

**MEDIENBILDUNG
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR
UND KOMMUNIKATION**

Sarah Peinelt

Habituelle Muster beim Medieneinsatz von Lehrkräften in der Schule

Eine Untersuchung an Magdeburger Gymnasien und Gemeinschaftsschulen

Medienbildung

Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation

Band 12

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für
Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

ISSN 2569-2453

Herausgegeben von

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Dan Verständig

Sarah Peinelt

Habituelle Muster beim Medieneinsatz von Lehrkräften in der Schule

Eine Untersuchung an Magdeburger Gymnasien und
Gemeinschaftsschulen



Sarah Peinelt

Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (2021)

ISBN 978-3-948749-18-7

DOI 10.24352/UB.OVGU-2022-052

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2022



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung–Nicht–kommerziell–Keine–Bearbeitung 3.0 Deutschland zugänglich.

Um eine Kopie dieser Lizenz können Sie online einsehen unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Bezug (Online Open Access): <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2022-052>

Abkürzungsverzeichnis

ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
KMK	Kultusministerkonferenz

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Inhaltsverzeichnis.....	6
1 Einleitung.....	8
2 Bedingungen der Integration digitaler Medien in der Schule	10
2.1 Medienkompetenz im schulischen Kontext.....	10
2.2 Mediennutzung und medienbezogene Einstellungen von Lehrkräften	12
3 Theoretische Grundlagen zum medialen Habitus	15
3.1 Das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu	15
3.1.1 Die Dispositionen des Habitus.....	16
3.1.2 Die Kapitalsorten.....	17
3.2 Der mediale Habitus nach Kommer und Biermann	19
3.3 Überblick zu weiteren Forschungsarbeiten zum medialen Habitus	23
3.4 Zusammenschau des Forschungsstandes	28
4 Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign	31
4.1 Die dokumentarische Methode nach Bohnsack	31
4.2 Projektdesign	34
4.2.1 Erhebungsinstrument – teilstandardisierte Leitfadeninterviews	34
4.2.2 Auswahl der Stichprobe.....	36
4.2.3 Datenerhebung und –aufbereitung.....	37
4.2.4 Datenauswertung	39
5 Ergebnisse	49
5.1 Gemeinsamkeiten der Habitusformen.....	50
5.2 Habitusform 1: Unsichere SkeptikerInnen.....	52
5.2.1 Medienerziehung	53
5.2.2 Stellenwert von Medien im Privaten	56
5.2.3 Positionierung zu digitalen Medien in der Schule.....	60
5.2.4 Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen.....	62

5.2.5	Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien	64
5.3	Habitusform 2: Medienaffine PragmatikerInnen	64
5.3.1	Medienerziehung	65
5.3.2	Stellenwert von Medien im Privaten	68
5.3.3	Positionierung zu digitalen Medien in der Schule	70
5.3.4	Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen.....	72
5.3.5	Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien	74
5.4	Grenzfall	76
6	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick	78
6.1	Gegenüberstellung der Habitusformen von Lehrkräften	78
6.2	Vergleich der Habitusformen mit anderen Studien	81
6.2.1	Vergleich der unsicheren SkeptikerInnen mit weiteren Habitusformen	82
6.2.2	Vergleich der medienaffinen PragmatikerInnen mit weiteren Habitusformen	83
6.3	Diskussion der Forschungsmethode	85
6.4	Konsequenzen und Ausblick	88
	Literaturverzeichnis	90
	Tabellenverzeichnis	95
	Anhang	96
	Anhang 1: Interviewleitfaden	96
	Anhang 2: Thematischer Verlauf von Lehrerin 7.....	97
	Anhang 3: Auszüge aus den Gutachten	100
	Auszüge aus dem Erstgutachten: Dr. Ralf Biermann	100
	Auszüge aus dem Zweitgutachten: Prof. Dr. Stefan Iske	100

1 Einleitung

Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche verändert die Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Dabei hat in den vergangenen Jahren vor allem die Forderung nach einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien und Informationen an Relevanz gewonnen (vgl. Eickelmann 2018, S. 11–14). So sollen die SchülerInnen gemäß der Kultusministerkonferenz (2016) entsprechende Kompetenzen erhalten, um „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt [zu] werden“ (S. 11). In Anbetracht des Bildungsauftrages kommt den Schulen (und damit ihren Lehrenden) die Aufgabe zu, SchülerInnen auf ein Leben in der digitalen Welt vorzubereiten.

Trotz langjähriger Förderungen des Medieneinsatzes in der Schule zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass die Integration von (digitalen) Medien in den Unterricht schleppend verläuft und an vielen Schulen Nachholbedarf bei der Mediennutzung sowie der Thematisierung von Medien besteht (vgl. u.a. Kommer/Biermann 2012; Schaumburg/Prasse 2019, S. 222; Mutsch 2012, S. 13). Zuletzt offenbarten die Schulschließungen bedingt durch die Coronavirus-Pandemie, dass das digitale Lernen und Arbeiten viele Schulen weiterhin vor Herausforderungen stellt (vgl. Vodafone Stiftung 2020). Dass digitale Medien noch keinen festen Bestandteil des Unterrichts darstellen, wird auch mit den Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Medien begründet. Umfassende Untersuchungen zum Medienhandeln angehender Lehrkräfte finden sich bei Kommer (2010) und Biermann (2009). Mit ihrem Konzept des medialen Habitus zeigen sie auf, welche Widerstände bei Lehrkräften in Bezug auf Medien zu finden sind (vgl. Kommer/Biermann 2012). An diese Erkenntnisse knüpft die vorliegende Forschungsarbeit an.

Da die letzten Arbeiten zum medialen Habitus bereits einige Jahre zurückliegen und es seitdem weitreichende Veränderungen im Bereich der Digitalisierung gegeben hat, scheinen weitere Untersuchungen zum medialen Habitus von Lehrkräften angemessen. Zudem ist der mediale Habitus von praktizierenden LehrerInnen weitgehend unerforscht. Da der Habitus durch Erfahrungen im Beruf sowie durch das System Schule geprägt ist (vgl. Brüggemann 2013a, S. 70), können weitere Erkenntnisse hinsichtlich der Orientierungen und Dispositionen von Lehrkräften den bisherigen Forschungsstand gegebenenfalls ergänzen.

Ausgangsthese für diese Arbeit ist die Annahme, dass vor dem Hintergrund der wachsenden Digitalisierung sowie aufgrund des Bildungsauftrags der Schulen zur schulischen Medienbildung die Lehrkräfte zunehmend für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sensibilisiert werden. Bei der Untersuchung stehen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Wie lässt sich der mediale Habitus von Lehrkräften beschreiben?
2. Inwiefern wirken sich die habituellen Muster der Lehrkräfte auf die unterrichtliche Praxis aus und welche Konsequenzen hat dies für die schulische Medienbildung?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen werden die Erfahrungen und die dem Medienhandeln zugrunde liegenden Orientierungen von LehrerInnen untersucht. Dafür werden qualitative Interviews mit Lehrkräften an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen in Magdeburg geführt. Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, welche Widerstände bei Lehrkräften (weiterhin) bestehen, wenn es um die Medienintegration in den Unterricht geht. Dabei wird angestrebt, eine Typologie zu entwickeln, die die Besonderheiten verschiedener Habitusformen umfasst.

Im Folgenden soll zunächst auf die Rahmenbedingungen schulischer Medienbildung eingegangen werden. Im Fokus stehen dabei die bildungspolitischen Forderungen zur Vermittlung von Medienkompetenzen. Zudem werden mit Bezug auf aktuelle Studienergebnisse die Nutzungsweisen von Medien im Unterricht sowie die Einstellung von Lehrkräften zum Medieneinsatz vorgestellt. Daran anschließend folgt im theoretischen Teil dieser Arbeit eine Beschreibung des Habituskonzepts von Pierre Bourdieu sowie des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012). In diesem Zusammenhang werden weitere relevante Forschungsarbeiten zum medialen Habitus von (angehenden) Lehrkräften vorgestellt. Darauf folgt ein Kapitel zu dem methodologischen Rahmen und dem konkreten methodischen Vorgehen im Sinne der dokumentarischen Methode. Hierbei wird das Projektdesign vorgestellt und die Analyse des Datenmaterials anhand zweier Beispiele dargelegt. Kernstück der Arbeit stellt die Vorstellung der Ergebnisse dar, wobei die entwickelten sinngenetischen Typen detailliert abgebildet werden. Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bilden Überlegungen zu Konsequenzen und Folgen für den Schulunterricht.

2 Bedingungen der Integration digitaler Medien in der Schule

Digitale Medien stellen feste Teile der heutigen Alltags- und Lebenswelt dar. Die fortlaufenden Innovationen im Bereich der Kommunikationstechnologien lassen vermuten, dass auch in Zukunft der Alltag von (digitalen) Medien geprägt sein wird (vgl. Mutsch 2012, S. 17). Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel dargelegt, welche Rolle die Schule und ihre Lehrenden bei der Integration digitaler Medien im Unterricht spielen. Dabei soll zunächst auf die bildungspolitischen Vorgaben zur Förderung von Medienkompetenzen in der Schule eingegangen werden. Daran anschließend erfolgt eine theoretische Einordnung des Begriffs *Medienkompetenz* sowie dessen Bedeutung im Rahmen dieser Arbeit. Ferner sollen die Herausforderungen bei der Nutzung digitaler Medien in der Schule aufgezeigt werden.

2.1 Medienkompetenz im schulischen Kontext

Seit Jahrzehnten besteht auf bildungspolitischer Ebene Konsens darüber, dass Medienziehung zu den Kernaufgaben der Schule gehört (vgl. Schaumburg/Prasse 2019, S. 120–122). Doch trotz jahrelanger Förderungen fanden Medien nur schleppend Einzug in die Schule (vgl. u.a. Brüggemann 2013b, S. 241f.). Mit dem Beschluss der KMK (2016) wurde die Bedeutung von Medienkompetenz als Aufgabe der Schule erneut auf die bildungspolitische Agenda gesetzt. Das Positionspapier sieht den Ausbau der digitalen Infrastruktur der Schulen sowie die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen vor. Ziel ist es demnach, die SchülerInnen zu „einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt“ zu befähigen (Kultusministerkonferenz 2016, S. 11). Dafür wurden sechs Kompetenzbereiche aufgestellt („Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“, „Analysieren und Reflektieren“), deren Grundlage das Kompetenzmodell der EU-Kommission *DigComp*, das kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz Medienbildung sowie Ergebnisse der Studie *ICILS 2013* darstellen (ebd., S. 15–19). Die darin festgelegten Kompetenzen sollen alle SchülerInnen, die zum Schuljahr 2018/19 in die Grund- oder Sekundarstufe eingeschult werden, bis zum Ende der Pflichtschulzeit erwerben können. Der Beschluss der KMK erhöhte noch einmal die Verbindlichkeit zur Vermittlung medienbezogener Kompetenzen (vgl. Schaumburg/Prasse 2019, S. 122).

Die Forderungen der KMK greifen zwei wesentliche Bereiche auf, die auch im wissenschaftlichen Diskurs als zentral erachtet werden (vgl. Kammerl 2020, S. 110f.). Dies ist zum einen die Frage nach dem didaktischen Einsatz von Medien zur Unterstützung von Lern- und Arbeitsprozessen. Zum anderen soll auch über Medien gelernt werden, sodass sowohl die „instrumentelle[n] Fertigkeiten für die Mediennutzung“, als auch „die Bereiche der Medienkritik, der Mediengestaltung und der Medienkunde“ umfasst werden (ebd., S. 110). Da es in der Literatur keine Einigkeit über den Begriff *Medienkompetenz* gibt und verschiedene Auffassungen diesbezüglich bestehen, soll im Folgenden das Verständnis des Begriffs für diese Arbeit festgelegt werden.

Die Grundlage vieler Ansätze stellt der Medienkompetenzbegriff nach Baacke (1996) dar. Dieser versteht Medienkompetenz als die „Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (Baacke 1996, S. 119, Hervorheb. im Orig.). Sein Kompetenzmodell umfasst die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Damit verfolgt Baacke nicht nur einen rezeptiven, sondern auch kreativen und kritisch-reflexiven Umgang mit Medien (vgl. ebd.).

In seinen Überlegungen bezieht sich Baacke mitunter auf Bourdieu, wonach die „soziale Herkunft und die Schulbildung“ prägend sind, „um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollends zu entfalten“ (ebd., S. 115f.). Die Verbindung des Medienkompetenzbegriffs mit dem Konzept des medialen Habitus findet sich bei Biermann (2013), der Medienkompetenz als „Dispositionsgefüge im Sinne des kulturellen Kapitals“ versteht (S. 6). Demnach kann Medienkompetenz einerseits in „institutionalisierter Form von Zertifikaten“ vorkommen oder auch als „inkorporiertes kulturelles Kapital, welches durch non-formelle und informelle Lernprozesse in Familie und Peer-Group aufgebaut wurde“ (Biermann 2013, S. 9). Diesem Verständnis von Medienkompetenz soll in der vorliegenden Arbeit gefolgt werden.

Der Abschluss dieses begriffstheoretischen Exkurses stellt die Klärung des fortan verwendeten Medienbegriffs dar. Während Medien im allgemeinen Sprachgebrauch als „Mittler“ oder als etwas „Vermittelndes“ verstanden werden (Faulstich 2004, S. 13), finden sich in der Wissenschaft unterschiedliche Definitionen von Medien als Fachbegriff. In dieser Arbeit werden sie im Sinne der kommunikationstheoretischen Medientheorien verstanden, wonach Medien im Rahmen eines Kommunikationsprozesses betrachtet werden. Dabei findet der „funktionale Zusammenhang des ‚Mediums‘ mit

anderen Faktoren wie ‚Sender‘, ‚Empfänger‘ und ‚Inhalt‘“ Berücksichtigung (ebd., S. 15).

2.2 Mediennutzung und medienbezogene Einstellungen von Lehrkräften

Anhand aktueller Forschungsarbeiten wird im Folgenden beleuchtet, wie digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden und welche Haltung Lehrkräfte in Bezug auf diese Medien vertreten.

Die Vergleichsstudie *ICILS* untersucht unter anderem die Nutzungshäufigkeiten von digitalen Medien durch Lehrpersonen in Deutschland. Aus der letzten Untersuchung geht hervor, dass etwa 20 Prozent der LehrerInnen täglich digitale Medien im Unterricht nutzen (vgl. Eickelmann et al. 2019, S. 233f.). Dieser Anteil hat sich – verglichen mit den Ergebnissen der vorangegangenen Studie aus 2013 – verdoppelt, woraus die AutorInnen schließen, dass das Thema ‚Digitalisierung‘ in den Schulen für die Lehrkräfte eine höhere Relevanz bekommen hat (vgl. ebd.).

Letztlich weist jedoch allein die Nutzungshäufigkeit von (digitalen) Medien nicht zwangsläufig darauf hin, dass der Medieneinsatz auch Auswirkungen auf die Bildungserfolge und Medienkompetenzen der Lernenden hat (vgl. Petko 2012, S. 32–34). Demnach können gelegentliche, intensive Projekte höhere Effekte erzielen als eine „tägliche Nutzung relativ banaler Anwendungen“ (ebd., S. 33). Zudem ist die Art des Medieneinsatzes entscheidend. Aus der *ICILS*-Studie geht hervor, dass LehrerInnen Text- und Präsentationsprogramme am häufigsten im Unterricht verwenden (vgl. Eickelmann et al. 2019, S. 217–219). Weniger verbreitet sind der Untersuchung zufolge Anwendungen zur Zusammenarbeit wie *Google Docs* oder *Padlet* sowie Video- und Fotoprogramme (siehe Tabelle 1). Die AutorInnen schlussfolgern daraus, dass digitale Medien größtenteils für einen lehrerzentrierten Unterricht eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 233f.).

Anwendung	Mind. in den meisten Unterrichtsstunden	In einigen Unterrichtsstunden	nie
Textverarbeitungsprogramme	20,5	48,0	31,5
Präsentationsprogramme	18,3	51,8	29,9
computerbasierte Informationsquellen	12,9	58,3	28,8
Video-/Fotoprogramme	4,3	26,1	69,9
Softwareanwendungen zur Zusammenarbeit	2,4	8,1	89,4

Tabelle 1: Einsatz ausgewählter Anwendungen nach Häufigkeit im Unterricht, Angaben der Lehrpersonen in Prozent (vgl. Eickelmann et al. 2019, S. 218, eigene Darstellung)

Eine andere Studie zeigt, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte gerne mehr digitale Medien einsetzen würden, jedoch vorrangig die IT-Ausstattung der Schulen einen breiteren Einsatz hemmt (vgl. Bitkom 2019). Neben fehlender Technik befürchten viele PädagogInnen zudem, dass die Geräte im Unterricht versagen könnten. Darüber hinaus fehlt es den Lehrkräften an pädagogischen Konzepten zum Medieneinsatz im Unterricht sowie an ausreichenden Technikenkenntnissen (vgl. ebd.).

Um diese Defizite auszugleichen, werden seit Jahren verbindliche Vorgaben zur Medienkompetenzförderung und Medienbildung im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gefordert (vgl. Kammerl/Mayrberger 2011). Nur wenn die LehrerInnen selbst über medienpädagogische Kompetenzen (vgl. Blömeke 2003) verfügen, können sie diese auch ihren SchülerInnen vermitteln. Die derzeitige Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland garantiert jedoch „weder ein Mindestniveau an digitalen Kompetenzen noch konzeptionelles Wissen über die Digitalisierung“ (Europäische Kommission 2020, S. 4f.). Zudem erhalten LehrerInnen kaum regelmäßige Fortbildungen im IKT-Bereich (vgl. ebd.). Dies hat zur Folge, dass Lehrkräfte „mit Defiziten in ihrer medienpädagogischen und speziell mediendidaktischen Ausbildung an den Schulen unterrichten“ (Kammerl/Mayrberger 2011, S. 177).

Dass die Medienpädagogik kein verbindlicher Teil des Lehramtsstudiums ist, wirkt sich unmittelbar auf folgende Generationen von Lehramtsstudierenden aus. Da diese in ihrer eigenen Schulzeit kaum eine Medienkompetenzförderung erfahren haben, starten die angehenden LehrerInnen bereits mit Defiziten in ihre Ausbildung (vgl. ebd.). Im Studium selbst können – wie oben dargelegt – die fehlenden Kompetenzen

nicht hinreichend aufgebaut werden. Kammerl spricht hierbei vom „Teufelskreis fehlender Medienbildung“, der nur durch „spezifische und verbindliche medienpädagogische Angebote im Unterricht, in der Ausbildung an den Universitäten und in der Fort- und Weiterbildung im Rahmen der Schulpraxis“ durchbrochen werden kann (ebd.).

Ob Medien im Unterricht eingesetzt werden, hängt auch von der Überzeugung der Lehrpersonen ab. Zwar gibt es Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne, doch entscheiden letztlich die LehrerInnen, wie und in welchem Umfang sie Medien im Unterricht thematisieren und verwenden (vgl. Schaumburg/Prasse 2019, S. 227f.):

„Lehrpersonen müssen [...] vor allem von den positiven Effekten des Medieneinsatzes und der Notwendigkeit der Integration digitaler Medien überzeugt sein, damit sie bereit sind, den Mehraufwand für die erforderlichen Anpassungen und Veränderungen ihres Unterrichts in Kauf zu nehmen“ (ebd., S. 223f.).

