

---

## Jahrbuch Medienpädagogik 2.

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 2. (2001) Opladen: Leske + Budrich.  
Herausgegeben von Ben Bachmair, Dieter Spanhel und Claudia de Witt.

## **Auf dem Weg zu einer „vernetzenden“ Profession Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik**

*Kai-Uwe Hugger*

In diesem Aufsatz soll überprüft werden, ob und - ggf. - in welcher Art und Weise sich die medienpädagogische Handlungsstruktur als eine professionelle abbilden läßt, und ob diese Struktur Besonderheiten erkennen läßt, die es ermöglichen, sie von anderen pädagogischen Professionen so abzugrenzen, daß die professionellen Praxisvertreter davon im Hinblick auf ihr berufliches Selbstverständnis profitieren können. Dadurch wird gleichzeitig eine Grundlage für die Klärung des bislang nur unscharf erkennbaren Stellenwerts der Medienpädagogik in der pädagogischen Ausbildung geschaffen.

Um dieses Ziel zu erreichen, soll, nachdem 1. der Stand der medienpädagogischen Professionalisierungsdiskussion dargestellt worden ist, 2. auf die Frage eines einheitlichen medienpädagogischen Grundgedankengangs ein Antwortversuch gegeben werden. Wenn es zutrifft, daß man die Vorstellung von einer solchen allgemeinpädagogischen Grundidee aufgeben kann (vgl. Vogel 1998), die es versteht, erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis gleichermaßen zu begründen und für beide Seiten eine identitätsstiftende Funktion einzunehmen, und wenn es zutrifft, daß die pädagogischen Teildisziplinen infolge ihrer Verselbständigung ihre Selbstverständnisprobleme innerhalb der eigenen Disziplin zu lösen versuchen, dann stellt sich die Frage, wie die Medienpädagogik mit dem Identitätsproblem umgeht. Mit anderen Worten, in welcher Weise sie den Versuch macht, das Theorie- Praxis-Problem für ihren Bereich zu lösen. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang sowohl die Suche nach einem medienpädagogischen Sonderweg zu beobachten, der auf die Leistungen der Allgemeinen Pädagogik zu verzichten und sich von ihr abzugrenzen versucht, als auch der Versuch einer Annäherung der Medienpädagogik an einen Einheitsbegriff der Allgemeinen Pädagogik.

Im Hinblick auf die Suche nach einer teildisziplinären Identität, die Theorie und Praxis verklammert, kann ein Vergleich mit der Kontroverse um eine Sozialarbeitswissenschaft lohnenswert sein, die als Ausdruck der Identitätssuche Sozialer Arbeit zu werten ist. An dieser Kontroverse kann u.a. beobachtet werden, welche herausragende Bedeutung der hier zu erörternde

Untersuchungsgegenstand für das Selbstverständnis einer pädagogischen Teildisziplin und Profession haben kann. Die Medienpädagogik, so wird zu zeigen sein, hat diese reflexive Dimension für sich noch nicht annähernd erkannt.

In einem dritten Schritt des Artikels wird versucht, die verschiedenen Formen des medienpädagogischen Handlungsverständnisses einer systematischen Bewertung als *Professionalisierungsstrategien* zugänglich zu machen. Es soll zwischen vier Konzepten medienpädagogischer Professionalität unterschieden werden: der beschützend-werte-vermittelnde Medienpädagoge, der gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte Medienpädagoge, der bildungstechnologisch-optimierende Medienpädagoge und der vernetzende Medienpädagoge. Dabei ist zu überlegen, ob das zum Teil deutlich werdende „expertokratische“ Professionalitätsverständnis, das sich durch eine starre Anwendung wissenschaftlichen „Problemlösungswissens“ ausdrückt, durch eine gegenwartsangemessene Konzeption ersetzen läßt, die einerseits die fall- und kontextbezogene Verwendung des Wissens hervorhebt und andererseits das Strukturmoment der „Ungewißheit“ berücksichtigt. Der auf eine solche Weise zum Vorschein kommende Entwurf medienpädagogischer Professionalität, der die besondere Leistung professioneller Medienpädagogen gegenüber der von Experten und Laien abzugrenzen versuchen würde, könnte für das professionelle Selbstverständnis der medienpädagogischen Praktiker eine Stärkung bedeuten: Ihnen würde die Bearbeitung von Praxisproblemen nicht durch die Expertenmeinung vorgeschrieben, sondern eine Deutung derselben würde in ihren eigenen Verantwortungs- und Fähigkeitsbereich übergeben.

In Form eines Fazits sollen schließlich zentrale Eckpunkte einer Struktur medienpädagogischen Handelns resümiert werden. Zu diesem Zweck wird auch eine Verbindung zur sozialpädagogischen Professionalisierungsdebatte gezogen.

## **1. Über den Professionalisierungsprozeß der Medienpädagogik im Allgemeinen**

Versteht man als Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses auch die (wissenschaftliche) Reflexion desselben, scheint die Medienpädagogik einen besonderen Weg zu gehen. Sie denkt immer dann über sich selber nach, wenn „neue“ Medien und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche neue Antworten von ihr dahingehend verlangen, ob ihre bisherigen Leistungen nicht etwa grundlegend überdacht und ob die beruflichen Kompetenzen der medienpädagogischen Praktiker etwa erweitert oder modifiziert werden müssen. Zuletzt wird dieses Schema in der Debatte um eine neue „Multimediapädagogik“ (vgl. etwa Aufenanger 1996; Kübler 1996) deutlich. Es ist von einer „Krise der Medienpädagogik“, der „Medienarbeit in der Krise“ (vgl. Schell 1997) oder auch von einer „Krise von Medienpädagogen“ die Rede.

Auch die davon nicht unabhängig zu betrachtenden öffentlichen Debatten über die Aus- und Weiterbildung von „Medienkompetenz“ resultieren derzeit vor allem aus der (medienpädagogisch nicht beeinflussbaren) Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wie des Internets und von Multimedia-Anwendungen, obwohl der Begriff der „Medienkompetenz“ nicht auf neue Medien verengt werden darf (vgl. Baacke 1996). Vor etwas mehr als zehn Jahren ist eine zwar im Detail andere, strukturell aber ähnliche Diskussion geführt worden. Zu diesem Zeitpunkt ging es um den Computer und um eine von einigen prophezeite „neue“ Bildungskrise (vgl. Haefner 1982), die - wie sich später zeigte - so nicht eingetreten ist. Auch um die Jahrhundertwende, um eines der frühesten Beispiele der medienpädagogischen Geschichte zu nennen, ist, angesichts der ersten Lichtspielhäuser, über eine „neue“ pädagogische Haltung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen gestritten worden. In diesem Zusammenhang ist die bewahrpädagogische Richtung der Medienpädagogik mitbegründet worden, die auch Folgen für das Berufsbild des Medienpädagogen hat (vgl. im Hinblick auf die historischen Eckpunkte der Medienpädagogik: Schorb 1995).

Nicht nur diese Beispiele belegen sowohl den *medial mitkonstituierten Charakter* der Medienpädagogik - ihre Existenz ist ohne den direkten Bezug zur Medienentwicklung nicht vorstellbar - als auch, daß die Medienpädagogik als Anlaß für eine Reflexion über sich selber und die beruflichen Fähigkeiten ihrer Berufsinhaber, über ihre eigenen Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten, in der Regel äußere, d.h. mediale Anlässe nutzt (vgl. auch Abschnitt 4).

Eine Überprüfung der professionellen Positionierung findet dennoch nur ansatzweise statt. Als Professionen gelten in der soziologischen Theorietradition Berufe, die besondere Leistungen für die Gesellschaft sowie für die einzelnen „Klienten“ erbringen und dabei einer spezifischen Handlungslogik folgen, die sie von anderen Berufen deutlich unterscheidet. Als klassische Professionen werden in der Regel Geistliche, Ärzte und Juristen verstanden; in der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskussion werden gewöhnlich die Sozialpädagogen, Weiterbildner und Lehrer als die am weitest entwickelten pädagogischen Professionen bezeichnet (vgl. die differenzierte Darstellung von entsprechenden Professionalisierungsproblemen in Combe/Helsper 1996 und Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Versuche, die Besonderheiten des medienpädagogischen Berufes herauszustellen, werden bisher vor allem darin sichtbar, ihn in einem standespolitischen Sinn nach außen zu legitimieren. Dies geschieht dadurch, daß angesichts der fortschreitenden Medienentwicklung und ihrer Einflüsse auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene, auf seine gesellschaftliche und soziale Bedeutung hingewiesen wird. Ob mit dem Grad der gesellschaftlichen Bedeutung auch die Professionalisierung des Berufes wächst, d.h. „nicht nur der historische Prozeß (...), in dem sich eine Gruppe von Berufen etablieren konnte, sondern auch die Ausbildung einer spezifischen Handlungskompetenz, die von der Struktur der professionellen Handlung erfordert wird“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 7),

ist somit noch nicht zu beantworten. Es ginge dabei um eine Fokussierung auf die Binnenstrukturen medienpädagogischen Handelns und inwieweit diese dem Strukturmodell professionalisierten Handelns entsprechen (vgl. auch Abschnitt 4).

Diejenigen Spuren einer medienpädagogischen Professionalisierungsdebatte, die in der Literatur zu finden sind, konzentrieren sich vor allem auf zwei Aspekte:

a) Die Erlangung von Professionalität als berufliches Statusproblem. Die Arbeiten zu diesem Aspekt beschäftigen sich in erster Linie mit dem Vorhaben, das medienpädagogische Berufsbild so weit zu entwickeln, daß Medienpädagogen auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig gegenüber Vertretern anderer Berufsbereiche bzw. Professionen und daß ihre Berufsperspektiven verbessert werden. So wie in anderen Berufen wird versucht, die Professionalisierung im Sinne eines „Aufstiegsprojektes“ (vgl. Olk 1986, S. 27ff.) voranzubringen. So stellt etwa Swoboda fest: „Ob der Medienpädagoge am Ende der 90er Jahre eher ein Trainer für Informationstechnik mit Marketingaufgaben in Diensten von Medienproduzenten ist, ob er der Kommunikationsexperte mit politisch-pädagogischem Profil oder ein Kulturpädagoge mit technisch versierter kommunikativer Kompetenz sein wird, hängt zuletzt davon ab, wer die Ressourcen für seine medienpädagogischen Aktivitäten bereitstellen kann und will. Wenn Medienpädagogik - vieles spricht dafür - gegenwärtig nicht allein aus öffentlichen Mitteln zu finanzieren ist, müssen dennoch Wege und Modelle gefunden werden, die Arbeitsbedingungen und Berufsperspektiven in der medienpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Kulturarbeit künftig zu verbessern“ (Swoboda 1992, S. 248).

