

# Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen medienpädagogischer Professionalisierung

*Anke Fischer*

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und gekürzte Version der Masterarbeit der Autorin zum Thema „Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden“<sup>1</sup>. Die Qualifikationsarbeit wurde im Rahmen des Studiengangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfasst.

## Zusammenfassung des Beitrags

Die medienpädagogische Professionalisierung hat aufgrund des digitalen Wandels an Bedeutung gewonnen. Erwachsenenbildende benötigen eine ausgeprägte medienpädagogische Kompetenz sowie ein professionelles Selbstverständnis. Nur so können sie die Medienkompetenz von Erwachsenen, die für eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft notwendig ist, fördern und ihre Angebote medienpädagogisch aufbereiten. In der Praxis zeigt sich, dass die medienpädagogische Professionalisierung den Erwachsenenbildenden in der Regel selbst überlassen wird und diese eine Nebenrolle einnimmt. Im Gegensatz zur Mediendidaktik wird die Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung kaum berücksichtigt und die Anzahl von Angeboten zur Medienkompetenzförderung sollte erhöht werden. Für die Förderung sind insbesondere handlungsorientierte Ansätze, wie das medienpädagogische Making, sinnvoll.

Im Beitrag werden, neben der Betrachtung theoretischer Grundlagen, die Ergebnisse einer eigenen Studie berichtet. Untersucht wurde die medienpädagogische Professionalisierung von drei Personen, die Making-Angebote für Erwachsene betreuen. Es wird aufgezeigt, dass die medienpädagogische Professionalisierung von handlungsleitenden Orientierungen bedingt ist. Es konnten homologe Orientierungen bei den untersuchten Fällen festgestellt werden, die unabhängig voneinander ausgebildet wurden. Zu diesen gehören die Handlungsorientierung, die Orientierung am Menschen, die Orientierung an Offenheit, Kommunikation und Freiheit sowie die Community-Orientierung.

*Schlüsselbegriffe:* • Medienpädagogik • Erwachsenenbildung • Medienpädagogische Kompetenz • Professionalisierung • Medienkompetenz • Handlungsorientierte Medienpädagogik • Making

---

<sup>1</sup> Die vollständige Version der am 08.08.2022 eingereichten Masterarbeit ist unter [www.researchgate.net/publication/371289264\\_Medienpädagogische\\_Professionalisierung\\_von\\_Erwachsenenbildenden](http://www.researchgate.net/publication/371289264_Medienpädagogische_Professionalisierung_von_Erwachsenenbildenden) abrufbar.

## Einleitung

Der digitale Wandel und die damit einhergehenden Veränderungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik haben tiefgehende Folgen für alle Individuen. Es kann festgestellt werden, dass immer mehr Menschen Zugang zum Internet haben, der heute zunehmend Voraussetzung für soziale und berufliche Teilhabe ist. Grundsätzlich kann diese Entwicklung als Chance für die Gesellschaft begriffen werden. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn Individuen in der Lage sind, digitale Medien, deren Produktion sowie deren gesellschaftlichen Einfluss zu verstehen und kritisch zu reflektieren (vgl. Tulodziecki/Grafe 2020, S. 268). Die Notwendigkeit, diese Fähigkeiten zu besitzen, zeigt sich insbesondere mit Blick auf Phänomene, die durch den digitalen Wandel entstanden sind, wie beispielsweise den digitalen Kapitalismus oder den Digital Divide<sup>2</sup>. Um mit diesen und vielen weiteren Herausforderungen im Zeitalter der Digitalität souverän umgehen zu können, benötigen Individuen besondere Kompetenzen. Die *Projektgruppe Neue Medien* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zeigt dabei bereits vor 20 Jahren auf, dass es „von elementarer gesellschaftlicher Bedeutung [sei], den Erwerb der hier notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen allen zu ermöglichen“ (Projektgruppe Neue Medien 2001, S. 2). Deutlich wurde diese Notwendigkeit insbesondere während der Coronapandemie, in der sich zeigte, dass Menschen ohne Zugang zum Internet isoliert waren und soziale Teilhabe kaum möglich war.<sup>3</sup> Vor dem Hintergrund dieses digitalen Wandels sowie der sich erhöhenden Relevanz von lebenslanger Bildung zeigt sich die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen der Medienpädagogik und der Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt-Hertha/Rohs 2018, S. I). Die Erwachsenenbildung muss sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen mit den Konsequenzen der digitalen Transformation auseinandersetzen. Grund hierfür ist der Einfluss des Wandels auf Bildungsstrukturen, auf Bildungsprozesse sowie auf die Anforderungen an das Personal in der Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt-Hertha/Rohs 2018, S. II f.). Die neuen Anforderungen an Erwachsenenbildende haben zur Folge, dass medienpädagogische Aus- und Fortbildungen notwendig werden. Nur durch diese Professionalisierung wird es in der Zukunft möglich sein, qualitativ hochwertige medienpädagogische Weiterbildungsangebote anzubieten und den Wissenserwerb bei Lernenden zu ermöglichen (vgl. Koscheck 2018, S. 164). Fest steht, dass lediglich professionelle medienpädagogische Bildungsangebote die soziale Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder gewährleisten können. Daher wird im nachfolgenden Beitrag die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden thematisiert. Hierzu gehören, neben der Auseinandersetzung mit der aktuellen Theorie, auch die Ergebnisse meiner eigenen Studie. Ziel dieser Forschungsarbeit war die Betrachtung verschiedener medienpädagogischer Professionalisierungswege sowie die Beantwortung der Forschungsfrage: „Welche Bedingungen beeinflussen die individuelle medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden der handlungsorientierten Medienpädagogik?“.

---

<sup>2</sup> Vertiefende Informationen zu den Phänomenen finden sich hier: Digitaler Kapitalismus (Niesyto 2017), Digital Divide (Dehmel/Meister 2020).

<sup>3</sup> Vertreter\*innen der Medienpädagogik beschäftigten sich bereits vor der Pandemie mit den Herausforderungen des digitalen Wandels sowie dessen Einfluss (vgl. Knaus 2021, S. 1).

## 1 Medienpädagogische Erwachsenenbildung

### 1.1 Einordnung medienpädagogischer Erwachsenenbildung

Der fortschreitende digitale Wandel sowie eine verstärkte Thematisierung von lebenslangem Lernen haben zur Folge, dass die medienpädagogische Erwachsenenbildung in den Fokus bildungswissenschaftlicher Debatten rückt. Um ein grundlegendes Verständnis zu erhalten, worum es sich hierbei handelt, müssen die Disziplinen der Medienpädagogik sowie der Erwachsenenbildung beleuchtet werden.

Die Medienpädagogik, die der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zugeordnet wird, „umfasst im weiteren Sinne alle Theorien und Studien, welche sich mit der Rolle der Medien in Erziehung, Bildung und Sozialisation befassen“ (Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 1). Medienpädagogik darf hierbei nicht verkürzt als die Erziehung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden. Vielmehr ist auch der Bildungsauftrag in Bezug auf Erwachsene zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Gemäß der Definition von Anja Hartung-Griemberg und Bernd Schorb müssen alle in Prozessen des lebenslangen Lernens involvierten Individuen von der Medienpädagogik berücksichtigt werden. Die Medienpädagogik, die sich „unter den widerspruchsvollen Bedingungen mediatisierter Lebenswirklichkeiten konstituiert“, verfolgt dabei die übergeordneten Ziele von Mündigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe (Hartung-Griemberg/Schorb 2017, S. 277). Auch die medienpädagogische Erwachsenenbildung sieht letztgenanntes Ziel als zentralen Auftrag an, wobei Aiga von Hippel die Förderung von politischer und kultureller Partizipation als Demokratisierungsfunktion bezeichnet (vgl. von Hippel 2007, S. 19).

Die Disziplin der Erwachsenenbildung wird als Überbegriff für alle Bildungsveranstaltungen angesehen, die das Ziel verfolgen, die Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten von Erwachsenen zu befördern. Dabei wird sie oftmals auch als Weiterbildung bezeichnet (vgl. Weinberg 1999, S. 10). Vor dem Hintergrund, dass der Begriff der Weiterbildung insbesondere im privaten und betrieblichen Bildungsbereich verwendet und vielfach mit der beruflichen Bildung gleichgesetzt wird, wird nachfolgend der umfassendere Oberbegriff der Erwachsenenbildung verwendet (vgl. Arnold/Nuissl/Rohs 2017, S. 85).

Der medienpädagogischen Erwachsenenbildung werden drei zentrale Funktionen zugeschrieben: die bereits beschriebene Demokratisierungsfunktion, die Individualisierungs- sowie die Qualifizierungsfunktion. Letztere setzt sich mit der Frage auseinander, wie die Leistungsfähigkeit von Individuen im primär beruflichen Kontext gefördert werden kann. Die Individualisierungsfunktion legt das Augenmerk auf die Frage, ob Individuen relevante Medien auswählen und mithilfe dieser kommunizieren können (vgl. von Hippel 2007, S. 19).

Angesichts ihres Bildungsauftrags muss sich die Erwachsenenbildung mit den Einflüssen von Medien auf die eigene Disziplin beschäftigen. Aiga von Hippel zeigt insgesamt drei Ebenen auf, die von der zunehmenden Mediatisierung beeinflusst werden (vgl. von Hippel 2007, S. 17 f.). Einflüsse auf der *Organisationsebene* zeigen sich in einem neuen Anspruch, dass Bildungsinstitutionen ihre Verwaltung und ihre Angebote an digitale Anforderungen anpassen müssen. Auf *Lehr-Lernebene* zeigt sich der Anspruch, Medien im Sinne eines mediendidaktischen Einsatzes vermehrt in Lernprozesse zu integrieren (vgl. Roth-Ebner 2018, S. 7).

Zuletzt haben Medien direkten Einfluss auf die *Gegenstandsebene* der Erwachsenenbildung, da neue, angepasste Angebote mit dem Lerninhalt Medien geschaffen werden müssen (vgl. von

Hippel 2007, S. 17 f.). Von der Erwachsenenbildung wird dabei erwartet, dass sie Bürger\*innen auf neue Umstände vorbereitet, die im Rahmen des oftmals als unaufhaltbar geltenden Prozesses des digitalen Wandels entstehen (vgl. Roth-Ebner 2018, S. 4). In der Praxis der Erwachsenenbildung ist derweil ein Selbstanspruch wiederzuerkennen, den digitalen Wandel in der eigenen Disziplin voranzutreiben und sich aktiv mit den Chancen und Herausforderungen dieser Transformation zu beschäftigen (vgl. Rohs/Pietraß/Schmidt-Hertha 2020, S. 363 f.).

