



Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung

Franziska Bellinger 

Eingegangen: 4. Juli 2023 / Überarbeitet: 10. September 2023 / Angenommen: 27. Oktober 2023 / Online publiziert: 14. Dezember 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium. Es werden Ergebnisse einer Studie präsentiert, die medienpädagogische Professionalisierungsstrategien im Studiengang Erwachsenenbildung an drei Hochschulstandorten unter Berücksichtigung des forschungsmethodologischen Paradigmas der Grounded Theorie qualitativ untersuchte. Die Ergebnisse zeigen, dass die medienpädagogische Professionalisierung bisweilen eine studentische Eigenleistung und somit keinen festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung darstellt. Dies resultiert aus spannungsreichen Bedingungen und Wechselwirkungen, die veranschaulicht und diskutiert werden.

Schlüsselwörter Grundbildung Medien · Medienpädagogische Professionalisierung · Akademische Professionalitätsentwicklung · Erwachsenenbildung · Grounded Theory

Anmerkungen der Autorin Dem Beitrag liegt ein Dissertationsprojekt zugrunde, welches im Oktober 2023 als Monografie unter dem Titel „Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien“ im W. Bertelsmann Verlag erscheint. Im Beitrag wird die gegenstandsverankerte Theorie präsentiert, die im Rahmen der Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in erwachsenenpädagogischen Studiengängen erarbeitet wurde. Es handelt sich somit um eine prägnante Darstellung der komplexen Studie, deren Ergebnisse im Anschluss an die Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung und digitale Grundbildung in der Erwachsenenbildung diskutiert werden.

✉ Jun.-Prof. Dr. Franziska Bellinger
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: franziska.bellinger@uni-koeln.de

Media pedagogical professionalisation as a student's own achievement: Results of a qualitative-explorative study on media pedagogical professionalisation strategies in adult education study programmes

Abstract The article addresses media pedagogical professionalisation in the sense of basic media education as part of the development of professionalism in adult education study programmes. It presents the results of a study that qualitatively investigated media pedagogical professionalisation strategies adult education study programmes at three university locations, taking into account the methodological paradigm of Grounded Theory. The results show that media pedagogical professionalisation is a student's own achievement and thus not an integral part of the development of professionalism in adult education study programmes. This results from tense conditions and interactions that are illustrated and discussed.

Keywords Basic media education · Media pedagogical professionalisation · Academic professional development · Adult education · Grounded Theory

1 Einleitung: Medienpädagogisches Orientierungsvakuum in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Forschungsanlass

Dass digitale Medien auch im vierten Bildungsbereich eine bedeutende Rolle spielen, bedarf insbesondere in Erinnerung an die Hochphase der Corona-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 keiner gesonderten Akzentuierung mehr (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 223 ff.; auch Denninger und Käßlinger 2021). Daneben ist die Förderung und Vermittlung von Medienkompetenz im Kontext des lebenslangen Lernens mit dem Aufkommen der sogenannten „neuen“ Medien, womit im Diskurs vor allem mobile Endgeräte gemeint sind, die den Zugang zum Internet ermöglichen, zu einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung avanciert (von Hippel und Freide 2018, S. 976 ff.; Süß et al. 2018, S. 109). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es einer medienpädagogischen Professionalisierung des Personals (Rohs et al. 2017). Ferner nehmen gesellschaftliche Transformationen, wie die Globalisierung oder Medienentwicklungen, Einfluss auf die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis. Davon ausgehend, dass sich professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung derzeit unter den Bedingungen von tiefgreifender Mediatisierung (u. a. Hepp 2021), Digitalisierung und Digitalität vollzieht (u. a. Stalder 2017, 2018; Kutscher 2022) und derartige Transformationsprozesse Auswirkungen auf das Handlungs- und Tätigkeitsfeld haben, argumentiert der vorliegende Beitrag für eine medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei wird im Verlauf der Argumentation insbesondere das Hochschulstudium resp. die akademische Professionalisierung als „Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (Egetenmeyer und Schüßler 2012, S. 12) in den Fokus genommen, da es „in eine Form lebenslangen Lernens [eingebettet ist], die die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenpädagogik zu verschiedenen Zeitpunkten einer Berufslaufbahn in der Erwachsenen-/Weiterbildung vorsieht“ (ebd.). Wohl wis-

send, dass das Gros der in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis tätigen Personen nicht hauptamtlich, sondern nebenberuflich, freiberuflich oder ehrenamtlich tätig ist (Martin et al. 2016; Christ et al. 2020) und die Zugangswege zum Berufsfeld divergieren (vgl. Benz-Gydat 2017, S. 50), wird angenommen, dass eine medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen des Hochschulstudiums dazu beitragen kann, die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung nachhaltig zu gestalten (Rohs und Bolten 2020, S. 86; Rohs 2019a, S. 119).