Vorteile digitaler Medien sehen Lehrkräfte darin, dass diese gute Informationsquellen darstellen. Werden digitale Medien im Unterricht eingesetzt, so kann sich dies mitunter auf die Motivation sowie das Interesse der SchülerInnen am Lernen auswirken (vgl. Lorenz 2018, S. 59; Petko 2012, S. 41). Zudem bieten digitale Medien die Möglichkeit individueller Lernangebote (vgl. Eickelmann et al. 2019, S. 236). Gleichzeitig äußern LehrerInnen beim Einsatz dieser Medien Bedenken: So befürchten sie, dass digitale Medien negative Auswirkungen auf die Schreibfähigkeit der SchülerInnen haben und die Lernenden zum Kopieren von Informationen verleitet werden (vgl. Bitkom 2019). Außerdem haben Lehrkräfte Zweifel hinsichtlich der Qualität von Online-Medien und sehen Hürden bei der Kontrolle der Aktivitäten der SchülerInnen (vgl. Lorenz 2018, S. 59; Petko 2012, S. 41).

Die Erkenntnisse der vorgestellten Untersuchungen legen nahe, dass digitale Medien noch nicht als fester Bestandteil des Unterrichts gesehen werden können (vgl. auch Biermann 2009, S. 41–60). Zudem deutet sich an, dass die Vermittlung von Medienkompetenzen in dem Umfang, wie sie von der KMK vorgesehen ist, bislang noch nicht umgesetzt wird. Eine Erklärung für den schleppenden Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer liefern Kommer und Biermann (2012) mit ihrem Konzept des medialen Habitus. Dieses soll im folgenden Kapitel ausführlich vorgestellt werden.

3 Theoretische Grundlagen zum medialen Habitus

Das folgende Kapitel widmet sich der Beschreibung des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit. Dabei wird zunächst Bourdieus Habitus­theorie vorgestellt und auf die für diese Arbeit relevanten Begriffe *Habitus*, *Dispositionen* und *Kapitalsorten* eingegangen. Daran anschließend erfolgt eine ausführliche Vorstellung des Konzept des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012), das auf Bourdieus Habitus­theorie aufbaut. Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand zum medialen Habitus von Lehrkräften dargelegt.

3.1 Das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu

Zum Begriff *Habitus* finden sich bei Bourdieu verschiedene Formulierungen (vgl. Fuchs–Heinritz/König 2011, S. 112). So wird er als „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ bezeichnet, die als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ fungieren (Bourdieu 1987, zit. n. Kraus/Gebauer 2002, S. 5). Der Habitus umfasst im Allgemeinen die Lebensweise sowie Einstellungen, Gewohnheiten, Dispositionen und Wertvorstellungen eines Individuums in der sozialen Welt. Er ermöglicht den AkteurInnen, sich im sozialen Leben angemessen verhalten zu können (vgl. Fuchs–Heinritz/König 2011, S. 112). Dieses Verhalten wird in Auseinandersetzung mit der Welt und seinen AkteurInnen erlernt. Denn der Habitus ist nicht angeboren, sondern bildet sich durch Erfahrungen aus, die eine Person von frühester Kindheit an in der Gesellschaft macht. Orientiert an den Handlungen anderer, übernehmen, wiederholen und habitualisieren AkteurInnen Handlungsformen. So entsteht ein „Produktionssystem“, durch welches sich Personen gemäß der gesellschaftlichen Regeln und Normen verhalten können (vgl. Kraus/Gebauer 2002, S. 31–34). Der Habitus ist dabei wie ein Gedächtnis, das frühere Handlungsformen speichert und in ähnlichen Situationen abrufen kann. Den AkteurInnen wird so ermöglicht, auf eine unbegrenzte Zahl neuer Situationen angepasst reagieren zu können. Aufgrund des Habitus tendieren sie jedoch dazu, so zu handeln, wie es erlernt wurde. Folglich beruhen Handlungen nicht auf bewussten Intentionen, sondern auf unbewussten Dispositionen (vgl. Rehbein 2011, S. 90–91).

Auf Grundlage dieser Charakteristika verweist Bourdieu auf die zwei Seiten des Habitus: Er ist einerseits „generierendes Prinzip [...]“ oder *opus operandi* [...], der jene

regelhaften Improvisationen hervorbringt, die man auch gesellschaftliche Praxis nennen kann“ (Krais/Gebauer 2002, S. 5f, Hervorheb. im Orig.). Den AkteurInnen wird somit eine unbegrenzte Zahl an Handlungen ermöglicht, um in verschiedenen Situationen handlungsfähig zu sein. So können immer wieder neue Handlungsweisen hervorgebracht werden. Zugleich ist der Habitus „Produkt der Geschichte eines Individuums [...]; in ihm wirkt die ganze Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat, in der Gegenwart fort [...]“ (ebd., S. 6). Diese Seite des Habitus nennt Bourdieu *opus operatum*. Im Lauf des Lebens kann sich der Habitus einer Person verändern. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie die Strukturierung des Habitus legen die Möglichkeiten der Handlungen und Erfahrungen jedoch weitgehend fest (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, S. 121f; Krais/Gebauer 2002, S. 63f.). Damit ist der Habitus trotz möglicher Modifikationen im Lebenslauf recht stabil. Auf Veränderungen reagiert er unflexibel, da er dazu tendiert, „solche Umstände zu erhalten oder wiederzugewinnen, in denen er reibungslos funktionieren kann“ (Fuchs-Heinritz/König 2011, 121f.).

3.1.1 Die Dispositionen des Habitus

Dispositionen werden bei Bourdieu stets im Zusammenhang mit dem Habitus genannt. Sie können als Veranlagungen, Neigungen, Gesinnung definiert werden, die „als dauerhafte Verinnerlichung der äußeren Strukturen der sozialen Welt [...] ihren konkreten Ausdruck in den jeweiligen Habitus der sozialen Akteure finden“ (Suderland 2014, S. 74, Hervorheb. im Orig.). Dispositionen sind demnach als inkorporierte Strukturen unsichtbar und „schlummern“ in den sozialen AkteurInnen (ebd.). Sie werden durch äußere Bedingungen im Verlauf der Sozialisation in der Herkunftsfamilie sowie dem sozialen Umfeld bestimmt. Das bedeutet auch, dass die Dispositionen von AkteurInnen eines vergleichbaren sozialen Umfeldes gleichartig sind. Aus den Veranlagungen, Neigungen und der Gesinnung setzt sich der Habitus einer Person zusammen. Obwohl AkteurInnen dazu tendieren, nach ihnen bekannten Mustern zu handeln, sind die Handlungen keineswegs vorbestimmt.

„[...] keine einzelne Situation ist deduktiv mit einer bestimmten Disposition verknüpft, und keine Disposition legt eine Handlungsweise bzw. Handlungskette exakt fest. Die Disposition ist vielmehr eine negative Freiheit, eine Grenze, die Eröffnung einer Möglichkeit“ (Rehbein 2011, S. 92).

Demnach sieht Bourdieu den Habitus als ein „System von Grenzen“ an (ebd.).

3.1.2 Die Kapitalsorten

Ein weiterer zentraler Begriff bei Bourdieu ist das *Kapital*, das einen grundlegenden Bestandteil des Habitus darstellt. Unter dem Begriff fasst Bourdieu alle sozial erforderlichen Handlungsressourcen zusammen (vgl. ebd., S. 111)

Als Kapital bezeichnet Bourdieu (1983) „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (S. 183). In der Gesellschaft ist das Kapital ihm zufolge unterschiedlich verteilt. Das ist einerseits dadurch bedingt, dass die Anhäufung von Kapital Zeit braucht. Zum anderen werden erworbener Besitz und Eigenschaften vererbt. In der Folge werden nicht allen AkteurInnen die gleichen Chancen eingeräumt (vgl. Bourdieu 1983, S. 183f.). In der Menge und der Art des Kapitals sowie in der Kombination der Kapitalsorten unterscheiden sich die Handlungs- und Wahrnehmungsweisen einer Person. Der Habitus hängt damit von dem Kapital ab, das den AkteurInnen in ihrem sozialen Raum zur Verfügung steht (vgl. Rehbein 2011, S. 111–115).

Bourdieu unterscheidet drei Formen des Kapitals: das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, wobei er das kulturelle Kapital weiter unterteilt. Die Kapitalsorten lassen sich ineinander umwandeln. So können über das ökonomische Kapital die anderen Kapitalarten erworben werden. Das ist mit einem unterschiedlichen Maß an Aufwand verbunden, da es beispielsweise Güter gibt, die nur aufgrund von sozialen Beziehungen zugänglich gemacht werden können. Bei der Transformation von ökonomischem zu kulturellem Kapital wird vorausgesetzt, dass AkteurInnen Zeit investieren (vgl. Bourdieu 1983, S. 195–198).

Auf die Eigenschaften der unterschiedlichen Kapitalsorten wird im Folgenden eingegangen:

Ökonomisches Kapital

Das ökonomische Kapital lässt sich jederzeit in Geld konvertieren und wird in Eigentumsrechten institutionalisiert. Es tritt als Besitz, Vermögen sowie Einkommen auf und stellt die Basis für weitere Kapitalsorten dar (vgl. Müller 2014, S. 48f.).

Kulturelles Kapital

Das kulturelle Kapital tritt in drei Erscheinungsformen auf.

Als inkorporiertes Kapital versteht Bourdieu das Kapital, das an eine Person gebunden ist (vgl. Bourdieu 1983, S. 186). Er setzt es mit Bildung gleich. Demnach ist das inkorporierte oder verinnerlichte Kapital an die Zeit gebunden, die AkteurInnen bereit sind, zu investieren. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd., S. 187). Durch die Gebundenheit an eine Person kann dieses Kapital nicht kurzfristig übertragen werden. Vielmehr geschieht die Weitergabe unbewusst und ist durch die erste Aneignung meist im Laufe der Sozialisation geprägt. Damit ist das inkorporierte Kapital einer Person abhängig vom Kapital ihrer Familie. Über sie wird bestimmt, zu welchem Zeitpunkt Kulturkapital weitergegeben und von der Person akkumuliert werden kann. Ebenfalls ist entscheidend, wie viel Zeit ihr gegeben wird, um eigenes Kulturkapital aufzubauen (vgl. ebd., S. 188). Der Umfang dieser Freiräume hängt wiederum von der familiären Ausstattung mit ökonomischem Kapital ab.

Unter objektiviertem Kulturkapital fasst Bourdieu materielle Kulturgüter zusammen. Diese können über zwei Wege angeeignet werden: zum einen über das ökonomische Kapital, womit der Besitz eines Kulturgutes kenntlich gemacht wird. Zum anderen kann sich die Aneignung auf eine symbolische Wertschätzung beziehen, die auf inkorporiertem Kapital beruht. Um beispielsweise ein Gemälde genießen zu können, werden Bourdieu folgend bestimmte Kenntnisse (zur MalerIn oder der Malerei) vorausgesetzt. Allein der Besitz reicht nicht aus, um ein Werk wertschätzen zu können (vgl. ebd., S. 188f.).

Als institutionalisiertes Kulturkapital versteht Bourdieu Titel und Zertifikate, die das Kulturkapital der AkteurInnen rechtlich garantieren. Diese Titel gelten unabhängig von dessen TrägerInnen, womit eine Vergleichbarkeit unter ihnen geschaffen wird. Mit dem Besitz von Titeln wird eine bestimmte Wertigkeit verbunden. Sie sind wiederum die Voraussetzung für bestimmte Positionen, z.B. auf dem Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S. 189f.).

Soziales Kapital

Das soziale Kapital beschreibt die Ressourcen, die sich aufgrund der sozialen Beziehungen der AkteurInnen ergeben. Diese können durch die Zugehörigkeit zu einer Institution, wie Familie, Schule oder Verein sowie durch die Bindung an eine Gruppe

(z.B. FreundInnen) erlangt werden. Um einen langfristigen Nutzen aus dem sozialen Kapital ziehen zu können, müssen die vorhandenen Beziehungen durch „materielle und/oder symbolische Tauschbeziehungen“ aufrechterhalten werden (ebd., S. 191). Die Pflege erfordert Zeit sowie ökonomisches Kapital. Der Umfang des Sozialkapitals ist von der Anzahl der Beziehungen und dem Kapital der Mitglieder abhängig. Die Familie beeinflusst aufgrund der Wahl von Orten (z.B. Wohngegend, Schule, Vereine), besuchten Veranstaltungen sowie Hobbys das soziale Kapital maßgeblich und reguliert, zu welchen Gruppen AkteurInnen Zugang erhalten. Über welches Netzwerk eine Person verfügt, resultiert damit aus seinem ökonomischen und kulturellen Kapital. In der Folge werden Gruppen (relativ) homogen gehalten (vgl. ebd.).

3.2 Der mediale Habitus nach Kommer und Biermann

Die theoretische Grundlage dieser Arbeit stellt das Konzept des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012) dar, anhand dessen die Autoren das Medienhandeln angehender LehrerInnen erklären. In ihren Studien stellen sie einen Zusammenhang zwischen der nicht adäquaten Medienbildung in der Schule und den habituellen Mustern von Lehrkräften her. Demnach handelt es sich bei den aktuellen Entwicklungen an Schulen „keinesfalls um eine ‚Verkettung unglücklicher Umstände‘, sondern um einen systematischen Effekt [...], der in den Dispositionen der Lehrpersonen [...] gegenüber den neuen Medien begründet liegt“ (Kommer/Biermann 2012, S. 86). Diese Dispositionen machen die Autoren in ihren Untersuchungen sichtbar, indem sie folgende Aspekte des Medienumgangs von LehrerInnen betrachten (vgl. ebd., S. 89f.):

- die Mediennutzung in einem bestimmten Umfeld
- die Vorlieben, Abneigungen und Wertigkeiten, die Medien zugeschrieben werden, sowie die Anstrengungen sich durch die (Nicht-)Nutzung bestimmter Medien abgrenzen zu wollen
- die Dispositionen, die den Umgang mit Medien begründen
- die Entwicklung und der Wandel dieser Dispositionen sowie die Ausstattung mit Kapital

Anhand dieser Aspekte schließen die Autoren auf den medialen Habitus einer Person (vgl. Kommer 2010, S. 92–96). Entsprechend der Kriterien definieren Kommer und Biermann den medialen Habitus folgendermaßen:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und

auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen funktionieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.

Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden“ (Kommer/Biermann 2012, S. 90).

Demnach ist der mediale Habitus ein System aus dauerhaften Einstellungen und Meinungen, die eine Person in Bezug auf Medien hat. Ihre Dispositionen bilden die Grundlage, um mit Medien zu handeln, sie zu bewerten und mediale Erfahrungen in individuellen Denk- und Wahrnehmungsmustern zu ordnen. Dieser Muster sind sich Individuen dabei in der Regel nicht bewusst. Daher will der mediale Habitus betrachten, in welchen Kontexten Dispositionen, Wahrnehmungen und der Geschmack, das heißt die Vorlieben, Abneigungen und Abgrenzungsabsichten zu Medien, entstehen. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die Sozialisation in der Familie sowie die soziale Zugehörigkeit zu einem Milieu. Die Dispositionen der Eltern, deren Kapitalausstattung und die Erfahrungen in einem sozialen Raum prägen den Habitus einer Person und damit auch das Medienverhalten (vgl. Biermann 2009, S. 73). Somit zeigt sich der mediale Habitus darin, wie Medien genutzt, welche Inhalte präferiert oder abgelehnt und welche Bewertungen vorgenommen werden. Der mediale Habitus gehört zum Gesamt-Habitus einer Person.

Kommer (2010) und Biermann (2009) zeigen in zwei Studien, die zwischen 2003 und 2006 durchgeführt wurden, dass die inkorporierten Muster von angehenden LehrerInnen die Einstellungen zu Medien prägen und damit auch Einfluss auf deren Einsatz im Unterricht haben (können). In einem ersten Forschungsvorhaben wurde das Medienverhalten und die Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden untersucht.¹ Die Studierenden waren im ersten Semester an der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingeschrieben. In leitfadengestützten Interviews wurden sie zu ihrer Medienbiografie, ihren Lieblingsmedien, ihrem Umgang mit neuen und traditionellen Medien sowie zu Nutzungspräferenzen und -gewohnheiten befragt. Zudem nahmen

¹ Die Ergebnisse der SchülerInnen-Untersuchung werden an dieser Stelle vernachlässigt, da sich die Arbeit mit dem medialen Habitus von Lehrkräften beschäftigt. Die Ergebnisse zum medialen Habitus von SchülerInnen finden sich bei Kommer (2010).

die Studierenden an Computerkursen teil, bei denen einzelne Studierende gefilmt wurden (vgl. Kommer 2010, S. 101–119). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine große Gruppe der Studierenden einen „bürgerlichen“ Habitus in Bezug auf Medien hat. Dabei zeigen die Studierenden eine ablehnende Haltung zu neuen Medien², die durch Vorbehalte und Ängste des Elternhauses geprägt wurden (vgl. ebd., S. 380–383).

Drei Habitusformen sowie eine Unterform haben Kommer und Biermann (2012) bei angehenden LehrerInnen rekonstruiert:

- Die „ambivalenten Bürgerlichen“: Studierende mit diesem Habitus stehen neuen Medien kritisch bis ablehnend gegenüber. Sie befürworten es, „‘wertvolle‘ (Qualitäts-)Medien“ zu konsumieren, zu denen sie Bücher zählen. Durch diese grenzen sie sich (von anderen) ab. Der Computer wird vor allem zu Arbeitszwecken und zum Informationsgewinn genutzt. Das Fernsehen hingegen nehmen die Befragten als „verführerisch“ wahr. Die Studierenden kommen aus Familien mit meist hohem kulturellem Kapital. Das Fernsehen und der Computer werden von den Eltern als kritisch gesehen und deren Konsum beschränkt. Kommer und Biermann beschreiben diesen Habitus als „bildungsbürgerlich-kulturkritisch“. Fast die Hälfte der Teilnehmenden wurde dieser Form zugeordnet (vgl. Kommer/Biermann 2012, S. 91f.).
- Die Unterform der „überforderten Bürgerlichen“: Der mediale Habitus dieser Form weist in seiner Grundorientierung starke Parallelen zu den ambivalenten Bürgerlichen auf. Jedoch ist die Ablehnung von bestimmten Medien deutlich radikaler ausgeprägt. Kennzeichnet ist dieser Typ von der Befürchtung, die gewünschte Kontrolle über das eigene Medienhandeln zu verlieren. Computer, Fernsehen und Internet lösen bei diesen Studierenden eine hohe Faszination aus, derer sie sich schwer entziehen können. Neue Medien werden als latente Bedrohung wahrgenommen (vgl. Kommer 2010, S. 336–348).
- Die „hedonistischen Pragmatiker“: Studierende dieser Habitusform sehen die Nutzung verschiedener Medien als normal an. Wichtig ist ihnen dabei der Unterhaltungsfaktor. Der Computer wird vor allem für die Kommunikation mit FreundInnen und der Familie verwendet. Die Haltung zum PC wird als „unaufgeregt“ beschrieben. Ein kritisch-reflektierter Umgang mit Medien lässt sich kaum erkennen. Studierende mit diesem Habitus grenzen sich von den „Bürgerlichen“ dadurch ab, dass das Lesen von Büchern eine untergeordnete Rolle spielt. Mit Blick auf den familiären Hintergrund stellt das Studium für diesen Habitus-Typ meist einen Bildungsaufstieg dar (vgl. Kommer/Biermann 2012, S. 93f.).
- Die „kompetenten Medienaffinen“: Diese Studierenden weisen einen kompetenten Umgang mit Medien auf. Dabei nutzen sie Medien auf unterschiedliche Weise: Computer und Internet dienen der Unterhaltung, der Beschaffung von Informationen sowie der Produktion eigener Medieninhalte. Eine Abgrenzung durch Medien von anderen

² Unter neuen Medien verstehen Kommer und Biermann Computer, Internet und Fernsehen (vgl. Kommer 2006, S. 172).