Ziel ist, das Berufsbild „Medienpädagoge“ fest im Ensemble der (pädagogischen) Berufe zu etablieren und seine soziale Geltung zu erhöhen. Auch Wolfgang Wunden hat sich in mehreren Arbeiten mit dem Berufsbild „Medienpädagoge“ beschäftigt. Auf Grund einer starken Ausdifferenzierung des Tätigkeitsfeldes fordert er ein einheitliches Berufsbild, „eine Abbildung dessen, was Medienpädagogen tun, auf welchem Wege sie für dieses Tun qualifiziert werden - damit entsteht eine Beschreibung, die als Werbemittel bei potentiellen Arbeitgebern, als Basis für die Interpretation der Berufsstatistik und als Grundlage der Berufsberatung benützt werden kann“ (Wunden 1994, S. 332). Ein entsprechendes Berufsbild müsse, nach Meinung von Wunden, abgrenzbare Arbeitsaufgaben aufweisen und diesen „typische Einzeltätigkeiten zuweisen, die den ‚Beruf‘ unverwechselbar kennzeichnen“ (ebd.).

Wunden und Swoboda argumentieren tendenziell aus einer „merkmalstheoretischen“ oder „indikatoretheoretischen“ Position, die versucht, äußere Merkmale und soziale Attribute der klassischen Professionen mit einem anderen Beruf (hier: dem medienpädagogischen) in Beziehung zu setzen und den professionellen Status eines Berufes im Rahmen einer solchen Abarbeitung zu bestimmen. In diesem Zusammenhang weist Olk (1986) - in Anlehnung an Max Weber (vgl. 1972, S. 201f.) - auf *Strategien sozialer Schlie-*

lung hin, mit denen sich Professionalisierungsprozesse fruchtbar rekonstruieren lassen können. Solche Strategien zielen darauf ab, konkurrierende berufliche Gruppen mit Hilfe eines Verweises auf äußere Merkmale, z.B. eines klar abgegrenzten Aufgaben- und Arbeitsbereiches, des Nachweises einer wissenschaftlichen Spezialausbildung oder der Organisierung in einem Berufsverband, an der Durchsetzung ihrer Interessen zu hindern oder - mit dem Hinweis auf positiv bewertete Merkmale - die eigenen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt zu verbessern. Nun ist fraglich, ob mit Hilfe von Merkmalen klassischer Professionen, die beim Berufsbild „Medienpädagoge“ empirisch evtl. festgestellt werden, der Grad der Professionalisierung überhaupt nachgewiesen werden kann. So versuchen die erläuterten Arbeiten von Wunden und Swoboda vor allem, - mehr oder weniger feste - Tätigkeitsprofile herauszuarbeiten und lassen dies als Maßstab des Professionalisierungsgrades erscheinen. Damit wird aber letztlich nur der Versuch unternommen, sich an dem Ideal der klassischen Professionen - Ärzte, Juristen, Geistliche - zu messen, indem medienpädagogische Kompetenzkataloge entworfen werden. Swoboda beschreibt drei „Prototypen“ des Medienpädagogen: a) „den an Öffentlichkeit oder Gegenöffentlichkeit interessierten ‚Medienkritiker‘, ‚Medienarbeiter‘ oder ‚Kommunikationshelfer‘“, b) „das Berufsbild eines ‚Medienwirtes‘ oder ‚informationstechnischen Beraters‘“ und c) den „‚Medienkulturellen Animateur‘ oder den ‚Pädagogen für Kommunikationskultur‘“ (Swoboda 1992, S. 245f.). Der mögliche professionelle Eigenwert medienpädagogischer Tätigkeiten wird hingegen nicht versucht herauszuarbeiten.

Im Gegensatz zu Swoboda und Wunden, aber auch im Rahmen einer merkmalstheoretischen Herangehensweise, argumentiert der als Familien- und Kommunikationsberater tätige Jan-Uwe Rogge (1991) gegen ein eigenständiges Berufsbild „Medienpädagoge“: „Wenn ich jemanden speziell zum Medienpädagogen ausbilde, wird er später am Arbeitsmarkt kein für sich spezifisches Tätigkeitsfeld vorfinden. Er wird vielmehr gezwungen sein, in den verschiedensten Berufsfeldern zu arbeiten und sich dadurch in Konkurrenz zu Leuten befinden, die möglicherweise gezielt für diese Berufsfelder ausgebildet wurden. Da hat er dann schlechte Karten, denn er wäre als reiner Medienpädagoge ein Generalist mit äußerst unscharf definierten Qualifikationen“ (Rogge 1991, S. 17).

Er verweist mit Recht auf die fach- und methodenübergreifende Aufgabe der Medienpädagogik und stellt sich eine medienpädagogische Zusatzqualifikation für Berufsvertreter der „etablierten“ Fächer vor, in der die notwendigen Wissensbestände vermittelt werden. Allerdings kann diese Strategie zweifellos nicht als Bemühung verstanden werden, den medienpädagogischen Beruf zu professionalisieren. Eher geht es um eine Stärkung des professionellen Status anderer Berufsbilder, wie etwa von Psychologen, die medienpädagogische Wissensbestände in ihr Aufgabenfeld integrieren sollen: Wichtig erscheint ihm das Wissen über Rezeptionsvorgänge, über Kommunikationsprozesse zwischen den Menschen und über den Produktionsprozeß der Medien, der auch in seiner kreativen Dimension bedeutsam sei. In-

samt betrachtet, bleibt Rogges Argumentation auf der Ebene einer additiven Zusammenstellung von Qualifikationen stehen und gelangt gar nicht auf die viel entscheidendere und tiefergehende Ebene, die versucht, das Besondere des medienpädagogischen Handelns zu klären, um daraufhin beurteilen zu können, in welchem Maße der medienpädagogisch Beruf entwickelbar ist.

Nach Meinung von Schorb (1989), der die bisher wohl umfangreichste Professionalisierungsdebatte über den Beruf des Medienpädagogen auf dem Bielefelder Forum 1988 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) in einem kurzen Artikel abzuwägen versucht hat, ist eine Berufsbildbestimmung zum damaligen Zeitpunkt nicht möglich, wenn nicht sogar unerwünscht gewesen. Selbst bei den Medienpädagogen, das macht er deutlich, schien die Sensibilität gegenüber den möglichen Gefahren einer Professionalisierung größer zu sein als gegenüber dem Nutzen. Gewarnt wurde vor einer unklaren medienpädagogischen Zielbestimmung, einer „Zersplitterung der Pädagogiken“ und dem Beginn eines „Verdrängungswettbewerbs unter MedienpädagogInnen und ihren nicht eigens ausgebildeten Kolleginnen“ (ebd., S. 47). Auch Schorb weist deshalb auf die Dringlichkeit einer Beschreibung der Arbeitsfelder und Aufgaben von Medienpädagogen hin, „um die Notwendigkeit der Medienpädagogik auch denen zu belegen, die bisher ihre Augen verschließen konnten, um die Vielfalt der Bereiche medienpädagogischer Tätigkeiten denen zu erhellen, die bislang nur einen sehr engen (häufig jugendschützerischen) Blick von Medienpädagogik hatten, um den potentiellen MedienpädagogInnen eine Orientierung im zukünftigen Feld ihrer Tätigkeiten zu geben und um den praktizierenden MedienpädagogInnen ihren Standpunkt zu festigen (...)“ (ebd.).

In eine ähnliche Richtung - und ebenfalls als ein Versuch sozialer Schließung zu werten - weist Baackes Aufruf an die GMK-Mitglieder, ebenfalls aus Anlaß des erwähnten Bielefelder Forums. Aufgabe der GMK und ihrer Mitglieder sei es, stärker mit potentiellen „Anstellungsträgern und ihren Repräsentanten“ zu kooperieren, um dadurch den Markt für medienpädagogische Arbeitsfelder zu entwickeln (vgl. Baacke 1988).

Geht es um die Struktur des medienpädagogischen Handelns, fehlt der beschriebenen Debatte allerdings weitgehend die theoretisch-konzeptuelle Basis. Das von Swoboda angesprochene Problem, der Schritt zu einer eigenständigen Profession stehe noch aus, stellt sich weniger in dem Sinne, dem angestrebten Ideal bzw. den angestrebten Merkmalen noch nicht nahe gekommen zu sein. Es besteht wohl eher darin, daß in Form einer solchen Herangehensweise noch nicht der adäquate Weg zu sehen ist, das Spezifische des medienpädagogischen Handelns zu den klassischen Professionen in Beziehung zu setzen. Die bereits erwähnte strukturtheoretische Perspektive kann hier einen Ausweg aufzeigen (vgl. Abschnitt 3).

b) Der zweite Hauptaspekt der medienpädagogischen Professionalisierungsdebatte betrifft die theoretische Basis der Medienpädagogik, die für Aufenanger die Grundlage medienpädagogischen Handelns darstellt. Die Medien-

Pädagogik müsse sich zunächst ihrer Zielvorstellungen vergewissern, bevor sie sich als eigenständige Teildisziplin der Pädagogik etablieren kann. „Erst wenn wir so etwas wie eine medienpädagogische Theorie entwickelt haben, können wir meines Erachtens darüber reden, wie medienpädagogisches Handeln in der Praxis umgesetzt werden sollte. Daraus ergebe sich dann auch eine Konkretisierung des medienpädagogischen Berufsfelds und die Beschreibung des Berufs einer Medienpädagogin“ (Aufenanger 1988, S. 30). Dieser Standpunkt bedarf auf den folgenden Seiten einer kritischen Überprüfung, weil zu klären ist, ob neuere Überlegungen zu einer theoretischen Identität der Medienpädagogik die Einwände von Aufenanger relativieren oder sogar obsolet machen.

## **2. Auf der Suche nach einer medienpädagogischen Identität**

Auf dem Weg zu einer Bestimmung des professionellen medienpädagogischen Handelns rücken Grundfragen der Medienpädagogik ins Blickfeld, die einerseits das Verhältnis von Teildisziplin und Allgemeiner Pädagogik betreffen und andererseits das Verhältnis von Theorie und Praxis. In diesem Zusammenhang ist auf das zunehmende Verblässen einer allgemeinpädagogischen Grundidee hinzuweisen (vgl. Vogel 1998), die die Funktion einer Identitätsstiftung für die erziehungswissenschaftliche Theorie und die pädagogische Praxis einnehmen könnte. Gleichmaßen ist darauf aufmerksam zu machen, daß es offenbar die pädagogischen Teildisziplinen sind, die immer mehr die Lösung ihrer Selbstverständnisprobleme in die eigene Hand zu nehmen versuchen. Beispielhaft läßt sich dies anhand der Sozialpädagogik zeigen. Wie geht nun die Medienpädagogik mit dem Identitätsproblem um? In welcher Weise macht sie den Versuch, das Theorie-Praxis-Problem für ihren Bereich zu lösen?

Eine einheitliche Antwort, die das Medienpädagogische genau absteckt, kann nicht festgestellt werden. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang sowohl die Suche nach einem medienpädagogischen Sonderweg zu beobachten, der auf die Leistungen der Allgemeinen Pädagogik tendenziell zu verzichten und sich von ihr abzugrenzen versucht, als auch der Versuch einer Annäherung der Medienpädagogik an einen Einheitsbegriff der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Merkert 1992; Moser 1995, 1999). Die an erster Stelle genannte Herangehensweise soll auf den folgenden Seiten im Vordergrund stehen.

