

Zeitschrift: Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft

Band: - (2003)

Heft: 2

Artikel: Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns

Autor: Mayrberger, Kerstin

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-790670>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 02.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns

Anforderungen an das medienpädagogische «Wissen» und «Können» von Erzieherinnen und Erziehern

Ausgehend von OEVERMANNS Theorie professionalisierten pädagogischen Handelns wird hier die Auffassung vertreten, dass demnach jedes pädagogische Handeln ein professionelles darstellt – auch das Handeln von Erzieherinnen und Erziehern im Vorschulbereich. Zu einer pädagogisch professionellen Handlungskompetenz gehört in der heutigen Gesellschaft die Fähigkeit angemessen Medienkompetenz fördern und vermitteln zu können. Daher ist für pädagogische Fachkräfte eine medienpädagogische Kompetenz unabdingbar. Dieser Beitrag stellt ein entsprechendes Anforderungsprofil an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern vor.

1 Einleitung

Medienkompetenz als zentrale Zielkategorie von Medienerziehung gilt als eine grundlegende Fähigkeit für das Bestehen in der jetzigen und auch zukünftigen Gesellschaft. Vermittelt und gefördert wird Medienkompetenz in der Regel innerhalb institutioneller Zusammenhänge: in der Schule, dem außerschulischen pädagogischen Bereich, der Hochschule und in der Fort- und Weiterbildung. Aus dem Blick gerät häufig der vorschulische Bereich mit seinen Kindertageseinrichtungen.

Gerade im Zuge der Veröffentlichungen zur PISA-Studie sind die Rufe nach besserer Bildung in allen Bereichen erneut laut geworden. Dieses trifft in diesem Zusammenhang auch den Kindergarten als zentrale vorschulische Institution. Wenn auch einige der Forderungen sicherlich zu weit greifen, so besteht doch in der öffentlichen Diskussion der Konsens darin, dass diese den Kindern ein höheres Anregungspotential (z.B. Computerecken, Fremdsprachenerfahrungen, naturwissenschaftliche Experimente, Sportangebote) als bisher bieten müssen (vgl. KNEIP u.a. 2002: 26ff.). Entsprechend steigen die Ansprüche an die Kompetenzen der in diesem Bereich tätigen pädagogischen Fachkräfte, den Erzieherinnen und Erziehern.

Gerade der Bereich der neuen Medien macht dieses besonders deutlich. Der Computer als zusätzliches Angebot in einer zeitgemäßen Einrichtung gilt zwar bei einem Teil der Eltern immer noch als überflüssig, aber bei einer zunehmenden Anzahl als Qualitätsmerkmal z.B. bei der Kindergartenwahl. Spätestens seit dieser allgemeinen Orientierung hin zur Etablierung der neuen Medien im Vorschulbereich wird von den in diesem Bereich Tätigen eine umfassende, über die herkömmlichen Medien hinaus gehende Medienkompetenz verlangt. Zudem sind entsprechende Ansprüche und Erwartungen der Eltern und auch der Kinder gestiegen: Ein Computer sollte mehr sein, als ein Gerät, auf dem Edutainment-Programme zur Verfügung stehen.

Erzieherinnen und Erzieher müssen in diesem Zuge ihr pädagogisches Kompetenzspektrum erweitern. Neben einer persönlichen Medienkompetenz sollte eine professionell pädagogisch handelnde Fachkraft auch über eine medienpädagogische Kompetenz verfügen.

Dieser Beitrag begründet die medienpädagogische Kompetenz als Teilbereich einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz. In diesem Zusammenhang wird auf die Theorie professionalisierten Handelns von OEVERMANN (1997, 2002) zurückgegriffen und hier in Grundzügen dargestellt. Darauf aufbauend wird ein entsprechendes Anforderungsprofil an eine medienpädagogische Kompetenz vermittelnde Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern vorgestellt.

2 Professionalisierung pädagogischen Handelns

2.1 Stand der Diskussion

Der Stand der Diskussion zur Professionalisierung pädagogischer Praxis soll in Anlehnung an die aktuelle zusammenfassende Darstellung von BÖLLERT/GOGOLIN (2002: 367ff.) gegeben werden. Die Diskussion basiert hier auf einer Definition von Profession, die sich durch die folgenden drei Merkmale definiert: «1. Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit; 2. Ausübung der Tätigkeit in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Feldern wie Recht oder Gesundheit und 3. Verfügen über ein Mandat zur Problemlösung bzw. zum Eingriff in die Lebenspraxis von Individuen» (BÖLLERT/GOGOLIN 2002: 367). Diese lehnt sich stark an der analytischen Auffassung der Bestimmung von Profession in den 60er und 70er Jahren an (u.a. Exklusivität der Zuständigkeit, Exklusivität der Wissensbasis, Zuschreibung einer funktionalen Autorität) (vgl. DEWE/OTTO 2001: 1399). Sozialpädagogische Berufe haben aus dieser traditionellen Perspektive nur den Status einer halbierten bzw. Semi-Profession, «da sie u.a. nicht über Zugangsregeln zur Festlegung von Berufszugehörigkeit, über Berufsautonomie im Sinne der Monopolisierung von Handlungsfeldern,

über ein Standesgericht und ein Kompetenzmonopol verfüge. Statt dessen sei sie durch eine diffuse Allzuständigkeit, unklare Zieldefinitionen und eine geringe Spezialisierung gekennzeichnet» (BÖLLERT/GOGOLIN 2002: 372).