Personen findet nicht statt. Die Befragten wurden erzogen, selbstverantwortlich mit Medien umzugehen. Computer und TV werden als „alltäglich“ wahrgenommen (vgl. ebd., S. 94f.).

Diese Ergebnisse konnte Biermann (2009) in einer Folgestudie weitgehend bestätigen. Mit einer quantitativen Untersuchung sollten die Verteilung und die Relevanz der Dispositionen aus der qualitativen Befragung an einer größeren Stichprobe ermittelt werden. Es wurden 1.200 Lehramtsstudierende von vier Hochschulen zu ihrem Medienverhalten und ihrer Medienbiografie befragt. Die Studierenden gaben an, den Computer vor allem für das Studium und die Arbeit zu verwenden. Der Computer wird dabei bevorzugt zur Textverarbeitung sowie zu Kommunikationszwecken und zur Informationsbeschaffung im Internet genutzt. Eher selten kommt der PC aus Unterhaltungsgründen oder für gestalterische Zwecke zum Einsatz (vgl. Biermann 2009, S. 255–258). Dass der (mediale) Habitus innerhalb der Familie reproduziert wird, zeigen die Ergebnisse der medienbiografischen Analyse. Die ersten Erfahrungen, die die Befragten mit dem Computer und dem Internet gemacht haben, sind dabei stark von der Medienerziehung der Eltern (und deren Bildungsmilieu) beeinflusst. Zum einen leben Eltern und Geschwister einen bestimmten Umgang mit Medien vor. Zum anderen wirken die Eltern mit ihrer Medienerziehung auf das Medienverhalten der Befragten während ihrer Kindheit ein, indem sie den Konsum von Medien fördern bzw. einschränken. Die Medienerziehung der Studierenden wird mehrheitlich als reglementiert und kontrolliert beschrieben. Die inkorporierten Dispositionen der Eltern führen dabei zu einer „pseudokritischen [...] und teilweise ablehnenden Haltung“ der Studierenden, vor allem gegenüber unterhaltungsorientierten Medien (ebd., S. 258).

Diese tiefgreifenden, verinnerlichten Schemata kennzeichnen die grundlegende Einstellung der angehenden LehrerInnen in Bezug auf Medien und beeinflussen damit auch den Einsatz von Medien für Bildungszwecke (vgl. Kommer/Biermann 2012, S. 100–103). Die eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit sind dabei bedeutend, da sie die Vorstellungen von Lernen und Schule prägen. Dass Computer und Fernsehen nur unregelmäßig im Unterricht genutzt wurden, verstärkt die Distanz und Ablehnung der Studierenden zur Mediennutzung in der Schule. Der Umgang mit neuen Medien wurde als „wenig erfolgreich und nicht hilfreich“ erlebt (Kommer/Biermann 2012, S. 99). Mehrheitlich haben die Studierenden keine positiven Erfahrungen gemacht, in denen Computer und Internet lern- und kompetenzfördernd im Unterricht eingesetzt wurden. Folglich sind ihnen auch keine Konzepte bekannt, die sie für ihre eigene

Unterrichtsplanung übernehmen können (vgl. Biermann 2009, S. 262–264). Demnach ist in den Schulerfahrungen der Studierenden begründet, dass diese einen traditionellen Unterricht bevorzugen. Schließlich erwarben sie ihr kulturelles Kapital durch einen traditionellen Unterricht mit Schulbuch und Tafel.

Die Trägheit des Habitus kann es AkteurInnen erschweren, mit Neuerungen oder gesellschaftlichem Wandel zurechtzukommen (siehe Kapitel 3.1). So können die Dispositionen der Lehramtsstudierenden den Einsatz neuer Medien im Unterricht hemmen.

„Wenn die Dispositionen der Lehrer darauf ausgerichtet sind, dass der Erfolg von Bildungsprozessen durch entsprechende Lehr- und Lernmittel wie Computer, Internet und Film in Frage gestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass [...] enorme Anstrengungen nötig sind, daran etwas zu ändern“ (Biermann 2009, S. 73f.).

Eine distanzierte oder ablehnende Haltung zu diesen Medien kann demnach dazu führen, sich vor ihnen zu verschließen und Bildungspotenziale nicht zu erkennen. Wird das Fernsehen beispielsweise lediglich als Unterhaltungsmedium gesehen und diesem kein Bildungswert zugesprochen, so ist davon auszugehen, dass eine reflektierte Auseinandersetzung mit diesem Medium nicht stattfindet (vgl. Kommer/Biermann 2012, S. 100–102). Ein solcher Habitus kann zu einer Diskrepanz der Habitusformen der SchülerInnen und LehrerInnen führen und damit einen Anschluss an die mediale Lebenswelt der Jugendlichen verwehren.

3.3 Überblick zu weiteren Forschungsarbeiten zum medialen Habitus

Neben Kommer (2010) und Biermann (2009) haben weitere AutorInnen den medialen Habitus von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften empirisch untersucht. Diese Arbeiten sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Erste Überlegungen zum medialen Habitus von Lehrpersonen finden sich bei Meurer (2006). In einer Pilotstudie untersucht er den Habitus von Grundschullehrerinnen in Bezug auf Medien. Mit der Methode der Gruppendiskussion ermittelt er kollektive Einstellungen und Orientierungsmuster von Lehrpersonen. Aus der Analyse der Aussagen schließt Meurer auf eine kritische und bewahrpädagogische Haltung in Bezug auf Medien.

Die Wichtigkeit der Vermittlung von Medienkompetenzen ist den Grundschullehrerinnen bewusst. Deren Ausbildung in der Grundschule erachten sie jedoch als zu früh.

Die Gründe für diese Sichtweise werden in den fehlenden Kompetenzen zur pädagogischen Implementierung von Medien im Unterricht gesehen. Die Verantwortung der Medienerziehung wird folglich an andere wie die weiterführende Schule oder die Eltern abgegeben (vgl. ebd., S. 205). In ihrer Einstellung zu Medien wie Fernsehen, Computer und Playstation zeigt sich eine ablehnende Haltung. Eine Beschäftigung mit diesen Medien wird bildungsfernen Schichten zugeschrieben. Zudem gehen die Lehrerinnen davon aus, dass Kinder den Computer vor allem zu Unterhaltungszwecken nutzen. Ein Lernen mit dem Computer wird nicht als möglich erachtet. Die Lehrerinnen sehen es als ihre Aufgabe an, ihre SchülerInnen vor dem als bedrohlich empfundenen Computer zu schützen. Neben der bewahrpädagogischen Haltung zeigen die Lehrerinnen auch einen „technikskeptischen Habitus“ (Meurer 2006, S. 205).

Mutsch (2012) nutzt das Konzept des medialen Habitus, um damit die Medienkultur sowie die Umsetzung der schulischen Medienbildung an Volksschulen in Wien zu erklären. Der quantitative Teil der Studie befasst sich mit der Mediennutzung und dem Medienbesitz von LehrerInnen und SchülerInnen. In der qualitativen Untersuchung wurden beide Gruppen zu ihrer Medienbiografie und zu ihren Einstellungen und Motiven der Mediennutzung befragt. In ihrer Analyse arbeitet Mutsch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Habitus von SchülerInnen und Lehrkräften heraus.

Angelehnt an die Habitusformen bei Kommer (siehe Kapitel 3.2) arbeitet Mutsch ebenfalls drei Habustypen sowie eine Unterform heraus. Diese weisen inhaltliche Parallelen zu denen von Kommer auf, sind Mutsch zufolge jedoch nicht mit ihnen gleichzusetzen (vgl. Mutsch 2012, S. 185f.). Die ermittelten Formen verdeutlichen die Heterogenität der Habitus von LehrerInnen:

- Die „unsicher-distanzierten Pragmatiker“: Diese Lehrkräfte zeigen eine ablehnende Haltung gegenüber audiovisuell-elektronischen Medien. Diese Ablehnung beruht auf einem grundsätzlichen Desinteresse an Medien sowie einer latenten Technikfeindlichkeit.
- Die Unterform der „kritisch-distanzierten Pragmatiker“: Die Distanz zu audiovisuell-elektronischen Medien ist bei dieser Habitusform durch eine „hochkulturelle Orientierung“ begründet (ebd., S. 158). Durch diese befinden sich kritisch-distanzierte Pragmatiker in einem Konflikt zwischen den als minderwertig empfundenen Qualitätsstandards der Medien und den eigenen Idealen. Sie konsumieren vor allem Informations- und Bildungsmedien. Ihre Haltung zu Medien ist kritisch, jedoch nicht automatisch reflektiert.
- Die „souveränen Medienaffinen“: Personen mit diesem Habitus sind offen und aufgeschlossen gegenüber Medien. Der Umgang mit ihnen wird als selbstverständlich wahrgenommen. Sie zeichnen sich durch ein hohes Interesse an technischen Neuerungen

aus und sind neugierig, diese auszuprobieren. Trotz der Offenheit stellen die souveränen Medienaffinen einen gewissen Qualitäts- und Niveauanspruch an Medieninhalte.

- Die „hedonistischen Allrounder“: Bei dieser Habitusform werden verschiedene Medien routiniert im Alltag verwendet. Die Lehrkräfte stehen neuen Medien aufgeschlossen gegenüber. Dominant ist die Nutzung von Medien zur Unterhaltung oder Berieselung. Konflikte mit den eigenen Idealen (im Sinne von ‚Gewissensbissen‘) sind nicht vorhanden. Eine kritische Haltung nehmen diese Lehrkräfte ein, wenn der Medienkonsum anderer (vor allem von Kindern) als übermäßig empfunden wird. In diesem Zusammenhang zeigen sie gar eine bewahrpädagogische Haltung (ebd., S. 186–190).

Anhand der Ergebnisse ihrer Untersuchung resümiert Mutsch, dass sich der mediale Habitus von Lehrpersonen auf ihr medienpädagogisches Handeln auswirkt und diesem „Grenzen setzt“ (ebd., S. 248). Je nach Habitus finden demnach bestimmte Medien (nicht) den Weg ins Klassenzimmer.

In einer weiteren Untersuchung an Volksschulen in Österreich zeigt Grubescic (2013) den Zusammenhang zwischen dem medialen Habitus von LehrerInnen und deren Unterrichtsgestaltung auf. Dafür analysiert sie anhand von Filmaufzeichnungen zwei Unterrichtsstunden, die auf unterschiedlichen (medien-)didaktischen Konzepten beruhen. Zum einen wurde die Steuerung des Unterrichts von Seiten der Lehrkraft, zum anderen der Medieneinsatz sowie die Aktivität der SchülerInnen untersucht (vgl. Grubescic 2013, S. 12–16).

Die gegensätzlichen Unterrichtskonzepte wirken sich auf den Medieneinsatz und die Sozialform im Unterricht aus. So wird im Frontalunterricht mithilfe traditioneller Medien (Buch/Arbeitsblatt) gelehrt. Die Lehrkraft leitet das Unterrichtsgeschehen und legt Informationen schrittweise dar. Die SchülerInnen nehmen eine rezipierende Haltung ein. In der offenen Lernumgebung hingegen stehen den Kindern diverse Medien (z.B. Computer, Plakate, Audios, Bücher und Lernspiele) zur Verfügung, die sie eigenständig nutzen. Über den Ablauf ihrer Arbeitsaufträge und ihr Zeitmanagement entscheiden die SchülerInnen selbst. Die Autorin stellt einen heterogenen Habitus bei den LehrerInnen fest. Dieser äußert sich demnach in der Gestaltung des Lernumfeldes und damit verbunden in der Auswahl der Medien (vgl. ebd., S. 18–26).

In einer Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden 2012 und 2013 Lehramtsstudierende zu ihrer Mediennutzung und ihrer Einstellung zu Medien als Unterrichtsmittel befragt. Scheuble et al. (2014a) gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob Studierende aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit digitalen Medien heute besser auf deren zukünftigen Unterrichtseinsatz vorbereitet sind. Sie bezweifeln, dass der bei Kommer und Biermann (2012) mehrheitlich festgestellte „bürgerliche“ Habitus

bei Lehramtsstudierenden noch vorhanden ist. Zudem untersuchten die AutorInnen, ob die Integration von Medienbildung im Curriculum zu mehr Kompetenzen und einer höheren Sensibilisierung für Medienbildung bei den Studierenden führt.

Die Ergebnisse in Bezug auf die Mediennutzung zeigen, dass die Studierenden Medien im Alltag für diverse Aktivitäten nutzen. Besonders kompetent sehen sich die Befragten bei der Anwendung von Text- und Präsentationsprogrammen sowie im Umgang mit der Digitalkamera sowie Video- und Audioprogrammen. Die AutorInnen schließen darauf, dass diese Kompetenzen im Zusammenhang mit der Ausbildung an der Hochschule stehen (vgl. Scheuble et al. 2014a, S. 113–116). Hinsichtlich der Einstellung der Studierenden zur schulischen Medienbildung zeigt sich, dass fast alle Studierenden es als Aufgabe der Medienbildung sehen, auf Gefahren aufmerksam zu machen und vor schädlichen Einflüssen zu schützen. Zugleich soll die Nutzung von Medien Spaß machen und intensive Erfahrungen ermöglichen. Deutlich wird zudem, dass die Studierenden Medienbildung als Aufgabe der Schule und nicht der Eltern sehen (vgl. ebd., S. 116f.).

Ein grundsätzliches Misstrauen der Studierenden gegenüber digitalen Medien stellen die AutorInnen nicht fest. Vielmehr sehen sie eine Skepsis gegenüber Medien, die in der eigenen Medienerfahrung und nicht in habituellen Mustern der Studierenden begründet ist (vgl. Scheuble et al. 2014b, S. 21). Sie nehmen an, dass die Studierenden „weniger [...] einen generellen emotionalen Abwehrreflex gegenüber den neuen Medien [haben] als [...] einen begründeten Zweifel, der dem eigenen Umgang und den Erfahrungen mit digitalen Medien entstammt“ (ebd.). Medienbezogene Einstellungen, die auf eine medienkritische Sozialisation zurückzuführen sind, können die AutorInnen nicht feststellen. Eine klare Ablehnung der Eltern gegenüber Medien erleben nur wenige der Befragten (vgl. ebd., S. 75f.).

Anhand ihrer Ergebnisse entwickeln Scheuble et al. (2014a) eine Typologie des Medienverhaltens von Lehramtsstudierenden:

- „Inaktive Auslagerung“: Medienbildung wird als Aufgabe der Eltern gesehen. Das Unterrichten von Grundlagenfächern wird präferiert, wodurch der mediendidaktische Bereich in den Hintergrund rückt. Einen Zusammenhang zwischen dem medienpädagogischen Handeln und der eigenen Medienkompetenz wird als möglich erachtet.
- „Beschützende Aufklärung“: Es ist Aufgabe der Schule, SchülerInnen vor schädlichen Einflüssen zu bewahren. Die SchülerInnen sollen über die Gefahren und Risiken von Medien wissen. Dieses Bewusstsein wird vorausgesetzt, um Medien auch zur Unterhaltung nutzen zu können.

- „Engagierte Einbettung“: Medien werden als Bereicherung für den Unterricht gesehen, da sie eine abwechslungsreiche und interessante Gestaltung ermöglichen. Zudem fördern Medien die Motivation der SchülerInnen (vgl. Scheuble et al. 2014a, S. 117f.).

Die AutorInnen beschreiben die befragten Lehramtsstudierenden mit 30 Prozent als „inaktive Auslagerer“, 30 Prozent als „engagierte Einbeter“ und 40 Prozent als „beschützende Aufklärer“ (ebd.). Sie schlussfolgern aus ihren Ergebnissen, dass eine Übertragung der eigenen Mediennutzung auf den medienpädagogischen Bereich nicht selbstverständlich ist. Medienbildung in die Ausbildung der Lehrkräfte zu integrieren, sei daher erfolgsversprechend (vgl. ebd., S. 122).

Inwiefern das Lehramtsstudium den medialen Habitus prägen kann, untersucht auch Bäsler (2019). In ihrer qualitativen Studie vergleicht sie die Dispositionen von Studierenden, bei denen Medienbildung im Studium fest integriert ist, mit denen, die keinen curricular festgelegten Medienbezug in ihrer Ausbildung haben.

Bäsler bewertet die medialen Habitusformen sowie die medienbezogenen, habituellen Muster der Befragten als positiv für die Implementierung von Medien im Unterricht. Die Ergebnisse ließen insgesamt darauf schließen, dass den zukünftigen Lehrkräften eine „innovative Medienbildung in Schule und Unterricht gelingen kann“ (Bäsler 2019, S. 168).

Studierende sehen demnach Medienerziehung als Aufgabe der Schule, die sowohl medienkritische Themen sowie Medienkompetenzen vermitteln soll. So zeigt sich mit Blick auf die medienbezogenen Vorstellungen der Studierenden, dass Medien für sie ein wichtiges Bildungsinstrument darstellen. Ein pauschales Zu- bzw. Absprechen von Bildungswerten wird nicht vorgenommen. Vielmehr hängen die Bildungspotenziale nicht vom Medium, sondern von dessen Inhalten sowie von den Zielen des Medieneinsatzes ab (vgl. ebd., S. 136–146). Auf der anderen Seite gaben einige Studierende an, keinen Mehrwert im Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu sehen. Bäsler begründet diese Sicht mit negativen medienbezogenen Erfahrungen. Ihr zufolge haben die Betroffenen vermutlich keinen gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien in der Ausbildung erlebt bzw. schlechte Erfahrungen mit einem einseitigen Medieneinsatz gemacht (vgl. ebd., S. 163). Ebenfalls kann Bäsler zeigen, dass Studierende mit einem Medienschwerpunkt in der Ausbildung ihre Medienkompetenz höher bewerten. Zudem entwickelten die Studierenden im Laufe ihres Studiums eine Neugier für neue Medien sowie ein besseres Bewusstsein zur Einschätzung positiver wie negativer Eigenschaften von Medien (vgl. ebd., S. 159–162).

Einen einheitlichen Habitus konnte Bäsler bei den Studierenden nicht feststellen. Sie ordnet die Befragten in folgende Kategorien ein:

- Der „digitale Fan“: Dieser Typ zeigt ein grundsätzliches Interesse an neuen Medien und setzt sich gerne mit diesen auseinander. Die Mediennutzung ist mit einem gewissen „Coolness-Faktor“ verbunden (Bäsler 2019, S. 164).
- Der „digitale Pragmatiker“: Dieser Typ hat „etwas später Kontakt“ zu neuen Medien erlangt (ebd.). Seine Affinität zu Medien steigerte sich langsam. Manche Medien wurden zunächst bewusst abgelehnt, was aufgrund von sozialem Druck nicht beibehalten werden konnte.

Für den digitalen Fan schlussfolgert Bäsler, dass sich seine Dispositionen positiv auf die Integration von Medien im Unterricht auswirken, da er um die Notwendigkeit von Medienbildung weiß. Beim digitalen Pragmatiker muss die medienbezogene Ausbildung dazu beitragen, dass vorhandene Deutungs- und Denkmuster reflektiert werden (vgl. ebd., S. 163).