Zuvor ist es aber interessant, noch einmal auf die Kritik von Aufenanger (1988) an der vermeintlich unklaren Anbindung der Medienpädagogik an eine „große und umfassende pädagogische Theorie“ einzugehen. Ihm ist bei seiner nach wie vor aktuellen Analyse zuzustimmen, daß eine solche Anbindung so schwierig ist, weil „die großen Entwürfe“ in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Debatte derzeit nicht auszumachen seien. Wenn es zutrifft, daß die Zeit der „großen Entwürfe“, die Theorie und Praxis be-

gründen könnten, zu verblässen scheinen, dann ist zwar Aufenangers Frage nach dem Pädagogischen des medienpädagogischen Handelns immer noch zentral, allerdings sollte sie anders zu beantworten versucht werden. An dieser Stelle wird vorgeschlagen, daß eine Antwort hier im Kontext einer professionstheoretischen Herangehensweise gesucht werden soll und dabei - im Anschluß an Wimmer (1996) - der Wert des Wissens bzw. Nicht-Wissens eine wichtige Rolle spielt. Zentrales Element ist dabei die Annahme einer Kluft zwischen Wissen und Handeln, die im Nicht-Wissen oder in der Ungewißheit über die mögliche Wirkung des eigenen pädagogischen Handelns besteht. Diese Kluft ist konstitutiv und nicht mit Hilfe von Wissen überbrückbar. Der professionelle Pädagoge muß sich dessen bewußt sein und im Hinblick auf seine Adressaten „wissen, daß er (...) nicht weiß und wissen kann“ (ebd., S. 431), auch nicht mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens. Gleichzeitig soll dies aber nicht bedeuten, daß auf das Wissen als wissenschaftliches Wissen verzichtet werden könnte. Im Gegenteil, weil erst durch dieses Wissen die Grenzen des Wissens einschätzbar werden - der Wert des Professionswissens ändert sich dadurch. In den Fokus einer solchen Perspektive pädagogischer Professionalität kommt also die notwendige Fähigkeit des Professionellen, in einem distanzierten Verhältnis zum (wissenschaftlichen) Wissen sowohl die pädagogische Situation als auch das eigene pädagogische Handeln selber beurteilen, einschätzen und dafür Kriterien entwickeln zu müssen. In den Fokus kommt ebenso zentral die spezifische Lebenssituation des Adressaten, die nicht mit Hilfe einer *vorab* festgelegten Handlungsstruktur bestimmt und mit Hilfe eines instrumentellen Handlungswissens als lösbar verstanden werden darf.

Zu den Bestrebungen der Medienpädagogik, ihre Identität auf einem *medienpädagogischen Sonderweg* zu suchen: Zwar konnte Aufenanger diesen vor etwa zehn Jahren noch nicht ausmachen, in den letzten Jahren nimmt er aber zunehmend Gestalt an (vgl. Aufenanger 1997). Gemeint ist die Debatte um den Begriff der „Medienkompetenz“ als Zielwert der Medienpädagogik. Hier soll nicht behauptet werden, daß es sich dabei um einen einheitlichen und deutlich abgegrenzten wie abgrenzbaren theoretischen Ansatz handelt bzw. um eine homogene Debatte darüber. Vielmehr ist die Reichweite des Begriffs in der Tat begrenzt (vgl. Baacke 1997; Kübler 1996). Es geht aber darum, deutlich zu machen, daß sich auch in der Medienpädagogik allmählich das abzeichnen könnte, was in der Erziehungswissenschaft insgesamt als Verselbständigung der pädagogischen Teildisziplinen beobachtet wird. Die Medienkompetenz-Debatte kann dafür als ein Symptom gedeutet werden.

Dieter Baacke, der Initiator und einflußreichste Vertreter der Debatte, hat die Grundlage für den Begriff der „Medienkompetenz“ bereits in seiner Habilitationsschrift von 1972 gelegt, indem er ihn ableitet von der umfassenderen „kommunikativen Kompetenz“, mit der gemeint ist, daß jeder Mensch aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig ist, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen (vgl. Baacke 1972; 1996). „Medienkompetenz“ charakterisiert nach Baacke eine Spezialform dieser Kompetenz, weil

sie „in verstärkter Weise die Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen“ (Baacke 1996, S. 8) betont. Für den pädagogischen Kontext ist der Kompetenz-Begriff nun deshalb bedeutsam, weil er eine anthropologische Voraussetzung und gleichzeitig einen Zielwert für die Medienpädagogik formuliert: „Die Voraussetzung besteht in der Annahme, daß alle Menschen kompetente Lebewesen sind und damit ihre Kompetenz umfassend gefördert werden müsse; der Zielwert besteht in der Förderung dieser Ausstattung“ (Baacke 1997, S. 96). Baacke entfaltet „Medienkompetenz“ in vier Dimensionen, die in sich noch einmal ausdifferenziert sind:

1. die Fähigkeit zu „Medienkritik“, die sich in einer *analytischen, reflexiven* und *ethischen* Dimension kennzeichnen läßt,
2. die „Medienkunde“, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfaßt und in eine *informative* sowie *instrumentell-qualifikatorische* Seite dimensioniert werden kann,
3. die „Mediennutzung“, einerseits als *rezeptiv, anwendend* verstanden und andererseits als *interaktiv, anbietend*,
4. die „Mediengestaltung“, die Baacke sowohl als *innovativ* als auch als *kreativ* versteht (vgl. ebd.).

Andere medienpädagogische Fachvertreter haben sich von dem Begriff der „Medienkompetenz“ in den letzten Jahren beeinflussen lassen und entwerfen eigene Dimensionierungen, die sich aber in den Grundzügen auf das Baacke'sche Konzept beziehen lassen und darin wiederfinden lassen. So differenziert etwa Aufenanger (1997) seine Systematik in eine kognitive, moralische, soziale, affektive, ästhetische und eine Handlungsdimension (ebd., S. 17); Schorb (1998) lokalisiert die Inhalte der „Medienkompetenz“ a) in die Aneignung von Orientierungs- und Strukturwissen, b) in die Fähigkeit zur kritischen Reflexivität, c) in die Handlungsfähigkeit und d) in die Fähigkeit zur kreativen, sozialen Interaktion (vgl. ebd., 20f.). Weiterhin ist die Medienkompetenz-Systematik von Dewe/Sander (1996) zu nennen, die für die Belange der Erwachsenenbildung eine Verbindung zwischen dem Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974; Reetz 1989) bzw. seinem Verständnis als „Erschließungskompetenz“ (Tietgens 1989) und dem Baackeschen Medienkompetenz-Modell herzustellen versuchen sowie die Systematik von Tulodziecki (1997), die sich vor allem auf die Bedingungen des schulpädagogischen Bereichs bezieht (vgl. auch Moser 1999; Vollbrecht/Mägdefrau 1999).

Insgesamt ist zu beobachten, daß die Ausfüllung, Systematisierung und Verwendung von „Medienkompetenz“ nicht auf den (medien-) pädagogischen Bereich beschränkt bleibt. Spezifizierungen, was denn damit gemeint sein könnte, lassen sich auch in einem engen ökonomischen und technischen wie politischen Kontext wiederfinden, Baacke (1997) bemerkt dazu, daß das Kompetenz-Kriterium „leicht rationalistisch verengt“ werden könne (ebd., S. 100). Er weist darauf hin, daß ein angemessenes Konzept der „Medienkom-

petenz“ die „Körperlichkeit“ des Menschen oder seine „Emotionalität“ mitdenken müsse, wenn es nicht der Gefahr einer Zweckgerichtetheit unterliegen will, die ihre ausschließliche Bestimmung außerhalb des Menschen findet. Als Hauptproblem des Konzepts und der medienpädagogischen Fachvertreter, die dieses unterstützen, erscheint in diesem Kontext, daß es sich nicht aus der pädagogischen Begriffstradition bzw. aus der Vorstellung einer einheitlichen Idee des Pädagogischen herleiten läßt. Wenn dies der Fall wäre, so scheint es in verschiedenen Veröffentlichungen zur Medienkompetenz-Debatte auf, könnte die Medienpädagogik gegenüber sich selber, der Erziehungswissenschaft und den medienpädagogischen Praktikern den unmittelbaren Beweis darüber vorlegen, daß es sich bei dem Zielwert der „Medienkompetenz“ nicht nur um etwas spezifisch Medienpädagogisches handelt, sondern auch um etwas allgemein Pädagogisches, mit anderen Worten, daß sich die Teildisziplin einem Grundgedankengang verpflichtet fühlt, der ihre pädagogische Identität auszuweisen vermag. Als eine solche Strategie läßt sich der Versuch von Aufenanger (1997) und Baacke (1997) deuten, sich an pädagogische Grundbegriffe anzunähern. Baacke kommt bei seinen grundsätzlichen konzeptionellen Überlegungen zu folgendem Ergebnis: „Diese Dimensionen von ‚Erziehung‘ (im weitgefaßten Sinn) und ‚Bildung‘ sind in ‚Medienkompetenz‘ einzudenken. Wer von Medienkompetenz redet, muß also gleichzeitig davon reden, wie diese zu vermitteln sei und wo das Subjekt in seiner sich ausbildenden oder sich ausgebildet habenden Selbstverantwortlichkeit seinen kommunikativen Status bestimmt“ (Baacke 1997, S. 100).

Aufenanger stellt in ähnlicher Weise fest, daß der medienpädagogische Begriff der „Medienkompetenz“ „auch unter einer pädagogischen Perspektive“ betrachtet werden müsse (ebd., S. 2). Er hält dafür besonders den Bildungsbegriff in der Formulierung von Klafki geeignet. Nur eine solche bildungstheoretische Bestimmung ermögliche es fundamental, dem Medienkompetenz-Begriff die pädagogische Perspektive von Selbstbestimmung, Partizipation und Solidarität zu eröffnen.