Auch die Medienpädagogik steht unter dem Druck, sich mit den Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels zu beschäftigen. Aus diesem Grund sieht Jürgen Hüther es als unabdingbar an, dass Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zukünftig verstärkt kooperieren (vgl. Hüther 2005, S. 82). Allerdings konstatiert Caroline Roth-Ebner, dass eine solche Zusammenarbeit bisher nicht vorzufinden war, da sich der Disziplinen sich für die medienpädagogische Bildung von Erwachsenen zuständig sah (vgl. Roth-Ebner 2018, S. 6). Für die Medienpädagogik bedeutet eine verstärkte Kooperation, dass sie sich mit den Bedürfnissen von Erwachsenen beschäftigen sollte, während sich die Erwachsenenbildung an Leitideen und Konzepten der Medienpädagogik orientiert sollte (vgl. Hüther 2005, S. 82). Diverse Autor\*innen weisen darauf hin, dass die Erwachsenenbildung insbesondere auf der Gegenstandsebene medienpädagogische Konzepte einfließen lassen soll und sich die Förderung von Medienkompetenz als Ziel setzen sollte (vgl. Bolten/Rott 2018, S. 139; Helbig/Hofhues 2018, S. 7; von Hippel 2007, S. 17 f.).

## **1.2 Medienkompetenz als erwachsenenpädagogische Zielkategorie**

Es wurde deutlich, dass sich die Erwachsenenbildung zunehmend mit der Medienkompetenz sowie deren Förderung beschäftigen muss. Als Grund hierfür kann die mit fortschreitender Mediatisierung steigende Bedeutung von Medienkompetenz angesehen werden. Sie ist dabei als Basis-Kompetenz zu begreifen, die sowohl im Alltag als auch im Beruf unabdingbar ist (vgl. von Hippel/Freide 2018, S. 976). Rund um den Begriff der Medienkompetenz sind zwei Diskursstränge festzustellen: Während der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs das Ziel verfolgt, mittels Medienkompetenzvermittlung Arbeitsplätze zu sichern, widmet sich der normativ-medienpädagogische Diskurs dem Individuum und stellt die Zielkategorien Selbstbestimmung, Ausdrucksfähigkeit sowie Mündigkeit in den Fokus (vgl. Gapski 2001, S. 153). Der wirtschaftlich-medientechnische Diskurs kann hierbei mit einem gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Bedarf zur Anpassung von Individuen an strukturelle Gegebenheiten gleichgesetzt werden. Er kann als funktional eingestuft werden, während der normativ-medienpädagogische Diskurs einem pädagogischen Auftrag gleichgesetzt werden kann. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass diese Abgrenzung eine Komplexitätsreduktion darstellt. Angebote, die sich am gesellschaftlichen Bedarf orientieren, können ebenso die Mündigkeit fördern, wie Angebote mit medienpädagogischem Anspruch die berufliche Qualifizierung von Individuen fördern können (vgl. von Hippel 2007, S. 23 f.). In der Öffentlichkeit wird vor allem der gesellschaftliche Bedarf der Qualifizierung beachtet und der medienpädagogische Auftrag oftmals als zweitrangig angesehen (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 8). Handlungsleitend für diesen Beitrag ist – dessen ungeachtet – der medienpädagogische Anspruch, weshalb bei der Auswahl von Definitionen und Modellen darauf geachtet wurde, dass sie ihren Ursprung in der Medienpädagogik haben.

*Medienkompetenzmodelle*

Medienkompetenz kann als die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (Blömeke 2000, S. 172) beschrieben werden. Diese Definition von Sigrid Blömeke zeigt auf, wie medienkompetentes *Handeln* aussieht. Dieter Baacke hingegen zeigt die Nähe der Medienkompetenz zur kommunikativen Kompetenz auf. Er beschreibt Medienkompetenz als „grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119). Um ein grundlegendes Verständnis von Medienkompetenz zu erhalten, wird hier das in der Medienpädagogik häufig zitierte Modell von Baacke dargestellt. Dieses besteht – wie Abbildung 1 zeigt – aus vier Bereichen bzw. Teilkompetenzen:

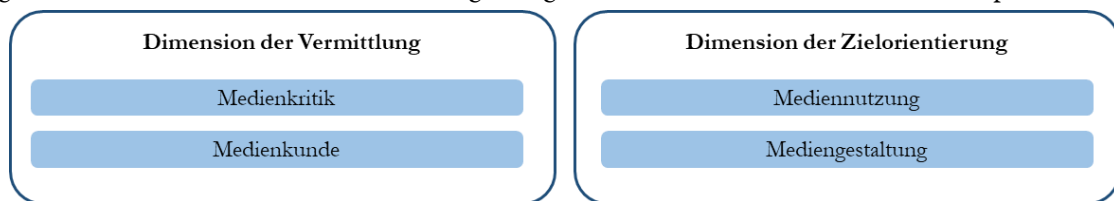


Abbildung 1: Medienkompetenz (in Anlehnung an Baacke 2007, S. 98 f.)

Die *Medienkritik* wirkt laut Baacke auf drei unterschiedliche Weisen. Zunächst wirkt die Medienkritik *analytisch*, worunter zu verstehen ist, dass Individuen einstufen können, welche mediatisierten, gesellschaftlichen Prozesse problematisch sind. Wird dieses kritische Wissen auf die eigene Realität angewendet, kann von einer *reflexiven* Wirkung gesprochen werden. Bindeglied dieser zwei Wirkungsweisen ist die *ethische* Medienkritik, die kontrolliert, ob Medien in Hinblick auf die gesellschaftliche Verantwortung vertretbar sind (vgl. Baacke 2007, S. 98). Medienkritik bedeutet zusammenfassend, sich mit den eigenen Erwartungen an Medien auseinanderzusetzen, mögliche Manipulationen zu erkennen und den Umgang mit Medien zu hinterfragen (vgl. Niesyto 2018, S. 59).

Die *Medienkunde* beschreibt Sachkenntnisse zu Medien und den zugehörigen Mediensystemen. Hierbei ist die *informative* Medienkunde mit klassischen Wissensbeständen von *instrumentell-qualifikatorischer* Medienkunde zu unterscheiden. Letztere beschreibt die Fähigkeit, (neue) Medien bedienen zu können (vgl. Baacke 2007, S. 99).

Die *Mediennutzung* bezieht sich auf das Handeln des Individuums, das entweder *anwendend/rezeptiv* oder *interaktiv/anbietend* sein kann. Während die anwendende Mediennutzung beispielsweise die Nutzung einer Software meint, versteht die interaktive Nutzung die zwischenmenschliche Kommunikation mithilfe von Medien (vgl. Baacke 1996, S. 120).

Die *Mediengestaltung* stellt die letzte Teilkompetenz dar und bezieht sich auf die Weiterentwicklung von Medien im Sinne einer innovativen Mediengestaltung, aber auch auf eine kreative Mediengestaltung mit dem Fokus auf Ästhetik (vgl. Baacke 2007, S. 99).

Das Modell von Baacke wird nachfolgend als Grundlage verwendet, da es durch seine einfache Struktur sowie seine Anschlussfähigkeit überzeugt. Diese Anschlussfähigkeit zeigt sich beispielsweise darin, dass das Modell durch grundlegende Aspekte der Informatik und Technik erweitert werden kann, wie im Modell „Media Literacy in the Digital Age“ von Knaus zu sehen ist (vgl. Knaus 2022).

### *Medienkompetenzförderung*

Die Förderung der Medienkompetenz ist ein lebenslanger Prozess, der aufgrund immer neu auftkommender Anforderungen nie als abgeschlossen betrachtet werden kann (vgl. Bollen/Rott 2018, S. 138). Die Erwachsenenbildung, die sich mit Bildungsprozessen bei Erwachsenen beschäftigt, kann sich hierbei an Konzepten der Medienpädagogik bedienen, z. B. an dem Konzept der handlungsorientierten Medienpädagogik. Christian Helbig und Sandra Hofhues sehen diesen Ansatz als erfolgsversprechend für die Erwachsenenbildung an und empfehlen, medienpädagogische Angebote handlungsorientiert zu gestalten (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 6).

Ziel handlungsorientierter Medienpädagogik ist es, durch eine aktive Auseinandersetzung mit Medien und dem Einbringen von eigenen Erfahrungen sowohl die Kompetenz, Medien zu nutzen bzw. zu gestalten sowie sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen, zu fördern (vgl. Schiefner-Rohs 2013, o. S.). Sie kann dabei als Teil der emanzipatorischen Bildung angesehen werden. Das bedeutet, dass sie darauf abzielt, dass Individuen selbstbestimmt agieren und an der Gesellschaft teilhaben können, indem sie diese aktiv mitgestalten. Eine funktionale Anpassung an gegebene Umstände wird von der emanzipatorischen Bildung hingegen ablehnt (vgl. Schell 2005, S. 11). Handlungsorientierte Ansätze haben den Vorteil, dass Lerninhalte flexibel an neue Gegebenheiten angepasst werden können. Die *Aktive Medienarbeit* stellt einen Ansatz der handlungsorientierten Medienpädagogik dar, bei welchem die „Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realitäten mit Hilfe von Medien“ (Schell 2005, S. 9) im Mittelpunkt steht. Durch die intensive Auseinandersetzung, die häufig in Gruppen stattfindet, lernen Individuen Medien und deren Kommunikationsmöglichkeiten kennen und können diese kritisieren (vgl. Niesyto 2009, S. 855). Dabei ist es notwendig, dass neben der Planung und Durchführung eines Projektes auch die Möglichkeit für Lernende besteht, das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. Knaus/Schmidt 2020, S. 15 f.).

In der Medienpädagogik werden aktuell insbesondere Makerspace-Projekte diskutiert, die laut Horst Niesyto eine zeitgemäße Weiterentwicklung von Aktiver Medienarbeit darstellen (vgl. Niesyto 2022, o. S.). Ein Makerspace kann als „ein offener, experimenteller Denk-, Lern- und Werkraum, der Lernenden die Ressourcen für die Umsetzung eigener Ideen und Projekte anbietet“ (Ingold/Maurer/Trüby 2019, S. 11), beschrieben werden. Das pädagogische Making stellt dabei einen Lernansatz dar, bei dem Individuen durch Ausprobieren und Werken Erfahrungen sammeln und sich so weiterbilden können. Ähnlich wie bei der Aktiven Medienarbeit versuchen Lernende gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen, wobei im Making auch auf die Lösung mit neuen Technologien zurückgegriffen wird (vgl. Kleeberger/Schmid 2019, S. 105). Bei beiden Ansätzen wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits über Medienkompetenz verfügen, die mithilfe der handlungsorientierten Arbeit aktiviert und weiterentwickelt wird (vgl. Niesyto 2009, S. 857).