Die Autorinnen halten dem entgegen, «ob die Orientierung am klassischen Professionstypus für die Soziale Arbeit überhaupt tragfähig sei bzw. ob sie nicht zu Ausblendungen kategorialer Bedingungen sozialpädagogischen Handelns führt» (BÖLLERT/GOGOLIN 2002: 372). Diese Auffassung soll auch hier als Hintergrund dienen, damit im Folgenden deutlich wird, inwieweit sich die moderne Professionsdiskussion von dieser traditionellen unterscheidet. Dieses wird anhand der Argumentation OEVERMANNS (1997) thematisiert, der eine revidierte Theorie professionalisierten Handelns entwickelt hat, die ähnlich wie andere aktuelle Ansätze (u.a. DEWE/OTTO 2002; 2001, BAUER 2001, WAGNER 1998, COMBE/HELSPER 1997) das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können neu diskutiert.

2.2 Die revidierte Theorie professionalisierten Handelns

Die Theorie OEVERMANNS stellt den theoretischen Bezugspunkt für das genannte Anforderungsprofil an eine medienpädagogische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern dar, da hier pädagogisches Handeln selbst als ein professionelles und die pädagogische Berufspraxis als professionalisierungsbedürftig begründet wird.

OEVERMANN zielt mit seinem Ansatz darauf ab, die analytischen Defizite der klassischen Professionstheorie zu überwinden, d.h. diese weiterzuentwickeln, indem er sich auf das allen Theorien gemeinsame besinnt: der Typik der Handlungsprobleme. Denn das Defizit sieht er darin, dass sich die klassische Professionstheorie mit der Explikation institutioneller Erscheinungsformen begnügt. Innere Erscheinungsformen wie typischerweise zu lösende Handlungsprobleme, aus denen sich erst institutionelle Ausprägungen herleiten lassen, sind kaum expliziert. Dieses veranlasst ihn dazu seine radikalierte Version einer Theorie der Professionen aufzustellen, was sich in einer Explikation der Strukturlogik des professionalisierten Handelns äußert (vgl. OEVERMANN 1997: 70f.). Die Typik eines Handlungsproblems sieht er vor allem darin, dass «Professionen sich darauf gründen, stellvertretend für Laien, d.h. für die primäre Lebenspraxis, deren Krisen zu bewältigen» (OEVERMANN 2002: 23).

Als Grundlage seiner allgemeinen Professionstheorie führt er im Wesentlichen den Übergang von der Natur zur Kultur als Ausgangspunkt, das Modell der autonomen Lebenspraxis und die Funktion von Krise und Routine sowie der Krisenbewältigung als systematisches Erzeugen von Neuem im Handeln von Menschen in den jeweiligen Gesellschaften aus.

OEVERMANN beschreibt drei funktionale Foci innerhalb deren Geltungsbereiche es zu Krisen kommt, die von Gesellschaften bewältigt werden müssen und die durch professionalisiertes Handeln folgendermaßen stellvertretend gelöst werden können: (1) Aufrechterhaltung des praktischen Konsenses über Recht und Gerechtigkeit bzw. Wiederherstellung des gesellschaftlichen Normensystems (Focus von Rechtspflege) (2) Beschaffung von therapeutischem Potential bzw. Wiederherstellung einer beschädigten existentiellen Integrität (Focus von Therapie und Prophylaxe) und (3) Geltung von Weltbildern, Werten, Normalitätsentwürfen und Theorien bzw. methodische Bearbeitung von Geltungsansprüchen; Erkenntnikritik (Focus professionalisierter Praxis) (vgl. OEVERMANN 1997: 71ff.; 2002: 23ff.). Er hält fest, dass alle drei Zuständigkeitsbereiche professionalisierten Handelns in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Demnach ist das professionalisierte Handeln in der Praxis «immer eine Zusammensetzung von Problemlösungen bezüglich aller drei Foci, aber dennoch ist in jeder konkreten professionalisierten Praxis einer dieser drei Foci dominant» (OEVERMANN 1997: 95). Pädagogische Tätigkeiten im Sinne von kundenbezogenen Ausformungen professionalisierter Praxis sind hier in erster Linie dem zweiten Focus zuzuordnen. Das von ihm am Beispiel von Therapeut bzw. Arzt und Klient entwickelte Modell eines Arbeitsbündnisses als Typik professionalen Handelns überträgt er hier sinngemäß auf das pädagogische Handeln.