Dass dahingehend eine Notwendigkeit besteht, wird auch seitens der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft wahrgenommen, wie der Fachdiskurs zeigt. So greift bspw. Rohs (2019b) die sich aufgrund von gesellschaftlichen und medientechnischen wandelnden Anforderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung auf und konstatiert, dass „die Möglichkeiten und Chancen digitaler Lehr-/Lernmedien auch als Antwort auf Herausforderungen der Digitalisierung verstanden und als Werkzeuge medienpädagogischer Professionalisierung genutzt werden“ (ebd., S. 133f.) sollten. Ähnlich argumentieren Haberzeth und Sgier (2019, S. 12), wenn sie betonen, dass die Erwachsenenbildungspraxis gefordert ist, „technologische Umbrüche als Thema aufzugreifen und in Angebote umzusetzen“. Dies zeigt beispielhaft, dass sich die Bildung Erwachsener heute im Kontext von tiefgreifender Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität vollzieht, was von der Erwachsenenbildung reflexiv zu berücksichtigen ist, sofern Bildung, im Rekurs auf Faulstich (2013, S. 19), die Art und Weise bestimmt, wie sich Lernen auf die Möglichkeiten und Wirklichkeiten der gegenwärtigen Gesellschaft bezieht. Insofern wird der Bedarf an einer medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Sinne einer Grundbildung Medien deutlich, die mit Blick auf die Forschungslage (noch) nicht ganzheitlich gegeben ist. So geben die Ergebnisse aus den Forschungsverbundprojekten „MEKWEP“ (u. a. Bolten und Rott 2018; Rohs und Bolten 2020) und „DigiEB“ (u. a. Breitschwerdt und Egetenmeyer 2021; Breitschwerdt et al. 2022) Hinweise auf einen medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenen- und Weiterbildung und auch Bolten-Bühler (2021, S. 20) attestiert in ihrer Studie zum medialen Habitus von Lehrenden ein „medienpädagogisches Orientierungsvakuum“ in der Erwachsenenbildung. Die Corona-Pandemie hat den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf nochmals verdeutlicht, da die zeitweiligen Schließungen und die Ad-hoc-Umstellung auf virtuelle Veranstaltungsangebote Institutionen der Erwachsenenbildung herausforderten, rasch zu handeln, um den pandemiebedingten Anforderungen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Meso- und Makroebene zu begegnen (Widany et al. 2022; Bellinger und Niemeyer 2023). Es daher wird angenommen, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbilder, die sich im Rahmen ihres Hochschulstudiums medienpädagogisch professionalisiert haben, in der Bildungspraxis als Multiplikatoren fungieren können, indem sie medienpädagogisches Orientierungswissen in Fort- und Weiterbildungsangeboten an die Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Unter einer „Grundbildung Medien“ bzw. unter einer „systematischen Medienbildung“ wird die systematisch-reflexive Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen im Rahmen des Hochschulstudiums der Erwachsenenbildung verstanden, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten. Es handelt sich dabei um ein Bildungsziel im

Rahmen der akademischen Ausbildung, das im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen ermöglicht.

Die von der Autorin ausgearbeitete Grundbildung Medien umfasst fünf inhaltliche Dimensionen, die im zweiten Kapitel erörtert und in das Erkenntnisinteresse der Studie eingeordnet werden, die darauffolgend vorgestellt wird. Das dritte Kapitel widmet sich dem empirischen Vorgehen, wobei neben der zentralen Fragestellung auch das Forschungsdesign erläutert und begründet wird. Im vierten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie präsentiert, die im darauffolgenden fünften Kapitel vor dem Hintergrund der referierten Befunde aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung diskutiert und durch einen Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven abgerundet werden.

2 Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung: Zur Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium

Der Studie geht die Annahme voraus, dass der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Sinne einer Grundbildung Medien Studierende der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung zu medienpädagogisch professionellem Handeln befähigen kann (Bellinger 2023; auch Niesyto und Imort 2014). Die Bedeutung des Hochschulstudiums wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft seit Längerem in den Blick genommen und professionstheoretisch reflektiert (u. a. Benz-Gydat 2017; Schübler und Egetenmeyer 2018; Scheidig 2020). Ein abgeschlossenes Hochschulstudium wird folglich als Auftakt der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung verstanden, die sich im Rahmen der Berufspraxis weiter ausformt (vgl. Bellinger 2018, S. 127f.). Die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung stellt somit einen berufsbiografischen Prozess dar und akzentuiert zugleich, dass Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht statisch ist, sondern einen flüchtigen „Zustand von Beruflichkeit [darstellt], der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten [sic] werden muss“ (Nittel 2002, S. 255). Zudem ändern die in Kap. 1 angesprochenen gesellschaftlichen Transformationen die Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner hin zu polyprofessionellen Handlungsanforderungen (u. a. Helsper und Tippelt 2011). Daher betonen u. a. Staab et al. (2020, S. 44) die Notwendigkeit der Aneignung von Medienkompetenzen im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium. Diese Argumentation wird aufgegriffen und erweitert, indem die Bedeutung einer Grundbildung Medien betont wird, um dem medienpädagogischen Orientierungsvakuum in der Erwachsenen- und Weiterbildung konstruktiv zu begegnen. Die Grundbildung Medien wird im Anschluss an Hugger (2008, S. 565) sowohl als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe als auch Qualifikationsanforderung verstanden. Dabei wird zugleich die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens hervorgehoben, das sich von einem reinen Verfügungswissen, das mit dem Begriff „Kompetenz“ assoziiert wird, unterscheidet (vgl. Mittelstraß 2002, S. 164; Marotzki 2004, S. 64). Somit wird akzentuiert, dass das im Rahmen

