

# Medienpädagogische Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen<sup>1</sup>

Horst Niesyto

*Die Medienentwicklung der vergangenen Jahre, insbesondere die rasanten Veränderungen im Bereich Internet und mobile Medien, stellen Gesellschaft und Pädagogik vor neue Herausforderungen. Auf dem Hintergrund der Mediatisierung nahezu aller Lebensbereiche stellt sich die Frage, wie Fachkräfte qualifiziert werden können, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene für einen kompetenten Medienumgang zu beraten und zu unterstützen. Der folgende Beitrag fasst wichtige Aspekte des Symposiums „Mediatisierung und berufliche Kompetenzprofile“<sup>2</sup> zusammen, welches im Rahmen der DGfE-Fachkonferenz im September 2011 in Essen stattfand, und diskutiert medienpädagogische Professionalisierungsstrategien, auch im Kontext der bundesweiten Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“*

## 1 Mediatisierung als pädagogische Herausforderung

Mediatisierung ist – neben Individualisierung, Globalisierung und Ökonomisierung – ein gesellschaftlicher Metaprozess. Es geht um die Allgegenwärtigkeit von Medien in nahezu allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und die Bedeutung, die der mediale Wandel (Aufkommen und Etablierung digitaler Medien) für Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen hat (vgl. Krotz 2007). Der paradigmatische Wechsel von der medienzentrierten Fragestellung „Was machen Medien mit Menschen?“ hin zur rezipientenzentrierten Fragestellung „Was machen Menschen mit Medien?“, der seit den 1980er Jahren medienpädagogische Diskurse beherrschte, sowie Theorien zur medialen Selbstsozialisation, die Ende der 1990er Jahre an Bedeutung gewannen (u.a. Fromme/Kommer/Mansel/Treumann 1999), sind auf dem Hintergrund des Zusammenwirkens gesellschaftlicher Metaprozesse neu zu bewerten. Gefragt sind vor allem Überlegungen und empirische Studien zu den *sozialisatorischen* Effekten der digitalen Medien (Aufenanger 2008), die jenseits einer medien- oder subjektzentrierten Sichtweise den gesellschaftlichen Lebenskontext und die Vermittlungszusammenhänge zwischen mediengesellschaftlicher Sozialisationsweise und subjektiver Medienaneignung stärker berücksichtigen (vgl. hierzu verschiedene Beiträge in dem Sammelband „Mediensozialisations-theorien“ von Hoffmann/Mikos 2010 sowie in dem Handbuch „Mediensozialisation“ von Vollbrecht/Wegener 2010). Hierzu gehören auch Analysen zum digitalen Kapitalismus und der Frage, wie Sozialisationsprozesse in Zeiten digitaler Vergesellschaftung von kapitalistischen Interessen- und Machstrukturen beeinflusst werden (vgl. Böhnisch/Lenz/Schröer 2009, S. 133).

Die empirische Untersuchung der Medienaneignung in unterschiedlichen *sozialen und gesellschaftlichen Kontexten* ist eine wesentliche Aufgabe der Medienpädagogik (Schorb 2008). Bildungsprozesse mit Medienbezug setzen am vorhandenen Mediengebrauch der Menschen an und intendieren die Förderung eines medienkompetenten Handelns. Im Unterschied zu alarmistischen und völlig

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist eine Preprint-Version. Der Beitrag erschien in: Niesyto, Horst (2014): Medienpädagogische Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen. In: Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen, hrsg. von Fabian Kessl, Andreas Polutta, Isabell Ackeren, Rolf Dobischat, Werner Thole. Weinheim: Beltz Juventa, S. 114-128.

<sup>2</sup> An dem Symposium beteiligten sich mit einleitenden Statements die Kollegen/innen Mechthild Appelhoff (Landesanstalt für Medien NRW), Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger (Universität zu Köln) und Prof. Dr. Nadia Kutscher (Katholische Hochschule NRW). Überlegungen der Kollegen/innen sind in diesen Beitrag eingearbeitet.

einseitigen Analysen zur gesellschaftlichen Medienentwicklung, wie sie z.B. von dem Hirnforscher Spitzer getroffen werden (Spitzer 2012), ist die Medienpädagogik an differenzierten Analysen interessiert, die Chancen und Risiken medialer Sozialisation im Blick haben. Leitgedanke ist es, Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei einem reflektierten, selbstbestimmten und sozial verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu unterstützen. Bildungstheoretisch und pädagogisch wichtige Fragen sind dabei u.a., wie sich Orientierungsvermögen und Reflexivität unter Bedingungen einer exponentiell zunehmenden Informationsfülle und einer Vielzahl von Ungewissheiten und Unbestimmtheiten angesichts einer enormen sozialen und medialen Beschleunigung (Niesyto 2012) sowie sozialer Ungleichheiten entwickeln (u.a. Niesyto/Meister/Moser 2010; Theunert 2010). Soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung verweisen dabei nicht automatisch auf Aspekte sozialer Ungleichheit und Benachteiligung, sondern zunächst einmal auf *andere* medien- und sozial-ästhetische Muster und Präferenzen. Formen sozialer Benachteiligung in der Medienaneignung werden vor allem dann sichtbar, wenn vorhandene äußere Ressourcen nicht ausreichen, um Medien aktiv und reflexiv für die eigene Lebensbewältigung und Persönlichkeitsbildung zu nutzen. Familiäre und andere soziale Anregungsmilieus spielen hier eine wichtige Rolle. Medien sind nicht Verursacher sozialer Ungleichheit – sie können aber als Verstärker wirken (Theunert 2010). Pädagogisches Handeln hat auch zu hinterfragen, inwieweit durch bildungsbürgerlich und bewahrpädagogisch geprägte Sichtweisen in Bezug auf Medien bestimmte Sozialgruppen zusätzlich stigmatisiert und benachteiligt werden. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Medienpädagogik sowohl in Forschungs- als auch in Praxisprojekten die Bildungspotenziale von (*audio*)visuellen Ausdrucksformen gerade im Hinblick auf bildungsbenachteiligte Milieus herausarbeiten konnte (Niesyto 2010). Entsprechende Erkenntnisse flossen in zahlreiche medienpraktische Aktivitäten ein.