Den Aspekt der Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns stellt OEVERMANN in einer aktuellen Veröffentlichung (OEVERMANN 2002) konkreter dar, weshalb im Folgenden auf diese Bezug genommen wird. Er stellt grundsätzlich fest, dass sobald das einem Arbeitsbündnis zu Grunde liegende und sie objektiv prägende pädagogische Handlungsproblem zur Geltung gebracht werden soll, deutlich wird, dass diese Praxis eine professionalisierungsbedürftige ist, aber noch nicht professionalisiert wurde (vgl. OEVERMANN 2002: 20f.). Dieses begründet er auch mit der allgemeinen Unterscheidung zwischen zwei Modellen der rationalen Anwendung methodisierten Wissens auf die Problembewältigung der Praxis, die er grundsätzlich gegenüberstellt. Die erste Wissensanwendung, das *ingenieuriale Wissen*, wird in standardisierten Handlungsabläufen umgesetzt und auf ein technisches Problem angewandt und hat keinen Klientenbezug. Dagegen geht die zweite kundenbezogene Wissensanwendung, die *Interventionspraxis*, von einer grundsätzlichen Nicht-Standardisierbarkeit von Problemstellungen aus und behandelt jede Krisenbewältigung von Lebenspraxis als Einzelfall. Die Hilfe des professionalen Handelns muss immer eine zur Selbsthilfe sein, da nur so die Autonomie des Hilfesuchenden möglichst gewahrt bleiben kann. OEVERMANN beschreibt hier die mäeutische Pädagogik (vgl. OEVERMANN 1997: 157ff.) und die

Methode des sokratischen Dialogs als wesentliches Mittel, die Eigenkräfte des Subjektes zu wecken bzw. zu mobilisieren, aber auch zu schützen. Eine Interventionspraxis zeichnet sich demnach durch eine stellvertretende Krisenbewältigung durch den Experten aus, der sich um eine Rekonstruktion und damit um ein Verstehen des je konkreten Falls bemüht und damit dem Klienten hilft, aus sich heraus die aus einer Routine erfolgte Krise seiner primären individuellen Lebenspraxis zu lösen. Dieser Prozess vollzieht sich in einer Struktur, die helfen soll, die paradoxe Lage auszugleichen, in der zum einen die Autonomie des Subjekts gewahrt, bzw. wieder hergestellt wird und zum anderen das Subjekt mit dem Hilfegesuch einen Teil seiner Autonomie preisgibt, dem sogenannten Arbeitsbündnis. Es stellt damit eine widersprüchliche Einheit, geprägt von diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen, dar (vgl. OEVERMANN 2002: 39ff.).

Die beschriebene Intervention erfolgt auf der Basis von Wissen und Können. Nach OEVERMANN zeichnet sich die professionalisierte stellvertretende Krisenbewältigung in einem Arbeitsbündnis durch zwei gegensätzliche Komponenten aus, einerseits durch die wissenschaftlich begründete Problemlösungsroutine und andererseits durch das interventionspraktische, fallverstehende Vorgehen. Das Arbeitsbündnis ist dadurch charakterisiert, dass ein Klient sich mit einem Leiden bzw. einer Krise freiwillig an einen Experten wendet und diesen bittet, es stellvertretend für bzw. mit ihm zu bewältigen.

Ist eine Krise, die zwangsläufig durch Zukunftsoffenheit charakterisiert ist, bewältigt, so kann man von einem Fortschritt im Bildungsprozess des Klienten sprechen. OEVERMANN (vgl. 2002: 25ff.) konstatiert so auch, dass die Nicht-Standardisierbarkeit der professionalisierungsbedürftigen Dienstleistung und ihr Charakter als stellvertretende Krisenbewältigung nicht voneinander zu trennen sind.

Zusammenfassend ergibt sich aus diesen Voraussetzungen für ein konkretes pädagogisches Handeln bzw. die Fähigkeiten die professionalell pädagogisch Handelnde besitzen müssen, Folgendes: (1) Die Krisenkonstellation einer je konkreten Lebenspraxis muss im Sinne eines Fallverständens rekonstruiert und verstanden worden sein. (2) Die dem diagnostischen Fallverständen folgende Anwendung methodisierter, also standardisierter Problemlösungen, muss fallangemessen erfolgen und nicht mechanisch auf eine konkrete Strukturgesetzlichkeit angewandt werden. (3) Die Weckung der Eigenkräfte in einem Arbeitsbündnis kann nur erfolgreich sein, wenn der Klient als ganze Person und nicht als Rolleninhaber in der Arbeitsbeziehung auftritt (vgl. OEVERMANN 2002: 30f.).

