3.4 Computergestützte Datenauswertung mit ATLAS.ti

Vorweg sei konstatiert, dass der Einsatz einer Software zur Datenauswertung – seien es ATLAS.ti oder QDA-Programme – die Forscher:innen lediglich bei der Arbeit unterstützt, wobei die tatsächliche Denkarbeit aber von ihnen selbst vollzogen werden muss. ATLAS.ti wurde in den 1990er-Jahren von Muhr entwickelt, der Strauss in die Entwicklung der Software einbezog, wenngleich Letzterer seine Forschung hauptsächlich manuell durchführte (Muhr 1997). Glaser führte in seinen Schriften verschiedene Argumente gegen die Verwendung einer unterstützenden Software an; allen voran, dass die Software das Denken nicht ersetzen könne sowie das Schreiben und Sortieren von Memos computergestützt nicht adäquat vollzogen werden könne (vgl. Glaser 2003, S. 37). Diese Argumente lassen sich jedoch mit Blick auf die Möglichkeiten, die insbesondere ATLAS.ti für die Entwicklung einer Grounded Theory bietet, leicht entkräften.

Es gibt kaum wissenschaftliche Beiträge, die sich mit dem tatsächlichen Einsatz einer solchen Software beschäftigen – insbesondere im Falle von ATLAS.ti. Friese (2016) geht in ihrem Beitrag sehr genau auf den Einsatz ein und zeigt eindrücklich die Möglichkeiten auf, die ATLAS.ti für die Umsetzung der einzelnen Kodierschritte sowie die Verwaltung von Memos bietet. Dabei weist sie zunächst ausdrücklich darauf hin, dass die Umsetzung in der Software erst dann vollzogen werden kann, wenn die Forscher:innen mit der Methodologie der Grounded Theory (siehe Kap. 5) hinreichend vertraut sind. Das Kodieren wird in ATLAS.ti über das Taggen vollzogen, wobei im Wesentlichen auf der Zitatebene gearbeitet wird (vgl. ebd., S. 489 ff.). Die getaggtten Konzepte werden darüber hinaus über Kommentare im Zitatmanager abstrakt beschrieben. Des Weiteren können „In-vivo-Kodes“ direkt getaggt werden. Memos wiederum lassen sich in ATLAS.ti, anders als bei der QDA-Software, in einem eigenen Editor hinterlegen und können darüber im Analyseverlauf sortiert und gebündelt werden. Diese können außerdem mittels Hyperlinks mit den entsprechenden Zitaten im Text verknüpft werden. Um das axiale Kodieren (siehe Kap. 6.3.2) zu vollziehen und Verknüpfungen herauszuarbeiten, reicht das bloße Tagging nicht aus. Die Autorin schlägt daher vor, diesen Kodierschritt über den Memoeditor zu vollziehen (vgl. ebd., S. 496 f.). Wenngleich ATLAS.ti keinen Kodebaum bietet, ist es damit möglich, Verbindungen zwischen den Konzepten und Kategorien farblich zu markieren und so zu

visualisieren. Beziehungszusammenhänge zwischen den Kategorien werden über Diagramme dargestellt, die vor allem im vorangeschrittenen Verlauf der Auswertung dazu beitragen, die Kernkategorie zu identifizieren.

Die kurze Darlegung wesentlicher Funktionen von ATLAS.ti sowie die von Friese (2016) empfohlene Anwendung dieser Software bei der Datenanalyse zeigt eine Fülle von Möglichkeiten auf, welche die Software für die Erarbeitung einer gegenstandsverankerten Theorie bietet. ATLAS.ti ist gleichwohl kein Garant für eine gelingende Theoriebildung; diese hängt vielmehr wesentlich vom sorgfältigen Vorgehen der Forscher:innen selbst ab. In der vorliegenden Untersuchung wurden alle Materialsorten der drei Hochschulstandorte unterstützend mit ATLAS.ti analysiert, indem darin ein standortübergreifendes Gesamtprojekt angelegt wurde.

6.4 Fünftes Zwischenfazit: Forschungsreflexion

Das Ziel des sechsten Kapitels der vorliegenden Arbeit bestand darin, das Untersuchungsdesign und forschungsmethodische Vorgehen zu erläutern sowie die dabei getroffenen Entscheidungen vor dem Hintergrund der Methodologie der Grounded Theory zu begründen. Neben der Darlegung der zentralen Forschungsfrage und der Unterfragen des empirischen Projekts wurden die qualitativ-multimethodischen Zugänge zum komplexen Untersuchungsgegenstand aufgezeigt und erörtert. Da die Untersuchung darauf abzielt, zu beleuchten, inwieweit eine Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung in den formalen Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ausgewählter konsekutiver Studiengänge der Erwachsenenbildung mit medienpädagogischen Studienanteilen ermöglicht wird, wurden dabei verschiedene Materialsorten berücksichtigt. Dies sind zum einen ordnende Papiere wie Modulhandbücher, Flyer und Informationsbroschüren zu den berücksichtigten Studiengängen, zum anderen insgesamt elf leitfadengestützte Expert:inneninterviews, die mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der jeweiligen Studiengänge geführt wurden. Die Berücksichtigung verschiedener Materialsorten bietet den Vorteil, verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand zu richten und diverse theoretische Verständnisse zu generieren, die zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage und zur Entwicklung einer Grounded Theory beitragen. Darüber hinaus stellen die Hinzunahme der Materialsorte ordnende Papiere, deren Auswertung mittels der von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen offenen und induktiv ausgerichteten Kodierschritte sowie die Verknüpfung mit theoretischen Expert:inneninterviews eine besondere Vorgehensweise dar, die in der vorliegenden Untersuchung erstmals exploriert wurde. Ebenfalls wurde die für die Untersuchung herangezogene Stichprobe beschrieben und das pragmatische Vorgehen des Theoretical Samplings reflektiert. Wenngleich Letzteres in der vorliegenden Untersuchung aufgrund des eingeschränkten Feldzugangs nicht gänzlich iterativ-zyklisch erfolgen konnte, wurden wesentliche Prinzipien des Theoretical Samplings angewendet, um eine möglichst variantenreiche Stichprobe für die Studie zu generieren. Es wurde ar-

gumentiert, dass dieses Vorgehen der Entwicklung einer Grounded Theory nicht entgegensteht, sofern eine möglichst kontrast- und variantenreiche Stichprobe berücksichtigt wird, die es ermöglicht, an verallgemeinernde Aussagen zum interessierenden Phänomen zu gelangen. Die theoretischen Perspektiven und die daraus resultierende theoretische Sensitivität, die vorliegend dazu verholfen hat, Kontrastfälle zu bestimmen, die das Phänomen der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beleuchten, wurden entlang der Beschreibung der drei berücksichtigten Hochschulstandorte sowie der dort angebotenen konsekutiven Studiengänge ausführlich erläutert und die bei der Auswahl und Erhebung des Datenmaterials getroffenen Entscheidungen reflektiert. Schließlich wurde das Vorgehen bei der Auswertung des variantenreichen Datenmaterials im Forschungsstil der Grounded Theory entlang der drei Kodierschritte (offen, axial und selektiv), die dazu beigetragen haben, die Daten zu einer gegenstandsverankerten Theorie zu verdichten, theoretisch beschrieben und methodologisch begründet. Ebenso wurde zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die computergestützte Umsetzung der einzelnen Phasen des Kodierprozesses mit der Analysesoftware ATLAS.ti dargelegt und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen wurden reflektiert.

Die Ergebnisse der qualitativ ausgerichteten Untersuchung werden im anschließenden siebten Kapitel dargelegt und diskutiert. Dabei wird der Fokus vor allem auf die Beschreibung der erarbeiteten zentralen Kategorien sowie die entwickelte Kernkategorie gerichtet und es werden die Beziehungen, die letztere zu den weiteren Kategorien aufweist, aufgezeigt. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Fallstudie handelt, erfolgt die Beschreibung weitestgehend abstrakt, d. h. losgelöst von den in der Untersuchung berücksichtigten einzelnen Hochschulstandorten und den Besonderheiten der dort jeweils angebotenen konsekutiven Studiengänge. Diese werden lediglich bei der konzeptuellen Beschreibung der Kodierparadigmen sowie der Dimensionalisierung der einzelnen Kategorien berücksichtigt, um die jeweils spezifischen Bedingungen, die auf die Eigenschaften des Phänomens einwirken, transparent darzustellen.

7 Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Das siebte Kapitel der vorliegenden Arbeit ist der Ergebnisdarstellung der qualitativ-explorativ ausgerichteten empirischen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung gewidmet. Dabei wird der Prozess der Theoriebildung im Sinne der Entwicklung fünf zentraler Kategorien sowie der Erarbeitung der Kernkategorie ausführlich erörtert. Einen Forschungsprozess im Stil der Grounded Theory (ausführlicher dazu Kap. 5) nachvollziehbar darzulegen, ist voraussetzungsreich, da es sich dabei um einen iterativen Prozess handelt, was zur Folge hat, dass die in Kapitel 6.3 beschriebenen Verfahren der Datenauswertung ineinandergreifen und sich insofern nur schwer losgelöst voneinander veranschaulichen lassen. Strauss und Corbin (1996, S. 197) folgend solle anstelle einer reinen Deskription der Vorgehensweise vor allem die „analytische Geschichte“ des untersuchten Phänomens dargestellt werden. Insbesondere die analytische Geschichte der Kernkategorie sei so zu erläutern, dass ihre allgemeinen, gegenstandsverankerten und wichtigsten Eigenschaften veranschaulicht werden. Dadurch lasse sich die Bedeutung der Kernkategorie umfassend darstellen, wie Glaser (1978) im Werk „Theoretical Sensitivity“ in einem Kapitel über das theoretische Schreiben wie folgt hervorhebt:

„The general, grounded, most relevant properties of the core variable are discussed, to give the fullest meaning of its general nature. Then from these properties we select those that will be developed in the chapter in relation to the problem. [...]. To set out the general nature of the core variable and then funnel it down to a theory on a specific process and problem that is associated with one property of it is very effective.“ (ebd., S. 131)

Um die Zentralität der Kernkategorie herauszustellen, sind neben den Eigenschaften ebenfalls deren Beziehungen zu den anderen ausgearbeiteten Kategorien zu erläutern. Die Darstellung der Verknüpfungen und das Miteinander-in-Beziehung-Setzen veranschaulichen die Dichte sowie die Verankerung der Theorie und gewährleisten überdies die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Damit die Angemessenheit und Relevanz der gegenstandsverankerten Theorie für die Leser:innen verständlich werden, empfehlen Glaser und Strauss in ihrem Werk „Time for Dying“ (1968) eine diskursive Form der Formulierung. Durch diese Form haften der Theorie „ein Hauch von ‚immerwährender Entwicklung‘ an; sie wird dadurch ergiebig, komplex und dicht“ (Strauss 1991 b, S. 332). Zudem plädiert Glaser (1978) für eine konzeptuelle Schreibweise, mittels derer

die Dimensionen, Eigenschaften sowie die theoretische Integration der Kodes und Konzepte respektive Kategorien verdeutlicht werden:

„The dictum is to write *conceptually*, by making theoretical statements about the relationship between concepts, rather than writing descriptive statements about people. Thus, the analyst writes in such a way as to make explicit the dimensions, properties or other theoretical codes of his theory as well as the theoretical integration of these codes.” (ebd., S. 133; Hervorhebung im Original)

Konzeptuelles Schreiben birgt allerdings auch die Gefahr, dass die Nachvollziehbarkeit der Forschungsarbeit für die Leser:innen nicht vollständig gegeben ist. Um die entwickelte Grounded Theory und den Prozess der Theoriebildung so transparent und nachvollziehbar wie möglich darzustellen, wird im Folgenden zunächst auf die fünf Hauptkategorien Bezug genommen, die im Rahmen des offenen Kodierens entwickelt und beim axialen Kodieren weiter ausgearbeitet worden sind (Kap.7.1). Daran anschließend wird die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ als integrierendes Konzept der entwickelten Grounded Theory konzeptuell vorgestellt, die im Zuge des selektiven Kodierens erarbeitet wurde (Kap.7.2). Das Kapitel wird durch eine (kritische) Reflexion des Forschungsprozesses abgerundet, wobei auf die zentrale Forschungsfrage Bezug genommen sowie die Anwendung der in Kapitel 5.2.2 formulierten Gütekriterien auf die entwickelte Theorie berücksichtigt wird (Kap.7.3).

7.1 Ausarbeitung fünf zentraler Kategorien

Im Rahmen der Auswertung des Datenmaterials wurden fünf zentrale respektive Hauptkategorien ausgearbeitet, die für die Kernkategorie konstitutiv sind und daher in diesem Unterkapitel vorgestellt werden. Maßgeblich für die Entwicklung dieser fünf Kategorien waren die Kodierschritte des offenen und axialen Kodierens. Wenngleich hinter den genannten Kodierschritten (ausführlicher dazu Kap. 6.3.1 & Kap. 6.3.2) jeweils für sich stehende Analyseschritte stehen, heben Strauss und Corbin (1996) hervor, dass die Forscher:innen während der Analyse ständig zwischen dem offenen und axialen Kodieren wechseln, um die entwickelten Kategorien konzeptuell zu verdichten sowie zu spezifizieren (vgl. ebd., S. 77). Während das Datenmaterial beim ersten Kodierschritt aufgebrochen wurde und die dabei herausgearbeiteten Kodes in Konzepte überführt wurden, wurden die Konzepte im Zuge der weiteren Analysearbeit systematisch zu Kategorien verdichtet. Die entwickelten Kategorien wurden daraufhin dimensionalisiert und durch den Einsatz des Kodierparadigmas um die eigene Achse herum kodiert.

Um die fünf ausgearbeiteten Kategorien transparent sowie nachvollziehbar darzustellen und dabei den Weg der Analyse zu veranschaulichen, werden die Kategorien im Folgenden einzeln dargestellt und konzeptuell erörtert. Zu jeder Kategorie werden zunächst die grundlegenden Gedanken erläutert und Einflüsse der sensibilisierenden

Konzepte (siehe Kap. 5.1.4) aufgezeigt. Um das Zustandekommen der Kategorien sowie deren Kontext, Ursachen, Bedingungen, die dahinterstehenden Handlungen und Strategien sowie die daraus resultierenden Konsequenzen aufzuzeigen, werden die Kodierparadigmen der fünf zentralen Kategorien einzeln vorgestellt. Daran anknüpfend werden die dimensional Profile der einzelnen Kategorien präsentiert. Zur konzeptionellen Beschreibung der Kategorien werden außerdem Beispiele aus dem Datenmaterial herangezogen, um den Gehalt und die Dichte der Kategorien anschaulich zu illustrieren. Bei den Beispielen handelt es sich um Zitate aus den Expert:inneninterviews, die mit elf erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der in der Untersuchung berücksichtigten Studienprogramme und Hochschulstandorte geführt wurden. Auf die Darstellung von Beispielen aus der Materialsorte der ordnenden Papiere (siehe Kap. 6.1.1) wird im Zuge der Ergebnisdarstellung bewusst verzichtet, um die Anonymität der Profilträger:innen zu wahren, indem keine konkreten Rückschlüsse auf die einzelnen Hochschulstandorte und die dort angebotenen Studiengänge gezogen werden können.

7.1.1 Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen

Der zentralen Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ liegt die Annahme zugrunde, dass die Ermöglichung einer medienpädagogischen Professionalisierung der Studierenden im Sinne einer Grundbildung Medien an den Hochschulstandorten der Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche respektive Arbeitsgemeinschaften Erwachsenenbildung und Medienpädagogik bedarf. Die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium wurde innerhalb der vorliegenden Arbeit als systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragen definiert, welche die Studierenden zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt und sich dabei nicht auf die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen beschränkt. Es geht hierbei vielmehr um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens, das den Studierenden die Aneignung grundlegender medienpädagogischer Kompetenzen ermöglicht (siehe Kap. 4.1). Daraus geht hervor, dass es nur durch die Zusammenarbeit der genannten Arbeitsbereiche gelingen kann, eine Verbindung zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten zu schaffen, damit die Studierenden eine interdisziplinäre Wissens- und Kompetenzbasis aufbauen können, die, wie die Beschäftigung vor allem mit neueren professionstheoretischen Sichtweisen gezeigt hat (ausführlicher dazu Kap. 3.1.2), in stetig hybrider und heterogener werdenden Berufsfeldern und professionellen Tätigkeitsbereichen mit zunehmend volatileren Karrierewegen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Insbesondere im Rekurs auf Noordegraaf (2007, 2013 & 2015) und seine organisationswissenschaftlichen Analysen ist die Relevanz von interdisziplinären Zugängen im Rahmen der (akademischen) Professionalitätsentwicklung aufgezeigt worden. Diese Relevanz ergibt sich zudem aus der in Kapitel 2 ausführlich dar-

gelegten zeitdiagnostischen Begründung einer systematischen Medienbildung für angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen des Hochschulstudiums. Vor allem die veränderten Anforderungen an professionelles Handeln, die sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung sowie der Beschaffenheit von Digitalität für die praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung ergeben, weisen auf die Notwendigkeit einer medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung hin (siehe Kap. 2.2.2 & Kap. 2.2.3). Letzteres wird auch von aktuellen Forschungserkenntnissen zur medienpädagogischen Kompetenz in der Erwachsenenbildung unterstrichen (u. a. Schmidt-Hertha et al. 2017; Rohs et al. 2017; Bolten & Rott 2018; Rohs & Bolten 2020). Ebenso weisen die Befunde von Bolten-Bühler (2021 a, S. 220 ff. & 2021 b, S. 185) darauf hin, dass es Erwachsenenbildner:innen – in ihrer Studie vor allem der Gruppe der Lehrenden – an medienpädagogischer Orientierung fehle und medienpädagogische Professionalisierungsangebote entsprechend darauf zu reagieren hätten, indem sie Reflexionsmöglichkeiten einbeziehen. Um den Studierenden letztere zu ermöglichen und eine Verbindung zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten zu schaffen, bedarf es in den Studiengängen folglich einer Form von Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik.

Wenngleich Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an allen drei der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte eigenständige Lehr- und Arbeitsbereiche darstellen, sind sie über die thematische Verknüpfung von erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten in den konsekutiven Studiengängen mehr oder weniger miteinander verbunden. Die Ausdrucksweise „mehr oder weniger“ deutet darauf hin, dass sich an den drei Hochschulstandorten Unterschiede bei der Intensität der Zusammenarbeit der genannten Arbeitsbereiche ausmachen lassen, die im Folgenden näher betrachtet werden. Um die Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ eingehender im Modus des axialen Kodierens zu untersuchen, wurde mit dem Kodierparadigma gearbeitet. Die Abbildung 4 zeigt das Kodierparadigma der Kategorie in Anlehnung an die vorgeschlagene Darstellung von Strauss und Corbin (1996, S. 78 ff.) sowie Strübing (2014, S. 25).

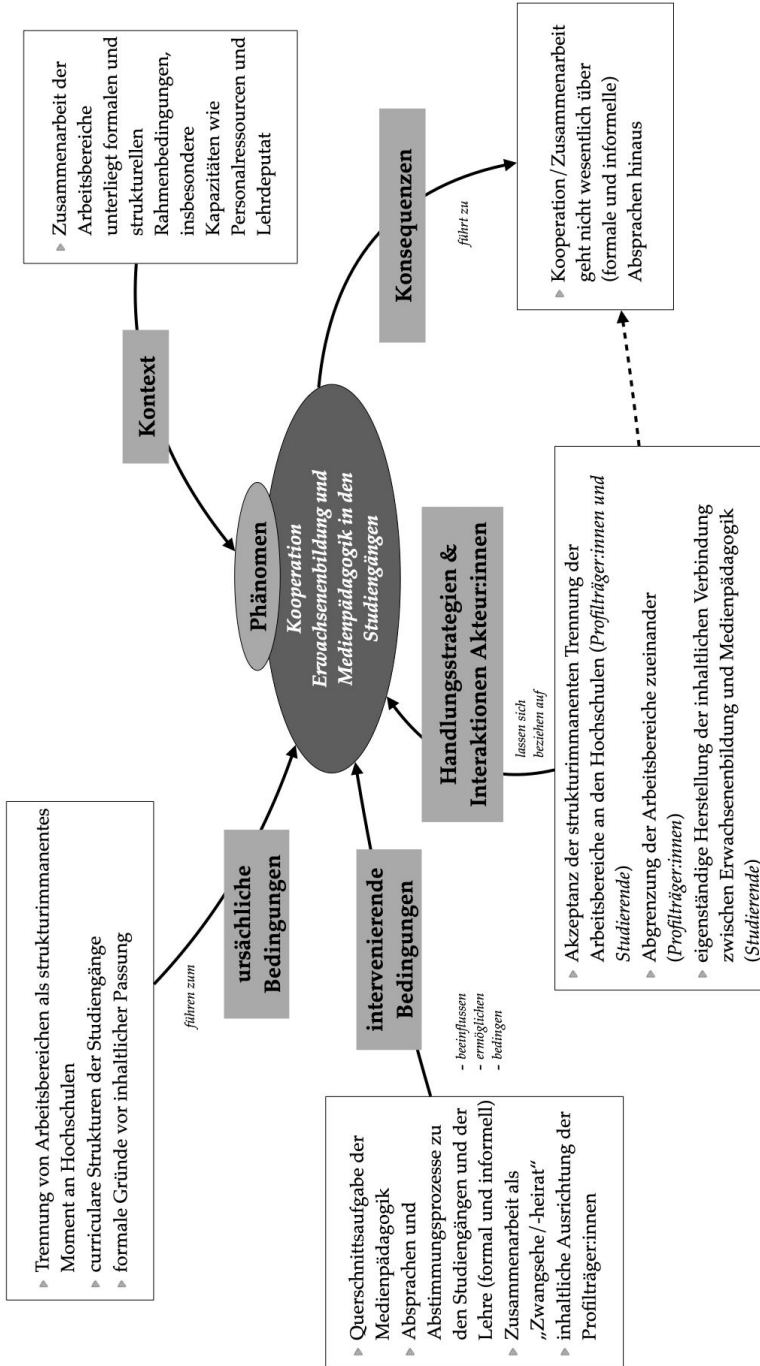


Abbildung 4: Kodierparadigma zur Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“

Im Zentrum des Paradigmas steht das Phänomen „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“, welches von der Forscherin für die Untersuchung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium als konzeptuell relevant herausgearbeitet wurde. Bei der Ausarbeitung der Kategorie erwog die Forscherin, das Phänomen mit dem Zusatz „(Fehlende)“ zu benennen. Im Hinblick auf das Kodierparadigma und die Konsequenzen, die sich aus den sich auf das Phänomen beziehenden Strategien und Handlungen der Akteur:innen ergeben (vgl. Abbildung 4), wird deutlich, dass die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den untersuchten Studiengängen nicht über Absprachen hinausgeht. Der Begriff der Kooperation könnte diesbezüglich jedoch eine enge(re) Form der Zusammenarbeit suggerieren. Auf den Zusatz wurde schlussendlich verzichtet, da die Ermöglichung medienpädagogischer Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Hochschulstudium das zentrale Erkenntnisinteresse der empirischen Untersuchung bildet und angenommen wurde, dass dies – wie eingangs erläutert – die Zusammenarbeit der genannten Arbeitsbereiche in den Studiengängen voraussetzt. Somit konnte im Rahmen der Analyse die Offenheit gewahrt werden und die zentrale Forschungsfrage (siehe Kap. 1 & Kap. 6) geriet nicht aus dem Blick. Absprachen und/oder Abstimmungsprozesse werden in der Analyse folglich als eine Form der Kooperation der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik verstanden.

Das zentrale Phänomen ist in den *Kontext* eingebettet, der – Strauss und Corbin (1996, S. 80) folgend – charakteristische respektive bezeichnende Eigenschaften umfasse, die Teil des Phänomens seien. Für das Phänomen „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ bilden die formalen und strukturellen Rahmenbedingungen an den Hochschulstandorten den Kontext, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur:innen stattfinden. Kooperation im Sinne der Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche/-gemeinschaften Erwachsenenbildung und Medienpädagogik ist in die Strukturen der Hochschule eingebettet und von ebendiesen abhängig. Die Strukturen der Hochschule schaffen formale Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Form der Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik nehmen. Insbesondere die zur Verfügung stehenden Kapazitäten haben sich bei der Analyse als spezifische Eigenschaften und Bedingungen herausgestellt, die für das Handeln der Akteur:innen in gewisser Weise leitend sind. Die Kapazitäten beziehen sich auf die Ausstattung der Arbeitsbereiche und umfassen einerseits die Personalressourcen sowie das Lehrdeputat, welches in die Veranstaltungsangebote der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge einfließt. Diesen drei konsekutiven Studiengängen ging jeweils ein bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlich ausgerichteter Diplomstudiengang voraus, der im Zuge der Studiengangsreform (Bologna-Reform) auf ein entsprechendes Bachelor- und Masterangebot umgestellt wurde. In den Interviews führten die befragten Profilträger:innen den ehemaligen Diplomstudiengang oft als Vergleichsfolie heran, um mit der Reform einhergehende Einschränkungen zu illustrieren. Die Umstellung habe auch dazu geführt, dass Ko-

operationen zwischen den Arbeitsbereichen im Sinne einer interdisziplinären Zusammenarbeit erschwert werden, wie eine:r der Profilträger:innen in folgendem Zitat hervorhebt:

„Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die interdisziplinären Möglichkeiten von den Rahmenbedingungen der Bachelorisierung her große Probleme bekommen haben. [...]. Es gibt immer wieder mal so Möglichkeiten, wo man zusammenarbeitet. Aber, wenn ich jetzt zurückblicke sind doch mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und der damit verbundenen Zunahme an Bürokratie und Orgaaufwand die zeitlichen Möglichkeiten für eine inhaltliche interdisziplinäre Kooperation deutlich schwieriger geworden.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 341–359)

Dies zeigt exemplarisch Herausforderungen auf, die mit den formalen und strukturellen Rahmenbedingungen einhergehen und mit denen sich die Arbeitsbereiche respektive Arbeitsgemeinschaften Erwachsenenbildung und Medienpädagogik hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten konfrontiert sehen.

Damit das zentrale Phänomen „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ überhaupt zustande kommen kann, entfalten *ursächliche Bedingungen* ihre Wirkung. Derartige ursächliche Bedingungen verweisen auf „Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten oder zu der Entwicklung eines Phänomens führen“ (Strauss & Corbin 1969, S. 79), ohne dass einzelne ursächliche Bedingungen das Phänomen in der Realität produzieren würden. Erst das Zusammenspiel der ursächlichen Bedingungen führe folglich zum Phänomen (vgl. ebd.). Eine dieser ursächlichen Bedingungen, die Einfluss auf das Zustandekommen sowie die Ausgestaltung der Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik nimmt, ist die Trennung von Arbeitsbereichen, die als strukturimmanentes Moment an Hochschulen herausgearbeitet wurde. Die Trennung kann auch als Auf- bzw. Unterteilung verstanden werden, die dazu verhilft, Fachbereiche und Institute zu strukturieren. Dies führt mitunter aber auch dazu, dass sich Arbeitsbereiche respektive Arbeitsgemeinschaften voneinander abgrenzen müssen, um ihre Stellung nicht zu verlieren oder nicht Gefahr zu laufen, nicht mehr als eigenständiger Bereich wahrgenommen zu werden und Ausstattung, bspw. Personalmittel, zu verlieren. Eine:r der Profilträger:innen beschreibt diese strukturimmanente Dynamik im Interview wie folgt:

„Ich glaube, dass diese strikte Ab/ /äh/ dieses Bedürfnis sich abzugrenzen gar nicht daran begründet ist, dass man quasi die andere Disziplin nicht schätzt und das man nichts mit ihr zu tun haben möchte. Ich glaube, dass das tatsächlich in den universitären Strukturen angelegt ist. In diesem Machtverhältnis [...] Das heißt, dass die /ähm/ Strukturen an der Universität [...] letzten Endes eigentlich verhindern /ähm/, dass es eine /ähm/ ja, eine bessere Zusammenarbeit gibt. Weil, also jetzt mal unabhängig davon, dass Leute verschiedene Forschungsschwerpunkte haben. Das ist ja auch völlig in Ordnung. /Ähm/ man einfach permanent /ähm/ damit beschäftigt ist sich quasi zu verteidigen und sich nicht die Blöße zu zeigen. /Ähm/ Kooperation heißt, glaube ich, innerhalb /ähm/ solcher formaler Strukturen an der Uni ganz oft auch: "/Ähm/ ich geb meine Position auf." Und das kann sich da niemand leisten. Das würde ich jetzt mal als das Problem benennen, hinter der ganzen Angelegenheit.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 544–560)

Das Zitat verdeutlicht, dass die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik aufgrund dieser strukturimmanenten Trennung von Arbeitsbereichen an den Hochschulen immens erschwert wird, sodass es wenig verwunderlich scheint, dass sich die Arbeitsbereiche voneinander abgrenzen (vgl. Absatz zu den Handlungsstrategien und Interaktionen der Akteur:innen weiter unten). Daneben sind die curricularen Strukturen der Studiengänge als weitere ursächliche Bedingung zu nennen, die zum Auftreten des Phänomens führen. Wie bei der Beschreibung der Stichprobe für die empirische Untersuchung aufgezeigt (siehe Kap. 6.2), unterscheiden sich diese über die drei Hochschulstandorte hinweg, insbesondere der Anteil von medienpädagogischen und -bildnerischen Studieninhalten. Die Zusammenarbeit in den Studiengängen findet an den Hochschulen vor allem aus formalen Gründen statt. Letztere stehen dabei auch vor inhaltlichen Gründen, die für eine Verbindung von erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten sprechen würden, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview konstatiert:

„Also es waren letztendlich formale Gründe, warum wir so zusammengelegt wurden. Also wir haben gar nicht inhaltlich diskutiert, dass wir jetzt sagen: ‚Erwachsenenbildung passt/naja passt vielleicht ja auch wirklich am besten zu Medienbildung.‘“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 252–255)

Sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogische Studienanteile sind in den untersuchten Studiengängen in unterschiedlichem Ausmaß vertreten (ausführlicher dazu Kap. 6.2.1–6.2.3). Entsprechend unterschiedlich ist das Ausmaß der Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, was durch den anschließenden Blick auf die intervenierenden Bedingungen, die im Zuge der Analyse herausgearbeitet wurden, deutlich wird.

Intervenierende Bedingungen sind solche, die sich direkt auf das jeweilige Phänomen beziehen, indem sie dieses beeinflussen, ermöglichen sowie bedingen und somit zugleich die Weichen für die zugehörigen Handlungen und Interaktionen der betreffenden Akteur:innen stellen. Strauss und Corbin (1996) beschreiben erstere als „den breiteren strukturellen Kontext, der zu einem Phänomen gehört“ (ebd. S. 82; Hervorhebung im Original), und fügen dem hinzu, dass sie „entweder fördernd oder einengend auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien ein[wirken]“ (ebd.). Eine der intervenierenden Bedingungen, welche das Phänomen „Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ bedingt, ist die Querschnittsaufgabe, welche die Medienpädagogik an den Hochschulstandorten innehat. An zwei der drei in der Untersuchung berücksichtigten Standorten ist die Medienpädagogik auch in anderen Studiengängen (bspw. der Lehrerbildung) vertreten. Somit müssen die medienpädagogischen Arbeitsbereiche ihre Ressourcen, wie das Personal und das damit verbundene Deputat, auf verschiedene Studiengänge verteilen, was Folgen für die Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung hat. Eine:r der medienpädagogischen Profilträger:innen spricht im Interview gar davon, dass die Querschnittsaufgabe den Arbeitsbereich daran hindere, Vertiefungsangebote im erwachsenpädagogischen Studiengang anzubieten, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Für solche Vertiefungen haben wir leider keine Ressourcen. Das ist sehr, sehr schade. Wir sind völlig absorbiert, um auch in anderen Studiengängen unsere Querschnittsaufgabe wahrnehmen zu können. Und da ist genau dann die Bruchstelle wieder, ja. Wir können zwar in der EB ein paar Impulse über die Vorlesung und ein[en Tätigkeitsbereich] geben – als thematischer Impuls, als ein praktischer Impuls, wie auch immer. Aber dann geht es nicht weiter.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 827–832)

Somit sind die medienpädagogischen Arbeitsbereiche mit der Herausforderung konfrontiert, einen Spagat zwischen verschiedenen Studiengängen zu leisten, und müssen ihre (vor allem personellen) Kräfte verteilen und bezogen auf die Lehr-/Lerngestaltung unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wie ein:e weitere:r Profilträger:in berichtet:

„Also ich/ im Bachelor selbst hab ich bisher noch nie was gemacht, deswegen kann ich schwer was dazu sagen. Im Masterstudiengang, was damit zu tun hat, dass ich in Bildungswissenschaften auch jetzt in den letzten Jahren einen Schwerpunkt gesetzt habe. /Ähm/ in der Lehrerbildung.“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 392–295)

Neben der Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik wurden Absprachen und Abstimmungsprozesse der Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften zu den Studiengängen sowie der Lehr-/Lerngestaltung als intervenierende Bedingung herausgearbeitet. Diese finden sowohl im formalen Rahmen als auch informell statt. Formale Absprachen und Abstimmungen werden vor allem im Rahmen der Studiengangs- und Lehrplanung getroffen. So fanden bspw. im Rahmen der Reakkreditierung der Studiengänge Absprachen zwischen den Arbeitsbereichen statt, wie folgendes Zitat illustriert:

„Also es gab am Anfang, beziehungsweise dann auch im Zuge der Reakkredie/akkreditierung nochmal /ähm/, Treffen mit den verschiedenen Vertretern der [Tätigkeitsbereiche] der Studienfächer. Und da saßen wir auch mit der Medienpädagogik an einem Tisch. Letztlich wurde da aber nur nochmal abgeseget, was es eben am Anfang/ was am Anfang beschlossen wurde. Also die Abteilung Medienpädagogik hat einen Vorschlag gemacht. Hat dieses Modul Medienbildung dann auch gestaltet für unseren Studiengang. Das wurde so angenommen.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 204–210)

Die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Rahmen der Studiengangsentwicklung wird von der/dem interviewten Profilträger:in mit dem Verb „absegnen“ umschrieben, was einer Billigung gleichkommt und darauf hinweist, dass sich die Arbeitsbereiche getrennt voneinander zu den Studiengängen beraten und nicht gemeinsam. Dies lässt sich ebenfalls auf die Semester- und Lehrplanung übertragen. Auch dabei beraten sich die Arbeitsbereiche eigenständig und stimmen dies dann miteinander ab, anstatt die Planung gemeinsam vorzunehmen. Daraus folgt, dass erwachsenen- und medienpädagogische Studieninhalte getrennt voneinander geplant werden, wodurch es keine Verknüpfung der Inhalte in der Lehre gibt. Eine:r der Profilträger:innen beschreibt dies im Interview wie folgt:

„Und dann hatte ich noch, glaube ich, als letzten Punkt noch ergänzt, dass halt die organisatorische Verknüpfung /ähm/ nicht existiert in meinen Augen. Also ich sehe da keine Absprachen zwischen den Professuren im Hinblick auf Lehrveranstaltungen oder so. Es kann sein, dass es informell geschieht aber im Curriculum oder so, sind die für sich getrennt und /ähm/ machen ihre eigenen /ähm/ Inhalte.“ (Standort C-IP4-wiss.MA-MeDiDa; Z. 309–313)

Absprachen zur inhaltlichen Passung werden demnach selten getroffen und finden oft im informellen Rahmen, bspw. beim gemeinsamen Mittag- oder Abendessen, statt. Der informelle Austausch mit den Kolleg:innen wird von manchen Profilträger:innen auch dazu genutzt, eine Verknüpfung der Inhalte in den eigenen Lehrveranstaltungen herzustellen, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview berichtet:

„/Mhm/ also ich glaube was tatsächlich so ganz einzelne Lehrveranstaltungen angeht, dann geschieht das meines Erachtens eher auf der informellen Ebene. /Ähm/ also ich spreche natürlich auf der informellen Ebene auch mit den Mitarbeitern /ähm/ darüber, wie ihre Lehre gelaufen ist. Was sie da gerade alles so machen und /ähm/ was ich natürlich dann auch wichtig finde, um das selber dann in die Lehre miteinzubauen und so Verknüpfungen herzustellen.“ (Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 378–382)

Die Lehrplanung ist von den Ressourcen (Personal und Deputat) abhängig, die den Arbeitsbereichen jeweils zur Verfügung stehen, und wird entlang der Kalkulation dieser vorgenommen. Lehrveranstaltungen, die von der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Sinne eines Teamteachings gemeinsam angeboten werden, gibt es kaum. Lediglich in einem der im Rahmen der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge gibt es eine Vorlesung sowie vereinzelt Seminare, die von beiden Arbeitsbereichen gemeinsam angeboten werden. Auch dabei werden die Lehrinhalte jedoch voneinander getrennt konzipiert und nicht gemeinsam. Wenngleich bspw. in der Vorlesung eine inhaltliche Verbindung ausgewiesen ist, werden erwachsenen- und medienpädagogische Inhalte dabei getrennt voneinander in Blöcken behandelt, sodass lediglich punktuelle Verzahnungen stattfinden, wie eine:r der Profilträger:innen im folgenden Zitat kritisch reflektiert:

„Und es gibt auch nochmal die Vorlesung im Bachelorstudiengang, wo im Prinzip über den /äh/ über das Thema das abgebildet ist und die Verbindung. [...] Und das sind eigentlich nur punktuelle Verzahnungen. Sondern es gibt sozusagen eine Einführungsveranstaltung, die man gemeinsam macht. Dazwischen nochmal was Gemeinsames, wo man tatsächlich zu zweit auftaucht und macht so eine () und macht eine Schlussveranstaltung. Und dazwischen sind sozusagen Aufteilungen, dass jemand den einen Block macht, jemand den anderen Block macht. Und ich würde jetzt mal sagen inhaltlich beziehen sich nicht zwangsläufig die Personen, die die Vorlesung machen aufeinander, sage ich jetzt mal so. /Ähm/ (4) oder punktuell auf das andere Gebiet. Aber man könnte es natürlich noch stärker verzahnen als es jetzt ist.“ (Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 52–65)

Es gibt jedoch auch Profilträger:innen, die sich intensiver zur Lehr-/Lerngestaltung austauschen und die Schnittmengen sowie Verbindungen zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten in der Lehre stärker hervorheben, indem

sie Veranstaltungen gemeinsam anbieten (Teamteaching), wie einer der Profilträger:innen im Interview berichtet:

„So und dann haben wir meiner Meinung nach eine große Schnittmenge, die aber in der Lehre gelebt wird durch einzelne Lehrende. Also dadurch, dass wir /ähm/ engen Austausch haben. Also [Namensnennung] und ich machen immer das Praktikumsmodul zusammen. Oder das war vorher mit ich hab schon mit mit jeder Kolleg:in aus der/. Also ich machs seit Jahren und dann kam immer irgendjemand aus der Erwachsenenbildung mit dazu.“ (Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 84–89)

Diese engere Form der Zusammenarbeit findet demnach vor allem auf der Mittelbau-ebene statt, weniger auf der Ebene der Hochschullehrenden. Die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik wurde zudem als „Zwangsehe“ in-vivo kodiert. Der Begriff „Zwangsehe“ respektive Zwangsheirat wurde von zwei der elf Profilträger:innen verwendet, um die Verbindung und Form der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen zu beschreiben. Die folgenden beiden Zitate illustrieren dies anschaulich:

„In der Hinsicht, ich würde mal sagen, es war von Anfang an (.) würd ich jetzt auch so offen sagen, eine Zwangsehe. Weil beide [Arbeitsgemeinschaften], also Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, zu wenig Kapazität hatten, um im Bachelor und im Master aufzutreten. [...] Und diese Zwangsehe, wie ich sie nenne, eigentlich mehr/ /ähm/ also einerseits sehr sinnvoll ist. [...] Aber uns, das würde ich mal so selbstkritisch sagen, nicht gelungen ist in einer sinnvollen Kombination das so attraktiv zu machen [...].“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 187–203)

„Und das ist /ähm/ also es ist eigentlich nicht so gewesen, dass wir gesagt haben: "Das ist ja super, wie wir inhaltlich sozusagen harmonieren. Und genau das muss gemeinsam sozusagen so zusammengebracht werden." Das war, wie gesagt, eigentlich /äh/ ne Zwangsheirat ein bisschen.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 500–503)

Der konzeptuelle In-vivo-Kode „Zwangsehe/-heirat“ wurde von der Forscherin vergeben, weil er sehr prägnant herausstellt, dass die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sozusagen gezwungenermaßen zustande kommt, da beide Bereiche in der curricularen Struktur der Studiengänge berücksichtigt sind. Wenngleich nur zwei der elf interviewten Profilträger:innen diese Formulierung gewählt haben, wurde der Kode über alle Studienstandorte hinweg vergeben, da die Kooperation nicht von den Profilträger:innen selbst initiiert wird, sondern vielmehr auf der formalen Einbindung der Arbeitsbereiche/-gemeinschaften innerhalb der Studiengänge beruht. Zudem wurde die inhaltliche Ausrichtung der Profilträger:innen hinsichtlich des Phänomens „Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ als relevant herausgearbeitet. Die interviewten Profilträger:innen haben eine unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung, was sich in Forschung und Lehre widerspiegelt. Folglich wirkt sich diese auf die inhaltliche Verbindung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sowie die Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche in den Studiengängen aus. So wurde bei der Analyse des Materials deutlich, dass insbesondere die medienpädagogischen Profilträger:innen einen inhalt-

lichen Schwerpunkt auf das Kindes- und Jugendalter legen, weniger auf die Zielgruppe der Erwachsenen. Dies hängt mit der Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik und der damit verbundenen Konzentration auf die Studiengänge im Bereich der Lehrerbildung zusammen, wie bspw. eine:r der interviewten Profilträger:innen berichtet:

„Diese Ausrichtung auf Lehramt. Also das einfach auch thematisch von den Leuten aus der Medienpädagogik nicht eingegangen werden kann auf die/ ja auf Fragen, die Erwachsenenbildung betreffen. Oder sagen wir mal außerschulische Bildung.“ (Standort B-IP1-wissMA-EB; 278–281)

Die Ausrichtung im Bereich der schulischen Medienbildung engt die Möglichkeiten der Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen aufgrund der fehlenden inhaltlichen Passung ein. Darüber hinaus zeigte sich innerhalb der Analyse, dass kaum eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen einen Medienswerpunkt hat. Entsprechend finden sich kaum Lehrpersonen in den Studiengängen, die sich inhaltlich im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik verorten lassen. Vereinzelt können die Profilträger:innen aufgrund ihrer eigenen Qualifikation, zumindest im Ansatz, innerhalb der Lehre Verbindungen zwischen beiden Bereichen herstellen. Dies ist über die drei Hochschulstandorte hinweg allerdings eher die Ausnahme als die Regel.