## **2 Medienpädagogik und Professionalisierungsstrategien**

Es gibt in der Medienpädagogik – sowohl in der Wissenschaft als auch in den praktischen Handlungsfeldern – unterschiedliche konzeptionelle Akzentsetzungen, die nicht zuletzt auch damit zusammenhängen, dass sich Kollegen/innen auf verschiedene Teilbereiche konzentrieren, in denen unterschiedliche Traditionslinien, Begriffsverständnisse und Rahmenbedingungen vorhanden sind (vgl. Tulodziecki 2011). Medienpädagogik als wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat ihren Hauptbezugspunkt in der Erziehungswissenschaft und setzt sich vor allem mit Fragen der Medienbildung und Medienerziehung, der Mediensozialisation, dem Lehren und Lernen mit Medien/Mediendidaktik auseinander. Wichtige Referenzen bestehen vor allem zur Medien- und Kommunikationswissenschaft, zur Mediensoziologie, zur Medienpsychologie und zur Medienethik. In den letzten Jahren gab es mehrere Beiträge, die medienpädagogische Ziele und Aufgaben vor allem bildungstheoretisch begründen. Nicht zuletzt auf diesem Hintergrund setzte ein Diskurs über den Inhalt und den wechselseitigen Bezug medienpädagogischer Leitbegriffe ein (Medienbildung, Medienkompetenz, Medienerziehung; vgl. Moser/Grell/Niesyto 2011). Der fachliche Diskurs zeigt, dass es mehr um die Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte und weniger um sich ausschließende Theoriekonzepte geht.

Bezüglich medienpädagogischer *Professionalisierungsstrategien* lassen sich nach Hugger (2008a) folgende Grundrichtungen unterscheiden, die auf unterschiedliche Professionstypen zielen:

*a) Der beschützend-wertevermittelnde Medienpädagoge*

Nach diesem Konzept verhält sich der Berufsinhaber skeptisch bis ablehnend gegenüber den (neuen) Medien und ist vor allem bestrebt, die negativen Folgen des Mediengebrauchs zu verhindern bzw. zu minimieren: „Er hat eine bewahrende und kontrollorientierte Haltung und versteht sich als Beschützer der Kinder und Jugendlichen vor der medialen Gefahr einer geistigen Überforderung und Reizüberflutung“ (Hugger 2008a, S. 560). Nach Einschätzung von Hugger beruht das Handlungswissen dieses Professionstyps in erster Linie auf eigenen und überlieferten Erfahrungen und orientiert sich oft an einem gesellschaftlichen Normenkanon. Die Grundrichtung hat eine lange Tradition (sog. bewahrpädagogische Richtung der Medienpädagogik).

*b) Der gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte Medienpädagoge*

Diesem Handlungsmodell liegt eine gesellschaftskritisch-wissenschaftszentrierte Sicht zugrunde, die Medien – in Anlehnung an die Kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ – vor allem als Manipulationsinstrumente in den Händen der gesellschaftlich herrschenden Kräfte betrachtet. Aufgabe der Medienpädagogen ist es, die Subjekte aus ihrer Rolle als manipulierbare Opfer zu befreien und sie zur Emanzipation zu befähigen. Hugger betont, dass bei dieser Grundrichtung die wissenschaftliche Analyse überbewertet werde und der Bezug auf den lebensweltlichen Kontext der Heranwachsenden (und damit die fall- und kontextgebundene Verwendung wissenschaftlichen Wissens) zu kurz komme (ebd., S. 561).

*c) Der bildungstechnologisch-optimierende Medienpädagoge*

Nach diesem Konzept hat der Medienpädagoge vor allem die Aufgabe, Unterrichtsmedien möglichst effizient und optimal in verschiedenen Lernkontexten einzusetzen. Hugger weist darauf hin, dass die Bedingungen des Einsatzes von Medien „besonders stark durch ökonomische und bildungspolitische Notwendigkeiten beeinflusst“ sind (ebd.). Das Modell geht auf Professionalisierungsbestrebungen zurück, die zuerst in den 1960er Jahren im Kontext des sog. „Sputnik-Schocks“ entwickelt wurden. In immer neuen Zyklen wird das Grundmerkmal des „effizienten Lernens durch Medieneinsatz“ aktualisiert (vgl. die Anfangsphase von „Schulen ans Netz“ und verschiedene E-Learning-Projekte seit Mitte der 1990er Jahre). Heute konfligiert der bildungstechnologische Ansatz dieses Modells in immer stärkerem Maße mit Postulaten selbstbestimmter und selbstorganisierter Lernprozesse.