Mag diese theoretische Auseinandersetzung im Hinblick auf die Selbstbestimmung der Medienpädagogik auf den ersten Blick paradox wirken, weil sie mit der Medienkompetenz-Debatte einerseits den Weg einer *besonderen* teildisziplinären Identitätssuche beschreitet, mit der zugleich die Distanz zu einem allgemeinpädagogischen Begründungsversuch zum Ausdruck kommt, weil sie zugleich jedoch versucht eine *allgemeine* Begründung der „Medienkompetenz“ mit Hilfe einer Integration der pädagogischen Grundbegriffe „Bildung“ und „Erziehung“ herzustellen, so muß dieser Eindruck bei genauer Betrachtung revidiert werden. Der Widerspruch könnte sich auflösen, wenn man bedenkt, wer der *Akteur der geforderten Integrationsaufgabe* sein soll. Er wird nicht (mehr) in der Allgemeinen Pädagogik als vermeintlich übergeordnete pädagogische Instanz und ihrer fraglich gewordenen Rolle als Identitätsstifterin gesehen. Vielmehr wird die bildungstheoretische Einordnung von „Medienkompetenz“ als Aufgabe der Teildisziplin Medienpädagogik betrachtet. Ihre Selbständigkeit in Fragen der eigenen disziplinären Positionsbe-

Stimmung wird dadurch reklamiert, daß sie - analog zu anderen pädagogischen Teildisziplinen - zunehmend theoretisch-konzeptionelle Anstrengungen unternimmt, die eigenen Grundlegungsprobleme selber zu lösen. Außerdem wird immer mehr deutlich, daß sie es ist, die die verschiedenen, für ein medienpädagogisches Thema wichtigen Theoriedebatten zusammenbringt. Zum anderen ist sie es, die in zunehmendem Maße Forschungsergebnisse gewinnt, die nicht nur für ihren eigenen, sondern auch - und vielleicht gerade - für den gesamten erziehungswissenschaftlichen Bereich grundlegende Bedeutung haben (vgl. etwa Baacke/Sander/Vollbrecht 1991; Charlton/Neumann-Braun u.a. 1995). Dabei wird bereits bei der Debatte um ihren Zielwert deutlich, daß sie auf interdisziplinäre Zugangsweisen angewiesen ist. Denn auch das Kompetenztheorem leitet sich ja vor allem aus soziologischen und linguistischen Kategorien her, nicht primär aus pädagogischen. Und auch insgesamt benötigt ja die Medienpädagogik sozialwissenschaftliche Wissensbestände (insbesondere Kommunikations- und Medienwissenschaft, Psychologie, Soziologie), um die eigenen Fragestellungen und Konzepte zu entwickeln und voranzutreiben (vgl. Baacke 1995). Deshalb ist zu überlegen, ob von der Idee einer feststehenden und eindeutig abgrenzbaren medienpädagogischen Theorie, so wie sie etwa Aufenanger noch 1988 als Voraussetzung für ein medienpädagogisches Berufsbild gefordert hat, Abschied genommen werden könnte, da sie in dieser Form gar nicht entwickelbar ist. In diese Richtung argumentiert auch Baacke (1995). Er stellt - wie Aufenanger - fest, daß eine solche Theorie derzeit nicht existiere, daß dies allerdings auch nicht der Fall sein müsse. Vielmehr müsse die Medienpädagogik „einen Kreuzweg aufsuchen, an dem unterschiedliche Perspektiven und universale wie gegenstandsorientierte Theoriestränge zusammenlaufen, um daraus die jeweils Problem- und sachangemessenen Konstruktionen aufzubauen“ (Baacke 1995, S. 189). In dem Leitkonzept der „Medienkompetenz“ wird dieser Weg zum Ausdruck gebracht.

Auch wenn diese „cross-over“-Perspektive eine adäquate Herangehensweise an die eigenen theoretischen Grundlegungsfragen darstellen mag, sich die disziplinäre Identität der Medienpädagogik als Folge eines theoretischen Kreuzweges derzeit in dem Leitbild und Zielwert der „Medienkompetenz“ ausdrückt, ist damit die eingangs gestellte zentrale Frage nach dem Theorie- Praxis-Verständnis der Medienpädagogik noch nicht beantwortet. Wenn die „cross-over“-Perspektive als Ausdruck eines zeitgemäßen medienpädagogischen Selbstverständnisses gelten kann, ist zu prüfen, in welchem Verhältnis diese Perspektive zu den Selbstbeschreibungen und Handlungsproblemen der medienpädagogischen Berufstätigen steht. Sicherlich könnte man annehmen, daß die in theoretischer Perspektive konstatierte „cross-over“-Perspektive auch das professionelle medienpädagogische Handeln bzw. die Konstruktion eines medienpädagogischen Berufsbildes beeinflussen könnte: Wenn man Abschied nähme von dem Ideal einer klaren Abgrenzbarkeit zwischen der medienpädagogischen und etwa der sozialpädagogischen bzw. erwachsenenbildnerischen Tätigkeit und feststellte, daß das medienpädagogische Handeln

auf dem Zusammenspiel verschiedener Handlungs- und Tätigkeitsperspektiven beruht und daraus eine jeweils problemadäquate Handlungskonstruktion entsteht, stellte sich die von Aufenanger angesprochene Problematik der Suche nach trennscharfen und überdauernden Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten in dieser Form vielleicht nicht mehr. Dann müßte zunächst gefragt werden, in welcher Situation und im Hinblick auf welches Problem das medienpädagogische Handeln auf welche Weise konstruiert wird. Eine Besonderheit des medienpädagogischen Handelns würde sich im Rahmen dieser Deutung dann als Kompetenz darstellen, unter Bedingungen der Unsicherheit und Multiperspektivität die für eine medienpädagogische Situation jeweils geeignete Handlungsstrategie auswählen und umsetzen zu können. Sicherlich, dem Wunsch der Berufsvertreter nach einer eindeutigen Bestimmung des Tätigkeitsfeldes und nach einer Reduzierung von Handlungsungewißheiten läuft eine solche Perspektive zuwider. Ob sie dennoch als Spezifikum medienpädagogischen Handelns bzw. als Ausdruck seiner Professionalität angesehen werden kann, soll nachfolgend zu klären versucht werden. Grundsätzlich geht es dabei um das Verhältnis der besonderen medienpädagogischen Handlungsstruktur zur allgemeinen Strukturlogik professionellen Handelns. Den wichtigsten Anknüpfungspunkt für ein solches Vorhaben bieten die professionstheoretischen Bestimmungsversuche von Theorie und Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre (vgl. etwa Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Combe/Helsper 1996). In ihrem Zentrum steht die Bestimmung pädagogischer Professionalität quer durch die einzelnen Professionen. Vor diesem Hintergrund soll im anschließenden Abschnitt zunächst die Systematisierung medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Mittelpunkt stehen. Sie kann verdeutlichen, auf welche unterschiedliche Weise sich das Verhältnis von Theorie und Praxis im Kontext medienpädagogischer Tätigkeit festmacht. Dies soll zu einer professionstheoretischen Einordnung des medienpädagogischen Handelns und zu einem gegenwartsangemessenen Konzept seiner Professionalität führen.

### **3. Konzepte medienpädagogischer Professionalität**

Bei dem Versuch einer systematischen Darstellung der verschiedenen Professionalisierungskonzepte in der Medienpädagogik (vgl. für die Sozialpädagogik auch Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1995) geht es nicht um die empirischen Tatbestände des professionellen medienpädagogischen Handelns, so wie es sich in der Praxis darstellt, sondern um Konzepte, auf deren Grundlage die Professionalisierung der Medienpädagogik zu forcieren versucht werden soll. Das schließt jedoch selbstverständlich ein, daß diese Konzepte empirisch nachprüfbar sind, wenngleich sie dann eventuell auch in Mischformen auftauchen können. Obwohl die Konzepte zu bestimmten historischen Zeitpunkten besonders deutlich werden, sind sie dennoch ahistorisch zu verstehen. So kann etwa im Zuge der gegenwärtigen Debatte über die Bedeutung

neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in Bildungsprozessen ein zum Teil auch bildungstechnologisches Verständnis des Medienpädagogens beobachtet werden, so wie es Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre in Deutschland forciert wurde. Insofern ist die folgende Systematisierung in einem analytischen Sinne gemeint.

### *Der beschützend-wertevermittelnde Medienpädagoge*

Dieses Modell medienpädagogischer Professionalität orientiert sich an einem Bild von Heranwachsenden, das von Labilität und leichter Beeinflussbarkeit geprägt ist. Das Handeln wird mit Werturteilen, auf der Grundlage weltanschaulicher Annahmen oder mit einfachen Medienwirkungsannahmen begründet, basierend auf dem subjektiven oder „statistischen Augenschein“ der beruflich Handelnden (Schorb 1995, S. 33). Darüber hinaus ist es streng an der Einhaltung von Bestimmungen des Jugendschutzes orientiert. Systematische wissenschaftliche Analysen zu den sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Medienentwicklung fehlen tendenziell in diesem Modell. Im Vordergrund steht die *ethisch-moralische* Kategorie des medienpädagogischen Handelns. Dies wird bereits im Zusammenhang mit der Entstehung des Kinofilms und der ersten Lichtspielhäuser deutlich, später mit der Entstehung der „bewahrpädagogischen“ Richtung der Medienpädagogik in den 50er und 60er Jahren. Nicht zuletzt ist das Modell des beschützend-wertevermittelnden Medienpädagogen in seiner Entstehung als Reaktion auf eine Relativierung des pädagogischen Einflusses auf Kinder und Jugendliche durch Medien zu werten. So bemerkt Dieter Baacke: „Nicht die Vorstellung der Polizeibehörden, Sittlichkeitsvereine, Kommunalbehörden oder Pädagogen waren es (und sind es auch heute), in denen sich die Interessen vieler Menschen, insbesondere auch der Jugendlichen, spiegelten, sondern es war die Faszinationskraft des Kinos, der filmischen Bilder, die erfahren wurden als Gegenpol zur Arbeitswelt, zum Alltag, zur Ausbeutung und sozialer Disziplinierung sowie Diskriminierung“ (Baacke 1995, S. 28).

Das beschützend-wertevermittelnde Professionalisierungskonzept sieht den Medienpädagogen primär im Zusammenhang mit einer medienkritischen Ablehnung von (neuen) Medien bzw. mit dem Versuch einer Verhinderung der negativen Folgen des allgemeinen Mediengebrauchs. Zentrale Bedeutung hat für ihn, der sich um die Jahrhundertwende - wie Schorb (1995) bemerkt -, wenn überhaupt, als Filmzieher bezeichnet, die Gewalt- und Pornographiedebatte. Mit seiner bewahrenden und kontrollorientierten Haltung wird er als Beschützer der Kinder und Jugendlichen vor der Gefahr einer geistigen Überforderung und Reizüberflutung konstruiert. Bernd Schorb weist auf den ahistorischen Charakter der in dieser Perspektive aufscheinenden Hypothesen hin: „Die meisten dieser Hypothesen begleiten die Disziplin ebenso wie die veröffentlichte Meinung bis heute. Sie werden immer dann aufgenommen, wenn der Schutz Heranwachsender vor bestimmten als negativ angesehenen Ausprägungen audiovisueller Medien zu begründen ist, oder wenn aus einem (heute meist

angloamerikanischen) kulturkritischen Impetus die totale Mediatisierung unserer Welt mit depravierenden Folgen beschworen wird“ (Schorb 1995, S. 33).

Diese medienkritische Perspektive zielt besonders auf den medienpädagogischen Einzelfall, auf den das Handeln individuell bezogen werden soll. Das Handlungswissen beruht in erster Linie auf eigenen und überlieferten Erfahrungen, verbunden mit einem ethisch-moralisch motivierten Sendungsbewußtsein, das das Gute und Wahre im Kind zum Vorschein bringen will. Die Ergänzung des Erfahrungswissens durch wissenschaftliches Wissen spielt in diesem Modell, wie bereits angedeutet, eine tendenziell untergeordnete Rolle. Unterrepräsentiert sind insbesondere systematische wissenschaftliche Analysen zu gesellschaftlich-strukturellen, ökonomischen wie politischen Ursachen sozialer Problemlagen.