3.4 Zusammenschau des Forschungsstandes

Die meisten der aufgeführten Forschungsarbeiten zum medialen Habitus von (angehenden) Lehrkräften nehmen eine Typenbildung vor, die den Habitus näher charakterisiert. Darüber hinaus werden anhand der Dispositionen und Orientierungen der LehrerInnen mögliche Auswirkungen auf die schulische Medienbildung in den Blick genommen. Während Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012) und Bäsler (2019) ihre Habitusformen anhand der Medienbiografien und Mediennutzung entwickeln, steht bei der Schweizer Untersuchung von Scheuble et al. (2014a) die Haltung der Studierenden zur schulischen Medienbildung im Fokus der Typenbildung (vgl. Bäsler 2019, S. 22). Trotz unterschiedlicher Vorgehensweise zeigen sich im Vergleich der in diesem Kapitel vorgestellten Habitusformen gewisse Parallelen auf. So finden sich zum einen Habitusformen, die sich durch eine kritische bis ablehnende Haltung gegenüber neuer Medien auszeichnen (vgl. Mutsch 2012). Aufgrund der Orientierung an einem „bürgerlichen Kulturverständnis“ (Kommer/Biermann 2012, S. 102) werden dabei klassische Medien den neuen Medien für Bildungszwecke vorgezogen. Als weitere charakteristische Züge dieser Gruppe (in Tabelle 2 zusammengefasst als Gruppe 1) kann die Abgabe der schulischen Verantwortung zur Ausbildung von Medienkompetenzen auf andere Institutionen sowie eine bewahrpädagogische Haltung von LehrerInnen gesehen werden (vgl. Scheuble et al. 2014a). Dem gegenüber stehen

Lehrkräfte, die sich durch ihre Offenheit und Affinität in Bezug auf Medien auszeichnen. VertreterInnen dieser Habitusformen (siehe Gruppe 2 in Tabelle 2) weisen zudem eine entsprechende Medienkompetenz sowie ein (gewisses) Technikinteresse auf. Mitunter ist ihr Umgang mit Medien durch einen gewissen Pragmatismus geprägt. Eine Gegenüberstellung der Habitusformen erfolgt in Anlehnung an Bäsler in Tabelle 2 (vgl. Bäsler 2019, S. 165). Die Tabelle soll inhaltliche Parallelen und Annäherungen, die sich in den Charakteristika der Habitusformen finden lassen, aufzeigen.

Nachdem in diesem Kapitel die Habitusstheorie nach Bourdieu sowie das Konzept des medialen Habitus nach Kommer und Biermann (2012) vorgestellt und auf relevante Arbeiten zum medialen Habitus von (angehenden) Lehrkräften eingegangen wurde, widmet sich das folgende Kapitel der Empirie.

	<u>Kommer/Biermann:</u> Lehramtsstudierende in Deutschland	<u>Mutsch:</u> VolksschullehrerInnen in Österreich	<u>Scheuble et al.:</u> Lehramtsstudierende in der Schweiz	<u>Bäsler:</u> Lehramtsstudierende in Deutschland
Mediale Habitus- formen	Gruppe 1	Ambivalente Bürgerliche	Inaktive Auslagerung	
		Überforderte Bürgerliche	Beschützende Aufklärung	
	Gruppe 2	Kompetente Medienaffine	Engagierte Einbettung	Digitale Pragmatiker
		Hedonistische Pragmatiker		Digitale Fans

Tabelle 2: Gegenüberstellung vergleichbarer medialer Habitusformen von Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012), Scheuble et al. (2014a) und Bäsler (2019)

4 Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign

Dieses Kapitel betrachtet die methodischen und methodologischen Überlegungen zur empirischen Erforschung der habituellen Muster von Lehrkräften. Im ersten Schritt wird näher auf die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack eingegangen und begründet, warum sie sich für die Analyse im Rahmen dieser Arbeit eignet. Anschließend erfolgt eine Beschreibung des Projektdesigns. Dabei werden Leitfadeninterviews näher beleuchtet, da diese als Erhebungsinstrument dienen. Zudem soll die Stichprobe beschrieben und die Durchführung der Interviews erläutert werden. Abschluss dieses Kapitels stellt die exemplarische Auswertung zweier Interviewpassagen dar.

4.1 Die dokumentarische Methode nach Bohnsack

Die dokumentarische Methode orientiert sich theoretisch und methodologisch an der Wissenssoziologie Karl Mannheims, an der Ethnomethodologie sowie an der Soziologie Bourdieus. Entwickelt wurde die Methode von Bohnsack, vor allem fand sie zunächst bei der Analyse von Gruppendiskussionen Anwendung (vgl. Bohnsack 2013, S. 176). Mittlerweile hat sie sich auch bei der Analyse von Interviews etabliert (vgl. Nohl 2012).

Über Erzählungen und Beschreibungen von Handlungspraktiken versucht die dokumentarische Methode auf mentale Bilder und verinnerlichtes Wissen der Befragten zu schließen. Es wird davon ausgegangen, dass anhand der Handlungsweisen einer Person – ihrem *modus operandi* – auf inkorporierte Strukturen geschlossen werden kann. Der Habitus drückt sich folglich in den Werken und Dokumenten des Handelns aus (vgl. Bohnsack 2013, S. 180–186). „In deren Werken und Kulturobjektivationen dokumentieren sich ihre atheoretischen, d. h. impliziten oder inkorporierten Wissensbestände“ (ebd., S. 186). Atheoretisches Wissen ist Teil des routinierten Handelns einer Person. Es ermöglicht den AkteurInnen aufgrund ihrer Erfahrungen in der Gesellschaft intuitiv zu handeln. Dabei verfügen Personen, die ähnliche Erfahrungen oder Eigenschaften teilen (z.B. Lehrkräfte einer Schule), über vergleichbare verinnerlichte Wissensbestände. Mannheim und Bourdieu stimmen darin überein, dass sich in den Erfahrungen von Personen aus ähnlichen sozialen Feldern Gemeinsamkeiten zeigen (vgl. ebd., S. 180–185; Brüggemann 2013b, S. 242–245).

Da sich Personen ihrer verinnerlichteten Wissensbestände oder habituellen Strukturen nicht unmittelbar bewusst sind, können diese nicht direkt geäußert werden. Die Erfahrungen und Orientierungen von Personen müssen daher rekonstruiert werden. Die dokumentarische Methode sieht dafür die Unterscheidung in zwei Sinnebenen vor:

- der „*immanente Sinngehalt*“ (Nohl 2012, S. 2; Hervorheb. im Orig.), der die wörtlichen, expliziten Schilderungen einer Person umfasst
- der „*Dokumentsinn*“, bei dem „[...] die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung rekonstruiert [wird], die die geschilderte Erfahrung strukturiert“ (ebd.). Der Dokumentsinn verweist dabei auf die Herstellungsweise (*modus operandi*) der Schilderung.

Diese Unterscheidung bestimmt die methodische Vorgehensweise bei der Analyse. Im Folgenden sollen die einzelnen Schritte vorgestellt werden:

Formulierende Interpretation

In einem ersten Schritt wird erfasst, was auf der kommunikativen Ebene geäußert wird. Hierbei soll das Thema der Aussage herausgearbeitet werden. Die als relevant eingeschätzten Abschnitte werden sequenziell durchgegangen und in Ober- und Unterthemen gegliedert. Zudem werden die Interviewpassagen in den Worten der Forschenden zusammengefasst (vgl. ebd., S. 39–44).

Reflektierende Interpretation

Bei der *reflektierenden Interpretation* werden die Orientierungsrahmen herausgearbeitet, innerhalb derer die angesprochenen Themen bearbeitet werden. In der Analyse findet demnach ein Wechsel von der Frage nach dem „Was“ zum „Wie“ statt (vgl. Bohnsack 2010, S. 134–136). Teil der reflektierenden Interpretation ist es, die Formalstruktur der Interviews aufzuschlüsseln.

„Denn der Orientierungsrahmen oder auch Habitus dokumentiert sich in der Handlungspraxis, in deren *modus operandi*, wie er vorzugsweise in detaillierten Darstellungen (Erzählungen und Beschreibungen), d. h. in dem darin vermittelten *atheoretischen* (handlungsleitenden) Erfahrungswissen seinen Ausdruck finden“ (Bohnsack 2013, S. 190, Hervorheb. im Orig.).

Um die formalen Aspekte der Interview-Passagen nachvollziehen zu können, erfolgt eine Unterscheidung nach Textsorten.

Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass Personen Themen auf eine bestimmte Art und Weise bearbeiten. Daher kann auf eine Aussage nur ein spezifischer,

dem jeweiligen Rahmen folgender, zweiter Abschnitt folgen. Die implizite Regelhaftigkeit, die beide Aussagen verbindet, gilt es in den geführten Interviews zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2012, S. 44–50). Nach der Analyse des Einzelfalls erfolgt der Vergleich ausgewählter Abschnitte mit anderen Fällen.

Komparative Sequenzanalyse

Um den kollektiven Habitus herausarbeiten zu können, sieht die dokumentarische Methode eine *komparative Sequenzanalyse* vor. Sie hat das Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Fälle zu bestimmen, um so kontrastierende Orientierungsrahmen identifizieren zu können. Der Vergleich der Fälle wird anhand induktiv entwickelter Kategorien vorgenommen. Das *Tertium Comparationis* stellt dabei ein Thema dar, das in mehreren Fällen behandelt wird. Es ist das „gemeinsame Dritte, das den Vergleich hier strukturiert“ (ebd., S. 49). Zugleich dient der Vergleich der Fälle untereinander der Validierung von Interpretationen. So soll sichergestellt werden, dass die Forschenden die Ergebnisse nicht ausschließlich vor dem Hintergrund ihres eigenen Wissens und ihrer Erfahrungen interpretieren, sondern das vorliegende empirische Material einbeziehen (vgl. ebd., S. 44–50).

Sinngenetische Typenbildung

Neben dem Zweck der Validierung dient die komparative Sequenzanalyse auch der Entwicklung mehrdimensionaler Typen. Auf der Basis themenbezogener *Tertia Comparationis* werden nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Handlungsmustern und Orientierungsrahmen gesucht, die innerhalb der formulierenden und reflektierenden Interpretation rekonstruiert wurden. Die Vergleichsdimensionen helfen dabei, minimal und maximal kontrastierende Fälle identifizieren zu können. Der Vergleich mit anderen Fällen ist unabdingbar, um die jeweiligen Orientierungsrahmen vom Einzelfall zu lösen und daraus Typen entwickeln zu können. In einem Typ werden die minimal kontrastierenden Fälle zusammengefasst, wobei in der Abstraktion ein gemeinsamer Orientierungsrahmen erkennbar sein sollte (vgl. ebd., S. 51–53). „Die erste Stufe der Typenbildung ist dann erreicht, wenn durch die Kontraste zwischen den Fällen hindurch ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen bzw. ein gemeinsames Orientierungsproblem in Ansätzen identifizierbar ist“ (Bohnsack 2013, S. 194).

Bei der sinngenetischen Typenbildung wird nicht auf soziale Zusammenhänge und Konstellationen eingegangen. Ein Einbezug dieser Aspekte findet in der

soziogenetischen Typenbildung statt. Dieser Schritt kann aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit nicht ausgeführt werden, sodass die Analyse mit der Bildung sinngenetischer Typen endet.

Der in diesem Unterkapitel vorgenommene Überblick zur theoretischen Verankerung und zum Vorgehen der dokumentarischen Methode zeigt auf, dass sich die genannte Methode dafür eignet, Zugang zu Orientierungen, geteilten Erfahrungen sowie habituellen Gemeinsamkeiten von Personen zu erlangen, die einem gleichen oder ähnlichen sozialen Feld angehören.

„Im Sinne einer rekonstruktiven Sozialforschung wird durch die Anwendung der dokumentarischen Methode ein verstehender Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen, vorgenommen und auf diese Weise kommunikativ nicht geäußerte Erklärungen für eine Handlungspraxis gefunden“ (Brüggemann 2013b, S. 244).

Die dokumentarische Methode erlaubt zudem „Einblicke in die Konstituierungsprozesse des medialen Habitus“ (Kommer 2010, S. 100).

4.2 *Projektdesign*

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die habituellen Muster von Lehrkräften in Bezug auf Medien zu rekonstruieren. Dafür wird ein Forschungsinstrument benötigt, das Raum für die Darstellung von subjektiven Erfahrungen, Herausforderungen und Problemen gibt. Da davon ausgegangen werden kann, dass ein vorgefertigter Fragebogen diese Offenheit nicht zulässt, scheint eine qualitative Erhebung angebracht (vgl. Mutsch 2012, S. 120f.).

4.2.1 *Erhebungsinstrument – teilstandardisierte Leitfadeninterviews*

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden *teilstandardisierte, leitfadengestützte Interviews* geführt. Charakteristisch für diese Erhebungsform ist der Einsatz von Interviewleitfäden, mit deren Hilfe vorab ermittelte Themenkomplexe eingebracht und die erhobenen Daten besser verglichen werden können (vgl. Hopf 2000, S. 349–352). Der Leitfaden dient dabei zum einen als Orientierungshilfe, zum anderen ermöglicht dieser auch Spielräume in der Formulierung und Abfolge der Fragen sowie

der Nachfragestrategie. Offen gestellte Fragen sollen die Interviewten dazu anregen, ihre Sichtweisen ausführlich darlegen zu können (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 439f.). Zudem werden – anders als bei standardisierten Interviews – keine Antwortoptionen vorgegeben.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Leitfaden (siehe Anhang 1) theoriegeleitet entwickelt. Er orientiert sich an den bereits existierenden Untersuchungen zum medialen Habitus von Lehrkräften bei Kommer (2010) und Mutsch (2012). Daran anlehnend wurden folgende Themenfelder in den Interviews aufgegriffen:

- Medienbiografie der Lehrkräfte: Hierbei soll ein Einblick bekommen werden, in welchem familiären Umfeld die Interviewten aufgewachsen sind. Im Fokus stehen dabei Formen des Medienumgangs sowie mediale Nutzungsgewohnheiten, die in der Kindheit und Jugend der Lehrkräfte prägend waren. Von Interesse kann dabei sein, welche Medien von den Eltern zur Verfügung gestellt und welche Beschränkungen möglicherweise bei der Rezeption von Medien vorgenommen wurden. Nach Bourdieu (1983) prägen familiäre Gewohnheiten und Handlungsweisen die Dispositionen von AkteurInnen und wirken sich auf deren (mediale) Handlungs- und Denkmuster aus (siehe Kapitel 3.1). Vor diesem Hintergrund ist ein Einfluss des Elternhauses auf das aktuelle Handeln der Lehrkräfte mit Medien anzunehmen (vgl. Kommer/Biermann 2012; Mutsch 2012).
- Aktuelle Mediennutzung: Informationen zu präferierten medialen Tätigkeiten sowie zu Routinen in der Rezeption von Medien(-inhalten) dienen einerseits der Rekonstruktion von Handlungsmustern im alltäglichen Handeln der Lehrenden mit Medien. Andererseits kann darüber ein Einblick in die Medienwelt der Interviewten gewonnen werden (vgl. Mutsch 2012, S. 121f.). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob bestimmte Medien bzw. mediale Inhalte lediglich eine untergeordnete Rolle im Alltag der Lehrkräfte spielen oder ob auf deren Rezeption gar bewusst verzichtet wird. Über die Zuschreibung von Wertigkeiten in Bezug auf Medien(-inhalte) lassen sich Wahrnehmungs- und Denkmuster ableiten. So zeigten die bisherigen Forschungsarbeiten, dass Wertzuschreibungen im Hinblick auf Medieninhalte zu Distinktionsprozessen führen (vgl. Kommer 2010, S. 277f.).
- Einsatz von digitalen Medien und Sichtweisen zur Medienbildung in der Schule: In diesem Fragenbereich geht es darum, inwiefern Lehrkräfte (digitale) Medien in ihren Unterricht integrieren. Fragen zu den Motiven und Zwecken des Medieneinsatzes sollen aufzeigen, welche Absichten die Lehrenden verfolgen und welche Funktionen Medien im Unterricht einnehmen. Interessant ist hierbei auch, inwieweit sich die Dispositionen der Lehrkräfte auf die Auswahl bzw. den Verzicht von medialen Angeboten im Unterricht auswirken.

In der vorliegenden Arbeit kam ein ausführlicher Leitfaden zum Einsatz. Da bei der Verwendung von umfangreichen Leitfäden im Allgemeinen die Gefahr des „oberflächlichen Abhakens“ (Hopf 2000, S. 358f.) von Fragen besteht, wurde der hier verwendete Leitfaden vorrangig als Orientierungshilfe betrachtet. Je nach Interviewsituation

konnten daher Fragen ausgelassen bzw. ihre Reihenfolge geändert werden. Dieses Vorgehen sollte ermöglichen, dass auch unabhängig vom Leitfaden auf thematisch interessante Ausführungen der Interviewten eingegangen und bei Unklarheiten nachgefragt werden konnte.

4.2.2 Auswahl der Stichprobe

An der qualitativen Befragung nahmen Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II teil, welche an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen in Magdeburg unterrichten. Die Wahl der Stichprobe wird darin begründet, dass sich die bisherige Forschung zum medialen Habitus von Lehrenden auf Lehramtsstudierende und GrundschullehrerInnen fokussierte (siehe Kapitel 3.3).

Die Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen der infrage kommenden Schulen erfolgte zunächst telefonisch. Dabei wurden die SchulleiterInnen über das Forschungsvorhaben informiert und um Teilnahme ihrer KollegInnen gebeten. Schulleitungen, die eine Beteiligung ihrer Lehrkräfte in Betracht zogen, erhielten zusätzlich eine kurze Skizzierung des Forschungsvorhabens per E-Mail, die sie anschließend in ihrem Kollegium verteilten. Interessierte Lehrkräfte hatten somit die Möglichkeit, sich freiwillig für die Teilnahme an dem Forschungsprojekt zu melden. Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme muss davon ausgegangen werden, dass in der Stichprobe lediglich Lehrkräfte vertreten sind, die sich für das Thema ‚digitale Medien in der Schule‘ interessieren. Folglich konnten Lehrpersonen, die thematisch nicht interessiert sind, auch nicht einbezogen werden.

Aufgrund der Coronavirus-Pandemie wurde den Lehrkräften die Wahl gelassen, ob das Interview in Präsenz oder per Videokonferenz stattfinden sollte. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Lehrende, die aus Eigenschutz an keinem Präsenz-Interview teilnehmen wollten, zudem auch im Umgang mit Online-Tools unsicher sind, eventuell nicht in der Stichprobe vertreten sind. Aufgrund dieses Umstandes bestand die Befürchtung, dass die Stichprobe durch besonders medienaffine Lehrkräfte geprägt sein könnte. Im Gespräch mit den Interview-TeilnehmerInnen relativierten sich diese Bedenken jedoch, da sich die Erfahrungen der Lehrenden als divers herausstellten.

Insgesamt wurden sieben Lehrkräfte interviewt, wobei sechs weiblich und einer männlich sind. Hierin zeigt sich, dass die Stichprobe nicht die reale Verteilung der

Geschlechterverhältnisse an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt repräsentiert.³ Die Altersspanne der teilnehmenden Lehrkräfte liegt zwischen 30 und 56 Jahren. Tabelle 3 zeigt auf, wie sich die Stichprobe nach Alter und Geschlecht zusammensetzt.

