
Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis Entwurf einer transformatorischen Perspektive

Franziska Bellinger¹ 

¹ Universität zu Köln

Zusammenfassung

Die Diskussion um medienpädagogisch-professionelles Handeln, Professionalisierung und Professionalität ist konstitutiver Bestandteil der Medienpädagogik und wird auch zukünftig eine zentrale Rolle einnehmen. Als erziehungswissenschaftliche Teil- und Querschnittsdisziplin steht sie vor der Herausforderung, ihr professionelles Selbstverständnis kontinuierlich zu reflektieren, nicht zuletzt, da sich Medien rasant weiterentwickeln. Folglich weist die Medienpädagogik im Allgemeinen und die medienpädagogische Professionalität im Besonderen einen medial mitkonstruierten Charakter auf. Hinzu tritt eine medienpädagogisch-professionelle Expertise, die in nahezu allen pädagogischen Berufsfeldern relevant ist. Dem steht gegenüber, dass diese Ansprüche in verschiedenen formalen und non-formalen Erziehungs- und Bildungskontexten auf höchst divergente Anforderungslagen stossen, die eine einheitliche Bestimmung medienpädagogischer Professionalität unmöglich machen. Daher wird vorliegend die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis in den Blick genommen. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung eines theoretisch-konzeptionellen Entwurfs einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische



Professionalitätsentwicklung, die deren Prozesshaftigkeit vor dem Hintergrund heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Bildungspraxis Rechnung trägt und die individuellen berufsbiografischen Voraussetzungen der professionellen Akteur:innen berücksichtigt. Dazu werden Anchlüsse an interdisziplinäre professionstheoretische Ansätze aufgezeigt und für die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung fruchtbar gemacht. Zugleich wird somit eine Forschungsperspektive entwickelt, die es ermöglicht, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder empirisch zu erschliessen.

Media Pedagogical Professionalism Development in Educational Practice. Outline of a Transformational Perspective

Abstract

The discussion about media pedagogical professional action, professionalisation and professionalism is a constitutive component of media pedagogy and will continue to play a central role in the future. As a sub- and cross-sectional discipline of educational science, it faces the challenge of continuously reflecting on its professional self-image, since media are developing rapidly. Consequently, media pedagogy in general and media pedagogical professionalism in particular have a media co-constructed character. In addition, professional expertise in media education is relevant in various pedagogical fields. On the other hand, these demands are met with highly divergent requirements in various formal and non-formal fields of educational action, making it impossible to define media pedagogical professionalism in a standardised way. Therefore, the development of media pedagogical professionalism in educational practice is examined in this paper. It focusses on the development of a theoretical-conceptual design of a transformational perspective on media pedagogical professionalism development. The elaborated perspective takes the processual nature of media pedagogical professionalism development against the background of heterogeneous organisational requirements as well as the individual professional

biographical prerequisites of professional actors into account. To this end, connections to interdisciplinary professional theory approaches are identified and discussed for the development of professionalism in media education. At the same time, a research perspective is developed that makes it possible to empirically explore interdependent influences on and specific requirements for media pedagogical professionalism within different pedagogical fields of work.

1. Einleitung: Medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis als Forschungsanlass

Die Erforschung, wie sich die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis entwickelt, stellt im Fachdiskurs ein nach wie vor offenes Desiderat dar. So gibt es, wie Hugger (2020, 28) herausstellt, bisweilen keine empirischen Daten zur «Verberuflichung der Medienpädagogik». Demzufolge fehlt es an einer systematisch aufbereiteten Berufsfeldstudie für das Fach. Eine solche Studie stellt eine besondere Herausforderung dar, da sich ein klar abgrenzbares Handlungs- und Tätigkeitsfeld für Medienpädagog:innen und somit ein genuines medienpädagogisches Berufsbild nur schwer bestimmen lässt (vgl. Wunden 2003, 29f.). Gleichwohl ist die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Querschnittsdisziplin und Querschnittsaufgabe sowie überdies als «Qualifikationsanforderung [...] in nahezu allen pädagogischen Berufen wiederzufinden» (Hugger 2008, 565). Die Querlagerung des Anspruchs an medienpädagogische Professionalität über verschiedene pädagogische Handlungs- und Tätigkeitsfelder hinweg erschwert eine einheitliche Bestimmung ebendieser, da die Anforderungslagen zwischen verschiedenen Erziehungs- und Bildungskontexten – unter anderem Schule, Erwachsenen- und Weiterbildung, frühkindliche Bildung sowie Soziale Arbeit – stark divergieren. Hinzu kommen die individuellen Anliegen und Erfahrungen von professionell tätigen Pädagog:innen, die ebenfalls nicht generalisierbar sind. Folglich ist die medienpädagogische Professionalität sowohl kontextuell – bezogen auf den jeweiligen Bildungskontext sowie auf die historische Einordnung von Medienentwicklungen – als auch biografisch zu reflektieren.

Im Rahmen der akademischen Professionalisierung ist die Medienpädagogik inhaltlich in verschiedenen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen integriert (Niesyto und Imort 2014). Im Zuge dessen sprechen sich über die *Sektion Medienpädagogik* der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hinaus weitere Akteur:innen für die Integration einer *Grundbildung Medien* in pädagogische Studiengänge aus, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen des Hochschulstudiums zu gewährleisten und zu stärken (Sektion Medienpädagogik 2017; Niesyto et al. 2024 – im Erscheinen). Das Studium stellt somit einen ersten zentralen Anstoß der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung dar, die sich im Rahmen der beruflichen Tätigkeit innerhalb der Bildungspraxis weiter ausformt (vgl. Bellinger 2018, 127f.). In der Medienpädagogik ist die Diskussion um medienpädagogische Professionalität und Professionsentwicklung aufgrund der zuvor genannten Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns eng an erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen gekoppelt und wird beispielsweise für die Lehrer:innenbildung (u. a. Blömeke 2000; Herzig und Martin 2018) und das Feld der schulischen Medienbildung (u. a. Dertinger 2023) intensiv geführt sowie jüngst auch für die Soziale Arbeit (u. a. Helbig und Roeske 2020) und die Erwachsenenbildung (u. a. Bolten-Bühler 2021; Bellinger 2023 a, b).