Neben den ursächlichen und intervenierenden Bedingungen wurden *Handlungsstrategien und Interaktionen der Akteur:innen* hinsichtlich der Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Modus des axialen Kodierens erarbeitet. Handlungen und Interaktionen sind Umgangsformen der Akteur:innen, die sich auf das zentrale Phänomen, d. h. vorliegend die „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“, beziehen lassen. Strauss und Corbin (1996, S. 83) konstatieren, dass Handlungen und Interaktionen bezogen auf das zentrale Phänomen sowohl absichtlich als auch unabsichtlich durchgeführt werden, wobei sich in beiden Fällen jedoch Konsequenzen für das Phänomen ergeben. Wenngleich innerhalb der vorliegenden Untersuchung lediglich erwachsenen- und medienpädagogische Profilträger:innen der Studiengänge und keine Studierenden interviewt wurden, wurde bei der Analyse zwischen Strategien der Profilträger:innen und der Studierenden unterschieden, da die Profilträger:innen in den Interviews auch zu Strategien befragt wurden, die sie aufseiten der Studierenden beobachten (vgl. Interviewleitfaden im Anhang). Eine Strategie, die sowohl aufseiten der Profilträger:innen als auch der Studierenden herausgearbeitet wurde, ist die Akzeptanz der strukturimmanenten Trennung der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an den Hochschulen, die sich auch bei der Studiengangsgestaltung widerspiegelt. Die Arbeitsbereiche agieren voneinander getrennt, was bei den Studierenden anscheinend nicht auf Widerstand stößt. Die Akzeptanz der strukturimmanenten Trennung resultiert in einer strikten Abgrenzung beider Arbeitsbereiche voneinander. Diese strikte Abgrenzung wird dabei unterschiedlich begründet. Eine:r der Profilträger:innen begründet

die Abgrenzung damit, dass man sich vor allem bei der Gestaltung der Lehre nicht „in die Quere kommen“ wolle, wie folgendes Zitat nahelegt:

„Ähm/ aber wir machen jetzt tatsächlich nicht so viel mit der Medienbildung. Also das ist /ähm/ so also die [Hochschullehrer:innen] wollen sich natürlich da auch nicht in die Quere kommen mit dem was sie jetzt in der Lehre anbieten.“ (Standort C-IP1-wissMA-EB; Z. 203–205)

Diese Handlungsstrategie zeigt auf, dass durch die Abgrenzung auch potenzielle Konflikte zwischen den Arbeitsbereichen/-gemeinschaften vermieden werden. Ebenso wird die strikte Abgrenzung inhaltlich begründet. So argumentiert bspw. eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen, dass die strikte Trennung von Inhalten der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen ihre Berechtigung habe, da die Erwachsenenbildung neben den Medien andere Themenbereiche umfasse, die im Studium zu berücksichtigen seien:

„...also das es zum Teil notwendigerweise getrennt ist und das ist auch wichtig finde ich, dass es getrennt ist. Weil /äh/ Erwachsenenpädagogik ist nun mal nicht nur mit Medien /äh/ zu versehen und also wir machen alle möglichen anderen Themen auch. /Ähm/ unabhängig davon, ob sie an Geschichte, Didaktik, Bildungsmanagement, Beratung und so weiterdenken. Da würde ich zu allen Dingen sagen, da kann man Medienunterstützung hinzunehmen, das sind aber im Kern erwachsenenpädagogische Themen und das sollten sie auch bleiben. Also ich finde da, ich bin eigentlich sehr dankbar darüber, dass es keine Verbesserung gibt, die darin besteht, dass es tatsächlich eine Überlappung von beiden Disziplinen gibt, die gesetzt ist. Wenn man will, kann man das ja machen. Aber ich bin quasi gegen eine vollständige Verzahnung von Beidem /ähm/ das finde ich schwierig.“ (Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 186–196)

Die beiden Zitate stehen beispielhaft für die bewusste Abgrenzung der Arbeitsbereiche voneinander, die von den Profilträger:innen gewollt ist. Sie lässt sich auf das strukturimmanente Moment der Trennung von Arbeitsbereichen an Hochschulen zurückführen, die akzeptiert und respektiert wird. Die Studierenden stehen somit vor der Herausforderung, eigenständig eine Verbindung – im Sinne eines Transfers – zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten herzustellen, da dies aufgrund der strikten Trennung und bewussten Abgrenzung von den Profilträger:innen kaum bis gar nicht geleistet werden kann. Durch Themen, die für Haus- und Abschlussarbeiten von den Studierenden gewählt werden, zeige sich, dass die Studierenden dazu in der Lage seien, eine Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik herzustellen, wie die Profilträger:innen über alle Hochschulstandorte hinweg in den Interviews berichten. Das gelinge den Studierenden auch gut, sodass die Verknüpfung nicht zwangsläufig vorgegeben werden müsse, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview konstatiert:

„Die sind ja eigentlich ganz gut die Studierenden also so. Und dann ist das nicht so, dass man jetzt ihnen das sozusagen als Verknüpfung vormachen muss unbedingt.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 967–969)

Somit werden die Akzeptanz der Trennung und bewusste Abgrenzung der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in gewisser Weise auch gerechtfertigt. Was dies konkreter für die Professionalitätsentwicklung der Studierenden bedeutet, wird im Zuge der Betrachtung der zweiten zentralen Kategorie konzeptuell erörtert (siehe Kap. 7.1.2).

Die sich für das Phänomen „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ ergebenden *Konsequenzen* sind, dass die Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen nicht wesentlich über Absprachen und Abstimmungen, die formal und informell getroffen werden, hinausgeht. Obgleich die Arbeitsbereiche/-gemeinschaften über die Studiengänge miteinander verbunden sind, kann im Falle der in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte nicht von einer Kooperation im Sinne einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik gesprochen werden.

Neben der Arbeit mit dem Kodierparadigma wurde das dimensionale Profil der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ im Zuge des offenen und axialen Kodierens erarbeitet. Die Dimensionalisierung verhilft den Forscher:innen dabei dazu, die Eigenschaften einer Kategorie auf einem Kontinuum anzuordnen und die Grade der Ausprägung ebendieser zu identifizieren. In der vorliegenden Arbeit wurden zentrale Subkategorien als spezifische Eigenschaften des Phänomens „Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ dimensionalisiert. Daneben wurde deren Ausprägung durch entsprechende Pole eines Kontinuums, welches „man sich als einen bipolaren Möglichkeitsraum vorstellen [kann], innerhalb dessen eine Eigenschaft einer Kategorie eine konkrete empirische Ausprägung annehmen kann“ (Strübing 2014, S. 22), bestimmt. Die Tabelle 1 zeigt das dimensionale Profil der Kategorie.

Tabelle 1: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen	Strukturen an der Hochschule	förderlich – hinderlich
	Personalressourcen	begünstigen – verhindern
	Lehr-/Lerngestaltung	gemeinsam – getrennt
	inhaltliche Ausrichtung Profilträger:innen	ermöglichen – hemmen
	Abgrenzung der Arbeitsbereiche zueinander	locker – strikt

Wie durch die ausführliche Erläuterung des Kodierparadigmas (vgl. Abbildung 4) gezeigt werden konnte, beeinflussen die Strukturen an der Hochschule die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen. Die Strukturen können sich dabei förderlich oder hinderlich auf die Kooperation auswirken. Wie konzeptuell gezeigt werden konnte, wirken sich die Strukturen vor allem dann hinderlich auf die Kooperation aus, wenn die Trennung zwischen den Arbeitsbe-

reichen/-gemeinschaften strukturimmanent verankert ist. Förderlich wäre es, wenn die Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik durch eine Aufstockung der Ressourcen (Personal und Deputat) dazu befähigt würden, in den Studiengängen stärker zu kooperieren, als dies an den in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten bislang geschieht. Das sind politische Entscheidungen, die seitens der Hochschulen zu treffen wären, um eine systematische Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium besser zu fördern und nachhaltig zu verankern. Die Personalressourcen, die den Arbeitsbereichen zur Verfügung stehen, können die Kooperation entsprechend begünstigen oder verhindern. Begünstigend wirken die Personalressourcen vor allem dann, wenn genug Personal verfügbar ist, um innerhalb der Studiengänge bspw. im Rahmen von Lehrveranstaltungen und Forschungs- sowie Praxisprojekten intensiv kooperieren zu können. Wie gezeigt werden konnte, wird die Kooperation erschwert bzw. verhindert, wenn die Ressourcen zusätzlich in anderen Studiengängen untergebracht werden müssen. Dies stellt, wie innerhalb der Analyse herausgearbeitet, vor allem für die Medienpädagogik ein Problem dar, da sie an den Hochschulen eine Querschnittsaufgabe innehat und entsprechend in mehreren Studiengängen vertreten ist. Die Lehr-/Lerngestaltung kann kooperativ gestaltet werden, indem sie von der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik gemeinsam geplant wird. Die Analyse hat jedoch verdeutlicht, dass die Planung der Lehre und Gestaltung ebendieser vorwiegend getrennt voneinander vollzogen werden. Formal werden die Veranstaltungsangebote von den Arbeitsbereichen abgesehen und der (inhaltlich-gestalterische) Austausch über die Lehre findet vor allem informell statt. Auch die inhaltliche Ausrichtung der Profilträger:innen kann die Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen ermöglichen oder hemmen. Hemmend wirkt sich die inhaltliche Ausrichtung vor allem dann aus, wenn die medienpädagogischen Profilträger:innen ihren Schwerpunkt auf die schulische Medienbildung legen. Um in den Studiengängen eine tatsächliche Kooperation zu ermöglichen, bedürfte es Profilträger:innen, deren inhaltliche Ausrichtung im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik liegt. Dies ist an den untersuchten Hochschulstandorten kaum der Fall, wurde aber in den Interviews von den Profilträger:innen als Bedarf benannt (vgl. bspw. Interviewtranskript Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 554–563). Ferner wirkt sich die Abgrenzung der Arbeitsbereiche auf die Kooperationsmöglichkeiten aus. Im Falle der in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte kann konstatiert werden, dass sich die Arbeitsbereiche relativ strikt voneinander abgrenzen, was auf die strukturimmanente Trennung der Arbeitsbereiche an den Hochschulen zurückgeführt werden kann. Diese strikte Abgrenzung verhindert in den Studiengängen eine intensive Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Förderlich wäre es, wenn die Arbeitsbereiche/-gemeinschaften die bestehende Abgrenzung auflockern würden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen unterschiedlich intensiv ist, aber aufgrund der erörterten Bedingungen im Falle der untersuchten Hochschulstandorte nicht über

vereinzelte Absprachen hinausgeht. Entsprechend lassen sich die dimensionalen Ausprägungen der Eigenschaften der Kategorie eher auf der negativen Seite des Kontinuums verorten.

7.1.2 Professionalitätsentwicklung Studierende

Die zweite zentrale Kategorie wurde vorliegend mit der Bezeichnung „Professionalitätsentwicklung Studierende“ versehen und bringt somit zum Ausdruck, dass die Entwicklung einer professionellen Handlungsfähigkeit ein wesentliches Element sowie eine Zielsetzung der akademischen Ausbildung ist. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium für das Praxisfeld der Erwachsenenbildung von großer Bedeutung ist. Angehende Erwachsenenbildner:innen sollen dadurch dazu befähigt werden, medienpädagogisch-professionell zu handeln und die digitale Transformation der erwachsenenpädagogischen Berufspraxis mitzugestalten. Neben der gesellschaftlichen Relevanz und Notwendigkeit einer systematischen Medienbildung, die rekurrierend auf dem im zweiten Kapitel entfaltenen zeitdiagnostischen Begründungszusammenhang bereits für die erste Kategorie als beeinflussendes sensibilisierendes Konzept elaboriert wurde, sind die in Kapitel 3.3.2 in Anlehnung an Egetenmeyer und Schüßler (2014 a/b) sowie Schüßler und Egetenmeyer (2018) beschriebenen Indikatoren der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive (vgl. Abbildung 2) sensibilisierend in die Erarbeitung der Kategorie eingeflossen. Insbesondere die Wechselwirkungen von gesellschaftlichen, subjektiven und strukturellen Faktoren, die Einfluss auf die Entwicklung eines Verständnisses erwachsenenpädagogischer Professionalität seitens der Studierenden nehmen, haben die Forscherin bei der Analyse der Kategorie inspiriert (ausführlicher dazu Kap. 3.2.2 & Kap. 3.3.2). Aus medienpädagogischer Perspektive ist es im Sinne einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung wichtig, dass die Studierenden ein Theorie-Praxis-Verständnis entwickeln, welches sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogische Elemente berücksichtigt. Nur dadurch können sie, so die dahinterstehende These, zu medienpädagogisch-professionellem Handeln in der erwachsenenbildnerischen Berufspraxis befähigt werden. Daneben sollten die Studierenden im Studium die Möglichkeit erhalten, sich reflexiv mit Bildungsaufgaben auseinanderzusetzen, die sich aufgrund der Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität (siehe Kap. 2.1) für die praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung ergeben. Zudem sollten die Bedeutung und Relevanz einer medienpädagogischen Expertise für die Erwachsenenbildung im Studium herausgestellt werden, sodass die Studierenden diese im Rahmen ihrer akademischen Professionalitätsentwicklung berücksichtigen und entsprechende Strategien entwickeln können, um sich erwachsenen- und medienpädagogische Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen. Ferner bedarf es für die Entwicklung von professioneller Handlungsfähigkeit der Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Erwachsenenbildung unter digitalisierten Bedingungen sowie der Fähigkeit zum Fallverstehen, die sich die

Studierenden durch ein kasuistisch-fallrekonstruktiv-methodisches Vorgehen sowie eine systematische Verknüpfung von abstrakt-theoretischem Wissen aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Rahmen ihres Hochschulstudiums aneignen können.

Auch bei der Erarbeitung der Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ wurde im Modus des axialen Kodierens mit dem Kodierparadigma gearbeitet, welches in der Abbildung 5 dargestellt ist. Analog zur ersten Kategorie (siehe Kap. 7.1.1) wird im Folgenden auf die einzelnen Elemente des Paradigmas eingegangen, indem der Kontext, die Ursachen und phänomenbezogenen Bedingungen, die handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur:innen sowie deren Konsequenzen für das Phänomen „Professionalitätsentwicklung Studierende“ konzeptuell beschrieben und die Zusammenhänge zwischen den analysierten Konzepten transparent dargestellt werden.

Den *Kontext*, in den das Phänomen „Professionalitätsentwicklung Studierende“ eingebettet ist, bilden die an den drei vorliegend untersuchten Hochschulstandorten angebotenen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge. Wie in Kapitel 6.2 dargestellt, unterscheiden sich die in der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge inhaltlich voneinander. Neben der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Ausrichtung sind in unterschiedlicher Intensität und anderem Umfang medienpädagogische und -bildnerische Studienanteile in den Studiengängen an den drei Hochschulstandorten vertreten. Diese Unterschiede werden nachfolgend bei der Betrachtung der ursächlichen Bedingungen, die zum Auftreten des Phänomens führen, eingehend thematisiert. Für die konzeptuelle Betrachtung des Kontexts ist relevant, dass es, neben Studierenden, die den konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengang am gleichen Hochschulstandort absolvieren, Quereinsteiger:innen gibt, die erst zum Masterstudium an den jeweiligen Hochschulstandort wechseln. An zwei der drei Hochschulstandorte berichteten die erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen von Quereinsteiger:innen und damit einhergehenden Herausforderungen für die Professionalitätsentwicklung. Aufgrund des Quereinstiegs fehle es diesen Studierenden oftmals an theoretischen Grundlagen in den Bereichen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, die dann im Masterstudium nachgeholt werden müssen. Entsprechend sei es auch im Masterstudium, wenngleich dieses so angelegt ist, nicht möglich, mit der inhaltlichen Vertiefung einzusteigen, wie eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen im Interview berichtet:

„Und angedacht ist das Ganze natürlich so gewesen, dass der Master aufbaut auf dem Bachelor. Es ist aber tatsächlich so, dass /äh/ die meisten Studierenden im Master Quereinsteiger sind, die teilweise wirklich auch aus ganz anderen Studiengängen kommen. Und /ähm/ von daher ist das mit dem Aufbauen so ne Sache. Das geht dann teilweise doch auch immer wieder ein bisschen über Grundlagen nochmal bei der Erwachsenenbildung, wenn die Leute das gar nicht kennen, um was es da eigentlich geht, was die Tätigkeitsfelder sind. Ja man sollte es nicht glauben, aber es ist auch bei Masterstudierenden so, dass sie nicht wissen, was sie eigentlich mit dem Studium machen. In welche Aufgabefelder sie damit gehen später.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 38–46)

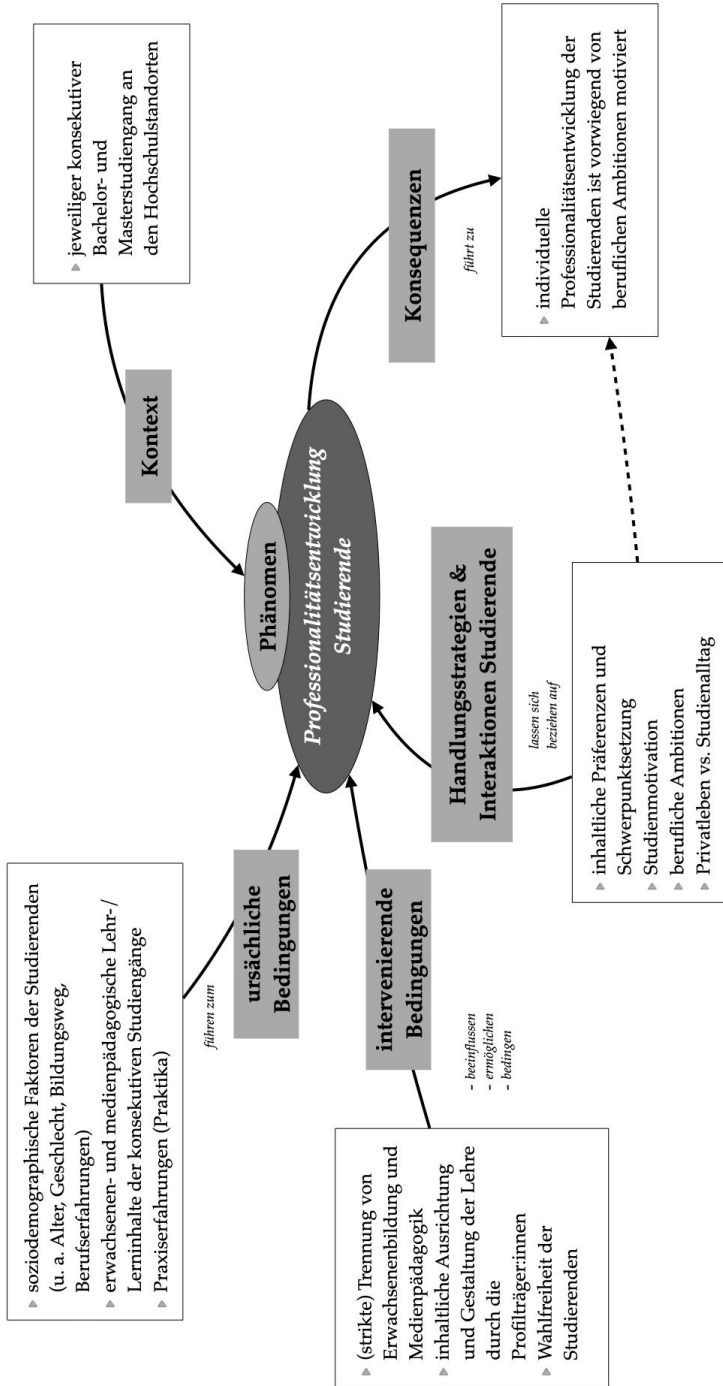


Abbildung 5: Kodierparadigma zur Kategorie „Professionalitätstentwicklung Studierende“

Ebenso berichtet eine:r der medienpädagogischen Profilträger:innen davon, dass es manchen der Quereinsteiger:innen an Grundlagenwissen fehle und dies in den Lehrveranstaltungen von einigen der Studierenden, die erst zum Master in den Studiengang eingestiegen sind, entsprechend eingefordert werde, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Also was eine Einforderung war von einer Studentin, die im Master jetzt im Sommer im ersten Semester war und jetzt im zweiten ist. Und die hat auch ganz bewusst gesagt: ‚Mir hat/‘ Also die war im Sommer bei mir. ‚Mir hat diese Basis gefehlt.‘ Also die kam von extern und ich bin halt so in den Master reingesprungen und bin halt vom Bachelorniveau ausgegangen. Und dann hat sie gesagt: ‚Mir hat echt die Basis gefehlt und ich wünsche mir, dass wir das noch in dem Semester noch mitmachen.‘ Und die die dann neu kamen haben gesagt: ‚Ja wir haben ja eigentlich keine Ahnung. Wir haben uns mit Medienpädagogik noch nicht beschäftigt.‘ Und /ähm/ wünschen sich das so.“ (Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 561–568)

Die Profilträger:innen sind demnach gefordert, auf die heterogenen Vorkenntnisse der Studierenden einzugehen, und können somit nicht davon ausgehen, dass sie in ihren Lehrveranstaltungen im Master auf den theoretischen Grundlagen aus dem Bachelorstudium aufbauen und diese vertiefen können.

Ursächliche Bedingungen, die zum Zustandekommen des Phänomens „Professionalitätsentwicklung Studierende“ beitragen, sind zum einen soziodemografische Faktoren der Studierenden, wie deren Alter, Geschlecht, der bisherige Bildungsweg und damit zusammenhängende Qualifikationen, bspw. (Fach-)Abitur und/oder Berufsabschluss, sowie die vor und während des Hochschulstudiums gesammelten Berufserfahrungen. Zum anderen führen die in den Bachelor- und Masterstudiengängen berücksichtigten erwachsenen- und medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalte zum Auftreten des Phänomens. Wie bei der Betrachtung des Kontexts weiter oben erwähnt, divergiert die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge über die drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte hinweg. Dies wirkt sich auf die Professionalitätsentwicklung aus, da die Lehr-/Lerninhalte die Basis bilden, auf der seitens der Studierenden eine professionelle Handlungsfähigkeit entwickelt werden kann. Neben der grundsätzlichen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Ausrichtung unterscheiden sich die Studiengänge bezüglich ihrer erwachsenen- und medienpädagogischen Schwerpunktsetzung: Während am Hochschulstandort A im Curriculum sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogische Studienanteile gleichwertig berücksichtigt sind, zeichnen sich die Studiengänge am Hochschulstandort B durch eine vorwiegend erwachsenenpädagogische Schwerpunktsetzung aus. Obgleich die Studierenden dort eine Einführungsvorlesung zur Medienpädagogik besuchen, die für alle obligatorisch ist, ist eine Vertiefung medienpädagogischer Inhalte nur im Wahlbereich der Studiengänge vorgesehen. Neben der Medienpädagogik gibt es im Wahlbereich der konsekutiven Studiengänge am Hochschulstandort B weitere Tätigkeitsbereiche, die von den Studierenden gewählt und inhaltlich vertieft werden können. Im Hinblick auf die Gesamtstruktur der Studiengänge nimmt der medienpädagogische Wahlbereich einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein und wird von den Studierenden daher nicht vordergründig präferiert (vgl. Absatz zu den Handlungs-

strategien und Interaktionen der Studierenden weiter unten). Dies führt einer der medienpädagogischen Profilträger:innen auf die mit der Studiengangsreform (Bologna-Reform) einhergehende Novellierung der Studiengänge zurück, die zu einer Abwertung des Bereichs Medienpädagogik geführt habe, wie folgendes Zitat mit Blick auf den Bachelorstudiengang herausstellt:

„Das sind von diesen 180 CP gerade mal acht SWS. Und bei CP sind es zwölf CP. Und das sagt schon mal einiges aus über den Stellenwert. Wenn man nur mal das vergleicht mit dem Gesamtvolumen des Studiengangs. Und die Studierenden wählen dann von den vier [Tätigkeitsbereichen] die es gibt [...] einen Bereich aus. Bei der Novellierung vor drei Jahren hat man da eine kleine Änderung gemacht. Nun können die Studierenden zwei [Tätigkeitsbereiche] auswählen. Stand ist, aber das können Ihnen die Kolleginnen und Kollegen von der Erwachsenenbildung besser sagen, dass sehr viele Studierende, nicht nur in der Anfangszeit des Bachelor-Studiengangs, soweit ich mich erinnere, den Teilbereich Bildungsmanagement wählen. [...] Es waren von Anfang an zwar immer auch Studierende dabei, die Medienpädagogik als Tätigkeitsbereich wählten und interessiert waren. Aber wir haben dann nach einiger Zeit gemerkt, dass das eine Zäsur war und der Bereich Medienpädagogik, aus meiner Sicht, faktisch abgewertet wurde von der Studiengangsstruktur her.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 157–176)

Die medienpädagogische Professionalisierung ist somit nur ein kleiner Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung am Hochschulstandort B, für den sich die Studierenden bewusst entscheiden müssen. Im Falle des dritten in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengangs am Hochschulstandort C sind sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogische und -didaktische Studieninhalte ins Curriculum integriert. Eine Besonderheit der dort angebotenen Studiengänge ist die interdisziplinäre Ausrichtung, die über die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik/-didaktik hinausgeht sowie auch andere geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen berücksichtigt. Damit gehe die Bestrebung einher, den Studierenden einen möglichst breiten Zugang zum Feld der Bildungswissenschaften zu ermöglichen. Dies hänge damit zusammen, dass zehn Arbeitsbereiche an der Gestaltung der Curricula der Studiengänge beteiligt seien, wie eine:r der Profilträger:innen im nachfolgenden Zitat betont:

„Es ist sehr breit genau. /Ähm/ also nicht was man vielleicht meinen würde aufgrund des Titels des Studiengangs, dass wir eben drei Kernfächer haben. Die dann irgendwie individuell gewählt werden können, vertieft werden können im Laufe des Studiums. Sondern das sind in der Tat zehn gleichwertige Professuren, die hier eingehen in das Studium. /Ähm/ bei/ also ich bin dann immer wieder /ähm/ erstaunt, was wir ja wirklich für eine inhaltliche Breite im Studium haben. Auch wenn ich es so ein bisschen tatsächlich mal mitbekommen habe, was die anderen Professuren inhaltlich machen. Weil das ist eigentlich /äh/ genug für eine Vielzahl an Studiengängen, die man hier anbieten könnte im Prinzip. Es wird aber alles unter dem einen eben gebündelt.“ (Standort C-IP3-wissMA-MeDiDa; Z. 158–166)

Die beiden herangezogenen Zitate aus den Interviews zeigen exemplarisch den Variantenreichtum der konsekutiven Studiengänge an den drei Hochschulstandorten auf.

Daraus resultieren unterschiedliche Professionalisierungsstrategien, die in den Studiengängen zum Tragen kommen und Auswirkungen auf die Professionalitätentwicklung der Studierenden haben. Neben der divergierenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Studiengänge sowie der unterschiedlichen Intensität der Einbindung von erwachsenen- und medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalten spielen die Praxiserfahrungen, welche die Studierenden im Laufe ihres Studiums sammeln, im Hinblick auf deren Professionalitätentwicklung eine tragende Rolle. Praktika sind fester Bestandteil in allen drei in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengängen, was den Studierenden ermöglicht, Einblick in perspektivische Berufsfelder und -zweige zu erhalten und das im Studium angeeignete (vor allem theoretische) Wissen in der Praxis anzuwenden. Das Praktikum dient der Berufsfeldorientierung und die Studierenden haben über alle drei Hochschulstandorte hinweg die Freiheit, zu entscheiden, in welchen Institutionen sie ihr Pflichtpraktikum absolvieren wollen. Die Praxiserfahrungen werden in den Studiengängen durch entsprechende Veranstaltungsangebote begleitet, die dazu dienen, dass die Studierenden die gewonnenen Erfahrungen theoretisch reflektieren. An einem der drei Hochschulstandorte wird die Begleitveranstaltung von zwei Profilträger:innen aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Teamteaching angeboten. In diesem Kontext findet auch eine intensivere Zusammenarbeit statt, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview hervorhebt:

„Und bei der Erwachsenen/ also bei, mit der [Namensnennung] mit dem Praktikumsseminar ist es immer so, dass wir halt auch Seminarzeiten und Orga, aber auch Literatur, Exkursionen, da gucken wir immer das wir auf jeden Fall in unterschiedliche Bereiche gucken ja. Und /ähm/, wir machen zum Beispiel auch ja ein oder zwei Seminartage zusammen. Einer ist immer zusammen, das ist ne kollegiale Fallberatung. Da bringen/ müssen die Studierenden im Laufe des Semesters Fälle einreichen aus dem Praktikum und wir machen dann so ne Art kollegiale Beratung als Setting ja. Das ist was, was so aus dem Rahmenbereich von /ähm/ Gruppencoaching, Gruppenmentoring/ /ähm/mentoring kommen kann. Das ist nix Medienpädagogisches. Aber trotzdem werden medienpädagogische Fälle besprochen ja auch, wenn sie eingereicht werden. Ja also da ist inhaltlich und organisatorisch enge Zusammenarbeit.“ (Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 403–413)

Durch die kollegiale Fallbesprechung und gemeinsame Reflexion der gewonnenen Erfahrungen aus erwachsenen- und medienpädagogischer Perspektive lernen die Studierenden unterschiedliche Fälle aus der Berufspraxis kennen, können sich die Fähigkeit des Fallverstehens aneignen und einen multiperspektivischen Blick für Handlungssituationen entwickeln, der sie im Idealfall für den konstruktiven Umgang mit Widersprüchen, Antinomien und Kontingenzen in den praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern sensibilisiert. Dies zeigt zudem die Bedeutung der Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen (vgl. Kap. 7.1.1) für die Professionalitätentwicklung der Studierenden auf.

Neben den ursächlichen Bedingungen gibt es eine Reihe *intervenierender Bedingungen*, welche das Phänomen „Professionalitätentwicklung Studierende“ beeinflussen, ermöglichen und bedingen. Im Falle der vorliegenden Untersuchung wird die

Professionalitätswicklung von der (strikten) Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik innerhalb der Studiengänge beeinflusst. Die Trennung wurde mit Blick auf die erste Kategorie als strukturimmanentes Moment an Hochschulen herausgearbeitet, welches nicht nur vonseiten der Profilträger:innen, sondern auch aufseiten der Studierenden akzeptiert wird. Somit zeigen sich Verbindungen zwischen den Kategorien „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ sowie „Professionalitätswicklung Studierende“. Die Trennung spiegelt sich in der inhaltlichen Ausrichtung und Gestaltung der Lehre wider, indem eine tatsächliche Verknüpfung erwachsenen- und medienpädagogischer Lehr-/Lerninhalte weitestgehend ausbleibt. Diesen Umstand würden die Studierenden hinnehmen, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview berichtet:

„In den Seminaren höre ich nicht, dass das irgendwie kritisch gesehen wird. Das wird als interessante Anregung genommen was wir so anbieten. Und /äh/ ja wa/ ich muss ehrlich sagen, ich weiß es gar nicht so richtig. Da is/ das kann entweder daran liegen, dass sie doch etwas sozusagen zurückhaltender oder dass sie aufgegeben haben. Weil sie sowieso nichts ändern können, wäre auch ein bisschen blöd ehrlich gesagt.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 987–991)

Das verdeutlicht beispielhaft, dass die Trennung der Arbeitsbereiche respektive Arbeitsgemeinschaften, die sich auch in der Lehr-/Lerngestaltung wiederfindet, vonseiten der Studierenden nicht geändert werden kann. Folglich müssen sie im Rahmen ihrer individuellen Professionalitätswicklung Strategien entwickeln, um Verbindungen zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten zu schaffen. Eine:r der Profilträger:innen äußerte im Interview den Eindruck, dass die Studierenden die Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auf der Ebene der Arbeitsbereiche und Studieninhalte nicht so strikt wahrnehmen würden, wie sie tatsächlich sei. Dieser Eindruck bestätigte sich durch Erfahrungen, die im Seminarkontext im Rahmen von studentischen Sitzungsgestaltungen gesammelt wurden, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Und die die die kriegen die Studierenden ja auch erfüllt, spätestens dann, wenn witzigerweise ja dann über die [Arbeitsgemeinschaften] /äh/ hinweg, wenn man das so sagen will. Studierende sich einfach zusammenfinden, weil die studieren diesen Schwerpunkt so. Das heißt die, ich will damit sagen, die diese vermeintliche Trennung der [Arbeitsgemeinschaften], die gibt es für Studierende zu einem Teil erst einmal gar nicht. Also das wird schon bei den Abschlussarbeiten sichtbar aber ganz lang im Studium wirds glaube ich/ ist das für die gar kein Thema. Also sie studieren diesen Schwerpunkt und machen was weiß ich zu dritt ein Seminarvorbereitung.“ (Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 583–591)

Die Akzeptanz und der Umgang mit der strikten Trennung erwachsenen- und medienpädagogischer Studieninhalte werden nachfolgend mit Blick auf die handlungs- und interaktionalen Strategien der Studierenden in Bezug auf die inhaltlichen Präferenzen und Schwerpunktsetzungen eingehend betrachtet. Professionalität und professionelles Handeln spielen in allen der drei in der Untersuchung berücksichtigten Studiengängen inhaltlich eine Rolle. Die Profilträger:innen sind nach eigener Aussage

bemüht, ihre Veranstaltungen so zu gestalten, dass die Studierenden eine eigene professionelle Haltung entwickeln respektive einen professionellen Habitus ausbilden können, wie folgendes Zitat beispielhaft aufzeigt:

„Also man muss halt einfach eine eigene Haltung dazu entwickeln. Was man auch für ne/ für eine Lehrperson sein möchte, oder nach welchen Konzepten man handelt. Ob man irgendwie sagt: ‚Ne /ähm/ so aus konstruktivistischer Perspektive kann ich das jetzt eh nicht beeinflussen. Ich kann nur einfach versuchen die Umwelt der Leute so gut wie möglich zu gestalten. Oder /ähm/ ich will schon, dass sie bestimmte Lerninhalte intus haben und deswegen mache ich so und so.‘ Also ich will einfach, dass die/ dass die eine Haltung dazu bekommen.“ (Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 301–307)

Dass es sich bei der Professionalitätsentwicklung um einen lebenslangen Prozess handelt, der im Studium zwar angestoßen wird, sich aber maßgeblich erst innerhalb der späteren Berufspraxis weiter ausformt, wurde in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit ausführlich erörtert. Diesen Umstand greift eine:r der Profilträger:innen im Interview auf und betont dabei, dass die – auch medienpädagogische – Professionalitätsentwicklung aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit viel Zeit in Anspruch nehme:

„Zum anderen liegt das daran, dass diese pädagogische Haltung, die ja zur pädagogischen Professionalität und damit auch zur medienpädagogischen Professionalität dazugehört, ja erst relativ spät kommt. Also die /ähm/ die Überlegungen, die dazu notwendig sind also tatsächlich diese Haltung die sich entwickelt, dieses Selbstverständnis. Also so, dass es /ähm/ Teil der eigenen Identität wird, das passiert ja erst relativ spät. /Ähm/ ich kenn es noch aus meinem Studiengang. Also ich hab noch auf Diplom studiert. Und /ähm/ ich erlebe es auch jetzt bei meinen Studis, dass die sehr lange quasi immer so ein bisschen das P im Gesicht haben und sich denken: "Wie gehört das eigentlich alles zusammen?" Und irgendwann – und also im Bachelor passiert noch, glaube ich, eher selten, dass der Punkt schon kommt. Irgendwann macht es Klick und es fügt sich zusammen. Und es trennen sich halt auch Sachen und es werden plötzlich /ähm/ Zusammenhänge und Widersprüche deutlich, die vorher nicht deutlich waren. Und das ist gl/ glaub ich, einfach auch so eine Sache das /äh/ pädagogische Professionalität an sich unglaublich viel Zeit einfach benötigt und Entwicklung benötigt.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 743–756)

Entsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Bachelorabschluss ausreicht, wie es auf bildungspolitischer Ebene oftmals suggeriert wird (vgl. dazu u. a. Egetenmeyer & Schüßler 2012, S. 7 ff.), um pädagogische Professionalität im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zu entwickeln, sondern die Studierenden brauchen auch und gerade die Zeit des Masterstudiums, um Verknüpfungen herzustellen sowie reflektieren und eine professionelle Haltung aufbauen zu können. Dahingehend spielt auch die Wahlfreiheit, welche die Studierenden innerhalb der Studiengänge haben, eine tragende Rolle, weshalb diese während der empirischen Analyse als weitere die Professionalitätsentwicklung beeinflussende intervenierende Bedingung herausgearbeitet wurde. Den Studierenden wird dadurch die Möglichkeit eröffnet, ihren individuellen Weg der Professionalitätsentwicklung inhaltlich zu gestalten. Diese Möglichkeit bieten alle in der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge in gewisser Weise, vor allem aber über die Schwerpunktsetzung, die den Studie-

renden obliegt. Eine:r der Profilträger:innen vom Hochschulstandort C hat früher selbst dort studiert und sich im Zuge seiner akademischen ProfessionalitätSENTWICKLUNG für eine sowohl erwachsenenpädagogische als auch medienbildnerische Schwerpunktsetzung entschieden, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Und da ist es dann so, dass man /ähm/ am Anfang sozusagen also im Grundstudium eigentlich sozusagen eil/ /äh/ aus allen Säulen /ähm/ Veranstaltungen belegt und sich dann /ähm/ ja im Bachelor schon, meine ich, ein bisschen vertiefen kann. (Oder einen besonderen) Schwerpunkt legen kann, wo man dann wirklich noch /ähm/ mehrere Module belegen möchte. Und das war dann bei mir im Fall /ähm/ einfach aufgrund des Interesses, dass ich mich /äh/ in dem Bereich Erwachsenenbildung und Bildungsphilosophie und Medienbildung /ähm/ vertieft habe. Und /ähm/ das dann entsprechend sozusagen mit dem konsekutiven Master eigentlich so fortgeführt habe. Weil der Master sozusagen baut wirklich komplett auf den auf den Bachelorstudiengang auf. /Ähm/ ist dann aber so, dass man eigentlich auf diesen fünf Säulen nur noch /ähm/ zwei Säulen eigentlich wählen kann. Das ist dann immer nicht so, dass sozusagen wirklich so oder das man als Studierender so eingeschränkt ist, dass man eine Säule wählen muss, sondern man kann eigentlich auch vier sozusagen Teilbereiche der Säulen wählen.“ (Standort C-IP2-wiss.MA-MPäd; Z. 50–62)

Dies legt beispielhaft die Bandbreite der Wahlmöglichkeiten am Hochschulstandort C dar, im Rahmen derer die Studierenden ihre Schwerpunkte setzen können. Ebenso ist es an den anderen beiden Hochschulstandorten: Am Hochschulstandort A können sich die Studierenden bereits im Bachelorstudiengang für eine Schwerpunktsetzung im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik entscheiden, was im Masterstudiengang fortgeführt und vertieft wird. Am Hochschulstandort B handelt es sich um einen konsekutiven Studiengang mit erwachsenenpädagogischer Schwerpunktsetzung. Dort können die Studierenden im Wahlbereich zusätzlich das Fach Medienpädagogik studieren und dies im Masterstudiengang auch vertiefen.