Eine solches Handlungsverständnis kann auch mit bestimmten Methoden in Verbindung gebracht werden: Ein Beispiel sind die sogenannten „Filmgespräche“, im Rahmen derer die Jugendlichen die von den Pädagogen als wertvoll eingestuften Filme kritisch reflektieren sollten, damit sie eine Distanz zu vermeintlich gefährdenden Medieninhalten aufbauen können (vgl. Kerstiens 1960). Daneben war und ist zweifellos das bloße „Verbieten“ von problematisch eingestuften Medieninhalten als eine elementare Methode einzustufen, die hier dem Anspruch einer präventiven medienerzieherischen Tätigkeit gerecht werden soll. Diese Methoden können jedoch insgesamt nicht als allgemeingültig und verbindlich angesehen werden. Im Vordergrund steht vielmehr ein gerade nicht auf allgemein bestimmbar Regeln, sondern auf einer Art von *Fingerspitzengefühl* beruhendes Handlungsverständnis, das sich seinem Anspruch gemäß gegen ein technisches Verständnis medienpädagogischen Handelns richtet.

Bei genauer Betrachtung scheint dieser Anspruch aber nicht konsequent umgesetzt werden zu können: Das Erfahrungswissen des Medienpädagogen, oftmals gepaart mit dem gesellschaftlichen Normenkanon gilt nach der Logik des beschützend-wertvermittelnden Professionalisierungsmodells als Schlüssel zur *Losung* eines bestimmten Falles. Problemkonstellationen werden mit Hilfe dieses Wissens als prinzipiell durchschaubar und beherrschbar dargestellt. Dabei werden Elemente eines technischen Verständnisses professionellen Handelns insofern deutlich, als die Deutung des Einzelfalls schon *vorab* vom Professionellen getroffen wird. Das Wissen wird technisch auf einen Fall angewendet.

Es verwundert nicht, daß die vermeintliche Handlungssicherheit, die dieses Modell dem Praktiker suggeriert, auf eine erhebliche Nachfrage stößt. Die meist vom Standpunkt eines gesellschaftlich vorherrschenden, aber oft undifferenzierten Werte- und Sittlichkeitsverständnisses geführte Diskussion um den Jugendmedienschutz liefert ein Beispiel dafür, daß Elemente dieser Vorstellung von medienpädagogischer Professionalität auch gegenwärtig noch vorhanden sind.

Die Lehrbarkeit des Modells scheint indes problematisch zu sein. Immerhin soll ja die Voraussetzung für die Ausübung der Tätigkeit eine sittlich

wie moralisch gefestigte Persönlichkeit des Medienpädagogen sein, die aber nicht in der beruflichen Ausbildungsphase erlernbar zu sein scheint, sondern die als bereits weitestgehend entwickelt betrachtet wird.

### *Der gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte Medienpädagoge*

Dieses Modell medienpädagogischer Professionalität ist insofern mit dem gerade erläuterten Modell verwandt, als es Kinder und Jugendliche als passive Rezipienten medialer Inhalte bestimmt und das Gefährdungspotential derselben in den Mittelpunkt medienpädagogischen Handelns stellt. Das Konzept unterscheidet sich vom Medienpädagogen als Beschützer und Wertevermittler aber dadurch, daß die wissenschaftliche Analyse - hier: in Anlehnung an die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule - zur Grundlage medienpädagogischer Professionalität wird. Die theoretische Annahme, daß Medien lediglich Manipulationsinstrumente im Dienste des herrschenden Kapitalismus und die Rezipienten grundsätzlich ihre manipulierbaren Opfer darstellen, leitet das Handeln an. Der „ideologiekritische“ Medienpädagoge hat in diesem Modell zwar die Emanzipation des Subjekts zum Ziel. Die Bezugnahme auf den lebensweltlichen Kontext der Heranwachsenden und damit die fall- und kontextbezogene Verwendung wissenschaftlichen Wissens wird aber tendenziell durch die Fokussierung auf die wissenschaftliche Analyse unterbewertet. Die Überlegenheit des sozialwissenschaftlich gewonnenen Wissens gegenüber dem medienpädagogischen Erfahrungswissen des Praktikers, die in diesem Modell zum Ausdruck kommt, deutet gleichzeitig auf ein allzu bruchloses Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses hin. In der neueren soziologischen Verwendungsforschung wird stattdessen nicht mehr von einer „hierarchischen“ Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Erfahrungswissen gesprochen, sondern von einer „Differenz“: „Wissenschaft liefert nicht notwendig ein besseres, sondern zunächst einmal ein anderes Wissen. Anders insofern, als wissenschaftliche Analysen die je konkreten Handlungszwänge der Praxis eher zum Gegenstand als zur Grundlage haben“ (Beck/Bonß 1989, S. 11).

Die kritische Haltung gegenüber den Medien, die sich im Konzept des beschützend-wertevermittelnden Medienpädagogen primär an einem gesellschaftlich normierten und ethisch-moralischen Grundverständnis orientiert, bedeutet im gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Modell der Professionalität - inhaltlich betrachtet - genau das Gegenteil, nämlich ausschließlich Ideologiekritik, die sich gegen den herrschenden Normkanon richtet. Sie nähert sich, betrachtet man historisch die verschiedenen Richtungen der medienpädagogischen Teildisziplin, in den 70er Jahren stark der allgemeinen Kritik der Kulturindustrie und der Medien an, die sich u.a. an den Schriften Theodor W. Adornos und Walter Benjamins orientierte. Die medienkritische Dimension basiert in diesem Modell auf der wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse.

Ähnlich dem Modell des behütend-wertevermittelnden Medienpädagogen wird versucht, eine bestimmte Weltanschauung zu vermitteln. Im Hinblick auf die Aufgabe der Vermittlung eines kritischen Bewußtsein gegenüber den Massenmedien nimmt, wie bereits deutlich werden sollte, die Komponente des Fallbezugs bzw. des Bezugs zur lebensweltlichen Situation der medienpädagogischen Adressaten eine untergewichtete Bedeutung ein. Dieter Baacke beschreibt diese dogmatische Perspektive wie folgt:

„Die Schülerinnen müssen dahin gebracht werden, ‚Gegenöffentlichkeit‘ herzustellen, als Protest gegen die Produkte, die ihnen vorgesetzt werden. Tun sie dies nicht - und die Praxis hat gezeigt, daß die Mehrzahl der Schülerinnen keineswegs dazu neigt - hat der Pädagoge das Lernziel verfehlt, das am Maßstab des Realismus alles mißt, das zu sehen ist. Nur auf den ersten Blick steht der Alltag von Jugendlichen im Mittelpunkt; auf den zweiten setzt sich der ‚pädagogische Blick‘ dadurch durch, daß er die Maßstäbe setzt, nach denen Jugendliche ihre Filmerfahrungen auswerten“ (Baacke 1995, S. 36).

Die professionelle Ausrichtung am Wert des wissenschaftlichen Wissens unterscheidet das vorliegende Modell vom vorher erläuterten, in dem das Erfahrungswissen die zentrale Rolle im Handlungsverständnis einnimmt. Beide Modelle zeigen hingegen eine deutliche Parallele dort, wo sie suggerieren, man könne die jeweiligen Wissensdimensionen für die *Losung* eines medienpädagogischen Problems technisch *anwenden*.

### *Der bildungstechnologisch-optimierende Medienpädagoge*

Dieses Modell ist in den 60er Jahren im Zuge des „Lehrermangels“ entstanden. Durch den möglichst optimalen Einsatz von Unterrichtsmedien wurde versucht, Lehrpersonal zu entlasten oder sogar zu ersetzen. Das Vorhaben ist weitestgehend an den übersteigerten Erwartungen gegenüber den medialen Einsatzmöglichkeiten gescheitert. So mußte man erkennen, daß die Vorteile direkter Kommunikation in Lernprozessen, etwa in Form eines Austausches über Lern-Erfahrungen, kaum ersetzt werden können, ebensowenig wie dies für die flexible Anwendung standardisierter medialer Lernprodukte auf die unterschiedlichsten Unterrichtssituationen gilt. Für das Konzept bildungstechnologisch-optimierender Professionalität basiert das professionelle Handeln nahezu ausschließlich auf dem effizienten Einsatz von Medien in Bildungsprozessen. Die Bedingungen des Einsatzes werden stark durch ökonomische und bildungspolitische Notwendigkeiten beeinflusst. Dies wird in den 60er Jahren in Form der sich abzeichnenden „Bildungskatastrophe“ deutlich (vgl. Picht 1964; Dahrendorf 1965), und dies ist tendenziell auch gegenwärtig wieder aktuell, da die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als wirtschaftlich und bildungspolitisch wichtige Zukunftstechnologien zunehmend an Bedeutung gewinnen und massiv gefördert werden. Zu erinnern ist an die verschiedenen Förderinitiativen zur Ausstattung von Schulen mit Online-Medien, darunter etwa die nordrhein-westfälische Initiative „Schulen ans Netz - Verständigung weltweit“, und zur Schaffung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen in der Lehrerbildung. Die Organisationsform der

Initiativen - in Form von Public-Private-Partnerships - weist dabei auf den Versuch hin, bildungspolitische mit ökonomischen Interessen zu verknüpfen.

Das Modell des bildungstechnologisch-optimierenden Medienpädagogen, so zeigt sich, ist bisher besonders im schulischen und berufsbildenden Kontext wirksam geworden. Dementsprechend lassen sich - empirisch gesehen - gerade im Tätigkeitsfeld von Lehrern Elemente des Modells erkennen.

Im Gegensatz zum „ideologiekritischen“ Medienpädagogen spielt für dieses Modell die sozialwissenschaftliche Analyse ökonomischer und sozialer Auswirkungen der Medienentwicklung keine fundamentale Rolle. Auch die Frage der Angemessenheit des Handelns im Hinblick auf die lebensweltliche Situation der medienpädagogischen Adressaten ist hier kein grundlegender Bestandteil. Der Adressat wird ausschließlich in der Rolle des Lerners von medial übermitteltem Wissen betrachtet. Ähnlich den anderen beiden Modellen wird auch in der Logik dieses Modells das Nicht-Wissen des Praktikers gegenüber einem medienpädagogischen Fall als Noch-Nicht-Wissen interpretiert und damit die technische Beherrschbarkeit von medienpädagogischen Situationen mit Hilfe des Wissens unterstellt. Würde hingegen das Nicht-Wissen als Nicht-Wissen-Können gedeutet, so wie es Wimmer (1996) vorschlägt, könnte die Spezifität individueller Problemkonstellationen zum Fokus des Professionellen werden und die Frage der Bewältigung des konstitutiven Nicht-Wissen-Könnens zur zentralen professionellen Aufgabe des Medienpädagogen. Der Versuch des bildungstechnologisch-optimierenden Medienpädagogen, *Problemlösungen* in die Praxis umzusetzen, scheitert hingegen dort, wo er sein Nicht-Wissen erkennen muß, d.h. dort, wo er fest formulierte Lernziele nicht erreicht und medienpädagogische Situationen mit seinen Handlungsinstrumenten als nicht-beherrschbar erkennt.