einer Grundbildung Medien angeeignete Wissen eine „orientierende [...] [, also] bildende Funktion“ (Jörissen und Marotzki 2009, S. 29) einnimmt, sodass diese zugleich eine systematische Medienbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner darstellt.

In Vorbereitung auf die Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium wurden fünf inhaltliche Dimensionen einer Grundbildung Medien ausgearbeitet, die zu einer ganzheitlichen medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Professionalitätsentwicklung beitragen können: 1) Die *Dimension der Mediendidaktik* als kreativ-gestalterisches Element. Durch die Beschäftigung mit mediendidaktischen Theorien, Modellen und Konzepten sowie der Reflexion ebendieser für das erwachsenenpädagogische Berufsfeld im Studium sollen angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner dazu befähigt werden, digitale Medien in der Praxis auf didaktisch-planerischer und gestalterischer Ebene zu berücksichtigen sowie innerhalb von konkreten Lehr-/Lernszenarien einzusetzen. 2) Die *Dimension der Medienbildung* als notwendiges Wissen um Bildungspotenziale von digitalen Medien im Erwachsenenalter. Damit wird die Bedeutung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Ansätzen der Medienbildung hervorgehoben, die die Studierenden dazu befähigen soll, Medienbildungsprozesse in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zu fördern, zu begleiten und ihre Adressatinnen und Adressaten ferner auch dahingehend zu beraten. Zudem verhilft die Beschäftigung mit dem Feld der Medienbildungsforschung als Teilbereich der empirischen Bildungsforschung (vgl. Pietraß 2018, S. 611) dabei, angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern für die Bildungspotenziale von Medien im Erwachsenenalter zu sensibilisieren. 3) Die *Dimension der Mediensozialisation* als Wissen um die medialen Lebenswelten von Erwachsenen und um die sozialisationsbezogenen Aspekte von Medien. Der Aufbau mediensozialisatorischen Orientierungswissens soll den Studierenden dabei verhelfen, die Lernvoraussetzungen ihrer zukünftigen Adressatinnen und Adressaten zu analysieren, um dies im professionellen Handlungsvollzug in den Bereichen der Planung, Gestaltung und Beratung zu berücksichtigen. 4) Die *Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung* im Sinne der aktiven Mitgestaltung von organisationalen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis. Die Auseinandersetzung mit organisationsbezogenen Aspekten im Medienzusammenhang soll die Studierenden ermutigen, innovative Ideen in die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung zu transferieren und digitale Lehr-/Lernarchitekturen nachhaltig zu gestalten. 5) Die *Dimension der eigenen Medienkompetenz* als Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz trägt dazu bei, dass die angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner die Medienkompetenz ihrer zukünftigen Adressatinnen und Adressaten fördern können. Im Zuge der theoretischen Elaboration der Grundbildungsdimensionen wurden die erwachsenen- und medienpädagogischen Fachdiskurse systematisch miteinander verbunden und für die akademische Professionalisierung sowie für die Bildungspraxis reflektiert (ausführlicher dazu Bellinger 2023, S. 152ff.). Die Bezeichnung der Dimensionen orientiert sich an erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen und rückt somit wissenschaftliche

Grundlagen ins Zentrum, die auch im Kerncurriculum für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung hervorgehoben werden, das 2006 vom Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verabschiedet wurde (Sektionsvorstand Erwachsenenbildung 2006). Um zu ergründen, welchen Stellenwert eine systematische Medienbildung derzeit im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung hat und welche medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien dabei zum Tragen kommen, wurde ein qualitativ-exploratives Untersuchungsdesign entwickelt, das nachfolgend vorgestellt wird.

