
Themenheft Nr. 30: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung.

Herausgegeben von Bernhard Schmidt-Hertha und Matthias Rohs.

Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung

Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

Franziska Bellinger

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt den Umstand zum Ausgangspunkt, dass die Erwachsenenbildung sich sowohl mit der Herausforderung konfrontiert sieht Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bei der Aneignung von medienpädagogisch kompetentem Handeln zu unterstützen, als auch zur Vermittlung medienbezogener Kompetenzen zu befähigen (Schmidt-Hertha et al. 2017, 36). Die Ubiquität von (digitalen) Medien in menschlichen Lebenswelten bedarf dabei keiner besonderen Betonung mehr. Medien sind Teil der Lebenswelt von Erwachsenen und in der Folge zu einem Verantwortungsbereich der Erwachsenenbildung avanciert. Die Befähigung erwachsener Menschen zur Teilhabe an der digitalen Welt kann als Kernaufgabe unter den Bedingungen von Digitalisierung gesehen werden, was voraussetzt, dass professionell tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner Veränderungsprozesse, die mit dem Phänomen einhergehen, in den Tätigkeits- und Handlungsfeldern aktiv mitgestalten. Im vorliegenden Beitrag wird der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung als Hintergrundfolie aufgegriffen, um Herausforderungen und Chancen für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung für die Erwachsenenbildung zu skizzieren. Professionalitätsentwicklung wird dabei als lebenslanger Prozess verstanden, der in einem akademischen Studium mit entsprechendem Schwerpunkt angestossen und in der späteren Berufspraxis weiter geformt wird. Es wird ferner ein Vorschlag unterbreitet, der inhaltliche und thematische Dimensionen einer medienpädagogischen Grundbildung für die Erwachsenenbildung skizziert. Deren Integration in Studiengängen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin erscheint lohnenswert im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner.

**Basic Media Education as part of adult education professionalism development –
Reflections on media pedagogical professionalisation of adult educators**

Abstract

This paper takes into account that adult education is confronted with the challenge of providing adult educators with the appropriation of media-pedagogical competent action as well as the mediation of media-related competencies (Schmidt-Hertha et al., 2017, 36). The ubiquity of (digital) media in human life no longer requires particular emphasis. Media has become an integral part of adult life and subsequently became a responsibility of adult education. The ability of adult learners participation in the digital world can be seen as a core task under the conditions of digitalisation, which requires that professionally active adult educators actively shape change processes that are associated with the phenomenon in the fields of action. Within this paper, the professional-theoretical discourse in adult education is taken into account to outline challenges and opportunities for the pedagogical professionalism development for adult education. Professionalism development is understood as a lifelong process, which is stimulated in academic studies with a corresponding focus and further developed in practical fields of action. Furthermore, a proposal is included which outlines contents and thematic dimensions of a basic media education for prospective adult educators. The integration of those dimensions in adult educational study-programs seems worthwhile regarding the professionalisation of prospective adult educators.

Einleitung

Synergien zwischen der Erwachsenenbildung und der Medienpädagogik lassen sich zuvorderst entlang der (wissenschafts-)disziplinären Verortung innerhalb der Erziehungswissenschaft ausmachen. Sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Medienpädagogik sind Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und beschäftigen sich im Zuge dessen u.a. mit Fragen zu Bildung, Lernen, Lehren und Sozialisation, wobei die Teildisziplinen unterschiedliche Fokusse in ihren Bemühungen hinsichtlich Forschung und Theoriebildung aufweisen. Daneben ist auch der Entstehungshintergrund beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen divergierend verlaufen: Während die Erwachsenenbildung auf eine lange Tradition zurückschaut, deren Ursprung bis in das ausgehende 18. Jahrhundert nachgezeichnet werden kann (vgl. Seitter 2011; Nittel/Schütz 2016), blickt die Medienpädagogik auf eine vergleichsweise junge Historie, da die pädagogisch-wissenschaftliche Beschäftigung mit Medien in engem Zusammenhang mit dem Aufkommen von Massenmedien in den 1960er Jahren stand (vgl. Hüther/Podehl 2005). Obgleich der unterschiedlichen Entstehungszeiträume und -kontexte lassen sich im Hinblick auf die Ubiquität von Medien in den

Lebenswelten erwachsener Lernender Chancen und Herausforderungen identifizieren, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen fordert. Jürgen Hüther (2010) sieht in der Vermittlung von Medienkompetenz eine besondere Aufgabe beider Teildisziplinen und konstatiert dahingehend:

«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., 82).

Diesem Umstand tragen zahlreiche Arbeiten nennenswerter Kolleginnen und Kollegen Rechnung, die sich mit dem Schnittfeld Erwachsenenbildung und Medienpädagogik aus verschiedenen Perspektiven auseinandergesetzt haben. Zu nennen seien an dieser Stelle exemplarisch die Arbeiten von Burkhard Schäffer (2003), der sich in einer Studie intensiv mit Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich beschäftigte, diese rekonstruierte und ferner erste Konturen einer Medienandragogik ausarbeitete (vgl. Schäffer 2013). Manuela Pietraß (2006) legte eine bildungstheoretische Erweiterung des Konzepts Medienkompetenz vor, welche sowohl ästhetische, kognitive sowie moralische Dimensionen erwachsener Rezipienten berücksichtigt. Ferner hat sie sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen mit der Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen für das informelle Lernen im Kontext der Mediennutzung Erwachsener beschäftigt (vgl. Pietraß et al. 2005). Aiga von Hippel hat 2007 eine Studie zur Medienkompetenzförderung von Adressierten in der Erwachsenenbildung vorgelegt, die im hier fokussierten Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung nicht unerwähnt bleiben darf. Von Hippel (2007/2011) identifizierte dabei Bedarf hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern: «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» (Hippel 2011, 704). Dieses Desiderat nimmt der vorliegende Beitrag zum Anlass, die medienpädagogische Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung zu thematisieren. Dabei wird der Blick zunächst auf die Digitalisierung gerichtet, mit deren Bedingungen sich die Erwachsenenbildung zunehmend konfrontiert sieht. Daran anschliessend wird eine professionstheoretische Rahmung vorgenommen, bei der kollektive sowie individuelle Professionalisierungsprozesse Beachtung finden, bevor inhaltliche Dimensionen einer medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Sinne einer medienpädagogischen Grundbildung für erwachsenenpädagogische Studiengänge entfaltet werden. Der Beitrag schliesst mit einem Fazit und Ausblick

auf Chancen und Herausforderungen, die mit der Bestrebung einer systematischen Medienbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner einhergehen.

Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Digitalisierung

Bevor das zentrale Thema des Beitrags entfaltet wird, soll zunächst eine grundlegende Klärung des Konstruktes *Digitalisierung* vorgenommen werden. Diese Klärung soll dazu beitragen, die Bedingungen und Konsequenzen von Digitalisierung vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung zu reflektieren. Das Phänomen Digitalisierung erfreut sich erheblicher Prominenz in ausgewiesenen wissenschaftlichen Periodika der Sozialwissenschaften und wird u.a. durch die allgegenwärtige *4.0 Metapher* (bspw. Arbeit und Industrie 4.0 sowie Lernen und (Weiter-) Bildung 4.0) zu einem relevanten Beschäftigungsfeld für die wissenschaftliche und berufspraktische Erwachsenenbildung.

Das Konstrukt Digitalisierung ist mit Blick auf den Bildungskontext nicht zuletzt durch die 2015 von Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt herausgegebene Publikation *Digitale Revolution des Bildungssystems* in aller Munde. Mit dem Begriff *Revolution* wird eine Umwälzung bzw. eine grundlegende Neuerung bekundet, die Bildungsinstitutionen und -organisationen sowie ihre Lehrenden und Lernenden vor Herausforderungen stellt, ihnen aber zugleich auch Chancen eröffnet Digitalisierung aktiv zu gestalten. Zunächst kann konstatiert werden, dass im Diskurs um «Digitale Bildung» und «Digitales Lehren und Lernen» zwei Sichtweisen auszumachen sind, welche diesem unterschiedliche Konnotationen verleihen und verschiedene Aspekte in den Vordergrund treten lassen: Eine technisch-determinierte, die technische Alterationen fokussiert sowie eine soziale Perspektive, die soziale Interaktion und Kommunikation unter den Bedingungen der Digitalisierung in den Blick nimmt. Im Mittelpunkt der Diskussion um Digitalisierung stehen vordergründig Fragen nach der Befähigung der Menschen zur Teilhabe an der «digitalisierten Welt» sowie Fragen zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen unter den Bedingungen der Digitalisierung. Es kann hervorgehoben werden, dass es sich bei dem Phänomen Digitalisierung um etwas handelt, das bereits da ist und «*persuasiv* [...] alle Prozesse, Orte und Formate der Bildungsarbeit» (Kerres 2016, 9; Herv. i. O.) durchdringt. Dirk Baecker (2015) unternimmt einen ersten Versuch die Konturen einer *Theorie der Digitalisierung* nachzuzeichnen, die als solche einen Teil der Kommunikationstheorie darstellt und kulturtheoretisch, sozialtheoretisch sowie medienarchäologisch unterfüttert ist. Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die Teilnahme intelligenter Maschinen an Kommunikation dar (ebd., 1) und die zentrale Frage richtet sich darauf zu eruieren, welche Regularien notwendig sind damit Kommunikation unter diesen Bedingungen fortgesetzt werden kann, worin im Anschluss an die Arbeiten des Systemtheoretikers

Niklas Luhmann das wesentliche Verständnis von Gesellschaftsformen liegt (ebd., 13). Aktuelle Herausforderungen im Zuge der Digitalisierung identifiziert Baecker in den Problemen, die durch die Teilhabe von intelligenten Maschinen an Kommunikation erwachsen, sodass sich Institutionen, Organisationen sowie Individuen gezwungen sehen, alte Erfahrungen und Handlungsweisen zu reflektieren sowie Kommunikationsstrategien in verschiedenen Medien neu zu regulieren, um Kommunikation fortsetzen zu können. Unter diesem Gesichtspunkt und hinsichtlich des Vorhabens Ansatzpunkte einer Gesellschafts- und Kulturtheorie der Digitalisierung vorzubringen, konstatiert Baecker, dass:

«Digitalisierung als sozialer Prozess (zu unterscheiden vom technischen Prozess) [...] ein Prozess der rasant zunehmenden Beteiligung "intelligenter" Maschinen an Kommunikation [ist], und zwar an Kommunikation, die nicht als Signalübertragung, sondern als selektive Vernetzung subjektiv eigensinniger Akteure (das heißt hinreichend komplexer Einheiten) zu verstehen ist» (ebd., 18).

In der Konsequenz müssen sich Akteure darauf einstellen, sich an diesen neuen Kommunikationsformen zu beteiligen, um den dadurch erwachsenen Überschusssinn gelingend zu handhaben. Heidrun Allert und Christoph Richter (2016) sprechen sich für die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels in der Medienpädagogik (und Mediendidaktik) hinsichtlich des Einsatzes von Medien in Lern- und Bildungskontexten zur Kultur der Digitalität aus. Ausgangspunkt der Überlegungen stellt die These dar, dass die Nutzung von (digitalen) Medien individuelle und kollektive Praktiken verändert und Bildungsinstitutionen angehalten sind, diesen Veränderungen nicht lediglich unter einem technikdeterminierten Blick zu begegnen, sondern die Praktiken als solche zu berücksichtigen (vgl. ebd., 4). Unter Einbezug einer praxeologischen Perspektive betonen Allert und Richter den Einfluss von Algorithmen und künstlicher Intelligenz als ko-konstitutive Akteure im Hinblick auf die Emergenz sozial-performativer Praktiken, da diese «zu qualitativen Veränderungen unserer Praktiken, ja der Wirklichkeit und Welt an sich» (ebd., 8) führen. Algorithmen – so die verfolgte These – durchdringen mediale Praktiken, folgen dabei einem übergeordneten Regelsystem und intervenieren damit als Entscheidungsträger. Sie plädieren dafür, von einer instrumentellen Sicht Abstand zu nehmen, menschliche Praktiken unter einer komplexeren Perspektive als eine Reduzierung auf vorgefertigte Regelsysteme, die es zu verstehen und auszuführen gilt, zu begreifen (vgl. ebd., 9) und die Herausforderung der Unbestimmtheit digitaler Kulturen anzunehmen, sich produktiv, kreativ und gestalterisch damit auseinanderzusetzen, um Lern- und Bildungsprozesse unter den Bedingungen von Digitalisierung und daraus emigrierenden Praktiken zu ermöglichen (vgl. ebd., 11). Sie resümieren dahingehend:

«Für Bildung ist die entscheidende Frage nicht, ob individualisierte, auf Algorithmen basierende Lernprogramme im Einzelfall genutzt werden sondern wie kohärent und anschlussfähig Praktiken im Zusammenhang größerer sozio-techno-ökonomischer Systeme sind» (Allert/Richter 2016, 12f.).

Die aktuelle Diskussion um Bildung und Digitalisierung mag stark an die Debatten um E-Learning erinnern, deren Kern darin bestand, mediengestütztes Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen mittels einer Umsetzung in Learning Management Systemen (LMS) oder anderen Online-Lernumgebungen (bspw. MOOCs) zu implementieren. Während die damalige Diskussion vor allem die mikrodidaktische Ebene der Lehre fokussierte, erweitert das Phänomen Digitalisierung den Blick auf den Gegenstand der Bildungsarbeit: «Betrachten wir also <Digitalisierung der Bildung> als eine Kurzformel für den zugrundeliegenden Transformationsprozess der Bildungsarbeit, der – anders als E-Learning – die gesamte Wertschöpfung und Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt» (Kerres 2016, 3).

Während sich die Diskussion um E-Learning seinerzeit auf das Angebot sowie die Bereitstellung von Lernumgebungen, Materialien und virtueller Lehre konzentrierte, geht das Phänomen Digitalisierung weiter und verlangt von Bildungsträgern und -institutionen sowie individuellen Akteurinnen und Akteuren, Strategien zu entwickeln und zu etablieren, die Prozesse wie Planung, Organisation, Beratung, interne sowie externe Kommunikation aber auch das Netzwerken und die Qualitätssicherung digital unterstützen (vgl. ebd., 4). Mit Blick auf die Lernenden konstatiert Christian Leineweber (2016), dass Menschen in einer digitalen Gesellschaft über die Möglichkeit verfügen «(1) das zu lernen, was sie interessiert [...] (2) wo immer und (3) wann immer sie dies möchten. Dabei ermöglichen (4) unterschiedliche, technisch aufbereitete Lernformate unterschiedliche Möglichkeiten zum Lernen. Und zu guter Letzt ist (5) der Lerner nicht mehr zwangsläufig auf Institutionen angewiesen» (ebd., 7). Diese Erkenntnis über die Transformation des Lernens lässt sich auf die drei wesentlichen Entwicklungslinien der Digitalisierung der Bildung übertragen, die Michael Kerres (2016, 4ff.) identifiziert: Digitalisierung durchdringt alle Lernorte sowie Geschäftsprozesse und ist drittens als Herausforderung für alle Produkte zu sehen. Der letzte Punkt bezieht sich vor allem auf die zunehmende Bereitstellung und Popularität von frei zugänglichen Bildungsressourcen, den so genannten Open Educational Resources (OER). Dahinter liegt die Idee der Öffnung mittels Creative Commons, einem Lizenzierungsmodell, welches eine Ergänzung zum Urheberrecht darstellt, dieses dabei aber nicht ausser Kraft setzt. Unter CC-Lizenzen werden «sog. Jedermannlizenzen (Public Licenses) [verstanden], die ihre Wirksamkeit ohne jegliche Verhandlung zwischen Urheber/in und Nutzer/in entfalten, sobald das Werk in einer Weise genutzt wird, wie sie in der Lizenz vorgesehen ist» (Deimann et al. 2015, 67). Dadurch eröffnen sich, gerade für erwachsene Lernende, neue Optionen besonders im Bereich des informellen Lernens im Internet. Bildungsanbieter der Erwachsenenbildung sind in

der Konsequenz herausgefordert ihren Lernenden beratend zur Seite zu stehen, sie persönlich zu betreuen sowie zu unterstützen die Qualität von OER zu bewerten und für den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Daneben kommt ihnen die Aufgabe zu, Persönlichkeitsrechte ihrer Lernenden zu schützen und das Thema Datenschutz im Zuge der Ausarbeitung einer eigenen Digitalisierungsstrategie zu thematisieren. Neben dem Ausbau von digitalen Lernorten sowie Lernmaterialien, stellt die Ausarbeitung einer mit der Institution kompatiblen Digitalisierungsstrategie die wohl grösste Herausforderung dar, die in Anbetracht der rasanten technischen Entwicklungen unumgänglich scheint. Solche Strategien sollten die gesamte Bildungsinstitution umfassen und nicht auf der mikrodidaktischen Ebene – der tatsächlichen Lehr-Lernsituation – stehen bleiben. Damit einher geht ein Veränderungsprozess, der alle Akteure betrifft indem er ihnen Einstellungs- sowie Verhaltensänderungen abverlangt und sich ferner über einen längeren Zeitraum erstrecken kann (vgl. Kerres 2016, 3). Entsprechend scheint eine medienpädagogische Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure in berufspraktischen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung unumgänglich, sofern der Veränderungsprozess gelingend bewältigt werden soll. Im Folgenden soll daher die Professionalisierung und erwachsenenpädagogische Professionsentwicklung unter den Bedingungen der Digitalisierung medienpädagogisch reflektiert werden, wobei der individuellen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Hochschulausbildung ein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

Erwachsenenpädagogische Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung

Prozesse der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung sowie der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung sollen in diesem Abschnitt des Beitrags im Zentrum des Interesses stehen. Dabei werden zunächst Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner umrissen und Aufgabenbereiche skizziert, mit denen diese sich in den heterogenen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung konfrontiert sehen. Weiter wird auf den professionstheoretischen Diskurs in der Erwachsenenbildung eingegangen, bevor dem Hochschulstudium als «Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen» (Egetenmeyer/Schüßler 2012, 9) sowie Grundstein erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Weiterhin sollen im Rahmen der professionstheoretischen Auseinandersetzung die im vorangegangenen Abschnitt gewonnenen Erkenntnisse zur Bedeutung von Digitalisierung mit Blick auf die akademische Professionalisierung von angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner diskutiert und reflektiert werden.

Anforderungen, Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

In der Professionssoziologie bezeichnet der Begriff der Professionalisierung «in einem engen Sinn den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession, d.h. einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle. In einem weiten Sinn bedeutet Professionalisierung den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt» (Mieg 2006, 343). Prozesse kollektiver Professionalisierung waren für das Feld der Erwachsenenbildung eng mit der Forderung nach Hauptberuflichkeit und mit der Expansion des Bildungswesens in den 1960er Jahren sowie dem Ausbau der Erwachsenenbildung als quartäre Säule verbunden (vgl. Seitter 2011, 69). Peter Faulstich und Christine Zeuner (2006) konstatieren, dass mit dem Begriff Professionalisierung sowohl «formale Interessen an *Verberuflichung*» als sozialer Status von Arbeitsfähigkeit [als auch] inhaltliche Aspekte der Verbesserung der Qualität durch *Professionalität*» als Kennzeichen von Kompetenz» (ebd., 14) verbunden waren. Für Dieter Nittel und Julia Schütz (2016) ist die Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes geprägt von verschiedenen, miteinander verwobenen Prozessstrukturen kollektiven Handelns. Sie identifizieren fünf säkulare Rationalisierungsprozesse der Professionalisierung für die Erwachsenenbildung: Erstens die *Institutionalisierung*, die u.a. die Ausweitung des Weiterbildungssektors sowie den Ausbau von und Aufbau neuer Einrichtung einschliesst. Zweitens die *Verrechtlichung*, womit eine juristische Absicherung des gesellschaftlichen Mandats der Berufskultur mit Blick auf das organisierte Lernen Erwachsener gemeint ist. Drittens die *Verwissenschaftlichung*, die einen Theorie-Praxis-Diskurs der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung anstrebt. Viertens die *Verberuflichung* als Substitution von gelegentlichen sowie nebenberuflichen Formen der Beschäftigung in der Erwachsenenbildung hin zur Hauptberuflichkeit. Und fünftens, die *Akademisierung* im Sinne der Formierung von Hochschulstudiengängen und der Begründung einer wissenschaftlichen Leitdisziplin (ebd., 570f.).

Das Beschäftigungs- und Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung stellt sich in seiner Gesamtheit als schwer erschliessbar und äusserst heterogen dar. Ähnlich verhält es sich mit den Berufsbezeichnungen von den Personen, die in der Praxis tätig sind, welche von «Erwachsenenbildner und Bildungsarbeiter über Kursleiterin, Dozent, Referentin, Teamer zu Trainerin, Moderator und Coach» (Faulstich/Zeuner 2010, 16) reichen und im Kern das Anliegen gemein haben, Lern- und Bildungsprozesse für Erwachsene planend, beratend und unterrichtend zu ermöglichen, zu gestalten sowie zu unterstützen. Die Beschäftigungsverhältnisse in der Erwachsenenbildung stellen sich ähnlich divergent wie die Berufsbezeichnungen dar. Nach der Studie «Das Personal in der Weiterbildung» des «wb-personalmonitor» sind derzeit 691.000 Personen in praktischen Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig, worunter ca. 530.000 Personen mit Lehre befasst sind. Im Jahr 2014 waren ca. 1,35 Millionen

Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen, wobei die Mehrheit der Beschäftigten (rund 1,1 Millionen) auf Honorarbasis oder sogar ehrenamtlich angestellt waren. Die Zahl der hauptamtlich Angestellten in praktischen Tätigkeitsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung ist mit rund 240.000 Personen im Vergleich gering aber über die Jahre hinweg relativ stabil geblieben (Martin et al. 2016, 50f.). Dabei ist zu konstatieren, dass die «Zugangswege in das Tätigkeitsfeld [...] nach wie vor mannigfaltig [sind]» (Benz-Gydat 2017, 50) und nicht alle Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner über eine erwachsenenpädagogische Hochschulausbildung verfügen. Entsprechend kann eine vergleichsweise junge Professionalisierung für das praktische Feld der Bildung von Erwachsenen attestiert werden (Nittel/Schütz 2016, 569; Nittel 2000), die es den beruflich tätigen Personen erschwert, ein professionelles Selbstverständnis aufbauen zu können: «Die in der Weiterbildung tätigen Personen scheinen in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen weit davon entfernt zu sein, sich ernsthaft als Angehörige einer Profession zu bezeichnen und ein diesbezügliches Wir- Gefühl zu entwickeln» (Nittel 2000, 17). Dieser Umstand kann dadurch begründet sein, dass ein geringer Teil der praktisch tätigen Personen ein Hochschulstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung absolviert hat und die «Masse der Praktiker aus anderen akademischen Fachkulturen» (Nittel 2011, 487) stammt. Ferner übt die europäische Bildungspolitik – mit überwiegendem Fokus auf Kompetenzentwicklung und Output-Orientierung – einen starken Einfluss auf Professionalisierungsansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus (ebd., 175). Dabei werden auch medienbezogene Aspekte und Kompetenzen zunehmend relevant und prominenter in den bildungspolitischen Papieren dargestellt. So plädiert bspw. das «*Memorandum on Lifelong Learning*» im Jahre 2000 für einen Ausbau von informationstechnologischen Lehr-Lernumgebungen für Erwachsene, um die Möglichkeiten des (in)formellen sowie des vernetzten Lernens auf Distanz auszubauen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 19). Ferner hat die Europäische Kommission im Zuge einer in Auftrag gegebene Studie Standards für das erwachsenenpädagogische Personal formuliert, in denen medienpädagogisch-professionelle Handlungskompetenzen Beachtung finden: «The adult learning professional has knowledge of learning techniques (ICT, new media and social networks) relevant for the learning processes of adult learners [and] is open to change in using new technologies» (Research vor Beleid 2010, 12). In Anbetracht dessen, dass sich das praktische Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung zunehmend mit den Bedingungen der Digitalisierung (vgl. Abschnitt 2) konfrontiert sieht, wird die medienpädagogische Professionalisierung der beruflich tätigen Personen in dem Feld immer notwendiger (Rohs et al. 2017, 9).

Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung

Die Beschäftigung mit erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung ist gerade vor dem Hintergrund der Heterogenität und Breite der praktischen Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder ein schwieriges, zugleich aber sehr bedeutendes Unterfangen. Akteurinnen und Akteure des professionstheoretischen Diskurses der 1980/90er Jahre setzten sich vordergründig mit Fragen nach der Beschaffenheit erwachsenenpädagogischer Professionalität, entsprechend notwendigen Professionalisierungsstrategien sowie der Frage auseinander, inwieweit die Erwachsenenbildung als eigenständige Profession gelten kann. Frühe wissenschaftliche Bemühungen erwachsenenpädagogische Professionalität zu definieren sind auf Hans Tietgens (1988) zurück zu führen, der diese als Fähigkeit beschreibt «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., 37; Herv. i. O.). Der situativen Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern schreibt Tietgens eine besondere Bedeutung im Hinblick auf professionelles Handeln zu, da diese die Fähigkeit umfasst erwachsenenpädagogisches Wissen in allen Sparten des Tätigkeitsfeldes situationsgerecht anwenden zu können. Professionalität in der Erwachsenenbildung realisiert sich nach Wiltrud Gieseke (2002) dann, wenn Eigenverantwortung seitens der Lernenden erreicht wird, indem professionell tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Lage sind, entsprechende Lehr-Lernarrangements zu gestalten und das Lernen im Erwachsenenalter dadurch zu fördern. Erwachsenenpädagogische Professionalität sei demnach darum bemüht, «den gruppenbezogenen Prozess planend vorzubereiten und zu unterstützen, Absichten zu beschreiben, Wirkungen zu erkunden, Korrekturen vorzunehmen und dies in ethisch verantwortlicher Weise zu tun» (ebd., 206). Professionalität wird dabei im Anschluss an die Arbeiten von Hans Tietgens und Dieter Nittel nicht als permanenter Zustand, sondern als eine berufliche Leistung verstanden, die situativ immer neu herzustellen ist (Gieseke/Dietel 2012, 251):

«Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf, sondern von Aufgabenlösungen, Deutungen, Diagnosen und Interpretationen aus, die in individueller Verantwortung unter ethischen Ansprüchen zu treffen sind. Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln» (Gieseke 2010, 243f.).

Der professionstheoretische Diskurs in der Erwachsenenbildung unterliegt einem Wandel, bedingt durch sich verändernde Institutions- und Organisationsformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, der einen erweiterten Professionalitätsbegriff fordert. Veränderte ökonomische sowie gesellschaftliche Verhältnisse halten Professionsforscherinnen und -forscher dazu an, die besonderen Charakteristiken von Professionen vor dem Hintergrund einer zeitgeschichtlichen Entwicklung zu betrachten. Während der erwachsenenpädagogische Diskurs vordergründig daran interessiert war, welchen Herausforderungen professionelles Handeln in Bezug auf den Menschen unterliegt, rücken die Professionellen mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in den Fokus der Betrachtung. Aufgabe der Professionsforschung in der Erwachsenenbildung sei es demnach «herauszuarbeiten, wie viel Rationalisierung von pädagogischen Tätigkeiten möglich ist, worin die pädagogischen Herausforderungen im Feld liegen und welche Kompetenzen dafür unabdingbar sind, um erwachsenenpädagogischen Kriterien zu genügen» (Gieseke 2012, 437). Dieter Nittel (2002) schlägt im Sinne eines differenztheoretischen Ansatzes, der die Heterogenität erwachsenenbildnerischer Beruf- und Tätigkeitsfelder berücksichtigt, vor die Erwachsenenbildung weniger als Profession, sondern als eine Berufskultur zu betrachten, wobei der Anspruch an Professionalisierung und den Nachweis von Professionalität bestehen bleibt (vgl. ebd., 253). Die kollektiven Professionalisierungsprozesse der Erwachsenenbildung haben «nicht zur Formierung einer Profession beigetragen, [da] keine Berufsverbände [existieren], um die Arbeit der Erwachsenenbildner in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen und die Interessen der Praktiker zu vertreten» oder ein berufseigener Kodex existiert (Nittel/Schütz 2016, 571). Er entkoppelt ferner die Kategorien *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* (vgl. Nittel 2002, 254ff.) und fasst die erwachsenenpädagogische Professionalität dabei als einen Zustand von Beruflichkeit, der «nicht an professionelles Handeln gebunden [ist], sondern [...] die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus [beschreibt]» (ebd., 255). Dabei muss kritisch darauf hingewiesen werden, dass sich für die Erwachsenenbildung bislang kein allgemein gültigeres Leistungsethos etabliert hat, sodass die Bestimmung dessen, was Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner können sollten, über welche Kompetenzen und Qualifikationen sie verfügen müssten, nicht trivial ist. Auf Seiten der individuellen Professionalisierung habe allerdings – Nittel und Schütz (2016) folgend – ein Prozess der Professionsentwicklung stattgefunden, aber insgesamt stellt die Erwachsenenbildung für die sie eine «Profession im Werden» (ebd., 674) dar, deren kollektiver Professionalisierungsprozess längst nicht abgeschlossen ist. Melanie Benz-Gydat (2017) hat sich in ihrer jüngst veröffentlichten Studie mit dem Übergang vom Hochschulstudium in den erwachsenenpädagogischen Beruf beschäftigt. Erwachsenenpädagogische Professionalität beruht in ihrem Verständnis auf der Qualität von Handlungs- und Verhaltensweisen professionell tätiger Personen:

«Professionalität im erwachsenenpädagogischen Handeln bezieht sich [...] 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 Kompetenzentwicklung unterstützen zu können» (ebd., 49).

Auch wenn das Hochschulstudium als Prozess der individuellen Professionalisierung keinen alleinigen Zugangsweg zur erwachsenenpädagogischen Berufspraxis darstellt, schreiben die hier referierten Autorinnen und Autoren diesem eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die erwachsenenpädagogische ProfessionalitätSENTWICKLUNG zu. Daher soll der Fokus im Folgenden auf der akademischen Professionalisierung liegen, wobei zu konstatieren ist, dass ein Hochschulstudium den ersten Anstoss im Zuge des lebenslangen Prozesses der ProfessionalitätSENTWICKLUNG darstellt, welche massgeblich durch berufspraktische Erfahrungen geformt wird.

Zur Bedeutung akademischer Professionalisierung als Grundstein erwachsenenpädagogischer ProfessionalitätSENTWICKLUNG

Der Bereich der individuellen Professionalisierung im Sinne eines «an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess, der mit der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen einhergeht und in einem Statuswerb (Hauptberuflichkeit, Freiberuflichkeit) seinen Höhepunkt findet» (Nittel/Seltrecht 2008, 134) soll in diesem Abschnitt im Vordergrund stehen. Das Hochschulstudium stellt dabei einen Anstoss zur erwachsenenpädagogischen ProfessionalitätSENTWICKLUNG dar (Gieseke 2011, 387) und wurde mit der Einführung des Diplomstudiengangs mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den 1970er an deutschen Hochschulen verankert. Mit der Reformbestrebung der Anpassung des europäischen Hochschulraums wird das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung heute im Rahmen von Bachelor- und Masterprogrammen an den Hochschulen angeboten, wodurch sich insofern neue Professionalisierungswege für Studierende eröffnen, sodass ein Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss ausreichend ist, um in der erwachsenenpädagogischen Praxis tätig zu sein. Dabei kann zurecht kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Praxisvorbereitung allein durch einen BA-Studiengang gelingen kann (vgl. Gieseke/Dietel 2012, 254). Sowohl die BA- als auch MA-Studienprogramme sollten – Egetenmeyer und Schüßler 2012 folgend – angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner frühzeitig befähigen, mit Widersprüchen, Antinomien und Kontingenz umzugehen, damit sie sich in die Lage versetzt fühlen, wissenschaftlich fundiertes Wissen vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Berufspraxis zu reflektieren: «Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist [...] eingebettet in eine Form lebenslangen Lernens, die die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenpädagogik

zu verschiedenen Zeitpunkten einer Berufslaufbahn [...] vorsieht» (ebd., 12). Hans Tietgens (1988) sieht in der Vermittlung wissenschaftlicher Fundierung und Reflexion des erwachsenenpädagogischen Berufshandelns als «Fähigkeit zur Analyse gesellschaftlicher und psychischer Strukturen» (ebd., 68) eine Kernaufgabe der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Nur so können die Studiengänge die Hervorbringung erwachsenenpädagogischer Professionalität und späteren professionellen Handelns für die Praxis ermöglichen (Hippel/Schmidt-Lauf 2012, 83). Aiga von Hippel und Sabine Schmidt-Lauf ergänzen, dass im Studium «Einstellungen, Werthaltung und Wissen zu entwickeln [sind], mit denen es möglich ist, in der späteren Berufspraxis mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen» (ebd., 85). Die Studiengänge stellen sich äusserst heterogen dar, da die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung den jeweiligen Professuren obliegt (vgl. Benz-Gydat 2017, 51). Regina Egetenmeyer (2015) arbeitete in einer Analyse erwachsenenpädagogischer Studienprogramme heraus, dass die Vorbereitung auf die erwachsenenpädagogische Lehre in der Praxis keinen Schwerpunkt im Rahmen der akademischen Professionalisierung darstellt (vgl. ebd., 34). Ein ähnlich kritisches Resümee ziehen Dieter Nittel und Julia Schütz (2016): «Der universitären Ausbildung gelingt es zwar Kenntnisse auf der Ebene der Forschungsmethoden und des erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Grundlagen- und Reflexionswissen an Novizen der Berufskultur zu vermitteln. Dabei bleibt aber die Weitergabe von mikrodidaktischer Kompetenzen auf der Strecke [...]» (ebd., 575). Das ist auch mit Blick die Digitalisierung erwachsenenpädagogischer Tätigkeits- und Praxisfelder besonders problematisch, wodurch «Fragen des gelungenen Medieneinsatzes in Lehr/Lernsituationen und der Vermittlung medienbezogener Kompetenzen» (Schmidt-Hertha et al. 2017, 36) zunehmend relevanter werden. Sofern die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe verstanden wird und «als Aufgabenstellung und Qualifikationsanforderung [...] in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden [ist]» (Hugger 2008, 565), emergieren Fragen hinsichtlich der Integration und Reflexion medienpädagogischer Inhalte und Fragestellungen für erwachsenenpädagogische Studiengänge. Wenn professionelles medienpädagogisches Handeln als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung relevant ist, sollten angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Rahmen ihres Hochschulstudiums dazu befähigt werden. Der nächste Abschnitt widmet sich daher der Thematik einer medienpädagogischen Grundbildung für erwachsenenpädagogische Studiengänge.

Grundbildung Medien für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner

Unter einer Grundbildung Medien wird im Anschluss an Horst Niesyto und Peter Imort (2014) sowohl die wissenschaftliche als auch praxisbezogene Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Grundlagen in u.a. erwachsenenpädagogischen Studiengängen verstanden, die sich «nicht darauf beschränken [darf] Konzepte und Methoden anwendungsbezogen zu vermitteln, sondern die wichtige Aufgabe [hat] bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungsweissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern» (ebd., 24). Dabei wird die medienpädagogische Grundbildung als ein Bildungsziel des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums verstanden, welches über die Vermittlung von reinem Fakten- und Verfügungswissen hinausgeht. Eine Grundbildung Medien für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner umfasst im vorliegenden Beitrag die systematische, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und Fragestellungen im Rahmen des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums, als integraler Bestandteil individueller Professionalisierung sowie zur Aneignung und Stabilisierung professionellen Umgangs mit den erwachsenenpädagogischen Adressierten unter Berücksichtigung der digitalisierten Lebenswelten von Erwachsenen.

Bestrebungen, Elemente und inhaltliche Kernbereiche einer medienpädagogischen Professionalisierung theoretisch und empirisch zu fundieren, sind vor allem für den schulischen Bildungskontext im Hinblick auf angehende Lehrpersonen auszumachen. Der Aufbau medienpädagogischer Kompetenz als «notwendige Grundlage schulischen Handelns» (Herzig 2007, 286) bestimmt den Diskurs in der schulischen Medienpädagogik (u.a. dazu Schiefner-Rohs 2012; Niesyto 2012, Mayrberger 2012 oder Aufenanger 2014). Das von Sigrid Blömeke (2000) vorgelegte Modell einer medienpädagogischen Kompetenz für angehende Lehrpersonen ist dabei besonders hervorzuheben. Blömeke identifizierte fünf Kompetenzbereiche, die von der Notwendigkeit eigener Medienkompetenz, der mediendidaktischen Kompetenz, sozialisationsbezogenen Kompetenz, medienerzieherischen Kompetenz bis hin zur Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang reichen (ebd., 148ff.). Das Modell ist auf grosse Resonanz in der Medienpädagogik gestossen und hat sich auch für andere erziehungswissenschaftliche Tätigkeits- und Handlungsfelder als anschlussfähig erwiesen. Aktuell dient es als Grundlage zur Hervorbringung einer medienpädagogischen Kompetenz für die berufliche Weiterbildung, die im Projekt MEKWEP von Bernhard Schmidt-Hertha et al. (2017) theoretisch fundiert und empirisch im Rahmen eines Kompetenztests überprüft werden soll, um praktisch tätigen «Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern die Möglichkeit [zu] geben [...], ihre medienpädagogischen Kompetenzen zu überprüfen, um dann auch gezielt die eigne Professionalisierung in diesem Bereich vorantreiben zu können» (ebd., 37). Für den

vorliegenden Beitrag, der die medienpädagogische Professionalisierung im Kontext des Hochschulstudiums als Grundlegung erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung fokussiert, werden – in Anlehnung an die Vorarbeiten aus der Lehrer- und Erwachsenenbildung sowie des dargelegten Hintergrunds – fünf inhaltliche Kernbereiche und Dimensionen einer Grundbildung Medien vorgeschlagen: Die Dimensionen der *Mediendidaktik* und *Medienbildung*, die Dimension der *Mediensozialisation* sowie *medienpädagogischen Organisationsentwicklung* für die Erwachsenenbildung und die Dimension der *eigenen Medienkompetenz* als Grundlage medienpädagogisch professionellen (Berufs-)Handelns. Die Dimension der Mediendidaktik stellt ein kreativ-gestalterisches Element dar, welches angehende Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner im Zuge der akademischen Professionalisierung befähigen und ermutigen soll, digitale Medien im Rahmen didaktisch-planerischer und gestalterischer Prozesse für die Erwachsenenbildung zu berücksichtigen und in der (Lehr-)Praxis zu erproben. Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden Ansätze, Konzepte und Modelle der Mediendidaktik im Rahmen ihres Hochschulstudiums kennenzulernen, eigene mediendidaktische Lehr-/Lernkonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie vor dem Hintergrund der erwachsenenpädagogischen Praxis gemeinsam zu reflektieren. Die Dimension der Medienbildung bezieht sich auf die Notwendigkeit des Wissens um Bildungspotenziale von (digitalen) Medien sowie der Beratung, Begleitung und Förderung von Medienbildungsprozessen erwachsener Lernerinnen und Lerner. Benjamin Jörissen (2013) folgend geht es nicht mehr «nur um die kritische oder kreative ›Nutzung‹ einzelner Medienangebote, sondern um Potenziale einer umfassenden Bildung in medialen Kontexten; letztlich um reflektierte Zugänge zum Leben in digital mediatisierten und vernetzten Welten[, sodass] es an der Zeit [ist] erwachsenenpädagogische Medienbildung als eine transversale Bildungsaufgabe ernst zu nehmen» (ebd., 19). Auch hier sollte es Studierenden während der akademischen Ausbildung ermöglicht werden, sich mit Ansätzen und theoretischen Strängen der Medienbildung differenziert zu beschäftigen und diese vor dem Hintergrund des zukünftigen Handlungs- und Tätigkeitsfelds zu reflektieren. Die Dimension der Mediensozialisation stellt im vorliegenden Beitrag ein Orientierungswissen dar, welches es angehenden Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner 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. Aufgrund der Allgegenwärtigkeit von Medien ist es unerlässlich, dass Studierende der Erwachsenenbildung sich mit den Wirkungsweisen von Medien auf erwachsene Menschen sowie deren Mediennutzungsverhalten und damit einhergehenden Lernvoraussetzung beschäftigen. Im Hinblick auf die Veränderungsprozesse, mit denen sich erwachsenenpädagogische Institutionen und Organisationen durch die Digitalisierung konfrontiert sehen, erscheint es erforderlich, die medienpädagogische Organisationsentwicklung