### *Der vernetzende Medienpädagoge*

Dieses Modell erscheint am ehesten dafür geeignet zu sein, ein zeitgemäßes Konzept medienpädagogischer Professionalität fruchtbar zu machen, in dem die Fähigkeit zum Umgehen mit konstitutiven Ungewißeiten zentral ist (vgl. Abschnitt 2). Im Mittelpunkt stehen hier die Individuen in ihrem lebensweltlichen Umfeld. Der Rezipient medialer Produkte wird nicht mehr - wie im Modell des beschützend-wertevermittelnden und des gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierten Medienpädagogen - als einer von den Massenmedien passiv Beeinflußter betrachtet, sondern als „Medien-Nutzer“, der sein Handeln prinzipiell selbst bestimmen können soll. Medien-Nutzung kann dabei sowohl als „Rezeption“ produzierter Botschaften als auch „Produktion“ eigener Inhalte betrachtet werden (vgl. Baacke 1996, S. 4).

Professionalisiertes medienpädagogisches Handeln in der Logik des „Vernetzens“ ist in drei Dimensionen zu verstehen:

1) *Als Vernetzung professioneller Arbeitsaufgaben:* Es reagiert auf die besondere Querstruktur des medienpädagogischen Handelns. Wenn es richtig ist,

daß das Medienthema in allen pädagogischen Professionen relevant ist, - darauf deutet nicht zuletzt die übergreifende Beschäftigung mit dem Thema „Medien-Generation“ auf dem 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1998 in Hamburg hin -, dann ist der Versuch einer Vernetzung medienpädagogischer Arbeitsaufgaben mit denen der anderen Professionen als grundlegend für die Kontur medienpädagogischer Professionalität zu bezeichnen. Konsequenterweise hätte dies die Bereitschaft zur Vernetzung bei den anderen Professionen zur Bedingung, damit die Voraussetzung für eine angemessene Bewältigung der jeweiligen Arbeitsaufgaben geschaffen werden können. Für den medienpädagogischen Praktiker geht es dann darum, eine jeweils adäquate Handlungskonstruktion zu finden, mit deren Hilfe eine spezifische Problemsituation so bearbeitbar ist, daß das Strukturelement des Nicht-Wissens als konstitutiver Bestandteil professionellen medienpädagogischen Handelns behauptet werden kann.

Die Besonderheit medienpädagogischer Professionalität ist in dieser Hinsicht, im Vergleich zu anderen pädagogischen Professionen, einen extrem hohen „Vernetzungswert“ in praktisches Handeln umzusetzen, der der medienpädagogischen Querstruktur geschuldet ist. Die besondere Fähigkeit zur Vernetzung bedeutet in diesem Sinne also gerade nicht eine unzureichende professionelle Identität des Medienpädagogen. Im Gegenteil: Diese Besonderheit drückt erst seine professionelle Identität aus.

2) *Als Vernetzung von medienpädagogischem Professionswissen und Einzelfall:* Mittels Vernetzung soll die konstitutive Lücke zwischen dem medienpädagogischen Professionswissen - bestehend aus übergreifendem wissenschaftlichem Erklärungswissen und aus Methodenwissen (vgl. dazu konkret etwa Hiegemann/Swoboda 1994) - und dem (unbestimmbaren) Einzelfall auf eine solche Art handelnd überwunden werden, daß diese Lücke als Strukturmerkmal professionellen medienpädagogischen Handelns erhalten bleibt. Mit anderen Worten: Das professionelle medienpädagogische Handeln versucht gerade nicht das abstrakte Professionswissen auf einen Fall technisch anzuwenden, so daß der Eindruck erweckt wird, man könne die Lücke zwischen den beiden Elementen schließen; vielmehr impliziert das vorliegende Modell, daß der Professionelle das Nicht-Wissen-Können, daß sich für ihn in Form eines unbestimmbaren Falles darstellt, in seine Handlungsstrategie in zentraler Weise einbezieht. Welche Handlungsstrategie angemessen ist und wie diese umgesetzt werden kann, entscheidet er somit unter den Bedingungen von Unsicherheit und Multiperspektivität.

Nun könnte - mit Recht - eingewendet werden, daß dies für alle pädagogischen Professionen gilt. Allerdings: Für das professionelle medienpädagogische Handeln wird dieses Bedingungsgefüge in besonderer Weise verstärkt, weil es an die sich permanent fortschreitende mediale Entwicklung und die dadurch bestimmten Nutzungs- und Erfahrungswelten nicht nur von Kindern und Jugendlichen existentiell gebunden ist (vgl. Baacke/Röll 1995). Die Ungewißheit als professionelles Strukturmerkmal des Medienpädagogen

gewinnt eine spezifische Bedeutung durch den *medial mitkonstituierten Charakter* der Teildisziplin. Aus dieser Perspektive betrachtet, unterscheiden sich die Anforderungen an den medienpädagogischen Profi zum Teil deutlich von anderen Professionen:

- a) in Form des medienpädagogischen Professionswissens, das sich als Ergebnis von Vernetzungsbemühungen mit Wissensbeständen und Methodenkenntnissen auch nicht-pädagogischer Disziplinen wie etwa der Medien- und Kommunikationswissenschaft darstellt, damit die Bedeutung von Medien in der menschlichen Lebenswelt überhaupt erklärt und interpretiert werden kann (vgl. dazu Bachmair 1997);
- b) in Form einer speziellen Interpretationsperspektive des professionellen Medienpädagogen, die den Aspekt der Wahrnehmung in besonderer Weise berücksichtigt und das Element der Ungewißheit impliziert. Franz-Josef Röhl (1998) macht dies in Anlehnung an Baackes Kritik (1995) des „pädagogischen Blicks“ deutlich: „Bilder sind immer mehrdeutig, und damit wird ein Bildungsbegriff verlangt, der die Segmentierung der Lebenswelt, die Ästhetisierung und Stilisierung der sozialen Welt anerkennt und die Notwendigkeit pluraler Entscheidungen für die Lebensformen, Orientierungsmuster und Bedürfnis Strukturen akzeptiert. Im Angesicht ästhetischer Dominanzen bei der Aneignung der Wirklichkeit helfen keine monokausalen Standpunkte. Die Befähigung zur Variabilität und die Bereitschaft, unterschiedliche Standpunkte zu adaptieren und angemessen darauf zu reagieren, könnte zu einer zukunftssichernden Qualifikation werden“ (Röhl 1998, S. 63f.).

Der Medienpädagoge wird somit zu einem Experten für Wahrnehmungsangebote, die die Medien in zunehmendem Maße zur Verfügung stellen und die - nicht nur - Kinder und Jugendliche in ihre Alltagswelt einbinden. „Wahrnehmungsbildet“ ist für Baacke (1995) „nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt und mit interessensloser Gleichgültigkeit aufnimmt, kurzzeitig speichert und beliebig vergißt, sondern der, der diese Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und entscheiden kann, wie seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkannt und geachtet wird“ (Baacke 1995, S. 46).

Ein solches Konzept von „Wahrnehmungsbildung“ kann mit dem Modell des „vernetzenden“ Medienpädagogen fruchtbar gemacht werden. Letzterer versucht gerade nicht zu erziehen, sondern das Element der Ungewißheit in seinem Handeln produktiv zu überbrücken.

3) *Als organisatorische Vernetzung, um die Bedingungen für medienpädagogisches Handeln schaffen und gewährleisten zu können:* Vernetzen bedeutet hier sowohl Weg als auch Ziel medienpädagogischer Professionalität. Spätestens seit Mitte der 90er Jahre sind Tendenzen zur Vernetzung medienpäd-

agogischer Organisationen erkennbar, mit dem Ziel die Bedingungen für medienpädagogische Arbeit zu verbessern oder/und neu zu schaffen. Angestoßen wurden und werden diese Vernetzungsanstrengungen durch eine ganze Reihe von Faktoren, die sich aus dem allgemeinen sozialen Wandel, aus veränderten Förderungsbedingungen für Organisationen und aus Medienentwicklungen ableiten lassen können – für die letzten Jahre genauer ausgedrückt: der Einführung und zunehmenden Weiterentwicklung Digitaler Medien. Hagedorn (1998) erkennt als Folge dieses Wandels eine Vielfalt neuer Organisationsinitiativen zur Mediennutzung und Medienkommunikation in der Weiterbildung, die die gewachsene Bedeutung organisatorischer Vernetzung widerspiegeln. Er nennt insgesamt sieben Typisierungen:

„– Interne Umstrukturierung und Reorganisation

(fachbereichsübergreifend, eigenständige Medienbereiche)

Offene Lern- und Kommunikationsbereiche (Selbstlernzentren, Internetcafes)

Weiterbildung Online

(Tele-Learning, Bildungsserver, Internet-Präsenz)

Interinstitutionelle Bündelung

(neue Ämter, Institutionen, multifunktionale Zentren)

Lokale und regionale Netzwerke

(lokale Medienverbände, „regionale Bildungslandschaften“)

Private-Public-Allianzen

(Projekte, GmbHs mit privatwirtschaftlichen und öffentlichen Gesellschaftern)

Neue Lernorte

(Museen mit interaktivem Medieneinsatz, Zentren für Medienkompetenz, Privatunternehmen im Schnittfeld von Medien und Lernen)“ (Hagedorn 1998, S. 15f.).

Auf die Bedeutung medienpädagogischer Netzwerke im ländlichen Kulturraum hat beispielsweise ein Expertenhearing in Blomberg im Jahre 1994 aufmerksam gemacht (vgl. Baacke/Lauffer/Poelchau 1995). Die aus einer Praxisperspektive geschriebene Dokumentation des Hearings macht deutlich, daß medienpädagogisches Handeln nicht ausschließlich subjektbezogen verstanden werden darf, um seine Professionalität zu kennzeichnen, sondern die Schaffung und Gestaltung von Rahmenbedingungen eine mindestens gleichwertige Bedeutung erlangen. Gemeint ist hier die Entwicklung von Vernetzungsstrukturen zwischen Organisationen und Gruppen, die mit Medienarbeit zu tun haben bzw. dies in Zukunft planen. Ein solches Programm erweitert zweifellos die traditionelle, auf das Subjekt bezogene Begrifflichkeit professionellen (medien-) pädagogischen Handelns. Wenn *ohne* die Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen professionelles medienpädagogisches Handeln immer schwieriger wird, ja dieses sogar verhindert werden kann, wenn es so ist, daß die professionelle medienpädagogische Tätigkeit existentiell verbunden ist mit der Schaffung neuer Organisationsstrukturen, dann liegt es nahe, letzteres als integralen Bestandteil der professionellen Tätigkeit zu betrachten. Es wäre dabei naiv anzunehmen - das ist zu betonen -, daß die

Entwicklung von Rahmenbedingungen kein medienpädagogisches Professionswissen, also keine fachliche Ausbildung erfordere. Nicht zuletzt um die Möglichkeiten und Grenzen einer auf Medien bezogenen, organisatorischen Vernetzungsstruktur einschätzen zu können, ist eine solche Ausbildung vielmehr fundamental notwendig.