Die *Handlungsstrategien und Interaktionen* der Akteur:innen betreffend wurden bei der Analyse des Phänomens „ProfessionalitätSENTWICKLUNG Studierende“ vor allem die von den Profilträger:innen beschriebenen Strategien der Studierenden fokussiert. Bei der Betrachtung des Konzepts Wahlfreiheit wurde bereits darauf verwiesen, dass die Studierenden aufgrund der Wahlmöglichkeiten innerhalb der untersuchten konsekutiven Studiengänge dazu angehalten sind, im Zuge ihrer ProfessionalitätSENTWICKLUNG eigene Schwerpunkte zu setzen. Diese Schwerpunktsetzungen sind eng an die inhaltlichen Präferenzen der Studierenden gekoppelt. Ebenso spielen die beruflichen Ambitionen der Studierenden eine große Rolle. Einerseits, so berichten die Profilträger:innen, seien bei einer Vielzahl der Studierenden schon konkrete Berufsperspektiven zu erkennen, sodass diese ihre individuelle ProfessionalitätSENTWICKLUNG daran ausrichten. Andererseits würden das Studium und insbesondere die im Rahmen dessen durch Praktika gewonnenen Praxiserfahrungen im Sinne der Berufsfeldorientierung dazu beitragen, dass die Studierenden Berufsperspektiven entwickeln und ihre inhaltlichen Präferenzen und Schwerpunktsetzungen individuell daran anpassen. Ferner berichten einige der Profilträger:innen davon, dass manche der Studierenden besonders im Masterstudium den Fokus eher auf das Privatleben (u. a. Familie) und/oder

den Beruf richten und das Studium für diejenigen keine so große Rolle mehr spiele, sondern etwas sei, was sozusagen nebenbei absolviert wird. Dies erschwere die Veranstaltungsplanung hinsichtlich der Vorbereitung auf die Abschlussphase, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit eine:r der Profilträger:innen beispielhaft illustriert:

„Weil die Studierenden, obwohl sie nur diese eine Veranstaltung das Kolloquium haben, sagen: ‚Da hab ich keine Zeit.‘ Wenn man den Zeitpunkt festlegt. ‚/Äh/ weil ich entweder /ähm/ jobben geh. Weil ich grad im Ausland bin. Weil ich /ähm/ was anderes mache.‘ Oder weil sie sagen: ‚Ich hab noch kein Thema. Ich will mich später entscheiden.‘ Oder sie haben schon viel vorher angefangen und haben gesagt: ‚Das ist schon viel zu spät. Ich bin schon am Ende meiner Arbeit.‘ Also das ist so bisschen die Schwierigkeit, dass die Studierenden im Masterstudiengang, ich will es mal so bisschen salopp sagen, für sie die Uni keine Rolle mehr spielt. Keine große Rolle mehr spielt, sondern einfach nur noch so ein Nebenschauplatz ist, um /ähm/ die Masterarbeit zu schreiben und /äh/ die Anwesenheit im – jedenfalls im dritten und vierten Semester – keine große Rolle mehr spielt. Das ist unser Problem.“ (Standort A-IP2-Prof.-MPäd; Z. 137–147)

Mit Blick auf die beruflichen Ambitionen der Studierenden stellt der Hochschulstandort C eine Besonderheit dar. Dort haben die Studierenden sehr klare berufliche Perspektiven, die nicht unbedingt bildungswissenschaftlich, erwachsenen- oder medienpädagogisch motiviert sind, und nutzen das Studium, um die berufliche Laufbahn weiterzuverfolgen. An den anderen beiden Hochschulstandorten haben die Studierenden keine so klaren beruflichen Perspektiven, entwickeln diese aber zum Teil im Studienverlauf – bspw. im Rahmen von Praktika. Ebenso stellen die Profilträger:innen dar, dass die beruflichen Ambitionen eng mit der Motivation verknüpft seien, nach dem Studium einen Beruf zu haben, mit dem sich ausreichend Geld verdienen lässt. Die Verbindung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Studium eröffne den Studierenden u. a. berufliche Möglichkeiten im Personalwesen von Unternehmen, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit eine:r Profilträger:in vom Hochschulstandort A beispielhaft aufzeigt:

„Also die meisten, die in der Erwachsenenbildung bei uns im Master sind, die möchten in die Personalentwicklung in Unternehmen. Also die möchten nicht mehr sozusagen prekäre Arbeitsverhältnisse in dem Sinne, sozusagen. Sie möchten eigentlich Geld verdienen und da was machen, ne. Und dann gehen sie also/ Blick in die Unternehmen. Die Unternehmen wiederum, die sagen: ‚Erwachsenenbildung was ist denn/ also Erwachsenenbildung ist ja ein bisschen komischer Begriff. Lebenslanges Lernen ist interessant.‘ Also über dieses Lebenslange Lernen denken die: ‚Wunderbar. Toll.‘ Und dann denken sie auch, nicht alle und so weiter, ist alles viel differenzierter. Aber sie denken natürlich auch: ‚E-Learning ist so wunderbar günstig und billig zu haben. Das wollen wir doch.‘ Und /äh/ ja also dann ist sozusagen das Einfallstor: Lebenslanges Lernen und Medien und dann kommen die Leute in die /äh/ Unternehmen.“ (Standort A-IP5-Prof.-EB; Z. 607–618)

Auch am Hochschulstandort B berichten die interviewten Profilträger:innen davon, dass die Studienmotivation eng an berufliche Vorstellungen gekoppelt sei und die Studierenden ihre inhaltlichen Präferenzen und Schwerpunktsetzungen daran ausrichten würden. Um perspektivisch im unternehmerischen Kontext arbeiten zu kön-

nen, entscheiden sich die Studierenden demnach vorwiegend für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung im Wahlbereich Bildungsmanagement anstelle einer Vertiefung von medienpädagogischen Studieninhalten. Dies ließe sich, neben den beruflichen Ambitionen, auch auf die sozialräumliche Nähe des Arbeitsbereichs respektive der Arbeitsgemeinschaft Bildungsmanagement zur Erwachsenenbildung auf dem Campus zurückführen. Im Gegensatz dazu sei die Medienpädagogik aufgrund der sozialräumlichen Distanz für die Studierenden weniger präsent, was dazu führe, dass sich unterschiedliche Studienkulturen entwickelt hätten. Die Medienpädagogik passe folglich nicht so gut zum Profil der Erwachsenenbildung, was sich im Wahlverhalten der Studierenden ausdrücke, wie die/der medienpädagogische Profilträger:in berichtet:

„Aber das Profil der Erwachsenenbildung hier ist, sage ich mal, mit dieser Orientierung auf berufliche Bildung und einer ganz starken Betonung von Methoden der Lehr-Lernforschung in Verbindung auch mit den Bildungsmanagement-Bezügen ist nun dominant. Die veränderte Angebotsstruktur drückt sich auch im Wahlverhalten der Studierenden aus. Also da muss ich jetzt vorsichtig sein, weil sicherlich noch andere Faktoren hinzukommen. Aber ich nehme wahr, dass das jetzige Profil, was im Studiengang in den letzten fünf bis zehn Jahren entstanden ist, an Studienkulturen nicht mehr so richtig zu dem Profil der Medienpädagogik und der Medienbildung passt, wie wir es hier praktizieren.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 200–208)

Diese Wahrnehmung wird auch von der/dem erwachsenenpädagogischen Profilträger:in am Hochschulstandort B bestätigt (vgl. Interviewtranskript Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 314–327). Die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzungen der Studierenden beziehen sich vorwiegend auf die Felder Bildungsmanagement und Beratung; die Medienpädagogik erzeuge bei den Studierenden hingegen nur geringes Interesse. Nichtsdestotrotz zeichne sich bei den Studierenden mediendidaktisches Interesse ab, vor allem hinsichtlich des funktional-praktischen Einsatzes von Medien, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Also da ist E-Learning so das im weitesten Sinne E-Learning, Blended Learning. Das sind so die/ die Hauptfelder. Die sind teilweise dann allerdings (.), werden diese Themen auch vom Bildungsmanagement aufgegriffen. Also ich muss ehrlich sagen, ich kann mich nicht dran erinnern, dass mir in den letzten paar Jahren jemals ein medienpädagogisches Thema, sei es in ner Hausarbeit, oder sei es auch in ner Abschlussarbeit, oder in nem Lernprojekt /äh/ untergekommen wäre, dass/ dass sich nicht um Blended oder E-Learning gedreht hätte. Also Medienkompetenzdebatte, Medienkritik, /ähm/ ne Wissensentstehung durch Medien, oder diese ganzen Gebiete, die/ die hochinteressant sind, die werden nicht nachgefragt. Also es ist vor allem dieses Funktionale, oder auch mediendidaktische Element eben, die dann bei diesem Blended Learning-Arrangements ne Rolle spielen können. Das das wird immer wieder mal in den Blick genommen.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 341–351)

Auch am Hochschulstandort A berichten die Profilträger:innen davon, dass die Studierenden im Rahmen ihrer Professionalitätentwicklung vor allem eine mediendidaktische Schwerpunktsetzung bevorzugen, da diese für eine potenzielle berufliche

Zukunft im unternehmerischen Kontext anschlussfähig sei, wie eine:r der Profilträger:innen berichtet:

„/Ähm/ also ganz stark tatsächlich die Entwicklung von /ähm/ didaktischen Umsetzungen via /ähm/ digitaler Medien. Das ist ein riesengroßes Thema. Sehr viele Absolventen gehen danach in Unternehmen und sind dann also genau für sowas verantwortlich. /Ähm/ also entweder /ähm/ eben für E-Learning-Angebote, oder /ähm/.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 651–654)

Insofern kann konstatiert werden, dass die Studierenden unter Berücksichtigung ihrer beruflichen Ambitionen vorwiegend mediendidaktische Inhalte präferieren, da sie diese, so die Vermutung, am ehesten auf den von ihnen anvisierten Berufskontext übertragen können.

Die sich aus der konzeptuellen Beschäftigung mit dem Phänomen „Professionalitätsentwicklung Studierende“ ergebende *Konsequenz* besteht darin, dass die individuelle Professionalitätsentwicklung der Studierenden vorwiegend von beruflichen Ambitionen motiviert ist. Diese am potenziellen Berufsbild respektive Beruf(swunsch) ausgerichtete Motivation ist für die inhaltlichen Präferenzen und Schwerpunktsetzungen im Studium leitend.

Ähnlich der ersten Kategorie wurde im Modus des offenen und axialen Kodierens für die Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ ein dimensionales Profil erarbeitet. Dieses ist in der Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Professionalitätsentwicklung Studierende	erwachsenen- und medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in den Studiengängen	geplant – zufällig
	Einfluss Praxiserfahrungen (Praktika)	groß – gering
	Begleitung und Reflexion von Praxiserfahrungen	intensiv – gering
	Verknüpfungsleistung	ausgeprägt – schwach
	Studienmotivation	hoch – niedrig

Die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium steht im Zentrum des Interesses der vorliegenden Studie. Im Hinblick auf das Phänomen „Professionalitätsentwicklung Studierende“ haben sich die erwachsenen- und medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in den untersuchten Studiengängen bei der Analyse als relevante Eigenschaften (Subkategorien) herauskristallisiert. Diese schließen die erwachsenen- und medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalte in den Studiengängen ein. Wie die konzeptuelle Betrachtung der ursächlichen und intervenierenden Bedingungen gezeigt hat, haben die Professionalisierungsstrategien in den drei Studiengängen eine unterschiedliche Ausprägung: Während sie an den Hochschulstandorten A und C durch die Verbindung und feste Verankerung von Erwachsenenbildung und Medien-

pädagogik im Curriculum eher geplant sind, hängt die medienpädagogische Professionalisierung am Hochschulstandort B vom Wahlverhalten der Studierenden ab, welches eng an deren inhaltliche Präferenzen gekoppelt ist und daher eher zufällig als geplant verläuft. Entsprechend lässt sich für die erwachsenen- und medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in den Studiengängen eine dimensionale Ausprägung von geplant bis zufällig ausmachen. Optimal für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen ProfessionalitätSENTWICKLUNG im Hochschulstudium ist es, wenn die Strategien geplant und innerhalb des Curriculums somit fest integriert sind. Eine weitere relevante Eigenschaft der Kategorie „ProfessionalitätSENTWICKLUNG Studierende“ sind die Praxiserfahrungen, welche die Studierenden im Rahmen von studienbegleitenden Praktika machen. Die Profilträger:innen aller Hochschulstandorte berichteten in den Interviews, dass die Praxiserfahrungen Einfluss auf die ProfessionalitätSENTWICKLUNG der Studierenden nehmen. Dieser wurde auf dem Kontinuum mit einer Ausprägung von groß bis gering eingeordnet. Großen Einfluss haben jene Praxiserfahrungen, durch die sich für die Studierenden konkrete Berufsperspektiven eröffnen, sodass sie ihre individuellen Professionalisierungsstrategien im Studium danach ausrichten. Geringen Einfluss haben die Praxiserfahrungen dann, wenn sie von den Studierenden zwar aufgrund ihres Studiums gewonnen werden, dies aber vordergründig pragmatisch anstatt inhaltlich motiviert ist. Letzteres ist insbesondere am Hochschulstandort C der Fall, da die Studierenden dort konkrete Berufsperspektiven haben und diese nicht im Rahmen von Praktika entwickeln (vgl. dazu bspw. Interviewtranskript Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 245–253). Überdies sind die Begleitung und Reflexion der von den Studierenden gesammelten Praxiserfahrungen in Form einer das Praktikum begleitenden Lehrveranstaltung ein entscheidendes Element, das die ProfessionalitätSENTWICKLUNG der Studierenden beeinflusst. Die Form der Begleitung der Praxiserfahrungen durch die Profilträger:innen kann auf dem Kontinuum zwischen intensiv und gering ausgeprägt sein. In allen der innerhalb dieser Untersuchung berücksichtigten Studiengänge ist eine Begleitung des Praktikums vorgesehen. Je intensiver die Begleitung ist, desto besser können die Studierenden die Erfahrungen reflektieren sowie eine Verknüpfung von Theorie und Praxis herstellen. Die Verknüpfungsleistung wurde ebenfalls als zentrale Eigenschaft für das Phänomen ProfessionalitätSENTWICKLUNG Studierende herausgearbeitet und lässt sich auf einem Kontinuum zwischen ausgeprägt und schwach einordnen. Für die ProfessionalitätSENTWICKLUNG der Studierenden ist die Verknüpfungsleistung in einem doppelten Sinne wichtig: zum einen hinsichtlich der Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen als wesentlichem Element pädagogisch-professionellen Handelns. Zum anderen bedarf es einer Verknüpfung von erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten durch die Studierenden im Rahmen ihrer ProfessionalitätSENTWICKLUNG, da diese, wie die Analyse gezeigt hat, in den Studiengängen weitestgehend getrennt behandelt werden. Im Idealfall werden die Studierenden dadurch dazu befähigt, die inhaltliche Verknüpfung zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik herzustellen, und können das theoretisch angeeignete Wissen vor dem Hintergrund der Anforderungen in der Be-

rufspraxis reflektieren – bspw. im Sinne eines kasuistisch-fallanalytischen Vorgehens. Ferner hat sich die Studienmotivation während der Analyse als eine entscheidende Eigenschaft des Phänomens „Professionalitätsentwicklung Studierende“ herauskristallisiert. Die Eigenschaft lässt sich mit einer dimensional Ausprägung zwischen hoch und niedrig verorten. Eine niedrige Studienmotivation wirkt sich mitunter hinderlich auf die Professionalitätsentwicklung aus, vor allem dann, wenn das Studium lediglich als Mittel zum Zweck verstanden wird, wie es in der vorliegenden Untersuchung vor allem bei den Studierenden am Hochschulstandort C der Fall ist. Dort haben die Studierenden konkrete berufliche Perspektiven und benötigen einen Hochschulabschluss, um ihre berufliche Laufbahn weiterverfolgen zu können. Entsprechend werden hinsichtlich der akademischen Professionalisierung vorwiegend pragmatische Entscheidungen getroffen und es kann angenommen werden, dass die Studierenden vorwiegend extrinsisch motiviert sind. Eine hohe Studienmotivation beeinflusst die individuelle Professionalitätsentwicklung der Studierenden positiv. Sie ist, wie die Analyse gezeigt hat, eng mit beruflichen Ambitionen verbunden und spornt die Studierenden dazu an, sich entsprechend ihren Berufsvorstellungen im Studium zu professionalisieren. Je nach Berufsbild sind die Studierenden auch dazu motiviert, im Rahmen ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung medienpädagogische Inhalte zu berücksichtigen, wobei, wie gezeigt worden ist, die inhaltliche Beschäftigung mit dem didaktischen und methodischen Einsatz von Medien von den Studierenden präferiert wird.

7.1.3 Strukturelle Faktoren

Hinter der dritten zentralen Kategorie „Strukturelle Faktoren“ steht die grundsätzliche Annahme, dass die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung von strukturell verankerten Faktoren beeinflusst wird. Diese, so die dahinterstehende These, bilden die Rahmenbedingungen für die Studiengänge, innerhalb derer sich die medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien entfalten können. Ähnlich der zweiten Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) sind bei der Analyse des Phänomens „Strukturelle Faktoren“ die Indikatoren der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive (vgl. Abbildung 2) als sensibilisierendes Konzept eingeflossen. Schußler und Egetenmeyer (2014) richten einen kritischen Blick auf die strukturellen Faktoren der akademischen Professionalisierung im Feld der Erwachsenenbildung, die sich durch die Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen der Studiengangsreform (Bologna-Reform) ergeben haben. Die Autorinnen konstatieren mit Blick auf die Entwicklungen, dass sich dadurch heterogene Studienangebote herausgebildet haben, deren Umsetzung nicht systematisch erfolge, sondern vielmehr „von den Initiativen einzelner Hochschullehrender oder auch zufälligen strukturellen Bedingungen der Hochschulen abhängig ist“ (ebd., S. 35). Die strukturellen Faktoren sind somit an die institutionellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschulstandorte gebunden und beeinflussen die Entwicklung eines erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnisses seitens der Studierenden in

unterschiedlicher Weise (vgl. Egetenmeyer & Schüßler 2014 a, S. 98 f.). Zu den strukturellen Faktoren zählen die Autorinnen drei wesentliche Bereiche: erstens die curricularen Strukturen und die Studienstruktur mitsamt der berücksichtigten Lehr-/Lerninhalte, der Lehr-/Lernkultur sowie didaktischen Settings, die in den Studiengängen zum Tragen kommen; zweitens die Lehrpersonen einschließlich ihrer formalen Qualifizierung, inhaltlichen Ausrichtung sowie ihrer persönlichen Professionalität und drittens die institutionellen Rahmenbedingungen, worunter die Autorinnen neben der Ausstattung sowie dem Status der Hochschule den Status des jeweiligen Fachs in der Hochschule fassen (vgl. Schüßler & Egetenmeyer 2018, S. 1074). Für die vorliegende Studie wurde diese vornehmlich erwachsenenpädagogische Betrachtung aus medienpädagogischer Perspektive erweitert, um das Zusammenspiel der Faktoren für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium zu reflektieren (ausführlicher dazu Kap. 3.3.2).

Auch für das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ wurde im Zuge des axialen Kodierens ein Kodierparadigma erstellt, welches in der Abbildung 6 dargestellt ist und dessen einzelne Elemente nachfolgend konzeptuell für das Phänomen erörtert werden.

Der jeweilige Hochschulstandort respektive die Hochschule bildet den *Kontext* des Phänomens „Strukturelle Faktoren“. In der vorliegenden Untersuchung wurden drei Hochschulstandorte berücksichtigt, um zu ergründen, wie die medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium ermöglicht wird. Da die Arbeit mit dem Forschungsstil der Grounded Theory (ausführlicher dazu Kap. 5) maßgeblich von einer variantenreichen Stichprobe profitiert, wurden die drei Hochschulstandorte im Zuge des Theoretical Samplings aufgrund ihrer Lage in unterschiedlichen Bundesländern der Bundesrepublik sowie ihrer verschiedenen Größe und unterschiedlichen Studienprofile mitsamt den divergierenden medienpädagogischen Schwerpunktsetzungen für die Studie ausgewählt (ausführlicher dazu Kap. 6.2). Da diese Unterschiede im Rahmen der ausführlichen Beschreibung der drei Hochschulstandorte benannt wurden (Kap. 6.2.1–6.2.3), werden sie mit Blick auf den Kontext nicht noch einmal erläutert. Diese werden bei der konzeptuellen Betrachtung der ursächlichen und intervenierenden Bedingungen des Phänomens jedoch nochmals herausgestellt.

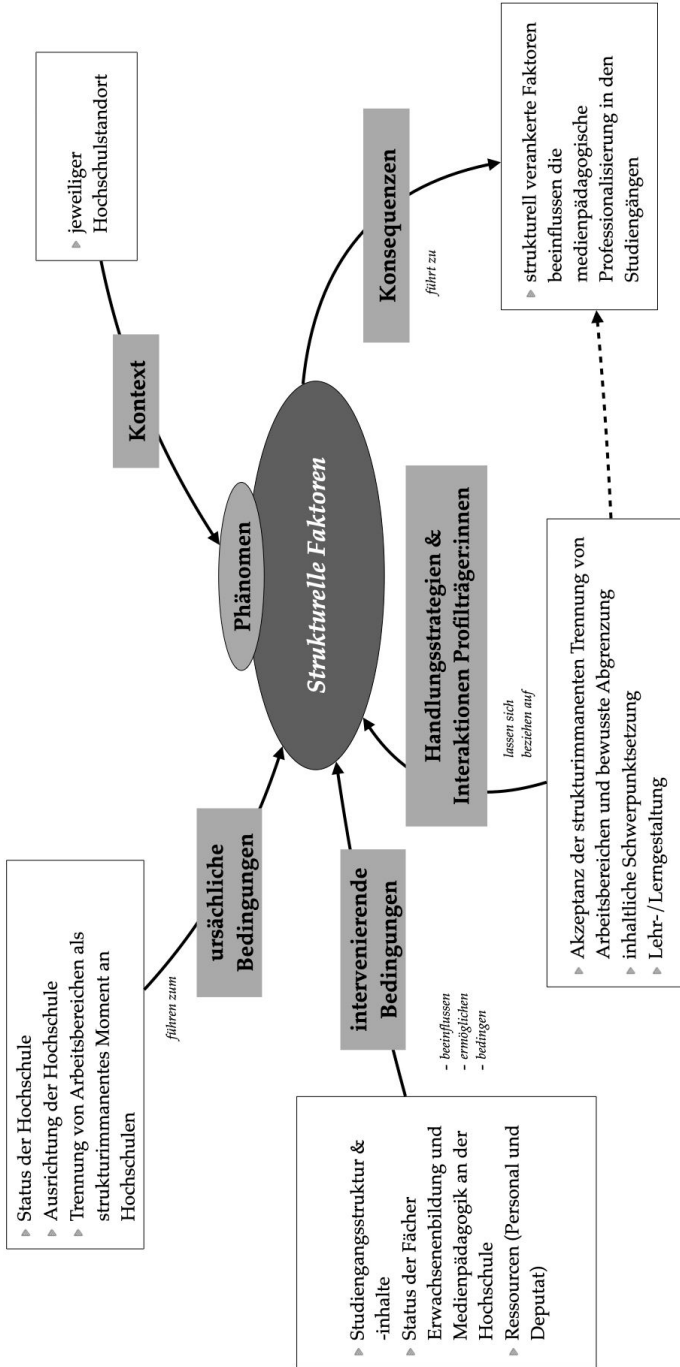


Abbildung 6: Kodierparadigma zur Kategorie „Strukturelle Faktoren“

Die *ursächlichen Bedingungen* des Phänomens „Strukturelle Faktoren“ sind zum einen der Status und zum anderen die Ausrichtung der jeweiligen Hochschule. Wie in Kapitel 6.2 erörtert, unterscheiden sich die Hochschulen bezüglich ihrer Form. Bei zwei der in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte handelt es sich um Universitäten, bei dem dritten um eine gleichgestellte Hochschule mit Universitätsstatus. Letzterer wurde der Hochschule mit dem Promotions- und Habilitationsrecht zuerkannt. Hinsichtlich der Ausrichtung unterscheiden sich die drei Hochschulstandorte in hohem Maße voneinander: Die beiden Universitäten haben eine breite Fächervielfalt und ein entsprechend großes Studienangebot, unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf die Zielgruppe. So zeichnet sich eine der beiden durch eine besondere Studierendenschaft aus, die mit dem Studium konkrete berufliche Ziele verfolgt. Auf genauere Details wird zum Schutze der Anonymität der interviewten Profilträger:innen nicht weiter eingegangen, aber mit Blick auf das hierin betrachtete Phänomen erscheint es der Forscherin wichtig, diese spezielle Ausrichtung zu benennen, da sie bei der Analyse ebenfalls berücksichtigt wurde. Die gleichgestellte Hochschule mit Universitätsstatus hat ebenfalls eine spezifische Ausrichtung, die in der Hochschulform begründet liegt. Neben der Bildungswissenschaft im Allgemeinen wird an diesem Standort vor allem die Lehrerbildung fokussiert. Die kurze Gegenüberstellung zeigt eindrücklich, dass sich die drei Standorte insbesondere in ihrer Ausrichtung voneinander unterscheiden, was wiederum Auswirkungen auf die strukturellen Faktoren hat, welche die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung beeinflussen. Zudem zählt die Trennung der Arbeitsbereiche, die bei der Betrachtung der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ (siehe Kap.7.1.1) als strukturanhaftes Moment an Hochschulen herausgearbeitet wurde, als weitere ursächliche Bedingung, die zum Auftreten des Phänomens „Strukturelle Faktoren“ führt.

Auch für das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ fanden sich im Material einige *intervenierende Bedingungen*, die dieses beeinflussen: zum einen die Studiengangsstruktur sowie -inhalte, die über die drei Hochschulstandorte Ähnlichkeiten aufweisen, sich aber auch grundlegend voneinander unterscheiden, was im Folgenden komprimiert dargestellt wird. Alle drei in der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge sind konsekutiv aufgebaut und entweder erziehungs- oder bildungswissenschaftlich ausgerichtet. Der Bachelorstudiengang schafft die inhaltliche Basis, die im Masterstudiengang vertieft werden kann. Am Studienstandort A sind die ersten zwei Semester im Bachelorstudium auf erziehungswissenschaftliche Grundlagen ausgerichtet. Ab dem vierten Fachsemester steigen die Studierenden in den erwachsenen- und medienpädagogischen Studienschwerpunkt ein. Das dritte und vierte Fachsemester bezieht sich vordergründig auf Grundlagen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sowie einen forschenden Zugang zu den genannten Bereichen, bei dem die Studierenden eigene kleine Forschungsprojekte durchführen. Im fünften Fachsemester setzen sich die Studierenden zudem mit erwachsenen- und medienpädagogischer Professionalität auseinander und sammeln im Rahmen eines Praktikums Praxiserfahrung, welches durch ein Seminar begleitet und darin reflektiert wird. Das sechste Fachsemester ist auf die Abschlussarbeit ausgerichtet, bei deren Erstellung die Studierenden durch

ein Seminarangebot mit Kolloquiumscharakter begleitet werden. Auch der Masterstudiengang beginnt mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagenmodulen und geht dann zum Studienschwerpunkt über. Innerhalb dessen fokussieren die Studierenden sowohl theoretische Ansätze als auch das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Letzteres können die Studierenden im Rahmen eines Praktikums erproben sowie im dazugehörigen Begleitseminar reflektieren. Im Gegensatz zum Bachelor- ist der Masterstudiengang stärker auf Forschung ausgerichtet, so dass die Studierenden im Rahmen dessen ein größeres Forschungsprojekt entwickeln, eigenständig durchführen und die Ergebnisse präsentieren. Auch im Masterstudiengang konzentriert sich das letzte Fachsemester vordergründig auf die Abschlussarbeit, die durch ein Kolloquium begleitet wird. Die Studiengangsstruktur ist sehr komprimiert, was sich auf die Inhalte auswirkt. Bei der Betrachtung des Phänomens „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) wurde bereits auf die Problematik des Quereinstiegs in den Masterstudiengang eingegangen. Eine:r der Profilträger:innen greift dies im Interview als strukturelles Problem auf und zieht dabei einen Vergleich zum Diplomstudiengang, der im Zuge der Studiengangsreform (Bologna-Reform) abgelöst wurde. Neben dem heterogenen Wissensniveau wird dabei die fehlende Kontinuität aufgrund der Zweiteilung der Studiengänge und insbesondere die knapp bemessene Zeit für den Master kritisiert, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Also, dadurch, dass dieses Diplomstudien/ Studium /äh/ das war acht oder neun Semester. Aber es war sozusagen /ähm/ eine Vielfalt an an Themen möglich/ und und Wahlmöglichkeiten. Und dadurch, dass das dann sozusagen unterbrochen wurde quasi, dass das zwei Studiengänge wurden /äh/, fängt man von vorn an mit neuen Studierenden. Das das ist/ /äh/ also die kommen überwiegend aus anderen Universitäten bei uns in den Master, nich. Also das heißt, man man muss eigentlich sozusagen wieder auf so einen Stand kommen. Und dadurch ist es eigentlich ne ungünstige Situation. Also die Effektivität des Diplomstudiengangs von acht Semestern war viel größer, als die von zwei Studiengängen Bachelor und Master jetzt. Weil man macht sozusagen ein paar Seminare und dann sind die irgendwie weg. Und zum Teil wollen sie aber dableiben. Ok bleiben auch einige da aber. Und dann kommen die von anderen Universitäten und haben was ganz anderes gemacht. Und man muss sie wieder sozusagen auf ein Level bringen. Und dann hat man aber eigentlich nur drei Semester Inhalt und das vierte Semester ist eigentlich für die Arbeit. Und das ist irgendwie ist alles ganz knapp.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; 276–289)

Somit ist ein strukturelles Problem benannt, das sich nicht lösen lässt, da die Studiengangsstruktur fest ist und folglich nicht ohne Weiteres verändert werden kann. Darunter leidet die Möglichkeit der inhaltlichen Vertiefung, die eigentlich im Masterstudium vorgesehen ist.

Auch am Hochschulstandort B beginnt das Bachelorstudium mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen, bevor die Studierenden in den erwerbspädagogischen Studienschwerpunkt einsteigen. Dieser wird vom zweiten bis zum sechsten Fachsemester vertieft, wobei sowohl theoretische Grundlagen als auch professionelles didaktisches und methodisches Handeln sowie Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden. Daneben können sich die Studierenden für eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung im Wahlbereich entscheiden, in-

dem sie vier Veranstaltungen zur Medienpädagogik besuchen. Ferner absolvieren die Studierenden im Bachelorstudiengang ein Praktikum, welches von einem Seminarangebot begleitet wird. Im letzten Bachelorfachsemester wird die Abschlussarbeit fokussiert, die auch am Standort B durch ein Seminar mit Kolloquiumscharakter begleitet wird. Auch der Masterstudiengang beginnt mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen. Daran anknüpfend vertiefen die Studierenden den erwachsenenpädagogischen Schwerpunkt in den Bereichen Forschung, Theorie und Praxis. Auch an diesem Hochschulstandort ist der Master- im Vergleich zum Bachelorstudiengang eher forschungsorientiert. Zudem setzen sich die Studierenden reflexiv mit verschiedenen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung auseinander und können dabei einen medienpädagogischen Schwerpunkt setzen. Anstelle eines Praktikums führen die Studierenden im Masterstudiengang ein Projekt durch, dessen Ausrichtung (theoretisch, forschend, praktisch) sie frei wählen können. Letzteres wird durch zwei Seminare begleitet. Das letzte Fachsemester konzentriert sich auf die Masterarbeit, was durch ein vorbereitendes Seminar sowie ein Kolloquium begleitet wird. Im Gegensatz zum Hochschulstandort A ist die Medienpädagogik innerhalb der konsekutiven Studiengänge lediglich in den Wahlbereich integriert, sodass die medienpädagogische Professionalisierung von den individuellen inhaltlichen Präferenzen und Schwerpunktsetzungen der Studierenden abhängt. Im Hinblick auf die Herausforderungen, die sich unter digitalisierten Bedingungen für die erwachsenenbildnerische Berufspraxis ergeben, hinterfragt die/der interviewte erwachsenenpädagogische Profilträger:in die Einbindung der Medienpädagogik lediglich im Wahlbereich des Studiengangs, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Ich (...) es ist natürlich die Frage dahinter, ob es da generell Sinn macht – also jetzt in Bezug auf unser [Tätigkeitsbereich] Medienbildung auch – das so gesondert bestehen zu lassen, wie das jetzt ist. Oder ob es nicht ein Thema ist, was eigentlich gar nicht [...] ausgliedert werden darf, sondern ganz konsequent in das Kerncurriculum letztlich dieses /ähm/ Bachelor [Nennung genaue Bezeichnung Studiengang] oder Master Erwachsenenbildungsstudiengangs mitreingehört. Und für unsere Studierenden hats auf unterschiedlichen Ebenen eine große Relevanz.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 552–558)

Dies verdeutlicht, dass auch seitens der Erwachsenenbildung am Hochschulstandort B die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung (ausführlicher dazu Kap. 7.1.5) wahrgenommen und eine Integration in das Curriculum der Studiengänge – zumindest von der/dem erwachsenenpädagogischen Profilträger:in, die/der für ein Interview zur Verfügung stand – in Betracht gezogen wird. Die Entscheidung über mögliche Änderungen der Studiengänge zugunsten der Integration einer systematischen Medienbildung in das Curriculum der Studiengänge obliegt dem erziehungswissenschaftlichen Institut sowie dem Arbeitsbereich respektive der Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung.

Die konsekutiven Studiengänge am Hochschulstandort C haben grundsätzlich eine bildungswissenschaftliche Ausrichtung und sind dabei, wie bei der konzeptuellen Betrachtung des Phänomens „Professionsentwicklung Studierende“ hervorgehoben (siehe Kap. 7.1.2), interdisziplinär aufgebaut. Sie umfassen verschiedene geistes- und

sozialwissenschaftliche Lehr-/Lernbereiche, die neben der Erwachsenenbildung sowie Medienpädagogik und -didaktik in das Studium einfließen, und unterscheiden sich somit von den Studiengängen an den anderen in der Untersuchung berücksichtigten Standorten. Das Bachelorstudium beginnt mit einführenden Veranstaltungen zu allen zehn Lehr-/Lernbereichen und dient der Vermittlung von bildungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen. Danach haben die Studierenden die Möglichkeit, Schwerpunkte für die Vertiefung zu wählen, wobei sie sich für eine erwachsenen- und medienpädagogische sowie -didaktische Schwerpunktsetzung entscheiden können. Neben der Einführung und Vertiefung absolvieren die Studierenden in den ersten beiden Jahren des Bachelorstudiums ein Praktikum, welches durch eine:n Betreuer:in begleitet wird. Das dritte Studienjahr im Bachelor konzentriert sich auf die Abschlussarbeit und bereitet die Studierenden auf den Übergang zum Master vor. Der Masterstudiengang ist auch am dritten Hochschulstandort eher forschungsorientiert ausgerichtet. Die Studierenden entscheiden sich zum Einstieg für eine Schwerpunktsetzung (vier von zehn Lehr-/Lernbereichen), innerhalb deren sie ihr theoretisches Wissen aus dem Bachelorstudium vertiefen sowie forschungspraktisch anwenden können. Im Gegensatz zum Bachelor- ist im Masterstudium kein Praktikum vorgesehen, sondern ein größeres Forschungsprojekt, welches die Studierenden zwei bis drei Semester lang bearbeiten. Das Ende des Masterstudiums ist für die Erstellung und Verteidigung der Masterarbeit vorgesehen. Neben der besonderen Zielgruppe zeichnen sich die Studiengänge am Hochschulstandort C durch eine weitere Besonderheit aus: Das Studium ist als Intensivstudium gestaltet, sodass die Studierenden bereits nach fünf anstatt sechs Jahren einen Masterabschluss erwerben können (vgl. bspw. Interviewtranskript Standort C-IP3-wiss.MA-MeDiDa; Z. 259–261). Die Studiengangsgestaltung wird maßgeblich von den Hochschullehrenden vorgenommen, nicht von den Mitarbeiter:innen des akademischen Mittelbaus, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview berichtet:

„Einmal im Monat oder so, wo sich dann auch so die Professoren der Bildungswissenschaft, der Sport-/ähm/wissenschaft und der /ähm/ der Psychologie treffen. Und halt eben so Sachen besprechen. Und da fallen mir natürlich auch so /ähm/ übergreifende Studiengangsbesprechungen mit rein. [...] (Es ist dann) natürlich die Sache der Professoren, wie man das umgestaltet.“ (Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 383–395)

Da im Falle des Hochschulstandorts C lediglich Interviews mit Profilträger:innen aus dem akademischen Mittelbau geführt wurden (siehe Kap. 6.2.3), konnten bei der Analyse keine Informationen zu den Studiengangsbesprechungen berücksichtigt werden. Die konzeptuelle Betrachtung der Studiengangsstruktur und -inhalte der drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge zeigt die Unterschiede ebendieser auf und verdeutlicht den Einfluss, den die Struktur sowie die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Der Status der Fächer Erwachsenenbildung und Medienpädagogik wurde als weitere intervenierende Bedingung für das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ herausgearbeitet. Das gilt insbesondere für die Stellung der Medien-

pädagogik, die an zwei der drei Hochschulstandorte eine Querschnittsaufgabe innehat, wodurch die medienpädagogischen Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften auch in andere Studiengänge eingebunden sind. Dies wurde bei der konzeptuellen Betrachtung des Phänomens „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ (siehe Kap. 7.1.1) thematisiert und zeigt die Verbindungen zwischen den Kategorien auf. Ebenso wurden im Zuge der Analyse die personellen Ressourcen sowie das damit einhergehende Lehrdeputat, welches in die Studiengänge einfließt, als eine das Phänomen beeinflussende Bedingung, die intervenierend wirkt, herausgearbeitet. Auch hier zeigen sich Querverbindungen zum Phänomen „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“, bei dem die mit der Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik verbundenen Probleme hinsichtlich der eingeschränkt verfügbaren Ressourcen konzeptuell erörtert wurden. Im Hinblick auf das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ kann resümiert werden, dass der Status der Fächer sowie die damit zusammenhängende verfügbare Ausstattung (Personal und Deputat) der Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften die Ermöglichung einer systematischen Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien strukturell beeinflussen.

Analog zu den ersten beiden Kategorien wurden für das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ *Handlungsstrategien und Interaktionen* mit Fokussierung auf die Profilträger:innen bei der Materialanalyse herausgearbeitet. Die Akzeptanz der strukturalen Trennung der Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sowie die damit zusammenhängende bewusste Abgrenzung voneinander stellen eine Handlungsstrategie dar, die auf den Umgang der Profilträger:innen mit den strukturellen Faktoren hinweist. Diese wurde bei der konzeptuellen Betrachtung der ersten zentralen Kategorie als handlungs- und interaktionale Strategie der Profilträger:innen (sowie Studierenden) herausgearbeitet. Für die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium ist eine Verbindung der Bereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik wichtig, damit die Studierenden die Zusammenhänge und Schnittmengen erkennen sowie im Rahmen ihrer individuellen Professionalitätentwicklung berücksichtigen können. Dazu sei es notwendig, Schnittstellen über das Personal zu schaffen, indem Personen eingestellt werden, die sowohl eine erwachsenen- als auch medienpädagogische inhaltliche Schwerpunktsetzung haben, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview anmerkt:

„Notwendig sind Personen, die näher dran sind am Geschehen. Es geht um Lernorte und Lernmilieus, um Studienkulturen. [...] Ich glaube die Hauptfrage ist: Gibt es eine Person, die auch diese Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Medienbildung vertieft beackern kann, die in der Hochschullehre physisch-sozialräumlich und virtuell für die Studierenden wirklich präsent ist? Und wir sehen das zum Beispiel in der [Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter] genauso. Da zeichnet sich derzeit eine Lösung ab – ich will dies jetzt aus Zeitgründen nicht vertiefen – wo ich hoffe, dass die Hochschule zum Ergebnis kommt, dass das nicht nur ein Pilotversuch über ein paar Jahre war. Sondern wo die zuständigen Hochschulgremien sehen: da hat dieser Studiengang einen Gewinn davon, wenn diese Schnittstelle vertieft bedient wird.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 552–562)

Um im Rahmen der Professionalitätsentwicklung eine Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik herzustellen, brauchen die Studierenden Ansprechpartner:innen mit entsprechender fachlicher Expertise im Schnittfeld. Dies müsste, wie das obige Zitat beispielhaft aufzeigt, auf hochschulpolitischer Ebene (aufseiten der Gremien) gewollt sein und initiiert werden, indem entsprechende Stellen geschaffen werden. An den in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten gibt es derartige Stellen (noch) nicht, jedoch ein paar Profilträger:innen, die eine entsprechende Qualifizierung und Forschungsausrichtung im Schnittfeld von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik haben. Dies stellt jedoch eher die Ausnahme als die Regel dar. Die Regel besteht in der Trennung und bewussten Abgrenzung, was sich auch bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zeigt, die als weitere Umgangsform der Profilträger:innen bezüglich des Phänomens „Strukturellen Faktoren“ herausgearbeitet wurden. Wenngleich inhaltliche Synergien zwischen Arbeitsbereichen bzw. Lehrstühlen existieren, ist die Ausrichtung eher auf die Abgrenzung voneinander ausgelegt, wie folgendes Zitat aus einem der Interviews verdeutlicht:

„Ähm/ nein die sind komplett getrennt die Professuren. Wie gesagt, die haben komplett unterschiedliche Ausrichtungen und /ähm/ da gibt es eigentlich keine Gemeinsamkeit /ähm/. Die einzige Verbindung bin dann eher ich, ich habe (als Labor für) Bildungsmedien beide Professuren zugeordnet, der halt die Ressourcen bereitstellt. Auch einiges an Lehre macht in den Lehrgebieten. Und /ähm/ da manchmal Synergien sehen, aber eigentlich sind die Professuren so komplementär angelegt, dass es da keine richtigen Überschneidungen gibt.“ (Standort C-IP4-wiss.MA-MeDiDa; Z. 235–240)

Die bewusste Abgrenzung über die inhaltliche Schwerpunktsetzung spiegelt sich auch bei der Gestaltung der Lehre wider, die bei der Analyse ebenfalls als Handlungsstrategie der Profilträger:innen herausgearbeitet wurde. Eine:r der Profilträger:innen berichtete im Interview, dass die Arbeitsbereiche in der Lehre „getrennte Linien fahren“, was die Verknüpfung von erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten erschwere:

„Ok. /Ähm/ jetzt wirds nämlich schon schwierig. Es ist tatsächlich dadurch, dass wir ja quasi zwei Linien fahren, also viele Seminare getrennt stattfinden, /ähm/ bin ich natürlich nicht so vertraut damit, was in der Medienpädagogik gemacht wird. Im Bachelor ist es, meines Erachtens, hauptsächlich /ähm/ was den den Teil Ansätze, Konzepte angeht eben verschiedene Ansätze /ähm/ der Medienkompetenz und der Medienbildung. Wobei ich schon beobachtet habe, dass /ähm/ der Ansatz, der am genuinsten verknüpft ist mit der Erwachsenenbildung, offensichtlich nicht Bestandteil der Lehre ist. Also strukturelle Medienbildungstheorie /ähm/ nach Marotzki/Jörissen ist oft was, wenn ich das dann irgendwie anbringe, meine Studies mich angucken /ähm/ als ob ich irgendwas von nem Mondkalb erzähle. Also das ist ihnen offensichtlich oft kein Begriff.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 209–218)

Dies verdeutlicht beispielhaft, dass Trennung und Abgrenzung dazu führen, dass die Profilträger:innen kaum Einblick in die Lehrgestaltung ihrer Kolleg:innen haben und sich mit diesen nicht dazu austauschen, welche theoretischen Ansätze mit den Studierenden anschlussfähig diskutiert werden könnten. So benennt die/der Profilträger:in

im Zitat eine theoretische Perspektive auf Medienbildung, die ihrer/seiner Ansicht nach besonders anschlussfähig für die Erwachsenenbildung ist, von der Medienpädagogik in der Lehre jedoch nicht aufgegriffen werde. Um innerhalb der Lehre eine inhaltliche Verbindung erwachsenen- und medienpädagogischer Theoriestränge im Sinne einer Grundbildung Medien für die Studierenden zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die inhaltliche Gestaltung der Lehre zwischen den Profilträger:innen abgestimmt wird und Bezüge über die didaktisch-methodische Gestaltung hergestellt werden. Derartige Querverbindungen können dazu beitragen, dass die medienpädagogische Professionalisierung von den Studierenden als struktureller Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung wahrgenommen wird. Ohne diese fällt es den Studierenden schwer, den Transfer zu leisten, wie folgendes Zitat von einer/einem Profilträger:in illustriert, die/der selbst im Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Medienpädagogik studiert hat:

„Ich habe ja vorhin schon gesagt, dass ich das eigentlich als Studierende:r nie wirklich so empfunden habe oder das es auch nie wirklich Angebote gab sozusagen, /ähm/ sozusagen wo es Querverbindungen gab.“ (Standort C-IP2-wiss.MA-MPäd; 336–338)

Neben der Abstimmung der Profilträger:innen bezüglich der Lehre sowie einer entsprechenden methodisch-didaktischen Gestaltung sollten Querverbindungen auch in der Studiengangsstruktur berücksichtigt sowie im Curriculum sichtbar gemacht werden, um eine systematische Medienbildung strukturell zu verankern. Das Curriculum sowie die Modulhandbücher sind richtungsweisend für die Lehr-/Lerngestaltung in den Studiengängen, weshalb diese auf die Verbindung von erwachsenen- und medienpädagogischen Studieninhalten ausgelegt sein sollten, um den Studierenden eine medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung zu ermöglichen. Ferner konstatierte eine:r der Profilträger:innen vom Hochschulstandort B, an dem die Medienpädagogik im Wahlbereich verortet ist, dass sich die Gestaltung der Lehre sowie der Stil des Lehrens zwischen den Arbeitsbereichen drastisch voneinander unterscheiden würden, was die Studierenden teilweise abschrecke und insofern nicht dazu anrege, sich im Rahmen ihrer individuellen Professionalitätsentwicklung für eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung zu entscheiden, wie folgendes Zitat herausstellt:

„Und der hat einen sehr ja ich würde mal sagen traditionellen Vorlesungsstil. Und die Studierenden sind von uns gewöhnt, dass wir eig/wir haben nur Seminare, wir haben keine Vorlesung. Wir haben ne sehr sehr starke Studienbeteiligung in den Lehrveranstaltung. /Äh/ Studienbeteiligung. Und (..) dieser/ dieser ja, autoritäre Vorlesungsstil, den sie dort dann erleben mit Klausur am Ende und, dass hat die dermaßen abgeschreckt. Und da auch wieder die/ und auch das hat sich durch Gespräche nich/ nicht verändern lassen.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 273–283)

Darin zeigen sich die unterschiedlichen Lehr- und Lern- respektive Studienkulturen der Medienpädagogik und Erwachsenenbildung am Standort B, die von den Profilträger:innen in den Interviews als Verlaufsargument für die fehlende Passung geäußert

wurden (vgl. dazu auch Interviewtranskript Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 193–217 & 484–518). Mit Blick auf die Handlungsstrategien und Interaktionen der Profilträger:innen hinsichtlich des Phänomens „Strukturelle Faktoren“ lässt sich resümierend konstatieren, dass die Einbindung einer systematischen Medienbildung in den untersuchten Studiengängen von den Initiativen einzelner Profilträger:innen, die in der Lehre Querverbindungen schaffen und Schnittfelder zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik aufzeigen, abhängt.