Lehrkräfte	30–40 Jahre	41–50 Jahre	>50 Jahre	gesamt
weiblich	2	1	3	6
männlich	1	–	–	1
gesamt	3	1	3	7

Tabelle 3: Stichprobe der befragten Lehrkräfte

Alle Lehrkräfte haben gemeinsam, dass sie an einer Schule in Magdeburg unterrichten. Insgesamt sind in der Stichprobe Lehrkräfte von vier verschiedenen Schulen vertreten. Alle Befragten haben ein Lehramtsstudium absolviert und teilen damit biografische Erfahrungen in der Ausbildung, wenngleich davon auszugehen ist, dass sich die Art der Ausbildung aufgrund der Altersunterschiede der Teilnehmenden sowie der verschiedenen Studienorte unterscheidet.

4.2.3 Datenerhebung und -aufbereitung

Um das Vorgehen bei der Erhebung und Aufbereitung der Daten transparent zu gestalten, erfolgt an dieser Stelle eine ausführliche Beschreibung zur Durchführung der Interviews.

Die Interviews wurden zwischen dem 21. Dezember 2020 und dem 25. Januar 2021 geführt. Die beiden ersten Interviews stellten dabei zugleich eine Testphase für den Leitfaden dar. Nach diesen Interviews erfolgte eine leichte Überarbeitung des Leitfadens, bei der Formulierungen angepasst wurden und sich eine Einstiegsfrage herauskristallisierte. Da es sich hierbei lediglich um kleine Veränderungen handelte und es für die dokumentarische Methode nicht notwendig ist, einen Fall in allen Aspekten zu

³ Im Schuljahr 2018/19 waren rund 70 Prozent der Lehrkräfte an Gymnasien in Sachsen-Anhalt Frauen; knapp 30 Prozent waren Männer. An den Gemeinschaftsschulen zeigt sich eine ähnliche Verteilung. Etwa 76 Prozent der Lehrenden war weiblich, 24 Prozent männlich (vgl. Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2020, S. 32).

untersuchen, wurden alle Interviews in die Analyse eingeschlossen (vgl. Nohl 2012, S. 60f.).

Alle Interviews fanden online per Videokonferenz statt. Dass die Lehrkräfte ausschließlich diesen Weg wählten, lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Mehrheit der Interviewten zum Zeitpunkt der Befragung von Zuhause aus unterrichtete und dadurch nicht regelmäßig in der Schule war. Sechs Lehrkräfte schalteten sich aus ihren Privaträumen hinzu, eine Person von der Schule. Zu Beginn der Interviews wurde ein Technik-Check vorgenommen. Darauf folgte eine kurze Vorstellung der Interviewerin sowie ein thematischer Einblick, um die Zwecke und Ziele der Befragung zu erläutern. Zudem wurden die Lehrenden über die Anonymität ihrer Daten aufgeklärt und um ihr Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews gebeten. Die Aufnahme der Audiospur erfolgte über das Konferenz-Tool (*Zoom* bzw. *Microsoft Teams*). Das Audio wurde zusätzlich über eine weitere Software aufgezeichnet, um sicherheitshalber ein Backup zu haben. Nach der Einführung durch die Interviewerin begann das Interview. Die personenbezogenen Daten der Interviewten wurden am Ende der Befragung erfasst. Außerdem wurden Notizen zu den einzelnen Interviews sowie ein Gesamteindruck zum Gesprächsverlauf in einem Protokoll dokumentiert (vgl. Flick 2012, S. 378f.). Die Interviews dauerten zwischen 50 und 70 Minuten, im Durchschnitt betrug die Interviewlänge etwa 60 Minuten.

Da die Interviews online geführt wurden, kam es gelegentlich zu Störungen und Aussetzungen des Video- bzw. Audiosignals. In der Mehrheit der Befragungen beeinträchtigte dies jedoch nicht die Verständlichkeit oder den Ablauf des Interviews. Lediglich in zwei Fällen musste das Interview aufgrund technischer Störungen unterbrochen werden. In einem Fall führte die Kombination aus schlechter Internetverbindung und limitiertem Zeitfenster der Lehrkraft dazu, dass nicht alle Fragen gestellt werden konnten. Insgesamt stellte ein Mangel an Zeit jedoch kein Problem dar, da ein Großteil der Lehrkräfte das Interview nach Feierabend führen wollte.

Im Anschluss an die Befragung der Lehrkräfte erfolgte die Transkription der Interviews, für die die Transkriptionsregeln nach Bohnsack herangezogen wurden (vgl. Bohnsack 2010, S. 236f.). Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Dafür wurde die Software *MAXQDA* verwendet. Da Betonungen, Pausen oder Lautmalerei bei der Auswertung von Interesse sein können, fanden diese in den Transkripten Berücksichtigung. Sprachliche Besonderheiten wie Dialekte wurden angeglichen, Einschübe wie ‚ähm‘ lediglich dann notiert, wenn sie von Bedeutung sein könnten. Dass nicht

alle Auffälligkeiten im Transkript vermerkt wurden, liegt darin begründet, dass für die Auswertung vor allem inhaltlich-thematische Aspekte im Fokus stehen (vgl. Mutsch 2012, S. 138). Zudem sollte gewahrt werden, dass die Ausführlichkeit der Transkription im Verhältnis zur Fragestellung steht (vgl. Flick 2012, S. 379f.). Im Zuge der Transkription wurden zudem personenbezogene Daten anonymisiert, die zur Identifikation der Interviewten führen könnten. Namen von KollegInnen oder Familienmitgliedern wurden durch deren Initialen ersetzt.

4.2.4 Datenauswertung

Für die Interpretation von Interviews nach der dokumentarischen Methode hat Nohl (2012) ein Vorgehen entwickelt, an dem sich die Auswertung in der vorliegenden Arbeit orientiert. Nach der Durchführung und Transkription der Interviews erfolgte eine Zusammenfassung der zentralen Themen jedes Falls. Dafür wurden die angesprochenen Themen mit Zeitangaben und Notizen versehen tabellarisch zusammengestellt. Die daraus entstandenen „thematischen Verläufe“ (Bohnsack 2010, S. 135) dienten der Erfassung relevanter Themen für die Analyse. Der thematische Verlauf eines Falls wurde als Beispiel der Arbeit beigefügt (siehe Anhang 2). Als relevant wurden zum einen solche Passagen gesehen, die der Beantwortung der Forschungsfragen dienen. Zum anderen waren Aussagen dann von Interesse, wenn die interviewte Person Themen ausführlich behandelte bzw. eigene Schwerpunkte setzte, ohne dass sie von der Interviewerin danach gefragt wurde. Auch mehrfach bearbeitete Themen sowie Aspekte, die sich in ähnlicher Weise in anderen Fällen fanden, galten als relevant (vgl. Nohl 2012, S. 60).

Im Folgenden soll die Analyse der Interviews an zwei Beispielen aufgezeigt werden. Zwei Interviewpassagen werden dafür exemplarisch herangezogen, um die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation ausführlich darzustellen. Ein Vergleich der Fälle im Sinne der komparativen Sequenzanalyse findet am Ende der reflektierenden Interpretation statt. Auf die entwickelten Typen wird bei der Darstellung der Ergebnisse (siehe Kapitel 5) ausführlich eingegangen.

Bei der ersten Passage handelt es sich um einen Auszug aus dem Interview mit einer 30-jährigen Lehrerin, die Englisch und Französisch unterrichtet. Das Gymnasium, an dem sie seit ihrem Berufseinstieg vor drei Jahren lehrt, verfügt über mehrere Klassensätze an Schüler-Laptops. Jedes Klassenzimmer ist mit einem Smartboard oder

einem Beamer ausgestattet. Zudem beschäftigt das Gymnasium eine Medienpädagogin. Der zweite Auszug stammt aus dem Interview mit einer Lehrerin (ebenfalls 30 Jahre alt) für Biologie und Sport. Sie arbeitet an einer Schule, an der etwa die Hälfte der Klassenzimmer mit einem Beamer ausgestattet ist. Zudem verfügt das Gymnasium über zwei Computerräume sowie einzelne Stand-Computer in den naturwissenschaftlichen Räumen.

Nachstehend finden sich die transkribierten Interviewausschnitte:

Interview Lehrerin 4, Z. 599–633

- 599 Y: Können Sie sich noch an eine Unterrichtsstunde oder an ein Projekt, das Sie
600 gemacht haben erinnern, bei dem es sinnvoll war, erfolgreich war, Medien
601 einzusetzen?
- 602 L: Ja genau. Also ich merke das eigentlich täglich bei der
603 Wortschatzvermittlung? Also dass die Schüler (.) mit Apps (.) den Wortschatz
604 sehr viel besser trainieren können, (.) weil sie eben ihr Smartphone als Tool (.)
605 immer dabei haben. Aber halt ihr Lehrbuch (.) Englisch nicht. @(.).@ Und
606 deswegen ähm nutzen das viele Schüler (.) einfach unterwegs (.) und können sich
607 einfach besser Dinge merken? Das ist auf jeden Fall, also merke ich (.) ganz
608 massiv, (.) dass das richtig was bringt, solche Apps. (.) Mh:m (.) An sich wird
609 halt durch den Einsatz auch vo:n (.). Also wenn man das Ziel hat, was zu (.)
610 Content zu produzieren im Unterricht, seien es jetzt Video oder Podcast oder was
611 auch. Das hat also– das ist ja auch ein ganz wichtiger Faktor einfach, (.) dass die
612 Motivation und die Volition total (.) gesteigert wird. Also (.) dadurch dass ja
613 digitale Medien sehr viel mit der Lebenswelt der (.) Schüler zu tun haben, (.)
614 sind sie heute ja auch viel motivierter Dinge zu–; sich Dingen zu widmen und (.)
615 irgendetwas zu erstellen, (.) wenn sie eben digitale Medien nutzen können. Und
616 mir fällt da zum Beispiel ein, (.) dass ich in der Oberstufe (.) wenn es dann
617 halt in Englisch zum Beispiel auch um gesellschaftliche politische Themen geht,
618 lasse ich zum Beispiel häufig– also drehen wir (.) zum Beispiel häufig
619 Kurzfilme? Zu politischen Themen. Also ich mache immer so etwas wie (.) meine
620 politische Utopie, und dann dürfen sie quasi sich eine eigene perfekte Welt
621 ausdenken und die dann (.) filmisch darstellen? Und müssen halt ein Skript
622 schreiben, und so weiter und so fort. Und das ist halt so was, was einen total (.)
623) krassen Effekt hat. Also das– (.) ich habe noch nie erlebt, dass jemand das
624 nicht machen wollte. @(.).@ Also (.) so als Beispiel mal. Oder (.) momentan haben
625 wir einen digitalen Austausch am Laufen, in Französisch mit einer Schule in
626 Frankreich? Und da machen wir gerade einen (.) also so eine Art (.) Insta-Story
627 über ihren (.) Alltag, über einen Tagesablauf. Also nicht auf Insta, aber so (.)

628 im Stil? Und das schicken sie dann halt ihren Austauschschülern und dann sollen
629 sie halt antworten auch mit einer Story? (.) Und auch da so Leute die vorher,
630 keine Ahnung, (.) @sich nie gemeldet haben@, sind total am Start, und (.) haben
631 übelst Bock. Also (.) ich habe noch nie erlebt, dass ich mir nachher dachte (.)
632 oh hätte ich mal dieses Medium nicht benutzt. Also der Effekt ist schon sehr
633 deutlich. (2)

Interview Lehrerin 2, Z. 645–678

645 L: [...] Also eigentlich (.) ab Klasse 9 oder 10 ist das
646 eigentlich bei mir im Unterricht fast gesetzt, dass sie gern immer (.)
647 mit dem Telefon zusätzlich recherchieren dürfen wenn sie Aufgaben haben,
648 wenn sie irgendwelche Inhalte nicht verstehen. Manchmal tauchen ja auch spontane
649 Fragen auf. Also dann, (.) ob dieses oder jenes Tier Winterschlaf macht, das
650 ist jetzt natürlich eher so Klasse 5 6. Ähm das gebe ich dann auch zur nächsten
651 Stunde als individuelle Hausaufgabe auf, das herauszufinden. Aber so in der
652 Oberstufe, da kommen häufig Fragen, auf die ich dann (.) nicht indirekt eine Antwort
653 habe. Weil die eben speziell sind oder eben (.) j:a. Und da, da dürfen sie das
654 dann auch direkt recherchieren. (.) Und ansonsten. (.) Man kriegt glaube ich so
655 selbst auch mit, an welchen Stellen das einfach (.) gut ist, das Telefon zu
656 nutzen. Also wenn es wirklich sinnvoll ist. Jetzt ist es bei der Recherche
657 zum Beispiel so, wenn sie dann natürlich in die Wikipedia-Artikel gehen, (.) die
658 sind dann häufig einfach zu anspruchsvoll. Also dann (.) muss man dann gerade
659 den jüngeren Schülern auf jeden Fall schon Websites empfehlen, das habe ich
660 schon für mich festgestellt. Einfach nur guckt mal im (Internet) nach, das ist
661 halt häufig sehr frustrierend. Also wenn dann müsste man ihnen dann bestimmte
662 Suchmaschine vorgeben oder bestimmte Websites vorgeben, auf denen sie das
663 recherchieren können. (2) Aber es gibt da schon, es gibt das schon wirklich
664 viele Möglichkeiten, auch diese Bestimmungsapps, durch die ähm (.) Ich überlege,
665 was ich noch so häufig nutze? (2) Ja? (2) Doch als- es ist einfach eine große
666 Motivation der Kinder, dann auch das zu machen. Also die nutzen eben gerne ihre
667 Telefone. Und ich finde es aber auch schön, dass sie dann gleichzeitig gezeigt
668 bekommen, dass man ja durchaus auch sehr viele sinnvolle Dinge am Telefon machen
669 kann. Dass man da eben nicht nur (.) Nachrichten schreibt und Spiele spielt?
670 Sondern dass man das eben wirklich als (.) als Quelle des Lernens nutzen kann.
671 Das man da eigentlich ganz ganz viel erfahren kann und so dieses Klassische, (.)
672 man muss nicht alles wissen, man muss nur wissen wo es steht, (.) das kommt
673 natürlich auf ein ganz anderes Level, wenn man so ein (.) allwissendes Telefon
674 in der Tasche hat, was eben wirklich quasi alle Antworten kennt, aber man muss

675 eben wissen, wo man sie findet, und wie man sie dann so rausfiltert. Und das
 676 ist- also man kann ja wirklich alles lernen. Also man kann ja auch lernen, wie
 677 man näht, wie man stickt, wie man kocht. Ähm wie man Pflanzen bestimmt. Wie man
 678 (.) also alles, das is- also ich finde das ganz faszinierend und toll und. (.) [...]

Formulierende Interpretation

In diesem Analyseschritt werden die ausgewählten Interviewausschnitte in eigenen Worten zusammengefasst wiedergegeben. Außerdem erfolgt eine thematische Unterteilung in Ober- und Unterthemen (abgekürzt durch OT und UT).

Lehrerin 4, Z. 602–633

- OT Effekte der Smartphone–Nutzung in der Schule
 UT Lernerfolge durch Sprachen–Apps
 602–609 Auf die Frage danach, wann der Einsatz von digitalen Medien sinnvoll sei, sieht Lehrerin 4 zunächst Vorteile bei der Nutzung von Sprachlern–Apps. Da die SchülerInnen ihre Smartphones immer bei sich tragen würden, stünden ihnen die Apps – im Gegensatz zum Schulbuch – stets zur Verfügung. Zwischendurch Vokabeln zu lernen und zu wiederholen, zeige Lernerfolge.
- UT Steigerung der Motivation durch digitale Medien
 609–615 Lehrerin 4 beobachtet, dass die SchülerInnen bei der Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht mehr Engagement zeigen. Gerade das Erstellen digitaler Medienprodukte begeistere die Jugendlichen. Deren erhöhte „Motivation“ und „Volition“ sieht Lehrerin 4 darin begründet, dass digitale Medien Teil der medialen „Lebenswelt“ der SchülerInnen seien.
- 616–624 Mit ihren älteren Klassen dreht Lehrerin 4 Videos zu Themen aus Politik und Gesellschaft. Dabei durchlaufen die SchülerInnen verschiedene Bereiche der Filmproduktion. Die Videoprojekte hätten große Auswirkungen auf die Aktivität ihren SchülerInnen.
- 625–632 Im Rahmen eines Projektes mit einer französischen Schule erstellen die SchülerInnen Videos und Bilder in einem in sozialen Netzwerken gängigem Format („Story“). In den Beiträgen sollen sie ihren AustauschpartnerInnen das Leben in Magdeburg näherbringen. Mit diesem Projekt

könne Lehrerin 4 auch SchülerInnen motivieren, die sich gewöhnlich weniger aktiv am Unterricht beteiligten.

632–633 Den Einsatz von digitalen Medien habe Jf noch nie bereut.

Lehrerin 2, Z. 645–678

OT Nutzung des Smartphones im Unterricht

UT Einsatz des Smartphones für Recherchezwecke

645–648 Ab der Klassenstufe 9/10 erlaubt Lehrerin 2 ihren SchülerInnen, das Smartphone im Unterricht zu Recherchezwecken zu verwenden. Bei Unklarheiten und beim Bearbeiten von Aufgaben dürfen die Jugendlichen selbstständig im Internet nach Informationen suchen.

648–654 Gehen Fragen der SchülerInnen über den aktuellen Lernstoff hinaus, unterscheidet Lehrerin 2 in Abhängigkeit der Klassenstufe, ob direkt im Unterricht recherchiert werden darf. Jüngeren Kindern erteilt sie die Recherche als „individuelle Hausaufgabe“. Älteren SchülerInnen erlaubt sie, bei spezifischen Fragen direkt im Unterricht nachzuschauen.

654–663 Lehrerin 2 hat die Erfahrung gemacht, dass die Informationen aus *Wikipedia*-Artikeln das Niveau der SchülerInnen häufig überschreiten. Gerade jüngere Kinder bräuchten altersgerecht aufbereitete Webangebote. Diese seien Voraussetzung dafür, dass die SchülerInnen an verständliche Informationen gelangen würden. Entsprechende Angebote „müsste man“ daher zur Verfügung stellen.

663–665 Lehrerin 2 überlegt, welche digitalen Medien sie darüber hinaus im Unterricht verwendet.

- UT Motive der Smartphone-Nutzung
665–679 Die SchülerInnen motiviere es, ihre Smartphones im Unterricht nutzen zu können. Darüber hinaus beabsichtigt Lehrerin 2 ihren SchülerInnen zu zeigen, welche „sinnvollen“ Verwendungszwecke es für das Smartphone gebe. Das Smartphone biete die Möglichkeit, Zugang zu jeglichen Informationen zu erhalten. Jedoch benötige es entsprechende Kompetenzen, um an diese Informationen zu gelangen. Die Potenziale des Smartphones begeistern Lehrerin 2.

Reflektierende Interpretation

Nachdem mit Hilfe der formulierenden Interpretation eine thematische Gliederung der beiden Interviewpassagen vorgenommen wurde, folgt im nächsten Schritt die reflektierende Interpretation. Hierbei soll analysiert werden, wie ein Thema von den Interviewten bearbeitet wird und welche Orientierungen sich in den Aussagen erkennen lassen.