Um den Zusammenhang zwischen medienpädagogischer Professionalität und der Netzwerk-Idee deutlicher zu machen, soll an dieser Stelle die Geschichte des Vernetzungsbegriffs angerissen werden: So leitet sich „Vernetzen“ vom Ausdruck des „Netzwerkes“ ab, der ursprünglich rein technisch gebraucht wurde. Ab den 70er Jahren wurde er aber auf soziale Verhältnisse übertragen und insbesondere im Bereich der Zukunftsforschung umgesetzt. In gewisser Weise steht der Vernetzungsbegriff der Kritik an expertokratischen Modellen der Professionalität nahe, da er - im Gegensatz dazu - Selbsthilfe- und Selbstorganisationsmodelle befürwortet. Für Huber (1991) vollzieht sich mit ihm ein Paradigmenwechsel von einem autoritären Handeln hin zu einem Pragmatismus mit weitem Horizont und einem soliden ethischen Fundament: „Dem neuen Paradigma zufolge (...) stellt sich die Welt nicht mehr als große Maschine vor, die nach festen und eindeutigen Gesetzen funktioniert und die deshalb, genügend Macht und Willen vorausgesetzt, rational planbar und autoritär machbar sei. Das neue Paradigma ist vielmehr interaktiv bzw. kommunikativ und kooperativ“ (Huber 1991, S. 45).

Der Begriff der „Vernetzens“ scheint für die Beschreibung der Struktur professionellen medienpädagogischen Handelns gut geeignet zu sein, weil er auf die Individualität und Identität der Partner im Handlungsprozeß Rücksicht nimmt. Wie in den neueren Überlegungen zur Logik professionellen pädagogischen Handelns gefordert, impliziert er eine Art „Demokratisierung“ der professionellen Beziehung, indem das Handeln nicht mehr hierarchisch als Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Adressaten und damit als intentionaler Prozeß verstanden wird, sondern als „Kunst der zugleich freien und wissensgeleiteten Interpretation“ (Wimmer 1996), da die Ungewißheit gegenüber dem Adressaten bzw. Partner nicht durch die technische Anwendung von Wissen aufgelöst werden kann.

Das Modell des vernetzenden Medienpädagogen unterscheidet sich zugleich von einer Vorstellung professionellen pädagogischen Handelns in der Logik des „stellvertretenden Deutens“, also der widersprüchlichen Einheit von universalisierter Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis einerseits und hermeneutischem Fallbezug andererseits. Dieser von Ulrich Oevermann (1981) entwickelte Ansatz erfreut sich in der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdebatte einer großen Resonanz. Es erschiene schon aus diesem Grund verlockend, ihn für ein Professionalisierungskonzept der Medienpädagogik fruchtbar machen zu wollen. In der sozialpädagogischen Debatte ist ein solcher Versuch ja umfassend gemacht worden, bis hin zur interessanten Weiterentwicklung einer „lebensweltorientierten“ Professionalität (vgl. Dewe/Ferchhoff/Scherr/Stüwe 1995). Dennoch scheint die Reichweite der „stellvertretenden Deutung“ für die professionstheoretische Einordnung des pädagogischen

sehen Handelns im allgemeinen und des medienpädagogischen Handelns im besonderen begrenzt zu sein, da in ihr, wie es Wimmer (1996) formuliert, „ein Verhältnis zum Wissen (überdauert), das in ihm selbst etwas Technisches sieht, ein Instrument, das man anwenden kann“ (Wimmer 1996, S. 427). Das „wissensorientierte“ Konzept der „stellvertretenden Deutung“ ist aber nicht nur auf Grund der mangelnden Reflexion des Nicht-Wissens überdenkenswert - letzteres würde den Wert des Wissens relativieren -, sondern auch auf Grund von sozialen und technischen Veränderungstendenzen, die die Wissenshierarchie zwischen Professionellen und Adressaten aufzuweichen scheinen. Kade und Lüders (1996) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Phänomenen autonomer Aneignungspraxis professionellen Wissens“ (Kade/Lüders 1996, S. 908). Gemeint ist, daß Adressaten gegenwärtig nicht ausschließlich auf das Fachwissen von (pädagogischen) Professionellen angewiesen seien, sondern sich die für sie wichtigen Informationen auch selbständig und zunehmend aus anderen Quellen, besonders den Massenmedien, besorgen können. Mit ihrer aneignungstheoretischen Perspektive pädagogischer Professionalität kritisieren Kade und Lüders in diesem Punkt ausdrücklich das Oevermannsche Konzept, das die Bewahrung der Autonomie der Lebenspraxis als Hauptproblem der professionellen Beziehung ansieht. Sie sehen dagegen das zentrale Problem in der „allgemeinen Zugänglichkeit relativierten und zum Teil auch schon wieder beliebig gewordenen wissenschaftlichen Wissens“ (ebd., S. 908f.). In einer Situation der Entgrenzung des Pädagogischen sehen sie die Besonderheit pädagogischer Professionen im „Vermittlungsort“, der im Kontrast zu anderen, besonders massenmedialen Formen pädagogischer Praxis, durch die „persönlich glaubwürdige Kontextualisierung von Wissen“ (ebd., S. 916) bestimmt wird, mit anderen Worten: durch die face-to-face-Situation und die Persönlichkeit wie Authentizität des Professionellen. Kade/Lüders reflektieren aber in ihren Überlegungen leider nicht genau den Wert des Wissens als Element der professionellen pädagogischen Beziehung bzw. das Risikopotential des Wissens im Hinblick auf die Bewältigung pädagogischer Probleme. Wenn sie in der „persönlich glaubwürdigen Kontextualisierung von Wissen“ das Besondere sehen, kann darin das entdeckt werden, was bereits mehrfach kritisiert wurde, nämlich die - mindestens implizite - Unterstellung einer Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen mit Hilfe von bestimmten Wissensbeständen.

#### **4. Fazit: Eckpunkte medienpädagogischer Professionalität**

Ziel der bisherigen Überlegungen war es, herauszufinden, ob und in welcher Weise sich die medienpädagogische Handlungsstruktur als eine professionelle abbilden läßt, und ob diese Struktur Besonderheiten erkennen läßt, die es ermöglichen, sie von anderen pädagogischen Professionen abzugrenzen. Die drei folgenden Eckpunkte sollen zusammenfassend deutlich machen, daß aus strukturtheoretischer Perspektive eine entsprechende Professionalisierungstendenz erkennbar ist. Insgesamt soll damit auch ein Versuch aus pro-

fessionstheoretischer Perspektive gemacht werden, die Diskussion um die Bedeutung der medienpädagogischen Ausbildungsfrage zu befruchten:

*1) Die zunehmende Formierung der Teildisziplin im Zuge der theoretisch-konzeptionellen Auseinandersetzung um den Begriff der „Medienkompetenz“.* Diese Auseinandersetzung kann als Suche nach einem identitätsstiftenden Fokus der Medienpädagogik interpretiert werden. Das wird u.a. in den Überlegungen von Aufenanger (1997) und Baacke (1997) deutlich, die zugleich eine bildungstheoretische Einordnung des Begriffes versuchen. Im Zentrum dieser Überlegung steht hier aber gerade nicht das Begriffsinstrumentarium der Allgemeinen Pädagogik, von dem aus zu bestimmen versucht wird, was „Medienkompetenz“ heißen soll und wie das Leitkonzept mit anderen theoretischen Debatten verbunden werden kann. Vielmehr versteht sich die Medienpädagogik als Initiatorin und Akteurin der theoretischen Selbstverständnisdebatte. Aufenanger bemerkt dazu: „Es ist nun Aufgabe der Medienpädagogik (...) den Begriff der Medienkompetenz näher zu bestimmen und dabei besonders auf die Forschungsergebnisse und Theorien von Nachbardisziplinen Bezug zu nehmen“ (Aufenanger 1997, S. 22). Interdisziplinarität ist gerade für die Medienpädagogik ein charakteristisches wie für das eigene theoretische und praktische Selbstverständnis notwendiges Element. Diese in nahezu allen theoretischen wie praktischen Fragen der Teildisziplin aufscheinende „cross-over“-Perspektive sollte aber nicht als Identitätsdefizit gedeutet werden, sondern sie könnte gerade als Inbegriff medienpädagogischer Identität von Bedeutung sein. Die Medienkompetenzdebatte hat nun vor allem deshalb eine wichtige Bedeutung für den medienpädagogischen Professionalisierungsprozeß, weil sie einen ersten Ansatz dafür zu liefern scheint, das Theorie-Praxis-Problem für ihren Bereich anzugehen, ohne sich von einer mittlerweile zweifelhaft gewordenen allgemeinpädagogischen Idee als Klammer von Theorie und ausdifferenzierter Praxis abhängig machen zu müssen. Sicherlich: Ob sich der Begriff der Medienkompetenz als Grundidee für die Medienpädagogik bewährt, ob für diese Funktion vielleicht doch ein anderer Begriff gewählt werden müßte oder ob vielleicht auch die Teildisziplin Abschied von einer solchen bereichsspezifischen Idee nehmen sollte, wäre noch genau zu klären.

*2) Die Besonderheiten in der Struktur medienpädagogischen Handelns.* Als eine zentrale Besonderheit kann einerseits die bereits im vorigen Punkt angedeutete Querstruktur medienpädagogischen Handelns angesehen werden. Es kann seinen Ort in allen pädagogischen Handlungsfeldern finden, in denen Medien eine Rolle spielen. Da Medien in alle Lebensbereiche hineinwirken und dort eine zunehmend wichtige Rolle spielen, gewinnt auch die Frage eines kompetenten Umgangs mit Medien eine über traditionelle pädagogische Fachgrenzen hinausgehende Bedeutung. Die Medienpädagogik und ihr Aufgabenfeld erscheinen in diesem Sinne prototypisch mit pädagogischen Entgrenzungstendenzen zu korrespondieren, wenn man darunter versteht, daß die „nach dem Alltagsverständnis bislang gültigen institutionellen Räume und

Zuständigkeiten pädagogischen Denkens und Handelns“ (Kade/Lüders 1996, S. 906) auf gewiecht werden. Praktisch gesehen, findet sich demnach medienpädagogisches Handeln sowohl etwa im schulischen Unterricht als auch in den Programmangeboten des Kinderfernsehen-Anbieters „Nickelodeon“ wieder.