3 Methodisches Vorgehen: Exploration medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung

Das Erkenntnisinteresse der Studie richtete sich darauf, zu erkunden, ob die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung innerhalb ausgewählter Bachelor- und Masterstudiengänge der Erwachsenenbildung mit ausgewiesenem medienpädagogischen und/oder -bildnerischen Schwerpunkten bzw. Studienanteilen ermöglicht wird. Dabei handelt es sich um eine Fragestellung, die sich im Bereich der medienpädagogischen Professionsforschung verortet und bisher nicht untersucht wurde. Es wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der es ermöglichte, Strategien, Gelingensbedingungen sowie Einflussfaktoren der medienpädagogischen Professionalisierung in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen an ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland zu explorieren. Zudem wurden verschiedene Materialsorten innerhalb der Studie im Sinne einer „data triangulation“ (Denzin 1970) miteinander kombiniert. Um die formalen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium zu untersuchen, wurden ordnende Papiere, wie Modulhandbücher, inhaltliche Beschreibungen sowie Flyer und Informationsbroschüren, zu den konsekutiven Studiengängen in die qualitative Datenanalyse einbezogen. Zusätzlich dazu wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit elf erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern der einzelnen Hochschulstandorte geführt. Die Profilträgerinnen und Profilträgern sind die in den Studiengängen tätigen Lehrpersonen (Hochschullehrende sowie Personen aus dem akademischen Mittelbau), die, aufgrund ihrer jeweiligen fachlich-inhaltlichen Ausrichtung und formalen Qualifizierung, strukturellen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Das Sample der Untersuchung bildeten drei ausgewählte Hochschulstandorte in Deutschland, die einen erwachsenenpädagogischen Studiengang mit medienpädagogischen/-bildnerischen Studienanteilen anbieten. Die Eingrenzung auf drei Hochschulstandorte folgte den Prinzipien der Kontrastierung und hatte zum Ziel, ein möglichst variantenreiches Sample für die Studie zu generieren (vgl. Kelle 2008, S. 249). Für das Theoretical Sampling leitend waren u. a. unterschiedliche Studienprofile, divergierende medienpädagogische und -bildnerische

<i>Hochschulstandort</i>	<i>Ord nende Papiere</i>	<i>Exp ertentinterviews mit erwachsenen- und medienpädagogischen Prof ilträgerinnen und Prof ilträgern</i>
▶ Standort A	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Modulhandbuch BA-Erziehungswissenschaft (Fassung 2009 & 2015) ▶ Modulhandbuch MA-Erziehungswissenschaft (Fassung 2009 & 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 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zwei Interviews mit Hochschullehrenden aus dem Bereich Erwachsenenbildung ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik
▶ Standort B	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (Fassung 2014/15 & 2015/16) ▶ Modulhandbuch des erwachsenenpädagogischen Masterstudiengangs (Fassung 2015 & 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 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik
▶ Standort C	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Studienführer zum bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengang ▶ Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (Fassung 2013 & 2015) ▶ Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang ▶ Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs (Fassung 2017) ▶ Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung ▶ drei Interviews mit Personen aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik/-didaktik

Abb. 1 Sample der Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung

Studienanteile, die Lage der Hochschulen in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik sowie unterschiedliche Größen und Formen der Hochschulen. Abb. 1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples der vorgestellten Studie.

Die Datenerhebung und -auswertung wurde als iterativer Forschungsprozess umgesetzt und orientierte sich an den Prinzipien des Forschungsstils der Grounded Theorie Methodology (GTM) in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1994, 1996) vorgeschlagene Verfahrensweise. Das forschungsmethodologische Paradigma der GTM bot sich für die Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung besonders an, da es dadurch möglich ist, organisationsspezifische Abläufe, Bedingungen, Aufgaben und Dynamiken zu untersuchen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 23f.). Überdies trug das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung in drei wesentlichen Kodierschritten (offen, axial und selektiv) zur gegenstandsverankerten Theoriebildung bei. Die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials werden bei der GTM so lange im Wechselspiel vollzogen, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist und eine am Forschungsgegenstand verankerte Theorie erarbeitet wurde. Somit unterscheidet sich die GTM von anderen Forschungsverfahren, bei denen die Datenanalyse und Theoriebildung getrennt voneinander erfolgen. Obgleich die empirisch begründete Theoriebildung in der GTM einen prozessualen Charakter hat und Theorien daher als nicht verfestigt gelten (Corbin und Strauss 1990, S. 15), liegt darin zugleich das Potenzial für die vorliegende explorative Studie: sie ermöglicht die theoretische Erörterung und empirische Fundierung der Phänomene, die die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium ermöglichen und beeinflussen. Im Folgenden wird die in der Studie ausgearbeitete gegenstandsverankerte Theorie vorgestellt, indem die Kernkategorie als zentrales Phänomen fokussiert wird.

4 Ergebnisse: Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass die medienpädagogische Professionalisierung in den in der Untersuchung berücksichtigten Studiengängen bislang eine studentische Eigenleistung und keinen festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium darstellt. Um das zentrale Phänomen und somit Ergebnis systematisch aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten, wurden fünf zentrale Kategorien entwickelt (ausführlicher dazu Bellinger 2023, S. 248ff.), die in die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ integriert sind, wodurch die Verankerung ebendieser in den Daten sichergestellt werden konnte (vgl. Strauss 1991, S. 332). Die folgende Darstellung fokussiert die Kernkategorie als zentrales Ergebnis der Studie. Dabei wird das Kodierparadigma der Kernkategorie veranschaulicht und erörtert. Das Kodierparadigma ist ein wesentlicher Bestandteil des von Strauss und Corbin (1994, 1996) ausgearbeiteten Forschungsstils und kommt insbesondere im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens zur Anwendung. Die Arbeit mit dem Kodierparadigma ermöglicht es, Zusammenhänge, Bedingungen und Eigenschaf-

ten der untersuchten Phänomene aufzuzeigen, die dazu beitragen, die Kategorien zu dimensionalieren und konzeptuell zu verdichten, was die erklärende Kraft der gegenstandsverankerten Theorie stärkt. Angelehnt an die von Strauss und Corbin (1996, S. 78ff.) sowie Strübing (2014, S. 25) vorgeschlagene Darstellung, zeigt die Abb. 2 das Kodierparadigma der erarbeiteten Kernkategorie.

Das Kodierparadigma veranschaulicht das spannungsreiche Bedingungsgefüge sowie Wechselwirkungen, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Um das Zustandekommen des zentralen Phänomens bzw. der gegenstandsverankerten Theorie zu erläutern, wird nachfolgend auf die einzelnen Elemente des Kodierparadigmas eingegangen. Zudem werden beispielhafte Zitate aus den elf Experteninterviews mit den erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern der drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte mit einbezogen, um die Dynamik besser zu veranschaulichen.

Die Haltung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander bildet den *Kontext* des zentralen Phänomens. Die intensive Beschäftigung mit dem empirischen Material verdeutlichte, dass es eine offene Haltung der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander braucht, damit ein konstruktiver Austausch zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung an den Hochschulen stattfinden kann. Sowohl die erwachsenen- als auch die medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern stellten in den Interviews heraus, dass die eigenen Fachdiskurse vorwiegend separiert geführt werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Aber es ist sozusagen auch ein Problem der Medienpädagogik. Die Erwachsenenbildung, oder wenn man das so sieht, Weiterbildung überwiegend auf die Hochschulen bezieht [...] 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“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 283–289).

Die medienpädagogische Profilträgerin bzw. der medienpädagogische Profilträger greift dabei auf den Begriff der „Zwangsehe“ zurück, um zu verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit bzw. der Austausch zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auch außerhalb der untersuchten Studiengänge nicht in intensiver Form stattfindet, obgleich es thematische Schnittmengen gibt.

Ursächliche Bedingungen, die zum zentralen Phänomen führen und im Rahmen der Analyse herausgearbeitet wurden, sind zum einen (strukturelle) Rahmenbedingungen an der Hochschule, wie das Curriculum der einzelnen Studiengänge und die jeweiligen Personalressourcen, die den erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereichen jeweils zur Verfügung stehen. Zum anderen stellt die Trennung von Arbeitsbereichen ein strukturimmanentes Moment an Hochschulen dar, das zu einer Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik führt und die Zusammenarbeit innerhalb der Studiengänge einschränkt und stellenweise sogar verhindert.

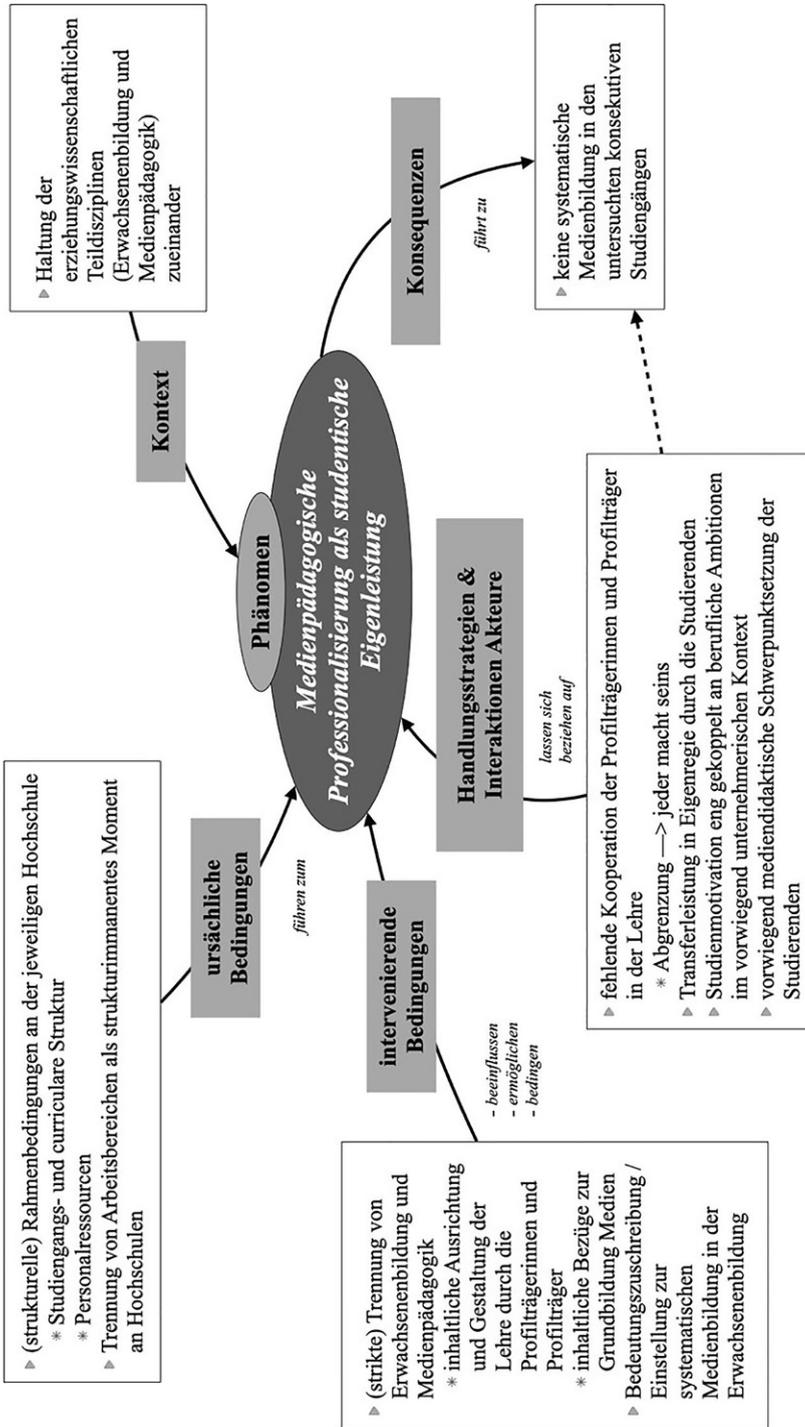


Abb. 2 Kodierparadigma zur Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“

Ein tragendes Konzept, das über die drei Hochschulstandorte hinweg herausgearbeitet wurde und eine der *intervenierenden Bedingungen* darstellt, die das zentrale Phänomen beeinflussen, ermöglichen sowie bedingen, ist die strikte Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik innerhalb der Studiengänge. Einerseits spiegelt sich die Trennung in der inhaltlichen Ausrichtung der Profilträgerinnen und Profilträger und somit auch der Gestaltung ihrer Lehre wider. Andererseits wirkt sich die strikte Trennung auf die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien aus, die in die konsekutiven Studiengänge einfließen. Die medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträger stehen an zwei der drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte zudem vor der Herausforderung, eine Querschnittsaufgabe zu bedienen. Das bedeutet, dass sie, neben den erwachsenenpädagogischen Studiengängen, vor allem innerhalb der Lehrerbildung stark eingebunden sind. Eine der medienpädagogischen Profilträgerinnen bzw. einer der medienpädagogischen Profilträger spricht im Interview gar davon, dass die Querschnittsaufgabe den Arbeitsbereich daran hindere, Vertiefungsangebote im erwachsenenpädagogischen Studiengang anzubieten, wie folgendes Zitat zeigt:

„Für solche Vertiefungen haben wir leider keine Ressourcen. [...] Wir sind völlig absorbiert, um auch in anderen Studiengängen unsere Querschnittsaufgabe wahrnehmen zu können. [...] Wir können in zwar in der EB ein paar Impulse [...] geben – als thematischer Impuls, als ein praktischer Impuls [...]. Aber dann geht es nicht weiter“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 827–832).

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. Ferner stellt die Bedeutungszuschreibung bzw. Einstellung zur systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung eine weitere intervenierende Bedingung dar, die im Zuge der Analyse konzeptuell herausgearbeitet wurde. Mit einer Ausnahme sprachen sich alle der interviewten Profilträgerinnen und Profilträger für eine systematische Medienbildung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium aus.

Mit Blick auf die *Handlungs- und Interaktionsstrategien* lässt sich für die Profilträgerinnen und Profilträger feststellen, dass es keine bzw. kaum Kooperationen innerhalb der Lehre gibt. Stattdessen grenzen sich die erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträger in der Lehre eher bewusst voneinander ab, da sie sich inhaltlich nicht in die Quere kommen wollen, wie eine erwachsenenpädagogische Profilträgerin bzw. ein Profilträger im Interview herausstellt:

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

Dies resultiert darin, dass die Transferleistung – im Sinne einer Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik – von den Studierenden in Eigenregie zu erbringen ist, was ihnen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation abverlangt. Wenig verwunderlich ist es daher, dass sich die Studierenden, laut den Berichten der Profilträgerinnen und Profilträgern, vor allem mediendidaktisch und -methodisch professionalisieren wollen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es den Studierenden im Bereich der Mediendidaktik sowie des methodischen Einsatzes von (digitalen) Medien am ehesten gelingt, einen Anwendungsbezug zur erwachsenenbildnerischen Berufspraxis herzustellen, insbesondere mit Blick auf die perspektivische Gestaltung von E- und Blended-Learning Angeboten.

Die sich mit Blick auf das zentrale Phänomen ergebende *Konsequenz* besteht darin, dass im Fall 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, das über die mediendidaktische Dimension hinausgeht. Das zentrale Ergebnis deckt der Studie deckt sich somit mit den Ergebnissen der Kolleginnen und Kollegen aus dem Verbundprojekt MEKWEP, die herausgearbeitet haben, dass sich praktisch tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner vorwiegend in Eigenregie im Kontext informeller und non-formaler Lernprozesse medienpädagogisch professionalisieren (u. a. Rohs und Bolten 2017). Zudem verweist die Fokussierung auf den Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen innerhalb der untersuchten Studiengänge auf ein reduktionistisches Bild von medienpädagogischer Professionalität in der Erwachsenenbildung, die oftmals auf den didaktischen Einsatz von digitalen Medien beschränkt wird, wie bspw. Helbig und Hofhues (2018) an anderer Stelle konstatieren. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass eine Grundbildung Medien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung über die mediendidaktische/-methodische Ebene (E- und Blended-Learning) hinausgehen und darüber hinaus 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 sowie den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen zu gewährleisten. „Ganzheitlich“ bedeutet, dass das medienpädagogisch-professionelle Handeln über die Dimensionen der Mediendidaktik und eigenen Medienkompetenz hinausgeht, also auch die Dimensionen der Medienbildung, Mediensozialisation und medienpädagogischen Organisationsentwicklung (siehe Kap. 2) berücksichtigt werden. Dazu bedarf es einer engeren Zusammenarbeit der erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereiche in den Studiengängen, die durch die strukturimmanente Trennung erschwert wird. Zudem ließe sich interpretieren, dass die fehlende Verbindung zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten in den Studiengängen darin begründet liegt, dass auch die fachwissenschaftlichen Diskurse bislang relativ abgegrenzt voneinander geführt werden. Somit scheint es lohnenswert, dass auch die wissenschaftliche Erwachsenen- und Weiterbildung und die Medienpädagogik in einen engeren Austausch treten, um eine Brücke zwischen den Disziplinen zugunsten der

medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu schlagen.

5 Diskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung leistet einen empirischen Beitrag sowohl zur medienpädagogischen Professionsforschung als auch zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung, indem die „Veränderung der Anforderungen an pädagogisch Tätige“ (Bernhard-Skala et al. 2021, S. 14) und die Tatsache, dass die „Einstellung zur Digitalisierung [...] entscheidend für den praktischen Einsatz digitaler Medien in diesem Bildungsbereich [ist]“ (ebd.), reflexiv berücksichtigt wurden. Damit geht zugleich ein Perspektivwechsel einher: weg von der Frage nach notwendigen medienbezogenen Fähig- und Fertigkeiten von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern hin zur Betonung der Bedeutung eines medienpädagogischen Orientierungswissens in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Anschluss an Mittelstraß (2002) sowie Marotzki (2004) unterscheidet sich „Orientierungswissen“ insofern von „Verfügungswissen“, als es auf den Begriff „Bildung“ abzielt und diese orientierende Dimension über den reinen Kompetenzerwerb hinaus geht. Marotzki (2003) folgend wird das Verfügungswissen vor allem mit dem Begriff „Medienkompetenz“ assoziiert und stellt somit zwar eine „notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“ (ebd., S. 5) dar. Es wird daher argumentiert, dass eine systematische Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium dem von Bolten-Bühler (2021, S. 70) attestierten medienpädagogischen Orientierungsvakuum insofern konstruktiv begegnen kann, als es Orientierungsmöglichkeiten schafft und angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner mit Blick auf ihr Berufsfeld dazu befähigt „sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen [medienpädagogische] Orientierung zu verschaffen und zu positionieren“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 100f.) sowie dabei medienpädagogisch professionell handlungsfähig zu sein und diese Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Zudem zeigt die aktuelle Fachdiskussion um eine digitale Grundbildung (u. a. Weber 2023; Buddeberg und Grotlischen 2020) die Dringlichkeit der Thematik auf und verdeutlicht den Bedarf an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in der Lehre sowie im administrativen Bereich, die über medienpädagogisches Orientierungswissen verfügen.

Die Studie liefert Einblicke zu den spannungsreichen Bedingungen und Wechselwirkungen, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen und kann somit zugleich einen Beitrag zur reflexiven Weiterentwicklung bestehender Professionalisierungsstrategien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium leisten. Dass es dazu einer engeren Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen sowie im fachwissenschaftlichen Diskurs bedarf, konnte durch die Studie herausgearbeitet werden. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsbereichen an den Hochschulen und vor

allem auch in der Lehre könnte dazu beitragen, dass die Dimensionen der Medienbildung, Mediensozialisation und der medienpädagogischen Organisationsentwicklung stärker im Rahmen der akademischen Professionalisierung berücksichtigt werden, als dies bislang an den in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten der Fall ist. Ferner weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der individuellen Professionalitätsentwicklung von der Transferleistung abhängt, die in der Lehre sowie in darüberhinausgehenden Beratungsformaten entsprechend gefördert werden muss. Die damit gewonnenen Erkenntnisse knüpfen an den in Kap. 1 referierten Forschungsstand an und erweitern diesen aufgrund der Konzentration auf das Feld der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zudem wurde mit der Erarbeitung der Grundbildungsdimension verdeutlicht, dass medienpädagogisch-professionelles Handeln weit über die mediendidaktische und -methodische Ebene hinausgeht, was ebenfalls eine hohe Bedeutung für die Bildungspraxis hat, da der Einsatz digitaler Medien nicht mehr nur die Lehre betrifft, sondern unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität zu einer „Frage der Organisations- und Personalentwicklung“ (Breitschwerdt et al. 2022) geworden ist. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die sich im Studium medienpädagogischen professionalisiert haben, können in der Praxis daher als Multiplikatoren fungieren und das medienpädagogische Orientierungswissen über entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Dass dahingehend ein Bedarf besteht, unterstreichen die Ergebnisse aus dem Verbundprojekt MEKWEP (Rohs und Bolten 2017; Bolten und Rott 2018). Zudem besteht die Notwendigkeit aufgrund der Ubiquität der erwachsenenpädagogischen Handlungs- und Tätigkeitspraxis und der darin tätigen Personen und den damit einhergehenden nicht formal geregelten Zugangswegen zum Berufsfeld (Nuissl 2015, S. 13 ff.). Neben dem Hochschulstudium sollte der Auf- und Ausbau medienpädagogischen Orientierungswissens daher auch in Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangeboten ermöglicht werden, damit sich auch praktisch tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ganzheitlich medienpädagogisch professionalisieren können.

Eine Limitation der Studie besteht in der Konzentration auf strukturelle Professionalisierungsstrategien, welche die studentische Perspektive nicht berücksichtigt. Somit konnte nur ein Ausschnitt der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung erhellt werden, der die Innenperspektive der Studierenden nicht erfasst und damit kein ganzheitliches Bild zulässt. Des Weiteren wurden keine Alumnis in die Untersuchung einbezogen, sodass die Bedeutung einer systematischen Medienbildung in der akademischen Ausbildung für die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung nicht herausgearbeitet werden konnte. Dies bietet jedoch Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben in diesem Kontext, auf die abschließend eingegangen wird.

So könnte in einem anschließenden Forschungsprojekt die studentische Perspektive einbezogen und somit die individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien empirisch erschlossen werden. Besonders interessant wäre es dahingehend überdies zu ergründen, wie sich die Corona-Pandemie auf die strukturellen und individuellen Professionalisierungsstrategien in den Studiengängen ausgewirkt

hat. Ferner könnte der mediale Habitus von Studierenden der Erwachsenenbildung in künftigen Forschungsvorhaben rekonstruiert werden, um die medienbezogenen Dispositionen von angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu untersuchen. Eine derartige Studie würde an die Untersuchung von Bolten-Bühler (2021) anknüpfen, die herausgearbeitet hat, dass der mediale Habitus medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen von in der erwachsenenpädagogischen Praxis tätigen Personen bedingt. Darüber hinaus könnten Absolventinnen und Absolventen der in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge und Hochschulstandorte dazu befragt werden, wie sich die medienpädagogische Professionalisierung im Hochschulstudium auf die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Professionalität in der konkreten Berufspraxis auswirkt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt F. Bellinger gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht zur Analyse des Bildungspersonals*. Bielefeld: wbv.
- Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner/-innen. *MedienPädagogik*, 30, 116–136.
- Bellinger, F. (2023). *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien*. Bielefeld: wbv.
- 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.
- 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.
- Bolten, R., & Rott, K.J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven aus der Praxis. *MedienPädagogik*, 30, 137–153.
- Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv.
- 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, (Bd. 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*, 44–45, 1–14.
- 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.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wb-monitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
- Denninger, A., & Käßlinger, 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.
- Egetenmeyer, R., & Schübler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In R. Egetenmeyer & I. Schübler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 7–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.
- 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, (Bd. 8, S. 9–20). Bern: hep.
- Helbig, C., & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *Medienpädagogik*, 30, 1–17.
- 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. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Halem.
- von Hippel, A., & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 973–999). Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, K.-U. (2008). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 564–570). Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscher, N. (2022). Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1071–1087). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Kocheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. DIE-Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung*. 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.
- 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.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In I. M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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.
- Pietraß, M. (2018). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–624). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, M. (2019a). 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. (2019b). 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, (Bd. 8, S. 119–136). Bern: hep.
- Rohs, M., & Boltzen, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4, 1–46.
- Rohs, M., & Boltzen, 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: Barbara Budrich.
- Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, D., & Boltzen, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 30, 1–12.
- 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.
- 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* (Bd. 6, S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.
- Sektionsvorstand Erwachsenenbildung (2006). 9. Dezember. Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf. Zugegriffen: 7. Sept. 2023.
- 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.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 5, 8–15.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- 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. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46, 159–176.
- 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.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.