### **1.3 Notwendigkeit medienpädagogischer Kompetenz**

Die Medienkompetenzförderung, beispielsweise in Form von medienpädagogischem Making, ist elementar für eine selbstbestimmte und mündige Teilhabe an der Gesellschaft. Um Medienkompetenz zu fördern bzw. zu vermitteln, benötigen Pädagog\*innen jedoch medienpädagogische Kompetenz (vgl. Süß/Lampert/Trültzsch-Wijnen 2018, S. 129). Diese kann verstanden

werden „als das Wissen und Können [...], das für pädagogisch Tätige – verbunden mit einer berufsethischen Haltung – notwendig ist, um potentiellen Zielgruppen den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen“ (Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 29).

### *Blömekes Modell der medienpädagogischen Kompetenz*

Um die in der Definition dargestellten Dispositionen medienpädagogischer Kompetenz tiefergehender zu beleuchten, wird diese nachfolgend mithilfe eines Modells genauer umrissen. Hierfür wird das Modell der Medienpädagogin Sigrid Blömeke herangezogen, das aus fünf Teilkompetenzen besteht und medienpädagogische Anforderungen an angehende schulische Lehrkräfte formuliert (vgl. Abbildung 2).

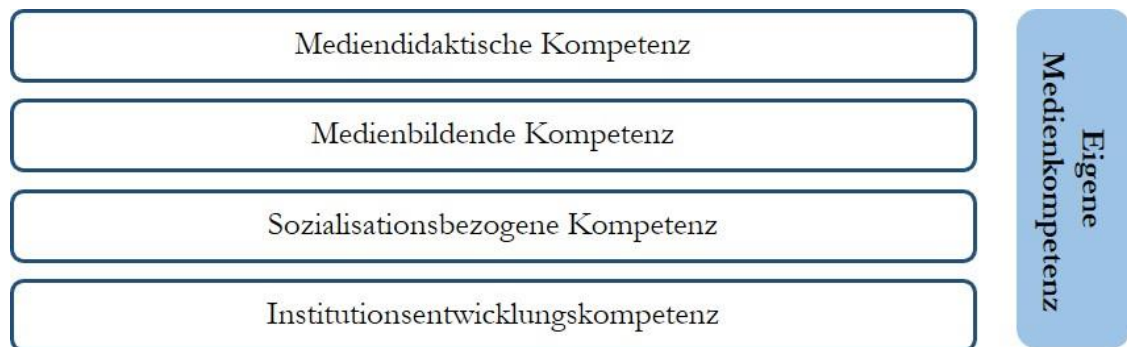


Abbildung 2: Medienpädagogische Kompetenz (in Anlehnung an Blömeke 2000, S. 157–172)

Der erste Teilbereich, die *mediendidaktische Kompetenz*, befindet sich auf der Ebene der Lehr-Lernprozesse (vgl. Abschnitt 1.1) und beschreibt die Fähigkeit, verfügbare Medien als Werkzeug oder didaktisches Mittel auszuwählen, zu bewerten und in einer Lehr-Lernsituation einzusetzen (vgl. Blömeke 2000, S. 157 f.). Die *medienbildende Kompetenz* wird von Blömeke medienerzieherische Kompetenz genannt und meint die Fähigkeit einer Lehrkraft, Medien als Lerngegenstand zu thematisieren (vgl. ebd., S. 232). Aufgrund der Tatsache, dass „Medienerziehung nicht geeignet [ist], um bildungsrelevante Aktivitäten in der medienbezogenen Erwachsenenbildung zu erfassen“ (Tulodziecki 2011, S. 27), wurde die Medienerziehung im Modell durch die Medienbildung ersetzt.

Diese zwei Teilkompetenzen werden von Blömeke als medienbezogene Kernaufgaben bezeichnet. Um diese Aufgaben erfolgreich durchführen zu können, bedarf es weiterer Teilkompetenzen. Die *sozialisationsbezogene Kompetenz* zeigt auf, dass Pädagog\*innen die Lebenswelten der Lernenden kennen müssen und sie deren Mediennutzungsverhalten verstehen sollten. Hierzu gehört die Fähigkeit, den Einfluss von Medien auf die Lernenden einschätzen zu können. Dieser Bereich ist für die Erwachsenenbildung aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe von besonderer Bedeutung. Da von der Erwachsenenbildung eine hohe Subjektorientierung erwartet wird, sind Kenntnisse über das Mediennutzungsverhalten von Lernenden unabdingbar (vgl. Rohs et al. 2017, S. 4.4). Als vierte Teilkompetenz wird die *Institutionsentwicklungskompetenz* im Medienzusammenhang angesehen. Diese beschreibt die „Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns“ (Blömeke 2000, S. 165), wie beispielsweise die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte. Die *eigene*

*Medienkompetenz* stellt die letzte Teilkompetenz dar und ist mit Blick auf die medienpädagogische Zielkategorie als elementarste Kompetenz anzusehen. Ähnlich wie Baacke unterteilt Blömeke die Medienkompetenz in die Nutzung und Gestaltung von Medien sowie die Fähigkeit, den Einfluss von Medien für das Individuum und die Gesellschaft zu analysieren. Aber auch die Fähigkeit, die „Sprache“ der Medien zu verstehen, gehört für Blömeke zur Medienkompetenz. Das bedeutet, dass Individuen die technische Funktionsweise von Medien verstehen können müssen (vgl. Blömeke 2000, S. 172).<sup>4</sup>

## **2 Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden**

### **2.1 Individuelle medienpädagogische Professionalisierung**

Es wurde deutlich, dass die medienpädagogische Erwachsenenbildung das Ziel verfolgt, Medienkompetenz von Erwachsenen zu fördern und dass Erwachsenenbildende hierfür die sogenannte medienpädagogische Kompetenz aufweisen müssen. Nun gilt es zu klären, wie sie diese Kompetenz auf- bzw. ausbauen. Hierfür ist es grundlegend, sich mit der Professionsforschung auseinanderzusetzen. In dieser gibt es drei zentrale Begriffe, die es zu erläutern gilt: Professionalisierung, Profession und Professionalität. Nachfolgend soll der Begriff der Professionalisierung genauer erläutert und der Zusammenhang der drei Begriffe aufgezeigt werden. Dieter Nittel zeigt in diesem Kontext, dass es sinnvoll ist, die Begriffe getrennt voneinander zu betrachten, um die Komplexität des Themas zu reduzieren. Er schreibt den drei Begriffen dabei unterschiedliche Funktionslogiken zu. Während die Professionalisierung auf einer Prozessebene angesiedelt ist, beschreibt der Begriff der Profession eine bestimmte Struktur. Die Professionalität als dritter Grundbegriff bezieht sich auf die Ebene der Handlung von Individuen (vgl. Nittel 2000, S. 15).

Die Prozessebene der Professionalisierung kann in kollektive und individuelle Prozesse differenziert werden (vgl. Nittel 2000, S. 15). Die kollektive Professionalisierung zielt darauf ab, einen „gewöhnlichen Beruf in den Status einer Profession“ (Terhart 2011, S. 203) zu überführen und die Strukturen eines Berufes zu verbessern. Die individuelle Professionalisierung hingegen bezieht sich auf den Entwicklungsprozess eines Individuums und kann definiert werden als „einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- bzw. Reifeprozess, der mit der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen einhergeht und in einem Staterwerb (Hauptberuflichkeit, Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet“ (Nittel/Seltrecht 2008, S. 134). Außerdem zielt die individuelle Professionalisierung auf die Entwicklung einer beruflichen Identität sowie eines professionellen Selbstverständnisses ab, die für professionelles Handeln unabdingbar sind (vgl. Nittel/Seltrecht 2008, S. 134). Für diesen Beitrag ist der Prozess der individuellen Professionalisierung, der auf die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität abzielt, von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund wird dieser nachfolgend näher beleuchtet, während auf die Erläuterung der kollektiven Professionalisierung verzichtet wird.

---

<sup>4</sup> Es gibt weitere Modelle der medienpädagogischen Kompetenz, wie das Modell medienpädagogischer Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung (MEKWEP), das explizit für die medienpädagogische Erwachsenenbildung konzipiert wurde (vgl. Rohs et al. 2017). Von einer detaillierten Beschreibung des Modells wird abgesehen, da es dem Modell von Blömeke in vielen Aspekten ähnelt. Blömeke legt den Fokus des Modells allerdings stärker auf Medien als Lerngegenstand und somit auf die Medienkompetenzförderung, weshalb ihr Modell nachfolgend als handlungsleitend angesehen wird.

## 2.2 Medienpädagogische Professionalitätsansätze

Die erwachsenenpädagogische Professionalität ist laut Roswitha Peters ein „schillernder Begriff mit vielen Bedeutungen“ und daher schwer zu fassen (Peters 2004, S. 10). Sie selbst definiert die Professionalität als eine besondere Qualität, die entsteht, wenn Pädagog\*innen ihr Wissen und Können so einsetzen können, dass Erwachsene sich bilden (ebd. S. 124 f.). Wissen zu besitzen und verwenden zu können, reicht hierbei allerdings nicht aus. Vielmehr müssen Erwachsenenbildende in der Lage sein, das Wissen in jeder pädagogischen Situation neu auszurichten und dem Einzelfall anzupassen (vgl. Schüßler 2002, S. 6). Professionalität ist somit nicht dauerhaft gegeben, sondern muss im Sinne einer zu erbringenden Leistung in jeder Situation neu geschaffen werden (vgl. Nittel 2000, S. 85). Um zu klären, was unter medienpädagogischer Professionalität gefasst wird, werden nachfolgend zwei zentrale Professionalitätsansätze und deren Grundannahmen mit medienpädagogischem Fokus dargestellt.

### *Kompetenztheoretische Ansätze medienpädagogischer Professionalität*

Bei kompetenztheoretischen Ansätzen werden zunächst Anforderungen von Pädagog\*innen untersucht und von ihnen Kompetenzen abgeleitet, die für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen notwendig sind (vgl. Helsper 2021, S. 81). Es darf hierbei nicht der Anschein geweckt werden, Kompetenz könne mit Professionalität gleichgesetzt werden. Vielmehr muss Kompetenz als die Voraussetzung angesehen werden, eine bestimmte Leistung erbringen zu können. Je nachdem, ob die erbrachte Leistung bzw. Performanz einer gewissen Qualität entspricht, wird von Professionalität gesprochen. Der Ansatz geht somit davon aus, dass Professionalität nur dann möglich ist, wenn eine domänenspezifische Handlungskompetenz vorhanden ist (vgl. Peters 2004, S. 128). Die Handlungskompetenz kann dabei definiert werden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014, S. 27 f.). Diese allgemein verstandene Handlungskompetenz gilt es wie oben aufgezeigt auf das entsprechende pädagogische Feld zu übertragen.