innerhalb des erwachsenenpädagogischen Hochschulstudiums zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit und Reflexion der Bedingungen von Digitalisierung für die heterogenen Tätigkeitsfelder soll angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner befähigen, innovative Ideen und digitale Architekturen für die Praxis zu entwickeln sowie die Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln aktiv mitzugestalten. Dies setzt voraus, dass auch die eigene Medienkompetenz der angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Zuge des Hochschulstudiums reflektiert und als Basiskompetenz für professionelles medienpädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung ausdifferenziert und ausgebaut wird. Nur so können Studierende befähigt werden digitale Lehr-/Lernarchitekturen für die Erwachsenenbildung zu entwickeln, um die Medienkompetenz ihrer künftigen Adressaten zu fördern und sie zu einem mündigen Umgang mit Medien und Informationstechnologien zu befähigen.

Fazit & Ausblick

Der Beitrag diskutierte die medienpädagogische Professionalisierung als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung im Rahmen des akademischen Hochschulstudiums. Dabei wurden aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen unter dem Phänomen Digitalisierung, die den Wandel von menschlicher Kommunikation sowie die Veränderungen von formalen und informellen Bildungskontexten Erwachsener bedingen, berücksichtigt und emergierende Fragen hinsichtlich medienpädagogisch professionellen Handelns für praktische Handlungs- und Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung kritisch reflektiert. Da der Prozess der Digitalisierung sich für die Erwachsenenbildung alles andere als voraussetzungslos darstellt, sollte angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner im Rahmen der akademischen Ausbildung die Möglichkeit gegeben werden, sich intensiv mit diesem sozio-technischen Prozess und den damit einhergehenden Veränderungen auseinanderzusetzen, um diese in der späteren Berufspraxis bewältigen zu können. Neben planerischen, beratenden und unterrichtenden Aufgaben, stellt die Gestaltung von entsprechenden Digitalisierungsstrategien, gerade auf administrativer Ebene, die wohl grösste Herausforderung dar, wobei die Persönlichkeitsrechte und der Datenschutz der Adressierten stets zu bedenken sind. Die systematische Integration einer medienpädagogischen Grundbildung kann – so die hier verfolgte These – dazu beitragen, diese gesellschaftlichen und sozial-kommunikativen Wandlungsprozesse vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Handlungsprämissen zu reflektieren und medienpädagogisch professionelles Handeln für das Tätigkeits- und Handlungsfeld zu stärken. Die Berücksichtigung des professionstheoretischen Diskurses in der Erwachsenenbildung diene im vorliegenden Beitrag als Hintergrundfolie, um die Bedeutung kollektiver und individueller Professionalisierungsprozesse

für die Erwachsenenbildung – als Wissenschaftsdisziplin und Berufsfeld – herauszustellen. Es konnte mit Rekurs auf u.a. Tietgens (1988), Gieseke (2010) und Nittel (2002) gezeigt werden, dass erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der im Hochschulstudium angestoßen und in der späteren Berufspraxis massgeblich durch Erfahrungen geformt wird. Als situativ herzustellende Leistung (vgl. Tietgens 1988, 37) muss sich medienpädagogisch professionelles Handeln in der Praxis immer wieder neu behaupten, weshalb es für die Erwachsenenbildung lohnenswert scheint, angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Studium beim Aufbau von medienpädagogischem Orientierungswissen zu unterstützen und reflexive Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer Grundbildung Medien zu fördern. Dahingehend wurden im Beitrag fünf inhaltliche Dimensionen und Kernbereiche für eine medienpädagogische Grundbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner skizziert, die sowohl die Organisationsentwicklung, den didaktischen Einsatz von (digitalen) Medien sowie das Wissen um Mediensozialisation und Möglichkeiten von Medienbildung von Erwachsenen und ferner die Festigung der eigenen Medienkompetenz berücksichtigen. Eine besondere Herausforderung wird in der Integration medienpädagogischer Veranstaltungsangebote innerhalb erwachsenenpädagogischer Curricula an den Hochschulen gesehen, da die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge von den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule sowie den Schwerpunkten der jeweiligen Professuren abhängen (vgl. Benz-Gydat 2017, 51). Dahingehend soll der Beitrag ermutigen, den interdisziplinären Austausch zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik an Hochschulen zu fördern, gemeinsame Forschungs- und Lehrvorhaben aufzunehmen, um Studierende des Studienschwerpunktes eine Grundbildung Medien zu ermöglichen. Bemühungen eine Grundbildung Medien für die Erwachsenenbildung zu etablieren dürfen nicht auf der Ebene der akademischen Ausbildung enden, sondern sollten ferner in der Weiterbildung Beachtung finden. Entsprechend müssten auch Weiterbildungsangebote einer systematischen Medienbildung für die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in der erwachsenenpädagogischen Praxis geschaffen werden, um praktisch tätige Personen zu medienpädagogisch-professionellem Handeln zu befähigen. Darin liegt eine Chance die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung unter den Bedingungen der Digitalisierung weiterzuentwickeln und professionstheoretische Forschung im Feld der Erwachsenenbildung voranzutreiben.