Bezüglich der sich aus dem Phänomen ergebenden *Konsequenzen* kann geschlossen werden, dass strukturelle Faktoren die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung beeinflussen, indem sie einen Rahmen bilden, innerhalb dessen eine Grundbildung Medien in die Studiengänge einfließen kann. Wie die Analyse und konzeptuelle Betrachtung des Phänomens herausgestellt haben, ist eine systematische Medienbildung in den untersuchten Studiengängen aufgrund der strukturellen (Rahmen-)Bedingungen nur eingeschränkt möglich, was durch die anschließende Betrachtung des dimensional Profils der dritten Kategorie aufgezeigt wird.

Auch für die Kategorie „Strukturelle Faktoren“ wurde im Modus des offenen und axialen Kodierens ein dimensionales Profil erstellt, das in der Tabelle 3 abgebildet ist und nachfolgend eingehend betrachtet wird.

Tabelle 3: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Strukturelle Faktoren“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Strukturelle Faktoren	Ausrichtung der Hochschule Trennung der Arbeitsbereiche Studiengangs- und curriculare Struktur Personalressourcen inhaltliche Ausrichtung der Profilträger:innen	unterstützend – beeinträchtigend förderlich – hinderlich konstruktiv – destruktiv begünstigen – verhindern ermöglichen – hemmen

Bei der konzeptuellen Betrachtung des Phänomens wurde deutlich, dass die Ausrichtung der Hochschule den Möglichkeitsspielraum der Berücksichtigung einer Grundbildung Medien in den untersuchten Studiengängen entweder unterstützen oder beeinträchtigen kann. Unterstützend wirkt sich die Ausrichtung der Hochschule dann aus, wenn sie innerhalb der Studiengänge Interdisziplinarität fördert – u. a. in Form einer Verbindung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik sowie -didaktik, wie es an zwei der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte der Fall ist. Beeinträchtigend kann sich die Ausrichtung dann auswirken, wenn sie vordergründig den Bereich der Lehrerbildung fokussiert. Hinderlich ist eine solche Ausrichtung vor allem mit Blick auf die Einbindung der Medienpädagogik in andere Studiengänge. Wenn die Ressourcen (Personal und Deputat) der medienpädagogischen Arbeitsbereiche/-gemeinschaften primär in der Lehrerbildung verortet werden, kann eine systematische Medienbildung in den erwachsenenpädagogischen Studiengängen aufgrund der Ressourcenknappheit nicht gewährleistet werden. Zudem wurde die

Trennung der Arbeitsbereiche für das vorliegende Phänomen als strukturimmanentes Moment herausgearbeitet. Die dimensionale Ausprägung dieser wurde auf dem Kontinuum zwischen förderlich und hinderlich verortet. Wie die konzeptuelle Betrachtung der ursächlichen Bedingungen aufgezeigt hat, wirkt sich die strukturell verankerte Trennung im Hinblick auf die medienpädagogische Professionalisierung vorwiegend hinderlich aus, da sie eine Abgrenzung der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik voneinander bedingt. Ebenso wird die Ermöglichung der medienpädagogischen Professionalisierung strukturell von der Studiengangs- und curricularen Struktur beeinflusst. Dieser Einfluss lässt sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen konstruktiv und destruktiv verorten. Destruktiv beeinflusst die Studiengangsstruktur die medienpädagogische Professionalisierung vor allem dann, wenn medienpädagogische Studieninhalte lediglich als Add-on respektive Zusatzangebot und nicht fest im Curriculum verankert sind, wie es bspw. in den am Hochschulstandort B angebotenen konsekutiven Studiengängen der Fall ist. Konstruktiv wird die medienpädagogische Professionalisierung von der Studiengangsstruktur dann beeinflusst, wenn sie in ihr vorgesehen und medienpädagogische Studieninhalte fest im Curriculum verankert sind. Ähnlich der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ beeinflussen die Personalressourcen sowie damit zusammenhängend das verfügbare Lehrdeputat die medienpädagogische Professionalisierung in den untersuchten Studiengängen strukturell, indem sie diese begünstigen oder verhindern. Sofern insbesondere die Personalressourcen der medienpädagogischen Arbeitsbereiche in andere Studiengänge (bspw. die Lehrerbildung) eingebracht werden und daraus Ressourcenknappheit resultiert, wird eine systematische Medienbildung in den Studiengängen verhindert. Begünstigend wirken sich die Personalressourcen dann aus, wenn sie vollends in die Studiengänge eingebracht werden können, was in der vorliegenden Untersuchung lediglich an einem der drei Hochschulstandorte der Fall ist. Ferner wurde die inhaltliche Ausrichtung der Profilträger:innen, ähnlich den ersten beiden Kategorien, für das Phänomen „Strukturelle Faktoren“ als relevante Eigenschaft herausgearbeitet. Diese kann die medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung ermöglichen oder hemmen – ermöglichen vor allem dann, wenn die Profilträger:innen qua ihrer eigenen Qualifikation eine erwachsenen- und medienpädagogische Ausrichtung haben und diese in die Studiengänge einbringen. Sofern insbesondere die medienpädagogischen Profilträger:innen ihre inhaltliche Ausrichtung auf die schulische Medienbildung legen, wirkt sich dies hemmend auf die medienpädagogische Professionalisierung der Studierenden mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt aus.

7.1.4 Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien

Der vierten zentrale Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ liegt der grundsätzliche Gedanke zugrunde, dass es für eine systematische Medienbildung der Einbindung der inhaltlichen Dimension einer Grundbildung Medien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium bedarf. Wie insbesondere im vierten Kapitel

der vorliegenden Arbeit hervorgehoben, wird darunter die systematisch-reflexive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten sowie praxisbezogenen Fragestellungen im Hochschulstudium verstanden, um bei den Studierenden den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten und sie somit zu einem ganzheitlichen medienpädagogisch-professionellen Handeln zu befähigen. Sensibilisierende Konzepte, welche die Erarbeitung dieser Kategorie inspiriert haben, sind die in Kapitel 4.1.2 rekurrend auf Mittelstraß (2002) sowie im Anschluss an die Grundpfeiler der strukturalen (Medien-)Bildungstheorie (Marotzki 1990 & 2004; Jörissen & Marotzki 2009) elaborierten Differenzierungen von (medienpädagogischem) Verfügungs- und Orientierungswissen. Daraus resultiert zum einen, dass eine Grundbildung Medien in der vorliegenden Arbeit als Bildungsziel verstanden wird, das im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen bei den Studierenden ermöglicht. Zum anderen stellen die im Kapitel 4.2 theoretisch hergeleiteten fünf inhaltlichen Dimensionen der Grundbildung Medien sensibilisierende Konzepte der vierten zentralen Kategorie dar, die zur Rückbesinnung nachfolgend komprimiert wiederholt werden: 1) Die mediendidaktische Dimension als kreativ-gestalterisches Element, das die Studierenden dazu befähigen soll, digitale Medien im Rahmen von didaktisch-planerischen sowie gestalterischen Prozessen zu berücksichtigen und innerhalb der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis einzusetzen (ausführlicher dazu Kap. 4.2.1). 2) Die Dimension der Medienbildung als umfangreiches Wissen um die Bildungspotenziale von (digitalen) Medien, welches den Studierenden ermöglicht, Medienbildungsprozesse anzuregen, zu begleiten sowie zu fördern und erwachsene Lerner:innen entsprechend zu beraten (ausführlicher dazu Kap. 4.2.2). 3) Die Dimension der Mediensozialisation als Orientierungswissen, das die Studierenden dazu befähigt, die individuellen Lernvoraussetzungen ihrer künftigen Adressat:innen vor dem Hintergrund von deren medialer Lebenswelt sowie der Bedeutung, die Medien im Erwachsenenalter einnehmen, zu analysieren und beim professionellen Handeln auf den Ebenen der Planung, Gestaltung und Beratung zu berücksichtigen (ausführlicher dazu Kap. 4.2.3). 4) Die Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung, durch welche die Studierenden dazu in die Lage versetzt werden, Rahmenbedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis aktiv mitzugestalten, und überdies dazu ermutigt werden, innovative Ideen auf Organisationsebene umzusetzen und digitale Bildungsarchitekturen für die Adressat:innen zu gestalten (ausführlicher dazu Kap. 4.2.4). 5) Die Dimension der eigenen Medienkompetenz als fundamentale Basis für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung, die im Studium aufzubauen sowie auszudifferenzieren ist, damit die Studierenden die Fähigkeit erwerben, die Medienkompetenz von Adressat:innen zu fördern und sie zu einem mündigen Umgang mit Medien zu befähigen (ausführlicher dazu Kap. 4.2.5).

Für die Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ wurde im Modus des axialen Kodierens ebenfalls mit dem Kodierparadigma gearbeitet, welches in der Abbildung 7 dargestellt ist.

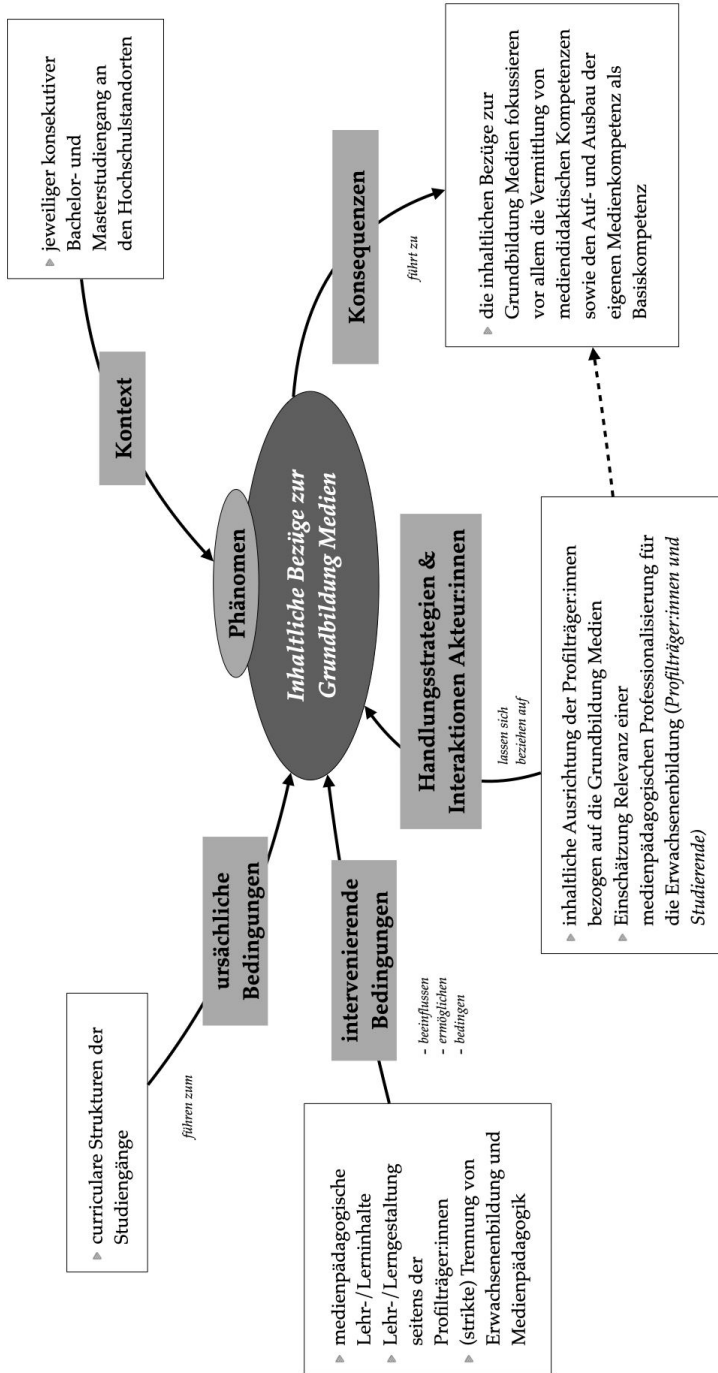


Abbildung 7: Kodierparadigma zur Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“

Den *Kontext*, der bezeichnende Eigenschaften des Phänomens „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ umfasst, bilden die innerhalb der Untersuchung berücksichtigten jeweiligen konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge an den drei Hochschulstandorten. Ähnlich den Kategorien „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap.7.1.2) sowie „Strukturelle Faktoren“ (siehe Kap.7.1.3) ist hierbei die Möglichkeit des Quereinstiegs in den Masterstudiengang zu nennen, die als strukturelles Problem, welches mit der Studiengangsstruktur einhergeht, herausgearbeitet wurde. Ein strukturelles Problem stellt der Quereinstieg insofern auch für die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien dar, als Studierende, die erst zum Master in den Studiengang einsteigen, mitunter nicht über medienpädagogisches Grundlagenwissen verfügen, weshalb es zu einem Ungleichgewicht hinsichtlich des medienpädagogischen Kenntnisstands bei den Studierenden kommt und die Grundlagen im Masterstudium nachgeholt werden müssen (vgl. Interviewtranskript Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 561–568).

Die curricularen Strukturen der Studiengänge stellen eine der *ursächlichen Bedingungen* dar, die zum Zustandekommen des Phänomens „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ beitragen. Wie insbesondere in den Kapiteln 6.2.1 bis 6.2.3 beschrieben, haben die medienpädagogischen/-bildnerischen Studienanteile in den untersuchten Studiengängen eine unterschiedliche Gewichtung. In den konsekutiven Studiengängen am Hochschulstandort B hat die Medienpädagogik, aufgrund ihrer Verortung im Wahlbereich, eine sehr geringe Bedeutung und wird daher nur von wenigen Studierenden gewählt (vgl. Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“; Kap.7.1.2). Dennoch gibt es eine für die Studierenden obligatorische Einführungsvorlesung, die im Curriculum des Bachelorstudiengangs fest verankert ist und im Rahmen derer inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien hergestellt werden. Dieses Vorlesungsangebot ist nicht exklusiv für die Studierenden der Erwachsenenbildung, sondern studiengangübergreifend. Die Studierenden der Erwachsenenbildung sind folglich gefordert, eigenständig Verbindungen bzw. den Transfer zu ihrem Handlungs- und Tätigkeitsfeld herzustellen (siehe Kap.7.2). Da die Vorlesung studiengangübergreifend angeboten wird, ist sie als orientierendes Überblicksangebot konzipiert, wie die/der medienpädagogische Profilträger:in im Interview berichtet:

„Es ist ein Vorlesungsangebot. Es geht um Grundbegriffe, Ziele, Handlungsfelder der Medienpädagogik. Es geht um Grundkenntnisse bezüglich der gesellschaftlichen Medienentwicklung und der Mediensozialisation. Was ist Digitalisierung? Was ist Mediatisierung? Wie ist die historische Entwicklung? Was sind die wichtigsten technologischen Innovationen? Welchen Einfluss haben medientechnologische und gesellschaftliche Entwicklungen auf die Wirklichkeitswahrnehmung und die Kommunikationsstrukturen bei Menschen in unterschiedlichen Alters- und Sozialgruppen? Wie entwickelt sich das Verhältnis von privat und öffentlich – all diese Fragen. Es geht zunächst um medienwissenschaftliche und forschungsbezogene Grundlagen, natürlich auch um medienpädagogische Grundbegriffe und Grundrichtungen, auch in Verbindung mit grundlegenden Forschungsansätzen und Befunden zur Mediensozialisationsforschung und zur Medienaneignungsforschung. Das ist im Sinne eines orientierenden Überblicks.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 418–430)

Das Zitat zeigt auf, dass die/der medienpädagogische Profilträger:in innerhalb der Vorlesung vor allem einen inhaltlichen Schwerpunkt auf den Bereich der Mediensozialisation (zur mediensozialisatorischen Dimension siehe Kap. 4.2.3) legt. Überdies hat die Vorlesung einen handlungsorientierten Schwerpunkt, was die Studierenden zur Reflexion des eigenen Umgangs mit Medien befähigen soll, wie die/der medienpädagogische Profilträger:in im Interview ferner betont:

„Unser übergreifendes Ziel ist es dabei, dass die Studierenden den eigenen Medienumgang ein Stück reflektieren, was für sie Medien bedeuten, in welchen Feldern sie Medien wie nutzen, was dabei ihre Erfahrungen sind – auch in der Hoffnung, dass die Studierenden darüber auch ihre vorhandenen Verständnisse von Lernen, von Kommunikation, von Medien thematisieren und hinterfragen.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 766–771)

Sofern die Studierenden am Standort B erst zum Master in den Studiengang einsteigen und sich im Wahlbereich nicht für eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung entscheiden, durchlaufen sie das Studium ohne jede medienpädagogische Professionalisierung. An den anderen in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten ist die Medienpädagogik hingegen fest in den Curricula der konsekutiven Studiengänge verankert und geht inhaltlich entsprechend über einen Überblick hinaus. Während die Bachelorstudiengänge auf die Vermittlung von (medienpädagogischem) Grundlagenwissen ausgerichtet sind, haben die Masterstudiengänge eine forschungsorientierte Ausrichtung, wie eine:r der Profilträger:innen vom Hochschulstandort A beispielhaft im Interview erläutert:

„Also zum einen geht es /ähm/ um Lehren und Lernen mit Medien mit Grundbegriffe. /Ähm/ dann haben wir auch [Nennung konkreter Veranstaltungstitel]. Das heißt, dass es darum geht auch mal zu zeigen was international dort gemacht wird. Und /äh/ /äh/ natürlich einen Schwerpunkt im Bereich von Forschungsmethoden, Forschungsdesign. /Ähm/ das heißt, dass besonders Methoden /ähm/ erarbeitet werden, die im Bereich der Medienpädagogik angewandt werden. Ob das jetzt Fragebogen, Medienanalyse oder auch Rezeptionsstudien sind. Bis hin zu Interviews – qualitative Interviews, die mit (bestimmten) Personen auch durchgeführt werden. /Mh/ (.) das würde ich jetzt mal im Groben so sagen sind die Schwerpunkte. [...] Im Master haben wir quasi ein ein ganzes Modul, was si/ also das sich zusammensetzt aus einem Seminar: Forschungsdesign. Aus einem Seminar: Forschungsmethoden. Plus nochmal, ja wir nennen das /ähm/: Studentische Praxis bezüglich der forschungs/ /ähm/ der Umsetzung.“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 89–105)

Neben den elf Interviews, die im Rahmen der vorliegenden Studie mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der Studiengänge geführt wurden, sind – wie in Kapitel 6.1.1 erläutert – ordnende Papiere in die Datenanalyse eingeflossen. Daraus werden bewusst keine Auszüge beispielhaft dargestellt, um direkte Rückschlüsse auf die in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte bzw. Studiengänge sowie die dort lehrenden Profilträger:innen zu vermeiden. Dennoch sei mit Blick auf die curriculare Struktur der Studiengänge angemerkt, dass sich die Ausrichtung auf die Vermittlung von medienpädagogischen Grundlagen im Bachelor- sowie

die Vertiefung ebendieser und der verstärkte Forschungsbezug im Masterstudium in den Modulhandbüchern, welche die Struktur der konsekutiven Studiengänge abbilden, widerspiegeln.

Intervenierende Bedingungen, die das Phänomen „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ beeinflussen, sind zum einen die konkreten medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalte, die in die Studiengänge einfließen. Zum anderen ermöglicht die Lehr-/Lerngestaltung die Herstellung von inhaltlichen Bezügen zur medienpädagogischen Grundbildung in den konsekutiven Studiengängen. Darüber hinaus stellt die (strikte) Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik innerhalb der Studiengänge eine intervenierende Bedingung dar, wodurch sich erneut Verbindungen zu den anderen Kategorien und insbesondere zur Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) zeigen. Die intervenierenden Bedingungen lassen sich nicht gänzlich getrennt voneinander betrachten und weisen zudem Beziehungen zu den Handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur:innen auf, da sie generelle Verbindungen für die Strategien darstellen (vgl. Stübing 2014, S. 25). Diese Bezüge werden im Folgenden dargestellt und anhand von Beispielen aus dem Interviewmaterial illustriert.

Bei der konzeptuellen Betrachtung der ursächlichen Bedingungen wurde dargelegt, dass die Modulhandbücher, auch mit Blick auf die Berücksichtigung von medienpädagogischen Studieninhalten, kodiert wurden. Ohne beispielhafte Auszüge aus den Modulhandbüchern sowie den weiteren ordnenden Papieren zum Zwecke der Anonymisierung offenzulegen, kann konstatiert werden, dass im Modus des offenen Kodierens am häufigsten Codes vergeben wurden, die sich inhaltlich der Dimension der Mediendidaktik zuordnen lassen. Insgesamt wurden 150 Codes bei der Analyse der ordnenden Papiere vergeben, die sich auf die mediendidaktische Dimension beziehen lassen. Aspekte des – im weitesten Sinne – Lehrens und Lernens mit (digitalen) Medien nehmen im Rahmen der konsekutiven Studiengänge demnach einen großen Stellenwert ein. Daneben wurden bei der Kodierung der ordnenden Papiere Codes vergeben, die sich den Dimensionen Medienbildung (17 Codes), Mediensozialisation (31 Codes) sowie eigene Medienkompetenz (30 Codes) zuordnen lassen. Inhaltliche Aspekte, die sich der Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung zuordnen lassen, fanden sich in den ordnenden Papieren nicht; Aspekte der erwachsenenbildnerischen Organisationsentwicklung hingegen schon (19 Codes). Der besondere Stellenwert der mediendidaktischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen sowie der Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz wurden von den Profilträger:innen auch in den Interviews betont und zum Teil mit Beispielen theoretischer Ansätze unterfüttert, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit einer/einem medienpädagogischen Profilträger:in vom Hochschulstandort A beispielhaft aufzeigt:

„Also auf jeden Fall Mediendidaktik. Also wenn/ ich hab eben sofort Baacke, Aufenanger und Gröben ne. /Ähm/ wobei für die Erwachsenenbildung denk ich, ist Mediendidaktik ist da weiß ich net Mediens/ doch Mediendidaktik ist auch drin. Bei der Medienkompetenz Tulodziecki /äh/ Blömeke die haben das da drin. /Ähm/ (4) aber auch /ähm/ also

Mediendidaktik aber auch Mediennutzung. Experimentierfreudigkeit. Ausprobieren. Ja. So. Offenheit. Ich weiß nicht wo des/ ist keine Dimension aber natürlich Offenheit zum Lebenslangen Lernen. Wir reden heute mit den Ideen, die wir heute haben. /Äh/ weißt Du wie wir in Zukunft kommunizieren werden? Ob wir uns in einem virtuellen Raum komplett bewegen? Also ich glaub nicht, dass wir als Avatare agieren. Aber wir wissen es nicht. Und das ist ja /ähm/ also für Medienpädagogen ist eine Grundkompetenz oder ne Grundqualifikation oder ne Grundhaltung, es ist ne Haltung ist Offenheit für Neues und ausprobieren.“ (Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 672–683)

Neben den inhaltlichen Bezügen greift die/der medienpädagogische Profilträger:in im Zitat Aspekte auf, welche die Lehr-/Lerngestaltung im Sinne von Lernzielen betreffen: dass die Studierenden eine offene sowie experimentierfreudige Haltung gegenüber Medien im erwachsenenbildnerischen Praxiskontext entwickeln und sich diese für zukünftige Medienentwicklungen und damit einhergehende Veränderungen bewahren. Ein:e weitere:r medienpädagogische:r Profilträger:in vom Hochschulstandort B berichtet von einer handlungsorientierten Gestaltung der Lehre, die dazu beitrage, dass die Studierenden einen produktiv-gestalterischen Umgang mit Medien für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis erlernen und diesen Umgang zugleich medienkritisch reflektieren:

„Und in diesem Sinne wird dann auch ein Überblick gegeben über unterschiedliche Konzepte und Arbeitsfelder zur Medienbildung und einer handlungsorientierten Medienarbeit in der EB. Wir haben hier, neben der Betonung von E-Learning in der EB, was auch ein Schwerpunkt ist, immer einen großen Wert auf den aktiv-produktiven, gestalterischen Umgang und die Artikulation mit Medien gelegt. Das war für uns immer genauso wichtig, wie – im engeren Sinne – mediendidaktische Überlegungen. Und dann gibt es grundsätzliche Fragen zu gesellschaftlichen Medienentwicklungen, zu den Potenzialen aber auch zu den Problemfeldern. Hier setzt vor allem Medienreflexion und Medienkritik an. Alle diese Aufgabenbereiche haben deutliche Bezüge zu Grundaufgaben der Pädagogik in Erziehung, Bildung und Didaktik.“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 435–444)

Zudem wird im Zitat beispielhaft die Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik für alle pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder angesprochen. Am Hochschulstandort C sind im Curriculum sowohl Medienpädagogik/-bildung als auch Mediendidaktik als jeweils eigenständiger Lehrbereich vertreten. Während der mediendidaktische Studienanteil eher anwendungs- und praxisorientiert ist, konzentriert sich der medienbildnerische Studienanteil vor allem auf die theoretischen Grundlagen, wie eine:r der Profilträger:innen, welche:r selbst an der Hochschule studiert hat, im Interview hervorhebt:

„Aber, um da jetzt nochmal einen Schritt zurück zu gehen /ähm/ kann man eigentlich so grundsätzlich die Unterscheidung treffen zwischen /ähm/ den Bereich Medienbildung und dann auch Lehren und Lernen mit Medien. Dass eigentlich bei Lehren und Lernen mit Medien wirklich eher so die didaktische Ebene angesprochen wurde, dass man/ wie man durch durch Medieneinsatz sozusagen Lerninhalte besser vermittelt. Aber eigentlich wieder so/ eher so der der Schwerpunkt, dass man sagen kann Lehren und Lernen mit Medien war oder hat einen praxisorientierteren Schwerpunkt. Und /ähm/ bei Medienbildung war es dann schon zusagen eher so der theoretische analytische Blick [...].“ (Standort C-IP2-wiss.MA-MPäd; Z. 540–547)

Dies zeigt ausschnittartig die Bandbreite der medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalte sowie die unterschiedlichen Gestaltungszugänge der Profilträger:innen hinsichtlich der Lehre auf. Hochschullehre wird in der Regel durch Veranstaltungsformate wie Vorlesungen, Seminare und Übungen gestaltet. Diese Formate finden sich in allen drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Studiengängen wieder. Daneben gibt es bspw. am Hochschulstandort A ein größeres Praxisprojekt, in dessen Rahmen die Studierenden aktiv eingebunden werden, indem sie medienpädagogische Workshops an Schulen in der Region anbieten und somit die Rolle von Lehrenden einnehmen (vgl. Interviewtranskript Standort A-IP1-wiss.MA-MPäd; Z. 121–153). Eine:r der medienpädagogischen Profilträger:innen vom Hochschulstandort A thematisierte überdies die Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik im Studiengang, die sie/er als problematisch erachtet, da es viele Schnittmengen zwischen den Bereichen gebe. Ferner kommt die/der Profilträger:in dabei auf die Lehr-/Lerngestaltung zu sprechen und hebt dabei die Bedeutung der Praxisorientierung hervor:

„Also es gibt sehr sehr viele Themenbereiche, wo /äh/ denke ich Erwachsenenbildung oder Weiterbildung /ähm/ und /ähm/ Medienpädagogik zusammenkommen können. Und ich würde mir das auch so vorstellen wegzukommen von dieser klaren disziplinorientiert/ oder teildisziplin(orientierten) Trennung. Sondern, wo es darum geht: Wie können wir im Bereich der Weiterbildung Angebote machen für Menschen – entweder betriebliche Weiterbildung oder im Bereich, ich sag mal, des des außerbetrieblichen der Identitätsbildung, wo die digitalen Medien irgendwo eine Rolle spielen. Und was trägt quasi die Erwachsenenbildung dazu bei? Was trägt die Medienpädagogik dazu bei? Und wie können wir Studierende in einem mehr projektorientierten /äh/ Studiengang, der wekommt von Vorlesungen, von Referatsseminaren und so weiter, denen die Möglichkeit geben konkret /äh/ irgendwo an so Beispielen zu arbeiten.“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 632–643)

Das Zitat zeigt beispielhaft auf, dass die (strikte) Trennung und die damit zusammenhängende Abgrenzung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen, die konzeptuell auch für die Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) als intervenierende Bedingung herausgearbeitet wurde, den existierenden Schnittmengen nicht gerecht wird. Es bedürfe folglich der Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche/-gemeinschaften (ausführlicher dazu Kap. 7.1.1), um die inhaltlichen Schnittmengen in der Lehre besser abzubilden und die für die Erwachsenenbildung relevanten inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien den Studierenden zugänglich zu machen.

Wie erwähnt, weisen die zuvor konzeptuell erörterten intervenierenden Bedingungen Verbindungen zu den *Handlungsstrategien und Interaktionen der Akteur:innen* auf. Für das Phänomen „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ stellt die inhaltliche Ausrichtung bezogen auf die Grundbildung Medien eine Strategie der Profilträger:innen dar. Diese ist eng mit der curricularen Struktur der Studiengänge verbunden, die als ursächliche Bedingung für das vorliegende Phänomen konzeptuell betrachtet wurde, sowie mit den medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalten, die innerhalb der Analyse als intervenierende Bedingung herausgearbeitet und konzeptuell als

das Phänomen beeinflussend beschrieben wurden. Insbesondere die medienpädagogischen Profilträger:innen orientieren sich an den Inhalten, die in den Modulhandbüchern vorgegeben sind, obgleich sie in der Lehre über eine gewisse – auch inhaltliche – Gestaltungsfreiheit verfügen. Wie bei der Betrachtung der Lehr-/Lerninhalte konstatiert, haben die mediendidaktischen Bezüge respektive hat die Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen innerhalb der untersuchten konsekutiven Studiengänge eine hohe Gewichtung. Daneben sind die Förderung sowie der Ausbau der eigenen Medienkompetenz der Studierenden ein Bereich, der in den Studiengängen forciert wird, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit einer/einem medienpädagogischen Profilträger:in vom Hochschulstandort C aufzeigt:

„/Mhm/ Ich muss sagen als /ähm/ als Lehrender ist es schon so, dass ich oder das generell dann schon der Fokus auch /ähm/ insgesamt auch auf die auf die Medienkompetenz der Studierenden gelegt wird. Also, dass man da, wie soll ich sagen, schon versucht die die Studierenden (.) so zu (animieren) oder auch das Bewusstsein zu schaffen, dass eigentlich mittlerweile ja eine medien/ oder Medienkompetenz generell eigentlich /ähm/ irgendwo immer da zugehört. Weil es jetzt also vor allem /ähm/ durch die Besonderheit das hier eigentlich immer nur, [Teilsatz zum Zwecke der Anonymisierung entfernt], dass sie immer /ähm/ Vorträge halten müssen. Dass sie, dass sie auch Weiterbildungen durchführen müssen /ähm/ dass es da eigentlich sozusagen schon immer mitklingt, dass /äh/ ein adäquater Medieneinsatz eigentlich eine Selbstverständlichkeit ist.“ (Standort C-IP2-wiss.MA-MPäd; Z. 251–260)

Ferner stellt die Einschätzung der Relevanz einer medienpädagogischen Professionalisierung für die Erwachsenenbildung eine Strategie dar, die sich sowohl auf die Profilträger:innen als auch die Studierenden bezieht. Diese geht eng mit der Bedeutungszuschreibung einher, die im nachfolgenden Unterkapitel als Phänomen konzeptuell betrachtet wird (siehe Kap. 7.1.5). Aufseiten der Studierenden scheint die mediendidaktische Professionalisierung besondere Relevanz zu haben, da von ihnen inhaltliche Bezüge zur Mediendidaktik eingefordert werden, wie folgendes Interviewzitat herausstellt:

„Ja also ich denk, was was die Rückmeldung//, die ich selbst immer erfahre ist also, dass man viel stärker wissen möchte: Wie kann ich zum Beispiel E-Learning Angebote – ob das jetzt MOOCs oder sonst was ist – im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, der Erwachsenenbildung und so weiter einsetzen? /Ähm/ (...) das/ (.) und es wird, (das) war mir gerade entfallen, (..). /Ähm/ genau, (Project) Projektmanagement. Also mehr so, würd ich sagen, im Sinne von Professionalisierung, was notwendig ist /ähm/ (.). Wie v/ also einfach ganz prag/pragmatisch ein Projekt mal durchzuführen: Was muss ich dazu können oder sonst wie? [...] Also da erwarten die Studierenden mehr Möglichkeiten das zu lernen und auch /ähm/ Anleitungen zu bekommen [...]“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 448–459)

Neben dem Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen ist, wie das Zitat aufzeigt, auch das – im weitesten Sinne – medienpädagogische Projektmanagement für die Studierenden von Interesse. Dies kann auf die beruflichen Ambitionen der Studierenden zurückgeführt werden, welche, wie die konzeptuelle Betrachtung des Phänomens „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (Kap. 7.1.2) gezeigt hat, die inhaltlichen

Präferenzen und Schwerpunktsetzungen der Studierenden beeinflussen. Im Sinne der im vorangegangenen Zitat beschriebenen „Anleitung“ wünschen sich die Studierenden zudem, ihre medienbezogenen Bedienkompetenzen im Studium auszubauen und Inspiration zum methodischen Einsatz von Medien in der Lehre zu erhalten. Dies sei das vordergründige Interesse, wie eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen vom Hochschulstandort B, wo die Medienpädagogik im Wahlbereich angesiedelt ist, berichtet:

„Also da würde ich sagen, eben wirklich nur auf der Basis /äh/ der funktionalen Fertigkeiten. Also, dass die Medien bedient werden können. Wobei man da ganz ehrlich sagen muss, also jeder Studierende, der bei uns anfängt, ist da mindestens so weit wie wir Dozenten. Und dann schon auch ein Interesse an der Didaktik. Oder, na sagen wir mal eher an der Methodik: Wie kann ich die Medien einsetzen? /Ähm/ was gibt es da, große Begeisterungstürme lösen /ähm/ (IP lacht) medientechnische Spielereien aus. /Ähm/ aber letztlich, über das Methodische – also Medien als eine Methode – geht das Interesse eigentlich nicht.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 379–404)

Die Relevanz der mediendidaktischen Kompetenzen sowie der eigenen Medienkompetenz für die Erwachsenenbildung wird auch von den erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen wahrgenommen, wie folgendes Interviewzitat zeigt:

„Also es ist, glaube ich, völlig unstrittig, dass die Studierenden /ähm/ sozusagen in unserem Studiengang genau das bekommen, was heutzutage eigentlich alle Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler brauchen. Also sozusagen und eine Medienkompetenz natürlich insbesondere bezogen auf Lehre oder auf auf Bildungsmanagement und so weiter. Also das das ist unbestritten. Also ich glaub das geht überhaupt gar nicht mehr ohne. Also das ist /äh/ also die müssen sozusagen die Kompetenzen haben. Sie müssen natürlich also einfach ihre methodischen, didaktischen Kompetenzen in der Richtung ausbilden. Und ich finde auch sie müssen so ne kritische /äh/ sagen wir mal, Sichtweise darauf haben. Also das mit mitnehmen sozusagen, ne. Also das finde ich vollkommen klar.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 1073–1082)

Auch die Profilträger:innen mit vorwiegend mediendidaktischer Schwerpunktsetzung stimmen dem zu, dass die Medienkompetenz als Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung notwendig ist – insbesondere im Hinblick auf die Medienkompetenzförderung der erwachsenen Adressat:innen, wie eine:r der Profilträger:innen mit mediendidaktischer Ausrichtung vom Hochschulstandort B im Interview betont:

„Wenn ich selber hier nicht entsprechend medienkompetent, um damit /äh/ auch kritisch zu arbeiten und das auch für meine eigene /ähm/ Konzeption irgendwie zu nutzen, dann ist es schwierig, dass ich meinen Teilnehmenden entsprechende Kompetenzen vermittele.“ (Standort C-IP3-wiss.MA-MeDiDa, Z. 832–835)

Die daraus resultierenden *Konsequenzen* für das Phänomen „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ bestehen darin, dass vor allem die Vermittlung von mediendidaktischen Kompetenzen sowie der Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompe-

tenz als notwendige Basis innerhalb der in der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge fokussiert werden. Die weiteren Dimensionen der Grundbildung Medien (siehe Kap. 4.2) nehmen hingegen einen geringeren Stellenwert ein, was nicht bedeutet, dass sie nicht berücksichtigt werden. Wie die konzeptuelle Betrachtung des Phänomens zeigte, scheint insbesondere der didaktisch-methodische Einsatz von Medien für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis als anschlussfähig zu gelten, was auch von den Studierenden so wahrgenommen wird und sich anhand von deren inhaltlichen Präferenzen im Bereich Medienpädagogik zeigt, wie die Profilträger:innen in den Interviews berichtet haben.

Für das Phänomen „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ wurde ebenfalls ein dimensionales Profil im Rahmen der offenen und axialen Kodierschritte erstellt, welches in der Tabelle 4 dargestellt ist und darauffolgend erörtert wird.

Tabelle 4: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien	curriculare Strukturen medienpädagogische Lehr-/Lerninhalte (strikte) Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik	ermöglichen – verhindern ausgedehnt – eingeschränkt förderlich – hinderlich

Die konzeptuelle Betrachtung des Phänomens verdeutlichte, dass die curricularen Strukturen der Studiengänge entscheidenden Einfluss auf die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien innerhalb der konsekutiven Studiengänge nehmen. Diese können die Bezüge einerseits ermöglichen sowie verhindern, weshalb sie sich auf ebendiesem Kontinuum anordnen lassen. Die curricularen Strukturen ermöglichen inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien, indem die Medienpädagogik fest im Curriculum verankert ist und dadurch die Bezüge über die Lehr-/Lerninhalte, die im Lehrplan festgeschrieben sind, hergestellt werden können. Sofern die Medienpädagogik nicht fest im Curriculum verankert ist, lassen sich innerhalb der Studiengänge kaum inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien ziehen. Für die vorliegende Untersuchung ist dies insbesondere am Hochschulstandort B der Fall. Dort ist die Medienpädagogik lediglich im Wahlbereich des konsekutiven bildungswissenschaftlichen Studiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung angesiedelt, was zur Folge hat, dass sich die Studierenden bewusst für eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung im Wahlbereich entscheiden müssen, damit die medienpädagogische Professionalisierung ein Teil ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium wird. Ogleich es dort eine studiengangübergreifende Einführungsvorlesung im Bachelorstudiengang gibt, an der auch die Studierenden der Erwachsenenbildung verpflichtend teilnehmen, haben insbesondere Quereinsteiger:innen, die erst zum Master an den Hochschulstandort wechseln, im Rahmen ihres Studiums mitunter keine Bezüge zur Grundbildung Medien, sofern sich diese im Wahlbereich für eine andere Schwerpunktsetzung entscheiden (oder medienpädagogische Bezüge im

Bachelorstudiengang an einer anderen Hochschule hergestellt wurden). Daneben stellen die innerhalb der konsekutiven Studiengänge berücksichtigten medienpädagogischen Lehr-/Lerninhalte eine für das Phänomen relevante Eigenschaft dar, die sich, wie die konzeptuelle Betrachtung zeigte, zwischen den Polen ausgedehnt und eingeschränkt verorten lässt. Ausgedehnt sind die Bezüge zur Grundbildung Medien dann, wenn die in Kapitel 4.2 beschriebenen inhaltlichen Dimensionen berücksichtigt werden. Die Dimensionen werden, wie sich insbesondere im Rahmen der Analyse der Materialsorte ordnende Papiere gezeigt hat, innerhalb der untersuchten Studiengänge weitestgehend berücksichtigt, mit Ausnahme der medienpädagogischen Organisationsentwicklung, die einen vergleichsweise geringen Stellenwert einnimmt. Dahingegen liegt ein Schwerpunkt auf der Dimension der Mediendidaktik im Sinne der Vermittlung von mediendidaktischen Kompetenzen. Ebenso werden in den Studiengängen der Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz der Studierenden gefördert. Eingeschränkt werden die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien dann, wenn bspw. nur die mediendidaktische Dimension berücksichtigt wird. Auch hier sei erneut auf den Studiengang am Hochschulstandort B verwiesen: Sofern sich die Studierenden im Wahlbereich gegen eine medienpädagogische Schwerpunktsetzung entscheiden, werden Bezüge zur Grundbildung Medien auf die didaktisch-methodische Ebene beschränkt (bspw. im Wahlbereich Bildungsmanagement). Ferner stellt die (strikte) Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik eine für das Phänomen relevante Eigenschaft dar, die sich auf dem Kontinuum zwischen förderlich und hinderlich anordnen lässt. Förderlich wäre es, wenn die Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften innerhalb der Studiengänge eng zusammenarbeiten würden und die Bezüge zur Grundbildung Medien nicht lediglich Bestandteil des medienpädagogischen Studienanteils wären. Hinderlich ist die Trennung, da sie – wie auch bei der Erarbeitung der weiteren Kategorien gezeigt wurde – mit einer bewussten Abgrenzung der Arbeitsbereiche/-gemeinschaften einhergeht, die sich auch in der Lehre widerspiegelt, sodass sich die Bezüge vordergründig innerhalb der medienpädagogischen Studienanteile wiederfinden. Dies ist, wie die Analyse zeigte, an den drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten und konsekutiven Studiengängen überwiegend der Fall.