In der Erwachsenenbildung wird domänenspezifische Handlungskompetenz beispielsweise im GRETA<sup>5</sup>-Kompetenzmodell von Stefanie Lencer und Anne Strauch dargestellt. Die Autorinnen beschreiben insgesamt vier Aspekte in ihrem Modell, die die erwachsenenpädagogische Professionalität ausmachen:

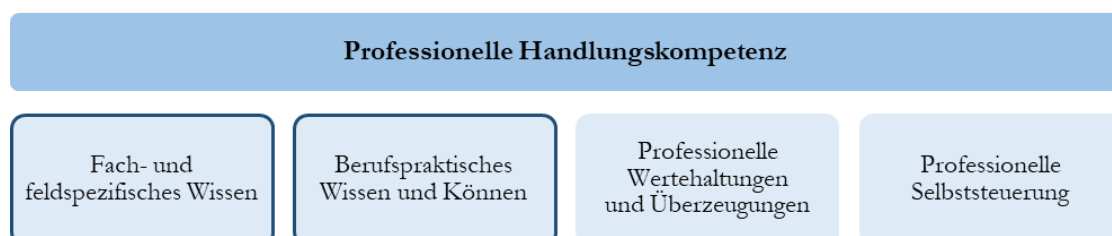


Abbildung 3: GRETA Kompetenzmodell (in Anlehnung an Lencer/Strauch 2016, S. 7)

<sup>5</sup> GRETA steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Lencer/Strauch 2016).

Die Handlungskompetenz besteht demnach aus Persönlichkeitseigenschaften sowie aus den kognitiven Dispositionen Wissen und Können. Die im Modell markierten Kompetenzaspekte Wissen und Können sind dabei fachspezifisch zu definieren, wodurch Fachwissen und -didaktik berücksichtigt werden können. Das bedeutet, dass das Modell auf jeden Gegenstandsbe-  
reich der Erwachsenenbildung angewendet werden kann – auch auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung (vgl. Lencer/Strauch 2016, S. 6 f.). Die vorgestellte medienpädagogische Kompetenz kann somit als Teil der professionellen Handlungskompetenz angesehen werden, in deren Rahmen die genannten Dispositionen auszubilden sind.

### *Strukturtheoretische Konzepte medienpädagogischer Professionalität*

Der strukturtheoretische Ansatz stellt den zweiten prominenten Professionalitätsansatz dar. Im Vergleich zum kompetenztheoretischen Ansatz beschreibt er das Verhältnis zwischen Pädagog\*innen und Lernenden und somit die Strukturen pädagogischer Interaktionen (vgl. Idel/Schütz/Thünemann 2021, S. 25). Professionalität zeigt sich demnach in der Art und Weise, wie Erwachsenenbildende ihr Wissen und Können in der medienpädagogischen Interaktion einsetzen und wie sie mit den Unsicherheiten bzw. Spannungen umgehen (vgl. Terhart 2011, S. 206). Kai-Uwe Hugger zeigt insgesamt vier Konzepte medienpädagogischer Verständnisse auf, die versuchen, die Frage zu beantworten, wie Wissen und Können eingesetzt werden. Die Konzepte orientieren sich dabei an verschiedenen medienpädagogischen Verständnissen bzw. Strömungen, die in der Vergangenheit deutlich zu erkennen waren und auch heute noch teilweise vorzufinden sind (vgl. Hugger 2001, S. 86–88). Zwei Konzepte, das beschützend-wertevermittelnde sowie das gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte Selbstverständnis, sind an dieser Stelle zu kritisieren, da bei ihnen das Wissen von Pädagog\*innen als allgemeingültig und technisch-anwendbar angesehen wird. Dies zeigt sich darin, dass das Wissen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Wertevorstellungen vermittelt wird und als allgemeine Lösung dargestellt wird (vgl. Hugger 2001, S. 88–90). Diese technische Anwendung von Wissen wird insbesondere von Ingeborg Schüßler kritisiert. Sie konstatiert, dass im pädagogischen Handeln nicht allgemeine Muster angewendet werden können, sondern dass Lernen ein komplexer Prozess ohne eindeutige Lösungen für ein Problem ist (vgl. Schüßler 2002, S. 5). Vor dem Hintergrund, dass Pädagog\*innen jeden Fall einzeln deuten müssen, um professionell zu handeln, sind die zwei vorgestellten Selbstverständnisse zu hinterfragen. Ein weiteres Selbstverständnis stellt das bildungstechnologisch-optimierende Verständnis dar, bei welchem die Lernenden im Vergleich zu den bisherigen Verständnissen als aktive Mediennutzende angesehen werden. Pädagog\*innen, die diesem mediendidaktischen Verständnis folgen, nutzen Medien als Hilfsmittel im Lehr-Lernprozess, um ihre eigene Rolle zu reduzieren oder vollständig zu ersetzen (vgl. Hugger 2021, S. 90). In den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass medienpädagogische Erwachsenenbildung häufig mit Mediendidaktik gleichgesetzt wird, was sich bei der Qualifizierung von Erwachsenenbildenden sowie in der Bildungspolitik zeigt (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 5–12). Das mediendidaktische Verständnis ist vor dem Hintergrund der fehlenden Bearbeitung der Lerngegenstandsebene aber als unzureichend zu beurteilen.

Es wird vielmehr ein Selbstverständnis benötigt, das Lernende als aktive Handelnde ansieht und dabei Medien als Hilfsmittel und Lerngegenstand berücksichtigt. Ebenfalls Teil dieses

Selbstverständnisses ist das Bewusstsein, dass Lernprozesse so komplex sind, dass das Befolgen von vordefinierten Handlungsmustern nicht zielführend ist (vgl. Schüßler 2002, S. 5).

Ein solches Verständnis sieht Hugger in dem vernetzenden Selbstverständnis, welches daher für die Beschreibung medienpädagogischer Professionalität am besten geeignet ist (vgl. Hugger 2001, S. 100). Pädagog\*innen, die dieses Selbstverständnis besitzen, schaffen Freiräume für Lernende, sodass diese sich im Austausch mit anderen Lernenden Wissen aneignen können (vgl. Helbig/Hofhues 2018, S. 3 f.). Für Erwachsenenbildende bedeutet das, dass sie ihre Rolle (als Lehrende) überdenken müssen und auf die ausschließliche Wissensvermittlung verzichten sollten. Vielmehr sind die Fähigkeiten von Lernenden in pädagogischen Situationen einzubeziehen und weiterzuentwickeln (vgl. Hugger 2021, S. 117). Hugger weist ergänzend darauf hin, dass das vernetzte Konzept medienpädagogischer Professionalität insbesondere in der Projektarbeit wiederzufinden ist, die im vorherigen Abschnitt des Beitrags bereits als geeignete Methode zur Medienkompetenzförderung vorgestellt wurde (vgl. Hugger 2021, S. 117).

### **2.3 Entwicklung medienpädagogischer Professionalität**

Medienpädagogische Professionalität kann also auf unterschiedliche Weise definiert werden. Auch wenn die im vorherigen Kapitel vorgestellten Ansätze inhaltliche Differenzen haben und es zwischen den Vertretern der Ansätze keinen Konsens zu geben scheint, gibt es einen Ansatz, der als Bindeglied angesehen werden kann: der berufsbiographische Professionalitätsansatz von Ewald Terhart. Dieser beschreibt Professionalität als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2011, S. 208) und nimmt somit die Entwicklungsperspektive ein. Terhart beschreibt Professionalisierung nicht nur als den Erwerb von Kompetenz, sondern verweist auf die darüber hinaus notwendige Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses. Sein Verständnis von Professionalität gleich dabei dem Verständnis von individueller Professionalisierung von Nittel und Seltrecht, welches auch diesem Beitrag zugrunde liegt.

#### *Dispositionen medienpädagogischer Professionalität*

In allen bisher aufgezeigten Definitionen der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung wird von Dispositionen gesprochen, die Pädagog\*innen ausbilden müssen. Neben Wissen und Können sind persönliche Eigenschaften wie ein professionelles Selbstverständnis und ein Handlungsethos auszubilden. Nachfolgend soll mithilfe von Roswitha Peters' Arbeit zur Professionalität von Erwachsenenbildenden näher auf diese vier Dispositionen eingegangen werden (vgl. Peters 2004, S. 170).

Ein ausgeprägtes *Professionswissen* wird von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen bedingt. Das wissenschaftliche Wissen setzt sich aus den Theorien diverser pädagogischer Wissenschaften zusammen (vgl. Peters 2004, S. 170), während sich das Erfahrungswissen in der Praxis entwickelt und sowohl individuelle Erfahrungen als auch Routinen anderer Pädagog\*innen beinhaltet, die adaptiert wurden (vgl. Schüßler 2002, S. 26–28). Auch das *Können*, das häufig und fehlerhaft als Konsequenz von Wissen angesehen wird, ist Voraussetzung für professionelles Handeln. Es wird als „die Fähigkeit einer Person zur Ausführung bestimmter Handlungen“ verstanden (Peters 2004, S. 160).

Um pädagogisch professionell handeln zu können, bedarf es persönlicher Eigenschaften, wie einer offenen Grundhaltung, Empathie und Flexibilität (vgl. ebd. S. 158 f.). Diese zwei Dispositionen stellen die Basis professionellen Handelns dar, allerdings bedarf es auch eines *Aufgaben-, Handlungs- und Rollenverständnisses*. Das bedeutet, dass Pädagog\*innen in der Lage sein müssen, das individuelle Verständnis ihrer Aufgabe und ihre zugeschriebene Rolle zu verbalisieren (vgl. Peters 2004, S. 162). Pädagog\*innen sollten sich in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung lediglich als Hilfe im Lernprozess verstehen. Ein mangelndes oder fehlerhaftes Rollenverständnis birgt die Gefahr, dass die Bildungsaufgabe nicht erfüllt werden kann (vgl. Peters 2004, S. 163).

Die letzte von Peters definierte Professionalitätsdisposition ist der *Handlungsethos*. Dieser ist notwendig, da Erwachsenenbildende aufgrund ihrer Tätigkeit Lernende und deren Denken, Verhalten oder Weltansichten beeinflussen können. Aus diesem Grund müssen sich laut Peters Pädagog\*innen mit Interessen und Handlungslogiken auseinandersetzen (vgl. Peters 2004, S. 164). Wichtig hierbei ist, dass die dargestellten Dispositionen nicht kurzfristig auf- bzw. ausgebaut werden können. Vielmehr besteht die Notwendigkeit, sie in einem fortwährenden Lernprozess entlang der eigenen Biographie kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 32 f.).