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Diskussion an und fokussiert die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis. Hierbei ist die Fragestellung leitend, wie es gelingen kann, die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern nachzuvollziehen und dabei sowohl die kontextuellen und biografischen Bedingungen des jeweiligen Berufsfelds als auch die Dynamik medialer Entwicklungen reflexiv zu berücksichtigen. In Anlehnung an Dick (2016, 21) wird die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung hierin als ein bildungs- und berufsbiografischer Prozess im Sinne eines beruflichen Lernens über die Lebensspanne hinweg verstanden. Im Zentrum des Beitrags steht die Entwicklung einer transformativen Perspektive (Abschnitt 4), die dazu beitragen soll, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder

empirisch zu erschliessen. Transformatorisch ist diese Perspektive in zweifacher Hinsicht: Zum einen werden im Zuge eines Modellentwurfs Ebenen aufgezeigt, die Wandlungs- und Transformationsprozessen unterliegen und Einfluss auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis nehmen. Zum anderen wird verdeutlicht, dass die medienpädagogische Professionalität selbst in Transformationsprozesse und daraus hervorgehende Interdependenzen integriert ist und daher nicht als feststehender Zustand verstanden werden kann. Dem Modellentwurf vorausgehend findet eine Betrachtung des professionstheoretischen Feldes statt. Nach einem Rekurs auf professionstheoretische Ansätze aus dem erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs werden professionstheoretische Entwürfe aus der Berufssoziologie und Organisationswissenschaft vorgestellt, um in der Zukunft mögliche interdisziplinäre Anschlüsse für die Professionsforschung in der Medienpädagogik aufzuzeigen (Abschnitt 2). Daran schliesst eine Betrachtung theoretischer Beschreibungsansätze zur medienpädagogischen Professionalität an (Abschnitt 3), auf denen die transformatorische Perspektive aufbaut und die sie um ein vernetzend-hybrides Konzept medienpädagogischer Professionalität erweitert. Der Beitrag schliesst mit einem Ausblick, der Anknüpfungspunkte und Perspektiven der transformatorischen Perspektive für die medienpädagogische Professionsforschung erörtert (Abschnitt 5).

2. Interdisziplinäre Anschlüsse für die medienpädagogische Professionsforschung

Im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung standen bis in die 1980er-Jahre Fragen, die sich mit den spezifischen Merkmalen und Klassifikationen der pädagogischen Profession beschäftigten und zugleich an Zugänge aus der Berufssoziologie anknüpften, die unter anderem von Parsons (1939/1964, 1968 und 1978), Hughes (1958 und 1971) und Abbott (1988), später auch Luhmann (1977, 1981 und 1996) ausgearbeitet wurden. Ab Mitte der 1980er-Jahre rückte die Frage nach dem Strukturkern pädagogisch-professionellen Handelns ins Zentrum, die in Anbetracht der Polyvalenz pädagogischer Berufe und Berufsbilder nicht leicht zu beantworten ist. In dem von Combe und Helsper 1996 herausgegebenen

Sammelband «Pädagogische Professionalität» finden sich insbesondere drei professionstheoretische Ansätze, die in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert wurden und sich auch für die Medienpädagogik als anschlussfähig erwiesen haben: die systemtheoretische (Stichweh 1996), die interaktionistische (Schütze 1996) und die strukturtheoretische Sichtweise (Oevermann 1996). Die genannten Ansätze sind sich dahingehend einig, dass pädagogisch-professionelles Handeln kein routiniertes Handeln ist und entsprechend nicht standardisiert werden kann. Zudem stimmen sie diesbezüglich überein, dass mit dem professionellen Handeln in der pädagogischen Praxis eine gewisse Form von Autonomie verbunden sein sollte. Letztere ist jedoch gekoppelt an den jeweiligen Anwendungskontext: pädagogisch-professionelles Handeln zielt auf eine Verbesserung der Lage seiner Klient:innen respektive Adressat:innen ab. Dazu bedarf es der Anwendung professionsimmanenter, auch wissenschaftlich informierten Wissens, das – im Idealfall – über eine entsprechende (Hochschul-)Ausbildung erworben wurde. Die immer weiter voranschreitende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufs- und Handlungsfelder führte in der fachwissenschaftlichen Diskussion zu einem gesteigerten Votum gegen fixe Attribute von Professionen. Indes wurde für eine verstärkte Beschäftigung mit dem Begriff Professionalität plädiert (Kraul et al. 2002), vor allem auch unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und organisationaler Rahmenbedingungen, die sich stetig wandeln. Darüber hinaus sind insbesondere für die Medienpädagogik mediale Wandlungsprozesse zu nennen, die die Rahmenbedingungen für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der pädagogischen Praxis beeinflussen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden auf vier professionstheoretische Entwürfe rekurriert, die Professionalität und professionelles Handeln in enger Verbindung zum gesellschaftlichen Wandel sowie der steigenden Bedeutung ihrer organisationalen Einbettung erörtern. Die Entwürfe sind im berufssoziologischen und organisationstheoretischen Fachdiskurs zu verorten und werden hierin aufgrund ihrer Anschlussfähigkeit für die medienpädagogische Professionsforschung diskutiert. Es handelt sich um die Ansätze von Freidson (2001), Evetts (2003; 2008; 2009 und 2011) und Pfadenhauer (2003; 2005; 2014 und 2016) sowie den Ansatz von Noordegraaf (2007; 2013 und 2015).

Mit seinem Werk «Professionalism – The Third Logic» aus dem Jahr 2001 legt Freidson einen machttheoretisch informierten Ansatz vor, der verschiedene Formen von Arbeitsteilung analysiert, die in spezifischen Berufen vorzufinden sind. Der Autor unterscheidet drei Formen von Arbeitsteilung mit jeweils eigenen Handlungslogiken: bürokratisch-managerial, konkurrenzbasiert-konsumeristisch und beruflich-professionell. Sie begründen sich, da sie jeweils verschiedene Aufgaben und Problembezüge sowie folglich unterschiedliche Arten der Kontrolle aufweisen (vgl. Freidson 2001, 69). Den Idealtypus von Professionalität fasst Freidson als dritte Logik der Organisation beruflicher Arbeit, da die professionell tätigen Personen dabei – im Gegensatz zur Logik des Marktes und des hierarchischen Verwaltens – eigenständig über die Ausübung ihrer Aufgaben und die Kontrolle ebendieser bestimmen. Somit betont der Autor die aktive Rolle der professionellen Akteur:innen, um kollektive sowie individuelle Interessen zu verfolgen und diese darüber hinaus auch politisch durchzusetzen. Letzteres markiert die Bezüge dieses Ansatzes zum «power approach», der im angloamerikanischen Professionsdiskurs vor allem die «Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen im sozialen Gefüge von Macht und Ungleichheit» (Bellinger 2023a, 84) in den Fokus rückte. Anschlüsse für die medienpädagogische Professions- und Berufsfeldforschung bietet Freidsons Ansatz insbesondere aufgrund der Betonung der aktiven Rolle der professionellen Akteur:innen im Zuge der Etablierung von Professionen. Da der Bedarf an medienpädagogischer Professionalität und medienpädagogisch-professionellem Handeln eng mit medialen Entwicklungen verwoben ist, wird dieser auch künftig in pädagogischen Handlungsfeldern bestehen, perspektivisch sogar zunehmen und sich weiter ausdifferenzieren.

