
Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards

Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK

Thomas Knaus, Dorothee M. Meister und Gerhard Tulodziecki

Zusammenfassung

Das Forum Kommunikationskultur der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) steht im Jahr 2017 unter dem Anspruch, sich mit Fragen der Qualitätsentwicklung medienpädagogischen Handelns in Wissenschaft und Praxis auseinanderzusetzen. Dabei soll besonderes Augenmerk auf Fragen der Professionalisierung und der Entwicklung von Standards gelegt werden. Zu diesen Fragen stellen wir im Folgenden ausgewählte Thesen mit ergänzenden und erweiternden Erläuterungen im Sinne eines programmatischen Textes zur Diskussion.

Die mit diesem Papier anzustossende Diskussion soll zunächst einer konstruktiv-weiterführenden internen Klärung wichtiger Fragen medienpädagogischer Praxis und Forschung dienen und dabei auch anzeigen, welche Positionen in der Community konsensfähig sind und welche möglicherweise strittig erscheinen. Zugleich sollen die Thesen und die Diskussion zu einer Positionsbestimmung der GMK bezüglich praktischer und wissenschaftlicher medienpädagogischer Arbeit nach aussen beitragen. Mit der Diskussion ist das Ziel verbunden, künftige Bedarfe für Handlungs- und Forschungsfelder der Medienpädagogik – jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zu identifizieren. Um der Prägnanz und Kürze willen, wird der zu jeder These gehörende Hintergrund nur knapp angedeutet, ohne die damit verbundenen (teils sehr umfassenden) Diskurse im Detail nachzuzeichnen. Angegebene Literaturbezüge sollen jeweils beispielhaft auf differenzierende und tiefergehende Ausführungen verweisen.

Die Thesenfolge beginnt mit Überlegungen zum technikinduzierten gesellschaftlichen Wandel («Digitalisierung») und seiner Bedeutung für die Medienbildung. Dies vorausschauend, gehen wir auf Fragen der Qualifizierung und Professionalisierung für praktisches Handeln sowie auf die Rolle der Medienpädagogik als Wissenschaft und schliessend auf den Stellenwert von Standards zur Orientierung und Reflexion ein.

The Media Pedagogy Futurelab: Quality Development – Professionalisation – Standards. Thesis Paper on the 2017 GMK Forum on Communication Culture

Abstract

The 2017 Forum on Communication Culture hosted by the Society for Media Pedagogy and Communication Culture (GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) is devoted to quality development in media pedagogy in both research and practice. Particular focus is placed on issues of professionalisation and the development of standards. The following document contains selected theses with supplementary and explanatory notes and is intended to serve as a programmatic text for discussion.

The discussion ensuing from this paper is intended first and foremost to serve the ongoing internal clarification of important issues related to media pedagogy in research and practice. Consequently, it seeks to identify those positions the community can agree on, and those which might transpire to be more contentious. At the same time, the theses and the accompanying discussion aim to assist the GMK in formally determining where it stands on practical and scholarly work being undertaken in media pedagogy, thereby enabling it to formulate an official position which it can represent externally. Inherent within the discussion is the goal of pinpointing any future requirements in the respective fields of practice and research in media pedagogy – albeit without claiming to be exhaustive in this respect. In the interests of concision and brevity, the accompanying background to each thesis is dealt with only briefly, without detailed scrutiny of its (often very comprehensive) associated discourse. Accompanying literature references are intended to provide examples of more finely grained and in-depth explanations.

The theses begin with considerations on technology-driven social change («digitisation») and its significance for media education. Following on from this, we then discuss issues related to qualifications and the professionalisation of media pedagogy in practice; we also examine the role of media pedagogy as a scholarly activity, and conclude with the importance of standards as points of orientation and initiators of debate.

Zum technikinduzierten gesellschaftlichen Wandel und zu seiner Bedeutung für Medienkompetenz, Medienbildung und medienpädagogische Kompetenz

Die «Digitalisierung» (r)evolutioniert unsere Lebenswelten und damit unsere Gesellschaft. Der technikinduzierte Wandel wirkt auf zahlreiche gesellschaftlich relevante Bereiche, wie Kommunikation und Kultur, Wirtschaft und Beruf, Meinungsfreiheit und Meinungsbildung sowie Demokratie und Politik. Die damit einhergehenden Chancen und Risiken stellen eine Herausforderung für jede Einzelne und jeden Einzelnen, zugleich aber auch für Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik dar, wenn die Leitidee des «gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts» (Hurrelmann 2002,

111) für ein demokratisches Zusammenleben weiterhin Bestand haben soll. Zunehmend wird erwartet, dass jede und jeder die mit dem gesellschaftlichen Wandel verbundenen Phänomene im Alltag beziehungsweise in Beruf und Freizeit beherrschen, einordnen, bewerten und reflektieren kann.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Mediatisierung auf digitaler Grundlage und ihrer Infrastruktur zu (vgl. Hepp und Krotz 2012; Krotz 2016), stellen Medien doch die Erscheinungsformen des Digitalen dar, mit denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Alltag vorwiegend in Berührung kommen (vgl. Knaus 2017c). Um den daraus erwachsenden Anforderungen gerecht zu werden, erweist sich die *Förderung von Medienkompetenz* im Rahmen von Bildungsprozessen als unabdingbar. Damit eine entsprechende Förderung durch pädagogisch Tätige erfolgen kann, müssen diese über *medienpädagogische Kompetenz* verfügen (vgl. Blömeke 2000; Tulodziecki 2012). Die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz bei Pädagoginnen und Pädagogen unter den Bedingungen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, wie Digitalisierung und Mediatisierung, stellt ein bedeutsames Element der *Qualitätsentwicklung* und *Qualitätssicherung* medienpädagogischer Arbeit dar. Der Anspruch auf Qualitätsentwicklung richtet sich dabei auf das gesamte Feld medienpädagogischer Aktivitäten. Dieses ist durch eine Vielzahl pädagogischer Zusammenhänge und Einrichtungen gekennzeichnet und umfasst sowohl die vorschulische Erziehung, die Schule und Einrichtungen der beruflichen Bildung, die ausserschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Erwachsenen- und Altenbildung. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen formulieren wir die folgenden drei Thesen:

These 1: Durch die fortschreitende **Digitalisierung und Mediatisierung von Alltag und Lebenswelt** und durch den damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel entstehen erhöhte und weiter zu fassende Anforderungen an Medienkompetenz und Medienbildung.