*d) Der vernetzende Medienpädagoge*

Dieses Handlungsmodell orientiert sich an Grundauffassungen einer handlungsorientierten Medienpädagogik, die den Medien-Nutzer als ein aktiv die Wirklichkeit verarbeitendes Subjekt ins Zentrum medienpädagogischen Handelns rückt. „Aufgabe des Medienpädagogen ist es, die unterschiedlichen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge des Menschen integriert oder mit anderen Worten: vernetzt zu betrachten“ (Hugger ebd., S. 562). Hierzu gehören vor allem die sozialen Zusammenhänge zwischen Menschen, Medien und gesellschaftlichen Umwelten. Der Begriff „Vernetzen“ transportiert dabei auch die Intention einer Art „Demokratisierung der professionellen Beziehung“ (ebd.) auf der Basis einer freien und wissensgeleiteten Interpretation, die die Ungewissheit gegenüber dem Adressaten medienpädagogischen Handelns nicht durch die technische Anwendung von Wissen auflösen kann (ebd.). „Vernetzung“ hebt sich auch von expertokratischen Modellen der Professionalität ab und setzt auf Selbsthilfe- und Selbstorganisationsmodelle.

Heute orientiert sich ein Großteil medienpädagogischer Professionalisierung an dem Modell d), auch unter Nutzung interaktiver und partizipativer Potenziale digitaler Medien. Diesem Professionalisierungsmodell liegt ein umfassendes Verständnis von Medienbildung zugrunde. Neben technischen

und arbeitsweltbezogenen Kompetenzen rücken soziale, ästhetische, kulturelle und kommunikative Dimensionen deutlich ins Blickfeld. Betont werden nicht ein kanonisiertes Medienwissen und engmaschig von Experten gestrickte Medienkompetenzniveaus, sondern die subjektorientierte und prozesshafte Entwicklung von medienbezogenen Bildungs- und Lernanlässen in sozialen Kontexten, anknüpfend an den vorhandenen Potenzialen und Stärken der Menschen.

### 3 Berufsbild, Arbeitsmarkt und aktuelle Berufschancen

#### *Medienpädagogik hat kein festes Berufsbild*

In seinen professionstheoretischen Analysen geht Hugger davon aus, dass „Medienpädagoge/in“ ein medial mitkonstituierter pädagogischer Beruf ist – seine Existenz sei ohne den direkten Bezug zur gesellschaftlichen Medienentwicklung nicht vorstellbar. Hinzu kommt, dass über die beruflichen Kompetenzprofile von Medienpädagogen meist erst in Zusammenhang mit bestimmten medialen Anlässen diskutiert wird (Stichworte aus neuerer Zeit: gewalthaltige Computerspiele, Umgang mit persönlichen Daten im Internet, Cybermobbing, Datenmissbrauch durch kommerzielle Interessen). Der Medienpädagogik fehlt ein festes Berufsbild (Hugger 2008b, S. 564 f). Dieses Manko sei insofern zu relativieren, als heute in sehr vielen Berufen eine dynamische Veränderung der beruflichen Kompetenzprofile zu beobachten ist und die Erwerbsarbeit immer weniger kontinuierlich stattfindet.

Dies zeigt sich auch im Bereich Medienpädagogik: Hugger verweist darauf, dass es (bislang) keine monopolisierten medienpädagogischen Tätigkeitsansprüche gebe – Medienpädagogik ist als *Querschnittsaufgabe* in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden (ebd.). Gleichzeitig hat eine faktische Verberuflichung stattgefunden, allerdings gehen die Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofile weit auseinander. Auf Internetseiten der Bundesagentur für Arbeit finden sich verschiedene Profile zum „Berufsbild Medienpädagoge“.<sup>3</sup> Hugger empfiehlt auf diesem Hintergrund Rahmenkompetenzen zu formulieren, also Eckpunkte für Berufswahl, Qualifizierung und Arbeitsmarkt: „Diese Eckpunkte müssen zugleich so multidimensional, anpassungsfähig und stabil sein, dass sie auch veränderten gesellschaftlichen und medialen Rahmenbedingungen gerecht werden können“ (ebd., S. 566). Die Formulierung solcher Rahmenkompetenzen ist nach wie vor ein Desiderat. Zwar gibt es hierfür Vorarbeiten; diese liegen jedoch längere Zeit zurück (u.a. Wunden 1994; Hugger 2001; Neuß 2003) und konnten die einschneidenden Veränderungen durch Digitalisierung, Internet und Web 2.0 noch nicht (hinreichend) berücksichtigen. Gerade in einer Situation, in der Fachkräfte aus den Bereichen Medientechnik, Mediendesign, Journalismus vermehrt in pädagogische Arbeitsfelder drängen, ist es erforderlich, dass insbesondere pädagogisch-didaktische Kompetenzen zu den unverzichtbaren Grundkompetenzen eines/r Medienpädagogen/in gehören und dies durch spezifische Bachelor- und Masterstudiengänge im Bereich Medienbildung/Medienpädagogik zu gewährleisten ist.