Einen funktionalistischen Ansatz, der auch machttheoretische Bezüge aufweist, legt Evetts (2003; 2008; 2009 und 2011) in ihren Arbeiten vor. Für die Autorin verweist die steigende Verwendung des Begriffs Professionalität auf einen wirkungsmächtigen Diskurs «from above» (Evetts 2011, 408), der darauf zielt, den Wandel von Organisationen zu forcieren sowie zu legitimieren. Insbesondere den Berufsbildern Berater:innen und Manager:innen wirft sie vor, einen «false or selective discourse» (Evetts 2008, 101) zu betreiben, der als Symbol der (Selbst-)Darstellung verwendet

werde, um zu einer besseren Reputation und Steigerung des eigenen Marktwerts beizutragen. Die Arbeiten von Evetts sind insofern relevant und anschlussfähig für die medienpädagogische Professionsforschung, als sie die Bedeutsamkeit der Rolle von Organisationen im Rahmen der Etablierung neuer wissensbasierter Tätigkeiten herausstellen. Somit wird die forschende Auseinandersetzung mit neuen Berufsformen und -bildern möglich, die aufgrund der fortschreitenden Ausdifferenzierung professioneller Handlungs- und Tätigkeitsfelder auch für die Medienpädagogik von Relevanz sind.

Pfadenhauer (2003; 2005; 2014 und 2016) wiederum hat im Rekurs auf Goffmans «Techniken der Imagepflege» (Goffman 1971, 10–53) sowie anschliessend an den von Marquard (1981) elaborierten Kompetenzbegriff einen inszenierungstheoretischen Ansatz von Professionalität ausgearbeitet. Für die Autorin stellt Professionalität eine Form von *institutioneller Kompetenzdarstellungskompetenz* dar. Ausgehend davon, dass der Zentralwertbezug sowie die Gemeinwohlorientierung nicht mehr als Legitimation professioneller Leistungen ausreichen und die Adressat:innen respektive Klient:innen zunehmend das Vertrauen in professionelle Tätigkeiten verlieren beziehungsweise die professionelle Leistung anzweifeln, sind die professionell tätigen Personen angehalten, ihre Professionalität nach aussen darzustellen, um ebendiese «zumindest situativ zu wahren oder zu verbessern» (vgl. Pfadenhauer 2014, 165). Die Autorin führt dies darauf zurück, dass der moderne Professionalismus aufgrund der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung hin zur Individualisierung und Pluralisierung und der Entstehung neuer Berufsrollen in einer Krise stecke, die Akzeptanzprobleme seitens der Adressat:innen respektive Klient:innen nach sich ziehe (Pfadenhauer 2003, 176). Demzufolge sind professionell tätige Personen angehalten, ihre Leistung über die Kompetenzdarstellungskompetenz symbolisch zu legitimieren, damit andere «sich als seiner [/ihrer/their] Kompetenz <bedürftig> erkennen» (Pfadenhauer 2014, 180). Für die medienpädagogische Professionsforschung kann Pfadenhauers Ansatz eine Perspektive bieten, die dafür sensibilisiert, dass praktisch tätige Medienpädagog:innen aufgrund der nicht ganz eindeutigen Professionszugehörigkeit mitunter um die Anerkennung ihrer medienpädagogisch-professionellen Leistung werben müssen (vgl. Kloke 2014, 320).

Während diese drei Ansätze in der Professionssoziologie zu verorten sind, bringt Noordegraaf (2007; 2013 und 2015) einen organisationswissenschaftlichen Ansatz in den professionstheoretischen Diskurs ein. In seinen Arbeiten fokussiert der Autor die Entwicklung professioneller Arbeit und zugleich veränderte Formen von Professionalität, die eng mit gesellschaftlichen Transformationen und damit einhergehenden sich wandelnden Anforderungen verbunden sind. Infolgedessen plädiert er für eine Reflexion starrer Konzeptualisierungen von Professionalität, auch und gerade, weil «Berufsfelder heterogener und berufliche Karrieren volatiler geworden sind» (Bellinger 2023a, 91). Seiner Analyse folgend haben sich professionelle Tätigkeiten rekonfiguriert, sodass sich Professionalität aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickle (Noordegraaf 2013). Zudem betont Noordegraaf (2015) das interdependente Verhältnis, in dem die professionell tätigen Personen zur Organisation, zu anderen professionell tätigen Akteur:innen sowie zu den Adressat:innen respektive Klient:innen stehen. Für den Autor stellt die Überbrückung verschiedener Logiken daher eine zentrale Charakteristik professioneller Arbeit dar, die durch ebendiese Interdependenzen gekennzeichnet ist. Auch dieser organisationswissenschaftliche Ansatz kann Perspektiven für die medienpädagogische Professions- und Berufsfeldforschung bieten, worauf insbesondere in Abschnitt 4 Bezug genommen wird. Zuvor wird allerdings auf analytische Konzepte medienpädagogischer Professionalität und Professionalisierung rekurriert, die sich im medienpädagogischen Fachdiskurs verorten und für den Entwurf einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung ebenfalls relevant sind.

3. Ansätze zur Beschreibung medienpädagogischer Professionalität

Im medienpädagogischen Fachdiskurs hat sich insbesondere Hugger (2001, 2001/2017, 2007 und 2021) intensiv mit der Strukturlogik medienpädagogisch-professionellen Handelns beschäftigt. Dabei zeigte er Anschlüsse an den strukturtheoretischen Professionsansatz auf (Overmann 1996; auch Helsper 2004 und 2008), der betont, dass sich professionelles Handeln durch eine antinomische Handlungsstruktur und den daraus

resultierenden Umgang mit Ungewissheit kennzeichnet. Im Zuge dessen hat Hugger vier analytische Konzepte medienpädagogischer Professionalität und Professionalisierung elaboriert, die vom (1) beschützend-vermittelnden über das (2) gesellschaftskritisch-wissenzentrierte und das (3) bildungstechnologisch-optimierende bis zu einem (4) vernetzenden Konzept reichen. Bezugnehmend darauf konstatiert Hugger (2021), dass die Konzepte, obgleich sie «zu bestimmten historischen Zeitpunkten besonders deutlich werden und auch in Mischformen auftauchen können, [...] dennoch *ahistorisch* zu verstehen» (ebd., 114f.; Herv. i. O.) sind.