Pädagogische Berufe bzw. ihre Berufspraxis gelten hier als nicht professionalisiert, aber professionalisierungsbe-

dürftig (vgl. 2002: 35ff.), da sie im Sinne OEVERMANNS professionalell handeln, insofern eine fallverstehende Herangehensweise in der Interaktion mit dem Klienten, hier dem Vorschulkind, erfolgt. *«Der Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen»* (OEVERMANN 2002: 35). Aus dieser Sichtweise wird die stetige Krisenhaftigkeit deutlich, in der sich das sich bildende Subjekt seit der Ontogenese befindet und auf das sich das pädagogische Handeln bezieht. Im Gegensatz zum Elternhandeln im Rahmen der primären Lebenspraxis zeichnet sich ein Expertenhandeln in diesem Sinne durch eine stellvertretende Krisenbewältigung aus, die erst vorliegt, *«wenn Experten außerhalb des primären sozialisatorischen Interaktionssystems Familie, also Pädagogen, herangezogen werden müssen»* (OEVERMANN 2002: 35), wenn also *«die primäre Sozialisation durch die Familie allein die Entwicklung zu einem autonom handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekt nicht mehr zureichend gewährleistet»* (OEVERMANN 2002: 36).

Zur Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen gehört natürlich einerseits die Wissens- und Normenvermittlung, andererseits aber auch die Fähigkeit des beschriebenen fallbezogenen Handelns im Sinne einer prophylaktischen therapeutischen Praxis hinsichtlich potentieller erzieherischer und sozialisatorischer pathologischer Wirkungen. OEVERMANN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich das Arbeitsbündnis mit dem Kind auf das Interaktionssystem Familie erweitert bzw. erweitern muss, wenn es erfolgreich sein soll.

Hierbei sieht er die naturwüchsige Bedingung der Neugierde aufseiten des Kindes als Voraussetzung eines Arbeitsbündnisses an, die vom Pädagogen sowohl unterstellt als auch respektiert werden muss. Ein Arbeitsbündnis in diesem Sinne ist abhängig vom Entwicklungsalter des Sozialisanden, weshalb OEVERMANN selbst das Alter von fünf Jahren im Normalfall als Untergrenze für ein professionalles Arbeitsbündnis ansieht. Dieses hängt mit einer nur eingeschränkten Differenzierungsfähigkeit zwischen einer diffusen und einer spezifischen Beziehung zum Pädagogen auf Seiten des Kindes zusammen (vgl. OEVERMANN 2002: 39ff.). Infolgedessen muss man bei einem Arbeitsbündnis dieser Art von einem von Expertenseite unterstellten ausgehen, da Kinder sich im Gegensatz zu erwachsenen Klienten nicht freiwillig in diese Beziehung begeben.

Entsprechend diesen Ausführungen erfolgt der Eintritt von pädagogisch professionalell Handelnden in das Interaktionssystem Familie in westlichen Staaten in der Regel auch mit der Anmeldung zum Kindergarten, spätestens aber

mit der Einschulung. Es wurde deutlich, dass pädagogische Tätigkeiten als professionalisierungsbedürftig gelten, da die Typik der pädagogischen Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis der eines professionellen Handelns entspricht. Daher wird in diesem Beitrag das professionelle pädagogische Handeln im Rahmen medienpädagogischer Konzepte betrachtet.

2.3 Professionelles pädagogisches Handeln im Vorschulbereich

Betrachtet man OEVERTMANNS Theorie, die in erster Linie auf den Bereich der Schule bzw. den des Lehrerhandelns ausgelegt ist, im Sinne des Elementarbereichs und den dort tätigen Erzieherinnen und Erziehern, so lassen sich grundsätzlich die nachstehenden Folgerungen ziehen. Auch im Vorschulalter entspricht die Wissens- und Normenvermittlung der Normalsituation pädagogischen Handelns. Neugierde bzw. Wissbegierde kann bei Kindern im Vorschulalter häufig als gegeben angesehen werden. Sie befinden sich prinzipiell stetig in einer sogenannten Krise des Nichtwissens, in der sie aus ihrem gesamten Umfeld (Familie und institutionelle Betreuung) Hilfe zur Bewältigung von diesem erwarten. Kinder dieses Alters können kaum trennen zwischen einer Beziehung als ganze Person und einer Rollenbeziehung zueinander. Somit kommt Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Kinder eine ähnlich primäre Sozialisationsfunktion wie den Eltern zu, was im Umkehrschluss bedeutet, dass sie sich in ihrem professionellen Handeln dieser Funktion bewusst sein müssen. So stellen Erzieherinnen und Erzieher auch gegenüber Eltern einen pädagogisch professionell handelnden Experten dar. Neben der Vermittlung von Kenntnissen handeln sie aber je fallspezifisch auf die jeweilige Lebenspraxis des Gegenübers bezogen, haben also auch die beschriebene therapeutische (prophylaktische) Funktion inne. Diese Aufgaben erfüllen Erzieherinnen und Erzieher nach OEVERTMANN einerseits auf der Grundlage von fachwissenschaftlichem *Wissen* und andererseits durch eine spezifisch praktische Interpretationskompetenz bzw. ein Sinnverstehen von Handlung bezogen auf ein jeweiliges Fallverständnis in Form von *Können*. Praktisch geschieht dieses auf Grundlage des Konzeptes der mäeutischen Pädagogik und sollte im Rahmen einer an Kasuistik orientierten Ausbildung vermittelt werden.