#### *Bislang keine Untersuchungen zum Arbeitsmarkt der Medienpädagogik*

Zum Arbeitsmarkt der Medienpädagogik gibt es keine aktuellen empirischen Untersuchungen. Hugger skizziert ein Arbeitsmarktmodell „Medienpädagogik und Neue Medien“ (Hugger 2008b, S. 566 ff) mit einem „medienpädagogischen Kernbereich“ (der gesamte klassische Bereich Bildung und Erziehung, Stiftungen, Hochschule), einem „1. Randbereich“ (Unternehmen aus der Medien- und Kommunikationswirtschaft, z.B. Rundfunksender mit Online-Auftritten oder Buch-, Zeitungs-, Zeitschriften-

<sup>3</sup> Vgl. <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/?dest=profession&prof-id=59502>. Unter der Internetseite <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=59503> ist ein älterer Stand zugänglich.

und Schulbuchverlage) und einem „2. Randbereich“ (Unternehmen, die sich auf pädagogisch relevante Produktionen und Dienstleistungen im Bereich Neue Medien spezialisiert haben, z.B. Multimedia-Agenturen oder Software-Unternehmen, die medienpädagogische/-didaktische Wissensbestände für die Konzeption und Entwicklung ihrer Angebote/Produkte benötigen); dynamische Austauschverhältnisse zwischen den drei Bereichen sind zu beachten. Es ist eine wichtige Aufgabe, eine Arbeitsmarktstudie „Medienpädagogik“ auf den Weg zu bringen, welche die konkreten Kompetenzprofile in verschiedenen Kern- und Randbereichen erhebt und untersucht, was aus Absolventen/innen medienpädagogischer Studiengänge wird, welche konkreten Tätigkeiten Medienpädagogen/innen ausüben, welche Qualifikationen sie dafür seitens der jeweiligen Ausbildung mitbringen, welche Arbeitszufriedenheit vorhanden ist, wie die Personalentwicklung in medienpädagogischen Arbeitsfeldern verläuft, welche andere Berufsgruppen in ähnlichen Bereichen tätig sind, welche Bedürfnisse und Erwartungen an Fort- und Weiterbildung bestehen, etc.

### *Aktuelle Berufschancen*

Eine Grobauswertung von Stellenausschreibungen<sup>4</sup> für Medienpädagogen/innen an Hochschulen und in pädagogischen Handlungsfeldern, die in den letzten drei Jahren (2009-2011) im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht wurden, ergibt folgendes Bild: In *Praxisfeldern* der frühkindlichen Bildung und der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung beziehen sich die Stellenausschreibungen vor allem auf zeitlich befristete Stellen in Projekten und haben (je nach Projektausstattung) einen unterschiedlichen Zuschnitt: viele halbe Stellen, teilweise auch 70, 80 oder 100 Prozent-Stellen; Laufzeit: von kurzzeitigen Vertretungsstellen (ab einem halben Jahr) über ein bis zwei Jahre (mit Abstand die meisten Stellen) bis zu teilweise drei bis vier Jahren (nur wenige Stellen); unbefristete Stellen gibt es nur sehr wenige. Bezahlung der befristeten Stellen: vor allem TV-L 10 oder 11; bei diversen Ausschreibungen fehlen bei der Bezahlung konkrete Angaben; es gibt einzelne Fälle, wo Mitarbeiter auf Honorarbasis gesucht werden (Nennung der Gesamtstundenzahl des befristeten Projekts). Insgesamt wird deutlich, dass projektbezogene Stellen eindeutig dominieren. Es handelt sich zu einem Großteil um Projektgelder, die von verschiedenen Fördergebern (vor allem Bundes- und Länderebene) in Zusammenhang mit aktuellen medienpädagogischen Schwerpunktthemen eingeworben oder zugeteilt wurden, z.B. präventiver Kinder- und Jugendmedienschutz, Projektmanager, Durchführung von Multiplikatoren-Veranstaltungen in verschiedenen Bereichen. Bei den Stellenausschreibungen im *Hochschulbereich* zwischen 2009 und 2011 handelt es sich bei den meisten gesichteten Stellen um zeitlich befristete wissenschaftliche Mitarbeiter- / Promotionsstellen in Verknüpfung mit einzelnen Lehraufgaben (halbe Stellen, Befristung überwiegend auf zwei bis drei Jahre, Bezahlung: TV-L 13). Des Weiteren gibt es einzelne Post-doc-Stellen (mit längerer Laufzeit, Bezahlung: TV-L 14 und W1; auch einzelne Vertretungsprofessuren) und nur sehr wenige unbefristete Stellen (W2- und W3-Professuren; akademische Mitarbeiter-Stellen).