Lehrerin 4, Z. 602–633

- 602–608 Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (603–604) und Hintergrundkonstruktion zur Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (605–606) und Hintergrundkonstruktion im Modus der Bewertung (607–608)
In dieser Beschreibung, die zu mehreren aufeinanderfolgenden Hintergrundkonstruktionen führt, zeigt sich, dass Lehrerin 4 von einem Lernerfolg durch digitale Programme überzeugt ist. Diesen Erfolg sieht sie im jederzeit möglichen Zugang zu Lern-Anwendungen begründet. Somit wird den SchülerInnen ermöglicht, das Lernen von Vokabeln stärker in ihren Alltag zu integrieren. Auffällig ist, dass für Lehrerin 4 weder die inhaltliche Aufbereitung noch die Funktionen der Apps Gründe für ein besseres Lernen einer Sprache darstellen. Es dokumentiert sich eine Orientierung an der Nutzung von digitalen Medien aus pragmatischen Gründen.
- 609–615 Beschreibung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (612–615)
In Unterrichtseinheiten mit aktiver Medienarbeit erlebt Lehrerin 4 eine gesteigerte „Motivation“ sowie ein höheres Engagement der SchülerInnen, sich in den Unterricht einzubringen. Das Interesse der

SchülerInnen am Unterrichtsthema wird gerade dann geweckt, wenn digitale Medien genutzt werden können. In einer Hintergrundkonstruktion begründet Lehrerin 4 die erhöhte Motivation der SchülerInnen damit, dass digitale Medien zur „Lebenswelt“ von Kindern und Jugendlichen gehören. Darin dokumentiert sich die Sichtweise von Lehrerin 4, dass mit der Einbeziehung von SchülerInnen-Interessen deren Motivation für die Auseinandersetzung mit schulischen Themen gesteigert werden kann.

616–624 Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (623–624)

Anhand eines Beispiels erzählt Lehrerin 4, wie sie die Produktion von Videos in ihren Unterricht integriert. Dabei setzen sich ihre älteren SchülerInnen auf kreative Weise mit fiktiven Lebensformen und Gesellschaftsordnungen auseinander. Die Jugendlichen sollen im Rahmen des Projektes Wege finden, sich mit Hilfe digitaler Medien auszudrücken. Vom Erfolg einer kreativen Bearbeitung von Themen ist die Lehrkraft überzeugt. Die aktive Beteiligung ihrer SchülerInnen bei Medienprojekten dient Lehrerin 4 als Bestätigung für ihre Didaktik.

624–633 Erzählung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (631–633)

Ein großes Engagement ihrer SchülerInnen stellt Lehrerin 4 auch im Französisch-Unterricht fest, in dessen Rahmen ein „digitale[r] Austausch“ stattfindet. Dieses Format dient als Ersatz für einen realen Austausch, an dem die Klasse aufgrund der Coronavirus-Pandemie nicht teilnehmen kann (wie in einem folgenden, hier nicht aufgeführten Textabschnitt deutlich wird). Um den französischen SchülerInnen einen Eindruck ihrer Heimat zu vermitteln, produzieren die SchülerInnen aus Magdeburg audiovisuelle Kurz-Clips („Insta-Story“). Es verdeutlicht sich, dass Lehrerin 4 das soziale Netzwerk *Instagram* sowie dessen Funktionen und Kommunikationsformen kennt. Ihre Kenntnisse über die Plattform lassen sich darauf zurückführen, dass die Lehrkraft dort selbst aktiv ist (was aus einer vorangegangenen Aussage hervorgeht). Eine gesteigerte Motivation seitens ihrer SchülerInnen führt Lehrerin 4 auf das hohe Engagement derjenigen Jugendlichen zurück, die sich im regulären Unterricht weniger beteiligen. In der Hintergrundkonstruktion verdeutlicht Lehrerin 4 ihre Überzeugung darüber, dass Projekte mit digitalen Medien die SchülerInnen stark motivieren. Indem sie den Medieneinsatz zu keinem Zeitpunkt bereut habe, abstrahiert sie ihre Aussage von den genannten Beispielen. Damit deutet sie an, dass auch

weitere Medienprojekte ähnlich erfolgreich waren. Es dokumentiert sich, dass Lehrerin 4 in der aktiven Medienarbeit die Möglichkeit sieht, die Beteiligung der SchülerInnen zu steigern. Bei der Gestaltung von Projekten setzt sie Medienformate ein, welche die SchülerInnen auch privat nutzen.⁴ Hierin zeigt sich eine Orientierung von Lehrerin 4 an der medialen Lebenswelt von Jugendlichen.

Lehrerin 2, Z. 644–683

644–654 Beschreibung

Ab einem bestimmten Alter erlaubt Lehrerin 2 ihren SchülerInnen Inhalte zu recherchieren, die über den Unterrichtsstoff hinausgehen. Die Erlaubnis zur eigenständigen Recherche erteilt sie bei der Bearbeitung von Aufgaben sowie bei spontan auftretenden bzw. spezifischen Fragen. Darin dokumentiert sich, dass Lehrerin 2 den Unterricht in Teilen öffnet, um den SchülerInnen das Nachgehen ihrer Interessen und ihrer Neugier zu ermöglichen. Zugleich erhebt sie nicht den Anspruch, allein über das zu vermittelnde Wissen zu verfügen („da kommen häufig Fragen, auf die ich dann (.) nicht direkte eine Antwort habe“).

654–663 Bewertung mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Argumentation (656–663)

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass Lehrerin 2 die Recherche im Unterricht nur dann als „sinnvoll“ erachtet, wenn den SchülerInnen entsprechend aufbereitetes Material zur Verfügung gestellt wird. In ihrer Argumentation verdeutlicht Lehrerin 2, dass eine Recherche am Smartphone ohne jegliche Hilfestellung nicht zielführend ist. Die SchülerInnen bräuchten bei dieser Aufgabe Unterstützung. Ob Lehrerin 2 in ihrem Unterricht Handreichungen anbietet bzw. Kompetenzen für die Suche oder Bewertung von Informationen vermittelt, bringt sie an dieser Stelle nicht explizit hervor. Ihre Aussagen legen jedoch die Vermutung nahe, dass eine Unterstützung durch die Lehrperson lediglich als notwendig erachtet, jedoch im eigenen Unterricht nicht gegeben wird („dann müsste man“).

Bestärkt wird diese Annahme durch den Umgang mit SchülerInnen-Fragen in unteren Klassenstufen. In der vorangegangenen Aussage von

⁴ Wie die JIM-Studie aus dem Jahr 2020 zeigt, nutzen 72 Prozent der Jugendlichen Instagram mindestens mehrmals in der Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, S. 39f.).

Lehrerin 2 (Z. 648–651) wird deutlich, dass jüngere SchülerInnen vom Unterrichtsstoff abweichende Fragen „individuell“ Zuhause recherchieren sollen. Da Lehrerin 2 gerade für diese Altersstufe spezielle Webangebote („Websites“ oder „Suchmaschinen“) als wichtig erachtet, dokumentiert sich hier eine Diskrepanz zwischen den selbst erklärten Vorstellungen und der eigenen Unterrichtspraxis. Anstatt altersgerechte Recherche-Tools in ihren Unterricht zu integrieren, delegiert Lehrerin 2 die Verantwortung an das Elternhaus (bzw. lässt die SchülerInnen ohne Hilfsmittel Zuhause recherchieren).

663–678 Argumentation und Bewertung (665–668) mit Hintergrundkonstruktion im Modus der Beschreibung (670–678)

Die rhetorische Frage stellt womöglich ein Mittel dar, um im Redefluss zu bleiben bzw. neue thematische Anstöße zu finden (Z. 663–665). In ihren Folgeaussagen beantwortet Lehrerin 2 jedoch nicht ihre Frage, vielmehr begründet sie den Einsatz des Smartphones in ihrem Unterricht. Zunächst argumentiert sie, dass die Freude der SchülerInnen, ihr Smartphone im Unterricht nutzen zu dürfen, zu einer Motivationssteigerung führt. Weiter verdeutlicht sich die Absicht von Lehrerin 2, den SchülerInnen „sinnvolle“ Nutzungsmöglichkeiten aufzeigen zu wollen. Damit nimmt sie eine Bewertung in zweierlei Richtungen vor: Zum einen sieht sie ihre eigenen Nutzungsweisen als richtig an. Zum anderen schreibt sie den Aktivitäten der Jugendlichen einen geringeren Wert zu. Darin dokumentiert sich, dass Lehrerin 2 die Handlungspraxis der SchülerInnen nach ihren Überzeugungen beeinflussen möchte. In einer Hintergrundkonstruktion zeigt sich die Orientierung von Lehrerin 2 am Smartphone als Lernobjekt, über das sich Zugang zu jeglichem Wissen erlangen lässt. Dabei verweist sie erneut auf notwendige Kompetenzen im Umgang mit Informationen im Internet, ohne darauf einzugehen, wie bzw. wo diese Fähigkeiten vermittelt werden (sollten). In ihren Aussagen verliert Lehrerin 2 zunehmend den Bezug zur Schule und verweist auf ihre eigenen Interessen.

Zum Vergleich: Auch Lehrerin 4 lässt ihre SchülerInnen mit dem Smartphone im Unterricht arbeiten, jedoch ist sie weniger an einer erzieherischen Maßnahme orientiert als an einem höheren Lernerfolg, den Lehrerin 4 aufgrund der gesteigerten Motivation der Jugendlichen erreichen möchte. Hierin unterscheiden sich Lehrerin 4 und Lehrerin 2. Bei der Integration digitaler Medien orientiert sich Lehrerin 4 an der Lebenswelt der SchülerInnen, indem sie ihnen bekannte Formate und Medieninhalte aufgreift. Bei Lehrerin 2 wird hingegen deutlich, dass sie die

Medienhandlungen ihrer SchülerInnen als weniger wertvoll erachtet. Bei der Integration von digitalen Medien im Unterricht ist es ihr wichtig, den Jugendlichen zusätzliche Nutzungsweisen aufzuzeigen, um das Smartphone stärker als Lernwerkzeug zu verwenden.

Das ausführliche Vorgehen im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation diene dazu, sich zunächst intensiv mit den Einzelfällen auseinanderzusetzen. Zu jedem Fall wurde eine Beschreibung angefertigt, um typische Charakteristiken und Orientierungen festzuhalten. Zugleich war bereits in einem frühen Stadium der Analyse der Vergleich der Fälle untereinander von hoher Bedeutung, um so weitere Passagen auswählen zu können.

Um der Frage nach den habituellen Mustern von Lehrkräften nachzugehen, konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei Habitusformen rekonstruiert werden. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

5 Ergebnisse

Nachdem im vorherigen Kapitel die methodische Vorgehensweise erläutert wurde, folgt nun die Präsentation der Ergebnisse. Dieses Kapitel stellt das Kernstück der vorliegenden Arbeit zur empirischen Untersuchung habitueller Muster von Lehrkräften beim Handeln mit digitalen Medien dar.

Im Zuge der qualitativen Auswertung und Analyse der Daten konnten zwei Habitusformen herausgearbeitet werden. Die Grundlage für einen Typ bildet dabei nicht ein einziger Fall, sondern der Vergleich mit weiteren Fällen, die dieselben Orientierungen aufweisen. Die Zugehörigkeit zu einem Typ zeigt sich zugleich im Kontrast mit anderen Fällen. Die Entwicklung der sinngenetischen Typologie basiert auf folgenden *Tertia Comparationis*:

- Medienerziehung der Eltern
- Stellenwert von Medien im Privaten
- Positionierung zu digitalen Medien in der Schule
- Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen
- Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien

Die Vergleichskategorien wurden induktiv aus dem vorliegenden Interviewmaterial gewonnen. Anhand dieser Kategorien konnten die Orientierungsrahmen der Lehrkräfte rekonstruiert werden. Hinsichtlich ihres medialen Habitus wurden zwei Typen identifiziert:

1. Unsichere SkeptikerInnen
2. Medienaffine PragmatikerInnen

Die Bezeichnung der Habitusformen lehnt sich an die Arbeiten von Kommer (2010) und Mutsch (2012) an.

Zusätzlich zu diesen beiden Habitusformen deutete sich in der Auswertung eine weitere Form an. Vor allem in der im Elternhaus erlebten Medienerziehung zeigen sich bei einer Lehrperson deutliche Kontraste zu den anderen Fällen, sodass eine weitere Gruppierung dieser Orientierung zunächst in Erwägung gezogen wurde. Auf die Entwicklung einer dritten Habitusform wird jedoch aus zwei wesentlichen Gründen verzichtet: Zum einen treten die Unterschiede lediglich in einer Vergleichskategorie auf. In weiteren Orientierungen weist der Fall Überschneidungen mit der Habitusform der unsicheren SkeptikerInnen auf. Zum anderen fehlte ein weiterer Vergleichsfall mit ähnlicher Orientierung, um eine Überprüfung vornehmen zu können. Eine größere

Stichprobe hätte an dieser Stelle möglicherweise weitere Erkenntnisse hervorgebracht. Auf die Erfahrungen der Lehrperson bezüglich ihrer Medienerziehung soll daher als Grenzfall (siehe Kapitel 5.4) eingegangen werden.

Nachfolgend werden nun die ermittelten Habitusformen ausführlich vorgestellt. Zunächst erfolgt eine Darlegung von Aspekten, in denen beide Formen Gemeinsamkeiten aufweisen. Daran schließt die detaillierte Präsentation der spezifischen Charakteristiken beider Fälle an. Hierbei werden prägnante Interviewausschnitte aus den Transkripten zitiert, um so die Argumentation zu unterstützen und eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die Ausschnitte stellen dabei eine exemplarische Auswahl dar.

5.1 Gemeinsamkeiten der Habitusformen

Trotz der Vielfältigkeit beider Habitusformen zeigen sich auch Aspekte, in denen alle interviewten Lehrkräfte Parallelen aufweisen. Diese Überschneidungen konnten beim familiären Hintergrund der Lehrkräfte festgestellt werden. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten zusammengefasst dargestellt, um eine bessere Übersicht zu ermöglichen.

Die Auswertung hat gezeigt, dass die Lehrkräfte ähnliche Herkunftsverhältnisse aufweisen. So stammen mit Ausnahme einer Lehrperson alle Befragten aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. In Anlehnung an Bourdieu zeigt sich hierin die Vererbung von kulturellem und ökonomischem Kapital. So ermöglichen Eltern aus bildungsnahen Schichten eher Chancen auf eine höhere Bildung und investieren mehr Zeit in die Ausbildung von Kulturkapital (vgl. Bourdieu 2001, S. 28f.). Dass den Eltern der befragten Lehrkräfte die (Aus-)Bildung ihrer Kinder wichtig ist, zeigt sich mitunter in deren Förderung von Hobbys und Interessen.

- L: [...] Ich habe auch noch Gitarre gespielt früher. Ähm weil ich das wollte, war auch eigentlich erfolglos, aber ich war halt in der Musikschule. Und die haben mich da auch unterstützt. Dann war ich Fußball spielen? Auch in einem Verein. Also was ich so gemacht habe. Und die Schule lief halt (.) nebenbei gut. (.) Von Anfang bis Ende war das so. Bin mit 2,0 in der Fünften gestartet und Abi nachher 2,3. Alles mit dem gleichen Aufwand und den Hobbys nebenbei. Also gab es da nie irgendwelche, (.)

Einlenkungen oder Befürchtung, dass das eventuell mal nicht klappen könnte.
(Lehrer 6, 39 Jahre, 102⁵)

Die Eltern unterstützten diverse Hobbys, auch unabhängig davon, ob ihr Kind besonderes Talent hinsichtlich der einzelnen Aktivitäten aufwies. Dass die LehrerInnen mehreren Hobbys nachgehen konnten, zeigt zudem, dass entsprechendes ökonomisches Kapital in den Familien vorhanden war. Die Leistungen in der Schule durften unter den Freizeitaktivitäten jedoch nicht leiden. Hierin dokumentiert sich, dass die schulische Ausbildung Priorität hatte. Um (mehrere) Hobbys ausüben zu können, wurde ein bestimmtes Noten-Niveau vorausgesetzt, das gehalten werden musste. Diese Bedingung wurde von den Befragten akzeptiert – wohl auch deshalb, weil die schulischen Anforderungen ohne Probleme erfüllt werden konnten („alles mit dem gleichen Aufwand [...]").

Darüber hinaus berichten die Lehrkräfte davon, eine „glückliche Kindheit“ gehabt zu haben (siehe z.B. Lehrerin 2, Z. 32 und Lehrerin 7, Z. 9). Zu ihren Eltern und Geschwistern weisen sie ein enges Verhältnis auf. Zwei LehrerInnen sind „behütet“ aufgewachsen.

Y: Wenn Sie sagen behütet. Woran machen Sie das fest? (2)

L: Hach dass ich eigentlich immer das Gefühl hatte, dass (.) ich in meinen Eltern (.) wirklich den Anker so meines Lebens (.) habe. Ich hatte als Kind immer dieses Gefühl, dass ich denke mir kann nie was passieren weil meine Eltern da sind. @(.).@ Ich sage mal Pippi Langstrumpf habe ich zum Beispiel nicht gerne geguckt, weil ich das schrecklich fand, (.) dass die alleine in diesem Haus äh leben musste. Heute finde ich das vielleicht ganz lustig. Aber damals habe ich das nicht besonders gemocht. Weil ich wirklich, also die Familie (.) mich in der Familie immer sehr wohl gefühlt habe. Und unterstützt von meinen Eltern. Die haben auch das unterstützt, was ich wollte. Trotzdem sicherlich auch hier und da klare ähm klare Ansagen gemacht. Aber (.) ich hatte immer das Gefühl, dass ich (.) so ich sein darf.
(Lehrerin 7, 56 Jahre, 10)

Die Familie stellt für die Lehrkräfte einen Ort dar, an dem sie sich sicher und geborgen fühlen. Es zeigt sich, dass die Befragten ihren Eltern großes Vertrauen entgegenbringen und sich an ihnen orientieren. Die Eltern förderten von Beginn an Interessen, griffen aber auch mit „klare[n] Ansagen“ ein. Die Lehrkräfte fühlten sich durch die Regeln der Eltern nicht eingeschränkt oder in eine Richtung gedrängt. Vielmehr

⁵ Die Ziffer gibt die Absatznummer im jeweiligen Transkript an, ab der das Zitat beginnt.

fanden sie in der Familie Rückhalt sowie den notwendigen Raum, sich frei entwickeln zu können.

Aus den Aussagen zum Familienleben der Lehrkräfte geht hervor, dass die Befragten in gesicherten Verhältnissen aufgewachsen sind. Die Eltern ermöglichten ihnen, Interessen nachzugehen und unterstützten die LehrerInnen bei ihren Hobbys. Zugleich erwarteten sie, dass in der Schule gute Leistungen erbracht wurden. Es zeigt sich, dass die Eltern die Ausbildung ihrer Kinder nicht dem Zufall überließen, sondern deren schulische Entwicklung genau verfolgten. Die LehrerInnen verinnerlichten so bereits frühzeitig, wie wichtig eine gute Ausbildung ist. Dadurch waren sie umso mehr an der Erbringung guter Leistungen orientiert.

5.2 Habitusform 1: Unsichere SkeptikerInnen

Der mediale Habitus dieser Lehrkräfte zeichnet sich durch eine gewisse Distanz zu digitalen Medien aus. VertreterInnen nutzen Medien vorrangig aus Informationszwecken, um beispielsweise Nachrichten zu schauen oder etwas zu recherchieren. Sie rezipieren Medien auf verschiedenen Kanälen sowohl online als auch analog. Dabei legen unsichere SkeptikerInnen Wert darauf, dass die rezipierten Medieninhalte eine bestimmte Qualität aufweisen. Als qualitativ hochwertig werden Angebote der öffentlich-rechtlichen Sender sowie einige Tageszeitungen (z.B. die *Süddeutsche Zeitung*) gesehen. Das analoge Buch hat für diesen Typ einen besonderen Stellenwert. So lesen die LehrerInnen gerne und viel in der Freizeit. Darüber hinaus findet eine Unterhaltung durch Medien kaum statt.