Aus diesem Grund muss man auf Basis der dargestellten Theorie für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher zu pädagogisch professionell Handelnden eine stärker fallbezogen orientierte Herangehensweise einfordern, da nur auf einer gestärkten Grundlage dieser Art ein Arbeitsbündnis zustande kommen kann, das professionellen Ansprüchen genügt. OEVERTMANN stellt so auch ausdrücklich fest, dass aus professionalisierungstheoretischer Sicht «die Professionalisierungsbedürftigkeit der pädagogischen Praxis um so höher zu veranschlagen

[ist], je jünger die Schüler sind» (OEVERTMANN 2002: 59), also gerade der Elementarbereich einer sehr hohen professionellen Kompetenz pädagogischer Handelnder bedarf. Hürden für eine endgültige Professionalisierung des noch semi-professionellen pädagogischen Handelns im traditionellen Sinne stellt OEVERTMANN am Beispiel der Schule dar (vgl. OEVERTMANN 1997: 162ff.; 2002: 49ff.). Für den Bereich der vorschulischen Erziehung treffen diese nur mit Einschränkungen zu und müssen an anderem Ort beschrieben werden. An dieser Stelle soll nur der Hinweis auf das niedrige Zugangsniveau zur Ausbildung und eine noch stärkere Konkurrenzsituation zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Eltern, die ihr Kind quasi freiwillig in den Kindergarten schicken, hingewiesen werden.

Die hier dargestellten Ausführungen zum Stand der Professionalisierung pädagogischen Handelns im allgemeinen und dem von Erzieherinnen und Erziehern im Vorschulbereich stellen die eine Grundlage für ein Anforderungsprofil einer professionellen medienpädagogischen Kompetenz von pädagogisch Tätigen im Vorschulbereich dar. Die andere Basis bildet das Konzept der medienpädagogischen Kompetenz bzw. der Medienkompetenz, das im Folgenden im Sinne dieses Beitrages allgemein dargestellt werden soll, bevor es im Rahmen des Anforderungsmodells spezifisch ausformuliert wird.

3 Medienpädagogische Handlungskompetenz

In diesem Zusammenhang soll nicht erneut geklärt werden, inwiefern Medienpädagogik als Profession gelten kann (vgl. HUGGER 2001), da im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, weshalb pädagogisches Handeln als ein professionelles gelten kann. Medienpädagogisches Handeln wird in diesem Zusammenhang als ein spezielles pädagogisches Handeln vergleichbar mit didaktischer Kompetenz begriffen, weshalb eine erneute Diskussion hier hinfällig ist und im Folgenden von einem professionellen medienpädagogischen Handeln ausgegangen wird.

An dieser Stelle soll kurz umrissen werden, weshalb eine Förderung von Medienkompetenz schon im Vorschulbereich von Bedeutung ist und nicht erst mit dem Eintritt in die Grundschule wichtig wird. Kinder leben heute von Anfang an in einer Mediengesellschaft bzw. Medien sind Bestandteil ihrer Lebenswelt und -praxis. Die Erfahrungen, die sie dort in Form von Medienbildern, -figuren oder -erlebnissen sammeln, können sie nicht immer allein bewältigen und benötigen hier Unterstützung, gerade wenn diese in der Familie kaum oder gar nicht erfolgt. Auch können die Kinder durch eine Medienerziehung professioneller Art als Subjekt gestärkt werden und sich so auf lange Sicht zu kompetenten Mediennutzerinnen und -nutzern entwickeln.

Die dem Anforderungsprofil zugrunde liegende mediendidaktischen Aspekte orientieren sich am Konzept medienpädagogischer Kompetenz und dem entsprechenden Begriff von Medienkompetenz von AUFENANGER (1999; 2001). Die von BAACKE geprägten Dimensionen von Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung) finden sich hier, wie auch in anderen bis heute publizierten Varianten (u.a. MOSER, PÖTTINGER, SCHORB, THEUNERT, TULODZIECKI), wieder. AUFENANGERS umfassende Ausführungen lassen einen deutlichen Bezug zum außerschulischen Bereich und der aktiven Medienarbeit zu, der eine wesentliche Rolle im vorschulischen medienerzieherischen Handlungsfeld zukommt.