#### *Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung – Theorie und Praxis*

Dispositionen medienpädagogischer Professionalität müssen, wie im vorherigen Abschnitt aufgezeigt, graduell entwickelt werden. Wie ein solcher Entwicklungsprozess im Idealfall aussieht, kann nachfolgend mithilfe des *Experten-Novizen-Modells* aus der Expertise-Forschung dargestellt werden. Für die Erwachsenenbildung liegt aktuell noch keine Adaption des Modells vor, weshalb Publikationen aus der Lehrkräftebildung herangezogen werden. Die nachfolgende Tabelle 1 beinhaltet die Entwicklungsphasen sowie eine kurze Beschreibung.

Entwicklungsphasen	Beschreibung
Noviz*in	Person verfügt lediglich über wissenschaftliches Wissen, aber kein Erfahrungswissen. Sie orientiert sich an simplen Regeln, die pädagogische Situationen vereinfachen (vgl. Neuweg 1999, S. 364).
Fortgeschrittene*r Anfänger*in	Person erkennt Muster in ersten praktischen Erfahrungen. Sie orientiert sich an situationsbezogenen Regeln (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 76).
Kompetenz	Person entwickelt Bewusstsein über Verantwortung der eigenen Handlungen. Sie orientiert sich an Regeln, die für persönliche Ziele wichtig sind (vgl. Neuweg 1999, S. 365 f.).
Gewandtes Können	Person entwickelt aufgrund diverser Erfahrungen Situationsmuster, die Entscheidungen erleichtern. Sie orientiert sich an Interaktionen, die sinnvoll bzw. zielführend waren (vgl. Neuweg 1999, S. 366).
Expert*in	Person abstrahiert bisherige Situationsmuster unbewusst weiter. Bereits während der Wahrnehmung einer Situation wird intuitiv und angemessen reagiert (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 78). Bei unbekanntem Mustern verlässt Person den „intuitiven Modus“ und bewertet den Einzelfall neu (vgl. Neuweg 1999, S. 366).

Tabelle 1: Experten-Novizen-Modell (in Anlehnung an Neuweg 1999, S. 364–366; Keller-Schneider 2020, S. 76–78)

Im vorgestellten Modell wird die Stufe der Expert\*innen als Abschluss angesehen. Trotzdem muss darauf hingewiesen werden, dass die individuelle Professionalisierung auch bei Erreichen der letzten Phase nicht endet, da sich die Umwelteinflüsse und somit die Anforderungen an Erwachsenenbildende stetig ändern (vgl. Harteis/Billett/Gruber 2020, S. 168).

Sigrid Blömeke, deren Modell medienpädagogischer Kompetenz diesem Beitrag zugrunde liegt, schlägt für die kontinuierliche Entwicklung vor, dass das wissenschaftliche Wissen im Rahmen eines Studiums aufgebaut werden soll und im Rahmen einer Praxisphase durch Erfahrungswissen erweitert wird. Nach Abschluss des Studiums sind Fortbildungen für Pädagog\*innen zielführend, um das praktische sowie theoretische Wissen zu aktualisieren (vgl. Blömeke 2017, S. 234).

Allerdings muss an dieser Stelle auf den gegenwärtigen Stand der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung verwiesen werden. So zeigt sich beispielsweise in der Ausbildung schulischer Lehrkräfte, dass Medienpädagogik kein verpflichtender Bestandteil des Studiums ist und aus diesem Grund davon ausgegangen wird, dass „keine hinreichenden medienpädagogischen Kenntnisse erworben werden können“ (Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 30 f.). Die Situation in der Erwachsenenbildung verschärft sich vor dem Hintergrund, dass im Vergleich zur Ausbildung schulischer Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung kein akademischer bzw. pädagogischer Abschluss für die Ausübung des Berufes notwendig ist (vgl. Bolten-Bühler 2021, S. 55). In der Studie „Das Personal in der Weiterbildung“ zeigte sich, dass es eine hohe Anzahl von Quereinsteiger\*innen in der Erwachsenenbildung gibt und lediglich ein Drittel aller befragten Personen über ein pädagogisches Studium verfügt (vgl. Koscheck/Ohly 2016, S. 115). Fraglich hierbei ist, wie viele dieser Personen medienpädagogisches Wissen im Studium erwerben konnten.

Die Fort- bzw. Weiterbildung von Pädagog\*innen wird häufig als Antwort auf unzureichende medienpädagogische Kompetenzen gesehen. Allerdings können medienpädagogische Angebote zur Weiterbildung weder den Bedarf decken noch sind sie überall verfügbar (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 31). Rohs geht außerdem davon aus, dass die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden vorrangig nicht etwa durch Aus- oder Fortbildungen stattfindet, sondern vor allem durch informelle Bildung (vgl. Rohs 2019, S. 131). Dies bestätigen auch Ergebnisse des „Monitor – Digitale Bildung“, wonach die Befragten angaben, sich in erster Linie durch Selbststudium oder informellen Austausch mit Kolleg\*innen medienpädagogisch weiterzubilden (vgl. Schmid/Goertz/Behrens 2017, S. 37). Rohs fordert aus diesem Grund den Ausbau medienpädagogischer Professionalisierungsangebote mit informellem Charakter, wie Vernetzungs- und Austauschformate sowie kostenlose, digitale Fortbildungsangebote (vgl. Rohs 2019, S. 131).

Problematisch am selbstgesteuerten Lernen ist jedoch der Aufbau des eigenen Rollen- bzw. Selbstverständnisses, das Voraussetzung für professionelles (medienpädagogisches) Handeln ist. Da das Selbststudium häufig parallel zur Berufsausübung stattfindet, ist die erwachsenenbildende Person abhängig von den Interessen des Auftraggebenden, wodurch das Verständnis beeinflusst werden kann. Das Selbstverständnis sollte im besten Fall in einem einflussarmen Umfeld wie dem Studium stattfinden (vgl. Peters 2004, S. 165). Es kann somit festgehalten werden, dass eine Vielzahl von Erwachsenenbildenden nicht über eine einschlägige medienpä-

dagogische Ausbildung verfügt bzw. eine entsprechende Fortbildung nutzt. Ob die eigenständige Weiterbildung zu der notwendigen medienpädagogischen Professionalität führt, ist ebenfalls fraglich und sie wird kaum im Stande sein, ein einschlägiges Studium dauerhaft zu ersetzen (vgl. Nittel/Seltrecht 2008, S. 143).

### *Bedingungen von Professionalitätsentwicklung*

Die Art, wie sich Erwachsenenbildende mit den Anforderungen des Tätigkeitfeldes auseinandersetzen, hat Einfluss auf ihre Professionalisierung. Um die Bedingungen medienpädagogischer Professionalisierung untersuchen zu können, gilt es, ebendiese Auseinandersetzung mit Anforderungen genauer zu betrachten.

Pädagog\*innen werden nicht automatisch durch Anforderungen beeinflusst, sondern sie sind in der Lage, diese Anforderung zu akzeptieren oder zu ignorieren. Das bedeutet, dass ein gewisser Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozess bei Erwachsenenbildenden stattfindet, der entscheidet, inwiefern sie sich medienpädagogisch weiterbilden (vgl. Bolten-Bühler 2021, S. 101). Um diesen Entscheidungsprozess genauer zu betrachten, wird nachfolgend das „Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität“ von Manuela Keller-Schneider herangezogen.

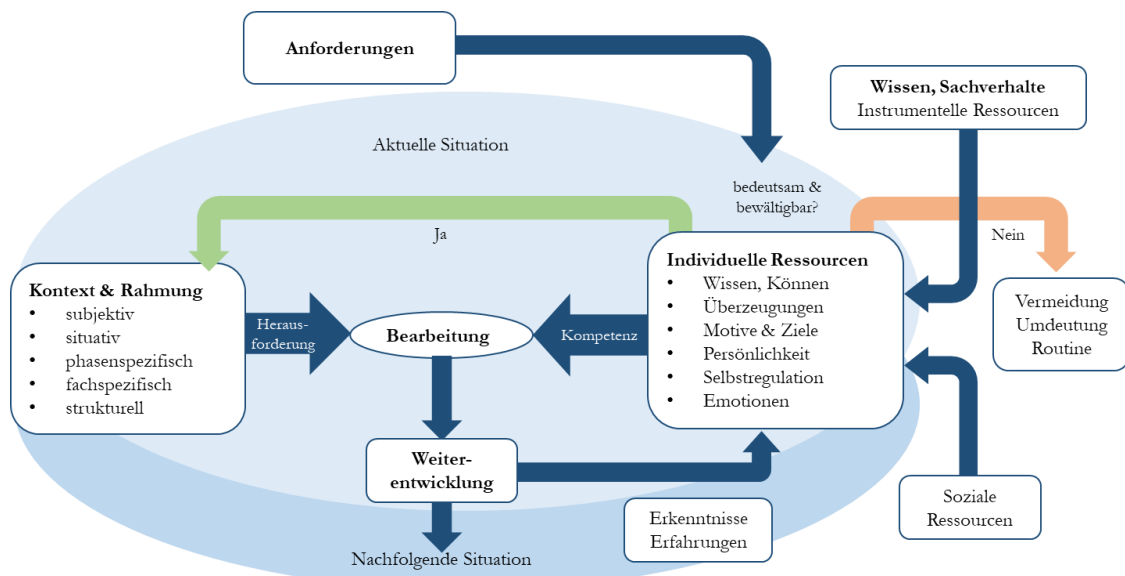


Abbildung 4: Rahmenmodell der Professionalitätsentwicklung (in Anlehnung an Keller-Schneider 2020, S. 151)

Das berufliche Umfeld stellt zunächst *Anforderungen* an Erwachsenenbildende. Diese Anforderungen beziehen sich dabei in der Regel auf alle pädagogischen Prozesse und reichen von Anforderungen an das professionelle Handeln, über Umwelteinflüsse bis hin zu den Anforderungen, die Gesellschaft und Wissenschaft an Erwachsenenbildende stellt (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 24). Häufig werden Anforderungen in eindeutigen Qualifizierungsprofilen festgehalten, was in der Erwachsenenbildung nicht der Fall ist. Diese Unklarheit hinsichtlich der Anforderungen stellt selbst eine Anforderung dar.