Die Grobauswertung der Stellenausschreibungen passt in den Trend, den Pietraß & Hannawald in einer Analyse aus dem Jahr 2008 vorlegten. Zwar sei die akademische Medienpädagogik 2008 an 30 Standorten vertreten (gegenüber 18 Standorten 1995), aber die Zahl der Stellenausschreibungen sei seit 2003 gegenüber den Vorjahren erheblich zurückgegangen (Pietraß/Hannawald 2008, S. 48). Gemessen an programmatischen Aussagen im politischen Raum („Medienkompetenz ist eine

---

<sup>4</sup> Basis: Stellenausschreibungen, die Newslettern und Rundmails medienpädagogischer Dachverbände und Organisationen zu entnehmen waren (vor allem der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V./GMK und der Sektion Medienpädagogik). Es erfolgte keine systematische Auswertung, sondern lediglich eine erste Grobauswertung für den vorliegenden Beitrag.

Schlüsselkompetenz“) ist diese Stellenentwicklung, die in den letzten Jahren anhält, mehr als er-  
nüchternd. Es besteht eine große Kluft zwischen öffentlicher Rhetorik und einer nachhaltigen und  
breitenwirksamen Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung. Im Folgenden wird die Si-  
tuation in einzelnen Bereichen skizziert.

#### **4 Situation der Medienkompetenzförderung in ausgewählten Bereichen**

##### *Frühkindliche Bildung und Erziehung*

Es gibt Modellprojekte auf Länder- und Bundesebene, die Konzepte und Materialien für kreative For-  
men der Medienerziehung in Kindergärten entwickelt haben. In der Breite gesehen fehlt jedoch eine  
Umsetzung (vgl. u.a. Six/Gimmler 2007). Zwar gibt es in Deutschland ca. 60 neue Bachelor-Studien-  
gänge im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung, aber kaum medienpädagogische Mo-  
dule.<sup>5</sup> Fortbildungsangebote, wie sie z.B. BIBER – das Netzwerk für frühkindliche Bildung, anbietet,  
reichen nicht aus – Grundlagen sind bereits in der Ausbildung von Erzieher/innen zu legen (vgl. Initia-  
tive „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011, S. 9). Bezüglich der Orientierungs- und Rahmenpläne für  
frühkindliche Bildungseinrichtungen sind nur in einzelnen Bundesländern medienpädagogische The-  
men als eigenständiger Bildungsbereich verankert. Kompetenzprofile sollten Medien als festen Be-  
standteil der Lebenswelt von Kindern und Familien verstehen, Habitusunterschiede insbesondere mit  
Blick auf soziale und mediale Kontexte des Aufwachsens reflektieren und die angehenden Fachkräfte  
in die Lage versetzen, spezifisches Medienhandeln von Kindern und Familien aufzugreifen und kri-  
tisch-konstruktiv zu begleiten (Einbinden von Medien im Alltag der Kita, Reflexion der Medienerfah-  
rungen der Kinder mit den Eltern). Kutscher weist darauf hin, dass auch die Reflexion einer Employa-  
bility-Orientierung in Bildungsinhalten des Elementarbereichs sowie eine Problematisierung der  
Kompetenz-/Output-Orientierung notwendig sei, z.B. an einer zweckrationalen Ausrichtung pädago-  
gischen Handelns. Hierzu gehöre auch die Entwicklung eines kritischen Medienkompetenzbegriffs,  
der den normativen Charakter von Medienkompetenzmodellen hinterfragt.<sup>6</sup>

##### *Schulische Bildung*

Die Aufnahme medienbezogener Inhaltsbereiche in Bildungspläne der Bundesländer und diverse  
Kampagnen zur besseren Verankerung von Medienbildung an Schulen brachten in den vergangenen  
10 bis 15 Jahren durchaus Fortschritte. Gleichzeitig zeigen Studien wie etwa der bilanzierende Bericht  
der Universität Paderborn zum Programm „Schulen ans Netz“ (Herzig/Grafe 2007), Studien zum me-  
dialen Habitus von Lehramtsstudierenden (Biermann 2009; Kommer 2010) sowie eine Überblicksstu-  
die von Kammerl/Ostermann (2010) zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen,  
dass es bei vielen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an Medienkompetenzen und medienpäda-  
gogischen Kompetenzen mangelt. Neben einer fehlenden medienpädagogischen Grundbildung aller  
Lehramtsstudierenden hängt diese Situation auch damit zusammen, dass es bislang noch nicht ge-  
lang, Standards der Medienkompetenzförderung in schulischen Curricula verbindlich zu verankern

---

<sup>5</sup> In Baden-Württemberg verabschiedete das Hochschulnetzwerk „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ 2012 ein „Rah-  
mencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg“, welches auch einen Baustein „Medienpädagogik“ enthält (vgl.  
[http://www.eh-freiburg.de/inc/template/ehfreiburg/de/Pdf/aktuelles/Rahmencurriculum-BA-Fruhepaedago-  
gik\\_Mai12.pdf](http://www.eh-freiburg.de/inc/template/ehfreiburg/de/Pdf/aktuelles/Rahmencurriculum-BA-Fruhepaedagogik_Mai12.pdf)).

<sup>6</sup> Nadia Kutscher auf dem Symposium in Essen; vgl. auch Kutscher (2009)

und systematisch im Bereich schulischer Medienbildung Evaluationsstudien und Programme zur Qualitätssicherung durchzuführen (vgl. Schulz-Zander/Eickelmann/Moser/Niesyto/Grell 2012).

### *Außerschulische Jugendbildung*

Obgleich digitale Medien für Jugendliche eine zentrale Sozialisationsrelevanz haben (Hugger 2010; Medienpädagogischer Forschungsverbund 2011) und die On- und Offlinewelt für sehr viele Jugendliche heute gleichberechtigte Teile ihrer Alltags- und Lebenswelt darstellen, häufen sich in den letzten Jahren die Berichte, dass die Mitarbeiter/innen in der Jugendarbeit/-bildung nicht hinreichend auf diese Situation pädagogisch vorbereitet sind. Konzepte einer digitalen Jugendbildung sind zwar vorhanden (u.a. Röhl 2010) und werden in Modellprojekten erprobt, aber in der Breite gesehen fehlt es an medienpädagogisch qualifiziertem Personal. Auch in diesem Bereich geht es darum, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen eine medienpädagogische Grundbildung zu ermöglichen, die sie befähigt, offen für die Innovationskraft Jugendlicher im Bereich digitaler Medienpraxen zu sein, aber auch sensibel für die Überforderungen und Risiken zu sein, die sich im Gebrauch von Medien ergeben und die subjektiven Handlungsmöglichkeiten begrenzen.<sup>7</sup>

Eine neue professionsbezogene Herausforderung stellen im Bereich der außerschulischen Bildung Qualifikationsangebote für Fachkräfte dar, die nicht (primär) aus dem pädagogischen Bereich kommen, aber daran interessiert sind, Medienkompetenzen z.B. im Kontext von Bürgerfunk, Video- und Fernsehprojekten zu vermitteln. Hier beschreiten z.B. Einrichtungen wie die Landesanstalt für Medien NRW (LfM) neue Wege, indem sie *Medientrainer* aus- und weiterbilden, die in lokalen Bildungskontexten und Netzwerkstrukturen zum Einsatz kommen (Appelhoff 2012). Bislang liegen hierüber keine systematischen Evaluationsberichte vor. Die Frage ist, inwieweit durch solche Medientrainer medienpädagogische Fachkräfte verdrängt werden bzw. es auf dem Stellenmarkt schwieriger haben; aber es stellt sich auch die Frage nach den aktuellen Kompetenzanforderungen und inwieweit diese von den bisherigen medienpädagogischen Ausbildungsgängen bedient werden.

### *Hochschulen*

Bislang gibt es an vielen Hochschulen keine Verpflichtung für Pädagogik-Studierende, sich im Studium mit medienpädagogischen Fragen zu befassen. Zwar nahm ab Mitte der 1990er Jahre die Zahl medienpädagogisch orientierter Professuren zu, im Hinblick auf die Ausbildungssituation ist das Angebot aber immer noch sehr gering. Je nach Studiengängen, Arbeitsschwerpunkten und Rahmenbedingungen der verantwortlichen Lehrstühle stehen mediensozialisatorische, bildungstheoretische oder mediendidaktische/-gestalterische Schwerpunkte im Vordergrund. Mit Blick auf die neuen Bachelor- und Masterstrukturen bilanziert Blömeke kritisch: „Pflichtmodule lassen medienpädagogische Lehrveranstaltungen nur noch zu, wenn sie ausdrücklich ausgewiesen sind; die Trennung von Berufsfeldbezug und Theorieorientierung orientiert sich an dem Wesen von Grundlagendisziplinen und splittet Charakteristika von anwendungsorientierten Disziplinen wie der Medienpädagogik unnötig auf; Profilierungsnotwendigkeiten lassen Universitäten gerade in einem öffentlichkeitswirksamen Bereich wie Medien in Konkurrenz zueinander treten, sodass Kooperationen kaum noch realisierbar sind“ (Blömeke 2008, S. 573). Die Studie von Pietraß & Hannawald (2008) bilanzierte 2008, dass es bundesweit an 20 Hochschulstandorten die Möglichkeit gebe, Medienpädagogik schwerpunktmäßig zu studieren, jedoch seien lediglich zwei grundständige und vier weiterführende Studiengänge

---

<sup>7</sup> Hugger auf dem Symposium in Essen 2011.

aufweisbar; an 13 Standorten sei es möglich, medienpädagogische Kenntnisse als Zusatzqualifikation im Rahmen des Lehramtsstudiums zu erwerben (Pietraß/Hannawald 2008, S. 48). Eine explorative „Berufsfeldstudie Medienpädagogik“ (Bauer/Andres/Hamann 2012), die an der Universität Mainz stattfand, erbrachte u.a. das Ergebnis, dass Absolventen mehr Praxiseinbindung ins Studium wünsch-ten. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (2011) regte eine Bund-Länder-Studie an, um den Ist-Stand der medienpädagogischen Ausbildungsangebote an den Hochschulen zu erheben und Emp-fohlungen für die Verankerung einer medienpädagogischen Grundbildung zu entwickeln. Die Sektion Medienpädagogik in der DGfE ist der Auffassung, dass an jeder Hochschule, an der pädagogische Fachkräfte ausgebildet werden, je nach Größe der Studierendenzahlen und Zahl der Studiengänge ein bis zwei medienpädagogische Professuren mit entsprechenden Mitarbeiter/innen-Stellen erfor-derlich sind. In der medienpädagogischen Forschung sind Schwerpunkte zu etablieren, die eine auf Langfristigkeit angelegte Grundlagenforschung – gerade im Bereich der Mediensozialisation – ermög-licht. Erheblich stärker zu fördern sind die medienpädagogische Praxis- und Evaluationsforschung, um sicherzustellen, dass die Praxis von Medienbildung und Medienerziehung systematisch beobachtet, analysiert und weiterentwickelt werden kann.