Die Forderungen nach mediendidaktischen Kompetenzen an Medienerziehung und Medienkompetenzförderung betreibende sind nach wie vor aktuell. Eine Umsetzung erfolgte bisher vorwiegend im Bereich der Lehrerbildung (vgl. BLÖMEKE 2000; SPANHEL 2001). Im außerschulischen Bereich gibt es nur wenige konkrete Bemühungen diese Kompetenz neben anderen pädagogischen Schwerpunkten gezielt zu vermitteln. Die mediendidaktische Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern steht heute noch immer nicht in einem angemessenen Verhältnis zur Bedeutung, die Medien in der heutigen Gesellschaft und der Welt von Kindern erfahren. Im Mittelpunkt steht in der Regel eine auf aktive Medienarbeit oder auf eine technische Kompetenz hin orientierte Medienkompetenzvermittlung. Dieses hängt auch damit zusammen, dass die entsprechenden Lehrkräfte oft selbst nicht über eine ausreichende mediendidaktische Kompetenz verfügen und selten bei der Vermittlung auf eine geschlechtsspezifische Herangehensweise eingegangen wird (vgl. KOBBELOER 2002: 30ff.; 80ff.).

Eine mediendidaktische Kompetenz soll hier verstanden werden als Fähigkeit Medienkompetenz zielgruppengerecht und pädagogisch professionell im Rahmen der Medienerziehung fördern zu können. Medienkompetenz, die sowohl Vermittlungsziel als auch Teil der mediendidaktischen Kompetenz der Vermittelnden ist, stellt dabei in ihrer Komplexität nicht einfach eine Fähigkeit dar, sondern einen Aspekt einer umfassenden Medienbildung. Medienbildung umfasst im Sinne AUFENANGERS «den kompetenten Umgang mit Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können» (2001: 6) und hat immer den Menschen als Ganzen im Blick.

Die an dieser Stelle zugrunde gelegten Aspekte von Medienkompetenz und mediendidaktischer Kompetenz werden hier allgemein formuliert. Eine konkrete Ausführung für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern erfolgt im nächsten Abschnitt.

Medienkompetenz als Gesamtgebilde setzt sich wie folgt zusammen:

- *Kognitive Dimension*: Wissen, Verstehen und Analyse von Medien (Inhalte, System, Codierung)
- *Handlungsdimension*: Technische Fähigkeiten, aktive Gestaltung mit Medien sowie Medien als Ausdrucksmittel und Informationsquelle nutzen
- *Moralische Dimension*: Erweiterung der kognitiven Dimension hinsichtlich ethischer und medienanthropologischer Fragen (Inhalte, Aspekte der Produktion von Medien, soziale Verträglichkeit, Auswirkungen)
- *Soziale Dimension*: Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimension im Raum des sozialen und politischen Handelns (politische Aspekte von Mediensystemen; Thematisierung sozialer Auswirkungen von Medien)
- *Affektive Dimension*: Unterhaltung, Medienerleben; angemessene Mediennutzung
- *Ästhetische Dimension*: Betonung kommunikationsästhetischer und -kultureller Aspekte; spezifische Fähigkeiten Medien als Ausdrucks- und Informationsmittel zu nutzen und zu gestalten

Diese Dimensionen werden als Ankerpunkte genutzt, wenn es im Folgenden darum geht, Anforderungen an eine spezifische Medienkompetenz als Teil einer mediendidaktischen Kompetenz zu bestimmen. Diese unterteilt sich in die weiteren Teilaufgaben:

- *Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte*: anerkannte Konzepte kennen und anwenden können (Medienerziehung/-didaktik)
- *Wissen um Medienwelten von Kindern und Jugendlichen*: Zugang zu entsprechenden Medienwelten haben und nutzen, um sich angemessen auf die Perspektive der Kinder und besonders auf die des einzelnen Kindes einlassen zu können (Umgangsformen mit Medien, handlungsleitende Themen, Sichtweisen)
- *Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse*: Fähigkeit, offen zu sein für die Intentionen der Individuen, die sie mit Hilfe von Medien, Medienfiguren und Mediengeschichten zum Ausdruck bringen (Basis einer fallbezogenen Medienerziehung)
- *Medienpädagogisches Handeln (Können)*: Aspekt der innerhalb der Ausbildung neben einer reinen Wissensvermittlung verstärkt betrieben werden muss (mediendidaktische Kasuistik) (vgl. AUFENANGER 1999: 94f.; 2001: 4ff.)

Im folgenden Abschnitt werden die hier dargestellten Konzepte von Medienkompetenz und mediendidaktischer Kompetenz mit der oben geführten Diskussion um ein professionelles pädagogisches Handeln in Beziehung gesetzt. Dabei stellt der unter mediendidaktischer Kompetenz zuletzt genannte Punkt des mediendidaktischen Handelns in Form von praxisbasiertem Können den wichtigsten Bezugsrahmen pädagogisch professionellen Handelns dar.