7.1.5 Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung

Mit der fünften zentralen Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ geht die grundlegende Annahme einher, dass die Bedeutung einer Grundbildung Medien von den Akteur:innen (Hochschule, Profilträger:innen sowie Studierende) wahrgenommen werden muss, damit diese systematisch als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung in das Hochschulstudium integriert wird. Diese Annahme lässt sich auf verschiedene sensibilisierende Konzepte zurückführen, die in die Analyse des Phänomens eingeflossen sind. Zuvor der im zweiten Kapitel entfaltete zeitdiagnostische Bezugsrahmen für eine Grundbildung Medien, innerhalb dessen die Notwendigkeit einer medienpädagogi-

schen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung rekurrend auf (bildungs-) politisch normative Ansprüche (siehe Kap. 2.2.1), empirische Ergebnisse zur digitalen Transformation (siehe Kap. 2.2.2) sowie die Forschungslage zur medienpädagogischen Kompetenz in der erwachsenenbildnerischen Praxis (siehe Kap. 2.2.3) begründet wurde. Daneben die auf Hugger (2008 a) zurückgehende Diagnose, dass die Medienpädagogik als Qualifikationsanforderung in allen pädagogischen Berufsfeldern zu finden ist, weshalb sie zu einer erziehungswissenschaftlichen Querschnittsaufgabe avanciert sei, die auch den Bereich der Erwachsenenbildung betreffe (vgl. ebd., S. 565). Letztere wird durch die intensivierte Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung gestützt, die sowohl im medienpädagogischen Fachdiskurs (u. a. Knaus, Meister & Tulodziecki 2017; Sektion Medienpädagogik 2017) als auch im wissenschaftlichen Fachdiskurs der Erwachsenenbildung (u. a. Schmidt-Hertha et al. 2017; Rohs & Bolten 2020; Bolten-Bühler 2021 a/b) geführt wird. Insbesondere das von Bolten-Bühler (2021 a, S. 70) in Anlehnung an Nittel (2000) attestierte „Orientierungsvakuum“ für die medienpädagogische Professionalisierung weist auf die Bedeutung einer systematischen Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung hin, was bei der Erarbeitung der Kategorie entsprechend als sensibilisierendes Konzept berücksichtigt wurde.

Auch für die fünfte zentrale Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ wurde beim axialen Kodieren ein Paradigma erarbeitet, das in Abbildung 8 dargestellt und anschließend konzeptuell erläutert wird.

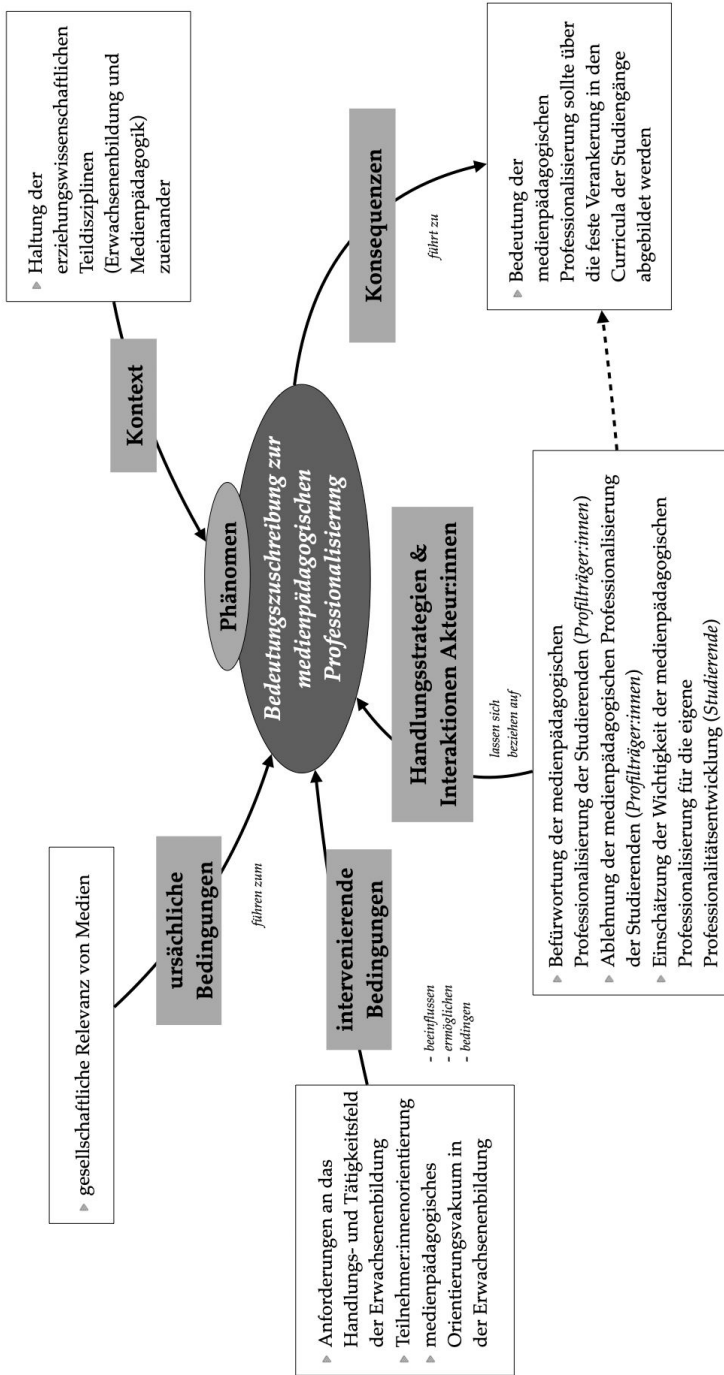


Abbildung 8: Kodierparadigma zur Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“

Die Haltung, welche die beiden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander haben, bildet den *Kontext* für das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“. Obgleich die Erwachsenenbildung und die Medienpädagogik eine große inhaltliche Schnittmenge aufweisen, sind sie sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Fachcommunity (bspw. DGfE; Sektion 9: Erwachsenenbildung und Sektion 12: Medienpädagogik) als auch an den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten als eigenständige (Arbeits-)Bereiche getrennt voneinander aufgeführt. Dies hat sich bei der Betrachtung der vorherigen Kategorien (siehe Kap. 7.1.1–7.1.4) insbesondere anhand des Konzepts „Trennung von Arbeitsbereichen“ gezeigt, welches als strukturimmanentes Moment an Hochschulen herausgearbeitet wurde, sowie des Konzepts der „(bewussten) Abgrenzung der Arbeitsbereiche voneinander“, wobei die Abgrenzung, wie gezeigt wurde, mit der Trennung einhergeht. Dass diese Abgrenzung zugleich nicht mit einer Ablehnung gleichzusetzen ist, sondern vielmehr auf die Strukturen der Hochschule und die Organisation der erziehungswissenschaftlichen Fachcommunity zurückgeführt werden kann, wurde vorangehend ebenfalls aufgezeigt (u. a. Interviewtranskript Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 544–560). Einige der Profilträger:innen betrachteten das strenge disziplinäre Denken in den Interviews kritisch. Eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen bspw. konstatierte im Interview, dass die Debatte um Professionalisierung innerhalb der Erwachsenenbildung das Medienthema nicht in dem Maße aufgreife, wie es in Anbetracht von dessen Relevanz erforderlich wäre, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Also die Erwachsenenbildung hat den Anspruch an sich teilnehmerorientiert und lebensweltbezogen zu sein und da kann ich Medien nicht wegdenken. Und Medien sind nicht einfach nur ein Handy in dem Sinne, oder ein Computer oder /ähm/ die Frage, ob jeder Internetzugang hat, sondern da steckt eben viel viel mehr drin. [...] Also ich finds eigentlich sehr sehr erstaunlich, dass sich eine Professionalitätsdebatte in der Erwachsenenbildung solange um sich selbst drehen kann ohne /ähm/ da mal den Anschluss zu schaffen an, ja an sehr sehr relevante Themen. Also gerade wenn ich in die politische Bildung gehen möchte oder dahin schaue, dann muss ich mich damit auseinandersetzen, wie Wissen und Wahrheit durch Medien konstruiert wird. Da komme ich nicht drum herum.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 508–528)

Die Teilnehmerorientierung sowie der Lebensweltbezug werden hierbei als Argumente angeführt, um die Notwendigkeit des Einbezugs von Medien innerhalb der Diskussion um Professionalität im erwachsenenpädagogischen Fachdiskurs zu unterstreichen. Daneben wird auch seitens der medienpädagogischen Profilträger:innen Kritik am Diskurs innerhalb der eigenen Fachdisziplin geübt. Eine:r der Profilträger:innen stellt dabei heraus, dass es einer konstruktiven Auseinandersetzung der Medienpädagogik mit anderen Fachdisziplinen bedürfe, um die Möglichkeiten (und Grenzen) von (digitalen) Medien für alle pädagogischen Bereiche zu diskutieren, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Ich bin heut mehr /äh/ (oder würde) heute antidisziplinär denken. /Ähm/ natürlich ist es sinnvoll immer eine gute disziplinäre Ausbildung zu haben. Und die kann man eben in nem Bachelorstudiengang erwerben. Aber ich hab momentan eine Abneigung gegen disziplinäres Denken irgendwo. [...] /Ähm/ also in der Hinsicht, denke ich, also ich kenn jetzt die Erwachsenenbildung nicht. Ich will das aber für die Medienpädagogik sagen: Die Medienpädagogik hat momentan das Problem /ähm/ in gesellschaftlich relevanten Diskursen eine Stimme zu erheben, weil sie immer noch sehr konservativ /äh/ denkt. [...] Was fehlt ist einfach eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der digitalen Medien in allen Bereichen.“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 653–672)

Die voranstehenden beiden Auszüge aus den Interviews verdeutlichen beispielhaft, dass es einer offenen Haltung beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen bedarf, um in einen konstruktiven Austausch über die medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu treten, der auch den Bereich der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium berücksichtigt.

Die gesellschaftliche Relevanz von Medien wurde als *ursächliche Bedingung* herausgearbeitet, die zu dem Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ führt. Sowohl in den ordnenden Papieren der konsekutiven Studiengänge als auch den Interviews wurde die gesellschaftliche Bedeutung von Medien in Bezug u. a. auf die Aspekte Partizipation, Umgang mit Digitalisierung und Digitalität sowie Bedeutung des lebenslangen Lernens und Anforderungen an die Bildungspraxis kodiert. Die Verwobenheit von gesellschaftlichen Transformationen und Medienentwicklungen sowie die damit einhergehenden Anforderungen an die erwachsenenbildnerische Praxis werden innerhalb der in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigten Studiengänge inhaltlich berücksichtigt und für das professionelle Handeln mit den Studierenden diskutiert. Die gesellschaftliche Relevanz trägt somit dazu bei, dass der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Bedeutung zugesprochen wird, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit einem bzw. einer der Profilträger:innen illustriert:

„Ja gut, das kann man ganz simpel einfach nur sagen mit der Medialität, dass ja /ähm/ Medien Teil des Alltags sind /ähm/ da nicht weg zu denken sind und dementsprechend auch zu integrieren sind in /ähm/ das professionelle Handeln. /[...] Also /ähm/ um es kurz zu sagen: Medien sind Teil des Alltags und müssen somit auch Teil der Erwachsenenbildung sein also lassen sich nicht wegdenken.“ (Standort C-IP4-wiss.MA-MeDiDa, Z. 639–651)

Intervenierende Bedingungen, die sich auf das Phänomen beziehen und dieses beeinflussen, sind zum einen die Anforderungen an das erwachsenenbildnerische Handlungs- und Tätigkeitsfeld, die sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität gewandelt haben (ausführlicher dazu Kap. 2). Die Anforderungen sind eng mit der Teilnehmer- respektive Lernendenorientierung verknüpft, die als (didaktisches) Prinzip große Relevanz für die Erwachsenenbildung hat und als relevantes Konzept für das betrachtete Phänomen auch innerhalb der Analyse herausgearbeitet wurde. Dies zeigte sich bei der Datenauswertung insbesondere dadurch, dass die mit Medien einhergehenden Anforderungen an praktisch tätige Erwachsenenbildner:in-

nen seitens der Profilträger:innen mit Bezug auf die Teilnehmer:innen erörtert wurden. Dabei wurde auch die Bedeutung der systematischen Medienbildung für die Professionalitätsentwicklung hervorgehoben, wie folgendes Interviewzitat beispielhaft zeigt:

„Also wie kann man die Idee, ich sag mal, die die Erwachsenenbildung schon lange hat „Teilnehmerorientierung“ verbinden mit entsprechend /ähm/ Angebote von Online-Lernen, will ich mal so sagen irgendwo. Und welche Kompetenzen müssen (nun) entsprechend die /ähm/ dortigen Mitarbeiterinnen (und) Mitarbeitern (denn) eigentlich haben, um solche Lernprozesse (auch) anzuregen? [...] Und in der Hinsicht ist so eine Professionsentwicklung /ähm/ (.) ja eine Grundlage dafür, dass die Erwachsenenbildung/ dass die natürlich jetzt nicht an einem Feld vorbei /ähm/ ausbildet oder bildet /ähm/, wo die Leute dann in die Praxis kommen und /ähm/ ich sag mal die Teilnehmer mit ihrem Smartphones da sitzen und fragen: ‚Was sollen wir damit machen?‘ Und man sagt: ‚Ich weiß es auch nicht.‘ Also jetzt mal so banal gesagt.“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 516–528)

Die/Der medienpädagogische Profilträger:in illustriert die Anforderungen anhand des Beispiels der – im weitesten Sinne – Nutzung mobiler Endgeräte in der erwachsenenbildnerischen Praxis und weist somit darauf hin, dass Erwachsenenbildner:innen heute medienpädagogische Kompetenzen benötigen, um Medien teilnehmerorientiert einzusetzen. Ein:e weitere:r Profilträger:in begründet die Notwendigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung mit dem Bezug zur Lebenswelt der Adressat:innen und stellt dabei heraus, dass die Vermittlung sowie Förderung von Medienkompetenz zu den Aufgaben von Erwachsenenbildner:innen zählen:

„Also ich finde es /ähm/ unabdingbar, dass hier eine medienpädagogische auch speziell eine mediendidaktische Qualifizierung stattfindet /ähm/ denn ohne den Einsatz von Medien, speziell eben digitaler Medien /ähm/ ist eigentlich eine moderne /ähm/ Erwachsenenbildung, Erwachsenen-/Weiterbildung nicht mehr zu realisieren. Wir haben ja einfach die Herausforderung, dass wir /ähm/ alle jetzt lebenslange Lerner sein müssen mehr oder weniger. Und zwar über mehr oder weniger alle Bildungsstufen hinweg. Also für Wissensarbeiter gilt das natürlich nochmal mehr als jetzt für den Facharbeiter. Aber prinzipiell müssen müssen alle Leute in der Lage sein, sich lebenslang weiterzubilden. Und das Ganze nur über so Präsenzveranstaltungen zum Beispiel zu realisieren und völlig auszuklammern, dass dass wir irgendwie auch digitale Medien für Weiterbildungszwecke einsetzen. Das ist utopisch das heute noch so zu planen. Deswegen müssen Erwachsenenbildner:innen über einfach einen Überblick über medienpädagogische Grundlagen, Medienkompetenzbegriff und so weiter verfügen und auch selber in der Lage sein /ähm/ Medien gezielt für didaktische Zwecke eben auszuwählen und einzusetzen und diese Kompetenzen eben auch dann an die Teilnehmer im weitesten Sinne zu vermitteln.“ (Standort C-IP3-wiss.MA-MeDiDa, Z. 797–811)

Zugleich werden im zuvor angeführten Interviewzitat konkrete Anforderungen von der/dem Profilträger:in benannt, die den Bereich der beruflichen Weiterbildung betreffen, innerhalb dessen die Studierenden nach dem Ende ihrer akademischen Ausbildung vorwiegend arbeiten möchten, wie insbesondere die konzeptuelle Betrachtung des Phänomens „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) gezeigt

hat. Weitere Bedingungen, die im Rahmen der Analyse als das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ beeinflussend bzw. sich darauf beziehend herausgearbeitet wurden, sind das medienpädagogische Orientierungsvakuum und der damit einhergehende Weiterbildungsbedarf innerhalb der Erwachsenenbildung. So berichtet bspw. eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen von Erfahrungen, die sie/er im Rahmen einer Praxiskooperation gewonnen hat und im Rahmen derer der Professionalisierungsbedarf deutlich wurde:

„Also die Dozierenden in den Seminaren in der Erwachsenenbildung, aber auch die hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden oder so, die brauchen eigentlich viel mehr sozusagen /ähm/ /äh/ Weiterbildungsmöglichkeiten in Sachen Medien. [...] /Äh/ da sind wir nicht so richtig zusammengekommen, weil die sozusagen mit der mit ner Institution schon zusammengearbeitet haben, die außerhalb der Uni lag. Also von daher war das dann auch durchaus verständlich. Aber es /äh/ es ist im Grunde genommen eine totale Notwendigkeit, dass die Erwachsenenbildner und -bildnerinnen sich viel mehr damit beschäftigen. Also sozusagen also die Kenntnis haben eigentlich und dann in die Praxis gehen und das verbreiten können. Also das ist absolut klar. Weil das im Grunde genommen manchmal zu sehr hinterher hängt, ne. Also in ner in ner Erwachsenenbildung.“ (Standort A-IP5-Prof-EB, Z. 876–886)

Der im obigen Zitat betonte Weiterbildungsbedarf unterstreicht die Bedeutung einer medienpädagogischen Professionalisierung für angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen des Hochschulstudiums.

Analog zu den anderen zentralen Kategorien wurden für das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ im Zuge der Analyse *Handlungsstrategien und Interaktionen der Akteur:innen* erarbeitet. Dabei wurde erneut zwischen den Profilträger:innen und den Studierenden differenziert. Aufseiten der Profilträger:innen lassen sich zwei Umgangsformen ausmachen, die sich auf das Phänomen beziehen: die Befürwortung sowie die Ablehnung der medienpädagogischen Professionalisierung der Studierenden. Die Mehrheit der interviewten Profilträger:innen (zehn von elf) spricht sich für eine medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer systematischen Medienbildung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium aus. Dies wird, wie die konzeptuelle Betrachtung der intervenierenden Bedingungen zeigte, vor dem Hintergrund der sich unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität wandelnden Anforderungen in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis sowie der leitenden Prinzipien der Teilnehmerorientierung und Lernendenzentrierung argumentiert. Eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen, die/der sich für die medienpädagogische Professionalisierung ausspricht, begründet dies im Interview wie folgt:

„/Ähm/ ich halte das für sehr sehr wichtig. Das es /ähm/ quasi als/. Ich halte das für für jede/ also jede Ausrichtung, die sich irgendwie mit Lernen und Bildung beschäftigt, halte ich /ähm/ eine medienpädagogische Professionalisierung /ähm/ für wichtig. A /ähm/, weil es eben, das hab ich schon gesagt, großer Bestandteil der Lebenswelt ist. B, weil /ähm/ es sehr sehr große Herausforderungen gibt. Also grade wenn wir an so Sachen

wie politische Bildung, Demokratiebildung denken. /Ähm/ auch da spielen Medien ja eine riesengroße Rolle. Das heißt se/ es gibt sehr große Herausforderungen, die dadurch passieren. /Ähm/ auch die Reflexion /ähm/ der, ich sag jetzt mal, des Lebens in sozialen Medien ist ja Teil /ähm/ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, weil das was macht mit den Leuten. /Ähm/ also allein schon so dies/ dieses Learning-Communities, die es ja mittlerweile größtenteils digital gibt. [...] /Ähm/ und es hat natürlich auch große Chancen. Man erreicht mehr Leute. Man erreicht Leute anders. Man kann Dinge anders umsetzen. /Ähm/ (.) ja. Also ich halte es für sehr sehr wichtig.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB, Z. 810–823)

Das Zitat verdeutlicht einerseits beispielhaft, dass die Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe und insbesondere als Qualifikationsanforderung auch vonseiten der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen als solche wahrgenommen wird. Andererseits gab es auch eine:n erwachsenenpädagogische:n Profilträger:in, die/der sich im Interview kritisch gegenüber der medienpädagogischen Professionalisierung äußerte. Auf die Frage, ob es wichtig sei, angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung auch medienpädagogisch zu professionalisieren, um möglichen medienbezogenen Herausforderungen in der Praxis konstruktiv begegnen zu können, antwortete die/der Profilträger:in wie folgt:

„/Ähm/ hat einen geringen Anteil. Es hat einen Anteil aber einen geringen. Weil alles was Leute später in der erwachsenenpädagogischen Praxis machen können sie auch ohne Medien machen.“ (Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 610–612)

Daran anknüpfend fragte die Forscherin, ob die Erwachsenenbildner:innen in der Praxis wirklich alles ohne Medien machen könnten, woraufhin die/der Profilträger:in ihre/seine Aussage wie folgt begründete:

„Ja, können sie. Also sie können Diskussionsleitung machen. Sie können moderieren. Sie können argumentieren. Sie können visualisieren und präsentieren. Sie können sich selbst einschätzen. Sie können anderer Leute mit Kompetenzbögen einschätzen. Das sind natürlich alles Medien die sie dazu brauchen, das ist völlig klar. Aber sie brauchen keine digitalen Medien dazu. /Ähm/ /mh/ (..) insofern würde ich/ also so das das ist einfach so, das man bräuchte es nicht. Auch jetzt auf/ vor dem Hintergrund das man in einem beruflichen Feld arbeitet. Gleichzeitig braucht man Anteile schon, weil sonst laufen die Leute in der Praxis auf und sagen: ‚Wir arbeiten hier mit dem und dem Programm und machen diese und jene Ausrichtung. Schon mal gehört?‘ ‚Nein wir kleben immer noch Zettel.‘ Also so (...) ich habe das aber absichtlich jetzt so gesagt, wie ich es gesagt habe. Weil /ähm/ /ähm/ ich tatsächlich der Meinung bin, dass für bestimmte Handlungsfelder. Da gehört auch das erwachsenenpädagogische dazu. Das eine Rolle spielt, aber eine untergeordnete.“ (Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 616–627)

Aus der Begründung geht hervor, dass die/der Profilträger:in Medien zwar als Bestandteil der Erwachsenenbildung anerkennt, diesen gleichzeitig jedoch eher als nebensächlich einschätzt. Somit werden Verbindungen zum Konzept der „(bewussten) Abgrenzung“, welche mit der Trennung der Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften einhergehend bei der konzeptuellen Betrachtung insbesondere der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ als relevante Eigenschaft herausgearbeitet wurde (siehe Kap. 7.1.1), deutlich. Ferner wurde

der Einfluss des Konzepts der „(bewussten) Abgrenzung“ auch für die Kategorie „Strukturelle Faktoren“ als Handlungsstrategie der Profilträger:innen erarbeitet (siehe Kap. 7.1.3). Im Gegensatz zu den anderen Profilträger:innen scheint die Abgrenzung zur Medienpädagogik der/dem vorangehend zitierten Profilträger:in wichtig zu sein, da sie/er somit die Besonderheiten der Erwachsenenbildung hervorhebt. Dies kann als ein Festhalten an den disziplinären Strukturen respektive eher strenges disziplinäres Denken interpretiert werden, welches im Hinblick auf die Haltung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zueinander als Kontext für das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ bereits kritisch betrachtet wurde. Dadurch zeigt sich, dass ein solcher Umgang nicht zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beiträgt, was zugleich die Frage aufwirft, inwieweit eine solche Argumentation (noch) zeitgemäß ist. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund einer weltweiten Pandemie, die zum Zeitpunkt der Interviewführung (November 2017) zwar noch nicht absehbar war, die Digitalisierung der Erwachsenenbildung seit 2020 jedoch maßgeblich vorangetrieben hat, was im Ausblick der vorliegenden Arbeit (siehe Kap. 8) gesondert Erwähnung findet. Mit Blick auf die Studierenden stellt die Einschätzung der Wichtigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung für die eigene Professionalitätsentwicklung eine Handlungsstrategie dar, die sich auf das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ beziehen lässt. An dieser Stelle sei erneut angemerkt, dass innerhalb der vorliegenden Studie keine Studierenden interviewt wurden, was im Zuge der Reflexion des Forschungsprozesses kritisch diskutiert wird (siehe Kap. 7.3). Gleichwohl wurden die elf Profilträger:innen in den Interviews um ihren persönlichen Eindruck dazu gebeten, wie wichtig die Studierenden die medienpädagogische Professionalisierung für die eigene Professionalitätsentwicklung einschätzen. Wie die konzeptuelle Betrachtung der Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ (siehe Kap. 7.1.4) zeigte, schätzen die Studierenden demnach vor allem den Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen für die eigene Professionalitätsentwicklung als relevant ein. Zudem wird dem Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz – vor allem im funktionalen Sinne –, damit sie Medien in ihrer künftigen Berufspraxis didaktisch-methodisch sinnvoll einsetzen können, seitens der Studierenden große Bedeutung zugeschrieben. Hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit der medienpädagogischen Professionalisierung zeigt sich erneut, dass die Studierenden vorwiegend durch ihre beruflichen Ambitionen motiviert sind und sich dies auf ihre inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung im Studium auswirkt. Letzteres wurde bei der konzeptuellen Betrachtung der Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ als Konsequenz herausgearbeitet (siehe Kap. 7.1.2). Die Studierenden, so berichten die Profilträger:innen, hätten teilweise klare Berufsvorstellungen. Der Hochschulstandort C stellt dabei eine Besonderheit dar, weil die dortigen Studierenden ein klares Berufsbild respektive eine konkrete berufliche Laufbahn haben, die nicht vordergründig in den Bildungsbereich einzuordnen ist. Entsprechend werde der medienpädagogischen Professionalisierung keine allzu große Bedeutung beigemessen, wie

folgendes Zitat aus dem Interview mit einer/einem der Profilträger:innen beispielhaft illustriert:

„Ähm/ also ich glaube so im Vordergrund /ähm/ dessen, dass die tatsächlich dann zurück ins [Wort zum Zwecke der Anonymisierung entfernt] gehen, haben die es /ähm/ gar nicht also dieses medienpädagogische, würde ich jetzt mal meinen, gar nicht so sehr auf dem Schirm. Also ich glaube schon, dass die sehr interessiert daran sind /ähm/ an auch so neue Medien und /ähm/ (so die jeweiligen) Hintergründe. Aber /ähm/ also, wenn die erstmal in das [Wort zum Zwecke der Anonymisierung entfernt] gehen, da haben die ja sozusagen gar nicht gar nicht so viel von diesen Verantwortungsbereichen die ins medienpädagogische gehen. Also das ist zumindest das, was ich erlebt habe.“ (Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 608–614)

Auch am Hochschulstandort B, wo die Medienpädagogik lediglich im Wahlbereich verortet und somit kein fester Bestandteil der konsekutiven Studiengänge ist, vermutet die/der erwachsenenpädagogische Profilträger:in, dass die medienpädagogische Professionalisierung für ihre eigene Professionalitätsentwicklung von den Studierenden nicht als wichtig eingeschätzt wird, da diese ihre inhaltliche Schwerpunktsetzung im Wahlbereich explizit auf ihre beruflichen Ambitionen ausrichten, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Und ich glaube – das ist jetzt keine Rückmeldung, die ich so bekommen habe, das ist jetzt Interpretation von meiner Seite – ich glaube die Relevanz wird nicht erkannt. Also, wenn die Studierenden in den sozialen Bereich gehen wollen, dann fokussieren sie sich eher auf Beratungsthemen. Möchten sie von vorneherein und das sind viele, die schon seit dem/ ab dem ersten Semester wissen, /ähm/ dass sie in die Personalentwicklung wollen bei [Unternehmen Z], [Unternehmen Y], wer da alles in [Nennung Stadt im Südwesten Deutschlands] sitzt. Dann sind halt, ja – dann ist Bildungsmanagement ganz klar das das große Thema. Da wird diese Relevanz, was medienpädagogische Themenfelder eigentlich eben auch für die Erwachsenenfeld/ /äh/ Erwachsenenbildung bedeuten könnte. Das wird einfach nicht gesehen. Das ist zu abstrakt.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 381–390)

Somit kann vermutet werden, dass die medienpädagogische Professionalisierung am Hochschulstandort B aufgrund der Verortung der Medienpädagogik im Wahlbereich von den Studierenden als weniger wichtig eingeschätzt wird, da sie für ebendiese – auch sozialräumlich – nicht hinreichend präsent ist. Am Hochschulstandort A hingegen sind die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zwar zu gleichen Teilen in die dort angebotenen konsekutiven Studiengänge integriert, werden jedoch, wie insbesondere die konzeptuelle Betrachtung der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ (siehe Kap. 7.1.1) verdeutlicht hat, als getrennte Bereiche behandelt. Die Trennung werde auch von den Studierenden als solche wahrgenommen, was eine:r der Profilträger:innen im Interview wie folgt beschreibt:

„Die Frage ist, also einige sagen: ‚Ich studier Medienpädagogik, Punkt.‘ Und /äh/ fin/ und und diese also da finden die das wichtig, dass sie das alles lernen in der Medienpädagogik. Und das andere nehmen sie so nebenbei mit. Und andere sagen: ‚Ich studiere Erwachsenenbildung und möchte in der Hinsicht da sozusagen mich ausbilden.‘ Und nehmen die Medienpädagogik mit.“ (Standort A-IP5-Prof-EB; Z. 1020–1024)

Das Zitat veranschaulicht beispielhaft, dass sich die Studierenden aufgrund der Trennung der beiden Bereiche entweder für eine erwachsenen- oder medienpädagogische Schwerpunktsetzung entscheiden. Obgleich die Studierenden eine erwachsenenpädagogische Schwerpunktsetzung präferieren, kann auf Basis der Berichte der Profilträger:innen des Hochschulstandorts A vermutet werden, dass auch die medienpädagogische Professionalisierung von den Studierenden als wichtig eingeschätzt wird, da sie fester Bestandteil des Curriculums ist. Die differenzierte Betrachtung zeigt erneut die Besonderheiten der an den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten drei Hochschulstandorten angebotenen konsekutiven Studiengänge sowie die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf das Phänomen der „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ auf.

Die sich daraus ergebende *Konsequenz* ist, dass medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der Studiengänge abgebildet und fest im Curriculum verankert werden sollte, damit die Bedeutung ebendieser insbesondere für die Studierenden als Teil der eigenen Professionalitätsentwicklung wahrgenommen werden kann.

Auch für das Phänomen „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ wurde im Modus des offenen und axialen Kodierens ein dimensionales Profil erarbeitet, welches in der Tabelle 5 dargestellt ist.

Tabelle 5: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Bedeutungszuschreibung der medienpädagogischen Professionalisierung	Einstellung zur systematischen Medienbildung innerhalb der Erwachsenenbildung	befürwortend – ablehnend
	Teilnehmerorientierung und Bezug zur Lebenswelt der Adressat:innen	hoch – niedrig
	Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung	befürwortend – ablehnend

Durch die konzeptuelle Betrachtung und Erläuterung des Kodierparadigmas (vgl. Abb. 8) wurde herausgestellt, dass die Einstellung zur systematischen Medienbildung innerhalb der Erwachsenenbildung die Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung insbesondere mit Blick auf die Profilträger:innen beeinflusst. Wie aufgezeigt, lässt sich bezogen auf die Einstellung der Profilträger:innen zwischen den Polen befürwortend und ablehnend differenzieren. Eine ablehnende Einstellung der Profilträger:innen resultiert darin, dass der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium keine Bedeutung zugeschrieben wird. Im Falle der vorliegenden Untersuchung äußerte sich lediglich eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen dem gegenüber im Interview eher ablehnend (vgl. Interviewtranskript Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 610–627). Sämtliche übrigen zehn interviewten Profilträger:innen äußerten sich diesbezüglich hingegen befürwortend und schreiben der medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Ausbil-

derung angehender Erwachsenenbildner:innen folglich eine entsprechende Bedeutung zu. Die Teilnehmerorientierung sowie der Bezug zur Lebenswelt der Adressat:innen wurden innerhalb der Analyse ebenfalls als wichtige Eigenschaften herausgearbeitet, die das Phänomen betreffen. Dabei lässt sich eine dimensionale Ausprägung zwischen den Polen hoch und niedrig ausmachen. Besonders eine hohe Teilnehmerorientierung und ein hoher Bezug zur Lebenswelt der erwachsenen Adressat:innen wirkten sich, wie bei der Erörterung der intervenierenden Bedingungen gezeigt wurde, positiv auf die Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung aus, da für die Notwendigkeit ebendieser vor dem Hintergrund der Teilnehmerorientierung sowie des Lebensweltbezugs argumentiert wird. Ferner stellt die Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung eine weitere relevante Eigenschaft des Phänomens „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ dar, die sich auf dem Kontinuum mit einer Ausprägung von anerkennend bis abweisend verorten lässt. Sofern die Medienpädagogik vonseiten der Profilträger:innen als Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung anerkannt wird, wird der medienpädagogischen Professionalisierung entsprechend große Bedeutung beigemessen. Wird die Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung abgelehnt, wird der medienpädagogischen Professionalisierung keine Bedeutung für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beigemessen. Eine gänzlich abweisende Haltung gegenüber der Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe und Qualifikationsanforderung ließ sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht ausmachen, wenngleich sich eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen gegenüber der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung skeptisch äußerte.

7.2 Darstellung der Kernkategorie: Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung

An die Erläuterung der fünf zentralen Kategorien anschließend wird im Folgenden ausführlich auf die in der Studie erarbeitete Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ eingegangen. Diese Kernkategorie wurde maßgeblich im Rahmen des selektiven Kodierens (ausführlicher dazu Kap. 6.3.3) herausgearbeitet und verfeinert. Ähnlich dem vorangegangenen Unterkapitel erfolgt die Darstellung der Kernkategorie systematisch, indem zunächst der Grundgedanke dahinter expliziert und dabei aufgezeigt wird, inwieweit die fünf zentralen Kategorien innerhalb der Kernkategorie integriert sind (Kap. 7.2.1). Daran anknüpfend wird das Kodierparadigma der Kernkategorie konzeptuell beschrieben, wobei die Beziehungen, welche die Kernkategorie zu den im vorangegangenen Unterkapitel 7.1 erarbeiteten fünf zentralen Kategorien aufweist, besondere Berücksichtigung finden (Kap. 7.2.2). Die Darstellung der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als stu-

dentische Eigenleistung“ wird abgerundet, indem schließlich das dimensionale Profil dieser erläutert wird.

7.2.1 Zur Integration der fünf zentralen Kategorien in die Kernkategorie

Die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung zielte darauf ab, zu explorieren, wie die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Sinne einer Grundbildung Medien respektive systematischen Medienbildung innerhalb ausgewählter konsekutiver Studiengänge mit ausgewiesenen medienpädagogischen und -bildnerischen Studienanteilen an deutschen Hochschulen in den Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ermöglicht wird (siehe Kap. 1 & Kap. 6). Der Datenauswertung lag die Annahme zugrunde, dass die Integration medienpädagogischer respektive -bildnerischer Studienanteile im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums zum Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens beiträgt und die Studierenden somit zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt. Die über mehrere Jahre andauernde Beschäftigung mit dem umfangreichen Datenmaterial sowie die intensive Diskussion des empirischen Projekts mit geschätzten Kolleg:innen im Rahmen einer regelmäßig stattfindenden Forschungswerkstatt haben der Forscherin jedoch verdeutlicht, dass spannungsreiche Bedingungen sowie Wechselwirkungen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Wie die Ausarbeitung der fünf zentralen Kategorien – 1) „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“, 2) „Professionalitätsentwicklung Studierende“, 3) „Strukturelle Faktoren“, 4) „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“ und 5) „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ (ausführlicher dazu Kap. 7.1.1–7.1.5) – gezeigt hat, stellt die „(strikte) Trennung von Erwachsenenbildung und Medien“ ein tragendes Konzept dar, das sich ähnlich einem roten Faden durch die relevanten Phänomene zieht (vgl. Strübing 2019, S. 538). Entsprechend verwundert es kaum, dass die im Zuge des selektiven Kodierprozesses ausgearbeitete übergreifende Kernkategorie betont, dass die medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der untersuchten konsekutiven Studiengänge über die drei Hochschulstandorte hinweg bisweilen eine Eigenleistung der Studierenden darstellt.

Die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ stellt, Corbin und Strauss (1990, S. 14) folgend, das zentrale Phänomen der vorliegenden Untersuchung dar. Dieses wurde, wie zuvor erwähnt, im Modus des selektiven Kodierens erarbeitet. Letzterer ist dabei nicht losgelöst von den weiteren Kodiermodi zu verstehen – im Gegenteil: Um das zentrale Phänomen zu entdecken und zu erschließen, wurden die oben genannten fünf zentralen Kategorien im Zuge des selektiven Kodierens erneut um die eigene Achse herum kodiert; stellenweise wurde hierbei auch noch einmal zum Modus des offenen Kodierens gewechselt und auch die Memos wurden noch mal intensiv studiert und erweitert. Das Ziel dieses langwierigen Prozesses war es, die Verknüpfungen zu den zentralen Kategorien zu identifizieren,

um sicherzustellen, dass die darin enthaltenen tragenden Konzepte innerhalb der Kernkategorie integriert sind. Dies erforderte zudem ein hohes Abstraktionsniveau, das wiederum dazu beigetragen hat, die Kernkategorie zu entwickeln, ohne dabei den Forschungsgegenstand aus den Augen zu verlieren. Somit konnte sichergestellt werden, dass die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ in den Daten verankert ist. Die Abbildung 9 veranschaulicht den Prozess der Integration der zentralen Kategorien (siehe Kap. 7.1.1–7.1.5) innerhalb der Kernkategorie:

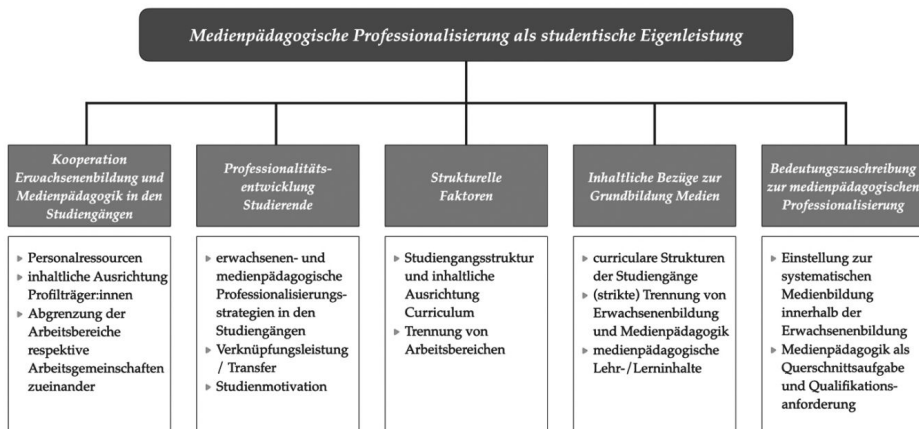


Abbildung 9: Integration der fünf zentralen Kategorien in die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“

Um die Integration der spezifischen sowie relevanten Eigenschaften der fünf zentralen Kategorien innerhalb der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ intersubjektiv nachvollziehbar zu verdeutlichen sowie die Verbindungen und Beziehungen zwischen ebendieser und den zentralen Kategorien deutlicher herauszustellen, wird im Folgenden das Kodierparadigma zur Kernkategorie näher betrachtet.

7.2.2 Beziehungen der fünf zentralen Kategorien zur Kernkategorie: das Kodierparadigma

Corbin und Strauss (1990, S. 14) konstatieren, dass die Arbeit mit dem Kodierparadigma auch im Modus des selektiven Kodierens dazu verhilft, zu analysieren, ob die zentralen Kategorien als Kontext, Bedingungen oder Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Kernkategorie in Verbindung stehen und welche Konsequenzen sich daraus für den Forschungsgegenstand ergeben. Entsprechend wurde auch für das zentrale Phänomen „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ ein Kodierparadigma angefertigt, welches in der Abbildung 10 dargestellt ist und im Anschluss konzeptuell erläutert wird.

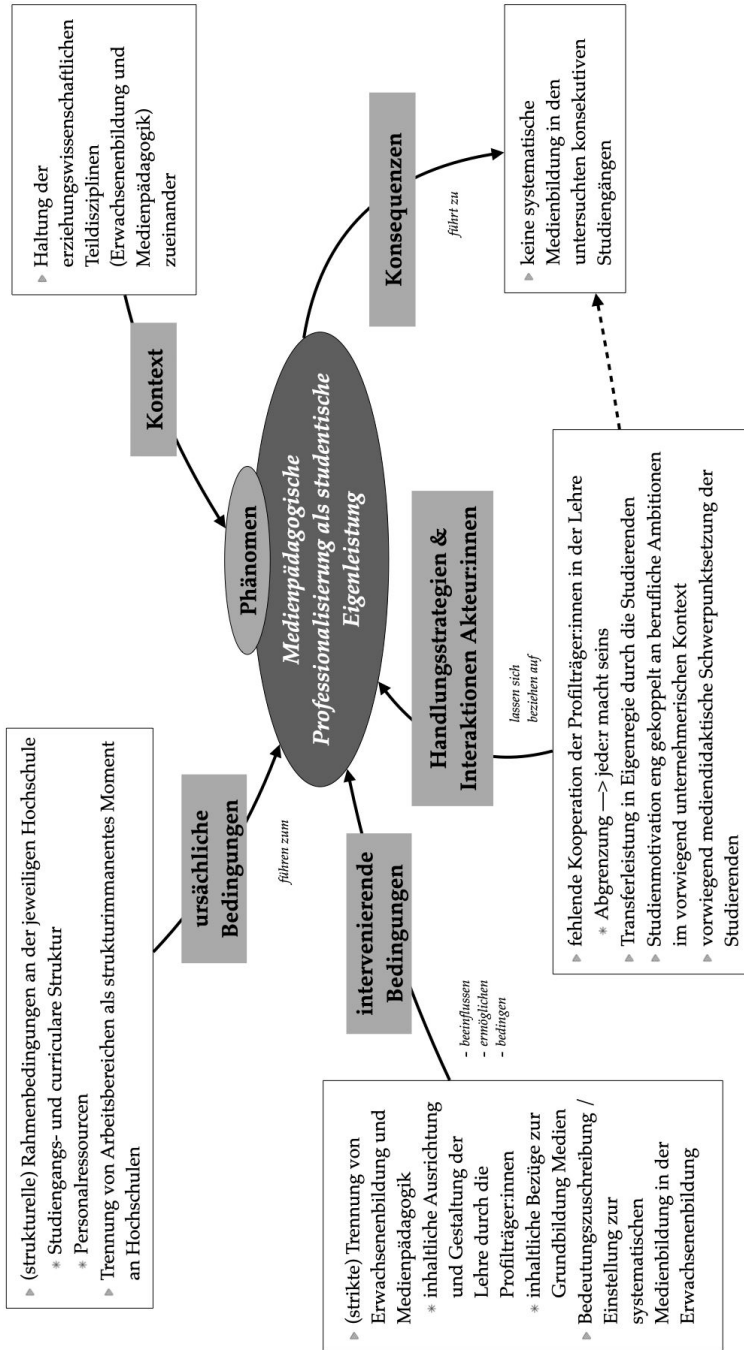


Abbildung 10: Kodierparadigma zur Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“

Ähnlich der fünften zentralen Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ (siehe Kap. 7.1.5) bildet die Haltung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander auch für das zentrale Phänomen „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ den *Kontext*. Wie die konzeptuelle Betrachtung der fünften zentralen Kategorie zeigte, ist es für einen konstruktiven Austausch zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium notwendig, dass die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik eine offene Haltung zueinander haben. Wie der Auszug aus dem Interview mit einer/einem erwachsenenpädagogischen Profilträger:in beispielhaft illustriert hat (vgl. Interviewtranskript Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 508–528), sind medienpädagogische Themen im wissenschaftlichen Fachdiskurs der Erwachsenenbildung keine Schwerpunktthemen, wenngleich der medienpädagogische Professionalisierungsbedarf auf struktureller und individueller Ebene aufgrund der Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität auch innerhalb der Erwachsenenbildung zunehmend thematisiert wird (u. a. Schmidt-Hertha et al. 2017; Rohs & Bolten 2020; Egetenmeyer et al. 2020; Bolten-Bühler 2021 a/b). Auch im medienpädagogischen Fachdiskurs wird die Erwachsenenbildung eher als randständig berücksichtigt, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit einer/einem medienpädagogischen Profilträger:in aufzeigt:

„Aber es ist sozusagen auch ein Problem der Medienpädagogik. Die Erwachsenenbildung, oder wenn man das so sieht, Weiterbildung überwiegend auf die Hochschulen bezieht und weniger auch den ganzen Bereich der der Unternehmen oder sonst etwas. Also in der Hinsicht/ deswegen ist der Begriff der Zwangsehe, das kommt mir jetzt so, vielleicht auch von den Fachdisziplinen her, /ähm/ ganz sinnvoll. Weil er deutlich macht: Man muss sich da stärker/ man muss stärker zusammenkommen. Man muss Schwerpunkte setzen.“ (Standort A-IP2-Prof:MPäd; Z. 283–289)

Die/Der Profilträger:in legt in diesem Interviewzitat dar, dass die Erwachsenenbildung und insbesondere der Bereich der (beruflichen) Weiterbildung innerhalb des medienpädagogischen Fachdiskurses oftmals mit der Hochschuldidaktik in Verbindung gebracht werden. Zudem greift sie/er den in-vivo kodierten Begriff der „Zwangsehe“ auf, um zu verdeutlichen, dass auch außerhalb der untersuchten Studiengänge die Zusammenarbeit bzw. der Austausch zwischen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik nicht in intensiver Form stattfindet. Obgleich es viele thematische Überschneidungen respektive eine große Schnittmenge gibt, stellen (Forschungs-)Kooperationen mit Blick auf die wissenschaftliche Community eine Seltenheit dar.