Beim beschützend-wertevermittelnden Konzept wird das professionelle Handeln ethisch-moralisch ausgerichtet, um negative Folgen der Mediennutzung besonders für Kinder und Jugendliche zu verhindern. Das Handeln ist vor allem von Erfahrungswissen aus der Erziehungspraxis geleitet und wird nicht mit einem wissenschaftlichen medienpädagogischen Wissen verknüpft, das über eine entsprechende (Hochschul-)Ausbildung erworben wurde. Daher beschreibt Hugger (2001) das dem Konzept zugrundeliegende Handlungsverständnis als «eine Art *Fingerspitzengefühl*» (ebd., 88; Herv. i. O.), das keinen expliziten Regeln folgt. Der Autor moniert zurecht, dass das Wissen in dieser Logik «*technisch* auf einen medienpädagogischen Fall angewendet wird, ohne es genauer mit der Lebenssituation [der] Adressat[:innen] abzugleichen» (Hugger 2021, 115; Herv. i. O.).

Das gesellschaftskritisch-wissenzentrierte Konzept hingegen rückt die wissenschaftliche Analyse und Reflexion ins Zentrum. Angelehnt an die Kritische Theorie (Horkheimer und Adorno 1969) verortet sich dieses Konzept innerhalb der kritisch-emanzipativen Strömung und geht davon aus, «dass Medien lediglich Manipulationsinstrumente im Dienste des herrschenden Kapitalismus und die Rezipient[:innen] grundsätzlich ihre manipulierbaren Opfer darstellen» (Hugger 2021, 116). Das professionelle Handeln ist folglich auf die medienbezogene Emanzipation der Klient:innen respektive Adressat:innen ausgerichtet, wobei der wissenschaftlichen Analyse eine grosse Bedeutung beigemessen wird. Diese steht zugleich über der Verknüpfung des wissenschaftlichen Wissens mit einem situationsgebundenem Handlungswissen, weshalb Hugger (2001/2017, 63) von einer «Überlegenheit» des sozialwissenschaftlichen Wissens spricht, da die analytische Betrachtung der medienpädagogischen Praxissituation ausbleibt.

Beim bildungstechnologisch-optimierenden Konzept dominiert eine funktionalistisch-instrumentelle Handlungslogik. Es findet seinen Ursprung in den 1960er- und 1970er-Jahren, die durch einen beträchtlichen Lehrkräftemangel geprägt waren. Entsprechend gross war die Hoffnung, dass Medien einen Beitrag dazu leisten könnten, diesen Mangel zu beheben. Das professionelle Handeln basiert hierin folglich «nahezu alleine auf dem effizienten Einsatz von Medien in Lern- und Bildungsprozessen» (Hugger 2021, 116). Die Klient:innen respektive Adressat:innen medienpädagogisch-professionellen Handelns spielen demzufolge eine eher untergeordnete Rolle, da hier davon ausgegangen wird, dass die jeweilige Praxissituation technisch beherrschbar sei. Anders als bei den zuvor beschriebenen Konzepten, werden weder das Erfahrungswissen noch die kritisch-sozialwissenschaftliche Analyse hervorgehoben. Das Konzept droht daher in der Praxis vor allem dort zu scheitern, «wo zuvor festgelegte Lehr-Lernziele nicht erreicht werden» (Bellinger 2023a, 120).

Das vernetzende Konzept wiederum beschreibt Hugger (2021) als «gegenwärtige Professionalisierungsstrategie», da die Klient:innen respektive Adressat:innen «medienpädagogischen Handelns [hierbei] als Medien-Nutzer[:innen] [betrachtet werden], die ihr Handeln prinzipiell selbst bestimmen können sollen» (ebd., 117; Herv. i. O.). Dieses Konzept wird vom Autor folglich als Idealtypus medienpädagogisch-professionellen Handelns beschrieben. Dabei markiert die Vernetzung die Querstruktur medienpädagogisch-professionellen Handelns und verweist zugleich auf die Fähigkeit, in pädagogischen Berufsfeldern vernetzend zu agieren, was Hugger (2001/2017, 66) als «grundlegend für die Kontur medienpädagogischer Professionalität» herausstellt. Ferner wird die Ungewissheitsproblematik im Sinne eines Wissens um das Nicht-Wissen in diesem Konzept als konstitutives Strukturmerkmal jedweder pädagogischen Praxis verstanden und in das medienpädagogisch-professionelle Handeln einbezogen, sodass die Auswahl der für die jeweilige Situation angemessenen Handlungsstrategie reflexiv «unter den Bedingungen von Unsicherheit und Multiperspektivität» (Hugger 2007, 275) getroffen wird. Somit legt Hugger ein Konzept medienpädagogischer Professionalität vor, das den medial mitkonstruierten Charakter medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigt. Jedoch gilt es ferner, die gesellschaftlichen und organisationalen

Rahmenbedingungen stärker in den Blick zu nehmen, da auch diese Wandlungs- und Transformationsprozessen unterliegen, die Einfluss auf die Entwicklung medienpädagogischer Professionalität in der Bildungspraxis nehmen. Daher wird das vernetzende Konzept in der anschließenden Entwicklung einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis berücksichtigt und erweitert.

4. Modellentwurf: Transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis

Ausgehend davon, dass sich die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in verschiedenen pädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern sowie darüber hinaus (beispielsweise im Feld Educational Governance, dem bildungspolitischen Kontext, dem Bereich Bildungs- und Personalmanagement, aber auch im Journalismus, sowie im Social-Media-Marketing und -Management) nicht linear vollzieht, sondern von unterschiedlichen strukturellen Faktoren und Steuerungslogiken beeinflusst wird, wird folgend ein Strukturmodell vorgestellt, welches dazu beiträgt, eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis einzunehmen. Diese transformatorische Perspektive ist notwendig, um die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung als berufsbiografischen Prozess zu begreifen, der im praktischen Handlungs- und Tätigkeitsfeld von gesellschaftlichen, strukturellen und subjektiven Faktoren beeinflusst wird, sodass die Konturen medienpädagogischer Professionalität in pädagogischen Berufsfeldern zunehmend hybrider werden (Noordegraaf 2015). Gleichwohl ergeben sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit bürokratische, hierarchische und ökonomische Steuerungslogiken, die das medienpädagogisch-professionelle Handeln beeinflussen. Überdies nehmen mediale Entwicklungen Einfluss auf das medienpädagogisch-professionelle Handeln, da dieses darauf ausgerichtet ist, Lern- und Bildungsprozesse in medial-strukturierten Umgebungen zu gestalten. Dieser Argumentation folgend ist eine Orientierung an einer allgemeingültigen medienpädagogisch-professionellen