4 Anforderungen an eine professionelle medienpädagogische (Handlungs-)Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern im Elementarbereich

Das hier entwickelte Anforderungsprofil an eine professionelle medienpädagogische Handlungskompetenz hat einen systematischen Entwurfscharakter und muss entsprechend noch ergänzt bzw. vertieft werden. Es kann aber schon jetzt

als Grundlage einer Diskussion eines medienpädagogischen Curriculums der Erzieherinnenausbildung dienen.

Kernelemente dieser Handlungskompetenz sind im Sinne OEVERTMANNS das Wissen und Können in Form der Funktionen der *Wissensvermittlung*, der *Normenvermittlung* und die *therapeutische Kompetenz*, die hier konkret als

		Professionelle Handlungskompetenz (vgl. OEVERTMANN 2002)	
		Wissens-/Normenvermittlung	(medien-)pädagogisches Können
Medienkompetenz (vgl. AUFENANGER 1999, 2001)	Kognitive Dimension	Mediensymbole verstehen; Hypertextstruktur erkennen; Mediensysteme verstehen; Methoden der Medienanalyse kennen; Kenntnis der Rezeptionsforschung	Navigation im Internet; Hypertexte schreiben; Medienanalyse (Film, Bilderbuch, Computerspiel) durchführen; (Formale) Bewertung von Medieninhalten (Software; Buch; Film); (Formale) Bewertung von Informationen (Internet, Fernsehen, Zeitungen); Besuch einer Rundfunkanstalt
	Handlungsdimension	Technischen Aufbau von Medien; Informationsangebote kennen (Internet, Fernsehen, Zeitungen); Medienangebot (Software, Fernsehen, Bücher) kennen; Methoden der Mediengestaltung kennen; funktionales Wissen um die Handhabung von Medien	Umgang mit PC und Internet («Computerführerschein»); medienpraktische Erfahrungen mit neuen und alten Medien gemacht haben (Website-Gestaltung, Videofilm drehen, Fotoarbeit, Radioarbeit); Durchführung eines Medienprojekts
	Moralische Dimension	Jugendmedienschutzbestimmungen und -institutionen kennen; Normen und Werte kennen; Bedingungen von Medienproduktionen kennen; Kommunikationszusammenhänge kennen	Medienanalyse durchführen und Problembereiche beschreiben (Handlung, Darstellungsweisen, Charaktere, Gewalt, Geschlecht, Machtverhältnisse etc.); Geschlechterrollenstereotypen erkennen; Medien auf ihren ideologischen Gehalt analysieren
	Soziale Dimension	(politische) Angebotsstruktur der Medienlandschaft (Zeitung, Fernsehen, Internet) kennen; (politische) Rolle der Medien in der Gesellschaft kennen; Wissen um die Veränderung von Kommunikation durch Medien	Aktive Kommunikation mit Hilfe von Medien erfahren (SMS, eMail, Chat, Brief); Erfahrungsaustausch über Kommunikationssituationen
	Affektive Dimension	Wissen um Unterhaltung und seine Funktionen; Wissen um eine angemessene Mediennutzung	Unterhaltung erleben können; Medienbiographische Erfahrungen/Medienerlebnisse reflektieren und mit Methoden bearbeiten können
	Ästhetische Dimension	Methoden der ästhetischen Mediengestaltung kennen; Wissen um die Handhabungsmöglichkeiten von Medien	Produktion von Medieninhalten unter ästhetischen Aspekten (Musikvideoclip oder Trickfilm erstellen, Gestaltung einer persönlichen Homepage)
Medienpädagogische Kompetenz (vgl. AUFENANGER 1999, 2001)	Wissen um pädagogische/didaktische Konzepte	Konzepte der Frühpädagogik kennen und deren jeweiligen Standpunkt zum Einsatz von Medien (z.B. Situationsansatz und neue Medien); Konzepte für den sinnvollen Medieneinsatz (Computer, aktive Medienarbeit) im Kindergarten kennen; Wissen um mediendidaktische Methoden	Erarbeitung eines überzeugenden (medien-)pädagogischen Konzepts für die eigene Einrichtung und dieses argumentativ vertreten können (z.B. «Computerspielplatz»); Medienprojekte planen und Zielsetzungen ausformulieren und begründen können
	Wissen um Medienwelten von Kindern und Jugendlichen	Kenntnis des sozialökologischen Ansatzes der Mediensozialisation; Kenntnis von Medienpräferenzen von Vorschulkindern	Offen gegenüber den Medienthemen und -figuren von Vorschulkindern sein und dieses angemessen zeigen können (Dialogbereitschaft); Auseinandersetzung mit einem Medienverbund und Merchandising zu einem bestimmten Medieninhalt; aktive Erkundung von Medienorten hinsichtlich Angebote für Kinder (Internet, Fernsehprogramm, Kinderzeitschriften); Kindermedien ausprobieren (HörCASSETTEN, Edutainment/ Computerspiele, Bilderbücher, Kinder-Websites; Kinderzeitschriften)
	Sensibilität für Medienthemen und Medienerlebnisse	Bedeutung und Funktion von Medien für Vorschulkinder kennen; Kenntnisse der Rezeptionsforschung (u.a. strukturanalytische Rezeptionsforschung); Kenntnis des Konzepts der handlungsleitenden Themen	Symbolische Darstellungen von Medieninhalten im Spiel und Medienäußerungen von Kindern erkennen und damit angemessen umgehen können; den Stellenwert von Medienfiguren erkennen und thematisieren können