Inwiefern die ständig wechselnden Anforderungen im darauffolgenden *Wahrnehmungsprozess* festgestellt werden, hängt davon ab, welches Rollen-, Aufgaben- und Selbstverständnis eine Person besitzt (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 25). Sieht eine Lehrperson es beispielsweise

nicht als ihre Aufgabe, etwas zu tun, wird sie die Anforderung nicht wahrnehmen können. In dem anschließenden *Deutungsprozess* wird unterbewusst eingeschätzt, ob die wahrgenommene Anforderung bedeutsam ist. Außerdem wird abgeschätzt, inwiefern die Anforderung mit den vorhandenen Ressourcen in Form der eigenen Handlungskompetenz bewältigbar ist (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 150–152). Insbesondere die sozialen Ressourcen haben einen Einfluss auf den Deutungsprozess. Ist die Person beispielsweise Teil eines Verbands und hat Möglichkeiten zum kollegialen Erfahrungsaustausch, kann dies die Deutung und somit die Professionalisierung (positiv) beeinflussen (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 153).

Durch die Deutung von Bedeutsamkeit und Machbarkeit wird definiert, ob eine Anforderung als *Herausforderung* wahrgenommen und bearbeitet wird. Wird sie nicht als Herausforderung angesehen, kann von Routine gesprochen werden und es findet keine Professionalisierung statt. Wird die Anforderung allerdings als bewältigbare und bedeutsame Herausforderung gedeutet, kann dies zu ihrer *Bearbeitung* führen. Nicht zu vernachlässigen ist hierbei der *Kontext*, der bestimmt, ob eine Herausforderung bearbeitet wird. Der subjektive Kontext beispielsweise bestimmt die verfügbaren Ressourcen und somit, ob es zu einer Bearbeitung der Herausforderung kommt. Die Bearbeitung kann allerdings auch vom phasenspezifischen Kontext abhängig sein, wie dem Alter oder Professionalisierungsgrad, in dem sich eine Person befindet (vgl. ebd., S. 154). Kommt es zur Bearbeitung einer Herausforderung, werden neue Lösungen erarbeitet und *Erfahrungen und Erkenntnisse* generiert, die später als individuelle Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Keller-Schneider 2020, S. 152). Durch die Bearbeitung findet somit eine *Weiterentwicklung* bzw. Professionalisierung des Individuums statt, die Einfluss auf zukünftige pädagogische Situationen hat (vgl. ebd.).

### **3 Untersuchung: Bedingungen medienpädagogischer Professionalisierung**

#### **3.1 Forschungsvorgehen zur Untersuchung von Professionalisierungsbedingungen**

Durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildenden wurde deutlich, dass eine Professionalisierung vor dem Hintergrund einer kritisch-reflexiven Medienkompetenzförderung notwendig ist. Es zeigt sich aber auch, dass die (medien-)pädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden zum aktuellen Zeitpunkt den Individuen selbst überlassen wird. Welche Bedingungen deren Professionalisierungsprozesse beeinflussen, scheint hierbei nicht ausreichend beantwortet zu sein. Es ist daher sinnvoll zu untersuchen, welche Bedingungen die medienpädagogische Professionalisierung positiv bzw. negativ beeinflussen.

Die von mir im Rahmen meiner Abschlussarbeit durchgeführte qualitative Studie hatte zum Ziel, ebendiese Bedingungen zu rekonstruieren. Es wurde hierfür ein biographischer Forschungsansatz in Form von narrativen Interviews gewählt, die mit drei Proband\*innen durchgeführt wurden. Bei der Auswahl der drei Proband\*innen wurde darauf geachtet, dass diese den handlungsorientierten Ansatz des Makings in ihrer Bildungsarbeit verwendeten und über das vernetzende Selbstverständnis verfügen (vgl. Abschnitt 2.2). Dieses Verständnis zeigt sich daran, dass Erwachsenenbildende sich nicht als Expert\*innen beschreiben, sondern als Lernbegleiter\*innen, die das selbstständige Projektarbeiten fördern. Um sicher zu gehen, dass die befragten Personen ebendieses Verständnis aufweisen, wurden vor den narrativen Interviews

Vorgespräche durchgeführt. Ausgewertet wurden die verschriftlichten Interviews mit der Dokumentarischen Methode, sodass individuelle Orientierungen, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung der Befragten hatten, sowie deren Ursprung rekonstruiert werden konnten.

### 3.2 Ergebnisse der Untersuchung

Anhand der gewonnenen Daten konnten diverse Orientierungen festgestellt werden. Einige wurden bei allen Proband\*innen festgestellt und können daher als *kollektive* Orientierungen angesehen werden. Es zeigten sich allerdings auch Unterschiede bei den Orientierungen der Befragten, die als *individuell* bzw. *fallspezifisch* kategorisiert werden können.

#### *Kollektive Orientierungen*

Bei allen drei Proband\*innen zeigten sich homologe Orientierungen, die stark ausgeprägt waren und die als leitend für eigene Handlungen und somit die medienpädagogische Professionalisierung sind. Auch zeigte sich eine *Handlungsorientierung*, die auf das frühzeitige Heranführen an technische und kreative Arbeit durch Bezugspersonen zurückgeführt werden kann. Diese Erfahrungen aus der Kindheit und der Ausbildung wurden von den Proband\*innen als wertvoll beschrieben. Probandin 1 (27 Jahre) beschreibt ihre Erfahrungen wie folgt: „Und mein Papa hat viel gewerkelt, mit dem habe ich irgendwie rumgeschraubt oder irgendwas mal aus Holz gebaut oder sonst irgendwas [...]. Hat mich da einfach mitgenommen, das weiß ich unglaublich zu schätzen [...].“

Die *Orientierung an Freiheit und Selbstständigkeit* konnte ebenfalls in allen Fällen rekonstruiert werden und zeigt sich insbesondere in der Bereitschaft, Eigeninitiative zu ergreifen. Selbstständige Projektarbeiten sowie die Eigeninitiative sind als handlungsleitend zu kategorisieren. Auffällig ist hierbei, dass die Proband\*innen ebendiese Orientierungen auch bei Lernenden erwarten bzw. fördern möchten. Dabei ist die Unterstützung von Menschen ebenfalls als handlungsleitend einzustufen, was sich an der Rekonstruktion der *Orientierung am Menschen* und dessen Wohlergehen zeigt. In allen Fällen wird die Arbeit mit Menschen als Treiber angesehen. Hierbei wird nicht nur geselliger Zeitvertreib, sondern auch die Unterstützung der persönlichen Weiterentwicklung anderer und das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen als zentral angesehen. Der Stellenwert des Wohlergehens der Mitmenschen zeigt sich dabei auch an der *Orientierung der Offenheit und wertschätzenden Kommunikation*. Dies wird unter anderem im offenen Umgang mit Teilnehmer\*innen diverser Bildungsveranstaltungen deutlich. Proband 3 (29 Jahre) betont beispielweise in der Erzählung über eine von ihm organisierte Veranstaltungen, dass diese „halt offen für alle quasi sind. Also da konnte jeder mal hinkommen und konnte jeder mitmachen.“. Gleichzeitig war bei den drei Fällen eine ausgeprägte *Community-Orientierung* festzustellen. Es ist ein klarer Wunsch wahrzunehmen, als Teil einer Gemeinschaft wie der Maker\*innen-Community angesehen zu werden und sich in dieser aktiv einzubringen. Das Engagement in sozialen Gruppierungen und die Sozialisation durch diese in Kindheit und Jugend kann als Grundlage der Orientierungen vermutet werden. Die *Orientierung an Verantwortung und Verpflichtung* kann ebenfalls auf die frühe Teilhabe an sozialen Gruppierungen zurückgeführt werden. In allen Fällen wurde bereits früh Verantwortung für Gruppen übernommen, z. B. bei der Organisation von Gruppenstunden oder Ferienfreizeiten.

Diese Verantwortung wurde auch übernommen, wenn die Arbeit keine Freude machte und als Verpflichtung wahrgenommen wurde.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die soziale Einbindung in Handwerks- und Kreativprojekte durch die Familie oder im Rahmen der Ausbildung sowie das soziale Engagement in gemeinnützigen Gruppierungen handlungsleitend für die untersuchten Fälle waren und somit Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung hatten.

### *Individuelle Orientierungen*

Neben den fallübergreifenden, homologen Orientierungen konnten anhand der Daten individuelle Orientierungen rekonstruiert werden. Aus diesen wurde für jeden Fall ein Professionalisierungstyp abgeleitet, die nachfolgend erläutert werden. Tabelle 2 zeigt alle rekonstruierten kollektiven und individuellen Orientierungen sowie die aus ihnen abgeleiteten Professionalisierungstypen auf.

	<b>Probandin 1 (27 Jahre – weiblich)</b>	<b>Proband 2 (41 Jahre – männlich)</b>	<b>Proband 3 (29 Jahre – männlich)</b>
<b>Kollektive Orientierungen</b>	Handlungsorientierung Orientierung an Freiheit und Selbstständigkeit Orientierung an Menschen und Gesellschaft Orientierung an Offenheit und wertschätzender Kommunikation Orientierung an Verantwortung und Verpflichtung Community-Orientierung		
<b>Individuelle Orientierungen</b>	Theorie	Praxis	Praxis
	Sicherheit	Gewissenhaftigkeit	Herausforderung
	Stabile Rahmenbedingungen	Geregelte Rahmenbedingungen	Dynamische/flexible Rahmenbedingungen
	Selbstkritik	Fehlerakzeptanz	Fehlerakzeptanz
		Wahrnehmungswunsch	
<b>Typ</b>	<b>sicherheitsorientiert</b>	<b>wahrnehmungsorientiert</b>	<b>unterhaltungsorientiert</b>

Tabelle 2: Orientierungen der Proband\*innen

Der *sicherheitsbezogene Professionalisierungstyp* sieht Professionalisierungsmaßnahmen als sinnvoll an, wenn Unsicherheiten im medienpädagogischen Handeln mithilfe der Weiterbildung beseitigt werden können. Es bestehen bei dem sicherheitsbezogenen Professionalisierungstyp aber auch Unsicherheiten im Hinblick auf die Frage, welche medienpädagogischen Weiterbildungsmöglichkeiten sinnvoll sind. Daher wurde in der Vergangenheit eine informelle Selbstbildung bevorzugt.

Der *wahrnehmungsorientierte Professionalisierungstyp* ist ebenfalls bereit, sich medienpädagogisch weiterzubilden und sieht Angebote dann als sinnvoll an, wenn diese helfen, die Wahrnehmung der eigenen Institution und derer Angebote positiv zu beeinflussen. Deutlich wird dies insbesondere daran, dass der Befragte leicht zugängliche Fortbildungsangebote kennt, an diesen jedoch aufgrund einer geringen Relevanzzuschreibung nicht teilgenommen hat.

Der dritte Proband erachtete Weiterbildungen dann als sinnvoll, wenn diese Vorteile für die Betreuung von abwechslungsreichen Making-Projekten mit sich bringen. Aus diesem Grund

wird diese Person als *unterhaltungsorientierter Professionalisierungstyp* betrachtet. Dieser wünscht sich nicht nur in seiner Arbeit, sondern auch in der medienpädagogischen Professionalisierung Abwechslung und Freude. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Bereitschaft, an Weiterbildungen teilzunehmen, von deren Form abhängt. Geeignete Lernformen sind solche, die flexibel an die Bedürfnisse des Typs angepasst werden können und aufgrund eines unbekanntes Lerngegenstandes als interessant eingestuft werden.

Bei den Professionalisierungstypen handelt es sich lediglich um erste Anhaltspunkte. Eine Generalisierung konnte im Rahmen der Forschungsarbeit nicht gewährleistet werden, da Vergleichsparameter fehlten. Erst durch die Erhebung weiterer Fälle können die Professionalisierungstypen validiert bzw. falsifiziert werden.

### **3.3 Einordnung der Ergebnisse**

Zunächst kann festgehalten werden, dass keiner der untersuchten Fälle über ein erwachsenenpädagogisches Studium, sondern über eine (kreativ-)technische Ausbildung verfügt. Die Proband\*innen gehören somit zu dem in der Praxis feststellbaren Großteil der Quereinsteiger\*innen, die aufgrund ihres Fachwissens in der Erwachsenenbildung tätig sind. Bei den untersuchten Fällen besteht ein vernetztes Selbstverständnis. Gleichzeitig zeigt sich in allen Fällen, dass das Wohl der Lernenden im Mittelpunkt der Handlungen stand, weshalb von einem Handlungsethos ausgegangen werden kann, der sich am Menschen orientiert. Es kann somit zusammengefasst werden, dass die Proband\*innen auch ohne einschlägiges akademisches Studium eine gewisse medienpädagogische Professionalitätsentwicklung durchlaufen haben. Zu diesem Schluss kommen auch Helmut Bremer, Laura Schlitt und Natalie Pape, die feststellten, dass Personen auch ohne pädagogisches Studium in der Lage sind, einen pädagogischen Handlungsethos auszubilden (vgl. Bremer/Schlitt/Pape 2020, S. 67). Außerdem kann geschlussfolgert werden, dass die Handlungsorientierung auf die frühe Einbindung in familiäre Projekte und praktische Erfahrungen in der eigenen Ausbildung entstanden ist. Es kann somit ein Zusammenhang zwischen Handlungsorientierung und privater bzw. beruflicher Sozialisation festgehalten werden. Zwischen der privaten Sozialisation in Form von Teilhabe an Gemeinschaften und dem offenen, wertschätzenden und verantwortungsvollen Umgang mit Mitmenschen kann ebenfalls ein Zusammenhang festgestellt werden. Diese vorzufindenden Sachverhalte lassen die Schlussfolgerung zu, dass insbesondere in der Kindheit und Jugend zahlreiche Orientierungen ausgebildet wurden, die die heutige medienpädagogische Arbeit sowie Professionalisierung der Proband\*innen beeinflussen.

Es sind allerdings auch aktuelle Gegebenheiten wiederzufinden, die Einfluss auf die Arbeit der Pädagog\*innen haben. So konnte in allen Fällen ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Marker\*innen-Community festgehalten werden. In dieser scheint es Erwartungshaltungen zu geben, wie sich ein Community-Mitglied zu verhalten hat. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass es eine gemeinsame Ethik bzw. einen Codex gibt, der das Handeln und somit auch die medienpädagogische Professionalisierung der Befragten beeinflusst.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Professionalitätsdispositionen des professionellen Selbstverständnisses sowie des Handlungsethos ohne akademische Ausbildung durch die soziale Einbindung in Gruppen sowie Erfahrungen mit handlungsorientierter Projektarbeit auf-

gebaut werden kann. Allerdings muss hinterfragt werden, ob das wissenschaftliche Wissen sowie eine gemeinschaftliche Wissensbasis auch ohne Studium gewährleistet werden kann. Auch Dieter Nittel und Astrid Seltrecht verweisen darauf, dass die selbstständige medienpädagogische Professionalisierung kein akademisches Studium ersetzen kann. Sie begründen dies mit mangelnder sozialer Interaktion mit anderen Pädagog\*innen sowie unzureichender Aneignung erwachsenenpädagogischer Wissensgrundlagen (vgl. Nittel/Seltrecht 2008, S. 143).

Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass eine akademische Ausbildung mit medienpädagogischen Inhalten gefördert werden muss. Dies deckt sich mit der bereits vor knapp zehn Jahren formulierten Forderung von Peter Imort und Horst Niesyto, eine *Grundbildung Medien* in allen pädagogischen Studiengängen zu etablieren (vgl. Imort/Niesyto 2014).

In meiner Studie konnte ich feststellen, dass die Proband\*innen sowohl Interesse an als auch Bewusstsein über die Möglichkeiten zur medienpädagogischen Professionalisierung besaßen. Allerdings nahmen sie selten an Fortbildungen teil, wofür ein unzureichendes Kosten-Nutzen-Verhältnis verantwortlich gemacht werden kann. Trotz vorhandener zeitlicher und finanzieller Ressourcen entschieden sich die Proband\*innen in der Vergangenheit dann für Fortbildungen, wenn diese ihren individuellen Orientierungen entsprachen. Die individuellen und unabhängig voneinander entwickelten fallübergreifenden Orientierungen lassen dabei den Schluss zu, dass es keine übergreifende Orientierungsmöglichkeit für die medienpädagogische Professionalität gibt. Solche fehlenden Orientierungspunkte hinsichtlich einer Berufsethik und den Ansprüchen an Angebote wurden in der Erwachsenenbildung bereits festgestellt. Nittel beschreibt dies als „Orientierungsvakuum“ (Nittel 2000, S. 13). Für die Erwachsenenbildung gilt es daher, medienpädagogische Standards zu definieren, die als Anhaltspunkt für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung sowie für die Kontrolle der erbrachten pädagogischen Leistung herangezogen werden können (vgl. Knaus/Meister/Tulodziecki 2018, S. 38).

Es sind medienpädagogische Fortbildungsmaßnahmen zu entwickeln, die zum einen auf medienpädagogische Standards abzielen und zum anderen die Orientierungen von Erwachsenenbildenden berücksichtigen. Durch die Berücksichtigung der handlungsleitenden Orientierungen könnte eine intensivere medienpädagogische Professionalisierung gefördert werden.

Ob die alleinige Erhöhung der Fortbildungsangebote die Teilnahme an diesen erhöht, kann vor dem Hintergrund der erforschten Bedingungen in Frage gestellt werden. Auch ob die Teilnahme an Fortbildungen durch verschiedene Anreize wie finanzielle und zeitliche Ressourcen gefördert werden kann, wie Aiga von Hippel annimmt, wird kritisch hinterfragt (vgl. von Hippel 2011, S. 263). Grund hierfür ist, dass diese Ressourcen in den untersuchten Fällen vorhanden waren, es jedoch nicht zur Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungen kam. Einzelne Befragte sahen die Verpflichtung zu medienpädagogischen Fortbildungen als einen Anreiz, ihre individuelle Professionalisierung zu intensivieren. Die Einführung von obligatorischen Lizenzierungen kann jedoch aus zwei Gründen kritisch hinterfragt werden. Zum einen stellt sie eine Ambivalenz zur festgestellten Orientierung an Freiheit dar, zum anderen ist fraglich, inwiefern die Verpflichtung zu kontinuierlichen, lebenslangen Lernprozessen führt, die für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung notwendig sind. Vor dem Hintergrund der vorgestellten Orientierungen scheint die Überlegung sinnvoll, den Pädagog\*innen aufzuzeigen, mit welchen negativen Konsequenzen zu rechnen ist, wenn sie sich nicht medi-

enpädagogisch professionalisieren. Hiermit ist gemeint, dass ohne professionelle Medienkompetenzförderung durch Erwachsenenbildende die Teilhabe an der Gesellschaft bedroht ist. Da dies im Gegensatz zu den erforschten Menschen-, Freiheits- und Handlungsorientierungen steht, scheint das Aufzeigen der Konsequenzen ein guter Anreiz für das Wahrnehmen medienpädagogischer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu sein.

Es kann zusammengefasst werden, dass die medienpädagogische Professionalisierung bedingt ist von Orientierungen, die individuell und losgelöst von Professionalisierungsmaßnahmen in der Erwachsenenbildung entwickelt werden. Die aufgezeigten Fälle zeigten zwar eine gewisse medienpädagogische Professionalität auf, allerdings darf die medienpädagogische Professionalisierung angesichts des fortschreitenden digitalen Wandels nicht dem Zufall überlassen werden. Für die nachhaltige Sicherstellung medienpädagogischer Professionalisierung ist die Kooperation der beiden Disziplinen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik unabdingbar. Dieser Austausch war zwar in der Vergangenheit kaum gegeben, würde es aber künftig ermöglichen, neue medienpädagogische Standards zu definieren. Zu diesem Schluss kommt auch Franziska Bellinger und fordert die vermehrte interdisziplinäre Forschung von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung (vgl. Bellinger 2018, S. 132). Der vorliegende Beitrag konnte hoffentlich hierzu beitragen und soll Erwachsenenbildende dazu motivieren, ebenfalls interdisziplinär zu forschen.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Der fortschreitende digitale Wandel geht mit Chancen, aber auch Herausforderungen für die Gesellschaft einher. Neue Möglichkeiten der Vernetzung ermöglichen gesellschaftliche Teilhabe, können aber auch zur Marginalisierung von Gruppen führen. Durch diese Herausforderungen ergeben sich neue Anforderungen an Individuen und somit an die Erwachsenenbildung. Von der Disziplin wird ein ganzheitlicher Wandel erwartet, der von der Anpassung von Infrastrukturen, Lehr-Lern-Prozessen bis hin zu Lerngegenständen an die mediatisierte Welt reicht. Orientieren kann sich die Erwachsenenbildung dabei an Konzepten aus der Medienpädagogik (insbesondere zur Medienkompetenzförderung).

Medienkompetenz beschreibt die selbstbestimmte, kreative und kritisch-reflektive Gestaltung und Nutzung von Medien. Da sie als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation angesehen wird, muss sie bei Lernenden gefördert werden. Besonders sinnvoll für diese Medienkompetenzförderung sind handlungsorientierte Ansätze, wie die Aktive Medienarbeit bzw. das medienpädagogische Making. Diese Ansätze ermöglichen es Lernenden, Medien selbstständig zu gestalten und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen. Grundlegend für die Förderung der Medienkompetenz ist die medienpädagogische Kompetenz von Pädagog\*innen. Diese beschreibt, welche Anforderungen an Pädagog\*innen hinsichtlich des Einsatzes von Medien, der Medienbildung, der Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen sowie der eigenen grundlegenden Medienkompetenz gestellt werden.