Medienkompetenz soll dabei als ein Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen verstanden werden, das ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt ermöglicht (vgl. KMK 2012; KMK 2016). Ein solches Handeln setzt unter anderem die Fähigkeit zur *Medienanalyse* und *Medienkritik* unter gesellschaftlicher Perspektive voraus. Ein Einbezug medien- und gesellschaftskritischer Ansätze in eine kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit Medien ist gerade auch angesichts aktueller Problemlagen erforderlich, die mit der Digitalisierung im Zusammenhang ökonomischer und politischer Interessen verbunden sind: Dazu gehören beispielsweise die (algorithmische) Auswertung personenbezogener Daten mit neuen Möglichkeiten gesellschaftlicher Kontrolle wie auch die Beschleunigung von alltäglichen und berufsbezogenen Abläufen und ihre Folgen für

Aufmerksamkeitslenkung und Reflexionsphasen (vgl. Aßmann et al. 2016; Iske 2016; Knaus 2017a; Knaus 2017c; Niesyto 2016; Niesyto 2017b). Weitere Problemlagen sind die manipulative Einflussnahme auf die Meinungsbildung sowie die Zunahme digitaler Schnittstellen zwischen Mensch und Maschine und damit verbundene anthropologische, soziale und ethische Fragen (vgl. Damberger 2018; Knaus und Engel 2018; Niesyto 2017a). Vor diesem Hintergrund ist Medienkompetenz in einem weiten Sinne eine wichtige Zielperspektive für Bildungsprozesse (vgl. u. a. Tulodziecki 2015; Knaus 2017a). Entsprechende Auffassungen stehen in der Tradition medienpädagogischer Überlegungen. Sie wurden zunächst von Dieter Baacke (1997) mit seiner Unterscheidung von vier Bereichen der Medienkompetenz – *Medienkritik*, *Medienkunde*, *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* – grundgelegt und in zahlreichen medienpädagogischen Ansätzen weiterentwickelt oder auch in anderer Weise akzentuiert (vgl. u. a. Aufenanger 1997; Tulodziecki 1997; Groeben 2002; Schorb 2005). Seit der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts werden entsprechende Fragen auch unter dem Begriff der *Medienbildung* diskutiert. Dabei wird unter anderem betont, dass Bildung wesentlich auf reflexive Orientierungsleistungen gerichtet sein soll, die zum einen den Aufbau von Wissen voraussetzen und zum anderen die Fähigkeit zum Umgang mit Kontingenz, zur Umorientierung, zum aktiven Erschliessen neuer Erfahrungsräume und zum Einlassen auf Fremdes umfassen (vgl. Jörissen und Marotzki 2009). Dabei wird das Verhältnis von Medienbildung und Medienkompetenz unterschiedlich gesehen (vgl. u. a. Iske 2015).

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass mit dem Begriff der *Medienkompetenz* wichtige Voraussetzungen und Ziele medienpädagogischer Praxis beschrieben werden können, während der Begriff der *Medienbildung* als grundsätzlich offener Prozess verstanden wird, in dessen Rahmen unter anderem bestimmte Kompetenzniveaus anzustreben sind (vgl. Tulodziecki 2010).

Betrachtet man exemplarisch die Medienbildung in der Schule, sollte mit Blick auf einen umfassenden Kompetenzbegriff nicht nur das Lernen und Lehren *mit* Medien beziehungsweise die Mediendidaktik im Vordergrund stehen, sondern auch das Lernen über Medien. Letzteres dominiert bisher vor allem bei handlungs- und gestaltungsorientierten ausserschulischen Medienprojekten in der freien Kinder- und Jugendarbeit, wobei auch kreative Potentiale digitaler Medien in besonderer Weise zur Geltung kommen können (vgl. u. a. Knaus 2017a). Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Umbruchsituation durch Mediatisierung und Digitalisierung gewinnt die medienpädagogische Forderung, mit schulischer Medienbildung beziehungsweise dem Lernen über Medien *alle* Schülerinnen und Schüler zu erreichen, besonderen Nachdruck (vgl. u. a. Knaus 2016; 2017a). Daher sollte gerade auch in der Schule für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit geschaffen werden, medienpädagogische Projekte als Aktive Medienarbeit nach handlungsorientierten Grundsätzen zu erfahren (vgl. u. a. Schorb 1995). Damit könnten digitale Medien zugleich

als Verbindungsglied zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und dem schulischen Lernen dienen. Zwar unterscheidet sich die Systemlogik der Schule grundsätzlich von der in offenen Angeboten der Jugendarbeit – mit einer geeigneten Verbindung würde jedoch nicht nur die Rolle der Schule als Lebensraum gestärkt, sondern es entstünden gleichzeitig neue Anknüpfungsmöglichkeiten an lebensweltliche Erfahrungen beim schulischen Lernen (vgl. Niesyto 2004; Knaus 2017c).

Die konsequente Förderung von Medienkompetenz in ihrer erforderlichen Breite macht es notwendig, nicht nur für die Schule anzustrebende Kompetenzniveaus zu formulieren, sondern auch für andere Erziehungs- und Bildungsabschnitte. Auf einer solchen Grundlage könnte dann die Förderung von Medienkompetenz im Rahmen von Medienbildung als längerfristiger Prozess entlang der Bildungskette gestaltet werden (vgl. u. a. KBoM 2011; Niesyto 2016; GMK-FG Kita 2017). Dabei geht es zugleich darum, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und einem *Second Level Digital Divide* entgegenzuwirken (Niesyto und Moser 2009; Moser 2010; Knaus 2013).

These 2: In der Auseinandersetzung mit Themenbereichen von Medienkompetenz und Medienbildung sollten auch technische und informatische Grundlagen zum Tragen kommen, die zum **Verständnis der Digitalisierung**, ihrer technischen Anwendungen und ihrer medialen Erscheinungsformen beitragen können.

Digitale Technik ist mehr als ein blosser «Mittler», sie ist auch an der Herstellung von medialen Inhalten und medialer Kommunikation beteiligt und nimmt zunehmend selbst Interpretationen vor. Deshalb ist die Kenntnis technischer und organisatorischer Bedingungen der Wissens- und Medienproduktion ein wichtiger Bestandteil von Medienkompetenz (vgl. Knaus 2017b). Erstrebenswert ist, dass alle Menschen in der Lage sind, die Technik selbst, die Algorithmen, auf deren Grundlage sie arbeitet, sowie generell Prozesse der Entstehung und Reproduktion von Wissen zumindest grundlegend nachzuvollziehen. Nur wer über die Kenntnis verfügt, was hinter der Benutzerschnittstelle – hinter dem *Interface* der Maschine – vor sich geht, kann kompetent rezipieren und souverän kommunizieren (vgl. Knaus 2017b). Daher gehören zu einer umfassenden Medienkompetenz ein konzeptionelles Technikverständnis und mindestens grundlegende Aspekte informatischer Bildung.

Solche Aspekte lassen sich im Rahmen einer *Erweiterung* bisheriger Inhaltsbereiche von Medienkompetenz und Medienbildung thematisieren. Im Zuge einer entsprechenden Erweiterung sollte beispielsweise eine Auseinandersetzung mit folgenden Themenbereichen angestrebt werden (vgl. Tulodziecki 2017a):

- *Medienlandschaft und ihre digitale Infrastruktur* (u. a. Medienarten und Informationssysteme, Medienangebote und Zugriffsmöglichkeiten, Daten und Information),
- *Gestaltungsmöglichkeiten von Medien* (u. a. Zeichen und Bedeutung, mediale Gestaltungsmöglichkeiten und Interaktionsformen),

- *Erzeugung medialer Botschaften* (u. a. materiale Einschreibung und Übertragung als technische Prozesse, Verarbeitung und Bearbeitung von Daten, maschinelle Generierung medialer Kommunikation),
- *Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft* (u. a. Wirklichkeitsvorstellungen, Emotionen, Verhaltensmuster und Wertorientierungen sowie ihre Bedeutung für soziale Zusammenhänge),
- *Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung* (technischer, rechtlicher, ökonomischer, institutioneller und gesellschaftlicher Art).

Angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen, erfolgt mit Bezug auf mögliche Umsetzungen einer entsprechend erweiterten Medienbildung zurzeit eine starke Fokussierung auf eine Zusammenarbeit mit technisch-gestalterischen Disziplinen und im Besonderen der Informatik (vgl. u. a. Knaus 2017b). Auch in Anbetracht dieser sehr wichtigen Vernetzungsbestrebungen soll allerdings nicht aus dem Blick geraten, dass für die Medienbildung weiterhin auch Bezüge zu anderen Disziplinen Bestand haben. Dazu gehören zum Beispiel *sprachliche* (auf der Grundlage eines erweiterten Textbegriffs), *sozialwissenschaftliche* (im Hinblick auf Medieneinflüsse und gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung) sowie *künstlerische* Disziplinen, beispielsweise zur ästhetischen Gestaltung medialer Artefakte (vgl. Tulodziecki et al. 2010). Damit lässt sich auch der Tatsache Rechnung tragen, dass Bildern und Bewegtbildern (wie Film und Video) unter den Bedingungen von Digitalisierung und technischer Vernetzung nicht nur eine fortbestehende, sondern als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel eine *zunehmende* Bedeutung zukommt. Die Fähigkeit zur Bild- und Filmkritik beziehungsweise die Visuelle Bildung sind und bleiben daher eine wichtige medienpädagogische Aufgabe (vgl. u. a. Knaus 2009; Niesyto 2017a).

These 3: Die erhöhten und *erweiterten* Anforderungen an Medienkompetenz (als Zielperspektive) und Medienbildung (als Prozess) bedürfen – im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung von Konzepten für medienpädagogisches Handeln in der Praxis – besonderer Anstrengungen für die **Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz** in Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe.

Medienpädagogische Kompetenz geht dabei über Medienkompetenz hinaus und lässt sich allgemein als das *Wissen* und *Können* beschreiben, das für pädagogisch Tätige – verbunden mit einer berufsethischen Haltung – notwendig ist, um potentiellen Zielgruppen den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen. Medienpädagogische Kompetenz setzt demgemäß zunächst eigene Medienkompetenz voraus und umfasst darüber hinaus die Fähigkeiten, (a) die Bedeutung von Digitalisierung und Mediatisierung für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene im gesellschaftlichen

Kontext zu erfassen und beim medienpädagogischen Handeln zu berücksichtigen, (b) Medienangebote für das Lernen und Lehren mit Medien beziehungsweise in digitalen Lernumgebungen zu analysieren und zu bewerten oder selbst zu gestalten und in lernförderlicher Weise zu verwenden, (c) Erziehungs- und Beratungsaufgaben im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung wahrzunehmen, (d) Projekte oder Unterrichtseinheiten zum Lernen über Medien zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, (e) an der Weiterentwicklung institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln mitzuwirken (vgl. Tulodziecki 2017b).

Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung mit dem Ziel der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz müssen dabei der Vielfalt medienpädagogischer Praxis Rechnung tragen. Die Vielfalt betrifft zum einen die pädagogischen Aktivitäten selbst, die sich beispielsweise als Informieren und Beraten, als Anregen und Unterstützen, als Behüten und Gegenwirken, als Unterrichten und Arrangieren, als Diagnostizieren und Fördern sowie als Evaluieren und Innovieren darstellen können. Zum anderen bezieht sich die Vielfalt auf die unterschiedlichen Institutionen und Einrichtungen, in denen sich medienpädagogische Arbeit vollzieht beziehungsweise in denen es angebracht wäre, den jeweiligen Zielgruppen medienpädagogische Angebote zu unterbreiten. So stellt sich medienpädagogische Arbeit in der Schule beispielsweise anders dar als in der vorschulischen Erziehung oder in der freien Kinder- und Jugendarbeit. Mit der medienpädagogischen Praxis in unterschiedlichen institutionellen Kontexten sind zugleich bestimmte *Antinomien* (medien-)pädagogischen Handelns verbunden, wie beispielhaft im Spannungsfeld von zielgerichteter Einwirkung und angestrebter Autonomie des Medienhandelns, von notwendigem (Jugend-)Schutz und grundsätzlicher Offenheit für eigene mediale Erfahrungen, von einschränkenden Handlungsbedingungen und pädagogisch Wünschenswertem (vgl. u. a. Helsper 2004; Hugger 2004; Keiner 2010).

Die Vielfalt medienpädagogischer Praxis bedeutet, dass in Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung neben einem Kern an Inhalten oder Themen jeweils auch Akzentuierungen im Hinblick auf das angestrebte oder bereits praktizierte medienpädagogische Tätigkeitsfeld vorgenommen werden sollten. Damit kann ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den unterschiedlichen Praxisfeldern geleistet werden. Zugleich sollten Ausbildung, Studium, Fort- oder Weiterbildung als bedeutsame Schritte auf dem Weg zu einer Professionalisierung medienpädagogischen Handelns konzipiert werden.

Zu bisherigen Qualifizierungsbemühungen und der Notwendigkeit einer Professionalisierung medienpädagogischen Handelns

Die Expertise der Medienpädagoginnen und Medienpädagogen ist heute zunehmend gefragt. Die Möglichkeiten, eine medienpädagogische Ausbildung zu absolvieren oder eine akademische Qualifikation zu erlangen sind bislang jedoch begrenzt. Der

Zugang zu einer beruflichen medienpädagogischen Tätigkeit erfolgt entsprechend oft nur über Umwege (vgl. u. a. Hugger 2007; Moser 2015). So fällt auch eine Recherche zu Studiengängen, die zumindest anteilig eine akademische medienpädagogische Ausbildung ermöglichen, ernüchternd aus: Lediglich 51 der 426 deutschen Hochschulen verfügen über entsprechende Professuren oder Lehrstühle (vgl. DGfE 2017; Statistisches Bundesamt 2017). Die Recherche zeigt auch, dass an den entsprechenden Hochschulen nur in wenigen Fällen Medienpädagogik als Hauptfach studiert werden kann: Meist wird Medienpädagogik als ein Wahl- oder Spezialisierungsbereich mit sehr unterschiedlichen zeitlichen Umfängen innerhalb pädagogischer oder auch medien- und kommunikationswissenschaftlicher Studiengänge angeboten. Auch in Studiengängen für ein Lehramt ist medienpädagogisches Wissen nur in sehr wenigen Bundesländern obligatorisch. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die akademische Qualifizierung von Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in den meisten pädagogischen Studiengängen ein freiwilliges Angebot darstellt, das in Umfang und universitärer Einbindung von einschlägigen Lehrstühlen und Professuren abhängig ist. Insofern muss man davon ausgehen, dass im Studium der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften, der Sozialpädagogik oder eines Lehramts in der Regel keine hinreichenden medienpädagogischen Kenntnisse erworben werden können. Angesichts dieser Situation kommt den derzeitigen Bemühungen der *Sektion Medienpädagogik* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), einen *Orientierungsrahmen* für medienpädagogische Studienanteile oder ein medienpädagogisches Studium zu erarbeiten, eine grosse Bedeutung zu. Die Überlegungen knüpfen dabei an Bemühungen um eine *Grundbildung Medien* für alle pädagogischen Fachkräfte an (vgl. u. a. KBoM 2011; Imort und Niesyto 2014).

Nicht nur das Angebot an medienpädagogischen Studienmöglichkeiten lässt zu wünschen übrig – als noch bedenklicher ist die *Ausbildungssituation pädagogischer Fachkräfte* einzuschätzen: Selbst wenn öffentlich viel darüber gesprochen wird, wie wichtig medienpädagogische Frühförderung bereits in der Kita sei, so ist diese in der Regel doch kein systematischer Bestandteil der Ausbildung (vgl. Friedrichs-Liesenkötter und Meister 2016). Auch für weitere Ausbildungsberufe, wie etwa therapeutische Berufe (Heilerziehungspflege, Altenpflege, Logopädie oder Ergotherapie), könnten medienpädagogisches Wissen und Können hilfreiche Ausbildungsinhalte darstellen, doch eine systematische curriculare Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Aus- und Fortbildung scheint noch nicht in Sicht zu sein.

Da die Medienpädagogik in den pädagogischen Ausbildungsgängen sowie in der Lehrendenbildung bisher nur eine geringe systematische Einbindung erfährt, wird grosse Hoffnung in die *Fort- und Weiterbildung* gesetzt. Realität ist allerdings, dass zwar einige medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen bei öffentlichen und privaten Trägern angeboten werden, beispielsweise von Landesmedienanstalten sowie der GMK (wobei das jährlich stattfindende Forum Kommunikationskultur in

besonderer Weise dazu dient, aktuelle Fragestellungen zu diskutieren und zu vertiefen); vorhandene Angebote sind aber bei Weitem noch nicht flächen- und bedarfsdeckend. Es fehlen darüber hinaus anerkannte *Zertifizierungen* und entsprechende *Qualitätssiegel* sowie die systematische Weiterentwicklung von Konzepten und deren Evaluation und Verbreitung (vgl. Meister 2017).

Hinzu kommt, dass bisherige Qualifizierungsbemühungen häufig davon ausgehen, dass es hinreichend sei, medienpädagogische Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten zu «vermitteln» und dass diese anschliessend in der Praxis mehr oder weniger problemlos angewendet werden könnten. Solche Annahmen erweisen sich jedoch als zu optimistisch. Insgesamt sind bisherige Qualifizierungsbemühungen zu wenig an den Merkmalen professionellen Handelns orientiert, die es nahelegen, die Entwicklung von Professionalität unter einer längerfristigen Perspektive zu betrachten und das Theorie-Praxis-Verhältnis weitergehend zu reflektieren.

These 4: Um den unterschiedlichen Ansprüchen von Praxis und Wissenschaft gerecht zu werden, sind bisherige Qualifizierungsbemühungen unter einer Professionalisierungsperspektive weiterzuentwickeln. **Professionelles Handeln** setzt dabei die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem situationsgerechten, wissenschaftlich fundierten und verantwortungsbewussten Handeln voraus.

Für ein solches Handeln müssen gegeben sein: (a) die Verfügung über wissenschaftliche Grundlagen für medienpädagogisches Handeln, (b) die Fähigkeit, wissenschaftliche Grundlagen fallbezogen mit praktischen Situationen in Beziehung zu setzen, (c) eine forschende Grundhaltung, (d) weitere Persönlichkeitseigenschaften, die für die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben förderlich sind.

Im Kontext professionellen Handelns sollten wissenschaftliche Grundlagen beziehungsweise Fundierungen sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Ergebnisse und forschungsmethodische Kenntnisse umfassen. Ein fallbezogenes In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlichem Wissen mit praktischen Situationen soll in besonderer Weise den Strukturen pädagogischen Handelns Rechnung tragen. Strukturell geht es bei einem wissenschaftlich fundierten pädagogischen Handeln um ein Spannungsverhältnis zwischen situativen Gegebenheiten und allgemein formuliertem Regelwissen. Beides muss bei konkreten pädagogischen Anforderungen durch Fallverstehen in Verbindung gebracht und zu pädagogisch verantwortlichen Entscheidungen zusammengeführt werden (vgl. Combe und Helsper 1996). Eine forschende Grundhaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass sowohl die Bedingungen des Handelns als auch das eigene Handeln selbst kritisch begleitet und evaluiert werden. Wichtige Persönlichkeitseigenschaften lassen sich unter dem Begriff einer berufsethischen Haltung zusammenfassen, die vor allem durch Respekt und Verantwortungsbewusstsein für Kinder und Jugendliche oder auch erwachsene Lernende

geprägt sein sollte. Zudem sollte in der Arbeit mit Medien auch die eigene Einstellung gegenüber Medien reflektiert werden (vgl. u. a. Kommer 2016). Solche Dispositionen für professionelles Handeln können nicht in zeitlich eng begrenzten Phasen der Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Themen erreicht werden, sondern erfordern ein Denken in grösseren Zeiträumen.

These 5: Die Entwicklung von Professionalität muss als **längerfristiger biografischer Prozess** verstanden werden, wobei mehrere Stufen der Entwicklung unterschieden werden können.

Der Professionalisierungsprozess lässt sich nach Ansätzen aus der Expertiseforschung als Entwicklung vom *Novizen* zur Expertin beziehungsweise zum Experten beschreiben. Der Prozess verläuft demnach über die Zwischenstufe des fortgeschrittenen Anfängers (Advanced Beginner) zur Stufe des kompetenten Handelns (Competent Level of Performance) und von dort über eine weitere Zwischenstufe (Proficient Level), bis der Expertenstatus erreicht wird (vgl. Berliner 1994; Neuweg 1999). Bei Novizen besteht das Problem darin, dass sie zwar über (kontextfreies) Wissen verfügen, während des pädagogischen Handelns jedoch kaum freie kognitive Kapazitäten haben, um in Handlungssituationen Analysen vorzunehmen und darauf basierende Entscheidungen zu treffen. Dies gelingt erst mit zunehmender Erfahrung, auf deren Basis sich die Stufe des kompetenten Handelns herausbilden kann (wobei der Kompetenzbegriff in einer etwas weniger umfassenden Weise verwendet wird als in unseren obigen Ausführungen). Auf der Stufe kompetenten Handelns (gemäss Entwicklungsmodell) können in Reaktion auf aktuelle Ereignisse angemessene Entscheidungen getroffen werden – gegebenenfalls auch abweichend von der Planung. Zugleich haben sich situationsangemessene Routinen herausgebildet. Mit der Weiterentwicklung entsprechender Fähigkeiten kann sich schliesslich eine immer stärkere situationsspezifische Organisation des Wissens einstellen, verbunden mit einem fortschreitend schnellen und routinisierten Zugriff darauf. Dies führt auf der Expertenstufe sowohl vor als auch während einer Handlung und in nachfolgenden Reflexionen stets zu fallangemessenen und verantwortungsbewussten Analysen und Entscheidungen in vielfältigen Situationen.

Im Zusammenhang mit entsprechenden Entwicklungen spielen Vorstellungen zur Verbindung von Theorie und Praxis eine wichtige Rolle.

These 6: Gegenüber vereinfachten Annahmen zur Anwendung von wissenschaftlichem Wissen sollten Professionalisierungsbestrebungen im Blick behalten, dass das **Theorie-Praxis-Verhältnis** als situationsbezogenes In-Beziehung-Setzen von vorhandenen Vorstellungen bei Praktikerinnen und Praktikern mit wissenschaftlichen Theorien und empirischen Ergebnissen zu konzipieren ist.

Wie einleitend bereits angemerkt, gründen bisherige Qualifizierungsmassnahmen in Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis häufig auf vereinfachten Annahmen. Solche Vereinfachungen bestehen sowohl bei der so genannten *Transfer*-Vorstellung, die durch die Annahme einer einfachen Übertragung von generalisierten theoretischen Aussagen auf Praxissituationen gekennzeichnet ist, als auch bei der so bezeichneten *Transformations*-Vorstellung, bei der angenommen wird, dass theoretische Aussagen in Transformationsregeln übersetzt und dann angewendet werden. Beide Modellvorstellungen greifen zu kurz: Nur wenn das Theorie-Praxis-Verhältnis (gemäss den Hinweisen zu These 4) als fallbezogenes In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlichem Wissen, das heisst von situationsrelevanten Theorien und empirischen Ergebnissen, mit alltagstheoretischen beziehungsweise subjektiven Deutungen von praktisch Tätigen konzipiert wird, können vereinfachende oder auch inkonsistente Alltagstheorien im Sinne professionellen Handelns verändert werden. Dabei sollte das In-Beziehung-Setzen in den Kontext reflexiver Prozesse bei der Analyse oder der Gestaltung praktischer Situationen gestellt werden (vgl. u. a. Tulodziecki et al. 2017).

Dies erfordert nicht zuletzt auch Austausch- und Kommunikationsmöglichkeiten von Wissenschaft und Praxis, damit wissenschaftliche Erkenntnisse mit Praktikerinnen und Praktikern diskutiert und Erfahrungen aus der medienpädagogischen Praxis mit wissenschaftlichen Annahmen konfrontiert werden können – so können Wissenschaft und Praxis gleichermaßen profitieren. Diese Überlegungen verweisen zugleich darauf, wie wichtig es ist, dass gegenwärtig oder zukünftig medienpädagogisch Tätige in ihrem Professionalisierungsprozess die Chance erhalten, sich mit wissenschaftlichen Aussagen der Medienpädagogik auseinanderzusetzen.

These 7: Angesichts der vielfältigen Herausforderungen durch Mediatisierung und Digitalisierung und der Notwendigkeit einer Professionalisierung medienpädagogischen Handelns in der Praxis muss die **Medienpädagogik als Wissenschaft und Lehre** viel stärker als bisher in der Ausbildung, im Studium sowie in der Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe vertreten sein.

Soll der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz der Medienpädagogik Rechnung getragen werden, muss sie an Hochschulen und Universitäten stärker akademisch verankert werden. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die erforderliche Präsenz der Medienpädagogik im akademischen und bildungspolitischen Diskurs dar. Gleichwohl erwachsen daraus auch Anforderungen an die Medienpädagogik als Wissenschaft und Lehre.

Zu Anforderungen an die Medienpädagogik in Wissenschaft und Lehre

Die medienpädagogische Praxis bedarf einer wissenschaftlichen Fundierung, die sowohl theoretische Aussagen als auch empirische Ergebnisse und forschungsmethodische Grundlagen umfasst. Zugleich sind medienpädagogische Theoriebildung und Forschung auf Rückbezüge in die Praxis angewiesen, wenn Medienpädagogik als Wissenschaft und Lehre *von* der Wirklichkeit erziehungs- und bildungsrelevanter Vorgänge mit Medienbezug und *für* diese Wirklichkeit aufgefasst wird.

Etabliert hat sich die Medienpädagogik seit den 1960er-Jahren als Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft, wobei zunächst Fragen des Lehrens und Lernens *mit* Medien im Sinne der Mediendidaktik sowie Aspekte der Medienerziehung und der Mediensozialisation im Mittelpunkt standen. Später etablierten sich Medienkompetenz und Medienbildung als Leitperspektiven (vgl. Tulodziecki 2011). Gleichzeitig wurde die medienpädagogisch relevante Forschung weiterentwickelt und ausdifferenziert, sodass heute verschiedene Forschungsparadigmen (wie empirisch-analytische, hermeneutisch-pragmatische, ideologiekritische und gestaltungsorientierte Forschung), Forschungsorientierungen (quantitative und qualitative Vorgehensweisen), Forschungsverfahren (beispielsweise Experiment, Erhebung, Evaluation und Praxisforschung) sowie Forschungstechniken (wie Befragung, Beobachtung, visuelle Methoden und Inhaltsanalyse) Eingang in die medienpädagogische Forschung gefunden haben.

Trotz der deutlichen Zunahme medienpädagogischer Forschung bestehen nicht zuletzt angesichts der mit dem technologischen Wandel einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse weiterhin erhebliche Forschungsdesiderate und -bedarfe. Sichtbar werden die Ansätze medienpädagogischer Forschung und ihre Desiderate beispielsweise im Publikationsprojekt der Fachgruppe *Qualitative Forschung* der GMK, das sich zur Aufgabe machte, etablierte sowie innovative Ansätze und Methoden medienpädagogischer Forschung zu sammeln, Werkstatt- und Erfahrungsberichte frei zur Verfügung und damit zur Diskussion zu stellen (vgl. Forschungswerkstatt Medienpädagogik 2017; Knaus 2017; Knaus 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Medienpädagogik als Wissenschaft im Kontext der im vorherigen Abschnitt skizzierten Professionalisierungsnotwendigkeiten die Frage, wie sie praxiswirksam werden kann.

These 8: Medienpädagogik als Wissenschaft soll neben eigenem (wissenschaftlichem) Erkenntnisgewinn Verfügungs- und Orientierungswissen bereitstellen, das den medienpädagogisch Tätigen zur **Reflexion und Gestaltung** praktischer Situationen dienen kann.

Ein entsprechendes Reflexions- und Gestaltungswissen soll sowohl theoretische und konzeptionelle Aussagen als auch empirische Ergebnisse umfassen (siehe auch

These 4). Damit die Tragweite empirischer Ergebnisse und theoretischer Aussagen eingeschätzt werden kann, müssen auch auf Seiten der Praktikerinnen und Praktiker forschungsmethodische Kenntnisse entwickelt werden. Diese können und sollen zugleich der Ausbildung einer *forschenden Grundhaltung* dienen. Demgemäß ist es aus der Sicht des Professionalisierungsansatzes wünschenswert, dass sich Medienpädagogik als eine *Handlungs- und Reflexionswissenschaft* versteht.

Allerdings gibt es in der Medienpädagogik vielfältige Theorieansätze für Reflexionen und Gestaltungen, ohne dass sich ein einheitliches Theoriegebilde oder eine allgemein anerkannte Theorie abzeichnet. Zugleich ist die Forschungssituation durch methodische Vielfalt gekennzeichnet (siehe oben und vgl. Forschungswerkstatt Medienpädagogik 2017). Dabei konkurrieren verschiedene Ansätze mit unterschiedlichen Theoriekernen und Forschungsparadigmen miteinander, sodass die Medienpädagogik als Wissenschaft – wie auch andere handlungsorientierte Disziplinen – eine multiparadigmatische Struktur aufweist (vgl. Kornmesser und Schurz 2014). Konkurrierende Ansätze in einer Disziplin können zwar innerwissenschaftlich fruchtbar sein und zur Weiterentwicklung beitragen, für Praktikerinnen und Praktiker wird dadurch jedoch der Zugang zu praxisrelevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen erschwert. Insofern ergibt sich das Problem, wissenschaftliche Aussagen der Medienpädagogik so zu formulieren, dass sie das Potential haben, für die Praxis hilfreich zu werden.

These 9: Eine erste Voraussetzung, damit wissenschaftliche Aussagen – trotz der paradigmatischen Struktur der Medienpädagogik – Praxisrelevanz erlangen, besteht darin, dass wissenschaftliche Erkenntnisse so formuliert werden, dass sie **Anknüpfungspunkte** an Alltagstheorien beziehungsweise subjektive Deutungen von Praktikerinnen und Praktikern bieten.

Man kann davon ausgehen, dass Praktikerinnen und Praktiker bei der Analyse und Gestaltung medienpädagogisch relevanter Situationen von bestimmten – allerdings subjektiven beziehungsweise eher alltagstheoretischen – Konstrukten (Begriffen) ausgehen, mit denen sie (gedankliche) Diagnosen und Erklärungen erstellen sowie Ziele vor Augen haben und individuelle Strategien zu deren Erreichung entwickeln (vgl. König und Volmer 2008). Insofern ist es für ein In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis hilfreich, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse so formuliert werden, dass sie mit alltagstheoretischen beziehungsweise subjektiven Begriffen, Diagnosen, Erklärungen, Zielen und Strategien verbunden werden können. Allerdings bleibt auch bei Anknüpfungsmöglichkeiten an alltagstheoretische beziehungsweise subjektive Konstrukte und Vorstellungen die Notwendigkeit, dass Praktikerinnen und Praktiker im Rahmen von Professionalisierungsprozessen die Fähigkeit entwickeln zu entscheiden, unter welchen Bedingungen welche wissenschaftlichen Erkenntnisse

sinnvoll mit praktischen Anforderungen in Beziehung gesetzt werden können. Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine weitere Anforderung an die Medienpädagogik.

These 10: Die Medienpädagogik sollte Bemühungen um eine gestaltungsorientierte Forschung verstärken, in der **praxis- und theoriegeleitete Entwicklung von Konzepten** für medienpädagogisches Handeln und deren empirische Evaluation zentral sind.

Im Rahmen einer solchen Forschung wird Gestaltung von Praxis zum zentralen Bestandteil des Forschungsprozesses. Hierbei lassen sich Wertbezüge medienpädagogischen Handelns reflektieren, können Theorieentwicklung und empirische Prüfung verbunden sowie unterschiedliche methodische Vorgehensweisen zum Zwecke des Erkenntnisgewinns kombiniert werden. Insgesamt kann es so gelingen, das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis zu intensivieren und zu stärken (vgl. Tulodziecki 2014). Aus einer geeigneten Dokumentation entsprechender Entwicklungen und Evaluationen lassen sich kontextsensible Einsichten gewinnen, wobei Praktikerrinnen und Praktiker erkennen können, ob und wie sich die jeweiligen Erkenntnisse mit eigenen Erfahrungen in Praxissituationen in Verbindung bringen lassen. Auf diese Weise könnte die medienpädagogische Forschung wichtige Beiträge zu einem professionellen Handeln leisten und dadurch zur Weiterentwicklung der medienpädagogischen Praxis beitragen.

Zur Frage von Standards für die medienpädagogische Praxis sowie für Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung

Im Zusammenhang mit internationalen Vergleichsstudien, wie beispielsweise den *PISA*-Studien (Programme for International Student Assessment), ist insbesondere im Schulbereich der Ruf nach Bildungsstandards laut geworden. In der Folgezeit sind für einige Unterrichtsfächer – zum Beispiel für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch – Bildungsstandards formuliert worden. Die Standards sollten dabei vor allem als *Orientierung* dienen und damit eine Unterstützung für die Evaluation von Lernergebnissen darstellen. Zugleich war mit der Formulierung von Bildungsstandards ein *Bedeutungszuwachs* für die betreffenden Fächer verbunden. Damit bestand die Gefahr, dass andere Bereiche schulischer Arbeit an bildungspolitischer beziehungsweise öffentlicher Aufmerksamkeit und – entsprechend auch im Bewusstsein von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen – an Bedeutung verlieren würden.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch in der Medienpädagogik der Ruf nach Bildungsstandards aufkam. Allerdings war diese Forderung nicht nur durch die Sorge bedingt, in der bildungspolitischen und innerschulischen Diskussion ins Hintertreffen zu geraten. Auch in der Schule und in der Bildungsverwaltung

wurde der Ruf nach einer besseren Orientierung zu dem, was in der Medienbildung erreicht werden soll, stärker (vgl. u. a. Assenmacher 2006; Wagner und Peschke 2006). So gab es auch in der Medienpädagogik bereits Versuche, Bildungsstandards zu formulieren (vgl. u. a. Moser 2006; Tulodziecki 2007). Dies geschah in der Regel vor dem Hintergrund einer Abwägung von Problemen, die mit Standards verbunden sein können, und sinnvollen Funktionen von Standards. Solche Funktionen liegen zum Beispiel in der Anregung und Unterstützung bei der Entwicklung von Kerncurricula, bei der Durchführung von Reformen, bei Vorgehensweisen zur Qualifizierung und bei der Evaluation von Lehr- und Lernprozessen sowie Fördermassnahmen.

These 11: Standards können für die Qualitätsentwicklung von medienpädagogischer Praxis sowie für Professionalisierungsschritte im Rahmen der medienpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung wichtige Funktionen für **Orientierung und Reflexion** bieten.

Mit der Betonung der *Orientierungs- und Reflexionsfunktion* von Standards nehmen wir eine Gegenposition zu Ansätzen ein, bei denen Standards vorwiegend als Mittel der Output-Kontrolle und -Steuerung angesehen werden. Zugleich sind wir allerdings der Meinung, dass Standards eine Orientierungs- und Reflexionsfunktion für die Diagnose erreichter «Zustände» haben können und sollten. Solche Diagnosen können beispielsweise im Rahmen von Evaluationen stattfinden. Diagnosen und Evaluationen sollten unseres Erachtens primär der Anregung und Initiierung von (Förder-) Massnahmen dienen.

Bei der Diskussion um Standards ist generell zu beachten, dass sie auf unterschiedliche Bereiche bezogen werden können, wie auf angestrebte Kompetenzniveaus, auf geeignete Prozesse, auf Institutionen oder auf Systemregelungen. Demgemäss lässt sich zwischen Bildungsstandards, Prozessstandards, Institutionenstandards und Systemstandards unterscheiden: *Bildungsstandards* (manchmal auch *Personenstandards* genannt) werden als Ausdruck für ein bestimmtes Kompetenzniveau aufgefasst, das eine Person nach einer bestimmten Phase ihrer (Aus-) Bildung erreicht haben sollte. *Prozessstandards* beschreiben Anforderungen an Lern- und/oder Lehrprozesse, durch die das Erreichen von Bildungsstandards sichergestellt werden soll, wie fall- und problemorientiertes Lernen, angeleitetes oder selbstgesteuertes Lernen. Mit *Institutionenstandards* werden Anforderungen an Einrichtungen formuliert, in denen entsprechende Erziehungs- und Bildungsaufgaben wahrgenommen werden, wie eine angemessene personale oder technische Ausstattung, curriculare und organisatorische Bedingungen. *Systemstandards* beziehen sich auf Regelungen und Unterstützungen, die mit Blick auf das bildungsadministrative oder bildungspolitische System als notwendig erachtet werden, um in den jeweiligen Bildungsinstitutionen die gewünschten Bildungsziele zu erreichen (vgl. Terhart 2002).

Im Kontext solcher Standards kommt den Bildungsstandards eine besondere Bedeutung zu, weil sie als Orientierungspunkte für alle anderen Standards dienen – geht es doch darum, bei den jeweiligen Zielgruppen das Erreichen der vorgesehenen Bildungsstandards zu fördern. Anders gesagt: Prozess-, Institutionen- und Systemstandards sollen letztlich dazu beitragen, *förderliche Bedingungen* für den Erwerb dessen zu schaffen, was in Bildungsstandards definiert wurde. Vor diesem Hintergrund ist die Standarddiskussion in der Medienpädagogik insbesondere auf Bildungsstandards für *Medienkompetenz* (als Zielperspektive für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene) sowie auf Bildungsstandards für *medienpädagogische Kompetenz* (als Zielperspektive für die Ausbildung, für das Studium sowie für die Fort- und Weiterbildung von Medienpädagoginnen, Medienpädagogen und Lehrenden) gerichtet.

These 12: Bildungsstandards sollten auf der Basis von ausdrücklichen **Kompetenzmodellen** formuliert werden, die sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisrelevant sind.

Die Entwicklung von Kompetenzmodellen als *Grundlage* für Bildungsstandards ist nicht zuletzt deshalb besonders zu fordern, weil in vorhandenen Ansätzen zum Teil in mehr oder weniger assoziativ-aneinanderreihender Form Bildungsstandards ohne hinreichende theoretische Grundlage zusammengestellt werden – wie zuletzt im Strategiepapier der KMK zur *Bildung in der digitalen Welt* (vgl. KMK 2016). Ähnliches geschieht im Übrigen nicht nur in medienpädagogischen Zusammenhängen, sondern auch bei der Formulierung anderer Bildungsstandards mit Fachbezug (vgl. u. a. Keiner 2010; Niesyto 2016). Demgegenüber versucht die Sektion Medienpädagogik der DGfE zurzeit unter besonderer Berücksichtigung der Professionalisierungsperspektive ein theoretisch und praktisch begründetes Kompetenzmodell als künftigen *Orientierungsrahmen* für medienpädagogische Studienanteile beziehungsweise ein medienpädagogisches Studium zu entwickeln.

These 13: Grundsätzlich können und sollten auf allen Ebenen – Personen, Prozesse, Institutionen und System – **Standards** als wünschenswerte «Zustände» und Mittel der *Orientierung* und *Reflexion* im Sinne von Qualitätsentwicklung und -sicherung **formuliert** werden, wobei der Medienpädagogik als Praxis und als Wissenschaft eine Schlüsselposition zukommen sollte.

In der Medienpädagogik liegen nicht nur zu Bildungsstandards gut anknüpfbare Überlegungen vor (siehe oben), sondern auch zu wünschenswerten Prozessmerkmalen, institutionellen Bedingungen und Systemregelungen. Allerdings kommen diese in bildungspolitisch oder bildungsadministrativ gesteuerten Entwicklungen bisher nur unzureichend zur Geltung (vgl. u. a. KMK 2016). Dies hängt mindestens

ansatzweise auch mit der *multiparadigmatischen* Struktur der Medienpädagogik zusammen, die zum einen den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen für Praktikerinnen und Praktiker erschwert (siehe hierzu die Ausführungen zu These 8) und zum anderen ausserhalb der Community nicht selten als uneinheitliche Position wahrgenommen wird. Dabei stehen gerade komplexe Diskurse und entsprechend uneinheitliche Positionen besonders in der Gefahr, (bildungspolitisch oder bildungsadministrativ) *missverstanden* oder *funktionalisiert* zu werden (vgl. u. a. Niesyto 2016). Eine Aufarbeitung des multiparadigmatischen medienpädagogischen Diskurses für gesellschaftlich relevante Fragen kann vonseiten der Bildungsadministration oder der Bildungspolitik nicht erwartet werden. Daher erwächst für die Medienpädagogik die Aufgabe – trotz aller innerwissenschaftlichen Konkurrenz verschiedener Ansätze –, durch geeignete Verfahren der Konsensfindung wenigstens zu ihren Kernanliegen *gemeinsame Positionen* herauszuarbeiten und möglichst verständlich nach aussen zu kommunizieren und zu vertreten.

Allerdings wird dies zusätzlich dadurch erschwert, dass aktuelle technische Entwicklungen nicht mehr nur aus einer rein erziehungswissenschaftlichen Sichtweise betrachtet werden können.

These 14: Angesichts der komplexen – nicht zuletzt technisch induzierten – gesellschaftlichen Entwicklungen sollte künftig stärker **interdisziplinär** und **innerhalb** von (internationalen) **Netzwerken** gearbeitet werden.

Um die sich abzeichnenden Entwicklungen angemessen analysieren, einschätzen und bewerten zu können, sollen sich Inspiration und Ansätze aus Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Philosophie, Informatik, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie aus den Fachdidaktiken als hilfreich und weiterführend erweisen. Den aktuellen Herausforderungen in Erziehung, Bildung und Kultur lässt sich unseres Erachtens nur in einer konstruktiven *Kooperation* mit anderen Disziplinen und im *internationalen Diskurs* begegnen.

Aus Sicht der medienpädagogischen Praxis sind darüber hinaus nicht nur eine Vernetzung mit der medienpädagogischen Wissenschaft und weiteren medienpädagogischen Einrichtungen notwendig, sondern auch Kooperationen und Netzwerkarbeit mit weiteren Akteurinnen und Akteuren aus pädagogischen Handlungsfeldern.

Weiterarbeit

Die genannten Thesen und Überlegungen verweisen darauf, dass es eine wichtige Aufgabe der Medienpädagogik und damit auch der GMK – als Berufsverband und zentrale Schnittstelle für Wissenschaft und Praxis – bleibt, in Anbetracht gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen ihre Positionen zur Geltung zu bringen. Das Weiterdenken in den Workshops des Forums, die Weiterarbeit in den Fachgruppen und die Diskussionen insgesamt können und sollen zu einer trag- und konsensfähigen Positionsbestimmung der Medienpädagogik bezüglich Fragen der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung beitragen.

Literatur

- Assenmacher, Karl-Heinz. 2006. «Das Hennefer Medienkompetenz Modell HMkM». *Computer+Unterricht* 63:32–33.
- Aßmann, Sandra, Niels Brüggem, Valentin Dander, Harald Gapski, Gerda Sieben, Angela Tillmann, und Isabel Zorn. 2016. «Digitale Datenerhebung und -verwertung als Herausforderung für Medienbildung und Gesellschaft – Ein medienpädagogisches Diskussionspapier zu Big Data und Data Analytics». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 131–139. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan. 1997. «Medienpädagogik und Medienkompetenz – eine Bestandsaufnahme». In *Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Medienkompetenz im Informationszeitalter*, herausgegeben von Deutscher Bundestag, 15–22. Bonn.
- Baacke, Dieter. 1997. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Berliner, David C. 1994. «Teacher expertise». In *The international encyclopedia of education*, herausgegeben von Torsten Husen und Thomas N. Postlethwaite, 2. Aufl., Vol. 10:6020–6026. London: Pergamon.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Combe, Arno, und Werner Helsper. 1996. *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Damberger, Thomas. 2018. «Mediendidaktik im Digitalzeitalter». In *Spannungen? Potentiale! – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 6 der fraMediale-Reihe)*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel. München: kopaed [in Redaktion].
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Medienpädagogik. 2017. *Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft*. http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf [aufgerufen am 19.09.2017].