## 5 „Keine Bildung ohne Medien!“ – Artikulation im politischen Raum

Die Sektion Medienpädagogik in der DGfE initiierte die Diskussion über die Entwicklung einer bil-dungs- und professionspolitischen Initiative. In Gesprächen mit der Gesellschaft für Medienpädago-gik und Kommunikationskultur e.V. (GMK), dem JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis e.V. und weiteren Organisationen entstand die Idee zu einem *Medienpädagogischen Manifest*, das 2009 veröffentlicht wurde und Vorschläge für eine breitenwirksame und nachhaltige Förderung von Medienbildung und Medienkompetenz enthält.<sup>8</sup> Es war das erste Mal, dass sich zentrale medien-pädagogische Organisationen und Berufsverbände in Deutschland auf eine gemeinsame bildungs- und professionspolitische Initiative verständigten. Über 1.300 Personen und Organisationen unter-zeichneten das Manifest, darunter mehrere Fachverbände der Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Familienbildung.

Ende 2009 wurde die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ gegründet. Das Motto der Initiative möchte darauf hinweisen, dass alle Elemente des Bildungsprozesses – die Bildungsinhalte, die Lern-prozesse und die Vermittlungsformen von Bildung – zu einem erheblichen Teil an Medien gebunden sind und aktuelle Reformen in der Bildungspolitik nicht ohne Berücksichtigung der Medienbildung bleiben dürfen. Die Initiative veranstaltete im März 2011 in Berlin einen medienpädagogischen Kon-gress, an dem über 400 Personen teilnahmen. Der Kongress konkretisierte in 13 Arbeitsgruppen die Vorschläge des medienpädagogischen Manifests. Die Veranstalter fassten die wichtigsten Ergebnisse entlang von fünf zentralen bildungspolitischen Forderungen zusammen: 1. Nachhaltige Verankerung von medienpädagogischen Angeboten; 2. Förderung bildungsbenachteiligter Sozialmilieus; 3. bessere Infrastrukturen und mehr Ressourcen; 4. Qualifizierung von Fachkräften; 5. Ausbau medienpädagogi-scher Forschung (Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ 2011).<sup>9</sup>

Eine Zwischenbilanz der Aktivitäten zeigt unterschiedliche Trends. Einerseits wurden zentrale Anlie- gen, wie z.B. die Forderung nach einer medienpädagogischen Grundbildung aller pädagogischen

<sup>8</sup> Siehe <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaed-manifest/>

<sup>9</sup> Vgl. <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/mpk2011/dokumentation/>



Fachkräfte in verschiedenen ministeriellen und fachpolitischen Stellungnahmen, aufgegriffen.<sup>10</sup> So beschloss die Kultusministerkonferenz im März 2012, dass künftig „Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern“ ist.<sup>11</sup> Bei Förderinstitutionen auf Bundes- und Länderebene ist das Bewusstsein gewachsen, Medienbildung nachhaltiger zu fördern. Dabei wird deutlich, dass es nicht allein um finanzielle Ressourcen, sondern auch um die sinnvolle Verknüpfung mit anderen Bildungsaufgaben geht. Allerdings fehlen bis jetzt spürbare Schritte in der breitenwirksamen Umsetzung. Verschiedene „Dialog-Aktionen“ von Ministerien hören zwar die wissenschaftliche Expertise, führen aber bis dato nur in Ausnahmefällen zu neuen, an Kriterien von Nachhaltigkeit orientierten Förderstrukturen. Bund, Länder und Kommunen verweisen auf knappe finanzielle Mittel. Notwendig sind Schritte, die Medienkompetenz-Förderung als ein kooperatives Bund-Länder-Modell in den kommenden Jahren auf den Weg bringen. Hierzu erscheint es sinnvoll, insbesondere auf regionaler Ebene jeweils einen „Runden Tisch Medienbildung“ zu schaffen, der die relevanten Akteure aus allen Handlungsfeldern zusammenbringt. Gerade im Rahmen des Ausbaus von Ganztageschulen und der Realisierung von Konzepten inklusiver Bildung sind Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer Medienbildung zu intensivieren. Die akademische Medienpädagogik sollte sich hieran beteiligen und auch den Diskurs mit anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Berufsfeldern erheblich intensivieren.

In den letzten Jahren differenzieren sich die Medienkulturen in der Gesellschaft weiter aus, auch im Bildungsbereich. Insbesondere viele jüngere Kollegen/innen engagieren sich in Initiativen wie z.B. *educamp*, um gemeinsam Medienbildung im beruflichen Alltag voranzubringen. Viele sind skeptisch gegenüber traditionellen Konferenzen und Organisationsstrukturen und setzen auf den direkten Austausch. Hier ist es eine Aufgabe aller, die an der Stärkung von Medienbildung in der Gesellschaft interessiert sind, andere Medienkulturen zu verstehen und kommunikations- und lernfähig zu bleiben. Damit verknüpft ist auch die Frage der weiteren Professionalisierung von Medienpädagogik. Deutlich wird in den letzten Jahren, dass Fachkräfte, die z.B. im Bereich Medienwirtschaft, Mediendesign/-gestaltung, Medientechnik studierten, vermehrt die Motivation entwickeln, sich stärker im Bildungsbereich zu engagieren. Die Medienpädagogik ist hier gefragt, durch entsprechende Studien-, Fort- und Weiterbildungsangebote Standards der Medienpädagogik sicherzustellen und weiter an Rahmenkompetenzen für das Berufsbild „Medienpädagoge/in“ zu arbeiten.

## Literaturverzeichnis

- Appelhoff, M. (2012): Qualifikation als Voraussetzung wirksamer bürgermedialer Partizipation. Grundlage der Förderung der Bürgermedien. In: Landesanstalt für Medien NRW (Hrsg.), Medienkompetenzbericht 2011/12 (S. 8-15). Düsseldorf: LfM.
- Aufenanger, S. (2000): Mediensozialisation. In U. Sander/F.v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (1. Aufl., S. 93-99). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, P./Hamann, S./Andres, L. (2011): Berufsfeldstudie Medienpädagogik. Zugriff am 28.09.2012 unter <http://www.mediaculture-online.de/Autoren-A-Z.253+M5fa7ae4634f.0.html>
- Biermann, R. (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der

<sup>10</sup> Siehe einen Überblick unter: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2012/04/KBoM-kleine-Zwischenbilanz-2012.pdf>

<sup>11</sup> Siehe [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) (Teil 2.3)

- Medienbildung, Themenheft 17.  
Zugriff am 28.09.2012 unter <http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf>
- Blömeke, S. (2008): Studium und Weiterbildung. In: U. Sander/F. v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (1. Aufl., S. 571-576). Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und München: Juventa.
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzig, B./Grafe, S.(2007): Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft; Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom.
- Hoffmann, D./Mikos, L. (Hrsg.) (2010): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2010): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hugger, K.-U. (2008a): Professionalisierung der Medienpädagogik. In: U. Sander/F.v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (1. Aufl., S. 559-563). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hugger, K.-U. (2008b): Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In: U. Sander/F.v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (1. Aufl., S. 564-567). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hugger, K.-U. (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: kopaed.
- Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ (Hrsg.) (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. Ludwigsburg.
- Kammerl, R./Ostermann, S. (2010): Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen. Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.
- Kommer, S. (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Krotz, F. (2005): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kutscher, N. (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft 17. Zugriff am 28.09.2012 unter <http://www.medienpaed.com/17/kutscher0904.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Moser, H./Grell, P./Niesyto, H. (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Neuß, N. (Hrsg.) (2003): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder. München: kopaed.
- Niesyto, H./Meister, D./Moser, H. (Hrsg.) (2010): Medien und soziokulturelle Unterschiede. Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft 17. Zugriff am 28.09.2012 unter <http://www.medienpaed.com/zs/content/view/161/70/>
- Niesyto, H. (2010): Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz. In: H. Theunert (Hrsg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher (1. Aufl., S. 147-161). München: kopäd.
- Niesyto, H. (2012): Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: G Bukow/J. Fromme/B. Jörissen (Hrsg.): Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit . Reihe Medienbildung und Gesellschaft (Band 23, S. 47-66). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pietraß, M./Hannawald, S. (2008): Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: Erziehungswissenschaft 19 (S. 33-51). Zugriff am 28.09.2012

- unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1096/pdf/ErzWiss\\_2008\\_36\\_Pietrass\\_Hannawald\\_Universitaere\\_Medienpaedagogik\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/1096/pdf/ErzWiss_2008_36_Pietrass_Hannawald_Universitaere_Medienpaedagogik_D_A.pdf)
- Röll, F. J. (2010): Web 2.0 als pädagogische Herausforderung. In: B. Herzig/D. M. Meister/H. Moser/H. Niesyto (Hrsg.), Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0 (S. 201-220). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: U. Sander/F. v. Gross/K.-U. Hugger (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik (1. Aufl., S. 75-86). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulz-Zander, R./Eickelmann, B./Moser, H./Niesyto, H./Grell, P. (Hrsg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9: Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Six, U./Gimmler, R. (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Berlin: Vistas.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag.
- Theunert, H. (Hrsg.) (2010): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: H. Moser/P. Grell/H. Niesyto (Hrsg.), Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik (1. Aufl., S. 11-39). München: kopaed.
- Vollbrecht, U./Wegener, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner, U. (Hrsg.) (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: kopaed.
- Wunden, W. (1994): Medienpädagogik als Beruf. Überlegungen zu einem Berufsbild „MedienpädagogIn“. In: S. Hiegemann/W. H. Swoboda (Hrsg.), Handbuch der Medienpädagogik (1. Aufl., S. 325-337). Opladen: Leske + Budrich.