VertreterInnen dieser Habitusform schätzen sich als wenig technikaffin und kompetent mit digitalen Medien ein. Daher stellt der Umgang mit Technik wie beispielsweise der interaktiven Tafel im Unterricht für sie eine Herausforderung dar. Unsichere SkeptikerInnen nutzen die digitale Tafel vorwiegend zur Präsentation des zu vermittelnden Lernstoffs. Darüber hinaus werden digitale Medien kaum integriert bzw. thematisiert. Als Aufgabe der schulischen Medienbildung sehen sie es, die SchülerInnen für einen kritischen Umgang mit Medien zu sensibilisieren. Einer Vermittlung von Medienkompetenzen sehen sie sich aufgrund fehlender medienpädagogischer Qualifikationen nicht gewachsen. Diese Habitusform konnte bei drei Lehrkräften festgestellt werden.

5.2.1 Medienerziehung

Der erfahrene Medienumgang im Elternhaus ist von den Vorgaben und Beschränkungen der Eltern geprägt. Sie kontrollierten sowohl die rezipierten Inhalte als auch die Dauer der Mediennutzung. Die Beschränkungen wurden dabei vorwiegend beim Fernsehen angewendet.

- L: [...] Zuerst gab es– also ganz lange gab es da nur das erste Programm. Und das Einzige, was wir sehen durften, war das Sandmännchen. Ganz lange. Und (.) also dann war ich dann in der Schule schon ne? Und (.) die Grundschulzeit durch, (.) durften (.) wir? (.) das Sandmännchen schauen. Und dann gab's am Wochenende, da waren wir dann am Wochenende waren wir immer bei den Großeltern, die hatten ja dann auch einen Fernseher, da gab's Meister Nadelöhr.
(Lehrerin 5, 60 Jahre, 75)

In der Passage zeigt sich, dass die Eltern über die Auswahl der Fernsehprogramme entschieden. Kinder- und Tiersendungen stellten für sie adäquate Inhalte dar, die die LehrerInnen in ihrer Kindheit rezipieren durften. Dabei kam es selten vor, dass die Lehrkräfte beim Fernsehen allein gelassen wurden. In der Regel schaute mindestens ein Elternteil die Sendungen im Fernsehen mit. So ließ sich sicherstellen, dass das Fernsehprogramm angemessen war und über die erlaubten Inhalte hinaus keine weiteren Sendungen geschaut wurden. Zugleich konnten die Eltern eine zeitliche Kontrolle vornehmen.

Zu bestimmten Anlässen (wie der Besuch der Großeltern) machten die Eltern auch Ausnahmen und erlaubten, zusätzliche Sendungen zu schauen. Jedoch war auch hier die Rezeption an ausgewählte Sendungen geknüpft. Im Alltag galten hingegen strikte Regeln, wonach das Fernsehen auf den Abend beschränkt und höchstens an den Wochenende auch am Nachmittag erlaubt war.

- L: [...] Ferngesehen haben wir ((pf)) so das übliche in Anführungszeichen so Familienserien ähm sonnabendnachmittags liefen irgendwelche Tierserien Tiersendungen. (.) Ich weiß dass wir dann als es Sat.1 und RTL und so was gab (.) das (.) ni::cht so viel geguckt haben weil halt gesagt wurde das ist jetzt nicht so der (.) ist jetzt nicht so von der Qualität her Superfernsehen. (2) Ja (.) aber so in der Art.
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 63)

Diese Passage zeigt auf, dass die Auswahl der Sendungen nicht ausschließlich von der altersgerechten Aufbereitung, sondern auch von der Qualität der Inhalte abhängig war. So stellen private Sender kein Qualitätsfernsehen dar. Aus diesem Grund wurden Inhalte derartiger Sender weniger geschaut. Die Rezeption von Medieninhalten war damit an ein gewisses Qualitätsniveau geknüpft. Die (Ab-)Wertung des Privatfernsehens wird in der zitierten Passage als eine allgemein vorherrschende Sichtweise dargestellt, die nicht hinterfragt wurde („weil halt gesagt wurde [...]"). Wer jene Zuschreibung vornahm, bleibt unerwähnt. Eine Kategorisierung von Medien entsprechend ihrer Qualität erfolgt somit von frühester Kindheit an. Bereits ab diesem Zeitpunkt erfahren die LehrerInnen eine Abgrenzung von Inhalten, die nicht dem eigenen Anspruch entsprechen.

Die Auswahl des Fernsehprogramms durch die Eltern wurde von den Lehrkräften akzeptiert. Auch die zeitlichen Beschränkungen, die die Eltern vornahmen, hinterfragte die Mehrheit der LehrerInnen nicht. Die Ausnahme stellt eine Lehrperson dar, die die Regulierungen ihrer Eltern als „schrecklich“ empfand und sich dadurch sozial ausgegrenzt fühlte (siehe Lehrerin 5, Z. 82). So lösten gerade die Beschränkungen der Eltern eine gewisse Neugier für das Fernsehen aus. Zudem wollte Lehrerin 5 im Freundeskreis mitsprechen können, wenn Sendungen thematisiert wurden.

Die Mehrheit der unsicheren SkeptikerInnen empfand die Regeln bei der Fernsehnutzung nicht als Einschränkung. Vielmehr teilten sie die Sicht ihrer Eltern im Umgang mit diesem Medium.

- L: [...] Es gab einen einzigen Fernseher im Haus, der stand im Wohnzimmer. Da war irgendwie jetzt nicht so ä:h:m (.) die Möglichkeit sich da ständig hinzusetzen und (.) und es war auch (.) wurde dann auch nicht irgendwie äh gelitten sozusagen. Es war schon ganz klar Fernsehen ist irgendwie was für abends oder höchstens mal für Wochenende am Nachmittag und da setzt man sich nicht einfach hin, weil man grade irgendwie kein- keine Lust hat was anderes zu machen oder so ja.
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 72)

Aus der Beschreibung von Lehrerin 1 geht zunächst hervor, dass der Zugang zum Fernseher aufgrund der räumlichen Gegebenheiten in ihrer Kindheit und Jugend beschränkt war. Vor allem stellt das Fernsehen für sie jedoch keine Beschäftigung dar, um Langeweile zu überbrücken oder sich berieseln zu lassen. Die Beschränkung des Fernsehens beruhte folglich nicht ausschließlich auf den Regeln der Eltern, sondern begründet sich vorwiegend in der Haltung zu dem Medium. So wird in der beiläufigen Unterhaltung durch den Fernseher keine wertvolle Beschäftigung gesehen. Diese im

Elternhaus vorgelebte Sichtweise haben die LehrerInnen verinnerlicht. Sich den Fernseher in Zeiten von Leerlauf oder aus Langeweile anzuschalten, steht für die Lehrkräfte außer Frage.

Während beim Fernsehen genau auf Inhalt und Dauer der Rezeption geachtet wurde, erlebten die unsicheren SkeptikerInnen beim Lesen keine Beschränkungen. Lesen stellt vielmehr eine Beschäftigung dar, die von den Eltern unterstützt und gefördert wurde.

- L: [...] Dann gab es den Bummi, der abonniert war? Und Bücher gab es auch. (.) Meine- (.) ich denke, da haben meine Eltern vorwiegend dafür gesorgt, dass halt auch Kinderbücher dabei waren. Ich konnte deutlich vor Schuleintritt lesen. (.) Und hab dann also auch viel selber gelesen (.) und ja eine große Rolle hat aber auch gespielt, dass meine Großmutter viel mit uns gesungen hat, viel vorgelesen hat.
(Lehrerin 5, 60 Jahre, 60)

Dass die zitierte Lehrerin „deutlich vor Schuleintritt“ lesen konnte, deutet auf eine intensive Beschäftigung mit Textmedien in der Kindheit hin. So nahmen sich die Eltern und Großeltern die Zeit, ihr frühzeitig Lesekompetenzen zu vermitteln. In Anlehnung an Bourdieu verdeutlicht diese Passage exemplarisch die Übertragung von kulturellem Kapital der Eltern auf ihre Kinder. Die Eltern stellten zudem sicher, dass die Lehrkräfte Zugang zu geeigneter Literatur hatten. Durch das Abonnement einer Kinderzeitschrift erhielten sie regelmäßig neuen Lesestoff. Mit der Auswahl an altersgerechter Literatur wurde das Interesse für Printmedien früh geweckt. Zugleich ermöglichten die Eltern, dass die LehrerInnen ihre Lesefähigkeiten anwenden und ausbauen konnten.

Mit zunehmendem Alter stieg das Interesse der Befragten an anspruchsvollere Literatur. Die Auswahl orientierte sich dabei daran, welche Bücher im Elternhaus bereits vorhanden waren.

- Y: Was haben Sie denn gerne gelesen?
L: Ja also ja, ich habe ja, was habe ich alles gelesen? Querbeet alles was man mir angeboten hat sozusagen. Als Jugendliche habe ich zum Beispiel viel Karl May gelesen, Lederstrumpf gelesen. (.) Später gab es dann noch diese TKKG-Reihen, als Jugendliche habe ich dann viel Hermann Hesse gelesen auch sehr gerne Schiller. (.) Auch relativ unabhängig davon ob das in der Schule verlangt war oder nicht ja also (.) hab mir (.) hab mir so das genommen was mir da zur Verfügung stand.
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 15)

Auch wenn das Interesse von Lehrerin 1 an Literatur als umfänglich dargestellt wird („querbeet alles [...]“), orientiert sich ihre Auswahl an tendenziell hochkulturellen

Inhalten. Neben Jugendbüchern („TKKG-Reihen“) entwickelte die Lehrerin eine Vorliebe für klassische Literatur. Dabei betont sie explizit, dass das Lesen dieser anspruchsvollen Werke auf ihre eigene Motivation zurückzuführen sei. Niemand („die Schule“) habe sie dazu bringen müssen, sich mit Klassikern auseinanderzusetzen. Dass sich das Interesse für diese Art von Literatur ausprägen konnte, ist auch auf die Auswahl bzw. auf den Geschmack der Eltern zurückzuführen. So zeigt sich auch bei der Bücherwahl, dass unsichere SkeptikerInnen Wert auf eine bestimmte Qualität legen.

5.2.2 Stellenwert von Medien im Privaten

Der mediale Habitus der unsicheren SkeptikerInnen zeichnet sich in der privaten Mediennutzung durch seinen Fokus auf eine Zweckorientierung aus. Medien werden ausschließlich dann genutzt, wenn sich gänzlich auf ihre Inhalte konzentriert werden kann. Dass das Radio beispielsweise nebenbei läuft, obwohl niemand aktiv zuhört, kommt bei den Lehrkräften nicht vor.

Y: Welche Medien nutzen Sie denn gerne in Ihrer Freizeit?

L: Bücher. (.) Ähm (.) Fernsehen nur für die Nachrichten. Also ich sehe jeden Tag Nachrichten. Radio auch nur für die Nachrichten. Also früh höre ich Radio, aber nur die Nachrichten. Abends sehe ich Fernsehen, aber nur die Nachrichten. Ganz selten bleibe ich mal mit sitzen. Mein Mann schaut manchmal fern. Dann setze ich mich manchmal mit dazu, aber irgendwie habe ich auch selten-. Wie können denn Leute Zeit haben abends @fern zu sehen?@ @(2)@ [...]

(Lehrerin 5, 60 Jahre, 309)

Dass das Buch weiterhin einen hohen Stellenwert für VertreterInnen dieser Habitusform hat, zeigt sich in der prompten Antwort von Lehrerin 5 auf die Frage der Interviewerin. Die Medien Fernsehen und Radio werden ausschließlich genutzt, um sich über das Nachrichtengeschehen zu informieren. Darüber hinaus nimmt die Beschäftigung mit (digitalen) Medien wenig Raum in der Freizeitgestaltung der unsicheren SkeptikerInnen ein. Das Lesen von Büchern oder Beschäftigungen ohne mediale Anreize werden favorisiert. Dass andere Menschen ihren Abend vor dem Fernseher verbringen, stößt bei Lehrerin 5 auf Unverständnis. Diese Sichtweise wird durch das kurze Auflachen unterstrichen. Für Lehrerin 5 kommt es nicht in Frage, sich medial berieseln zu lassen. Hierin zeigt sich eine typische Charakteristik von unsicheren SkeptikerInnen. Das Rezipieren von Sendungen in Fernsehen und Radio wird über die

Nachrichten-Shows hinaus als zu wenig wertvoll erachtet, um sich hiermit die Zeit zu vertreiben. Zugleich besteht kein Interesse daran, sich mit weiteren informativen Inhalten wie beispielsweise Talkshows oder Dokumentationen zu beschäftigen. Unsichere SkeptikerInnen distanzieren sich zudem von ‚den‘ Personen, die digitale Medien aus Unterhaltungszwecken nutzen.

Der Anspruch an Qualitätsmedien, der frühzeitig durch das Elternhaus geprägt wurde, wirkt in der heutigen Mediennutzung der unsicheren SkeptikerInnen fort. So müssen Medien ein gewisses Niveau aufweisen, um von den Lehrkräften rezipiert zu werden. Angebote der öffentlich-rechtlichen Sender sowie mancher Tageszeitungen werden als hochwertig angesehen und folglich rezipiert. Der Fokus liegt auch hier auf dem Informativen: Genutzt werden Formate, deren Schwerpunkt auf Wortbeiträgen liegt und bei denen Musik eine untergeordnete Rolle einnimmt.

- L: [...] Also MDR Kultur, Deutschlandfunk Kultur oder Deutschlandfunk, die drei, das sind die zwischen denen ich hin und her springe und dann da die Inhalte also, es sind ja thematisch ganz viel Interessantes und dann eben die Art von Musik, die da gespielt wird, das gefällt mir auch. Aber ich höre keine reinen Musiksender.
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 286)

In der Wahl der Radiosender zeigt sich wiederholt der Geschmack der Lehrkräfte, der sich, wie auch bei der Bücherauswahl erkennbar, als hochkulturell und bildungsbürgerlich beschreiben lässt. Neben den klassischen Medien Fernsehen, Radio und Zeitung informieren sich die unsicheren SkeptikerInnen im Internet über das aktuelle Geschehen. Online beschränkt sich ihr Nachrichtenkonsum ebenfalls auf die Inhalte der öffentlich-rechtlichen Sender sowie die Webangebote bestimmter Tageszeitungen.

Die Auswertung zeigt zudem, dass sich Lehrkräfte mit diesem Habitus von sozialen Medien explizit abwenden. Begründet wird die Nicht-Nutzung damit, dass derartige Medien zu viel Zeit in Anspruch nähmen. Die Zuschreibung der „Zeitfresser“ verdeutlicht dabei, dass in der Beschäftigung mit Inhalten auf diesen Plattformen kein Wert gesehen wird.

- L: [...] Ich habe nur sozusagen aus dem Bauch heraus @habe ich das Gefühl, ich möchte möglichst@ viel Datenschutz für mich und nutzen deshalb bestimmte Medien auch gar nicht. Ich bin zum Beispiel gar nicht in sozialen Medien (.) ä:hm (.) aktiv (.). Das heißt, ich besitze zwar einen Twitter-Account aber bewege mich da im Grunde nicht. (2) Und alles andere ähm von allen anderen Dingen lass @ich die Finger@ weil das für mich ein Zeitfresser wäre, weil ich (mich) dann wahrscheinlich

relativ schlecht davon fernhalten könnte aber auch aus Datenschutzgründen weil ich nicht möchte, dass (.) das noch mehr über mich sozusagen im Internet erfahrbar ist als wahrscheinlich sowieso schon. [...]
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 450)

Wie die Passage verdeutlicht, beruht die Nicht-Nutzung von sozialen Medien auf der Befürchtung, einer als nicht wertvoll gesehenen Beschäftigung zu verfallen. Allein die Möglichkeit, Interesse für die dort stattfindenden Inhalte entwickeln zu können, hält die zitierte Lehrerin von der Nutzung ab. Um ihren eigenen Ansprüchen bezüglich der Medienrezeption zu entsprechen, wird sich bewusst gegen soziale Netzwerke entschieden.

Zugleich zeigt der Ausschnitt, dass nicht nur die Zuschreibung von Wertigkeiten entscheidend für die (Nicht-)Nutzung von Medien ist. Wie die Argumentation hinsichtlich des Datenschutzes verdeutlicht, beruht die Distanzierung von Lehrerin 1 gegenüber sozialen Medien auf Unwissenheit und einer grundlegenden Skepsis. Das Thema *Datenschutz* steht hierbei stellvertretend für die kritische Haltung der unsicheren SkeptikerInnen zum Internet und zu digitalen Medien im Allgemeinen. Im Umgang mit diesen Medien fühlen sich die Lehrkräfte unsicher, was sie auf ihr fehlendes Wissen sowie ihre mangelnden Kompetenzen zurückführen.

Die Nutzungsweisen, die bereits im Umgang mit Computer, Fernsehen und Radio deutlich wurden, zeigen sich auch beim Smartphone. Dieses wird vorwiegend gebraucht, um sich zu informieren. Zudem spielt das Smartphone für die Kommunikation innerhalb der Familie eine bedeutende Rolle. Im Unterschied zu Radio und Fernsehen fällt es den unsicheren SkeptikerInnen deutlich schwerer, das Smartphone wegzulegen und ihre Nutzungsdauer zu beschränken. Das Smartphone ist ein Teil ihres täglichen Medienhandelns geworden, was die Lehrkräfte jedoch kritisch sehen.

Y: Wenn Sie so überlegen, was Sie früher an Medien genutzt haben und was Sie jetzt nutzen. Wie hat sich das verändert?

L: Na ganz krass auf jeden Fall, das– das die Medien das bestimmen, das– das Leben, den Takt. Auf jeden Fall ja, also ohne Handy geht ja gar nichts (.) das (.) den Kontakt wenn ich jetzt dran denke auch den Kontakt innerhalb der Familie, zu meinen Eltern, zu den Kindern, ohne aufzustehen und guten Morgen zu schreiben über WhatsApp beginnt eigentlich kein Tag, (.) und so endet kein Tag. [...] Das ist schon ganz krass diese Veränderung auf jeden Fall (.) ja. (2) Beherrschend. @(.).@
(Lehrerin 3, 52 Jahre, 121)

Der Ausschnitt zeigt auf, dass Lehrerin 3 eine Pauschalisierung von Medien vornimmt, jedoch insbesondere dem Smartphone einen dominanten Einfluss auf ihr eigenes Leben zuschreibt. Medien strukturieren ihren Alltag; nach ihnen richtet sie ihr Handeln aus. Dabei entsteht der Eindruck einer Abhängigkeit gegenüber dem Smartphone, der auch bei anderen Lehrkräften mit diesem medialen Habitus festzustellen ist. Unsichere SkeptikerInnen beunruhigt, wie viel Zeit sie am Smartphone verbringen. Folglich versuchen sie, ihre Nutzungsdauer zu begrenzen und kontrollieren, wie häufig sie das Smartphone in Gebrauch haben. Hierbei werden die Dispositionen sichtbar, die die LehrerInnen seit ihrer Kindheit verinnerlicht haben: Die Rezeption von audiovisuellen (und digitalen) Medien ist zu beschränken, da es wertvollere Beschäftigungen gibt. Beim Umgang mit dem Smartphone gelingt dies jedoch kaum, was mitunter zu inneren Konflikten führt.