(medien-)pädagogisches Können bezeichnet wird. Die Wissens- und Normenvermittlung werden zusammengefasst unter dem Aspekt des Wissens betrachtet, da beides nie strikt voneinander getrennt erfolgt. Nicht alle Fähigkeiten lassen sich exakt zuweisen, weshalb hier die Zuordnung zu dem Punkt erfolgt, der diese Kompetenz am stärksten repräsentiert.

Für eine professionelle medienpädagogische Handlungskompetenz, die sich mit Hilfe der dargestellten Inhalte (Wissen und Können) in der erzieherischen Ausbildung entwickelt und einer fallbezogenen Herangehensweise einen hohen Stellenwert zukommen lässt, ist insbesondere der Bereich der Sensibilität für die Medienthemen und Medienerlebnisse der Kinder bzw. des einzelnen Kindes von zentraler Bedeutung.

5 Ausblick

Dieses dargestellte Konzept bezieht sich auf eine umfassende medienpädagogische Kompetenz, die es gilt in die Erzieherinnenausbildung zu implementieren. Durch eine Integration einzelner der dargestellten Aspekte in andere Themenbereiche der Ausbildung (Interdisziplinarität), also zum einen die Medien dort als Werkzeug und Hilfsmittel zu verwenden wo es sich für den Vermittlungsprozess anbietet, aber andererseits auch die Thematisierung und Reflexion der Medien selbst nicht auszugrenzen, können diese Aspekte mit ihren jeweiligen Ansprüchen angemessen erfüllt werden. Dieses sollte besonders durch die Ergänzung der institutionellen Ausbildung um das fallbasierte, exemplarische Lernen neben praktischer Erfahrungen im konkreten Berufsfeld unterstützt werden. Insbesondere der Ausbau des Anteils des (medien-)pädagogischen Fallverständens im Sinne einer (medien-)pädagogischen Kasuistik neben der reinen Wissens- und Normenvermittlung in der Ausbildung unterstützt die Professionalisierungstendenzen erzieherischen Handelns gerade im Elementarbereich. Die aktuellen Entwicklungen hinsichtlich einer Reorganisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (u.a. Diskussion um Lernfelder) bieten dabei vielfältige Möglichkeiten.

Kerstin Mayrberger ist Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft – Arbeitsbereich Medienpädagogik; Dissertationsvorhaben zum «Neuen Lernen mit neuen Medien in der Grundschule»; Referententätigkeit beim Blickwechsel e.V. – Verein für Medien- und Kulturpädagogik in der medienpädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern.
mayrberger@web.de

Literatur

- AUFENANGER, St. (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D./Kornblum, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, 94–97.
- AUFENANGER, St. (2001): Konzept zur «Medienbildung für Grundschulhorte in Ravensburg und Reutlingen». Gefunden im WWW am 21.04.2003 unter <http://www.ravensburger.de/unternehmen/stiftung/projekte/02450/index.html>.
- BAUER, K.-O. (2001): Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn, 25–44.
- BLÖMEKE, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München.
- BÖLLERT, K./GOGOLIN, I. (2002): Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 5, Heft 3, 367–383.
- COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1997): Pädagogische Professionalität. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- DEWE, B./OTTO, H.-U. (2001): Profession. In: OTTO, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, 1399–1423.
- DEWE, B./OTTO, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleisungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, 179–198.
- HUGGER, K.-U. (2001): Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München.
- KNEIP, A./MEYER, C./STOLDT, H.-U. (2002): «Ich kann was!». In: Spiegel special. Heft 3, 26–31.
- KOBBELOER, M. (2002): Internetnutzung von ErzieherInnen. Darstellung und Auswertung einer Studie zur Medienkompetenz. Berlin.
- OEVERMANN, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Aufl. Frankfurt a.M., 70–182.
- OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppke, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 19–63.
- SPANHEL, D. (2001): Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität. Zur Konzeption und Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Lehrerbildung. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn.
- WAGNER, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim.