
Themenheft Nr. 29: Die Konstitution der Medienpädagogik. Zwischen interdisziplinärem Forschungsfeld und bildungswissenschaftlicher (Sub-) Disziplin.

Hrsg. v. Christian Swertz, Wolfgang B. Ruge, Alexander Schmölz und Alessandro Barberi.

Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe

Eine Identitätssuche zwischen Disziplin und Profession

Franziska Linke und Anja Schwedler

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die dem Themenheft zugrundeliegende Fragestellung nach der Konstitution der Medienpädagogik aus einer systemtheoretischen Perspektive. Dabei wird im Anschluss an Stichweh (2013) Ansatz der funktionalen Differenzierung ein Untersuchungsrahmen aufgezeigt, der es ermöglicht, die Medienpädagogik sowohl aus wissenschaftssoziologischer als auch professionssoziologischer Perspektive zu betrachten. Gerade die zentrale Rolle der (digitalen) Medien für Lern- und Bildungsprozesse sowie für den Arbeitsmarkt (u. a. KMK 2016) verlangt eine stetige Reflexion professioneller Handlungssysteme der Medienpädagogik, die nicht losgelöst von der Frage nach dem Selbstverständnis der Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin gelingen kann (u. a. Hugger 2001). Divergierende theoretische Positionierungen der Akteurinnen und Akteure sowie verschiedene Zielvorstellungen zur Medienpädagogik selbst und zu dem, was sie praktisch leisten kann, erschweren ein solches Vorhaben. Die Autorinnen des Beitrags begeben sich daher, unter Berücksichtigung der Differenzierung zwischen Disziplin und Profession, auf die Suche nach möglichen Antworten. Vorgeschlagen wird eine erweiterte Betrachtungsweise, welche die Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft beschreibt und dadurch Potenziale eröffnet theoretische und empirische Erkenntnisse von Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen mit Medienzusammenhang zu berücksichtigen. Ferner wird dargelegt, dass ein solcher Beschreibungsansatz neue Forschungsperspektiven auf die professionstheoretische Einordnung praktischer Handlungssysteme der Medienpädagogik eröffnen kann.

Media Education under a difference-theoretical magnifying glass: A quest for identity between discipline and profession

Abstract

This paper discusses the question on the constitution of media education from a system-theoretical perspective. Therefore, Stichweh's (2013) approach of the functional differentiation shows an investigation framework, which allows to examine media

education from a scientific-sociological as well as a professional-sociological point of view. Especially the central role of media for learning and further educational processes as well as for the employment market (e.g. KMK 2016) demand a constant reflection on professional action systems in media education which cannot be achieved without an understanding of the self-concept of media education as a scientific discipline (e.g. Hugger 2001). Diverging theoretical positions of actors as well as different goals for media education itself and its practical tasks, complicate a project like this. By taking the differentiation between discipline and profession into account, the authors seek for potential answers. An extended approach is proposed, which describes media education as a scientific production community. This approach allows an opening up to theoretical and empirical findings of actors from different scientific disciplines that are taking media into consideration as well. It will further be shown, that such a description-approach can open up new research perspectives on the professional-theoretical classification of practical systems of media education.

Einleitung: Medienpädagogik, Quo Vadis?

Um sich der Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik zu nähern, laden die Autorinnen des Beitrags die Leserinnen und Leser zu einer Spurensuche zwischen Disziplin und Profession ein. Zunächst mag dieses Vorhaben obsolet erscheinen, da schon die Bezeichnung *Medienpädagogik* eine disziplinäre Verwandtschaft zur Erziehungswissenschaft impliziert und somit praktisch arbeitende Medienpädagoginnen und -pädagogen vorwiegend in pädagogischen Handlungsfeldern tätig zu sein scheinen. Wird nun aber über die Bedeutung und jeweilige Stellung von wissenschaftlichen Disziplinen, deren Selbstverständnis sowie das dazugehörige professionelle Handlungssystem reflektiert, gewinnt die Fragestellung nach der Konstitution der Medienpädagogik an Brisanz.

Sofern Beiträge aus grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Publikationen herangezogen werden, zeigt sich, dass erziehungswissenschaftliche Funktionsbereiche in zwei Gruppen untergliedert werden können: in Teildisziplinen und Fachrichtungen (Krüger 2010). Demnach unterscheiden sich erziehungswissenschaftliche Fachrichtungen insofern von Teildisziplinen, als dass sie einen Spezialisierungsversuch mit einem relativ klar abgegrenzten Gegenstandsbereich darstellen. Etablierte Teildisziplinen hingegen zeichnen sich entweder dadurch aus, dass sie sich mit Grundlagenfragen der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre auseinandersetzen (bspw. Systematische Pädagogik, Historische Pädagogik) oder dadurch, dass sie einen konkreten Arbeitsfeld- und Berufsbezug herstellen (bspw. Erwachsenenbildung, Schulpädagogik). Die Medienpädagogik könnte aufgrund dieser Unterscheidung nicht als Teildisziplin, sondern als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung verstanden werden. Innerhalb der Fachrichtungen zählt die Medienpädagogik

zu der Gruppe der Querschnittsfächer, die sich dadurch auszeichnen, quer zu den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu liegen. Ferner finden Querschnittsfächer häufig als Wahlpflichtelemente in pädagogischen Studiengängen Berücksichtigung. Zentraler Gegenstand der Medienpädagogik seien nach Krüger «medial geprägte individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse» (Krüger 2010, 331), sodass die medienpädagogische Forschung sich auf Fragen der Mediennutzung in pädagogischen Kontexten sowie auf die Gestaltung medialen Lernens fokussiere (vgl. ebd., 327ff.). Damit legt Heinz-Hermann Krüger eine sehr enge Sicht auf die Medienpädagogik und ihren Gegenstand dar.

Eine weitere Perspektive auf die disziplinäre Einordnung sieht die Medienpädagogik nicht allein in der Erziehungswissenschaft: Es handle sich dabei vielmehr um «eine interdisziplinär aufgebaute pädagogische Richtung mit [...] Verbindungen zu den Sozial- und Humanwissenschaften, zur Kommunikationswissenschaft und Publizistik, zur Philosophie, zur Politikwissenschaft und speziell natürlich zur Erziehungswissenschaft» (Friedrichs und Sander 2012, 364). Die beiden skizzierten Argumentationslinien unterscheiden sich nicht grundlegend; jedoch lassen sich dadurch divergierende Perspektiven auf die Medienpädagogik und deren Charakterisierung ausmachen. Dieser Umstand erschwert die angestrebte Suche nach einem medienpädagogischen Selbstverständnis.

Die im Beitrag vorgenommene Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession folgt dem Ansatz der funktionalen Differenzierung, welcher von Rudolf Stichweh (1994; 2013) in der Tradition der Systemtheorie von Niklas Luhmann verfasst wurde. Dieser Betrachtungsweise liegt die Annahme zugrunde, dass sich moderne Gesellschaften grundsätzlich durch die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen auszeichnen. Der Beschreibungsansatz soll im vorliegenden Beitrag als Hintergrundfolie herangezogen werden, indem das Funktionssystem Medienpädagogik einer Differenzierung zwischen Disziplin und Profession unterzogen wird. Die Spurensuche beginnt mit Hinweisen auf eine mögliche disziplinäre Verortung aus der Medienpädagogik selbst heraus, gefolgt von Beschreibungsansätzen aus der Wissenschaftssoziologie, die es ermöglichen das medienpädagogische Selbstverständnis in anderer Form als bisher zu beschreiben. Im Anschluss daran wird der differenztheoretische Ansatz auf die professionellen Handlungssysteme der Medienpädagogik ausgeweitet, um systematisch zu untersuchen, wie sich die Profession der Medienpädagogin und des Medienpädagogen unter Berücksichtigung dieses Beschreibungsansatzes konstituiert. Abschliessend wird die vorgenommene Differenzierung zwischen Disziplin und Profession vergleichend diskutiert und über künftige Aufgaben und damit zusammenhängende Herausforderungen für die Medienpädagogik in Forschung, Lehre und Praxis reflektiert.

Eine Identitätssuche im Wissenschaftssystem

Zuvorderst soll der Frage, inwieweit sich die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin beschreiben lässt, im Rahmen der differenztheoretischen Spurensuche nachgegangen werden. Dazu wird zunächst der Diskurs um die Frage der wissenschaftsdisziplinären Zugehörigkeit aus der Medienpädagogik selbst umrissen. Das Zusammentragen dieser äusserst unterschiedlichen Argumentationslinien führt zu der Frage, wie diese entstehen konnten und miteinander zusammenhängen.¹ Aus der Perspektive der Wissenschaftssoziologie soll anschliessend hergeleitet werden, wie die Medienpädagogik unter Berücksichtigung ihrer Entstehung als wissenschaftliches Spezialgebiet mit einer Community, im Sinne einer wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft, beschrieben werden kann und inwieweit dieser Beschreibungsansatz die Frage nach der Konstitution der Medienpädagogik zu bereichern vermag.

Hinweise aus dem medienpädagogischen Diskurs

Aus der Medienpädagogik selbst lassen sich durchaus Hinweise auf die Beschäftigung mit dem eigenen Selbstverständnis nachzeichnen. In ausgewiesenen medienpädagogischen Periodika, wie bspw. dem Jahrbuch Medienpädagogik 6 (vgl. Sesink et al. 2007), behandeln unterschiedliche Beiträge Verortungsmöglichkeiten der Medienpädagogik als Teil- oder Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. Dabei rücken diese Art von Beiträgen die Frage nach einer eigenständigen medienpädagogischen Theorie, «die all die vielfältigen Forschungsergebnisse ordnen und in einen systematischen Zusammenhang bringen kann» (Meder 2007, 55) bislang aber noch unzureichend ausgearbeitet ist, ins Zentrum der Überlegungen. Norbert Meder wagt in diesem Zusammenhang den Versuch, eine Theorie der Medienpädagogik in ihren Grundzügen zu beschreiben und setzt dafür den Begriff der *Medienbildung* mit einem dreifachen Bildungsverhältnis (zum Dinglichen, zum Sozialen und zum Zeitlichen) als Ankerpunkt im Bereich der Bildungstheorie (Meder 2007). Dieter Spanhel weist in einem Beitrag darauf hin, dass die Medienpädagogik als pädagogische Disziplin verstanden werden könne, ohne sie der Erziehungswissenschaft unterzuordnen. Er identifiziert die Medienpädagogik «im Spannungsfeld vieler Wissenschaften» (Spanhel 2007, 33), was u. a. auf die Einflüsse aus der Medienwissenschaft, der Psychologie, der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, der Soziologie und natürlich der Pädagogik (Schiefner-Rohs 2013, 3) zurückgeführt werden kann. Im Sinne einer eigenen Disziplin sei nicht nur der Erkenntnisgewinn in Bezug auf grundlagentheoretische Fragen zu klären, sondern ebenso nach der Verbesserung der pädagogischen Praxis in einer fortwährend von Medien bestimmten Gesellschaft zu streben.

1 Die Autorinnen sind sich bewusst, dass die Formulierung eine diskursanalytische Vorgehensweise vermuten lassen könnte. Die für diesen Beitrag vorgenommene Literaturarbeit wird diesem Anspruch jedoch nicht gerecht.

Theoriegeleitete Auseinandersetzungen über «Voraussetzungen und Bedingungen, Formen, Methoden und Wirkungen medienpädagogischen Handelns» (Spanhel 2007, 36) seien dabei genauso zu bedenken wie Forschungsansätze, die diesbezügliche Konzepte, Programme und Massnahmen evaluieren.

Wolfgang Ruge differenziert die Vielfalt der Zugangsweisen zu medienpädagogischen Themenfeldern und Fragestellungen auf systematische Weise. Auf der Ebene der *institutionellen Verortung* identifiziert er u. a. Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Fakultäten, Fachbereichen und Instituten sowie eine Präsenz medienpädagogischer Gruppen innerhalb mehrerer Fachgesellschaften. Auf der *diskursiven Ebene* werden Unterschiede in Bezug auf die Charakterisierung des Feldes, des Medienbegriffs, das Verhältnis zu pädagogischen Kernbegriffen sowie dem wissenschaftlichen Habitus und den Analysefokussen herausgearbeitet, sodass mindestens drei Medienpädagogiken benannt werden können:

(1) Die Pädagogik mit Medien oder die *Mediendidaktik*,

(2) die Pädagogik über Medien oder *Medienerziehung* und

(3) zuletzt eine Perspektive, die Medien als Möglichkeit für individuelle Bildungsprozesse einbezieht bzw. über die den Medien «inhärenten Bildungspotenziale» nachdenkt (vgl. Ruge 2014). Die nicht eindeutige Zugehörigkeit sowohl auf institutioneller als auch auf diskursiver Ebene bietet in diesem Deutungszusammenhang den Anlass von einer «Undisziplinierte[n] Pluralität» (Ruge 2017) zu sprechen. Der Differenzierungsversuch zwischen mehreren Medienpädagogiken basiert aber unter anderem auf der Annahme, dass disziplinäre Unterschiede und Grenzziehungen das heterogene Feld der Medienpädagogik in Forschung und Theoriebildung ausmachen. Dadurch eröffnet sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit und dem Mehrwert solcher Grenzziehungen. Grenzen können z. B. als Zeichen für ein hochkomplexes Feld gedeutet werden, die jeder einzelnen medienpädagogischen Ausrichtung innerhalb ihrer Disziplin die Chance für mehrperspektivische Erkenntnisse bietet. Gerade der Aufruf, interdisziplinär zu arbeiten und die jeweiligen Stärken einer Disziplin auch in einer anderen zu nutzen (Ruge 2014), wirft bei einer Identitätssuche für die Medienpädagogik neue Fragen auf: Wann handelt es sich um eine disziplinäre Grenzüberschreitung und wie wichtig ist eine eindeutige Grenzziehung tatsächlich? Interdisziplinäre Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Fachrichtungen gemeinsam an der Lösung eines Problems arbeiten, zu der eine einzelne Fachrichtung nicht allein gelangen kann. Schon die Rahmung und Definition des Problems bedarf der Zusammenarbeit von Personen unterschiedlicher Disziplinzugehörigkeiten (vgl. Jungert et al. 2010 nach Heckhausen 1987, 129). Anders als im Sinne der engen Klassifikation nach Krüger (2010), scheint die Themenvielfalt in der Medienpädagogik weit über Fragen nach pädagogisch angemessenen Mediennutzungsweisen oder nach medial geprägten Lernprozessen hinauszugehen. Um die Frage nach der Konstitution weiterhin systematisch zu verfolgen, braucht es womöglich neue Denkanstösse.

Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet

Bei der Spurensuche in erziehungswissenschaftlichen und medienpädagogischen Diskursen konnten argumentativ ähnlich gelagerte Annahmen über die Verfasstheit der Medienpädagogik identifiziert werden (Krüger 2010, Spanhel 2007, Sesink et al. 2007). Die Entstehung oder Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen in den sechziger und siebziger Jahren hängen mit einer Ausweitung pädagogischer Fragen in andere Wissenschaftsbereiche bzw. mit einer «Pädagogisierung aller Lebensbereiche» (Krüger 2010, 327) zusammen. Die Bedingungen, welche eine Entwicklung des wissenschaftlichen Arbeitens über disziplinäre Grenzen hinweg bestimmen, können innerhalb des Wissenschaftssystems nicht nur in der Medienpädagogik, sondern auch in anderen Disziplinen beobachtet werden.

Die Wissenschaftssoziologie beschäftigt sich mit der Entstehung sowie Entwicklung wissenschaftlicher Themen, Methoden und Theorien. Dabei wird der Fokus nicht nur auf singuläre Zustandsbeschreibungen gerichtet, sondern Entwicklungslinien unterschiedlicher Disziplinen und Bereiche einbezogen. Rudolf Stichweh (2013) beschreibt die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen und disziplinuzugehöriger Spezialgebiete in einem engen Zusammenhang mit der Herausbildung moderner Hochschulsysteme im 18. und 19. Jahrhundert. Daran anknüpfend identifiziert er Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts:

[E]ine überraschende Karriere der wissenschaftlichen Disziplinen. Diese wird aus einer Ordnung gesicherten Wissens für Zwecke der Lehre zu einem Sozialsystem spezialisierter wissenschaftlicher Forschung und Kommunikation (vgl. Stichweh 1984), und sie ist als solches in einer Infrastruktur akademisch-wissenschaftlicher Berufe verankert (Stichweh 2013, 246).

Den Prozess disziplinärer Differenzierung und die damit einhergehende Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete führt Stichweh auf abstrakte Problemstellungen zurück, die eine Autokatalyse² der disziplinären Identität bewirken, was er am Beispiel der Medizin ausführlich beschreibt (ebd., 273). Die Erziehungswissenschaft hingegen führt er als prominentes Beispiel sekundärer Disziplinbildung an. Die sekundäre Disziplinbildung kann als Folge der Differenzierung von Profession und Disziplin gesehen werden und lässt sich durch den Umstand erklären, dass wissenschaftliche Disziplinen dem Problem gegenüberstehen, in akademischen Institutionen nur wachsen zu können, wenn sie eine entsprechende Berufsausbildung gewährleisten (ebd. 2013, 282ff.), was – mit Blick auf den hier fokussierten Bereich – wiederum eine Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Spezialgebiete nach sich zieht. Dadurch wird der enge Zusammenhang von Forschung und Lehre in der differenztheoretischen Betrachtungsweise deutlich, auf den im nachfolgenden Punkt im Hinblick auf die Profession der Medienpädagogik näher eingegangen wird.

² Der aus der Chemie bekannte Terminus wird von Stichweh (2013) herangezogen, um die Ausdifferenzierung der einzelnen Wissenschaftsdisziplin und Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete als positive Rückkopplung zu konnotieren.

Jochen Gläser identifiziert die *wissenschaftlichen Spezialgebiete* und *Fachrichtungen* als zentrale Begriffe, anhand derer unter anderem auch die Konstitution eines Wissenschaftsgebietes hergeleitet werden kann. Die Definitionen beider Termini hängen direkt miteinander zusammen: Ein (bestimmter) Wissensbestand zu einem Thema macht ein wissenschaftliches Spezialgebiet aus, während die zum Spezialgebiet gehörende Fachgemeinschaft den Personenkreis charakterisiert, der «mit und an diesem Wissen» (Gläser 2006, 159) arbeitet. Als wesentliche Bedingung der Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete ist die Neukombination von Wissen zu nennen. So werden z. B. neue Methoden aus anderen Disziplinen auf bereits bekannte Fragen und Phänomene der eigenen Disziplin angewendet. Auch die Entdeckung neuer Weltausschnitte sind ausschlaggebend für die Entstehung neuer Spezialgebiete, was Gläser am Beispiel der Entstehung der Radioastronomie erläutert (ebd. 2006, 253f.). Für die Medienpädagogik können nach Ansicht der Autorinnen sowohl die Genese neuer Weltausschnitte als auch die Neukombination von Wissen als Entstehungsbedingungen herangezogen werden. Exemplarisch seien hier die Entwicklung und Verbreitung der Massenmedien oder die Digitalisierung als bedingende Entwicklungsprozesse genannt (Sesink et al. 2007).

Ferner können wissenschaftliche Spezialgebiete einen Gegenstands-, Methoden- und/oder Theoriebezug haben (Gläser 2006 nach Law 1973, 302). Dabei kann augenscheinlich nicht ausgeschlossen werden, dass sich unterschiedliche Spezialgebiete überlagern (Gläser 2006, 161f.). So könnte die Medienpädagogik als ein gegenstandsbezogenes Spezialgebiet charakterisiert werden, in dem sich wiederum mehrere methoden- oder theoriebasierte Spezialgebiete finden lassen, die aber in Bezug auf ihre Fachgemeinschaft die Grenze des Gegenstands überschreiten und Personen anderer gegenstandsbezogener Spezialgebiete einbeziehen können. Zugehörigkeiten zu Spezialgebieten sind aus diesem Grund unscharf und die Fachgemeinschaft eines Spezialgebiets äusserst fluide (ebd., 160ff.), was sich auch im Falle der Medienpädagogik nachzeichnen lässt. Die von Ruge (2014) vorgenommene Differenzierung kann vielleicht als Bedingung für die Entstehung neuer Spezialgebiete eingeordnet, aber gleichzeitig auch als Prozessschritt interpretiert werden, welcher die Medienpädagogik in der systematischen Betrachtungsweise als noch entstehendes Spezialgebiet – mit wenig einheitlichen Theoriebezügen und klaffenden Lücken – identifiziert. Gerade die «unerschöpfliche Problemquelle» (Gläser 2006, 258), die beständig in Form von neuen Aufgaben und Fragen formuliert wird, gilt als Bedingung für die erfolgreiche Entwicklung eines etablierten wissenschaftlichen Spezialgebiets.

Medienpädagoginnen und -pädagogen in einer wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft

Die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Gegenstandsbereich, der schon durch die Namensgebung «Medienpädagogik» beschrieben wird, eint viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bestreben, ihr Feld mit ihren Erkenntnissen zu füllen. Aus der Perspektive der Wissenschaftssoziologie, die unter anderem aus der Frage entstand, wie sich die soziale Ordnung in der Wissenschaft erklären lässt, zeichnen sich wissenschaftliche Gemeinschaften gerade durch ihre gemeinsamen Produkte aus, die zu einem gemeinsamen Gegenstandsbereich erstellt wurden und werden. Aus der Annahme heraus, dass durch die hohe Anzahl an fachlichen Ausdifferenzierungen «die Einheit der Wissenschaft ernsthaft gefährdet erschein[t]» (Kölbel 2011, 39), erklärt sich der Zusammenhalt wissenschaftlicher Fachgemeinschaften nicht allein durch die Zugehörigkeit zu Disziplinen oder Fachrichtungen. Wenn z. B. nach dem kollektiven Prozess der Produktion wissenschaftlichen Wissens gefragt wird, fokussiert die Wissenschaftssoziologie *wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften*³ (Gläser 2006). Diese Gemeinschaften lassen sich nicht durch unterschiedliche Zugehörigkeiten zu Disziplinen, Denkstilen, Paradigmen oder Wissenskulturen voneinander abgrenzen, sondern führen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der Grundlage gemeinsamer Interessen ebenfalls zueinander: «Damit gemeinschaftliche Produktion funktioniert, muss der gemeinsame Gegenstand die Mitglieder der Gemeinschaft aufeinander beziehen, das heißt sie so orientieren, dass sie füreinander relevante Beiträge erbringen» (ebd. 2006, 199). Innerhalb wissenschaftlicher Produktionsgemeinschaften existieren Forschungsaufgaben, denen sich individuelle Mitglieder einer Gemeinschaft hingeben. Solche Forschungsaufgaben treten unter anderem aus Fragen hervor, die aufgrund der experimentellen Prüfung von Theorien aufgeworfen werden. Oftmals können bereits gestellte Fragen innerhalb einer wissenschaftlichen Fachrichtung nur dann beantwortet werden, wenn Erkenntnisse oder Durchbrüche innerhalb anderer Fachrichtungen geschaffen wurden (vgl. *Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete*). Abhängigkeiten, die über fachliche Grenzen hinaus existieren, können auch in der Medienpädagogik gefunden werden. So lassen sich bspw. Fragen zum Zusammenhang zwischen elterlicher Medienerziehung und der exzessiven Mediennutzung Heranwachsender nur sinnvoll beantworten, wenn auch Erkenntnisse aus der Psychologie über stoffungebundene Suchterkrankungen in die Diskussion einbezogen werden. Sollen ferner Bilder, Fotografien oder Webseiten von Personen als Datengrundlage zur Klärung von Fragen der Mediensozialisation herangezogen werden, braucht es methodische Kenntnisse und Vorgehensweisen bzw. diesbezügliche Anregungen aus der Kunstgeschichte. Möchte man

3 Dieser Begriff ist in etwa gleichbedeutend mit der Bezeichnung einer Fachgemeinschaft, die sich wie in *Entstehung wissenschaftlicher Spezialgebiete* erläutert einem Spezialgebiet widmet. Die Bezeichnung der wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaft rückt jedoch das Produzieren von Wissen als bedeutendste Aufgabe in den Mittelpunkt der Forschungstätigkeit.

Möglichkeiten und Grenzen des Datenschutzes für pädagogische Handlungsfelder wissenschaftlich aufarbeiten, sollten z.B. Wissensbestände über die Datensammlung und -speicherung aus der Informatikwissenschaft und/oder der Rechtswissenschaft berücksichtigt werden. Weiterhin lassen sich Forschungsaufgaben aus unzureichend strukturierten Wissensbeständen innerhalb einer Forschungsgemeinschaft formulieren. In der Medienpädagogik wird bspw. seit geraumer Zeit versucht zu erklären, welche Bedeutung Medien für Lern- und/oder Bildungsprozesse haben (können). Dieser Frage kann u. a. mit Bezug auf Biografien, Generationen, Institutionen, Milieus, Soziodemographie, sozialen Gruppen nachgegangen werden. Die systematische Aufgliederung der Bezugspunkte folgt dabei der Orientierung an geordnetem Wissen. Die Bearbeitung von aufkommenden Fragen ist dabei nicht zwangsläufig den Personen überlassen, die die Frage stellen. So arbeiten innerhalb einer Gemeinschaft oftmals Personengruppen unterschiedlicher Fach- oder Ortsanbindung an den selbigen bzw. ähnlichen, benachbarten oder verwandten Fragestellungen, die wiederum zu Erkenntnissen führen, die in der Folge gemeinsam weitergenutzt werden:

Wissenschaftler beziehen sich also bei der Formulierung von Forschungsaufgaben auf das gesamte aktuelle Wissen ihrer Gemeinschaft und nicht [nur] auf abstrakte, über einen längeren Zeitraum hinweg stabile Gerüste wie Theorien oder Paradigmata. Nur so können sie sicher sein, dass die durch sie formulierte Aufgabe tatsächlich auf die Produktion von neuem Wissen zielt, das über das Bekannte hinausgeht. Mit anderen Worten: Um zu vermeiden, dass sie eine bereits gelöste Aufgabe noch einmal formulieren, müssen die Wissenschaftler alle Lösungen auf ihrem Gebiet kennen (Gläser 2006, 82).

Dabei ist jedoch schwer zu sagen, inwiefern ein gemeinsamer Wissensbestand tatsächlich in der Form existiert, dass alle Personen einer Gemeinschaft die selbe Grenze ziehen würden. Zum einen ist der Wissensbestand über mehrere Periodika und Plattformen verteilt und ferner existiert in einer Gemeinschaft kein definierter oder abgesteckter Wissensbestand. Es entscheidet jede Person für ihre Forschungsaufgabe, welche formalen und informellen Wissensbestände in die Erarbeitung einfließen und welche nicht. Auch die Gewichtung unterschiedlicher Informationen obliegt der Eigenverantwortung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Nimmt man die Auffassung hinzu, dass jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler eine eigene, sehr individuelle Wissenschaftsbiografie aufweist, so muss daraus gefolgert werden, dass jede Wissenschaftlerin und jeder Wissenschaftler «eine unikale Kombination von Wissen» (Gläser 2006, 89) darstellt. Mit dem Ansatz aus der Wissenschaftssoziologie wird die Diskussion um die Konstitution der Medienpädagogik um eine neue Perspektive erweitert. Inwieweit die Beschreibung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft auch die professionstheoretische Diskussion innerhalb der Medienpädagogik bereichern kann, soll im nächsten Punkt diskutiert werden.

Medienpädagogik als Profession bzw. professionelles Handlungssystem

Anknüpfend an die vorangegangenen Ausführungen und die wissenschaftssoziologische Betrachtung unter der Frage, inwieweit die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin beschrieben werden kann, führt die differenztheoretische Spurensuche nach der Identität und dem damit einhergehenden Selbstverständnis der Medienpädagogik die Autorinnen im Folgenden dazu, die professionssoziologische Perspektive ins Zentrum der Überlegungen zu rücken. Wie unter *Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet* beschrieben, kann der Prozess wissenschaftsdisziplinärer Differenzierung in Forschung und Theoriebildung nicht losgelöst von der akademischen Lehre betrachtet werden. Die Lehre ist fester Bestandteil des akademischen Betriebs und hat, neben der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Aufgabe, Studierende auf das künftige Berufshandeln in den pädagogischen Praxisfeldern vorzubereiten. Auch für die Medienpädagogik ist diese Aufgabe eng mit der Frage nach dem (disziplinären) Selbstverständnis sowie einer eigenen Identität verbunden. Der vorgeschlagene Ansatz, der die Medienpädagogik als *wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft* beschreibt, wird in den nachfolgenden Ausführungen Berücksichtigung finden. In Anlehnung an die professionstheoretischen Überlegungen Rudolf Stichwehs wird zunächst die Entstehung moderner Professionen im Zuge der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen nachgezeichnet. Anschliessend wird den bisherigen professionstheoretischen Überlegungen aus der Medienpädagogik Rechnung getragen, indem diese vor dem Hintergrund der differenztheoretischen Perspektive reflektiert werden.

Professionen und professionelle Funktionssysteme

Um Antworten auf die Fragen nach der Bedeutung medienpädagogischer Professionalität, den Prämissen und der Struktur medienpädagogisch-professionellen Handelns sowie den Bedingungen für eine adäquate medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen der akademischen Ausbildung finden zu können, sollen professionssoziologische Überlegungen in die bisherige Betrachtung einfließen. Mit der von Stichweh (2013) beschriebenen Entstehung moderner Hochschulsysteme im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden Differenzierung von wissenschaftlichen Disziplinen und Spezialgebieten (vgl. *Medienpädagogik als wissenschaftliches Spezialgebiet*), ist auch ein Wandel des professionellen Handlungssystems zu verzeichnen. So lassen sich Professionen zunächst als «*ein Phänomen des Übergangs von der ständischen Gesellschaft des alten Europas zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne*» (Stichweh 1996, 50, Hervorhebung im Original) beschreiben. Professionen können aus systemtheoretischer Sicht ferner als Berufe besonderen Typs klassifiziert werden, die sich dadurch auszeichnen, dass «sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst

kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen» (ebd., 51). Die gesellschaftliche Differenzierung bedingte folglich eine Abkehr von klassischen Professionsverständnissen (Mediziner, Geistliche und Juristen), hin zu einer Pluralisierung von Professionen mit funktionaler Zuständigkeit. Moderne Professionen zeichnen sich ausserdem durch einen immanenten Wissenskorpus sowie durch ihren vermittelnden Charakter aus. Die Vermittlung kann nach Stichweh als zentrale Kategorie für die Professionstheorie und professionelle Handlungswirklichkeit gesehen werden, «weil Professionen mit kulturellen Sachthematiken befaßt sind, von denen ihre Klientel strukturell (im Sinne mangelnden Involviertseins oder mangelnder Kenntnis) und/oder situativ (im Sinne des Gegebenseins einer Notlage) durch eine erhebliche Distanz getrennt wird, und weil jeweilige Profession, außer daß sie eine konkrete Problemlösung zu bearbeiten versucht, immer zusätzlich auch *Distanzüberbrückung* intendiert» (Stichweh 1992, 43, Hervorhebung im Original). Mit der Vermittlung als zentraler Kategorie von Professionen liefert Stichweh einen Gegenentwurf zum strukturtheoretischen Konzept der stellvertretenden Deutung, welches Ulrich Oevermann in die professionssoziologische Diskussion der Erziehungswissenschaft einbringt (1981; 1996) und in späteren Publikationen mit Bezug auf die Schulpädagogik als stellvertretende Krisenbewältigung ausweitet (vgl. 2002). Kritik übt Stichweh an Oevermanns Konzept, da dieses seiner Auffassung nach eine Asymmetrie des Klienten-Professionellen-Verhältnisses markiert, während die Vermittlung «die *Dreistelligkeit der Beziehung* [betont] und damit die *intermediäre Position* des Professionellen deutlicher hervortreten lässt» (Stichweh 1992, 44). Das professionsimmanente Wissen wird aus systemtheoretischer Sicht im Rahmen der akademischen Professionalisierung erworben und soll zum professionellen Handeln in praktischen Feldern befähigen. Dabei betont auch Stichweh, wie viele Vertreterinnen und Vertreter der Professionstheorie, die Notwendigkeit eines professionellen Umgangs mit Ungewissheit im Hinblick auf die individuellen Problemlagen der jeweiligen Klientel (Stichweh 2013, 260ff.). Der Umgang mit Ungewissheit ist eine Form von Handlungswissen, welches sich vom wissenschaftlich erworbenen Wissen (analytisch-theoretisch) unterscheidet. Silvia Kade (1989) differenziert diese Wissensformen für die pädagogische Handlungspraxis, da beide einer eigenen Funktions- und Handlungslogik folgen sowie abweichenden Funktions- und Geltungsbereichen unterliegen: Während das Wissenschaftswissen als theoretisches Sonderwissen gelten kann, welches den Kriterien der Diskurse einer Scientific Community entspricht, bezieht sich das Handlungswissen auf die konkrete Handlungspraxis und damit einhergehende Entscheidungen, die professionelles Handeln in bestimmten Situationen ermöglichen soll (ebd., 58ff.). Als Möglichkeit das Handlungswissen im Zuge der akademischen Ausbildung verstärkt zu professionalisieren, führt Kade den Vorschlag einer stärkeren Reflexion dessen über die curriculare Einbindung in pädagogischen Praxisseminaren an (ebd., 70).

Professionstheoretische Hinweise aus der Medienpädagogik

Dass die medienpädagogische Identität bzw. ein medienpädagogisches Selbstverständnis konstitutiv für die Beschreibung professioneller Handlungswirklichkeiten der Medienpädagogik ist, lässt sich bereits im Anschluss an die Debatte einer pädagogischen Professionalität nachzeichnen. Walther Hornstein und Christian Lüders (1989) arbeiten im Zuge ihrer professionstheoretischen Analyse pädagogischer Handlungsfelder zwei Professionalisierungsstrategien für die Medienpädagogik heraus. Während einige Vertreterinnen und Vertreter um die Konzeptualisierung eines adäquaten Berufsbildes bemüht sind, widmen sich andere Vertreterinnen und Vertreter einem ganzheitlichen Ansatz, der die Medienpädagogik als ganzheitliches Konzept beschreibt und die Forderung nach sich zieht, medienpädagogische Inhalte und Fragestellungen in die akademische Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen einzubeziehen (Hornstein und Lüders 1989, 759f.). Dieser ganzheitlichen Perspektive schliesst sich später auch Kai-Uwe Hugger (2001; 2008) im Zuge seiner professionstheoretischen Beschäftigung an, indem er die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliches Querschnittsthema und erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe beschreibt, was Fragen hinsichtlich der medienpädagogischen Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen nach sich zieht. Die akademisch-medienpädagogische Professionalisierung als individueller Prozess hat die Entwicklung einer pädagogisch professionellen Handlungsfähigkeit oder Handlungskompetenz zum Ziel (Combe und Helsper 1996). Der individuelle Professionalisierungsprozess wurde von Hugger (2001) im Rahmen seiner Dissertationsschrift systematisch ausgearbeitet. Innerhalb der Auseinandersetzung bemängelt Hugger das fehlende Selbstverständnis der Medienpädagogik und hinterfragt kritisch, inwieweit die Debatte um den Begriff der Medienkompetenz als Zielkategorie ausreicht, um die Lücke eines medienpädagogischen Selbstverständnisses zu schliessen (ebd., 77ff.). Weiter arbeitet Hugger vier Strategien medienpädagogischer Professionalisierung heraus und schlägt mit dem Entwurf des «vernetzenden Medienpädagogen» ein neues Konzept medienpädagogischer Professionalität vor (ebd., S. 91ff.). Innerhalb dieses Konzepts trägt Hugger dem Umstand Rechnung, dass medienpädagogisches Handeln über die Grenzen pädagogischer Handlungsfelder hinausgehen kann. Daneben konstatiert er, dass professionelles medienpädagogisches Handeln auch immer mit einem Wissen um das *Nicht-Wissen* einhergeht. Der Umgang mit dem Wissen um Nicht-Wissen in praktischen Handlungssituation ist für Hugger das zentrale Strukturelement medienpädagogisch-professionellen Handelns (vgl. dazu ausführlich Hugger 2007). Ferner spricht sich Hugger für eine «cross-over»-Perspektive auf die Medienpädagogik aus (Hugger 2001, 84ff.), die sich im Vernetzungsaspekt des in die Debatte eingebrachten Konzepts des «vernetzenden Medienpädagogen» widerspiegelt und sich auch in dem von den Autorinnen des vorliegenden Beitrags vorgeschlagenen Beschreibungsansatz der Medienpädagogik als wissenschaftliche Produktionsgemeinschaft finden lässt.

Theo Hug (2005) diskutiert die Frage nach einer Profession der Medienpädagogik in Anlehnung an Huggers Ausführungen und bezieht die Debatte um Medienkompetenz als möglichen Zielwert ein. Im Zuge der Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung rät er dazu, auch die damit einhergehenden «diskursübergreifenden Verortungen und Vernetzungen [in wirtschaftlichen, politischen und pädagogischen Kontexten] sorgsam auszuloten» (ebd., 33). Bezugnehmend auf Huggers Vorschlag einer «cross-over»-Perspektive und dem Umstand, dass pädagogische Bereiche stets auch medial verfasst sind, konstatiert er für die Medienpädagogik: «Die zentrale Herausforderung besteht dabei darin, die Suche nach pädagogischen Schonräumen jenseits medienimprägnierter Lebenswelten aufzugeben und aus dem Netz medialer Verstrickungen heraus Angebote zur kritischen Reflexion, Nutzung und Gestaltung von Bildungs- und Lernumgebungen zu machen.» (ebd., 35).

Neben den genannten professionstheoretischen Bemühungen lassen sich im medienpädagogischen Diskurs weitere Arbeiten identifizieren, die sich mit medienpädagogischer Professionalisierung beschäftigen. So sind bspw. Akteurinnen und Akteure der schulischen Medienpädagogik bemüht, Fragestellungen zu u. a. Medien-erziehung und -sozialisation sowie zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung in der Schule zu beantworten, wobei insbesondere die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen von wissenschaftlichem Interesse für die Medienpädagogik ist (u. a. Blömeke 2000 & 2007, Herzig 2007, Mayrberger 2004, Schiefner-Rohs 2012). Weitere pädagogische Handlungsfelder, wie bspw. die Erwachsenenbildung, werden auch von Akteurinnen und Akteuren der Medienpädagogik unter der Fragestellung der medienpädagogischen Professionalisierung vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer Handlungsprämisse untersucht.

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Beschäftigung mit der medienpädagogischen Profession und den professionellen Handlungssystemen noch nicht abgeschlossen und eng mit der Frage nach der Identität oder dem Selbstverständnis der Medienpädagogik verwoben sind. Final sollen daher die differenztheoretisch analysierten Bereiche der Medienpädagogik als Disziplin und Profession vergleichend bzw. zusammenhängend diskutiert werden.

Abschliessende Diskussion und Fazit

Die Universität, oder weiter gefasst die Hochschule, kann aus systemtheoretischer Perspektive als zentrales Bindeglied von Disziplinen und Professionen bezeichnet werden, da sie die relevante institutionelle Umwelt beider Bereiche darstellt und besonders die «Sozialgestalt moderner Professionen» (Stichweh 2013, 248) als Wissenschaftssystem mitgeformt hat. Manuela Pietraß und Sebastian Hannawald haben im Hinblick auf die Medienpädagogik einen systematischen Überblick zu medienpädagogischen Professuren, Studiengängen und Studienabschlüssen erarbeitet, der

die im Diskurs um die disziplinäre Zugehörigkeit der Medienpädagogik herrschende Uneinigkeit (vgl. *Eine Identitätssuche im Wissenschaftssystem*), in Bezug auf das akademische Feld zum Ausdruck bringt. Die Professuren, welche von den Autorinnen und Autoren der Medienpädagogik zugeordnet werden, weisen in ihren Denominationen sehr unterschiedliche Bezugspunkte auf. Sie spiegeln unterschiedliche Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft von der Pädagogischen Psychologie über die Erwachsenenbildung und Schulpädagogik bis zur Kunstpädagogik wider. In der Zusammenschau von Studienschwerpunkten, Studiengangsbezeichnungen und -abschlüssen sind nicht mehr nur erziehungswissenschaftliche Bezüge, sondern auch Verortungen in der Medienwissenschaft, der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie und der Informatik auszumachen (Pietraß und Hannawald 2008, 39ff.). Auch die aktuell veröffentlichte Übersicht zu medienpädagogischen Studiengängen im deutschsprachigen Raum, zusammengestellt von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur und der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017), zeigt die Durchdringung der Medienpädagogik von weiteren Disziplinen. Gleichzeitig tritt aus Richtung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft das Bestreben hervor, ein «Kerncurriculum Medienpädagogik» zu formulieren, an dem auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer deutschsprachiger Länder mitarbeiten. Während sich das Konstrukt von wissenschaftlichen Produktionsgemeinschaften vor dem Hintergrund von medienpädagogischen Forschungsinteressen und Forschungsarbeiten gut argumentieren lässt, ist die Übertragung der disziplinären Offenheit auf die medienpädagogische Lehre weitaus schwieriger. Unter vielen anderen Bedingungen beeinflussen jedoch schon die strukturellen Auflagen an Hochschulen eine direkte Integration dieses gemeinsam erarbeiteten Kerncurriculums. Gleichzeitig scheint auch das Schlagwort der *Interdisziplinarität* mit dem Ziel der Herausbildung eines professionellen Selbstverständnisses von Medienpädagoginnen und -pädagogen ebenso einengend, da die disziplinären Grenzziehungen dadurch lediglich abgeschwächt, aber nicht aufgehoben werden. Wie sich die Medienpädagogik unter der differenztheoretischen Lupe aus wissenschaftssoziologischer und professionssoziologischer Perspektive konstituiert, kann in diesem Beitrag nur im Ansatz aufgezeigt werden. Die Autorinnen sehen in dieser verbindenden Sicht jedoch viel Potenzial für die weiterführende Bearbeitung wichtiger Fragen in den Feldern der medienpädagogischen Forschung, Lehre und Praxis. Mit diesen neu eröffneten Potenzialen gehen selbstverständlich auch Herausforderungen und Aufgaben einher, die final skizziert werden sollen.

Für die medienpädagogische Theorie- und Empiriearbeit scheint eine intensivere Beschäftigung mit der (medienpädagogischen) Profession notwendig, um diese für erziehungswissenschaftliche Handlungsfelder anschlussfähig zu beschreiben und medienpädagogische Handlungssysteme weiter auszudifferenzieren, da diese nicht

zwingend in der erziehungswissenschaftlichen Praxis verortet sein müssen. Dabei empfiehlt es sich, die professionssoziologische Forschung – und gerade die systemtheoretische Professionstheorie – stärker in die Auseinandersetzung einzubinden (Hugger 2001). Ein solches Vorhaben vermag ferner die Debatte um die Identität oder dem Selbstverständnis der Medienpädagogik zu bereichern. Mit dem vorliegenden Beitrag wurde ein Versuch in diese Richtung unternommen. Für die medienpädagogische Lehre stellt die adäquate Professionalisierung angehender Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler und künftiger Berufspraktikerinnen und -praktiker die wohl grösste Herausforderung dar, da die praktischen Handlungssysteme der Medienpädagogik so vielfältig scheinen. Daneben sind akademische Professionalisierungswege an Hochschulen durch das Bachelor-/Mastersystem heute auch diverser und verlaufen weniger geradlinig als zu Zeiten des klassischen Diplomstudiengangs. Die Bemühungen um ein «Kerncurriculum Medienpädagogik» könnten helfen, die medienpädagogische Professionalisierung in den Studiengängen der erziehungswissenschaftlichen Handlungsfelder dauerhaft zu verankern. Dabei sollten die individuellen Professionalisierungswege nicht ausser Acht gelassen werden, denen zum Beispiel durch Veranstaltungen mit einem wissenschaftlich begleiteten Praxisbezug Rechnung getragen werden kann. Daneben empfiehlt es sich wissenschaftliche Erkenntnisse aus der gesamten Produktionsgemeinschaft Medienpädagogik einfließen zu lassen, um ein ganzheitliches Bild der Medienpädagogik zu zeichnen. Gerade in Bezug auf die Praxisforschung existieren noch wenig Erkenntnisse über das Berufsfeld, die Aufgaben oder eine systematische Aufarbeitung des Berufsbildes von praktisch tätigen Medienpädagoginnen und -pädagogen. Eine intensivere theoretische und empirische Beschäftigung mit der medienpädagogischen Professions- theorie bereichert damit nicht nur den wissenschaftlichen Wissensbestand, sondern kann auch konstruktiv auf die Praxis wirken und diese stärken.

Literatur

- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd.
- Blömeke, Sigrid. 2007. «Empirische Forschung zu neuen Medien in Schule und Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 246–259. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Combe, Arno, und Werner Helsper. 1996. «Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 9–48. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Friedrichs, Henrike, und Uwe Sander. 2012. «Medienpädagogik». In *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft: KLE*, herausgegeben von Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz und Winfried Marotzki. Band 2, 363-365. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 2017. «Studiengänge für Medienpädagogik und Erziehungswissenschaft». http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/studiengaenge_medienpaedagogik_medienwissenschaften_erziehungswissenschaften.pdf.
- Gläser, Jochen. 2006. *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften: Die soziale Ordnung der Forschung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Habil.-Schr.
- Herzig, Bardo. 2007. «Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 283–297. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hornstein, Walther, und Christian Lüders. 1989. «Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie: Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität». *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (6): 749-769.
- Hug, Theo. 2005. «Medienpädagogik als Profession?». In *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*, herausgegeben von Alfred Kowarsch und Klaus M. Pollheimer, 29–36. Pukersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: KoPäd.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmungen einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 262–282. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 564–570. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jungert, Michael. 2010 «Was zwischen wem und warum eigentlich? Grundsätzliche Fragen der Interdisziplinarität». In *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*, herausgegeben von Michael Jungert, Elsa Romfeld, Thomas Sukopp, und Uwe Voigt, 1-12. Darmstadt: WBG.
- Kade, Sylvia. 1989. «Handlungswissen – Erwerbsformen und Verwendungsweisen». *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 24/1989: Rezepte in der Weiterbildung*, herausgegeben von Ekkehard Nuissl, Horst Siebert Hans Tietgens und Johannes Weinberg, 58–72. <http://www.die-bonn.de/id/1319>.
- Kölbel, Matthias. 2011. «Wissensmanagement in der Wissenschaft». 2. Aufl. Berlin: Gesellschaft für Wissenschaftsforschung e.V. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2004.
- Krüger, Heinz-Hermann. 2010. «Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen». In *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Krüger, Heinz-Hermann und Helsper, Werner, 321-363. Opladen [u.a.]: Budrich.

- Mayrberger, Kerstin. 2004. «Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns». In *Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung*, herausgegeben von Heinz Bonfadelli, Priska Bucher, Ingrid Paus-Hasebrink und Daniel Süss, 88-101. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meder, Norbert. 2007. «Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 55-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich. 1981. *Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Transkript eines Vortrags an der FU Berlin.
- Oevermann, Ulrich. 1996. «Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 70–182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2002. «Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns». In *Biographie & Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schewpe, 19–63. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Pietraß, Manuela, und Sebastian Hannawald. 2008. «Der Stand der universitären Medienpädagogik: Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse». In *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Vorstand der DGfE, Band 36, 33-51. Opladen: Verlag Barbara Budrich. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_36.pdf.
- Ruge, Wolfgang B. 2014. «Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 187-207. Medienbildung und Gesellschaft Bd. 27. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruge, Wolfgang B. 2017. «Undisziplinierte Pluralität. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik». *Medienpädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27, herausgegeben von Sven Kommer, Thorsten Junge und Christiane Rust, 100-120. <http://www.medienpaed.com/article/view/482>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2012. «Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, hrsg. Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 359-387. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2013. «Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben». In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, herausgegeben von Martin Ebner und Sandra Schön, 2. Aufl. Berlin: epubli GmbH. Zugriff 16.02.2017. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8339/pdf/L3T_2013_Schiefner_Rohs_Medienpaedagogik.pdf.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. 2016. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». Berlin: KMK. Zugriff 16.02.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

- Sesink, Werner, Michael Kerres, und Heinz Moser. Hrsg. 2007. *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, Dieter. 2007. «Zur Standortbestimmung der Medienpädagogik aus anthropologischer und bildungswissenschaftlicher Sicht». In *Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 33–54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, Rudolf. 1984. *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740-1890*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 1992. «Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht». In *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, herausgegeben von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke, 36–48. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, Rudolf. 1994. *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 1996. «Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 49–69. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 2013. *Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.