Handlungslogik nicht möglich. Da sich die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis im Wechselspiel von gesellschaftlich-staatlichen, organisationalen und subjektiven Einflüssen entwickelt, wird vorliegend ein vernetzend-hybrides Konzept vorgeschlagen. Das Konzept wird nachfolgend in einen Modellentwurf eingebettet, dem eine transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der Bildungspraxis zugrunde liegt, um zu verdeutlichen, dass die vernetzend-hybride medienpädagogische Professionalität selbst Teil dynamischer Transformationsprozesse und daraus hervorgehender Interdependenzen ist. Zugleich wird mit der systematischen Beschreibung des Modellentwurfs eine Forschungsperspektive eröffnet, die ermöglicht, interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an die medienpädagogische Professionalität innerhalb verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder – wie der frühkindlichen Bildung, der Bildung in der schulischen Primar- und Sekundarstufe, der ausserschulischen und beruflichen Bildung, dem Feld der Sozialen Arbeit sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung – empirisch zu erschliessen.

4.1 Gesellschaftliche Einflüsse

Gesellschaftliche Transformationsprozesse und Trends – wie beispielsweise die Digitalisierung als sozial-kultureller Prozess (Kutscher 2022), aber auch die Globalisierung und die Individualisierung – beeinflussen normative Forderungen und Bestrebungen seitens der (Bildungs-)Politik, die wiederum auf der Ebene der einzelnen Institution umzusetzen sind. Beispielhaft für die Bundesrepublik Deutschland sind dabei unter anderem die KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt» (2016) sowie deren Weiterentwicklung respektive die ergänzenden Empfehlungen zum «Lehren und Lernen in der digitalen Welt» seitens der Ständigen Wissenschaftliche Kommission der Kultusminister:innenkonferenz (2021) zu nennen (KMK 2016; SWK 2021). Darin – sowie ferner im Rahmen der Digitalpolitik der Bundesregierung (2021) und Europäischen Union (European Commission 2020) – wird der Erwerb digitaler Kompetenzen als Voraussetzung zu einer selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe akzentuiert. Letzteres bildet gewissermassen den Rahmen für medienpädagogisch-professionelles

Handeln in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Hinzu kommt die unmittelbare Organisationsumgebung, die einer gewissen Marktlogik unterliegt. Die Logik des Markts orientiert sich an verschiedenen Interessensgruppen (beispielsweise Bildungsträgern) und (Berufs-)Verbänden. Im Fall des außerschulischen Bildungsbereichs treten überdies stärkere wirtschaftliche Aspekte hinzu – etwa Reflexion von Angebot und Nachfrage sowie der Finanzierung des eigenen Bildungsangebots –, die eng mit den Ansprüchen und Erwartungen der Adressat:innen und Teilnehmer:innen verwoben sind (vgl. Breitschwerdt et al. 2019, 89; Breitschwerdt 2022, 443). Angesichts der Tatsache, dass es sich bei der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung um einen lebenslangen berufsbiografischen Prozess handelt, der im Idealfall über eine formale Ausbildung (beispielsweise ein Hochschulstudium) angestoßen wird und sich innerhalb der Berufstätigkeit weiter ausformt (Bellinger 2018), liegt nahe, dass die unmittelbare Organisationsumgebung sowie deren Umgang mit normativen Anforderungen der Bildungspolitik und gesellschaftlich-sozialen Wandlungs- und Transformationsprozessen die medienpädagogische Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Praxis beeinflussen.

4.2 Organisationale Einflüsse

Die jeweilige organisationale Einbettung führt dazu, dass das medienpädagogisch-professionelle Handeln in seiner professionellen Handlungsautonomie eingeschränkt ist. Einerseits ist es abhängig von der Bildungs- sowie Trägerpolitik, andererseits stehen die professionellen Akteur:innen vor der Herausforderung, manageriale, bürokratische und ökonomische Steuerungslogiken der Organisation im medienpädagogisch-professionellen Handlungsvollzug auszutarieren, zu überbrücken und mit den jeweils individuellen Bedürfnissen der Klient:innen respektive Adressat:innen abzustimmen. Hinzukommend wird das medienpädagogisch-professionelle Handeln innerhalb der jeweiligen Organisation zu einem gewissen Teil bürokratisiert und standardisiert. Das hängt massgeblich damit zusammen, dass von Organisationsseite spezifische Steuerungsmechanismen ausgehen, die die professionellen Akteur:innen in ihrer Entscheidungsautonomie begrenzen (Kloke 2014). Demzufolge sind sie angewiesen, das

medienpädagogisch-professionelle Handeln entlang der hierarchischen Strukturen und Ziele der jeweiligen Organisation auszurichten, was mit Blick auf die Frage nach der Entwicklung medienpädagogischer Professionalität entsprechend zu berücksichtigen ist.

4.3 *Subjektive Einflüsse*

Aufseiten der subjektiven Einflüsse sind zunächst die Adressat:innen respektive Klient:innen zu nennen, mit denen die professionellen Akteur:innen in Interaktion treten. Die jeweilige organisationale Einbettung hat folglich Auswirkungen auf die professionelle Arbeit, da die Adressat:innen respektive Klient:innen aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie und der damit zusammenhängenden individuellen Erfahrungen und Handlungsspielräume andersartige Bedarfe an die medienpädagogisch-professionelle Leistung richten. Daneben stehen die professionellen Akteur:innen, die ebenfalls eine individuelle Bildungs- und auch Berufsbiografie aufweisen, die die Perspektive auf die eigene professionelle Tätigkeit in der Erziehungs- und Bildungspraxis beeinflusst. Ferner sind nicht alle in der pädagogischen Praxis tätigen Personen auch pädagogisch ausgebildet (siehe dazu für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung beispielsweise Benz-Gydat 2017, 50), sodass das professionelle Handlungswissen divergiert. Unter Berücksichtigung des inszenierungstheoretischen Ansatzes von Pfadenhauer (2003 und 2014) lässt sich das medienpädagogisch-professionelle Handeln als eine Form der Kompetenzdarstellungskompetenz verstehen. Den professionellen Akteur:innen obliegt die Aufgabe, die eigenen medienpädagogischen Kompetenzen in der Interaktion mit den Adressat:innen respektive Klient:innen glaubhaft darzustellen sowie bestmöglich zu nutzen. Die Kompetenzdarstellung sollte sich überdies auf die Ungewissheitsproblematik im Sinne des Umgangs mit dem Wissen um das Nicht-Wissen-Können (vgl. Hugger 2021, 117f.) beziehen, das den strukturellen Kern (medien-)pädagogischer Professionalität beschreibt. In der Verknüpfung des wissenschaftlichen medienpädagogischen Fachwissens mit dem an die jeweilige Situation gebundenen Handlungswissen unter einer die Adressat:innen respektive Klient:innen ganzheitlich berücksichtigenden Perspektive und

gleichzeitiger Beachtung der strategischen Ausrichtung der jeweiligen Organisation sowie ihrer Ziele besteht die professionelle Leistung der medienpädagogischen Akteur:innen.