- Forschungswerkstatt Medienpädagogik. 2017. *Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung – Über das Projekt*. <http://forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de> [aufgerufen am 19.09.2017].
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike, und Dorothee M. Meister. 2016. «Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern zur frühkindlichen Medienbildung in Kindertagesstätten». In *Krippe, Kita, Kinderzimmer – Medienpädagogik von Anfang an – Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven*, herausgegeben von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke, 54–60. München: kopaed.
- GMK FG Kita. 2017. *Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen. Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita*. <http://www.gmk-net.de> [aufgerufen am 09.10.2017].
- Groeben, Norbert. 2002. «Dimensionen von Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». In *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 160–197. Weinheim und München: Juventa.
- Hepp, Andreas, und Friedrich Krotz. 2012. «Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Zur Einleitung». In *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*, herausgegeben von Friedrich Krotz und Andreas Hepp, 7–23. Wiesbaden: VS.
- Hugger, Kai-Uwe. 2004. *Was MedienpädagogInnen tun (Vortragsmanuskript)*. https://www.lmzbw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/hugger_medienpaedagoginnen/hugger_medienpaedagoginnen.pdf [aufgerufen am 23.10.2017].
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (Jahrbuch Medienpädagogik 6)*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres, und Heinz Moser, 262–282. Wiesbaden: VS.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. «Zur historischen und kulturellen Relativität des "gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz». In *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 111–126. Weinheim und München: Juventa.
- Imort, Peter, und Horst Niesyto. 2014. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Iske, Stefan. 2015. «Medienbildung». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 247–272. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Iske, Stefan. 2016. «Medienbildung im Kontext digitaler Personenprofile». In *Von der Bildung zur Medienbildung*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, und Ralf Biermann, 257–280. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- KBoM. 2011. *Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

- Keiner, Edwin. 2010. «Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive – ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft». *Erziehungswissenschaft* 41:127–133.
- Knaus, Thomas. 2009. *Kommunigrafie – Eine empirische Studie zur Bedeutung von Text und Bild in der digitalen Kommunikation*. München: kopaed.
- Knaus, Thomas. 2013. «Technik stört! Lernen mit digitalen Medien in interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive». In *fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 3:21–60. München: kopaed.
- Knaus, Thomas. 2016. «digital – medial – egal?» In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten – Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee Meister, 99–130. München: kopaed.
- Knaus, Thomas. Hrsg. 2017/2018. *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* [Band1/2]. München: kopaed [im Erscheinen/in Redaktion].
- Knaus, Thomas. 2017. «[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur schulischen Medienbildung und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der ‚nächsten Gesellschaft‘». *MedienPädagogik, Themenheft: Digitale Bildung. Medienbezogene Bildungskonzepte für die nächste Gesellschaft* 30 [eingereicht].
- Knaus, Thomas. 2017. «Pädagogik des Digitalen. Phänomene – Potentiale – Perspektiven». In *Software takes command*, herausgegeben von Sabine Eder, Claudia Mikat, und Angela Tillmann, 49–68. München: kopaed. urn: urn:nbn:de:0111-pedocs-147977.
- Knaus, Thomas. 2017. «Verstehen – Vernetzen – Verantworten. Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wir sie gemeinsam weiterentwickeln sollten». In *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt*, herausgegeben von Ira Diethelm, 31–48. Bonn: Gesellschaft für Informatik (LNI – Lecture Notes in Informatics).
- Knaus, Thomas, und Olga Engel, Hrsg. 2018. *Schnittstellen – Interfaces des Digitalen (Band 6 der fraMediale-Reihe)*. München: kopaed [in Vorbereitung].
- Kommer, Sven. 2016. «Buch statt Tablet-PC. Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn». In *Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 5 der fraMediale-Reihe)*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 35–46. München: kopaed.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. 2008. *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Kornmesser, Stephan, und Gerhard Schurz. 2014. *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, Friedrich. 2016. «Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik – Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Kommunikationskulturen in digitalen Welten*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Thomas Knaus, und Dorothee M. Meister, 19–42. München: kopaed.
- Kultusministerkonferenz - KMK. 2012. *Medienbildung in der Schule*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [aufgerufen am 28.09.2017].

- Kultusministerkonferenz - KMK. 2016. *Bildung in der digitalen Welt*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [aufgerufen am 22.10.2017].
- Meister, Dorothee M. 2017. «Medienpädagogik: Herausforderungen der Digitalisierung». In *Kulturelle Bildung digital – Vermittlungsdomen, ästhetische Praxis und Aus- und Weiterbildung, Dossier 6*. <https://www.kultur-bildet.de> [aufgerufen am 21.08.2017].
- Moser, Heinz. 2000. *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske+Budrich.
- Moser, Heinz. 2006. «Standards für die Medienbildung – Schweizer Erfahrungen mit der Entwicklung von Standards». *Computer+Unterricht* 63:16–18 und 49–55.
- Moser, Heinz. 2010. «Digital Divide in den Zeiten von Web 2.0 und Social Networks». In *Fokus Medienpädagogik – Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*, herausgegeben von Petra Bauer, Hannah Hoffmann, und Kerstin Mayrberger, 135–149. München: kopaed.
- Moser, Heinz. 2015. «Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 13–31. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Moser, Heinz, und Horst Niesyto. 2009. «Digital divide – noch aktuell? Eine Diskussion». In *Geteilter Bildschirm – getrennte Welten? Konzepte für Pädagogik und Bildung*, herausgegeben von Bernward Hoffmann und Hans-Joachim Ulbrich, 31–41. München: kopaed.
- Neuweg, Georg H. 1999. «Erfahrungen in der LehrerInnenbildung – Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells». *Erziehung und Unterricht* 5/6:363–372.
- Niesyto, Horst. 2004. «Öffnung von Schule und partnerschaftliche Kooperation. Zur Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Medienarbeit». In *Medienbildung im Doppelpack*, herausgegeben von Ida Pöttinger, Wolfgang Schill, und Günter Thiele, 39–49. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2005. «Medienkritik». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann, 266–272. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2016. «Keine Bildung ohne Medien! – Kritische Medienbildung jenseits funktioneller Vereinnahmung». In *Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen (Band 5 der fraMediale-Reihe)*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 17–34. München: kopaed.
- Niesyto, Horst. 2017. «Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (27):1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X>.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schorb, Bernd. 2005. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Jürgen Hüther und Bernd Schorb, 257–262. München: kopaed.

- Statistisches Bundesamt. 2017. *Hochschulen insgesamt*. <https://www.destatis.de/DE/Zahlen-Fakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Hochschulen-Hochschularten.html> [aufgerufen am 19.09.2017].
- Terhart, Ewald. 2002. *Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- Tulodziecki, Gerhard. 1997. *Medien in Erziehung und Bildung – Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard. 2007. «Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung». *medienimpulse* 59:24–35.
- Tulodziecki, Gerhard. 2010. «Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag». *merz* 3:48–53.
- Tulodziecki, Gerhard. 2011. «Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (20):11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto, und Petra Grell, 271–297. Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Medienkompetenz». In *Medienpädagogik – ein Überblick*, herausgegeben von Friederike von Gross, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, 194–228. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Curriculum zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussten Welt». *merz* 2:50–56.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *merz* 3:59–65.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2014. «Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Einzelbeiträge (März):1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2014.03.10.X>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht – Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Sigrid Blömeke. 2017. *Gestaltung von Unterricht – Eine Einführung in die Didaktik*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Wagner, Wolf-Rüdiger, und Rudolf Peschke. 2006. «Auf dem Weg zu Bildungsstandards?». *Computer+Unterricht* 63:6–11.

Weiterführende Literatur (Auswahl)

- Giesecke, Hermann. 2010. *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner. 2004. «Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Heinz-H. Krüger und Werner Helsper, 15–34. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner, und Rudolf Tippelt. 2011. «Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion». In *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, herausgegeben von Werner Helsper und Rudolf Tippelt, 57:268–288. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Neuss, Norbert. 2003. «Zur Notwendigkeit und Professionalisierung der Medienpädagogik». In *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Ausbildungsfelder*, herausgegeben von Norbert Neuss, 9–26.
- Schorb, Bernd. 1989. «Berufsbild, Berufsfeld, Arbeitsfeld? Was sollen, können und sind Medienpädagogen, wer braucht sie und wer will sie?» *merz* 1:46–47.