Ursächliche Bedingungen, die zum Zustandekommen des zentralen Phänomens „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ beitragen, sind zum einen die strukturellen Rahmenbedingungen an den jeweiligen Hochschulstandorten. Dies schließt insbesondere die curricularen Strukturen der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge mit ein, die, wie die konzeptuelle Betrachtung der dritten zentralen Kategorie „Strukturelle Faktoren“ zeigte, die medienpädagogische Professionalisierung beeinflussen (siehe Kap 7.1.3). So be-

richteten die Profilträger:innen in den Interviews einerseits davon, dass die Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung der Studiengänge dadurch eingeschränkt sei, sowie andererseits von Ressourcenproblemen (bezogen auf Personal und Deputat), die sich auf die Lehr-/Lerngestaltung auswirken. Letzteres stellt vor allem die medienpädagogischen Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften vor Herausforderungen, die an zwei der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten (A & B) eine Querschnittsfunktion und -aufgabe innehaben und somit auch in anderen Studiengängen – insbesondere bei der Lehrerbildung – vertreten sind. Dies führt besonders am Hochschulstandort B dazu, dass die medienpädagogischen Profilträger:innen in den erwachsenenbildnerischen Studiengängen lediglich Impulse setzen, jedoch in Bezug auf die Grundbildung Medien keine inhaltlich Vertiefung einbringen können, wie die konzeptuelle Betrachtung der ersten Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“ gezeigt hat. Zudem beeinträchtigen die fehlenden Ressourcen die Zusammenarbeit und stellen somit ein strukturelles Problem für die medienpädagogische Professionalisierung in den Studiengängen dar (ausführlicher dazu 7.1.1). Ferner wurde die Trennung von Arbeitsbereichen respektive -gemeinschaften als strukturimmanentes Moment an Hochschulen als Bedingung herausgearbeitet, die zum Auftreten des zentralen Phänomens führt. Wie eingangs dargestellt, zieht sich die (strikte) Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik wie ein roter Faden durch die fünf zentralen Kategorien und trägt somit maßgeblich dazu bei, dass die medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge bisweilen eine studentische Eigenleistung darstellt. Insbesondere die inhaltliche Trennung von erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten innerhalb der Studiengänge beeinflusst das zentrale Phänomen, was bei der anschließenden Betrachtung der intervenierenden Bedingungen deutlicher herausgestellt wird.

Die über die drei Hochschulstandorte hinweg herausgearbeitete strikte Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik ist eine der *intervenierenden Bedingungen*, die das zentrale Phänomen bedingen. Die Trennung spiegelt sich einerseits in der inhaltlichen Ausrichtung der Profilträger:innen sowie der Gestaltung der Lehre wider. Andererseits wirkt sie sich auf die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien aus, die in die konsekutiven Studiengänge einfließen. Wie die konzeptuelle Betrachtung der zweiten zentralen Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ (siehe Kap. 7.1.2) zeigte, bleibt eine tatsächliche Verknüpfung erwachsenen- und medienpädagogischer Lehr-/Lerninhalte in den untersuchten Studiengängen weitestgehend aus, obwohl die Profilträger:innen in den Interviews betonten, dass es hierbei eine große inhaltliche Schnittmenge gebe. Ebenfalls wurde aufgezeigt, dass es kaum Profilträger:innen gibt, die inhaltlich sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogisch ausgerichtet sind. Eine solche inhaltliche Ausrichtung würde die medienpädagogische Professionalisierung der angehenden Erwachsenenbildner:innen im Hochschulstudium gleichwohl positiv beeinflussen und wird daher auch von einigen Profilträger:innen als Bedarf genannt (vgl. bspw. Interviewtranskript Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 554–563). Bezug nehmend auf die Querschnittsaufgabe, welche die medienpädagogischen Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften an den Hochschulstandorten A

und B innehaben, kann konstatiert werden, dass sich die Querschnittsaufgabe auch auf die inhaltliche Ausrichtung der medienpädagogischen Profilträger:innen auswirkt: Diese haben ihre Schwerpunkte – auch in der Forschung – vor allem auf die schulische Medienbildung ausgerichtet, sodass eine tatsächliche Anbindung an die Erwachsenenbildung und insbesondere erwachsene Adressat:innen in der Lehre sehr selten stattfindet. Darunter leiden auch die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien, wie die ausführliche Beschäftigung mit der vierten zentralen Kategorie (siehe Kap. 7.1.4) aufgezeigt hat. Die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien konzentrieren sich in den untersuchten konsekutiven Studiengängen vor allem auf die Dimension der Mediendidaktik sowie die Dimension der eigenen Medienkompetenz. Dem Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen sowie der Förderung der eigenen Medienkompetenz der Studierenden kommt auf Basis der Analyse innerhalb der Studiengänge hinsichtlich der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung ein großer Stellenwert zu. Dabei wird die eigene Medienkompetenz seitens der Profilträger:innen, wie gezeigt werden konnte, mehrheitlich als Basiskompetenz für mediendidaktisch-professionelles Handeln in der erwachsenenbildnerischen Handlungspraxis wahrgenommen. Um eine systematische Medienbildung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung zu ermöglichen, bedürfte es demnach deutlich mehr Bezügen zu den weiteren Dimensionen einer Grundbildung Medien (ausführlicher dazu Kap. 4.2), als diese bislang in den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Studiengängen zum Tragen kommen. Daneben stellen die Bedeutungszuschreibung und persönliche Einstellung zur systematischen Medienbildung, die im Rahmen der konzeptuellen Betrachtung der fünften zentralen Kategorie (siehe Kap. 7.1.5) veranschaulicht wurden, eine weitere intervenierende Bedingung dar, die das zentrale Phänomen „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ beeinflusst. Mit einer Ausnahme sprachen sich alle der interviewten sowohl medien- als auch erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen für eine systematische Medienbildung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium aus. Bezogen auf die Studierenden zeigte sich im Rahmen der Analyse, dass diese insbesondere der mediendidaktischen Professionalisierung eine große Bedeutung für die eigene Professionalitätsentwicklung zuschreiben (siehe dazu auch Kap. 7.1.2), was wiederum eng mit den beruflichen Ambitionen verknüpft ist, die nachfolgend mit Blick auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien nochmals thematisiert werden. Wie die intensive Beschäftigung mit der fünften Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“ zeigte, ist es notwendig, die medienpädagogische Professionalisierung in den Curricula der konsekutiven Studiengänge fest zu verankern und darüber abzubilden, damit diese von den Studierenden als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung wahrgenommen werden kann. Diese Notwendigkeit zeigte sich im Zuge der Ausarbeitung der fünften Kategorie insbesondere für den Hochschulstandort B, wo die Medienpädagogik lediglich im Wahlbereich der konsekutiven Studiengänge verortet ist und die medienpädagogische Professionalisierung – den interviewten Profilträger:innen folgend – von den Studierenden entsprechend als weniger relevant eingeschätzt wird.

Im Hinblick auf die *Handlungsstrategien und Interaktionen der Akteur:innen*, die sich auf das zentrale Phänomen beziehen lassen, ist zunächst die fehlende Kooperation der erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen in der Lehre sowie darüber hinaus zu nennen. Bei der konzeptuellen Betrachtung der ersten zentralen Kategorie (siehe Kap. 7.1.1) wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Forscherin bei der Erarbeitung mit der Überlegung gespielt hatte, das betrachtete Phänomen mit dem Zusatz „(Fehlende)“ zu versehen, da die Kooperation zwischen den erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereichen respektive -gemeinschaften in den Studiengängen nicht über Absprachen hinausgeht. Dies zeigte sich im Rahmen der Analyse sowohl hinsichtlich der Studiengangs- und Curriculumsentwicklung (bspw. keine gemeinsame Ausarbeitung von Modulen) als auch im Hinblick auf die Lehre. Lediglich am Hochschulstandort A berichteten zwei der Profilträger:innen aus der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik davon, im Rahmen der Begleitveranstaltungen zu den studentischen Pflichtpraktika eng zusammenzuarbeiten und die Lehr-/Lerninhalte entsprechend intensiv untereinander abzustimmen. Eine Strategie des Umgangs der Profilträger:innen, die auch für die erste zentrale Kategorie herausgearbeitet wurde und eng mit der fehlenden Kooperation in Verbindung steht, ist die bewusste Abgrenzung vom jeweils anderen Arbeitsbereich. Dies wurde von den Profilträger:innen u. a. damit begründet, dass man sich bei der inhaltlichen Gestaltung der Lehre nicht „in die Quere kommen“ wolle (vgl. bspw. Interviewtranskript Standort C-IP1-wissMA-EB; Z. 203–205), sowie damit, dass eine Verknüpfung von erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten in der Lehre schwierig sei, da die Besonderheiten der Erwachsenenbildung dann nicht mehr zum Tragen kommen würden (vgl. Interviewtranskript Standort A-IP4-Prof-EB; Z. 186–196). In der Folge muss die Transferleistung von den Studierenden in Eigenregie vollzogen werden, wie eine:r der Profilträger:innen im Interview herausstellt:

„/Mhm/ ehrlich gesagt sind mir da jetzt wenig Kooperationen oder Verbindungen /ähm/ bekannt. Weil halt die Lehrgebiete für sich jeweils /ähm/ autark und eigenständig haben. /Ähm/ und es gibt natürlich Überschneidungen, aber /ähm/ das ist dann auch eher Aufgabe der Studierenden das zusammenzubringen.“ (Standort C-IP4-wiss.MA-MeDiDa; Z. 2767–2770)

Auch eine:r der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen vom Hochschulstandort B spricht im Interview davon, dass der Transfer aufgrund der inhaltlichen Fokussierung der medienpädagogischen Profilträger:innen auf die schulische Medienbildung von den Studierenden der Erwachsenenbildung eigenständig hergestellt werden müsse, wie folgendes Zitat aufzeigt:

„Und hat/ ihr Hauptanliegen ist einfach – das hängt sicher auch mit der Herkunft der Mitarbeiter dort, der Professoren, der Dozenten /äh/ mit zusammen – dass die sehr stark auf die Lehrerausbildung fokussiert sind und eben dann auch auf den Anwendungsbereich Schule. Das ist auch so ein Punkt, der das für unsere Studierenden immer ein bisschen widerständig macht. Das muss man ehrlich sagen. Diese Fokussierung ist ein bisschen schwierig. Da geht es dann um Professionalisierung, aber es gibt keinen Anschluss. Eigentlich auch keinen impliziten. Also das muss wirklich durch Selbstleistung passieren

der Studierenden. /Ähm/ da ne Verbindung herzustellen, zu dem Professionalitätsdiskurs in der Erwachsenenbildung.“ (Standort B-IP1-wiss.MA-EB; Z. 161–160)

Den Transfer zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik eigenständig herzustellen, ist für die Studierenden zugleich eine Herausforderung. Einigen der Studierenden, so berichten die Profilträger:innen, gelinge dies ganz gut, was sich u. a. daran zeige, dass der Transfer in Haus- und Abschlussarbeiten hergestellt werde, wie folgendes Zitat aus dem Interview mit einer/einem der erwachsenenpädagogischen Profilträger:innen aufzeigt:

„/Ähm/ (...). Also, was ich relativ oft ja habe ist, dass Studierende zu mir kommen und sagen: ‚Ich will bei Ihnen zum Beispiel meine Bachelorarbeit schreiben und ich möchte das und das Thema machen. Das ist relativ stark medienpädagogisch.‘ Dann /ähm/ arbeiten wir eben daran zu sagen: Ok. Ich find/ich find das total prima, weil ich find es gibt eine starke Verknüpfung.“ (Standort A-IP3-wiss.MA-EB; Z. 354–358)

Positiv hervorzuheben ist, dass die Transferleistung der Studierenden dabei gewürdigt wird, indem die/der Profilträger:in der thematischen Verknüpfung offen gegenübersteht und die Studierenden bei der Erstellung der Abschlussarbeit unterstützt. Daneben berichten einige der Profilträger:innen jedoch auch von Erfahrungen aus der Lehre, bei denen deutlich geworden sei, dass die Studierenden Schwierigkeiten dabei haben, den Transfer eigenständig herzustellen, wie folgendes Zitat zeigt:

„Und da wusste ich halt eben /ähm/ von /äh/ aus Gesprächen was sie /ähm/ also was [Namensnennung Kolleg:in aus der Medienpädagogik] auch schon mal mit denen gemacht hat. Und konnte das natürlich so miteinbeziehen und da nochmal Nachfragen stellen und so aber /ähm/ habe halt tatsächlich gemerkt, dass der Transfer /ähm/ denen unheimlich schwergefallen ist.“ (Standort C-IP1-wiss.MA-EB; Z. 288–292)

Eine:r der medienpädagogischen Profilträger:innen vom Hochschulstandort C hat vor ihrer/seiner Anstellung am Lehrstuhl selbst den konsekutiven Studiengang absolviert und erläuterte im Interview, dass sich die Verbindungen zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik für sie/ihn erst nach dem Studium erschlossen haben:

„Aus Sicht der Studierenden kann ich sagen, dass ich (.) zu der damaligen Zeit eigentlich selbst nie direkte Querverbindungen erkannt habe. Dass ich da wirklich bewusst /ähm/ (.) die Disziplinen zusammengeführt wurden. Aber im Nachhinein, /ähm/ möchte ich mal sagen, dass ich da bei mir irgendwie so der Kreis geschlossen hat. Also das man dann schon gemerkt hat, dass sich alles in gewisser Art und Weise bedingt. Und /ähm/ das zum Beispiel /ähm/ gewisse Fähigkeiten oder gewisse Kompetenzen die man sich im medienpädagogischen Bereich aneignet, dann auch von Vorteil sind oder auch notwendig sind in der Erwachsenenbildung. Aber das war jetzt glaube ich so keine oder ist keine keine curriculare Notwendigkeit, dass das wirklich irgendwann später so zusammengeführt wird.“ (Standort C-IP2-wiss.MA-MPäd; Z. 229–237)

Dies zeigt die Prozesshaftigkeit der Professionalitätsentwicklung im Sinne dessen auf, dass es ggf. einer gewissen Distanz und Reflexion bedarf, um die entsprechende Trans-

ferleistung eigenständig zu vollziehen. Ferner verdeutlicht das Zitat, dass eine stärkere Verbindung von erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten in den Studiengängen dazu beitragen könnte, die Transferleistung seitens der Studierenden zu fördern, da die inhaltliche Schnittmenge und thematische Querverbindung für die Studierenden somit besser ersichtlich wären. Neben der Transferleistung in Eigenregie stellt die Studienmotivation eine Strategie der Studierenden dar, die sich auf das zentrale Phänomen beziehen lässt. Wie zuvor erwähnt, ist diese eng an die beruflichen Ambitionen der Studierenden gekoppelt, die sich, wie die konzeptuelle Betrachtung der zweiten zentralen Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“ gezeigt hat, vor allem auf den unternehmerischen Kontext konzentrieren (ausführlicher dazu Kap. 7.1.2). Aus den Erzählungen der Profilträger:innen geht hervor, dass die Studierenden oft eine klare Vorstellung davon haben, dass sie nach dem Studium im unternehmerischen Kontext arbeiten wollen, weshalb sie der medienpädagogischen Professionalisierung eine weniger große Bedeutung zuschreiben. Nichtsdestotrotz sind die Studierenden demnach daran interessiert, im Rahmen der akademischen Professionalisierung mediendidaktische und -methodische Kompetenzen zu erwerben. Dies zeige sich durch ein großes Interesse an der Gestaltung von E-Learning-Angeboten, da die Studierenden dort den Anwendungsbezug zur erwachsenenbildnerischen Berufspraxis am ehesten herstellen können. Zudem wollen die Studierenden ihre eigene Medienkompetenz – vorwiegend im Sinne von funktionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten – im Studium auf- und ausbauen, um im späteren Berufsleben mediendidaktisch-professionell handlungsfähig zu sein. Andere medienpädagogische Themenfelder, wie bspw. die Mediensozialisation, die Medienbildung oder die medienpädagogische Organisationsentwicklung, werden von den Studierenden hingegen nicht nachgefragt.

Die sich mit Blick auf das zentrale Phänomen „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ ergebende *Konsequenz* besteht darin, dass im Falle der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge keine systematische Medienbildung im Sinne des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens ermöglicht wird, welches die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt. Wie durch die konzeptuelle Betrachtung des zentralen Phänomens gezeigt werden konnte, ist die medienpädagogische Professionalisierung bisweilen noch kein grundlegender Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium.

Das gegenstandsverankerte Ergebnis der Studie, dass die medienpädagogische Professionalisierung in den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengängen eine studentische Eigenleistung darstellt, deckt sich zum Teil mit Ergebnissen aus der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis, die Hinweise darauf geben, dass sich praktisch tätige Erwachsenenbildner:innen auch überwiegend in Eigenregie im Kontext informeller und nonformaler Lernprozesse medienpädagogisch professionalisieren (Rohs & Bolten 2017; Bolten & Rott 2018). Zudem weisen die Ergebnisse der Studie auf ein reduktionistisches Bild von Medienpädagogik in der Erwachsenenbildung hin – im Sinne dessen, dass Medienpädagogik oft mit Mediendidaktik

gleichgesetzt wird, was u. a. von Helbig und Hofhues (2018) kritisiert wird. Wie durch die konzeptuelle Betrachtung gezeigt werden konnte, hat dies Auswirkungen auf die Professionalisierungsstrategien der Studierenden. Letztere verbinden die Medienpädagogik vor allem mit der Nutzung von digitalen Technologien zur Vermittlung von Inhalten. Bezug nehmend darauf lässt sich schlussfolgern, dass eine Grundbildung Medien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium über die mediendidaktische und -methodische Ebene (E- und Blended Learning) hinausgehen und ferner stärker für erwachsenenbildnerische Handlungs- und Tätigkeitsfelder ausdifferenziert werden sollte, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten und die Studierenden dadurch zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln zu befähigen.

7.2.3 Das dimensionale Profil der Kernkategorie

Corbin und Strauss (2008, S. 111) betonen, dass auch die Kernkategorie, wie alle im Rahmen der Untersuchung erarbeiteten Kategorien, in Bezug auf ihre Eigenschaften dimensionalisiert werden müsse. Die Eigenschaften der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ bilden die fünf zentralen Kategorien (siehe Kap. 7.1.1–7.1.5). Die Tabelle 6 bildet das dimensionale Profil der Kernkategorie ab.

Tabelle 6: Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“

Kategorie	Eigenschaften	Dimensionale Ausprägung
Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung	Kooperation	förderlich – hinderlich
	Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen	
	Professionalitätsentwicklung Studierende	wechselseitig – einseitig
	Strukturelle Faktoren	unterstützend – beeinträchtigend
	Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien	ermöglichen – verhindern
	Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung	befürwortend – ablehnend

Die konzeptuelle Betrachtung des zentralen Phänomens verdeutlichte, dass die Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen die medienpädagogische Professionalisierung der Studierenden entweder förderlich oder hinderlich beeinflussen kann. Da die Kooperation der Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften an den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten drei Hochschulstandorten nicht wesentlich über (formale und informelle) Absprachen hinausgeht, lässt sich die dimensionale Ausprägung der Eigenschaft eher auf der negativen Seite des Kontinuums verorten. Die fehlende Kooperation einerseits bei der inhaltlichen Ausgestaltung der konsekutiven Studiengänge (bspw. Ausarbeitung von Modulen) und andererseits der konkreten Lehr-/Lerngestaltung, die durch die strukturelle Tren-

nung bedingt ist sowie durch eine bewusste Abgrenzung begünstigt wird, trägt somit in entscheidendem Maße dazu bei, dass die medienpädagogische Professionalisierung innerhalb der Studiengänge bisweilen eine studentische Eigenleistung darstellt. Um die medienpädagogische Professionalisierung der Studierenden im Sinne einer Grundbildung Medien zu fördern, wäre es notwendig, dass die Erwachsenenbildung und Medienpädagogik enger zusammenarbeiten. Daneben stellt die Professionalitätsentwicklung der Studierenden einen Aspekt dar, der das zentrale Phänomen beeinflusst. Der Ausprägungsgrad dieses Aspekts lässt sich auf einem Kontinuum zwischen den Polen wechselseitig und einseitig einordnen. Wie die Analyse gezeigt hat, ist die individuelle Professionalitätsentwicklung der Studierenden vorwiegend durch berufliche Ambitionen motiviert. Sofern die Studierenden der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Zielvorstellungen eine hohe Relevanz beimessen, hat der Aspekt eine wechselseitige Ausprägung. Wird die medienpädagogische Professionalisierung für die beruflichen Ambitionen hingegen als wenig relevant eingeschätzt, ist die Ausprägung eher einseitig, da die Studierenden dann vor allem einen Schwerpunkt im Bereich der Erwachsenenbildung setzen. Wie die Analyse und vor allem die konzeptuelle Betrachtung des zentralen Phänomens zeigten, schätzen die Studierenden insbesondere die mediendidaktische Professionalisierung für ihre individuelle Professionalitätsentwicklung als relevant ein. Dort scheinen sie den Anwendungsbezug für die künftig favorisierte Berufspraxis (vorwiegend im unternehmerischen Kontext) am ehesten herstellen zu können, sodass andere medienpädagogische Themen selten bis gar nicht nachgefragt werden. Die Ausprägung des Aspekts lässt sich entsprechend als einseitig beschreiben, da die reine Fokussierung der Mediendidaktik die anderen inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien – ausgenommen den Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz – ausschließt. Dabei kann vermutet werden, dass diesbezüglich ein Zusammenhang mit dem Umstand besteht, dass die medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung aufseiten der Studierenden eine hohe Motivation voraussetzt, die sie, weil sie die Relevanz der systemischen Medienbildung für ihre beruflichen Ambitionen nicht wahrnehmen, nicht aufzubringen bereit sind. An dieser Stelle bleibt es diesbezüglich gleichwohl bei einer Vermutung, da innerhalb der Studie keine Studierenden zu ihren individuellen Professionalisierungsstrategien befragt wurden, was im anschließenden Kapitel 7.3 kritisch reflektiert wird. Wie die Analyse zeigte, wirken sich insbesondere die strukturellen Faktoren auf das zentrale Phänomen aus, was sich auf dem Kontinuum zwischen den Polen unterstützend und beeinträchtigend verorten lässt. Unterstützend wirken sich die strukturellen Faktoren dann auf die Ermöglichung der medienpädagogischen Professionalisierung in den Studiengängen aus, wenn diese fest im Curriculum verankert ist und entsprechende Ressourcen (Personal und Deputat) dafür zur Verfügung stehen. Die strukturellen Faktoren beeinträchtigen die medienpädagogische Professionalisierung, insofern sie – wie am Hochschulstandort B – kein fester Bestandteil des Curriculums ist und die Ressourcen aufgrund der Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik nur eingeschränkt zur Verfügung stehen.

Ferner stellen die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien eine für das zentrale Phänomen relevante Eigenschaft dar. Ohne die Herstellung von inhaltlichen Bezügen zur Grundbildung Medien kann eine medienpädagogische Professionalisierung der Studierenden als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung faktisch nicht ermöglicht werden, weshalb sich die dimensionale Ausprägung der Eigenschaft zwischen den Polen ermöglichen und verhindern verorten lässt. In keinem der drei vorliegend untersuchten konsekutiven Studiengänge wird die medienpädagogische Professionalisierung aktiv verhindert. Lediglich am Hochschulstandort B, innerhalb dessen die Medienpädagogik im Wahlbereich der konsekutiven Studiengänge verortet ist, kann die Ausprägung dieser Eigenschaft eher aufseiten des negativen Pols verortet werden. Wenngleich die medienpädagogische Professionalisierung an den anderen Studienstandorten (A & C) im Curriculum berücksichtigt wird und damit zusammenhängend auch Bezüge zur Grundbildung Medien hergestellt werden, konzentrieren sich die Bezüge – wie die Auswertung gezeigt hat – vornehmlich auf die Dimensionen der Mediendidaktik und eigenen Medienkompetenz. Auch hierbei spielt die Trennung der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik eine Rolle: Die Bezüge zur Grundbildung Medien finden sich vordergründig im medienpädagogischen Studienanteil wieder. Daher sind die Studierenden überwiegend gefordert, die Transferleistung zur Erwachsenenbildung in Eigenregie zu vollziehen. Überdies stellt die Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung eine das zentrale Phänomen beeinflussende Eigenschaft dar. Diese betrifft sowohl die Profilträger:innen als auch die Studierenden. Hinsichtlich dieser Eigenschaft lässt sich bezüglich deren Ausprägung zwischen den Polen befürwortend und ablehnend differenzieren. Wie gezeigt werden konnte, wird der medienpädagogischen Professionalisierung vom Gros der Profilträger:innen für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Auch die Studierenden halten, so die Einschätzung der Profilträger:innen, die vor allem mediendidaktische Professionalisierung im Rahmen ihrer Professionalitätsentwicklung für wichtig. Lediglich eine:r der Profilträger:innen äußerte sich im Interview ablehnend gegenüber der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Die Bedeutungszuschreibung trägt maßgeblich dazu bei, dass die medienpädagogische Professionalisierung zu einem festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium avancieren kann. Wenn insbesondere die Profilträger:innen die zunehmende Bedeutung der Medienpädagogik als Qualifikationsanforderung für Erwachsenenbildner:innen ablehnen, führt dies dazu, dass es den Studierenden erheblich erschwert wird, den Transfer zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in Eigenregie zu vollziehen. Es scheint demnach notwendig, die Bedeutung der systematischen Medienbildung durch eine feste Verankerung der medienpädagogischen Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien in den Curricula der konsekutiven Studiengänge zu berücksichtigen, damit diese für die Studierenden sichtbar abgebildet ist.

7.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Im Anschluss an die Ausarbeitung der fünf zentralen Kategorien sowie die Entwicklung der Kernkategorie wird die Ergebnisdarstellung in diesem Unterkapitel systematisch abgerundet, indem die erarbeitete gegenstandsverankerte Theorie als zentrales Ergebnis des komplexen Forschungsprozesses vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage der empirischen Untersuchung reflektiert wird (Kap. 7.3.1). Daran anknüpfend wird die für die vorliegende Untersuchung entwickelte Theorie im Hinblick auf die von Strauss und Corbin (1996) formulierten Gütekriterien zur Bewertung der Forschungsleistung reflektiert (siehe Kap. 5.2.2), um zu veranschaulichen, dass die Theorie in den Daten empirisch verankert ist (Kap. 7.3.2). Final wird das forschungsmethodische Vorgehen von der Forscherin kritisch reflektiert und ein Resümee gezogen, wobei auch Schwierigkeiten, die im Forschungsprozess aufgetreten sind, transparent dargelegt und diskutiert werden (Kap. 7.3.3).

7.3.1 Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage

Strübing (2019) folgend zielt die Arbeit mit der Grounded Theory „explizit auf die Generierung von Theorie ab und setzt sich damit von rein deskriptiv, ‚explorativ‘ orientierten Ansätzen qualitativer Sozialforschung ab“ (ebd., S. 538). So war auch die vorliegende Studie mit der Zielsetzung verbunden, den noch nicht erforschten Gegenstand der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätentwicklung im Hochschulstudium systematisch zu erschließen und empirisch zu fundieren. Die Entscheidung dazu mit dem Forschungsstil der Grounded Theory zu arbeiten, wurde im fünften und sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit ausführlich begründet. Die zentrale Forschungsfrage der empirischen Untersuchung lautete wie folgt:

Wie wird die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Sinne einer Grundbildung Medien innerhalb ausgewählter konsekutiver Studiengänge (Bachelor/Master) mit medienpädagogischen/medienbildnerischen Studienanteilen an deutschen Hochschulen in den Rahmenstrukturen und konkreten Lehr-/Lernangeboten ermöglicht?

Die dazu in Kapitel 7.2 dargelegten Ergebnisse verdeutlichen, dass eine systematische Medienbildung im Sinne des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens, welches die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt, in den untersuchten konsekutiven Studiengängen bisweilen nicht im Sinne einer umfassenden Grundbildung Medien ermöglicht wird. Obgleich medienpädagogische und medienbildnerische Studienanteile in den Studiengängen enthalten sind, werden diese in den Lehrveranstaltungen vornehmlich getrennt respektive losgelöst von der Erwachsenenbildung behandelt. Das führt wiederum dazu, dass die Studierenden den Transfer zwischen Er-

wachsenenbildung und Medienpädagogik eigenständig herstellen müssen, sodass die medienpädagogische Professionalisierung eine studentische Eigenleistung darstellt. Diese Eigenleistung erfordert zugleich eine hohe intrinsische Motivation der Studierenden, die, wie gezeigt worden ist, eng mit den beruflichen Ambitionen der Studierenden zusammenhängt. Sofern die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung für das künftige Berufsfeld nicht gesehen wird, sind die Studierenden weniger motiviert, sich im Rahmen ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium auch medienpädagogisch zu professionalisieren. Damit die Studierenden die Bedeutung der medienpädagogischen Professionalisierung für ihre individuelle Professionalitätsentwicklung wahrnehmen (können), scheint es notwendig, diese fest in den curricularen Strukturen der konsekutiven Studiengänge zu verankern und zusätzlich über die Modulhandbücher abzubilden. Die vorliegend erhobenen Daten geben Hinweise darauf, dass eine Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte im Wahlbereich der konsekutiven Studiengänge als Add-on bzw. Zusatzangebot nicht ausreicht, um die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln zu befähigen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Studierenden dort Angebote wahrnehmen können, die aus ihrer Sicht besser mit den individuellen Berufszielen zu vereinen sind (bspw. in den Bereichen Bildungsmanagement und -beratung). Zudem konnte gezeigt werden, dass es für eine systematische Medienbildung in den Studiengängen einer intensiveren Kooperation von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik bedarf – auch im Rahmen der Lehr-/Lerngestaltung. Nur so können die Verbindungen respektive die große Schnittmengen beider Bereiche von den Studierenden systematisch erschlossen und medienpädagogisches Orientierungswissen aufgebaut werden. Eine Beschränkung auf die medienpädagogische Dimension greift dabei aus Sicht der Autorin zu kurz, wenngleich der didaktisch-methodische Einsatz von (digitalen) Medien in der Praxis der Erwachsenenbildung eine hohe Relevanz hat. Gleiches gilt für den Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz als Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Praxis. Wie im Zuge der theoretischen Herleitung der inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien erörtert (ausführlicher dazu Kap. 4), hat auch der Einbezug der Dimensionen der Mediensozialisation und -bildung sowie der medienpädagogischen Organisationsentwicklung hohe Relevanz für die erwachsenenbildnerische Praxis und sollte im Hochschulstudium daher stärker berücksichtigt werden. Die Auswertung des im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen Datenmaterials hat gezeigt, dass diese inhaltlichen Dimensionen in den Studiengängen kaum berücksichtigt werden, weshalb die Studierenden vor allem den Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen für ihre Berufspraxis als relevant einschätzen. Dies hängt, wie die Datenauswertung verdeutlichte, auch eng mit der inhaltlichen Ausrichtung der Profilträger:innen sowie deren Einstellung und Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung zusammen. Die Profilträger:innen leisten einen entscheidenden Beitrag dazu, dass die Studierenden im Rahmen des Hochschulstudiums umfassende medienpädagogische Kompetenzen aufbauen (können). Dabei stehen erstere auch vor Schwierigkeiten, die – wie gezeigt worden ist – insbesondere mit

strukturellen Faktoren und damit einhergehenden Vorgaben für die Gestaltung von Studium und Lehre zusammenhängen. Insbesondere die Querschnittsaufgabe der Medienpädagogik, die dazu führt, dass die medienpädagogischen Profilträger:innen auch in andere – vornehmlich lehrendenbildende – Studiengänge involviert sind, stellt die medienpädagogischen Arbeitsbereiche respektive -gemeinschaften vor Ressourcenprobleme. Insofern kann auf Basis der Daten der vorliegenden Studie der von der Sektion Medienpädagogik (2017, S. 6) identifizierte Handlungs- und Finanzierungsbedarf für medienpädagogische Professuren und Stellen im akademischen Mittelbau zur medienpädagogischen Professionalisierung über die Studiengänge der Lehrerbildung hinaus bestätigt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie und die darin entwickelte Theorie sind ferner vor dem Hintergrund zu betrachten, dass der Prozess der Theoriebildung, wie insbesondere im Rekurs auf den pragmatistischen Denkstil in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit betont wurde, gemäß der Grounded Theory generell nicht als abgeschlossen gilt, da sich die soziale Realität nur begrenzt erschließen lässt (vgl. Strauss 1993, S. 19) und sich zugleich beständig ändert. Wie auch Aßmann (2013, S. 253) für ihre Studie betont, unterliegen die betrachteten Phänomene zeitlich bedingten Veränderungen, sodass auch die in dieser Studie ausgearbeitete gegenstandsverankerte Theorie lediglich eine Momentaufnahme darstellt, die im Kontext der zugrunde liegenden Forschungsfrage sowie vor dem Hintergrund des Untersuchungsdesigns und der herangezogenen Stichprobe zu betrachten ist. Daher erhebt die Forscherin nicht den Anspruch einer allgemeinen Gültigkeit der präsentierten Ergebnisse sowie der entwickelten Theorie. Im Gegenteil: Trotz der gründlichen und langjährigen Beschäftigung mit den Daten ist sie sich dessen bewusst, aufgrund der Kontingenz des untersuchten Gegenstandes nicht alle Aspekte und Faktoren, die auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium einwirken, erfasst haben zu können. Dennoch liefern die Ergebnisse der umfassenden Analyse und vor allem die vorliegend entwickelte gegenstandsverankerte Theorie wertvolle Hinweise dahingehend, wie die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung ermöglicht werden kann.

7.3.2 Begründung und Reflexion der empirischen Verankerung der Ergebnisse des Forschungsprozesses

Wie in Kapitel 5.2.2 der vorliegenden Arbeit erläutert, bestehen auch und gerade für die Arbeit mit dem Forschungsstil der Grounded Theory Gütekriterien, die einerseits dazu dienen, dass die Leser:innen den komplexen Prozess der Analyse der Daten nachvollziehen und das Vorgehen der Forscher:innen bewerten können. Andererseits gibt es bestimmte Kriterien, um die empirische Verankerung der Ergebnisse intern wie auch extern zu beurteilen. Dazu haben Strauss und Corbin (1996) jeweils sieben Leitfragen formuliert, die nachfolgend nochmals aufgegriffen werden, um die Nachvollziehbarkeit und empirische Verankerung der Ergebnisse dieser Studie systematisch zu veranschaulichen und zu reflektieren.

- **„Kriterium 1:** Wie wurde die Ausgangsstichprobe ausgewählt? Aus welchen Gründen?“ (ebd., S. 217; Hervorhebung FB)

Das Theoretical Sampling der vorliegenden Studie wurde im Kapitel 6.2 ausführlich dargelegt und begründet. Dabei wurde erörtert, dass ein „klassisches“ Theoretical Sampling – im Sinne eines konsequent iterativ-zyklischen Vorgehens – nicht gangbar war und das pragmatisch ausgerichtete Vorgehen bei der Datenerhebung begründet. Die Begrenzung der Untersuchungsstichprobe auf drei konsekutive Studiengänge der Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Erwachsenen-/Weiterbildung und im weitesten Sinne medienpädagogischen Schwerpunktsetzungen respektive Studienanteilen wurde vor dem Hintergrund der Nutzung generativer Fragen zur minimalen und maximalen Kontrastierung sowie unter Einbezug generativer Fragen zu den Studienprofilen, der thematischen Ausrichtung sowie der/den inhaltlichen Schwerpunktsetzung(en) reflektiert und begründet. Somit ist eine variantenreiche Stichprobe für die vorliegende Studie generiert worden.

- **„Kriterium 2:** Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?“ (ebd.; Hervorhebung FB)

Für die vorliegende Untersuchung wurden im Modus des offenen und axialen Kodierens fünf zentrale respektive Hauptkategorien (1. Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen, 2. Professionalitätsentwicklung Studierende, 3. Strukturelle Faktoren, 4. Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien, 5. Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung) entwickelt, deren systematische Erarbeitung in Kapitel 7.1 konzeptuell veranschaulicht wurde. Dass die zentralen Kategorien der Kernkategorie und damit verbunden der entwickelten gegenstandsverankerten Theorie, dass die medienpädagogische Professionalisierung in den untersuchten Studiengängen bisweilen eine studentische Eigenleistung darstellt, ihre nötige Dichte verleihen, wurde mit Blick auf die Integration der fünf zentralen Kategorien in die Kernkategorie, die im Modus des selektiven Kodierens geprüft wurde, aufgezeigt (siehe Kap. 7.2.1).

- **„Kriterium 3:** Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verweisen (als Indikatoren) – beispielsweise auf diese Hauptkategorien?“ (ebd.; Hervorhebung FB)

Durch die ausführliche Darlegung und konzeptuelle Betrachtung der Kodierparadigmen der fünf zentralen Kategorien (vgl. Abb. 4–8) konnten die Plausibilität der Kategorien und die dabei betrachteten konzeptuell-zentralen Phänomene im Hinblick auf den Kontext, die jeweils ursächlichen und intervenierenden Bedingungen sowie die Handlungs- und interaktionalen Strategien der Akteur:innen aufgezeigt werden.

- **„Kriterium 4:** Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?“ (ebd.; Hervorhebung FB)

Wie mit Blick auf das erste Kriterium hervorgehoben und im Kapitel 6.2 ausführlich dargelegt und begründet, wurde für die vorliegende Studie beim Theoretical Sampling

ein pragmatisches Vorgehen gewählt. Leitend für die Auswahl der Stichprobe war, dass innerhalb der konsekutiven Studiengänge mit erwachsenenbildnerischem Schwerpunkt im weitesten Sinne medienpädagogische und -bildnerische Schwerpunktsetzungen respektive Studienanteile berücksichtigt sind. Insbesondere die im Rahmen des Theoretical Samplings berücksichtigten Dimensionen, die sich in den Kategorien widerspiegeln – variierende Studienprofile und divergierende medienpädagogische Schwerpunktsetzungen innerhalb ebendieser – waren für die vorliegende Studie nützlich.

- **„Kriterium 5:** Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?“ (ebd.; Hervorhebung FB)

Die für die Analyse herangezogenen Hypothesen wurden auf Basis der grundlegenden Gedanken und damit zusammenhängenden Einflüsse der sensibilisierenden Konzepte zu den jeweiligen Kategorien formuliert. Somit konnten die Beziehungen der zentralen Kategorien zueinander basierend auf den im Kodierprozess herausgearbeiteten Konzepten überprüft und deren Zusammenhänge aufgezeigt werden.

- **„Kriterium 6:** Gibt es Beispiele, daß Hypothesen gegenüber dem tatsächlich wahrgenommenen [sic] nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussten sie die Hypothesen? (ebd.; Hervorhebung FB)

Ein besonders erwähnenswerter Widerspruch, der sich im Zuge der Datenanalyse herauskristallisierte, war mit der Hypothese verbunden, dass der Einbezug sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogischer Studieninhalte dazu beiträgt, dass die Studierenden im Studium ein ganzheitliches medienpädagogisches Orientierungswissen im Sinne einer Grundbildung Medien im Rahmen ihrer Professionalitätsentwicklung aufbauen können. Dieser Diskrepanz wurde dadurch Rechnung getragen, dass die spannungsreichen Bedingungen und komplexen Wechselwirkungen, die zur medienpädagogischen Professionalisierung in den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten drei konsekutiven Studiengängen beitragen, im Rahmen der Darstellung der zentralen Kategorien differenziert herausgearbeitet wurden, um die empirische Wirklichkeit nicht zu verklären.

- **„Kriterium 7:** Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese abschließenden analytischen Entscheidungen getroffen?“ (ebd.; Hervorhebung FB)

Die Entwicklung der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ erfolgte systematisch und schrittweise, indem, wie in Kapitel 7.2 beschrieben, immer wieder zwischen den Kodiermodi (offen, axial und selektiv) gewechselt wurde, um ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen und die Integration der relevantesten Eigenschaften der zentralen Kategorien zu überprüfen.

Zudem wurde die Auswahl des für die vorliegende Studie zentralen Phänomens mit geschätzten Kolleg:innen im Rahmen einer Forschungswerkstatt auf Basis der gemeinsamen Arbeit am Material eingängig geprüft und reflektiert. Somit konnten auch die kommunikative Validierung und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der gegenstandsverankerten Theoriebildung sichergestellt werden.

Von der Erläuterung der aufgeführten Kriterien erhofft sich die Forscherin, dass der komplexe Forschungsprozess für die Leser:innen der vorliegenden Arbeit transparent und nachvollziehbar dargelegt worden ist und das Vorgehen somit auch extern bewertet werden kann. Ferner wurden Kriterien zur internen Beurteilung der empirischen Verankerung der Studie herangezogen, die nachfolgend erläutert werden, um auch die externe Beurteilung zu gewährleisten.

- „*Kriterium 1: Wurden die Konzepte im Sinne der Grounded Theory generiert?*“ (Strauss & Corbin 1996, S. 218; Hervorhebung im Original)

Wie im Rahmen der Ergebnisdarstellung gezeigt worden ist, sind alle Konzepte, die im Rahmen des offenen Kodierens kodiert und abstrahiert sowie im Verlauf des weiteren Kodierprozesses kategorisiert wurden, in den Daten verankert. Dazu verhalf insbesondere die Arbeit mit dem Kodierparadigma.