Die hierin beschriebene Form medienpädagogischer Professionalität wird im Anschluss an die von Hugger (2001, 2001/2017, 2007 und 2021) ausgearbeiteten Strategien medienpädagogischer Professionalisierung als «vernetzend-hybrides» Konzept bezeichnet. Somit wird der Prozesshaftigkeit der medienpädagogischen Professionalitätsentwicklung auf struktureller Ebene Rechnung getragen, indem das Zusammenspiel heterogener organisationaler Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erziehungs- und Bildungspraxis sowie die gegenwärtigen Bedingungen der gesellschaftlichen Verfasstheit gleichermaßen in den Blick genommen werden. Dementsprechend wird deutlich, dass die vernetzend-hybride medienpädagogische Professionalität in die transformatorische Perspektive integriert ist. Angelehnt an Nittel (2002, 255) wird die medienpädagogische Professionalität daher als «flüchtiger Zustand von Beruflichkeit» gefasst:

«Sie bezeichnet eine situativ immer wieder neu herzustellende berufliche Leistung, die sich aufgrund der organisationalen Eingebundenheit hybrid entwickelt und deren Qualität sich dadurch auszeichnet, dass abstrakt-theoretische medienpädagogische Wissensbestände unter Einbezug des Wissens um Nicht-Wissen im Handlungsvollzug relationiert werden. Die Relationierung erlaubt den professionellen Akteur:innen einen konstruktiven Umgang mit in der Handlungspraxis auftretenden Dilemmata, Spannungen und Widersprüchen.» (Bellinger 2023a, 125)

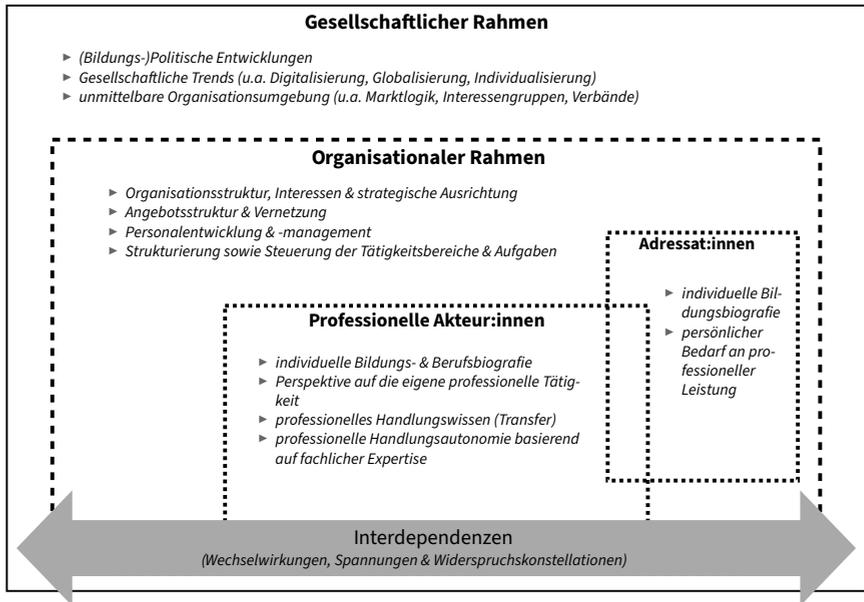


Abb. 1: Modell einer transformatorischen Perspektive auf die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis.

Die elaborierte transformatorische Perspektive sensibilisiert für Interdependenzen, die sich aufgrund der gesellschaftlich-staatlichen, organisationalen sowie subjektiven Einflüsse ergeben und die zugleich Auswirkungen auf die medienpädagogische Professionalität in der Bildungspraxis haben (vgl. Bellinger 2023a, 124).

Die Einflüsse selbst unterliegen kontinuierlichen Wandlungs- und Transformationsprozessen, die sich gleichermaßen auf den berufsbiografischen Prozess auswirken. Somit lassen sich künftig Wechselwirkungen, Spannungsverhältnisse und für die pädagogische Praxis konstitutive unlösbare Antinomien und Widerspruchskonstellationen (vgl. Helsper 2021, 166ff.) empirisch rekonstruieren sowie für das medienpädagogisch-professionelle Handeln analysieren und reflektieren. Eben solche entstehen und verfestigen sich mitunter aufgrund der engen Verbindung von Gesellschaft – einschliesslich der damit einhergehenden sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen –, der unmittelbaren

Organisationsumgebung und der spezifischen Handlungssituation, in die sowohl die professionellen medienpädagogischen Akteur:innen als auch die Klient:innen respektive Adressat:innen involviert sind.

5. Ausblick: Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Professionsforschung

Die vorliegend modellhaft entworfene transformatorische Perspektive auf die medienpädagogische Professionsentwicklung in der Bildungspraxis eröffnet zugleich Forschungsperspektiven, die abschliessend beispielhaft illustriert werden. Zuvorderst ist zu konstatieren, dass sich somit interdependente Einflüsse auf und spezifische Anforderungen an medienpädagogisch-professionelles Handeln und die medienpädagogische Professionalität in verschiedenen pädagogischen Berufsfeldern empirisch erschliessen lassen. Zudem sollte eine solche Perspektive im Rahmen der akademischen Professionalisierung aufgegriffen und als Reflexionsfolie für die perspektivische Berufspraxis mit den Studierenden diskutiert werden. Die benannten Anknüpfungspunkte und Perspektiven werden folgend exemplarisch für zwei pädagogische Handlungs- und Forschungsfelder skizziert: für die Lehrer:innenbildung und die schulische Medienbildung als Forschungs- und Praxisfeld sowie für die wissenschaftliche und praktische Erwachsenen- und Weiterbildung.