Eine weiteres zentrales Strukturmerkmal medienpädagogischen Handelns kann in ihrem *medial mitkonstituierten Charakter* gesehen werden. In allen historischen Entwicklungsphasen der Medienpädagogik wird diese Besonderheit deutlich (vgl. auch Schorb 1995). Ihr Professionalisierungsprozeß unterscheidet sich in dieser Hinsicht etwa von demjenigen der Sozialpädagogik, der dort - wie Olk (1986) belegt - in engem Zusammenhang mit der Herausbildung und Entfaltung des Wohlfahrtsstaates steht. Auf Grund der engen Verbindung zum medialen Entwicklungsprozeß gewinnt der medienpädagogische Professionalisierungsprozeß zugleich eine spezifische Dynamik, die sich in einer stetigen Befruchtung des Handlungsfeldes ausdrückt. So verändern sich mit der Entwicklung der Digitalen Medien auch die sozialen Kontexte, in denen mit diesen umgegangen wird. Beispielsweise können z.B. neue Formen der Öffentlichkeit (vgl. Poster 1997) und Identitätsbildungsprozesse (vgl. Turkle 1998), die im Hinblick auf das Internet diskutiert werden, eine besondere Relevanz für die Medienpädagogik bekommen und ihr berufliches Aufgaben- und Handlungsfeld beeinflussen (vgl. Palme/Hedrich/Anfang 1997).

3) *Die Möglichkeit der Formulierung und Reflexion eines zeitgemäßen Strukturmodells medienpädagogischen Handelns.* Vorgeschlagen wird das Professionalisierungsmodell des „vernetzenden“ Medienpädagogen, das in drei Dimensionen zu verstehen ist: a) als Vernetzung professioneller Arbeitsaufgaben, b) als Vernetzung von medienpädagogischem Professionswissen und Einzelfall sowie c) als organisatorische Vernetzung, um die Bedingungen für medienpädagogisches Handeln schaffen und gewährleisten zu können. In diesem Modell steht die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewißheiten im Mittelpunkt. Damit wird die Anbindung an die professionstheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft möglich, bei der es einerseits um das Verhältnis von Theorie und Praxis geht und andererseits um den Wert des Wissens bzw. Nicht-Wissens.

Es zeigt sich bereits an dieser Stelle, daß die strukturtheoretische Fragerichtung, die in anderen pädagogischen Teildisziplinen - wie beispielsweise der Sozialpädagogik - bereits seit längerem untersucht wird, in fruchtbarer Weise zu einer Debatte über das professionelle Selbstverständnis der Medienpädagogik beitragen kann. Es soll dadurch ermöglicht werden, ein Konzept medienpädagogischer Professionalität zu entwickeln und zu forcieren, das schließlich auch dem noch weitgehend unklaren Selbstverständnis der medienpädagogischen Berufsinhaber eine Reflexionshilfe bieten könnte. Die in diesen Fragen verhältnismäßig weit fortgeschrittene Sozialpädagogik zeigt, daß die Reflexion des professionellen Handelns eine Daueraufgabe darstellt. Sie stellt sich in

Theorie und Praxis immer wieder neu. So wird die zum Teil ausschließlich professionspolitisch motivierte Frage, an welcher wissenschaftlichen Leitdisziplin sich ihre Theorie und Ausbildungswege orientieren sollen, in der Sozialpädagogik bzw. in der Sozialarbeit besonders kontrovers diskutiert. Ferchhoff/Kurtz (1998) zählen diesbezüglich ganze fünf Lesarten auf, die die „Soziale Arbeit“ entweder als Sozialpädagogik oder als Sozialarbeit verstehen und von diesem Verständnis aus versuchen, den jeweiligen theoretischen Bezug zu klären. Ob sie sich dabei eher als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder als eine eigenständige „Sozialarbeitswissenschaft“ (vgl. etwa Engelke 1992) verstehen soll und ob sie von einer gemeinsamen oder unterschiedlichen Wissensbasis ausgehen soll, führt zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu konkurrierenden Überlegungen, die aber nach Ferchhoff/Kurtz auch ganz praktische Dimensionen haben: „In solchen Konturierungen kehren auf einer recht abstrakten Reflexionsebene die institutionellen Akzentuierungen einer ausdifferenzierten Praxis wieder“ (Ferchhoff/Kurtz 1998, S. 21). Die Medienpädagogik hat es mit einer ähnlich ausdifferenzierten Praxis zu tun. Aufgrund des Medienthemas ist für sie die berufliche Querstruktur charakteristisch. Die Aufdeckung solcher charakteristischen Strukturelemente medienpädagogischen Handelns und ihre Darstellung in einem spezifischen Konzept medienpädagogischer Professionalität könnte in diesem Zusammenhang vielleicht auch ein erster Schritt dahin sein, einer möglicherweise drohenden Polarisierung der Diskussion um die Theorie und Praxis der Medienpädagogik vorzubeugen. Eine solche Polarisierung, die in der „Sozialen Arbeit“ zu beobachten ist, könnte evtl. dann entstehen, wenn angesichts einer zunehmenden Verberuflichungstendenz medienpädagogischer Praxis dieser Prozeß, so wie dies bisher der Fall war, *nicht* durch eine theoretisch wie praktisch ausgerichtete Reflexion und Diskussion professioneller Probleme begleitet wird.

## Literatur

- Aufenanger St.*: Medienpädagogik und Medienkompetenz - Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete-Kommission: Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Dt. Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997, S. 15-22
- Aufenanger St.*: Multi-Media-Pädagogik. In: merz, 40 (1996) 4, S. 201-202
- Aufenanger St.*: Medienpädagoge als Beruf? - Ein Diskussionsbeitrag. In: GMK Rundbrief, 20 (1988), S. 29-32 *Baacke, D.* : Medienpädagogik. Tübingen 1997
- Baacke, D.*: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch, 2 (1996), S. 4-10
- Baacke, D.*: Theorie der Medienpädagogik. In: Burkart, R./Hömborg, W. (Hrsg.): Kommunikationstheorien. Wien 1995, S. 171-190
- Baacke, D.*: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke, D./Röll, F. J. (Hrsg.): Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen 1995, S. 25-49

- Baacke, D.*: Beruf: Medienpädagoge! In: GMK-Rundbrief, 19 (1988), S. 13-14 *Baacke, Dr.* Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München 1972, 1980
- Baacke; D./Laufer, J./Poelchau, H.-W.* (Hrsg.): Neue Modelle der Vernetzung in der Bildungs- und Medienarbeit. Bielefeld 1995
- Baacke, D./Röll, F.-Jr.* Weltbilder Wahrnehmung Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen 1995
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R.*: Kinder und Werbung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Frauen und Jugend. Stuttgart/Berlin/Köln 1993, Bd. 12
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R.*: Medienwelten Jugendlicher. Opladen 1991
- Bachmair, B.*: Reflexion von Medienkommunikation und Medienkultur. In: Bachmair, B./Neuß, N./Tilemann, F. (Hrsg.): Fernsehen zum Thema machen. Elternabende als Beitrag zum Jugendschutz. München 1997, S. 9-18
- Beck, U./Bonß, W.*: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M. 1989, S. 7-43
- Combe, A./Helsper, W.*: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996
- Charlton, M./Neumann-Braun, K. u.a.*: Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Bd. 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen; Bd. 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen. Opladen 1995
- Dahrendorf, R.*: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.*: Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1994, S. 7-20
- Dewe, B./Ferchhoff W./Radtke, F.-O.* (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1994
- Dewe, B./Sander, U.*: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 125-142
- Ferchhoff, W./Kurtz, T.*: Professionalisierungstendenzen der Sozialen Arbeit in der Moderne. In: np 1/1998, S. 12-26
- Haefner, Kr.* Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel u.a. 1982
- Hagedorn, F.*: Vom Kurs zum Cybercoaching. Zum Wandel von Bildungsorganisation. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt a.M. 1998, S. 9-21
- Hiegemann, S./Swoboda, W.H.* (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994
- Hornstein, W./Lüders, Chr.*: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989) 6, 1989, S. 749-769
- Huber, J.*: Die Netzwerk-Idee - Rückblick und Ausblicke. In: Burmeister, K./Canzler, W./Kreibich, R. (Hrsg.): Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltungen. Weinheim und Basel 1991, S. 43-53
- Kade, J./Lüders, Chrr.* Lokale Vermittlung. In: Combe, AVHelsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 887-923
- Kerstiens, L.*: Gedanken zur Filmpädagogik. Jugend Film Fernsehen 2/60, S. 21-28
- Krüger, H.-H.*: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim 1994, S. 115-130

- Kubier, H.-Dr.*: Mediale Unübersichtlichkeit und alte (pädagogische) Fragen, oder: Drohen neue Zirkularitäten? In: *merz*, 40 (1996) 4, S. 204-209
- Macke, G.*: Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim und München 1994, S. 49-68
- Merken, R.*: *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*. Darmstadt 1992
- Mertens, D.*: Schlüsselqualifikationen. In: Faltin, G./Herz, O. (Hrsg.): *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems*. Hamburg 1974, S. 204-230
- Moser, H.*: *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen 1995 und Opladen 1999 (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage)
- Oevermam, U.*: *Professionalisierung der Pädagogik. Mitschrift eines Vortrags*. FU Berlin 1981
- Olk, T.*: *Abschied vom Experten*. Weinheim und München 1986
- Palme, H./Hedrich, A./Anfang, G.*: *Hauptsache: Interaktiv. Ein Fall für die Medienpädagogik*. München 1997
- Picht, G.*: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Otten 1964
- Poster, M.*: Elektronische Identitäten und Demokratie. In: Münker, S./Roesler, A. (Hrsg.): *Mythos Internet*. Frankfurt a.M. 1997, S. 147-170
- Reetz, L.*: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzepts. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5 (1989), S. 3-10
- Rogge, J.-U.*: Das neue Berufsbild: Medienpädagoge. Auf dem Weg zum Kommunikationsexperten. In: *UNI - Perspektiven für Beruf und Arbeitsmarkt*. Nr.5/1991, S. 17-19
- Röll, F.-J.*: *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt a.M. 1998
- Schell, F.*: Elitenförderung oder Breitenarbeit? Tendenzen aktiver Medienpädagogik. In: *merz*, 3 (1997), S. 143-147
- Schorb, B.*: Stichwort: Medienpädagogik. In: *ZfE*, 1 (1998), S. 7-22
- Schorb, B.*: *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen 1995
- Schorb, B.*: Berufsbild, Berufsfeld, Arbeitsfeld? Was sollen, können und sind Medienpädagogen, wer braucht sie und wer will sie? In: *merz*, 33 (1989) 1, S. 46-47
- Swoboda, W.H.*: Aspekte und Positionen zur Professionalität der Medienpädagogik. In: *merz*, 36 (1992) 4, S. 245-249
- Tietgens, H.*: Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Petsch, H.-J./Tietgens, H. u.a. (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Computer*. Bad Heilbrunn 1989, S. 34-43
- Tulodziecki, G.*: Neue Medien und Lehrerbildung. In: Tulodziecki, G./Blömeke, S. (Hrsg.): *Neue Medien - neue Aufgaben für die Lehrerbildung*. Gütersloh 1997, S. 29-37
- Turkle, S.*: *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*. Reinbek 1998
- Vogel, P.*: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: *ZfE*, 2 (1998), S. 157-180
- Vollbrecht R./Mägdefrau, J.*: Medienkompetenz als Ziel schulischer Medienpädagogik. In: *Medien Praktisch*, 1 (1999), S. 54-57
- Weber, M.*: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1972
- Wunden W.*: Medienpädagogik als Beruf. In: Hiegemann, S./Swoboda, W.H. (Hrsg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen 1994, S. 325-337