Literatur

- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2016. *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. 1-13. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7>.
- Aufenanger, Stefan. 2014. «Medienpädagogik in der Lehrerbildung der Universität Mainz». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. von Horst Niesyto und Peter Imort, 53-64. München: kopaed.
- Baecker, Dirk. 2015. «Ausgangspunkte einer Theorie der Digitalisierung». Preprint für *Digitale Transformation des Handels*, hrsg. von Bernd Leukert, Reiner Gläß und Reinhard Schütte, 1-26. https://catjects.files.wordpress.com/2015/06/ausgangspunkte_theorie_digitalisierung1.pdf.
- Benz-Gydat, Melanie. 2017. *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe*. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Deimann, Markus, Jan Neumann, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Hamburg: open-educational-resources.de – Transferstelle für OER. <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf>.
- Dräger, Jörg, und Ralph Müller-Eiselt. 2015. *Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA.
- Egetenmeyer, Regina, und Ingeborg Schüßler. 2012. «Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 7-25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Egetenmeyer, Regina. 2015. «Ausgebildet für die Lehre? Lehren lernen in Studiengängen der Erwachsenen- und Weiterbildung». *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Lehren lernen/können*, 03/2015, 32-34. Bielefeld: Bertelsmann.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2006. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Weinheim & München: Juventa.
- Faulstich, Peter, und Christine Zeuner. 2010. *Erwachsenenbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gieseke, Wiltrud. 2002. «Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität?». In *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, hrsg. von Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel, 197-208. Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, Wiltrud. 2010. «Professionalität und Professionalisierung». In *Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. Auflage)*, hrsg. von Rolf Arnold, Siegrid Nolda und Ekkehard Nuisl, 243-244. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt.
- Gieseke, Wiltrud. 2011. «Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Auflage)*, hrsg. von Aiga von Hippel und Rudolf Tippelt, 385-403. Wiesbaden: Springer.

- Gieseke, Wiltrud. 2012. «Profession». In *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, hrsg. von Burkhardt Schäffer und Olaf Dörner, 435-447. Opladen: Barbara Budrich.
- Gieseke, Wiltrud, und Sylvana Dietel. 2012. «Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 247-257. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzig, Bardo. 2007. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer pädagogischen Disziplin*, hrsg. von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283-297. Wiesbaden: Springer.
- Hippel, Aiga von. 2007. *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmerinteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland, Band 14. Saarbrücken.
- Hippel, Aiga von. 2011. «Erwachsenenbildung und Medien». In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel, 687-706. Wiesbaden: Springer.
- Hippel, Aiga von, und Sabine Schmidt-Lauff. 2012. «Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden». In *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, hrsg. von Regina Egetenmeyer und Ingeborg Schüßler, 81-93. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Groß und Kai-Uwe Hugger, 564-570. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, Jürgen, und Bernd Podehl. 2005. «Geschichte der Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik (4. Auflage)*, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 116-127. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen. 2010. «Erwachsenenbildung und Medienpädagogik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik (5. Auflage)*, hrsg. von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 82-88. München: kopaed.
- Jörissen, Benjamin. 2013. «Unbestellte Bildungsfelder - wo bleiben die neuen Formate der Erwachsenen- und Weiterbildung?» *Forum Erwachsenenbildung (2)*, 16-21. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, Michael. 2016. «E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder altes Paradigma?» Preprint für *Handbuch E-Learning*, hrsg. von Andreas Hohenstein und Karl Wilbers, 1-9. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf>.
- Kommission der europäischen Gemeinschaft. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

- Leineweber, Christian. 2016. «Digitalisierung der Bildungslandschaft – eine Skizzierung». In *Wie digitale Medien Bildung verändern. Herausforderungen, Chancen und Projektideen*, hrsg. von Zentrum Bildung der EKHN/ Erwachsenenbildung und Familienbildung, 4-7. Darmstadt.
- Martin, Andreas, Stefanie Lencer, Josef Schrader, Stefan Kocheck, Hana Ohly, Rolf Dobischat, Arne Elias, und Anna Rosendahl. 2016. *Das Personal in der Weiterbildung*. DIE Survey. Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikermann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 389-412. Wiesbaden: Springer.
- Mieg, Harald A. 2006. «Professionalisierung». In *Handbuch der Berufsbildungsforschung*, hrsg. von Felix Rauner, 342-349. Bielefeld: Bertelsmann.
- Niesyto, Horst. 2012. «Medienpädagogik in der Lehrerbildung in Baden-Württemberg». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikermann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 333-357. Wiesbaden: Springer.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. «Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven». In *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*, hrsg. von Horst Niesyto und Peter Imort, 9-49. München: kopaed.
- Nittel, Dieter. 2000. *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter. 2002. «Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen». In *Biographie und Profession*, hrsg. von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 253-286. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nittel, Dieter, und Astrid Seltrecht. 2008. «Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag». *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 21., 1, 124-145.
- Nittel, Dieter. 2011. «Die Erwachsenenbildner». In *Handbuch Erziehungswissenschaft 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, hrsg. von Thomas Fuhr, Philip Gonon und Christiane Hof, 487-504. Paderborn u.a.: Ferdinand Schoeningh.
- Nittel, Dieter, und Julia Schütz. 2016. «Erwachsenenbildung». In *Handbuch Professionsentwicklung*, hrsg. von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald A. Mieg, 566-576. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pietraß, Manuela. 2006. *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pietraß, Manuela, Bernhard Schmidt, und Rudolf Tippelt. 2005. «Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 412-426. Wiesbaden: Springer.

- Research vor Beleid. 2010. *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Final report. http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf
- Rohs, Matthias, Karen Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 30, 2-12. Wien. nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-128873.
- Schäffer, Burkhard. 2003. *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationsvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard. 2013. «Erwachsene und Medien. Auf dem Weg zu einer Medienandragogik». In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik*, hrsg. von Dorothee Meister, Friederike von Groß und Uwe Sander, 1-26. Weinheim: Beltz.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der Universitären Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, hrsg. von Renate Schulz-Zander, Birgit Eikelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 359-387. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Hertha, Bernhard, Matthias Rohs, Karen Julia Rott, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. Fit für die digitale (Lern-)Welt?» *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Digital/Analog*, 03/2017, 35-37. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, Wolfgang. 2011. «Erwachsenenbildung und Weiterbildung in historischer Perspektive». In *Handbuch Erziehungswissenschaft 4. Erwachsenenbildung – Weiterbildung*, hrsg. von Thomas Fuhr, Philip Gonon und Christiane Hof, 65-86. Paderborn u.a.: Schoeningh.
- Tietgens, Hans. 1988. «Professionalität für die Erwachsenenbildung». In *Professionalität und Professionalisierung*, hrsg. von Wiltrud Gieseke, 28-75. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.