Für die akademische Professionalisierung angehender Lehrer:innen sollte die transformatorische Perspektive in der Hochschullehre aufgegriffen werden, indem spezifische Anforderungen an medienpädagogische Professionalität und medienpädagogisch-professionelles Handeln in Schule und Unterricht für verschiedene Schulformen differenziert und mit den Studierenden erarbeitet sowie reflektiert werden. Damit eine vernetzend-hybride Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium angestossen und zugleich gestärkt werden kann, bedarf es der Vermittlung medienpädagogischen Orientierungswissens einerseits, andererseits aber auch der Berücksichtigung praktischer Anwendungsbezüge und Reflexionen. Letzteres ist notwendig, damit die Studierenden die Möglichkeit erhalten, theoretische Konzeptionen und empirische Erkenntnisse der Medienpädagogik vor dem Hintergrund von (eigenen) Praxisbeobachtungen und

-erfahrungen zu diskutieren und zu reflektieren. Im Rekurs auf Aufenanger (1999) empfiehlt Hugger (2007) die Orientierung an einer medienpädagogischen Kasuistik im Sinne einer praxisorientierten Form der Ausbildung, die die Rekonstruktion von praktischen Fällen zum Gegenstand macht. Dabei werden Fallprobleme mit den Studierenden medienpädagogisch analysiert und reflektiert, was dazu beiträgt, ihren Blick für die «Multiperspektivität von Handlungssituationen» (ebd., 278) zu weiten und die für die Erziehungs- und Bildungspraxis konstitutive Ungewissheitsproblematik «nicht als Stör-, sondern Regelfall professionellen medienpädagogischen Handelns anzuerkennen» (ebd.). Die medienpädagogische Kasuistik kann folglich dazu beitragen, dass Studierende eine Ambiguitätstoleranz hinsichtlich des Umgangs mit Ungewissheit entwickeln, indem sie lernen, diese auch für das medienpädagogisch-professionelle Handeln als grundlegendes Strukturmerkmal anzuerkennen. Zugleich werden sie über ein kasuistisch-fallrekonstruktives Vorgehen dazu befähigt, mit Antinomien, Spannungen und Widerspruchskonstellationen umzugehen, die in der Erziehungs- und Bildungspraxis unweigerlich hervortreten (Helsper 2004). Auf das Forschungsfeld der schulischen Medienbildung blickend liesse sich empirisch beispielsweise untersuchen, wie sich die Einbindung einer transformatorischen Perspektive innerhalb der akademischen Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung auf die Professionalitätswirkung in der schulischen Praxis auswirkt. Wie Dertinger (2023) in seiner qualitativ-rekonstruktiven Studie zeigt, überlagern sich unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume in der Schule, die den (medialen) Habitus und somit auch die Handlungspraxis von Lehrer:innen prägen. Insbesondere die normativen Erwartungen, die durch die gesellschaftliche Rahmung und organisationale Einbettung an Lehrpersonen in Schule und Unterricht gerichtet werden, verändern deren Orientierungsschemata. Es scheint daher ertragreich, diese im Anschluss an bestehende Forschungsleistungen nochmals dezidiert empirisch zu rekonstruieren. Somit eröffnen sich ferner Anknüpfungspunkte für die medienpädagogische Organisationsforschung, deren Grundzüge jüngst von Helbig (2023) ausgearbeitet wurden.

Ferner sollen Perspektiven und mögliche Anschlüsse für die Erwachsenenbildungswissenschaft aufgezeigt werden. Auch hierbei sollte die fallrekonstruktive medienpädagogische Kasuistik innerhalb des

Hochschulstudiums eingebunden werden, um Studierende der Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung medienpädagogisch zu professionalisieren. Überdies sollte der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens stärker als bislang im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium verankert werden und dabei insbesondere über eine rein mediendidaktische und -methodische Fokussierung hinaus gehen (vgl. Bellinger 2023b, 548), damit die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis befähigt werden. Das könnte dazu beitragen, dem in der Praxis vorherrschenden «medienpädagogischen Orientierungsvakuum» (Bolten-Bühler 2021, 20) konstruktiv zu begegnen. Neben der Einbindung im Rahmen der akademischen Professionalisierung können Fallstudien in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung dazu beitragen, die interdependenten Einflüsse der gesellschaftlichen, organisationalen, medialen und subjektiven Rahmenbedingungen auf die medienpädagogische Professionalisierung unter Berücksichtigung einer Mehrebenen-Perspektive zu untersuchen. Somit wären Anschlüsse an Forschungsleistungen zu den Konturen der Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung möglich (Breitschwerdt 2022), die überdies um eine medienpädagogisch informierte Forschungsperspektive erweitert werden können, um dem komplexen Gegenstand der digitalen Transformation in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis Rechnung zu tragen.

Damit sind exemplarische Anschlüsse der hierin elaborierten transformatorischen Perspektive für die Zukunft der medienpädagogischen Professionsforschung benannt, die interdisziplinären professionstheoretischen Diskursen Rechnung tragen und zugleich die Querstruktur und den medial mitkonstruierten Charakter medienpädagogisch-professionellen Handelns berücksichtigen. Dementsprechend ist ein theoretisches Modell erarbeitet, dass es künftig auch empirisch zu fundieren gilt, um die Dynamik und Prozesshaftigkeit der Entwicklung medienpädagogischer Professionalität in unterschiedlichen pädagogischen Handlungs- und Tätigkeitsfeldern nachvollziehen und beschreiben zu können.

Literatur

- Abbott, Andrew. 1988. *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University Press.
- Aufenanger, Stefan. 1999. «Medienpädagogische Projekte – Zielstellung und Aufgaben». In *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*, herausgegeben von Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele, 94–97. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bellinger, Franziska. 2018. «Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner». *MedienPädagogik* 30: 116–36. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X>.
- Bellinger, Franziska. 2023a. *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>.
- Bellinger, Franziska. 2023b. «Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung». *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 46: 537–53. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00259-5>.
- Benz-Gydat, Melanie. 2017. *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von Hochschule in die berufliche Praxis*. Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/6004503w>.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: ko-paed.
- Bolten-Bühler, Ricarda. 2021. *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/9783763966332>.
- Breitschwerdt, Lisa, Reinhardt Lechner, und Regina Egetenmeyer. 2019. «The (new professionalism) in adult and continuing education – a multilevel perspective». *Adult Education and Development* 46 (86): 88–91. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-862019-the-good-adult-educator/section-3-in-the-lab/the-new-professionalism-in-adult-and-continuing-education-a-multi-level-perspective/>.
- Breitschwerdt, Lisa. 2022. *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>.
- Bundesregierung. 2021. *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP*. Berlin.

- Combe, Arno, und Werner Helsper. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dertinger, Andreas. 2023. *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis. Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40642-4>.
- Dick, Michael. 2016. «Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld». In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 9–24. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- European Commission. 2020. *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Brussels: EU.
- Evetts, Julia. 2003. «The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World». *International Sociology*, 18 (2): 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>.
- Evetts, Julia. 2008. «Professionalität durch Management? Neue Erscheinungsformen von Professionalität und ihre Auswirkungen auf professionelles Handeln. Ein Nachtrag zum ZSR-Schwerpunktheft 3/2007». *Zeitschrift für Sozialreform* 51 (1): 97–106. <https://doi.org/10.1515/zsr-2008-0107>.
- Evetts, Julia. 2009. «The Management of Professionalism: A Contemporary Paradox». In *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*, herausgegeben von Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall und Alan Cribb, 19–30. London: Routledge.
- Evetts, Julia. 2011. «A new Professionalism? Challenges and Opportunities». *Current Sociology* 59 (4): 406–22. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>.
- Freidson, Eliot. 2001. *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Goffman, Erving. 1971. *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helbig, Christian. 2023. «Grundzüge einer medienpädagogischen Organisationsforschung. Theoretische und empirische Anknüpfungspunkte zwischen Organisation und medienpädagogischer Forschung». *MedienPädagogik*. 1–199. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.ch.X>.
- Helbig, Christian, und Roeske, Adrian. 2020. «Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit». In *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*, herausgegeben von Nadja Kutscher, Thomas Ley, Udo Seelmeyer, Friederike Siller, Angela Tillmann und Isabel Zorn, 333–46. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner. 2004. «Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln». In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, herausgegeben von Barbara Koch-Priewe, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt, 49–99. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner. 2008. «Ungewissheit und pädagogische Professionalität». In *Soziale Arbeit in Gesellschaft*, herausgegeben von Bielefelder Arbeitsgruppe 8, 162–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2018. «Lehrerbildung in der digitalen Welt. Konzeptionelle und empirische Aspekte». In *Digitalisierung und Bildung*, herausgegeben von Silke Ladel, Julia Knopf und Armin Weinberger, 89–113. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2_6.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. 1969. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001/2017. «Auf dem Weg zu einer ‹vernetzenden Profession›. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zum Selbstverständnis der Medienpädagogik». *MedienPädagogik. Zweitveröffentlichung des Jahrbuchs Medienpädagogik 2*, herausgegeben von Ben Bachmair, Dieter Spanhel und Claudia de Witt, 49–75. <https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.04.X>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2007. «Medienpädagogische Ausbildung und Professionalisierung». In *Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Jahrbuch Medienpädagogik 6*, herausgegeben von Werner Sesink, Michael Kerres und Heinz Moser, 262–82. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90544-0_13.
- Hugger, Kai-Uwe. 2008. «Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger, 564–70. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_82.
- Hugger, Kai-Uwe. 2020. «Medienpädagogik als eigener Beruf». *merz | medien + erziehung* 64 (2): 22–28. <https://doi.org/10.21240/merz/2020.2.11>.
- Hugger, Kai-Uwe. 2021. «Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik» In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz und Silvia Thünemann, 83–140. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Hughes, Everett Cherrington. 1958. *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, Everett Cherrington. 1971. *The Sociological Eye*. New York: Aldine.
- Kloke, Katharina. 2014. *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04183-0>.
- Kraul, Margret, Winfried Marotzki, und Cornelia Schweppe. 2002. *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kultusministerkonferenz – KMK. 2016. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK.
- Kutscher, Nadia. 2022. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 1071–87, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_59.
- Luhmann, Niklas. 1977. *Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1981. «Die Profession der Juristen: Kommentare zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland» In *Ausdifferenzierung des Rechts*, herausgegeben von Niklas Luhmann, 173–90. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1996. «Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt». In *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, herausgegeben von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr, 14–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Marquard, Odo. 1981. *Abschied vom Prinzipiellen – Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Niesyto, Horst, Franziska Bellinger, und Andreas Spengler. 2024 – im Erscheinen. «Grundbildung Medien in allen pädagogischen Studiengängen – nötiger denn je!». In *Bildung und digitaler Kapitalismus*, herausgegeben von Valentin Dander, Nina Grünberger, Horst Pohlmann, Hans-Dieter Kübler und Horst Niesyto. München: kopaed. https://www.researchgate.net/publication/380762987_Grundbildung_Medien_in_allen_padagogischen_Studiengangen_-_notiger_denn_je.
- Niesyto, Horst, und Peter Imort. 2014. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed.
- Nittel, Dieter. 2002. «Professionalität ohne Profession? «Gekonnte Beruflichkeit» in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Magret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 253–386. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noordegraaf, Mirko. 2007. «From «Pure» to «Hybrid» Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains». *Administration & Society* 39 (6): 761–85. <https://doi.org/10.1177/0095399707304434>.
- Noordegraaf, Mirko. 2013. «Reconfiguring professional work: Changing forms of professionalism in public services». *Administration & Society* 48 (7): 1–28. <https://doi.org/10.1177/0095399713509242>.
- Noordegraaf, Mirko. 2015. «Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts». *Journal of Professions and Organizations* (2): 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>.
- 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 a.M.: Suhrkamp.

- Parsons, Talcott. (1939/1964). «Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur». In *Beiträge zur soziologischen Theorie*, herausgegeben von Talcott Parsons, 160–79. Neuwied: Luchterhand.
- Parsons, Talcott. 1968. «Professions». *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Band 12), 536–47. New York: Macmillan.
- Parsons, Talcott. 1978. *Action Theory and the Human Condition*. New York: Free Press.
- Pfadenhauer, Michaela. 2003. *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, Michaela. 2005. «Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung». In *Professionelles Handeln*, herausgegeben von Michaela Pfadenhauer, 9–22. Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, Michaela. 2014. «Professionalität als spezifische Kompetenzdarstellung». In *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe*, herausgegeben von Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff und Ralf Vollbrecht, 162–83. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, Michaela. 2016. «Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns» In *Handbuch Professionsentwicklung*, herausgegeben von Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg, 40–50. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz. 1996. «Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns». In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper, 183–275. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». *MedienPädagogik* (Statements and Frameworks). <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2021. *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie «Bildung in der digitalen Welt»*. Bonn & Berlin: SWK.
- 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 a.M.: Suhrkamp.
- Wunden, Wolfgang. 2003. «Berufsbild «MedienpädagogIn»: Ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs». In *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*, herausgegeben von Norbert Neuß, 27–40. München: kopaed.