- „*Kriterium 2: Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?*“ (ebd., S. 218 f.; Hervorhebung im Original)

Die Ergebnisdarstellung verdeutlichte, dass alle Konzepte systematisch miteinander verknüpft wurden, um die Verbindungen zu überprüfen und Beziehungen zwischen den Kategorien herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen wurde bei der Beschreibung der zentralen Kategorien sowie der Kernkategorie berücksichtigt, indem die Forschungsleistung konzeptuell dargelegt und die jeweiligen Kodierparadigmen veranschaulicht wurden.

- „*Kriterium 3: Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?*“ (ebd., S. 219; Hervorhebung im Original)

Wie in den Kapiteln 7.1 und 7.2 – insbesondere durch die konzeptuelle Betrachtung der Kodierparadigmen und die Beschreibung der dimensional Profile – gezeigt werden konnte, sind die fünf zentralen Kategorien sowie die Kernkategorie gut entwickelt und verfügen über konzeptuelle Dichte. Somit wurde zugleich ein entscheidender Beitrag zur Erklärungskraft der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten gegenstandsverankerten Theorie geleistet.

- „*Kriterium 4: Ist ausreichend Variation in die Theory eingebaut?*“ (ebd., S. 219; Hervorhebung im Original)

Die Ergebnisdarstellung in den vorangegangenen Kapiteln 7.1 bis 7.2 zeigt eindrücklich die das untersuchte Phänomen charakterisierenden Variationen auf.

- „Kriterium 5: Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?“ (ebd., S. 219 f.; Hervorhebung im Original)

Alle erklärenden Bedingungen, die im Rahmen der Datenanalyse berücksichtigt wurden, wurden innerhalb der Ergebnisdarstellung ausführlich beschrieben. Somit konnten die Verknüpfungen sowie Beziehungen aufgezeigt und die empirische Verankerung der Theorie plausibel dargelegt werden.

- „Kriterium 6: Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen?“ (ebd., S. 220; Hervorhebung im Original)

Dem Prozessaspekt wurde insofern Rechnung getragen, als Veränderungen in den untersuchten konsekutiven Studiengängen und damit einhergehende sich wandelnde Bedingungen transparent dargelegt und für den Forschungsgegenstand reflektiert worden sind.

- „Kriterium 7: In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?“ (ebd., S. 220 f.; Hervorhebung im Original)

Die Einschätzung der theoretischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse obliegt in erster Linie den Leser:innen der vorliegenden Arbeit. Die Forscherin kann an dieser Stelle insofern lediglich hervorheben, dass die im Forschungsprozess entwickelte Theorie, d. h., dass die medienpädagogische Professionalisierung in den untersuchten konsekutiven Studiengängen bisweilen eine studentische Eigenleistung darstellt, einerseits den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf unterstreicht, der für die praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung auch in anderen Studien identifiziert wurde (u. a. Schmidt-Hertha et al. 2017; Rohs & Bolten 2020; Bolten-Bühler 2021 a/b; Breitschwerdt & Egetenmeyer 2021). Andererseits zeigen die Ergebnisse spannungsreiche Bedingungen und Wechselwirkungen auf, die den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens seitens der Studierenden hemmen. Diese Bedingungen könnten und sollten bei der Weiterentwicklung der bestehenden Studiengänge und der Neukonzeption von Studiengängen, die erwachsenen- und medienpädagogische Anteile verbinden, zur Reflexion genutzt werden, um eine systematische Medienbildung zu ermöglichen, welche die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der Berufspraxis der Erwachsenenbildung befähigt.

7.3.3 Kritische Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens und Resümee

Um das Unterkapitel abzurunden, wird hierin der Forschungsprozess als solcher abschließend kritisch reflektiert und resümiert. Wie die transparente Beschreibung der Untersuchungsstichprobe mitsamt dem Vorgehen bei der Datenerhebung (siehe Kap. 6.2) gezeigt hat, war insbesondere letztere mit einigen Schwierigkeiten verbunden, die einer Reflexion bedürfen. Aufgrund der kleinen Stichprobe, die damit verbunden ist, dass es aktuell nur wenige konsekutive Studiengänge der Erwachsenenbildung

an deutschen Hochschulen gibt, die in ihren Curricula medienpädagogische und -bildnerische Studieninhalte berücksichtigen, musste die Stichprobe der Studie auf drei Hochschulstandorte beschränkt werden. Durch den eingeschränkten Feldzugang konnte das Theoretical Sampling bei der vorliegenden Untersuchung nicht in der Form erfolgen, wie dies wünschenswert gewesen wäre. Dennoch wurde eine variantereiche Stichprobe für die Studie generiert, die dazu beigetragen hat, die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung intensiv zu explorieren. Ein großes Manko der Studie besteht darin, dass dabei die Perspektive der Studierenden nicht einbezogen wurde, sondern sich die Interviews auf die erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der Studiengänge konzentrierten. Dies hatte vor allem forschungsökonomische und pragmatische Gründe, die in Kapitel 6.1 thematisiert und reflektiert wurden. Für weitere Forschungsarbeiten im Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium wäre es daher sinnvoll und ratsam, auch und gerade Studierende und ggf. sogar Absolvent:innen der betreffenden Studiengänge zu berücksichtigen – bspw. auch in Form einer quantitativen Befragung. Im Falle der vorliegenden Untersuchung beschränken sich die Einblicke zu den Studierenden, deren Interessen und Schwerpunktsetzungen sowie deren Bedeutungszuschreibung und Einstellung zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil ihrer individuellen Professionalitätsentwicklung insofern allein auf die Auskünfte und Einschätzungen, welche die vorliegend interviewten Profilträger:innen dazu liefern konnten. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund zu betrachten und entsprechend kritisch zu hinterfragen. Es wäre demnach möglich, dass eine Berücksichtigung der Perspektive der Studierenden ganz andere Ergebnisse hervorgebracht hätte. Hier könnte an dieser Stelle dahingehend lediglich gemutmaßt werden, wovon die Forscherin gleichwohl absieht.

Wie in Kapitel 6 dargelegt, gestaltete sich die Datenerhebung der explorativ ausgerichteten Studie schwierig, sodass letztlich nur elf erwachsenen- und medienpädagogische Profilträger:innen interviewt werden konnten. Dies hing vor allem damit zusammen, dass die zentrale Forschungsfrage der Untersuchung ein sensibles Thema aufgreift, was den Profilträger:innen mitunter suggerierte, dass damit eine Bewertung der Qualität der untersuchten konsekutiven Studiengänge einhergeht. Dass dem nicht so ist, wurde im Zuge der Ergebnisdarstellung (siehe Kap. 7.1 & 7.2) verdeutlicht. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Darstellung der Ergebnisse die Forscherin in besonderem Maße herausforderte, da dies mit dem Anspruch verbunden war, keine direkten Rückschlüsse auf die innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Studiengänge und Hochschulstandorte sowie die interviewten Profilträger:innen zuzulassen. Bei einer derart kleinen Stichprobe, wie sie in der vorliegenden Studie ausgewählt wurde, gestaltet sich dies schwierig. Zwar wurden durch die Arbeit mit dem Forschungsstil der Grounded Theory abstrakte Konzepte erarbeitet, die sich im Material weitestgehend losgelöst von den einzelnen Hochschulstandorten sowie den Besonderheiten der dort angebotenen konsekutiven Studiengänge zeigten, jedoch sind die Charakteristika der Studiengänge an den jeweiligen Hochschulstandorten für die spezifischen Bedingun-

gen und Eigenschaften der aufgezeigten Phänomene ausschlaggebend. Beim Schreiben hatte die Forscherin entsprechend Sorge, zu viel zu den einzelnen Standorten und Studienangeboten preiszugeben und dadurch das ihr entgegengebrachte Vertrauen der Profilträger:innen ggf. nicht hinreichend zu achten. Dies hat den Schreibprozess an der einen oder anderen Stelle mitunter leicht ausgebremst. Zudem hätte der für die Expert:inneninterviews entwickelte Leitfaden, der im Wesentlichen drei thematische Fokusse berücksichtigte (ausführlicher dazu Kap. 6.1.2), rückblickend offener gestaltet werden können, um auch darüber hinausgehende Aspekte, welche die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium betreffen, in den Interviews aufzugreifen. Im Nachhinein ebenfalls kritisch zu betrachten ist, dass die Forscherin den Leitfaden im Vorfeld der Interviewtermine an die Profilträger:innen versandt hat. Dies hing mit Schwierigkeiten bei der Akquisition zusammen und sollte gewährleisten, dass die Profilträger:innen die potenzielle subjektive (Vor-)Annahme, dass es sich bei der Untersuchung um eine Evaluationsstudie handeln könnte, verwerfen. Der Einblick in den Leitfaden ermöglichte den Profilträger:innen, sich auf das Interview vorzubereiten, was im Hinblick auf den Aspekt der sozialen Erwünschtheit, der zu einer inhaltsbezogenen Verzerrung von Antworten führen kann und in dem Fall einen systematischen Fehler in Interviews darstellt (Esser 1991), zugleich kritisch zu betrachten ist.

Trotz der zuvor dargelegten Schwierigkeiten ist die Arbeit mit dem Forschungsstil der Grounded Theory resümierend als besonders positiv hervorzuheben. Diese war, wie die Darstellung der Ergebnisse gezeigt hat, für die gegenstandserschließende Forschung hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium sehr ertragreich. So ist die Forscherin der festen Überzeugung, dass bspw. eine inhaltsanalytische Herangehensweise aufgrund des eher subsumptionslogischen Vorgehens (u. a. Oevermann 2004) im Falle der vorliegenden Studie weniger produktiv gewesen wäre. Durch die intensive und langwierige Arbeit mit und das stetige Wechseln zwischen den der Grounded Theory inhärenten Kodiermodi konnte das umfangreiche Material sorgfältig ausgewertet und konnten die entwickelten zentralen Phänomene vor dem Hintergrund des (theoretischen) Vorwissens der Forscherin kritisch geprüft werden. Dazu hat vor allem der regelmäßige Austausch mit anderen Forscher:innen im Rahmen einer Forschungswerkstatt beigetragen. Qualitativ interpretative Sozialforschung ist auf einen solchen Austausch angewiesen, um sicherzustellen, dass die Interpretation weniger bzw. nicht subjektiv gefärbt, sondern in erster Linie am betreffenden Gegenstand orientiert ist.

8 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit war mit der Zielsetzung verbunden, einen sowohl theoretisch als auch empirisch fundierten Beitrag zur wissenschaftlichen Fachdiskussion zur medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu leisten. Dabei wurde die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium ins Zentrum des Erkenntnisinteresses gerückt. Im Rahmen des theoretischen Projekts wurde ein medienpädagogisch informiertes Verständnis einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung elaboriert. Dieses wurde vor dem Hintergrund aktueller zeitdiagnostischer Betrachtungen sowie damit einhergehender Anforderungen an erwachsenenpädagogisch-professionelles Handeln in der Bildungspraxis reflektiert, begründet und überdies professionstheoretisch fundiert.

Die systematische Berücksichtigung erwachsenen- und medienpädagogischer Anforderungen an professionelles Handeln spiegelt sich in der theoretischen Herleitung der fünf inhaltlichen Dimensionen einer systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung (1. Dimension der Mediendidaktik, 2. Dimension der Medienbildung, 3. Dimension der Mediensozialisation, 4. Dimension der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung, 5. Dimension der eigenen Medienkompetenz) wider, die zum Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Sinne einer systematisch-reflexiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium beitragen. Das medienpädagogische Orientierungswissen soll die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis befähigen und im Idealfall den Aufbau umfassender medienpädagogischer Kompetenzen gewährleisten.

Im Zuge des empirischen Projekts wurden medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt und medienpädagogischen/-bildnerischen Studienanteilen an drei für die Studie ausgewählten Hochschulstandorten in der Bundesrepublik Deutschland explorativ untersucht. Um den Forschungsgegenstand systematisch zu erschließen, wurden sowohl ordnende Papiere der Studiengänge als auch leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen der Hochschulstandorte im Forschungsstil der Grounded Theory analysiert. Die Grounded Theory eignete sich besonders für die empirische Erschließung von medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in den konsekutiven Studiengängen, da somit organisationsspezifische Abläufe, Bedingungen, Aufgaben und Dynamiken respektive Wechselwirkungen untersucht werden konnten (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 23 f.), welche die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium beeinflussen. Die Datenauswertung zeigte, dass die medienpädagogische Professionali-

sierung an den innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten bisweilen eine studentische Eigenleistung und somit keinen festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium darstellt.

Um das theoretische und empirische Projekt der vorliegenden Arbeit stärker in den wissenschaftlichen Fachdiskurs einzuordnen, wird nachfolgend der geleistete Beitrag zum aktuellen Forschungsstand im Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik erörtert (Kap. 8.1). Daran anknüpfend werden im Ausblick weiterführende Forschungsperspektiven aufgezeigt, die Anknüpfungspunkte für gemeinsame Forschungsvorhaben darlegen und eine Anregung zum intensiveren Austausch zwischen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik geben (Kap. 8.2).

8.1 Beitrag zum Forschungsstand im Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik

Die vorliegende Arbeit leistet sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene einen Beitrag zum Forschungsstand im Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. Allen voran ist der Beitrag zur medienpädagogischen Professionsforschung hervorzuheben. Im Verlauf der Arbeit und insbesondere mit Blick auf den professionstheoretischen Diskurs in der Medienpädagogik (ausführlicher dazu Kap. 3.3) wurde dargelegt, dass sich die Diskussion rund um die medienpädagogische Professionalisierung vorwiegend auf den Bereich der Lehrerbildung konzentriert und Forschungsbemühungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium bislang ein Desiderat darstellen (u. a. Knaus, Imort & Junge 2019). Letzterem wurde in der vorliegenden Arbeit insofern konstruktiv begegnet, als dass eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis entwickelt wurde (vgl. Abbildung 1), welche die von Hugger (2001, 2001/2017, 2003, 2007 & 2008 b) in den Diskurs eingebrachten analytischen Konzepte medienpädagogischer Professionalität um eine „vernetzend-hybride“ Form erweitert. Diese erweiterte Perspektive trägt der Prozesshaftigkeit der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung vor dem Hintergrund heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erziehungs- und Bildungspraxis, die eng mit gegenwärtigen gesellschaftlichen und medialen Wandlungsprozessen verwoben sind, Rechnung. Zugleich lassen sich durch die transformatorische Perspektive interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder erschließen, die für die medienpädagogische Professionsforschung bedeutsam sind und die aktuelle medienpädagogische Forschungslandschaft (u. a. Knaus 2017–2019) somit bereichern können.

Ferner wurden die von Egetenmeyer und Schüßler (2014 a/b) sowie Schüßler und Egetenmeyer (2018) beschriebenen Indikatoren und Einflussfaktoren für den berufs-

biografischen Prozess der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive reflektiert und somit wurde eine Forschungsperspektive erarbeitet, die sich für empirische Untersuchungen zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium eignet, wie in der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte. Überdies wurde ein analytisches Konzept medienpädagogischer Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung erarbeitet, welches wesentliche Strukturmerkmale sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt und systematisch miteinander verbindet. Letzteres diene als professionstheoretisches Fundament für die theoretische Herleitung der fünf inhaltlichen Dimensionen einer Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung (ausführlicher dazu Kap. 4.2).

Damit regt die Arbeit zugleich einen Perspektivwechsel an: weg von der Frage nach notwendigen medienbezogenen Fähig- sowie Fertigkeiten und hin zur Frage nach der Bedeutung medienpädagogischen Orientierungswissens in der Erwachsenenbildung. Die Ausarbeitung der inhaltlichen Dimensionen leistet ferner einen Beitrag zur Ausdifferenzierung des „Orientierungsrahmen[s] für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Inhalte“ (Sektion Medienpädagogik 2017) für den Studienbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zudem liefern die inhaltlichen Dimensionen der Grundbildung Medien Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung der Curricula erwachsenenpädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge mit medienpädagogischen und -bildnerischen Studienanteilen, damit der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Sinne einer systematischen Medienbildung künftig in den konsekutiven Studiengängen berücksichtigt werden kann.

Die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit schließen zudem an Forschungsleistungen aus der Erwachsenenbildung an, die sich mit der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität im Hochschulstudium beschäftigen (u. a. Egetenmeyer & Schüßler 2012; Schüßler & Egetenmeyer 2014; Benz-Gydat 2017). Darüber hinaus leistet die Arbeit einen Beitrag zum Forschungsfeld der medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (u. a. Schmidt-Hertha et al. 2017; Rohs et al. 2017; Bolten & Rott 2018; Rohs & Bolten 2020; Bolten-Bühler 2021 a/b) und ergänzt dieses um empirisch fundierte Erkenntnisse zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium. Ebenso leistet die Arbeit somit einen Beitrag zur Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung, indem die „Veränderung der Anforderungen an pädagogisch Tätige“ (Bernhard-Skala et al. 2021, S. 14) sowie der Umstand, dass die „Einstellung zur Digitalisierung [...] entscheidend für den praktischen Einsatz digitaler Medien in diesem Bildungsbereich sind“ (ebd.), bei der Herleitung der Grundbildung Medien und explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in konsekutiven Studiengängen der Erwachsenenbildung reflexiv berücksichtigt worden sind.

Darüber hinaus ist der forschungsmethodische Beitrag der vorliegenden Studie hervorzuheben. Durch die Kombination der Materialsorten ordnende Papiere und leitfadengestützte Expert:inneninterviews, die mit sowohl erwachsenen- als auch medienpädagogischen Profilträger:innen der untersuchten konsekutiven Studiengänge und Hochschulstandorte geführt wurden, ließen sich Einblicke zu den Bedingungen und Wechselwirkungen der medienpädagogischen Professionalisierung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung aufzeigen, die durch einen anderen methodischen Zugang zum Forschungsfeld möglicherweise verborgen geblieben wären.

8.2 Weiterführende Forschungsperspektiven

Im Kapitel 7.3.3 wurde die Aussparung der Perspektive der Studierenden innerhalb der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit bereits kritisch reflektiert. Hier bieten sich Anschlüsse für weitere Forschungsarbeiten zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium. So wäre es lohnend, in einer anschließenden Erhebung auch Studierende mit erwachsenenpädagogischem Studienschwerpunkt zu ihren individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium, bspw. qualitativ über Interviews oder Gruppendiskussionen oder quantitativ über eine Fragebogenerhebung, zu befragen. Damit ließe sich auch die Innenperspektive zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium empirisch erschließen, die in der vorliegenden Studie nur als Ausschnitt von außen über die Einschätzungen der interviewten erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen erfasst werden konnte.

Daneben bietet die Arbeit Anknüpfungspunkte zur empirischen Untersuchung der Bedeutung einer Grundbildung Medien respektive systematischen Medienbildung für die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis. Hier ließen sich Forschungsprojekte anschließen, welche die Absolvent:innen der innerhalb der empirischen Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge und Hochschulstandorte einbeziehen und ergründen, wie sich die medienpädagogische Professionalisierung im Hochschulstudium auf die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Professionalität in der konkreten Berufspraxis auswirkt. Ferner könnte der mediale Habitus von Studierenden der Erwachsenenbildung in künftigen Forschungsvorhaben rekonstruiert werden, um die medienbezogenen Dispositionen von angehenden Erwachsenenbildner:innen zu untersuchen. Ein solches Projekt würde die Forschungsleistung von Bolten-Bühler (2021 a/b) ergänzen und mögliche Erklärungsmuster für medienpädagogische Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium liefern.

Die aktuell vorherrschenden Bedingungen im gesamten Bildungsbereich seit Beginn der COVID-19-Pandemie, die insbesondere in den Jahren 2020 und 2021 im Zuge der bundesweiten Lockdowns dazu führten, dass Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung rein digital durchgeführt werden mussten, haben Anbieter:innen und

Adressat:innen mit Herausforderungen konfrontiert. Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022) konstatiert, dass die Pandemie die fortschreitende Digitalisierung beschleunigt habe und die „didaktisch reflektierte Umsetzung [hybrider Formate in der Erwachsenen-/Weiterbildung] die Weiterentwicklung der Medienkompetenzen von Lehrkräften“ (ebd., S. 249) erfordere. Auch die aktuelle Volkshochschul-Statistik für das Berichtsjahr 2020 veranschaulicht, dass seitens der Teilnehmer:innen „das Fehlen digitaler Kompetenzen bei den Lehrkräften als ein stark einschränkender Faktor“ (Echarti et al. 2022, S. 132) in Bezug auf die Umsetzung von Onlinekursangeboten an Volkshochschulen wahrgenommen wurde. Dies zeigt einerseits den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenenbildung auf und andererseits Perspektiven zur Untersuchung von medienpädagogischen Bewältigungsstrategien im Zuge der Pandemie, der damit einhergehenden längerfristigen Änderungen und der sich wandelnden Anforderungen in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis auf.

Basierend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit sind damit einige Anschlüsse benannt, die sich für einen intensiveren Austausch und die Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in der Forschung ergeben. Eine Qualifikationsarbeit kann dies aufgrund des damit verbundenen Aufwands und der fehlenden finanziellen Unterstützung nicht leisten. Dennoch erhofft sich die Autorin der vorliegenden Arbeit, durch die systematische Berücksichtigung beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen Perspektiven aufgezeigt zu haben, welche die Erwachsenenbildung und die Medienpädagogik zu einem verstärkten fachwissenschaftlichen Diskurs anregen – auch über Fragen zur medienpädagogischen Professionalisierung hinaus.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988). *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University Press.
- Abraham, E. & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1297–1320). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. & Tietgens, H. (1988). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Thesen und Antithesen. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung* (S. 25–39). Bremen: Presse und Informationsamt der Universität Bremen.
- Alheit, P. (1999). *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse* (S. 1–19). Göttingen. Verfügbar unter: http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounding_theory.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023]
- Alkemeyer, T. (2017). Praktiken und Praxis. Zur Relation von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In G. Klein & H. Göbel (Hrsg.), *Performance und Praxis. Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 141–165). Bielefeld: transcript.
- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). Bielefeld: transcript.
- Allert, H., Asmussen, M. & Richter, C. (2017). Digitalität & Selbst: Einleitung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität & Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 9–23). Bielefeld: transcript.
- Alvesson, M. & Johansson A. (2002). Professionalism and Politics in Management Consultancy Work. In T. Clark & R. Fincham (Hrsg.), *Critical Consulting. New Perspectives on the Management Advice Industry* (S. 228–246). London: Blackwell.
- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (1999). Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess – Zur Einleitung in diesen Band. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum Erwachsenen- und Weiterbildung*. DIE: Frankfurt am Main.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. aktualisierte Auflage). Bielefeld: wbv.
- Aßmann, S. (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, S. (1988). Medienpädagogik als Beruf? – Ein Diskussionsbeitrag. *GMK-Rundbrief Nr. 20*, Oktober 1988, 29–32.

- Aufenanger, S. (1997). Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 15–22). Bonn: Deutscher Bundestag.
- Aufenanger, S. (1999 a). Medienpädagogische Projekte – Zielstellung und Aufgaben. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 94–97). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Aufenanger, S. (1999 b). Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. *Bertelsmann Briefe*, 142, 21–24.
- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 109–122). Opladen: Leske + Budrich.
- Aufenanger, S. (2005). Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft – die Rolle neue Medien in schulischen Lehr- und Lernprozessen. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 149–160). München: kopaed.
- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Aufenanger, S. (2014). Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz. In H. Niesyto & P. Imort (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 53–64). München: kopaed.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1994). Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik. In W. Wunden (Hrsg.), *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur* (S. 231–243). Hamburg: Steinkopf.
- Baacke, D. (1996 a). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1996 b). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch*, 20 (78), 4–10.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation* (Band 1). Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (1999 a). „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In *Medien und Erziehung*, 43 (1), 7–12.
- Baacke, D. (1999 b). Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 19–20). München: KoPäd.

- Baacke, D. (1999 c). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. A. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2017). Wie verändert Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt? Ausgangspunkte einer Theorie der Digitalisierung. In R. Gläß & B. Leukert (Hrsg.), *Handel 4.0. Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation* (S. 3–24). Berlin & Heidelberg: Springer Gabler.
- Barberi, A. (2017). Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. In C. Trültzsch-Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung* (S. 143–162). Baden-Baden: Nomos.
- Barberi, A. (2018). *Performanz und Medienkompetenz. Dieter Baackes Grundlegung der Medienpädagogik als Diskurspragmatik*. Aachen: RWTH Aachen.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1993). *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 19–112). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beisch, N. & Schäfer, C. (2020). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. Internetnutzung mit großer Dynamik: Medien, Kommunikation, Social Media. *Media Perspektiven*, 9/2020, 462–482.
- Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner/-innen. *Medienpädagogik*, 30, 116–136. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X>
- Bellinger, F. & Mayrberger, K. (2019). Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext. *Medienpädagogik*, 34, 19–46. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.X>
- Bellinger, F. & Niemeyer, B. (2023). „Ich bin aber der Meinung, das wird total überbewertet.“ Einblicke in die digitalen Erfahrungswelten von Volkshochschulleiter:innen während der Corona-Krise. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Erfahrungswelten im Diskurs: Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Erfahrung und Digitalität* (S. 63–84). Hagen: Hagen University Press.
- Benz-Gydat, M. (2017). *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis*. Bielefeld: wbv.

- Bergmann, E. (2000). Neue Ansprüche an Angebotsplanung und Professionalisierung im Bereich Grundbildung. Ansätze aus einem Projektvorhaben in Mecklenburg-Vorpommern. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 85–94). Bielefeld: wbv.
- Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M. & Wahl, J. (2021). Editorial. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 11–16). Bielefeld: wbv.
- Bertelsmann Stiftung & ECORYS (2015). *Adult Learners in Digital Learning Environments*. Brüssel.
- Bettinger, P. (2012). *Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken*. Boizenburg: Hülsbach.
- Bettinger P. & Linke, F. (2015). Mediatisierung und Partizipation als Herausforderung. Schulen im Spannungsfeld medienkulturellen Wandels. In M. Schiefner-Rohs, C. Gómez Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Lehrer.Bildung.Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule* (S. 141–152). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bettinger, P. & Aßmann, S. (2017). Das diskursive Feld um Mediatisierung und Mediensozialisation. Eine Analyse deutschsprachiger Fachzeitschriften. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 79–100). Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, P. (2018). *Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bettinger, P. (2020). Theoretische Begründungslinien der Medienpädagogik. Ein Überblick. *merz – Medien und Erziehung*, 2020 (02), 10–18.
- Billes-Gerhart, E., Dörr, G., Irion, T., Kommer, S., Andreas, L., Maier, W., Maurer, B., Lorenz, T., Niesyto, H. & Reinhard-Hauck, P. (2006). Situation und Perspektiven der medienpädagogischen Qualifikation im Rahmen der Lehrerbildung (1. Phase). Verfügbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2021/03/2006_Landesfachschaft_Medpaed.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerung für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtstudiums. In B. Bachmair, D. Spanhel & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 231–244). Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (2007). Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 246–258). Wiesbaden: Springer VS.
- Blumer, H. (1931). Science Without Concepts. *American Journal of Sociology*, 36, 515–133.
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 3–10.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. California, Columbia & Princeton: University Press Group.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 63–81. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-322-80769-4_5
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation* (2. Auflage). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven aus der Praxis. *MedienPädagogik*, 30, 137–153. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X>
- Bolten, R. (2018). Der Mediale Habitus Als System Von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in Der Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik*, 32, 96–107. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.26.X>
- Bolten-Bühler, R. (2021 a). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv.
- Bolten-Bühler, R. (2021 b). Der mediale Habitus als Ermöglichungsraum und Begrenzung medienpädagogischer Professionalisierung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsfor-schung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 173–188). Bielefeld: wbv.
- Born, A. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 341–354). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (7. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breitschwerdt, L., Egetenmeyer, R. & Lechner, R. (2016). Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. Neue Perspektive auf die Professionalisierung. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2016 (6), 32–34.
- Breitschwerdt, L., Egetenmeyer, R. & Lechner, R. (2018). Professionalisierung in Einrichtungen der Weiterbildung. Diskurse um Kompetenzentwicklung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 64 (03), 100–104.

- Breitschwerdt, L. & Egetenmeyer, R. (2021). Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung. Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Optimierung in der Weiterbildung. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education 2021* (Jahrgang 44, Ausgabe 1; S. 55–74). Bielefeld: wbv.
- Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, E. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 44–45, 1–14.
- Bremer, H. (2018). Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 127–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Bryant, A. (2009). Grounded Theory and Pragmatism: The Curious Case of Anselm Strauss. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (3), 1–38. doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-10.3.1358>
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (5), 332–348. doi: 10.1515/zfsoz-2018-0121
- Buddeberg, K. & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 197–225). Bielefeld: wbv.
- Buiskool, B.-J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. & Osborne, M. (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Bundesregierung (2014). *Digitale Agenda 2014–2017*. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Bundesministerium des Innern, Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur.
- Bundesregierung (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode*. Berlin.
- Bundesregierung (2019). *Digitalisierung gestalten. Umsetzungsstrategie der Bundesregierung (Aktualisierung – März 2019)*. Berlin.
- Bundesregierung (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP*. Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Busch, D. & Hommerich, C. (1980). Diplompädagogen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer bundesweiten Untersuchung zur Berufssituation von Diplompädagogen. In W. Mader (Hrsg.), *Forschungen zur Erwachsenenbildung. Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 1979* (S. 84–143). Bremen: Presse und Informationsamt der Universität Bremen.

- Buschle, C. & Tippelt, R. (2015). Professionelle Erwachsenenbildner_innen – ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen* (S. 41–58). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Buttler, J. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cape Town Open Education Declaration (2007 & 2017). Verfügbar unter: <https://www.cape-towndeclaration.org/> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Castells, M. (2004). *Das Informationszeitalter: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (Band 1 von 3). UTB. Opladen: Leske + Budrich.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 181–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Auflage). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodernen Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2019). *Situation Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn* (2. Auflage). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9–48). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3–21.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. Auflage). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machtheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Opladen: Leske + Budrich.
- Dellori, C. (2002). Was wissen Personalentwickler über das pädagogische Verfahren „Supervision“? Rekonstruktion beruflicher Deutungsmuster. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 33–42). Bielefeld: wbv.
- Dember, W. N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. *American Psychologist*, 29 (3), S. 161–168. doi: <https://doi.org/10.1037/h0035907>

- Denninger, A. & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 161–176.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Chicago & Englewood Cliffs (NJ): Aldine/Prentice Hall.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Studien zum Umgang mit Wissen* (Band 6). Baden-Baden: Nomos.
- Dewe, B. & Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 125–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B. (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 9–18.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago & London: Open Court Publishing Company.
- Dewey, J. (1937). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Dewey, J. (2002). *Logik: Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2004/1916). *Essays in Experimental Logic*. New York: Dover Publications.
- de Witt, C. & Czerwionka, T. (2013). *Mediendidaktik. Studententexte für Erwachsenenbildung* (2., aktualisierte und überarbeitete. Auflage). Bielefeld: wbv.
- Dezuanni, M. (2015). The building blocks of digital media literacy: socio-material participation and the production of media knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 416–439. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.966152>
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, J. (2015). Lernen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 49–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K. & Schrader, J. (2015). Weiterbildungsorganisationen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 174–182). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollhausen, K. (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Forum Erwachsenenbildung*, 53 (3), 16–20.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2010). Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität der Erwachsenenbildung am Beispiel von Bildungsreisen. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 126–141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321–333). Opladen (u. a.): Barbara Budrich.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Schwann.

- Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T. & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik. 59. Folge, Berichtsjahr 2020*. Bielefeld: wbv.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 7–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2014 a). Academic Professionalisation in Masters's Programmes in Adult and Continuing Education: Towards an Internationally Comparative Research Design. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative Perspectives* (S. 91–103). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Egetenmeyer, R. & Schüßler, I. (2014 b). Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung in Europa: Bildungspolitische, professionalitätsbezogene und forschungsorientierte Perspektiven. *Der pädagogische Blick*, 22 (3), 162–178.
- Egetenmeyer, R. & Grafe, S. (2017). *DigiEB – Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung. Vorhabensbeschreibung*. Würzburg. Verfügbar unter: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/digieb/startseite/> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 7–24.
- Egetenmeyer, R., Lechner, R., Treusch, N. & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensbedingungen auf Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung (HVB)*, 2020 (3), 24–33. doi: 10.3278/HBV2003W003
- Egloff, B. & Männle, I. (2012). Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 65–78). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egloff, B. (2020). Professionalität und Studiengänge der Erwachsenenbildung – Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung (HVB)*, 2020 (1), 8–15. doi: 10.3278/HBV2001W002
- Elias, N. (1999). *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engels, M. & Egloffstein, M. (2021). Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 283–303). Bielefeld: wbv.

- Equit, C. & Hohage, C. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–46). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Esser, H. (1991). Die Erklärung systematischer Fehler in Interviews. In R. von Wittenberg (Hrsg.), *Person-Situation-Institution-Kultur* (S. 59–78). Berlin: Duncker & Humblot.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Bielefeld: wbv.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18 (2), 395–415.
- Evetts, J. (2008). Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007. *Zeitschrift für Sozialreform*, 51 (I), 97–106.
- Evetts, J. (2009). The Management of Professionalism: A Contemporary Paradox. In S. Gewitz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Hrsg.), *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward* (S. 19–30). London: Routledge.
- Evetts, J. (2011). A new Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology*, 59 (4), 406–422.
- Faulstich, P. & Graefßner, G. (2006). Riskante Flexibilität. In M. Kraul, H. Merkens & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 101–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim & München: Juventa.
- Faulstich, P & Zeuner, C. (2011). *Erwachsenenbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Faulstich, P., Graefßner, G & Walber, M. (2012). Erwachsenenbildungswissenschaft: marginalisiert und desintegriert oder aber profiliert und systematisiert. Zur Situation des Studiums der Erwachsenenbildung im BA-/MA-System. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 29–38). Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Felden, H. von (2015). Bildung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 199–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finnemann, N. O. (2011). Mediatization theory and digital media. *The European Journal of Communication Research*, 36 (02), 67–89.

- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 473–488). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.
- Freidson, E. (1970). *Professional Dominance. The Social Structure of Medicine*. New York: Atherton Press.
- Freidson, E. (1975). *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. New York: Dodd & Mead.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Friedenthal-Haase, M. (1991). *Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung: der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiels Köln*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friedenthal-Haase, M. & Meilhammer, E. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaft. In R. Arnord, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarbeitete Auflage, S. 88–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friese, S. (2016). Grounded Theory – Computergestützt und umgesetzt mit Atlas.ti. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodology zur Forschungspraxis* (S. 483–507). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fromme, J., Kommer, S., Mansel, J. & Treumann, K. P. (1999), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, J. (2002). Mediensozialisation und Medienpädagogik. Zum Verhältnis von informellem und organisiertem Lernen mit Computer und Internet. *Spektrum Freizeit*, 24 (3), 70–83.
- Fromme, J. (2007). Sozialisation in einer sich wandelnden Mediengesellschaft. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* (S. 12–29). Bielefeld: GMK.
- Fromme, J. & Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. *medien + erziehung*, 54 (5), 46–54.
- Ganguin, S., Gemkow, J. & Haubold, R. (2020). Medienkritik zwischen Medienkompetenz und Media Literacy. *MedienPädagogik*, 37, 51–66. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.0703.X>
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gerhards, J. (2001). Der Aufstand des Publikums. Eine systemtheoretische Interpretation des Kulturwandels in Deutschland zwischen 1960 und 1989. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (3), 163–184.

- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur & Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). *Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 51–67). Weinheim: Beltz.
- Gieseke, W. u. a. (1988 a), *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gieseke, W. (1988 b). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 11–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gieseke, W. (1988 c). Zu den Unwegsamkeiten der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung – Forschungsergebnisse zu einer inneren Bestandsaufnahme. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung* (S. 233–256). Bremen: Presse und Informationsamt der Universität Bremen.
- Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 678–713). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gieseke, W. (2005 a) Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Gutknecht-Gmeiner (Hrsg.), *Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung* (S. 12–33). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Gieseke, W. (2005 b). Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inne/n in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 37–46.
- Gieseke, W. (2010 a). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. durchgesehene Auflage, S. 385–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (2010 b). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarbeitete Auflage, S. 243–244). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gieseke, W. (2011). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & Hippel, A. von (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 385–403). Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (2012). Professionen. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 435–447). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

- Gieseke, W. (2015). Professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen* (S. 23–39). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2003). *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded Theory (in Zusammenarbeit mit J. Holton). *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5 (2), 1–22. doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffmann, E. (1971). *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grafe, S. (2011). ‚media literacy‘ und ‚media (literacy) education‘ in den USA. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 59–80). München: kopaed.
- Grell, P. (2017). Erwachsenenbildung. In B. Schorb, A. Hartung & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 79–83). München: kopaed.
- Grenz, T. & Pfadenhauer, M. (2017). De-Mediatisierung: Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess. In M. Pfadenhauer & T. Grenz (Hrsg.), *De-Mediatisierung. Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess* (S. 3–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–197). Weinheim & München: Juventa.
- Grotlüschen, A. (2003). *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2018 a). Grundbildung von Erwachsenen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage, S. 1261–1278). Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_56
- Grotlüschen, A. (2018 b). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *Medienpädagogik*, 30, 94–115. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>

- Grotlüschen, A., Buddeberg, K. & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5–10). Bielefeld: wbv.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 309–325.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haberzeth, E. & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Band. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 8, S. 9–20). Bern: hep.
- Harring, M., Witte, M. & Burger, T. (2018). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim & Beltz: Juventa.
- Hartung-Griemberg, A. (2017). Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 166–174). Bonn: bpb.
- Hartung-Griemberg, A. & Schorb, B. (2017). Medienpädagogik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 277–283). München: kopaed.
- Hegarty, B. (2015). Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY*, July-August, 3–13.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54 (9), 407–427.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas). Stuttgart: Klett.
- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik*, 30, 1–17. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X>
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Henriks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83–103). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Weilerswist: Velbrück.

- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerverhalten. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik – Beiheft Pädagogische Professionalität*, 57, 268–288.
- Hepp, A. & Hartmann, M. (2010). Mediatisierung als Metaprozess: Der analytische Zugang von Friedrich Krotz zur Mediatisierung der Alltagswelt. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 9–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. (2010). Mediatisierung und Kulturwandel: Kulturelle Kontextfelder und die Prägekräfte der Medien. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. & Krotz, F. (2012). Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. (2013 a). *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. (2013 b). Die kommunikativen Figurationen mediatisierter Welten: Zur Mediatisierung der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (S. 97–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. & Hasebrink, U. (2014). Kommunikative Figurationen – ein Ansatz zur Analyse der Transformation mediatisierter Gesellschaften und Kulturen. In J. Nikolaus, B. Stark & O. Quiring (Hrsg.), *Von der Gutenberg-Galaxis zur Google-Galaxis. Alte und neue Grenzvermessungen nach 50 Jahren DG Puk* (S. 345–362). Konstanz: UVK.
- Hepp, A. & Hitzler, R. (2014). Mediatisierung von Vergemeinschaftung und Gemeinschaft: Zusammengehörigkeiten im Wandel. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A., Breiter, A & Hasebrink, U. (2018). *Communicative Figurations. Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, Cham.
- Hepp, A. (2018). Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In J. Reichertz & R. Bettmann (Hrsg.), *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?* (S. 27–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization*. London & New York: Routledge.

- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzig, B. (2001). Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In B. Herzig (Hrsg.), *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung* (S. 129–164). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Herzig, B. (2007). Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzig, B. (2012). *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed.
- Herzig, B., Martin, A., Shaper, N. & Ossenschmidt, S. (2015). Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 153–176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hippel, A. von (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmerinteressen* (Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland, Band 14). Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland.
- Hippel, A. von (2010). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. durchgesehene Auflage, S. 687–706). Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 45–57.
- Hippel, A. von & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 973–999). Wiesbaden: Springer VS.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1113–1147). Wiesbaden: Springer VS.

- Hitzler, R. (1994). Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch – zur Einleitung. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 13–30). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, R., Horner, A. & Maeder, C. (1994). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hohage, C. (2016). Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodology zur Forschungspraxis* (S. 108–125). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Holze, J. (2017). *Digitales Wissen. Bildungsrelevante Relationen zwischen Strukturen digitaler Medien und Konzepten von Wissen*. Magdeburg: Universitätsbibliothek.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hornstein, W. & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie: Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (6), 749–769.
- Hug, T. (2005). Medienpädagogik als Profession? In A. Kowarsch & K. M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 29–36). Pukersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Hugger, K. U. (2001). *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, K.-U. (2001/2017). Auf dem Weg zu einer „vernetzenden Profession“. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik. *Medien-Päd. Retro*. Zweitveröffentlichung aus: B. Bachmair, D. Spanhel & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 2. (2001)* (S. 49–75). Opladen: Leske + Budrich. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.04.X>
- Hugger, K.-U. (2003). Medienpädagogik zwischen Kompetenz und Profession. In N. Neuß (Hrsg.), *Beruf Medienpädagoge* (S. 41–54). München: kopaed.
- Hugger, K.-U. (2007). Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 262–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (2008 a). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 564–570). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (2008 b). Professionalisierung der Medienpädagogik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 560–563). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (2008 c). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. & Cwielong, I. (2009). Medienbildung als Umgang mit gesellschaftlicher Kontingenz in und mithilfe von Medien. *MedienPädagogik*, 1–7. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/XX/2009.12.30.X>

- Hugger, K.-U. (2020). Medienpädagogik als eigener Beruf. *merz – Medien und Erziehung*, (02), 22–28.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, E. (1971). *The Sociological Eye*. New York: Aldine.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hüther, J. (1994). Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In S. Hiegemann & W. H. Swoboda (Hrsg.), *Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven* (S. 289–301). Opladen: Leske + Budrich.
- Hüther, J. & B. Podehl (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage, S. 116–127). München: kopaed. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/25138615-Geschichte-der-medienpaedagogik.html> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Hüther, J. (2005). Mediendidaktik. In B. Schorf & J. Hüther (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage). München: kopaed.
- Hüther, J. (2010). Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (5. Auflage, S. 82–88). München: kopaed.
- Initiative D21 e. V. (2019/2020). *Wie digital ist Deutschland? D21 Digital Index 19/20*. Verfügbar unter: <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2019-2020> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Issing, L. & Klimsa, P. (2009). *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Jagose, A. (2011). *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag GmbH.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe* (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 211–235). München: kopaed.
- Jörissen, B. (2013). Unbestellte Berufsfelder – wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung? *Forum Erwachsenenbildung*, (2), 16–21. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jörissen, B. (2014). Digitale Medialität. In C. Wulf & J. Zierfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 503–513). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B. (2016). «Digitale Bildung» und die Genealogie digitaler Kultur: historiographische Skizzen. *MedienPädagogik*, 25, 26–40. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.26.X>

- Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 4, 2–13.
- Jütting, D. & Scherer, A. (1987). Der Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien* (Studien zur Erwachsenenbildung (Band 1, S. 401–474). Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Kade, S. (1989). Handlungswissen – Erwerbsformen und Verwendungsweisen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (24), 58–72.
- Kammerl, R. & Mayrberger, K. (2014). Medienpädagogik in der Lehrerbildung. Zum Status quo dreier Standorte in verschiedenen deutschen Bundesländern. In H. Niesyto & P. Imort (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 81–94). München: kopaed.
- Kammerl, R., Lampert, C., Müller, J., Rechlitz, M. & Potzel, K. (2021). Mediatisierte Sozialisationsprozesse erforschen. Methodologische Implikationen. *MedienPädagogik*, 16 (*Jahrbuch Medienpädagogik*), 185–209. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.24.X>
- Kelle, U. (2008 a). Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 315–340). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, U. (2008 b). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M., de Witt, C. & Stratmann, J. (2002). E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung* (S. 131–139). Neuwied: Luchterhand.
- Kerres, M., de Witt, C. & Schweer, M. (2003). Die Rolle von MedienpädagogInnen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In N. Neuß (2003). *Beruf Medienpädagoge* (S. 87–98). München: kopaed.
- Kerres, M. (2007). Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 161–178). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. & Preußler, A. (2015). Mediendidaktik. In F. von Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 32–48). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Kerres, M. (2016 – Preprint). E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma? In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1–9). Verfügbar unter: <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Auflage). Berlin & Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung (HVB)*, 2020 (3), 11–23. doi: 10.3278/HBV2003W002
- Klafki, W. (1984). Curriculum – Didaktik. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (6. Auflage, S. 117–128). München & Zürich: Piper.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (S. 11–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knaus, T., Meister, D. M. & Tulodziecki, G. (2017). Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. *MedienPädagogik* (24. Oktober), 1–23. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>.
- Knaus, T. (2017–2019). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt–Theorie–Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung*. München: kopaed.
- Knaus, T. (2018). [Me]nSch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. *MedienPädagogik* 31, 1–15. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>
- Knaus, T., Imort, P. & Junge, T. (2019). Editorial zur 20. Ausgabe. Medienpädagogik und Profession – Qualifizierungswege und berufliche Handlungsfelder der Medienpädagogik. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 20. Ludwigsburg: LBzM. Verfügbar unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/365/360> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Knorr Cetina, K. (2012). Skopische Medien: Am Beispiel der Architektur von Finanzmärkten. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 167–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Kokemohr, R. & Koller, H.-C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 90–102). Opladen: Leske + Budrich.

- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit: Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Koppel, I. (2017). *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Koring, B. (1987). Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien* (Studien zur Erwachsenenbildung, Band 1, S. 358–400). Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Koring, B. (1990). Professionalisierungsdiskussion und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (25), 10–21.
- Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. *DIE-Reports zur Weiterbildung*. Bonn: DIE.
- Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- Kraft, S. (2009). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 405–426). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kron, F. W. & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: UTB.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

- Krotz, F. (2010). Kommunikations- und Medienwissenschaft unter den Bedingungen von Medienkultur. In A. Hepp, M. Höhn & J. Wimmer (Hrsg.), *Medienkultur im Wandel* (S. 93–105). Konstanz: UVK.
- Krotz, F. (2014). Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten. In F. Krotz, C. Despotović & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 7–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, F. (2017). Pfade des Mediatisierungsprozesses: Plädoyer für einen Wandel. In M. Pfadenhauer & T. Grenz (Hrsg.), *De-Mediatisierung. Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess* (S. 27–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, H.-H. (2007). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarbeitete Auflage, S. 88–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kübler, H.-D. (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmethapher der Medienpädagogik. *medien praktisch*, 20 (78), 11–15.
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz. Dimensionen eines Schlagworts. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 25–47). München: KoPäd.
- Kübler, H.-D. (2009). Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten: Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4 (1), 7–26.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. März 2012*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der Digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK.
- Kurtz, T. (2002). *Professionssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Kurtz, T. (2014). Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen + Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kurtz, T. (2020). Medienpädagogik als Profession? *MedienPädagogik*, 37, 179–192. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.10.X>
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. In B. S. Turner (Hrsg.), *The New Blackwell Companion to Social Theory* (S. 141–158). Chichester, West Sussex, United Kingdom; Malden, MA, USA: Wiley-Blackwell.
- Lindesmith, A. R. (1947). *Opiate Addiction*. Bloomington: Principia Press.

- Linke, F. & Schwedler, A. (2017). Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe. Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession. *MedienPädagogik*, 29, 52–69. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/29/201709.02.X>
- Linke, F. (2017). Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe: Zur Bedeutung medienpädagogischer Professionalisierung für die Erwachsenenbildung. In C. Trültzsch-Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung* (S. 129–141). Baden-Baden: Nomos.
- Livingstone, D. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.), *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report*, H. 69 (S. 65–91). Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM.
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 70, 16–27.
- Lucke, D. (1995). *Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1981). Die Profession der Juristen: Kommentare zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In N. Luhmann (Hrsg.), *Ausdifferenzierung des Rechts* (S. 173–190). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). Sozialisation und Erziehung. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 4* (S. 173–181). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14–52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Erster Teilband; Kapitel 1–3). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011). *Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen. Soziale Systeme*, 17 (I), 3–30.
- Männle, I. (2013). *Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen*. Marburg: Tectum.
- Männle, I. (2018). Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter* (S. 197–215). Wiesbaden: Springer VS.
- Mansel, J. (1997). „Selbstsozialisation“ und Mediengebrauch. Medien als Instrument einer aktiv gestaltenden Persönlichkeitsentwicklung. *medien praktisch*, 21 (4), 9–11.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Marotzki, W. (2003). Medienbildung und digitale Kultur. *Magdeburger Wissenschaftsjournal*, 1–2 (03), 3–8.
- Marotzki, W. (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder* (S. 63–74). Bielefeld: wbv.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. & Meder, N. (2014). *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Marquard, O. (1981). *Abschied vom Prinzipiellen: Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Marr, M. & Zillien, N. (2010). Digitale Spaltung. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 275–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Marshall, T. H. (1939). The Recent History Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy. *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue canadienne d'Economie et de Science politique*, 5 (3), 325–340.
- Martens, H. & Hobbs, R. (2013). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (2), 120–137. doi: <https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Kocheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. DIE Survey*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maryland Department of Labor Licensing and Regulation (2015). *Professional Standards for Teachers in Adult Education. Maryland Standards*. Maryland: Maryland Adult Literacy Resource Center.
- Mayrberger, K. (2004). Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns. In H. Bonfadelli, P. Bucher, I. Paus-Hasebrink & D. Süß (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung* (S. 86–101). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Mayrberger, K. (2012). Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung* (S. 389–412). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayrberger, K. (2013). Medienbezogene Professionalität für eine zeitgemäße Hochschullehre – ein Plädoyer. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 197–213). Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Mayrberger, K. (2017). Agilität und (Medien-)Didaktik – Eine Frage der Haltung? *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung der Lehre*, (3), 16–19.
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Mayrberger, K. (2020). Partizipative Mediendidaktik. Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement. *Zeitschrift MedienPädagogik*, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 59–92. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>
- Mayring, P. (2012). Mixed Methods – Ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards qualitativer und quantitativer Methoden. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 287–300). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. Auflage.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mead, G. H. (1917). Scientific method and the individual thinker. In J. Dewey (Hrsg.), *Creative intelligence* (S. 167–227). New York: Holt.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University Press.
- Mead, G. H. (1978). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meder, N. (2002). Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. *Spektrum Freizeit*, 24 (1), 8–17.
- Meder, N. (2007). Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In W. Sesink, M. Kerres & H. Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S. 55–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Meder, N. (2008). Die Luhmannsche Systemtheorie und der Medienbegriff. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 37–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, S. (2014). *Visuelle Stile. Zur Sozialesemiotik visueller Medienkultur und konvergenter Design-Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Meilhammer, E. (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. In R. Arnord, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2., überarbeitete Auflage, S. 128–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meisel, K. (2000). Vorbemerkungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 5–6). Bielefeld: wbv.
- Meister, D. (2008). Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 519–526). Wiesbaden: Springer VS.
- Merton, R. K. & Lazarsfeld, P. F. (1950). *Continuities in Social Research. Studies in the Scope and Method of "The American Soldier"*. Glencoe: Free Press.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung* (S. 411–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–471). Weinheim & München: Juventa.

- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodology. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614–626). Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. & Pfadenhauer, M. (2003). *Professionelle Leistung – Professional Performance: Positionen der Professionssoziologie*. Konstanz: UVK.
- Mieg, H. (2003) Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In H. A. Mieg & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance: Positionen der Professionssoziologie* (S. 11–46). Konstanz: UVK.
- Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mieg, H. (2018 a). *Professionalisierung. Essays zum Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der Fachhochschule.
- Mieg, H. (2018 b). Professionalisierung. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 452–462). Bielefeld: wbv.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, H., Grell, P & Niesyto, H. (2011). *Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Moser, H. (2011). Pädagogische Leitbegriffe – Kontroversen und Anschlüsse. In P. Grell, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 41–58). München: kopaed.
- Muhr, T. (1997). *Visual qualitative data analysis. User's Manual and Reference* (Version 4.1). Berlin: Scientific Software Development.
- Neuß, N. (2003). Zur Notwendigkeit und Professionalisierung der Medienpädagogik. In N. Neuß (Hrsg.), *Beruf Medienpädagoge* (S. 9–25). München: kopaed.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Niesyto, H. (2007). Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 47–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Niesyto, H., Meister, D. & Moser, H. (2009). Editorial: Medien und soziokulturelle Unterschiede. *Medienpädagogik*, 17, 1–4. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.09.11.X>
- Niesyto, H. (2012). Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Schritte zu einer medienpädagogischen Grundbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 333–358). Wiesbaden: Springer VS.
- Niesyto, H. & Imort, P. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In H. Niesyto & P. Imort (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 9–49). München: kopaed.

- Niesyto, H. (2017). Medienkritik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 266–272). München: kopaed.
- Niesyto, H. (2018). Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen. In H. Niesyto & H. Moser (Hrsg.), *Medienkritik im digitalen Zeitalter* (S. 59–75). München: kopaed.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2002 a). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2002 b). Professionswissen aus Sicht der Profession. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wiploth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln* (S. 31–32). Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2004). Die „Veralltäglichung“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342–357.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21 (1), 124–145.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Pädagogische Professionalität*, 57, 40–59.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Opladen u. a.: Leske + Budrich.
- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen + Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 457–500). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2016). Erwachsenenbildung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 566–576). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), 101–120.
- Nolda, S. (2004). Medialisierung und Pädagogisierung – Folgeabschätzungen für die Erwachsenenbildung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder* (S. 75–90). Bielefeld: wbv.

- Nolda (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.
- Noordegraaf, M. (2007). From “Pure” to “Hybrid” Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39 (6), 761–785.
- Noordegraaf, M. (2013). Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services. *Administration & Society*, 48 (7), 1–28.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organizations*, (2), 187–206.
- Nuissl, E. (2005). Professionalisierung in Europa. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (4), 47–56.
- Nuissl, E. & Brandt, P. (2009). *Portrait Weiterbildung in Deutschland* (4., aktualisierte Auflage). Bielefeld: wbv.
- Nuissl, E. (2015). Kompetenz in Erwachsenenbildung „ist Not“ In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen* (S. 11–21). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 499–520). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1997). Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Andreas Wernet: Professioneller Habitus im Recht. In A. Wernet (Hrsg.), *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern* (S. 9–20). Berlin: Sigma.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2004). Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In J. Fikfak, F. Amdam & D. Garz (Hrsg.), *Qualitative research. Different perspectives. Emerging trends* (S. 101–134). Ljubljana: Založba.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Overwien, B. (2002). Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In P. Dehnbostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informelles Lernen – eine Herausforderung für die betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 43–58). Bielefeld: wbv.
- Parsons, T. (1939/1964). Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In T. Parsons (Hrsg.), *Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 160–179). Neuwied: Luchterhand.
- Parsons, T. (1951/1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Parsons, T. (1968). Professions. In *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Band 12, S. 536–547). New York: Macmillan.
- Parsons, T. (1978). *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Peil, C. & Schwaab, H. (2014). »Home Improvement«? Gemeinsame Perspektiven auf das mediatisierte Zuhause in der Sitcom und ethnografisch orientierten Haushaltsstudien. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 283–302). Wiesbaden: Springer VS.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: wbv.
- Peters, R. (2010) Erwachsenenbildung als Profession: Theoretische Perspektiven auf die Praxis. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Pfadenhauer, M. (2002). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 113–130). Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, M (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361–378). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. (2014). Professionalität als spezifische Kompetenzdarstellung. In M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen + Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe* (S. 162–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, M. & Grenz, T. (2017). *De-Mediatisierung. Diskontinuitäten, Non-Linearitäten und Ambivalenzen im Mediatisierungsprozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M. & Dieringer V (2019). Professionalität als institutionalisierte Kompetenzdarstellungskompetenz. Kritik der Kritik des inszenierungstheoretischen Ansatzes in der Supervisionsforschung. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Pierce, C. S. (1970). *Schriften II: Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pietraß, P., Schmidt, B. & Tippelt R. (2005). Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 412–426. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0148-8>

- Pietraß, M. (2006). *Mediale Erfahrungswelten und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: wbv.
- Pietraß, M. & Hannawald, S. (2008). Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. *Erziehungswissenschaft*, 19 (36), S. 33–51. Opladen: Barbara Budrich.
- Pietraß, M. (2015). Medien. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 150–157). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pietraß, M. (2018). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–624). Wiesbaden: Springer VS.
- Podehl, B. R. (1984). *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Popkewitz, T. S. (1987). *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. London, New York & Philadelphia: Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), 131–164.
- Popper, K. R. (1994). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15 (2), 209–220.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 279–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2013). *Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich u. a.: Pabst.
- Reinmann, G. (2011). Didaktisches Design. Von der Lerntheorie zur Gestaltungstheorie. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lernen und Lehren mit Technologien. Ein interdisziplinäres Lehrbuch*. Verfügbar unter: <https://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18/27> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Riemann, G. (2002). Biographien verstehen und missverstehen – Die Komponente Kritik in sozialwissenschaftlichen Fallanalysen des professionellen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 165–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rohs, M. (2013). Informelles mobiles Lernen. In A. Sieber & C. de Witt (Hrsg.), *Mobile Learning – Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten* (S. 75–97). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (S. 3–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, M. (2017). Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In H. Siebert, unter Mitarbeit von M. Rohs (Hrsg.), *Lernen und Bildung Erwachsener* (3. Auflage, S. 203–242). Bielefeld: wbv.

- Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 30, 1–12.
- Rohs, M., Bolten, R. & Kohl, J. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5, 1–47.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4, 1–46.
- Rohs, M. (2019 a). Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 175–190). Bielefeld: wbv.
- Rohs, M. (2019 b). Medienpädagogische Professionalisierung von Weiterbildungspersonal. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 8, S. 119–136). Bern: hep.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 77–88). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Röser, J. & Peil, C. (2012). Das Zuhause als mediatisierte Welt im Wandel. Fallstudien und Befunde zur Domestizierung des Internets als Mediatisierungsprozess. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 137–163). Wiesbaden: Springer VS.
- Rott, K. J. & Schmidt-Hertha, B. (2019). Medienpädagogische Kompetenz von erwachsenenpädagogischen Fachkräften – Eine Frage des Alters? In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 8, S. 137–154). Bern: hep.
- Ruge, W. B. (2014). Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektive der Medienbildung* (Medienbildung und Gesellschaft (Band 27, S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruge, W. B. (2017). Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik. *MedienPädagogik* 27, 100–129. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.04.X>
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2006). Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationsspezifischen Medienpraxiskulturen. *Bildungsforschung*, 3 (2), 1–28.

- Schäffer, B. (2013). Erwachsene und Medien. Auf dem Weg zu einer Medienpädagogik. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–26). Weinheim: Beltz Juventa. doi: <https://doi.org/10.3262/EEO18130300>
- Schäffer, O. (1988). Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern in der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 76–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Schäffer, O. (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59–81). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffer, O. (2010). Organisationen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl von Rein (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Auflage, S. 227–229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäffer, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113–156). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problemfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 70, 28–38.
- Schiefner-Rohs, M. (2011). Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lernen und Lehren mit Technologien. Ein interdisziplinäres Lehrbuch*. Verfügbar unter: <https://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/45/28> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der Universitären Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 359–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Schludermann, W. (2002). Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In I. Paus-Haase, C. Lampert & D. Süß (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale* (S. 49–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlüter, A. (2002). Biographieforschung als Medium der Professionalisierung der Erwachsenenbildung? In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie & Profession* (S. 287–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schlutz, E. (1988). Wissenschaft ohne Adressaten? Einleitende Überlegungen zum Zusammenhang der Professionalisierungsfrage und Wissensproduktion. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.), *Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung* (S. 7–24). Bremen: Presse und Informationsamt der Universität Bremen.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt-Hertha, B. (2015). Erwachsenenalter. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 27–33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K. J. & Bolten, R. (2017). Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 35–37.
- Schmidt-Hertha, B. & Rohs, M. (2018). Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik*, 30, 1–8. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X>
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R. & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (43), 313–329. doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0>
- Schmidt-Huber, M. & Tippelt, R. (2014). *Born to be a leader? Auf der Suche nach den Wurzeln guter Führung*. München: Roman Herzog Institut e. V.
- Schmidt-Lauff, S. (2006). Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom „Bildungsmanager“ 2006 zum „Lernvermittler“ 2022. In J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 149–168). Weinheim & München: Juventa.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–22). Weinheim: Beltz Juventa. doi: 10.3262/EEO16090010
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart der Erwachsenenbildung – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 11–57). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Schorb, B. (1985). Neue Medien und Medienpädagogik. In H.-G. Rolff & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neue Medien und Lernen* (S. 179–188). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B. (2005). Sozialisation. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage, S. 381–389). München: kopaed.
- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53 (5), 50–56.
- Schrader, J. (2001). Wachsende Verantwortung, fragiler Status. Zur Situation der Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In U. Heuer, T. Botzat & K. Meisel (Hrsg.), *Neue Lehr-Lernkulturen in der Weiterbildung* (S. 136–147). Bielefeld: wbv.

- Schubert, H.-J. (2009). Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 345–367). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulenberg, W. (1969/1972). Erwachsenenbildung als Beruf (1969). In W. Schulenberg (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 7–23). Braunschweig: Westermann.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München & Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning. Einsichten und Aussichten*. München: Oldenburg.
- Schulz-Zander, R. (1996). Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung in der Lehrerbildung. *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Ausgabe Nordrhein-Westfalen*, 6, 7–8.
- Schulz-Zander, R. (1997). Medienkompetenz – Anforderungen für schulisches Lernen. In Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“/Deutscher Bundestag (Hrsg.), *Medienkompetenz im Informationszeitalter* (S. 99–110). Bonn: ZV.
- Schulz-Zander, R. (2001). Lernen mit neuen Medien in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik – Beiheft*, (43), 181–195.
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2014). Empirische Befunde zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Strukturelle und subjektive Faktoren der Professionalitätsentwicklung an Hochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 01/2014, 29–42. doi: 10.3278/HBV1401W029
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüttpelz, E. (2013). Elemente einer Akteur-Medien-Theorie. In T. Thielmann & E. Schüttpelz (Hrsg.), *Akteur-Medien-Theorie* (S. 9–67). Bielefeld: transcript.
- Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. Ein Versuch über Die Soziale Verteilung des Wissens. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze. Studien zur soziologischen Theorie* (2. Band, S. 85–101). Den Haag: Martinus Nijhoff Publishers.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1993). Die Fallanalyse: zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In T. Rauschenbach, F. Ortman & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick: lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 191–221). Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & B. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schütze, F. (2002). Supervision als ethischer Diskurs. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 135–164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweppe, C. (2002). Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 197–224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2009). Professionalitätswentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätswentwicklung in der Weiterbildung* (S. 11–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Sektionsvorstand Erwachsenenbildung (2006, 09. Dezember). *Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf [zuletzt abgerufen am 19.07.2023]
- Sektion Medienpädagogik (2017). Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studieninhalte. *MedienPädagogik* (4. Dezember), 1–7. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>
- Sesink, W., Kerres, M. & Moser, H. (2007). *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sesink, W. (2008). Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In J. Fromme & W. Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorie* (S. 13–35). Wiesbaden: Springer VS.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage mit Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018)*. Zürich: SVEB & PHZH.
- Siebert, H. (1990). Von der Professionalisierung zur Professionalität? *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, (4), 283–388.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4. Auflage). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. bearbeitete Auflage Grundlagen der Weiterbildung). Augsburg: ZIEL.
- Skinner, B. F. (1971). *Erziehung als Verhaltensforschung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens*. Neubiberg: Keimer.
- Spanhel, D. (2002). Bedeutung der Medienpädagogik aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. In I. Paus-Haase, C. Lampert & D. Süß (Hrsg.), *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft* (S. 59–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Spanhel, D. (2010). Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (S. 45–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Sprondel, W. M. (1979). ‚Experte‘ und ‚Laie‘: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In W. M. Sprondel & R. Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 140–154). Stuttgart: Enke.

- Staab, M., Kröner, S., Breitschwerdt, L. & Egetenmeyer, R. (2020). Zur ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft INTALL. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, 70, 39–48. doi: 10.3278/HBV2001W005
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (5), 8–15.
- Stang, R. (2003). *Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis*. Vortrag im Rahmen des Medienpädagogischen Kolloquium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 11.12.2003.
- Stehling, M. & Thomas, T. (2017). Mediensozialisation. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6., neu verfasste Auflage, S. 300–307). München: kopaed.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff von & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, R. (1994/2013). *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2000). Professionen im System der modernen Gesellschaft. In R. Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven* (S. 29–38). Opladen: Leske + Budrich.
- Stoltenhoff, A.-K. (2022). Geschlechtergerechte Sprache. *Diversität, Geschlecht/Gender und Inklusion. Ein Padlet*. Verfügbar unter: <https://padlet.com/MedienDiskurs/wd5yrphg6k5ympis> [zuletzt aufgerufen am 19.07.2023].
- Strauss, A. L., Fagerhaugh, S., Suczek, B. & Wiener, C. (1985). *Social Organization of Medical Work*. Chicago: University Press.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L. (1991 a). A Social World Perspective. In A. Strauss (Hrsg.), *Creating Sociological Awareness* (S. 233–244). New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Strauss, A. L. (1991 b). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 273–285). London & New York: Sage.

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 282–314). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischhof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2019). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 525–544). Wiesbaden: Springer VS.
- Süss, D., Lammert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, T. (2010 a). *Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, T. (2010 b). Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 41–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Sutter, T. (2014). Selbstsozialisation und Medienbildung. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 71–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Swertz, C., Ruge, W. B., Schmölz, A. & Barberi, A. (2017). Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin. *Medienpädagogik*, 29, i–x. doi: <https://doi.org/10.21240/mpaed/29.X>
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz. Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 50–59). München: KoPäd.
- Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Tietgens, H. (1985). *Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen* (Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands Nr. 97). Frankfurt am Main.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexion zur Erwachsenenbildungsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 19–38). Wiesbaden: Springer VS.

- Tippelt, R. (2018). Professionsforschung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Auflage, S. 649–666). Wiesbaden: Springer VS.
- Tröster, M. (2000 a). *Spannungsfeld Grundbildung*. Bielefeld: wbv.
- Tröster, M. (2000 b). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: wbv.
- Tröster, M. (2000 c). Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen. Erfahrungen und Ergebnisse einer Zukunftswerkstatt. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 70–78). Bielefeld: wbv.
- Trültzsch-Wijnen, C. (2017). Über das Primat der (Medien-)Kompetenz. In C. Trültzsch-Wijnen (Hrsg.), *Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung* (S. 163–182). Baden-Baden: Nomos.
- Tulodziecki, G. (1989). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1992). Mediennutzung als situations-, bedürfnis- und entwicklungsbezogene Handlung – Konsequenzen für die Medienerziehung. In W. Schill, G. Tulodziecki & W.-R. Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 59–72). Opladen: Leske + Budrich.
- Tulodziecki, G. & Mütze, C. (1996). Lehrerausbildung im Bereich neuer elektronischer Medien. In Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte -Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme* (S. 143–163). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, G. (1997 a). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1997b). Neue Medien und Lehrerausbildung. Überlegungen zum medienpädagogischen Rahmen für die Arbeitsgruppen. In G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Neue Medien – Neue Aufgaben für die Lehrerausbildung. Tagungsdokumentation* (S. 2–937). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Tulodziecki, G. (1998 a). Neue Medien als Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In H. Kubicek (Hrsg.), *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft* 6 (S. 130–138). Heidelberg: von Decker.
- Tulodziecki, G. (1998 b). Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. *Pädagogische Rundschau*, 52 (6), 663–709.
- Tulodziecki, G. (1999 a). Kompetenzen, die Studierende der Lehramter während der universitären Ausbildung erwerben sollten. In F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.), *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln* (S. 297–305). München: KoPäd.
- Tulodziecki, G. & Blömeke, S. (1999 b). Neue Medien als Inhalt und Mittel der Lehrerausbildung. In H.-D. Rinkens, G. Tulodziecki & S. Blömeke (Hrsg.), *Zentren der Lehrerbildung – Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ* (S. 169–186). Münster: LIT.

- Tulodziecki, G. (2007). Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen. *PLAZ-Forum* (Nr. 16 „Standards in der Medienbildung“), 9–33.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2010). *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden* (Handbuch Medienpädagogik Band 2). München: kopaed.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11–39). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4 (1), 44–60.
- Vath, R. (1975). *Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung* (Dissertation). Regensburg.
- Verständig, D., Holze, J. & Biermann, R. (2016 a). *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verständig, D., Holze, J. & Biermann, R. (2016 b). Einleitung. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Verständig, D. (2017). *Bildung und Öffentlichkeit. Eine strukturtheoretische Perspektive auf Bildung im Horizont digitaler Medialität*. Magdeburg: Universitätsbibliothek.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizen. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Weber, M. (1922/1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann). Tübingen: Studienausgabe.
- Wegener, C. & Mikos, L. (2005). Wie lege ich eine Studie an? In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 172–180). Konstanz: UVK.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Welling, S., Breiter, A. & Schulz, A. H. (2015). *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen. Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (1997). *Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern*. Berlin: Sigma.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.

- Widany, S., Reichart, E., Echarti, N & Hoenig, K. (2022). Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (45), 391–416.
- Wigger, L. (2007). Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biographischen Interviews. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 171–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Wigger, L. (2009). Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Auflage, S. 101–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilber, J. (1987). Politische Bildung und politische Wissenschaft – Überlegungen zu Verständigungs- und Vermittlungsfragen aus berufspraktischer Sicht. In H. Tietgens (Hrsg.), *Wissenschaft und Berufserfahrung* (S. 47–65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (1993). Studiengangsentwicklung und Studiengangsmodelle. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Band 10, 2. Auflage, S. 307–330). Stuttgart: Klett Cotta.
- Winkler, H. (2008). Zeichenmaschinen. Oder warum die semiotische Dimension für eine Definition der Medien unerlässlich ist. In S. Münker & A. Roesler (Hrsg.), *Was ist ein Medium?* (S. 211–221). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Witt, S. & Müller, A.-L. (2015). *Dokumentation der Studiengänge der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Bonn: DIE.
- Wittpoth, J. (1994). *Rahmungen und Spielräume des Selbst*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wolf, K. D. & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo stehen wir und wo müssen wir hin. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 30, 1–11.
- Wunden, W. (2003). Berufsbild „MedienpädagogIn“: ein Meilenstein für die Professionalisierung des Berufs. In N. Neuß (Hrsg.), *Beruf Medienpädagoge* (S. 27–40). München: kopaed.
- Ziep, K.-D. (1998). Professionalisierung und Medien in der Weiterbildung. In K. D. Döring & B. Ritter-Mamczek (Hrsg.), *Medien in der Weiterbildung* (S. 47–68). Weinheim: Beltz.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), 272–290.
- Zorn, I. (2010). *Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien – Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung*. Bremen: Universität Bremen.
- Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 175–209). München: kopaed.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Transformatorische Perspektive auf medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis	124
Abb. 2	Indikatoren der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung aus medienpädagogischer Perspektive	132
Abb. 3	Medienpädagogische Handlungskompetenz von Lehrenden in der Erwachsenenbildung (eigene Darstellung – vgl. Schmidt-Hertha et al. 2017, S. 36; Rohs et al. 2017, S. 8; Bolten & Rott 2018, S. 141; Rohs & Bolten 2020, S. 81)	147
Abb. 4	Kodierparadigma zur Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“	251
Abb. 5	Kodierparadigma zur Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“	264
Abb. 6	Kodierparadigma zur Kategorie „Strukturelle Faktoren“	277
Abb. 7	Kodierparadigma zur Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“	288
Abb. 8	Kodierparadigma zur Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“	299
Abb. 9	Integration der fünf zentralen Kategorien in die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“	310
Abb. 10	Kodierparadigma zur Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“	311

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Kooperation Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen“	260
Tab. 2	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Professionalitätsentwicklung Studierende“	273
Tab. 3	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Strukturelle Faktoren“	285
Tab. 4	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Inhaltliche Bezüge zur Grundbildung Medien“	296
Tab. 5	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kategorie „Bedeutungszuschreibung zur medienpädagogischen Professionalisierung“	307
Tab. 6	Dimensionalisierung der Eigenschaften der Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“	318

Anhang

I Transkriptionsregeln

Anonymisierung:

Die Aussagen in den Interviews werden allesamt so weit anonymisiert, dass keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen sowie die von diesen angesprochenen Kolleg:innen, die jeweiligen Hochschulstandorte oder Städte, die im Interview genannt werden, gezogen werden können. Genannte Lehrveranstaltungen (bzw. deren Titel) werden zunächst übernommen und später verfremdet.

Bezeichnung der Interviewpartner:innen und Hochschulstandorte:

Die Interviewpartner:innen werden auf Basis der Reihenfolge der Interviewführung am jeweiligen Hochschulstandort benannt (Bsp.: IP1; Standort A). Die Forscherin wird mit ihren Initialen (FB) abgekürzt.

Die im Sample enthaltenen Hochschulen werden als Standort A, B und C bezeichnet.

Verschriftlichung:

Prinzipiell wird alles in das Transkript aufgenommen, was im Gesprächsverlauf gesagt wurde, es sei denn, die/der IP bittet in bzw. nach der Tonaufnahme darum, etwas auszulassen. Sollte dies der Fall sein, wird das im Transkript entsprechend mit eckigen Klammern kenntlich gemacht. Die Transkripte werden in F4 erstellt sowie anschließend als Word-Datei exportiert und formatiert (Schriftart Palatino; Schriftgröße 11; Zeilenabstand 1,3).

Weitere Regeln, die bitte zu berücksichtigen sind:

- Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert.
- Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Sekundenzahl) für mehr als drei Sekunden.
- Verständnissignale und Fülllaute wie /mhm/, /ja/, /aha/ oder /ähm/ etc. werden auch ins Transkript aufgenommen.
- Besondere Betonungen durch die Sprechenden werden kenntlich gemacht, indem das betonte Wort unterstrichen wird.
- Sprecherüberlappungen bzw. Überschneidungen der Aussagen der Sprechenden werden mit // gekennzeichnet. Beim Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser Zeichen // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.

- Dialekte und Redewendungen werden so transkribiert, wie sie gebraucht werden.
- Sofern der gesprochene Wortlaut der Personen nicht voll und ganz verständlich ist, wird der vermutete Wortlaut in Klammern transkribiert (Text ...). Wenn der Wortlaut völlig unverständlich ist, wird dies durch eine leere Klammer () gekennzeichnet.

II Interviewleitfaden³⁵

Einstieg:

Sehr geehrte Frau ... / Sehr geehrter Herr ...,

ich bedanke mich im Voraus für Ihre Bereitschaft und die Zeit, die Sie sich heute nehmen, um mich im Rahmen meiner Studie zu unterstützen. Inhaltlich möchte ich mit Ihnen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner:innen im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung ins Gespräch kommen. Dabei möchte ich Sie zunächst zu den an Ihrer Hochschule angebotenen Studienprogrammen befragen. Des Weiteren möchte ich mich gern mit Ihnen über die Bedeutung und Relevanz einer medienpädagogischen Expertise – im Sinne einer Grundbildung Medien – für die erwachsenenpädagogische Professionalität unterhalten. Das Interview basiert auf einem Leitfaden, den ich Ihnen im Vorfeld bereits zugesandt habe, und wird voraussichtlich 45 bis maximal 90 Minuten dauern. Ferner versichere ich Ihnen, dass die erhobenen Daten ausschließlich im Rahmen meines Promotionsprojekts Verwendung finden und einem rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse dienen. Im Anschluss an unser Gespräch wird das Interview transkribiert und von mir streng vertraulich behandelt. Haben Sie noch Fragen, bevor wir in das Gespräch einsteigen?

Fokus I: Bachelor- und Masterprogramme

Zunächst möchte ich gern mit Ihnen über die am Hochschulstandort angebotenen Bachelor- und Masterstudienprogramme sprechen:

- Wie sind die Studiengänge jeweils aufgebaut, was sind die Kerninhalte im BA- und dem konsekutiven/im MA-Studiengang und wie viele Studierende sind in beiden Studiengängen jeweils zu verzeichnen?
 - Was waren die Beweggründe dafür, die BA- und MA-Studiengänge einzurichten bzw. aufrechtzuerhalten und zu aktualisieren?
- Wie und wo ist die Medienbildung für Studierende mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an Ihrer Hochschule im Curriculum formal und strukturell verankert?
 - Differenzierung: Im BA- und MA-Studiengang (Ablauf & Struktur)?

³⁵ Der vorliegende Leitfaden stellt das Grundgerüst dar, auf dessen Basis die Expert:inneninterviews geführt wurden. Dieser variierte aufgrund der Verschiedenheit und Besonderheiten der in der Studie berücksichtigten Studiengänge an den einzelnen Hochschulen leicht.

- Welche erwachsenen- und medienpädagogischen Kerninhalte sind Bestandteil der Studiengänge?
 - Inwiefern unterscheidet sich die inhaltliche Schwerpunktsetzung dabei im BA- und MA-Studiengang?
 - Inwiefern werden erwachsenen- und medienpädagogische Fragen in den einzelnen Lehrveranstaltungen miteinander verbunden bzw. zueinander in Beziehung gesetzt (im Hinblick auf Praxis- und Forschungsorientierung)? Und wie wird der Transfer auf die erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder hergestellt? Illustrieren Sie dies gern anhand von Beispielen aus Lehrveranstaltungsangeboten.
- Welche außercurricularen oder fakultativen Angebote im medienpädagogischen/medienbildnerischen Bereich (bspw. in Form von Praktika, Praxisprojekten, Kolloquien oder Beratung und Coaching) können die Studierenden zusätzlich wahrnehmen?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an Ihrer Hochschule im Hinblick auf die curriculare Ausgestaltung der Studiengänge sowie hinsichtlich einzelner Lehrveranstaltungsangebote?

Fokus II: Professionalitätsentwicklung Studierende

Nachfolgend würde ich den Fokus gern auf die Lernenden selbst richten, wobei mich dabei vor allem Ihre Erfahrungen mit den Studierenden interessieren:

- Wie viele Studierende entscheiden sich pro Kohorte für eine thematische Verknüpfung und Vertiefung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik?
 - Differenzierung BA- und MA-Studiengang (Erfahrungsbericht)?
 - Sind dabei Unterschiede zwischen den Präferenzen im BA- und MA-Studiengang zu verzeichnen? Werden diese Präferenzen vonseiten der Studierenden begründet und wenn ja, wie?
- Welche thematischen Schwerpunktsetzungen bezogen auf die Medienpädagogik/-bildung beobachten Sie und Ihre Kolleg:innen bei den Studierenden?
 - Worauf richten die Lernenden den Fokus?
 - Welche medienpädagogischen/-bildnerischen Themen und Fragen scheinen für die Lernenden im Zuge ihrer Professionalitätsentwicklung besonders relevant zu sein?
 - In welchen Bereichen gibt es Schwierigkeiten oder gar Widerstände vonseiten der Lernenden und wie treten diese in Erscheinung? Was wird von den Studierenden eingefordert oder als Lücke aufgezeigt? (Erfahrungsbericht BA & MA)
- Welche Bedeutung messen die Studierenden Ihrer Beobachtung nach der medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen ihrer erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung bei?

Fokus III: Grundbildung Medien respektive systematische Medienbildung

Übergreifend möchte ich die Bedeutung einer Grundbildung Medien, im Sinne der Förderung von medienpädagogischem Orientierungswissen sowie zur medienpädagogischen Kompetenzförderung, für die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung thematisieren:

- Wie wichtig ist es aus Ihrer Sicht, angehende Erwachsenenbildner:innen im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung medienpädagogisch zu professionalisieren und warum?
 - Welchen Herausforderungen stehen angehende Erwachsenenbildner:innen zukünftig mit Blick auf das professionelle Handlungs- und Tätigkeitsfeld gegenüber?
- Welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften sollten Erwachsenenbildner:innen heute besitzen, um die Medienkompetenz von erwachsenen Lernenden zu fördern, sie beim (lebenslangen) Lernen mit Medien zu unterstützen und sie zu einem mündigen Umgang mit Medien zu befähigen?
- Gibt es geplante (Weiter-)Entwicklungen für die Studienprogramme im Sinne des Ausbaus der systematischen Medienbildung und -kompetenzförderung?
 - Welche Perspektiven lassen sich für die inhaltliche Verschleifung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in den Studienprogrammen und darüber hinaus mit Blick auf die wissenschaftliche Community zeichnen?

Fokus IV: Offene Fragen/Anmerkungen der Interviewpartner:innen/Nachgespräch

Autorin



Dr.in Franziska Bellinger (Jg. 1987) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Abteilung Erziehungswissenschaft an der Europa-Universität Flensburg. Nach ihrem Diplomstudium der Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Medienpädagogik war sie an den Universitäten Augsburg und Hamburg sowie an der Helmut-Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. In Forschung und Lehre beschäftigt

sie sich vor allem mit (medien-)pädagogischer Professionalität, medienpädagogischer Erwachsenenbildung, Grundbildung Medien, Lehren und Lernen mit Medien in formalen und nonformalen Lern- und Bildungskontexten sowie Sozialisation im Medienzusammenhang.

Kontakt:

franziska.bellinger@uni-flensburg.de (dienstlich) | franziska@bellinger.info (privat)

Danksagung

Die Anfertigung einer Dissertationsschrift ist ein voraussetzungsreiches Unterfangen, das nicht allein durch Beständigkeit und Fleiß gelingen kann, sondern darüber hinaus Hilfestellung und Unterstützung bedarf. An erster Stelle möchte mich herzlich bei Prof.in Dr.in Kerstin Mayrberger bedanken, die diese Arbeit als Erstgutachterin begleitet hat. Sie hat mich stets darin bestärkt, dieses Vorhaben zu bestreiten, mich dabei durch krisenhafte Zustände begleitet und mir vor allem zum Ende hin das nötige Selbstvertrauen geschenkt, um diese Arbeit fertigzustellen. Ohne ihren Zuspruch würde es die Arbeit in der vorliegenden Form nicht geben. Zudem bedanke ich mich herzlich bei Prof.in Dr.in Regina Egetenmeyer, die für diese Arbeit als Zweitgutachterin zur Verfügung stand. Ihr verdanke ich mein Interesse und die damit einhergehende Leidenschaft vor allem für professionstheoretische Fragen, die sie im Studium geweckt sowie durch den darüber hinausgehenden fachlichen Austausch gefördert und bereichert hat. Ebenso danke ich Prof.in Dr.in Beatrix Niemeyer-Jensen herzlich für den Freiraum, den sie mir eingeräumt hat, um die Arbeit fertigzustellen.

Daneben danke ich allen erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträger:innen, die mir als Interviewpartner:innen zur Verfügung standen, für das entgegengebrachte Vertrauen. Ohne ihre Bereitschaft wäre es mir nicht möglich gewesen, medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in den ausgewählten Studienprogrammen zu untersuchen.

Zudem sollen geschätzte Freund:innen, Kolleg:innen und Wegbegleiter:innen nicht unerwähnt bleiben. Ich bedanke mich vor allem bei Prof.in Dr.in Ricarda Bolten-Bühler für das wertvolle fachliche Feedback und die motivierenden Worte. Außerdem danke ich Amelie Nickel für die Unterstützung bei der Transkription der Interviews. Des Weiteren danke ich meinen Mitstreiter:innen aus dem Doktorandenkolloquium für die kritischen Anmerkungen und zahlreichen Denkanstöße. Darüber hinaus ist qualitativ-interpretative Sozialforschung auf einen vertrauensvollen und konstruktiven Austausch über das Datenmaterial angewiesen, weshalb ich mich ganz besonders bei Wolfgang B. Ruge, Dr.in Ann-Kathrin Stoltenhoff, Friederike Krause und Setara-Anna Lorenz bedanken möchte. Unsere virtuellen Forschungswerkstätten, bei denen wir die der Grounded Theory inhärenten Kodierschritte durchgespielt und reflektiert sowie Textauszüge kritisch diskutiert haben, waren für diese Arbeit bereichernd und gewinnbringend.

Abschließend möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Familie bedanken. Zuerst bei meinen Eltern und meinem Bruder, die mich immer dazu ermutigt sowie darin bestärkt haben, meine Ziele zu verfolgen, und mir in jeder Phase der Arbeit ein offenes Ohr geschenkt haben. Auch meinen Großeltern danke ich dafür, dass sie mich immer dazu motiviert haben, meinen Weg zu gehen. Der größte Dank gilt meinem Mann Dustin Bellinger. Er hat mich bei jedem Schritt dieser Arbeit begleitet, ist Umwege mit mir gegangen und hat die Hoffnung selbst dann nicht aufgegeben, als sie mir zu entweichen drohte. Für seine Liebe, die mir entgegengebrachte Geduld, Nachsicht und auch so manchen Verzicht kann ich ihm nicht genug danken. Ihm und unserem Sohn Fritz ist diese Arbeit gewidmet.

GRUNDBILDUNG MEDIEN IM STUDIENGANG ERWACHSENENBILDUNG

Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien

Die Gesellschaft wird durch die Globalisierung und Digitalisierung mit vielen Entwicklungen konfrontiert. Im Bereich der Medien können diese Entwicklungen sehr komplex und schnelllebig sein. Vermittelt das Studium der Erwachsenenpädagogik medienpädagogisches Orientierungswissen, um diese Herausforderungen zu meistern?

Die Autorin stellt die These auf, dass eine systematische Medienbildung im Hochschulstudium für die Ausübung des Berufs gebraucht wird. Zur Analyse werden medienpädagogische Professionalisierungsstrategien in Bachelor- und Masterstudiengängen an ausgewählten deutschen Hochschulstandorten erforscht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden eigenständig medienpädagogisch professionalisieren.

„Die Ergebnisse dieser Arbeit sind ein Weckruf für die Disziplin. Die offengelegten Defizite auszusitzen und zu verdrängen würde bedeuten, die Augen vor den grundlegenden Herausforderungen der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung zu verschließen.“

Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau

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. Matthias Alke, Prof.in Dr.in Katrin Kraus, Prof. Dr. Matthias Rohs, Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und Prof.in Dr.in Julia Schütz.