Durch die individuelle medienpädagogische Professionalisierung kann sichergestellt werden, dass Erwachsenenbildende über Dispositionen verfügen, die für ein medienpädagogisch professionelles Handeln notwendig sind. Die Dispositionen reichen hierbei von medienpädagogischem Wissen und Können bis hin zu einem medienpädagogischen Selbstverständnis und

Handlungsethos. Professionelles Handeln ist in jeder medienpädagogischen Situation neu herzustellen und bedeutet, im Kontext der medienpädagogischen Erwachsenenbildung, den Erwerb von Medienkompetenz bei Lernenden individuell und auf deren Bedürfnisse abgestimmt zu begleiten. Die Professionalitätsdispositionen werden im Idealfall in einem langfristigen Entwicklungsprozess ausgebildet, der mit einer einschlägigen akademischen Ausbildung beginnt und durch eine kontinuierliche praktische sowie theoretische Weiterbildung fortgeführt wird. Dabei geht es nicht nur darum, sich wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen anzueignen, sondern auch um die Sozialisation eines pädagogischen Selbstverständnisses.

In der erwachsenenpädagogischen Praxis sind kaum Erwachsenenbildende zu finden, die über eine erwachsenen- bzw. medienpädagogische Ausbildung verfügen. Vielmehr sind aufgrund fehlender Zugangsbeschränkungen heterogene Ausbildungswege festzustellen. Trotzdem bilden sich Erwachsenenbildende weiter und fort – primär informell. Es stellt sich dabei die Frage, weshalb sich Erwachsenenbildende auch ohne gesetzliche oder institutionelle Vorgaben medienpädagogisch professionalisieren. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Pädagog\*innen die Anforderungen an ihre pädagogische Arbeit aus der Umwelt wahrnehmen und die Bearbeitung dieser initiieren, wenn sie die Anforderung vor dem Hintergrund individueller Ressourcen als wichtige und bewältigbare Herausforderung einstufen.

Die Bedingungen, die individuelle Professionalisierungsprozesse aus medienpädagogischer Perspektive beeinflussen, sind bisher kaum erforscht. Um die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden zukünftig zu fördern, scheint es daher sinnvoll, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, welchen Einfluss die mangelnde medienpädagogische Professionalität auf die Gesellschaft hat. Dies scheint vor dem Hintergrund der Freiheits- und Selbstständigkeitsorientierung als zielführend. Abschließend muss zusammengefasst werden, dass die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden in Zukunft eine zentralere Rolle einnehmen sollte, da nur professionell handelnde Erwachsenenbildende die Medienkompetenz von Individuen fördern können. Diese wird von allen Gesellschaftsmitgliedern benötigt, um selbstbestimmt, kreativ und politisch an der Gesellschaft teilzuhaben und die Chancen des digitalen Wandels nutzen zu können.

## **Literatur**

- Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias (2017): *Erwachsenenbildung – eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*, Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*, Nachdruck. Tübingen: Niemeyer.
- Bellinger, Franziska (2018): *Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, S. 116–136. doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X.
- Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Blömeke, Sigrid (2017): *Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerbildung*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch 3, S. 231–244. doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X.

- Bolten-Bühler, Ricarda (2021): *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: Bertelsmann. doi.org/10.3278/6004790w.
- Bolten, Ricarda/Rott, Karin Julia (2018): *Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, S. 137–153. doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X.
- Bremer, Helmut/Schlitt, Laura/Pape, Natalie (2020): *Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 01/2020, S. 57–70. doi.org/10.3278/HBV2001W007.
- Dehmel, Lukas/Meister, Dorothee M. (2020): *Institutionen der Medienpädagogik: Erwachsenen- und Weiterbildung*. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–8. doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4\_98-1.
- Fischer, Anke (2022): *Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden*. researchgate.net/publication/371289264\_Medienpadagogische\_Professionalisierung\_von\_Erwachsenenbildenden.
- Gapski, Harald (2001): *Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu Einem Systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Springer VS. ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6438489.
- Harteis, Christian/Billett, Stephen/Gruber, Hans (2020): *Expertiseentwicklung: Umwandlung von Wissen in Können*. In: Hermkes, Rico/Neuweg, Georg Hans/Bonowski, Tim (Hrsg.): *Implizites Wissen – berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: wbv, S. 155–174. utb.de/doi/book/10.3278/9783763965953.
- Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd (2017): *Medienpädagogik*. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 277–284.
- Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2018): *Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, S. 1–17. doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.26.X.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns – Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Hugger, Kai-Uwe (2001): *Medienpädagogik als Profession – Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2021): *Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik*. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 83–140. library.utb.de/doi/book/10.36198/9783838554617.
- Hüther, Jürgen (2005): *Erwachsenenbildung und Medienpädagogik*. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 82–88.
- von Hippel, Aiga (2007): *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. München: Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland: Bd. 14. Landesmedienanstalt.
- von Hippel, Aiga (2011): *Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung*. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 248–267.

- von Hippel, Aiga /Freide, Stephanie (2018): Erwachsenenbildung und Medien. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 973–999. doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: Dinkelaker, Jörg/Hugger, Kai-Uwe/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna/Thünemann, Silvia (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 13–82. elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838554617-13-82.
- Imort, Peter/Niesyto, Horst (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed. horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2014\_Niesyto\_Imort\_Grundbildung\_Medien\_Ansaetze\_und\_Entwicklungsperspektiven.pdf.
- Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (2019): Chance Makerspace – Eine Einführung. In: Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (Hrsg.): Chance Makerspace – Making trifft auf Schule. München: kopaed, S. 9–15.
- Keller-Schneider, Manuela (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster/New York: Waxmann.
- Kleeberger, Julia/Schmid, Franziska (2019): Making ist das neue Lernen – Erfindergeist wecken mit digitalen Werkzeugen. In: Ingold, Selina/Maurer, Björn/Trüby, Daniel (Hrsg.): Chance Makerspace – Making trifft auf Schule. München: kopaed, S. 103–118.
- Knaus, Thomas (2021): Vortrag: Medienpädagogik im Weitwinkel. Vom Corona-Notfallfernunterricht zur Bildung in der digitalen Welt ... und einer Bombe. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 21/2021. medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/482/429.
- Knaus, Thomas (2022): Making in Media Education: An Activity-Oriented Approach to Digital Literacy. In: Journal of Media Literacy Education, Vorveröffentlichung. digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/31.
- Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Tulodziecki, Gerhard (2018): Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht. In: Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Narr, Kristin (Hrsg.): Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. München: kopaed, S. 23–48. doi.org/10.25656/01:17191.
- Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer (2020): Medienpädagogisches Making – ein Begründungsversuch. In: medienimpulse, 58(4). journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/4322/5235.
- Koscheck, Stefan (2018): Pädagogische Professionalität in Teilsegmenten der Weiterbildung. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 161–184. doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9.
- Koscheck, Stefan/Ohly, Hana (2016): Qualifikationen des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: Bertelsmann, S. 107–130. die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf.
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht, 5/6, S. 363–372. researchgate.net/publication/347463256.
- Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthien, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft (Band III/2). Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 855–862. horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2009\_Niesyto\_Aktive-Medienarbeit.pdf.

- Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: *MedienPädagogik*, 27, S. 1–29. doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.
- Niesyto, Horst (2018): Under Digital Fire – Herausforderungen für die medienpädagogische Professionalisierung. In: Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M./Narr, Kristin (Hrsg.): *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards*. München: kopaed, S. 49–69. horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2018\_Niesyto\_Under\_digital\_Fire\_GMK-Forum\_2017.pdf.
- Niesyto, Horst (2022): *Aktive Medienarbeit*. horst-niesyto.de/aktive-medienarbeit/.
- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2008): Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“ – Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: *BIOS*, 21 (1), S. 125–145. budrich-journals.de/index.php/bios/article/view/1486.
- Peters, Roswitha (2004): *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Projektgruppe Neue Medien (2001): *Neue Medien in der Erwachsenenbildung – Positionspapier des DIE*. die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/projektgruppe-neue-medien01\_01.pdf.
- Rohs, Matthias (2019): *Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals*. In: Haberzeth, Erik/Sgier, Irena (Hrsg.): *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep-Verlag, S. 119–136.
- Rohs, Matthias/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): *Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale*. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 363–375. doi.org/10.25656/01:19254.
- Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017): *Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen*. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 30, S. 4.1–4.12. erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-30.
- Roth-Ebner, Caroline (2018): *Medienpädagogik als Chance und Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. In: *medienimpulse*, 56 (1). doi.org/10.21243/mi-01-18-08.
- Schell, Fred (2005): *Aktive Medienarbeit*. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 82–88.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017): *Monitor Digitale Bildung - Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann. doi.org/10.11586/2017041.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Rohs, Matthias (2018): *Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung*. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, S. I–VIII. doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2013): *Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben*. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: epubli. pedocs.de/volltexte/2013/8339/pdf/L3T\_2013\_Schiefner\_Rohs\_Medienpaedagogik.pdf.
- Schüßler, Ingeborg (2002): *Pädagogische Kompetenz und Professionalität. Studienbrief im Rahmen des Fernstudiums Umwelt & Bildung*. Rostock: Eigenverlag.

- Süß, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine. W. (2018): Medienpädagogik – Ein Studienbuch zur Einführung: Wiesbaden: Springer Fachmedien. [link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-19824-4](https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-19824-4).
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz, S. 202–224.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke (2020): Kompetenzerwartungen an Lehrpersonen und Professionalisierung angesichts von Mediatisierung und Digitalisierung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 37, S. 265–281. [10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X](https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X).
- Weinberg, Johannes (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bonn: DIE. [die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg199901.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg199901.pdf).
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. [content-select.com/goto/9783407293183/31](https://content-select.com/goto/9783407293183/31).

### Informationen zur Autorin



Anke Fischer ist Absolventin des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, an welcher sie den Schwerpunkt ihres Studiums auf die medienpädagogische Erwachsenenbildung legte. Sie engagiert sich als Ehrenamtliche in einem Makerspace und versucht dort, die Medienkompetenz von jungen Erwachsenen zu fördern.

[anke.fischer@emue-home.de](mailto:anke.fischer@emue-home.de)

#### Zitationshinweis:

Fischer, Anke (2023): Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildenden. Eine empirische Untersuchung zu den Bedingungen medienpädagogischer Professionalisierung. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–25. [doi.org/10.21240/lbzm/23/17](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/17).