- L: [...] Ja also (.) ich merke tatsächlich, wenn ich das [Smartphone, Anm. d. Autorin] mal vergessen habe, dann fühle ich mich unvollständig. Und das finde ich schon ein bisschen (.) also das gefällt mir nicht so gut, aber es ist einfach so. Ich meine ich muss auch. (.) Ich muss es akzeptieren, dass es so ist. (.) Aber das finde ich schon, (.) das hat mich schon, das vereinnahmt mich sehr. Also vereinnahmt im Sinne, da fühle ich mi::ch, (4) m:hm (2). Wie soll ich das denn nennen? (.) Naja ich kann nur sagen es beunruhigt mich, dass ich (.) sozusagen wenn ich das Handy mal nicht in der Nähe habe? Oder wenn ich das mal vergessen habe oder so, dass ich mich nicht gut fühle und das (.) °ist nicht normal°. Aber es ist so. @(.)@
(Lehrerin 5, 60 Jahre, 272)

Diese Passage zeigt deutlich auf, dass sich die zitierte Lehrerin selbst in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Smartphone sieht. Das Smartphone wird als etwas Negatives empfunden, dessen Einfluss sie sich nicht entziehen kann: Ihr bleibe jedoch keine andere Wahl, als diesen Zustand zu akzeptieren. Es dokumentiert sich, dass unsichere SkeptikerInnen von ihrem eigenen Medienhandeln überfordert sind, sobald sie ihren Idealen nicht mehr entsprechen können. Die Beziehung zum Smartphone stellt sich dabei als ambivalent heraus: Einerseits erkennen die Lehrkräfte Vorteile des Smartphones und verwenden es für Recherche- und Kommunikationszwecke. Zugleich schätzen sie ihre eigene Nutzung als übertrieben ein und streben eine Selbstkontrolle an, die ihnen jedoch meistens misslingt.

5.2.3 Positionierung zu digitalen Medien in der Schule

Mit Blick auf die Mediennutzung im Unterricht zeigt die Analyse, dass sich unsichere SkeptikerInnen an tendenziell klassischen Unterrichtskonzepten orientieren. Anstatt der grünen Tafel wird das interaktive Smartboard bzw. der Beamer genutzt, um den Lernstoff zu präsentieren.

- L: [...] Ich bin Kunsterzieherin bei uns in der Schule und habe auch den größten Teil des Unterrichts Kunsterziehung. Und da ist es (nun) doch Hand, wird es eben handgemacht. Dass ist eben doch so, dass man da (.) sag ich mal, ich schaue dann nach Ideen oder Anregungen, (.) aber im Unterricht an sich. (.) Ich habe auch erst seit diesem Schuljahr so ne, (.) so ein Whiteboard, also ne ne Mediatat- Tafel vorher wars die grüne (.) Kreidetafel wirklich. Und da war das noch nicht so, dass ich auch das so hinterlegt hab mit viel Technik und (.) medialen Anreizen.
(Lehrerin 3, 52 Jahre, 202)

Dass Lehrerin 3 bislang wenig Medien in ihren Unterricht integriert hat, begründet sie mit der bis dato nicht vorhandenen Technik. Damit deutet sie an, dass mit der neu angeschafften digitalen Tafel eine Überarbeitung und Neugestaltung des bisherigen Unterrichts ermöglicht werde. Die Vorstellungen von Lehrerin 3 bezüglich des Kunstunterrichts könnten diese Veränderungen jedoch erschweren: Schließlich stellt Kunst nach der Orientierung von Lehrerin 3 ein analoges Handwerk dar. Einen kreativ-produktiven Umgang mit digitalen Medien schließt sie folglich für ihren Unterricht aus. Dass ihr Ideen für eine derartige Unterrichtsgestaltung fehlen, resultiert aus den Dispositionen der unsicheren SkeptikerInnen, welche sich auf die Verwendung digitaler Medien zu Informationszwecken beschränken. Ein spielerisches oder künstlerisches Handeln mit diesen Medien ist den LehrerInnen nicht verfügbar. Hierin deutet sich eine Grenze des Habitus an.

- L: [...] Wir haben uns die Laptops mal geholt, um zu recherchieren, um über Surrealismus Expressionismus wie auch immer was zu erfahren, uns Bilder anzuschauen. Aber eben nicht so wie das wahrscheinlich ein Deutsch oder Mathelehrer macht, der wirklich schon (.) dann da drinnen Texte schreiben lässt, die in (.) in bestimmte Ordner (.) packt, so bin ich jetzt noch nicht fit mit den mit den Klassen, muss ich sagen, das habe ich jetzt noch nicht (.) probiert und auch noch nicht gemacht. (.)
(Lehrerin 3, 52 Jahre, 350)

Der mediale Habitus begrenzt die Handlungsoptionen der zitierten Lehrerin im Umgang mit digitalen Medien. Die Verwendung des Laptops ist an der klassischen Computerarbeit strukturiert, die das Schreiben von Texten, die Recherche oder auch die

Dateiorganisation umfasst. Der Laptop wird als Arbeitsgegenstand gesehen; ein kreativer Umgang zur Erstellung von Lernprodukten nicht verfolgt. Diese Dispositionen prägen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht dahingehend, dass unsichere SkeptikerInnen diese Medien vorwiegend zur Darstellung ihres Lernstoffs verwenden bzw. den SchülerInnen Rechercheaufträge geben, um deren Ergebnisse ebenfalls im Rahmen einer Präsentation zusammenfassen zu lassen.

Die Veränderungen in der Schule hin zu einer digitalen Arbeitsweise drängen die unsicheren SkeptikerInnen dazu, die Gestaltung ihres Unterrichts zu überarbeiten. Interaktive Tafeln und Beamer werden vorwiegend aus Mangel an analogen Alternativen verwendet und weniger aus der Überzeugung heraus, damit einen abwechslungsreicheren Unterricht zu gestalten. Die Arbeit mit den Geräten wird teilweise als problematisch empfunden, da die Lehrkräfte häufig mit technischen Schwierigkeiten im Unterricht zu kämpfen haben. Die unsicheren SkeptikerInnen sehen sich als nicht ausreichend erfahren im Umgang mit Technik, um auf Probleme kompetent reagieren zu können. Dass digitale Medien im Unterricht verwendet werden, bewerten sie kritisch.

Y: Wohin denken Sie geht die Entwicklung, digitale Medien im Unterricht zu nutzen?

L: Ähm (.) also das wird auf jeden Fall, denke ich mehr in Richtung Digitalisierung gehen, (2) ähm (.) das wird ja auch äh von allen Seiten propagiert dass das gut sei? Ich habe mich ganz ganz lange dagegen gesträubt weil ich immer dachte (.) bei digital- oder überhaupt in der Schule, Digitalisierung ist ähm (.) es müsste doch darum gehen, dass die Schüler gut lernen. (.) Und ich bin sozusagen rein lernpsychologisch noch nicht davon überzeugt, dass die (Digitalität) (.) den Schülern unbedingt hilft, Dinge besser zu lernen. Also ich hatte immer noch sozusagen so ein bisschen altmodisches Bild von Wissen oder Lernen im Kopf, das ich eb- das Lernen heißt, ich habe etwas dann hinterher in @meinem Gehirn@ abrufbar. Also sozusagen ich weiß etwas, oder ich bin zu einem zu einem Thema gebildet, in dem Sinne, dass ich auch urteilsfähig bin (.) von mir aus, weil ich einfach auch so viel Wissen habe. [...]

(Lehrerin 1, 50 Jahre, 709)

Die Argumentation in dieser Passage ist dahingehend interessant, dass die zitierte Lehrerin die Digitalisierung der Schulen in Frage stellt. Digitale Medien tragen ihrer Meinung nach nicht dazu bei, die Lernprozesse der SchülerInnen zu verbessern. Die Aussagen zeigen auf, dass ihre Vorstellung von Bildung einem traditionellen Bild entspricht, nach dem die Anhäufung von Wissen als erstrebenswert anzusehen ist. Die Verwendung der Vergangenheitsform lässt vermuten, dass sich die Sicht von Lehrerin 1 auf Lernen und Bildung geändert hat. In der Betrachtung des Gesamtfalls sowie

weiterer Fälle der Habitusform lässt sich dies jedoch nicht absichern. Zwar unternehmen unsichere SkeptikerInnen Versuche, digitale Medien in ihren Unterricht zu integrieren sowie sie zu thematisieren – auch inspiriert von Projekten ihrer KollegInnen. Doch fehlt es ihnen an Ideen und Qualifikationen, Computer, Smartphone, Tablet oder die interaktive Tafel didaktisch sinnvoll einzusetzen und sich abseits den ihr bekanntesten Methoden zu bewegen. So verbleibt der Unterricht vorwiegend lehrerzentriert.

5.2.4 Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen

Im Gegensatz zu ihrem eigenen Umgang mit digitalen Medien erleben unsichere SkeptikerInnen, dass ihre SchülerInnen diese Medien mit einem hohen Selbstverständnis nutzen und weniger Hemmung bezüglich Technik aufweisen. Da Medien im Alltag der Jugendlichen verankert sind, schätzen VertreterInnen dieser Habitusform die Handlungsweisen der SchülerInnen mit Smartphone, Tablet und Computer als routiniert ein. Die Jugendlichen seien „sehr, sehr fit“ im Umgang mit digitalen Medien (siehe Lehrerin 3, Z. 420). Diese Einschätzung führt zu der Erwartungshaltung der Lehrkräfte, die SchülerInnen würden bereits über Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung und –produktion verfügen.

- L: [...] Was (bei mir) immer so das Problem ist, ich kenne mich mit dem ganzen technischen Sachen gar nicht aus, also ich weiß nicht wie man Videos schneidet, ich weiß nicht wie man Audios schneidet. Das (.) (be)komme ich auch manchmal so mit von Kollegen oder wenn es meine eigenen Kinder betrifft, (.) dass sie, das gesagt wird, ja mach mal ein Video oder mach mal ein Audio, und was da dann (sozusagen) nötig ist, um so ein Video ordentlich zu machen, zum Beispiel schneiden können, ähm das kann ich alles nicht und manche manchmal wird das in der Schule vorausgesetzt, das sie das schon irgendwie selber können, weil die Digital Natives sind.
[...]
(Lehrerin 1, 50 Jahre, 623)

In dieser Passage fallen zwei interessante Aspekte auf: Zum einen beschreibt Lehrerin 1, dass KollegInnen den SchülerInnen automatisch Medienkompetenzen aufgrund ihres Aufwachsens in einer digitalen Gesellschaft attestieren. Darin dokumentiert sich, dass manche Lehrkräfte eine Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen als nicht notwendig erachten, da die SchülerInnen bereits generationsbedingt über diese Fähigkeiten verfügen. Auch unsichere SkeptikerInnen teilen mehrheitlich die Ansicht, dass Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer alltäglichen Beschäftigung mit Medien

automatisch Kompetenzen in der Produktion von Audio, Film und Video mitbringen. Das hat zur Folge, dass diese Lehrkräfte die Erstellung von Medienprodukten als selbstverständlich voraussetzen. Etwaige Niveauunterschiede bzw. Wissenslücken der SchülerInnen werden daher weder wahrgenommen, noch können sie ausgeglichen werden.

Darüber hinaus wird in der Passage deutlich, dass Lehrerin 1 über keine Kenntnisse und Kompetenzen bei der Produktion und Bearbeitung (audio-)visueller Medien verfügt. Diese Lücken halten sie davon ab, Projekte mit aktiver Medienarbeit umzusetzen, da sie ihre SchülerInnen bei eventuell auftretenden Problemen oder Fragen nicht unterstützen könnte. Die Dispositionen von Lehrerin 1 ermöglichen ihr lediglich, Medien zu rezipieren, jedoch nicht zu produzieren. Ihr medialer Habitus setzt ihr hiermit eine Grenze.

Zwar nehmen unsichere SkeptikerInnen das Medienhandeln ihrer SchülerInnen als selbstverständlich wahr, problematisch ist aus ihrer Sicht jedoch deren mitunter unbedachtes Handeln im Internet. Vor allem beim Verbreiten persönlicher Informationen im Netz schätzen sie die Jugendlichen als zu „unkritisch“ ein (siehe Lehrerin 1, Z. 461). Die Bereiche Datenschutz und Urheberrechte stellen für Lehrkräfte mit diesem Habitus wichtige Aspekte dar, für die die SchülerInnen sensibilisiert werden müssen. Basierend auf ihren eigenen Vorbehalten und Unsicherheiten mit Medien und Technik ist es ihnen wichtig, dass auch die SchülerInnen einen kritischen Blick auf Medien entwickeln.

Die Aufgabe schulischer Medienbildung besteht für die unsicheren SkeptikerInnen darin, zu vermitteln, wie sich SchülerInnen sicher im Internet bewegen. Zudem sollen sie lernen, Informationen und Quellen bewerten und einordnen zu können. Auch wenn die Lehrkräfte die Schule in der Verantwortung sehen, diese Kompetenzen zu vermitteln, findet eine kritische Auseinandersetzung mit Medien im Unterricht der unsicheren SkeptikerInnen kaum statt. Ferner sehen sie sich nicht in der Lage, Medienkompetenzen angemessen vermitteln zu können. So verlassen sie sich darauf, dass andere KollegInnen oder auch die Eltern dieser Aufgabe nachkommen.

5.2.5 Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien

VertreterInnen dieser Habitusform sehen in ihrem Alter vorrangig den Grund für ihre Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien. Wie die Vergleichskategorie ‚Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen‘ zeigt, nehmen die LehrerInnen jüngere Menschen als deutlich geübter im Umgang mit Medien und Technik wahr.

- L: [...] Manche Sachen kann ich natürlich, aber man ist als Erwachsener, in meinem Alter da vorne, da sitzen 25 Jugendliche, da ist man natürlich nicht so fix, weil ich einfach nicht so vertraut bin mit all (.) diesen technischen Sachen, dass ich ganz genau weiß wie ich in null Komma nix ein Problem behebe. [...] Weil ich da eben nicht so trainiert bin wie das jüngere Leute sind, und (.) das ist schon manchmal blöd, weil es einfach eine Situation ist, wo der Unterricht stockt. Wo dann (.) wo dann (.) wahrscheinlich die Jugendlichen so denken, ach jetzt kommt sie wieder mit der Technik nicht klar. (.) Das ist es, man steht da vorne, es soll etwas schnell klappen, man ist gerade sozusagen so im Fluss und wenn das dann eben nicht klappt, dann gibt es diesen Bruch (.) in der Konzentration und das passt nicht und das ist dann ärgerlich, ja? [...]
- (Lehrerin 1, 50 Jahre, 665)

Diese Passage zeigt exemplarisch auf, mit welchen Herausforderungen die unsicheren SkeptikerInnen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu kämpfen haben. Die grundlegende Bedienung der interaktiven Tafel beherrschen die LehrerInnen, doch bereits kleinere Technikprobleme stellen für sie eine Schwierigkeit dar. Die Befürchtung, ein Problem nicht schnell lösen zu können und sich vor den SchülerInnen bloßzustellen, begleitet sie dabei stets. Das fehlende Interesse der unsicheren SkeptikerInnen, sich intensiver mit digitalen Medien und Technik zu beschäftigen, erschwert den Lehrkräften routinierter im Umgang mit ihnen zu werden. Letztlich stellen digitale Medien für diese LehrerInnen vorwiegend ein Hindernis dar, das ihnen zum Teil kostbare Unterrichtszeit raubt.

5.3 Habitusform 2: Medienaffine PragmatikerInnen

Einen deutlichen Kontrast zu der oben beschriebenen Habitusform stellen die medienaffinen PragmatikerInnen dar. Diese LehrerInnen zeichnen sich durch ihren vorwiegend pragmatischen Umgang mit digitalen Medien aus. Privat nutzen medienaffine PragmatikerInnen Medien in vielfältiger Weise: sei es zu Recherchezwecken, zur Unterhaltung oder zur Kommunikation mit Familie und Freunden. Über das

Nachrichtengeschehen informieren sie sich vorwiegend bei den öffentlich-rechtlichen Sendern. Die Nutzung von Medien geht bei VertreterInnen dieser Habitusform über die bloße Rezeption hinaus. So erstellen sie in ihrer Freizeit Medienprodukte wie Filme oder Unterrichtsmaterialien und interessieren sich für neue Medienformate und -technik.

Durch ihren Beruf haben digitale Medien für die Lehrkräfte an Bedeutung gewonnen. Sie finden verschiedenste Wege, diese Medien in ihren Unterricht einzubeziehen. So werden Serien und Musik auf Vorschlag der SchülerInnen thematisiert sowie Projekte mit Medien umgesetzt. Bei der Film- und Audioproduktion achten medienaffine PragmatikerInnen darauf, dass den Jugendlichen grundlegende Kompetenzen für die Arbeit mit Medien vermittelt werden. Da sie ihre eigenen medienpädagogischen Qualifikationen als limitiert einschätzen, suchen sie Unterstützung bei MedienpädagogInnen. Diese Habitusform konnte bei drei LehrerInnen herausgearbeitet werden.

5.3.1 Medienerziehung

In der Kindheit und Jugend dieser Lehrkräfte spielten vor allem Audiomedien eine bedeutende Rolle. Neben der Beschäftigung mit Hörspielen wurden Lieblingslieder aus dem Radio aufgenommen und eigene Mixtapes produziert.

- L: [...] Schon als Kindergartenkind hatte ich einen Kassettenplayer und hab- äh (.) war da von Beginn an autonomen, was Mediennutzung angeht. Also meine Eltern haben mir das erklärt, hier Kasette, hier Walkman, hier Player und haben mir dann auch erklärt, wie man Dinge aufnimmt. Und da habe ich dann schon sehr früh angefangen, Kassetten zu hören, zu überspielen, @eigene Sachen zu (.) produzieren in Anführungsstrichen@. [...]
(Lehrerin 4, 30 Jahre, 9)

Aus dem Ausschnitt geht hervor, dass die Eltern der zitierten Lehrerin ab der frühen Kindheit Medien zur Verfügung stellten. Sie erklärten ihr die Bedienung von Audiorekordern, sodass Lehrerin 4 auch eigenständig mit den Geräten agieren konnte. So war es ihr frühzeitig möglich, selbstständig Musik aufzunehmen und Hörspiele zu hören. Dass die Eltern den Zugang zu Audiomedien förderten, legt nahe, dass auch sie eine Leidenschaft für Musik hegen. Diese Vermutung bestätigt sich in einer späteren Passage, in der Lehrerin 4 von Musik als gemeinsames Hobby der Familie berichtet (siehe

Lehrerin 4, Z. 107–109). Der hohe Stellenwert der Musik zeigt sich auch bei weiteren VertreterInnen dieser Habitusform: Musik wurde aufgenommen, um sie mit Geschwistern und FreundInnen zu hören, dazu zu singen und zu tanzen.

Auch (analoge) Fotografie und Film zählen zu den Medien, die in den Familien der medienaffinen PragmatikerInnen von Bedeutung sind. So hielten die Eltern das Aufwachsen der LehrerInnen mit der Schmalfilmkamera fest oder überlegten sich Szenen, die gemeinsam nachgespielt und gefilmt wurden. Zu Familienfeiern oder an Feiertagen wurden die Filme in der Familie angeschaut. Das Interesse, sich auf kreative Weise mit Medien zu beschäftigen, zeigten die LehrerInnen nicht nur im audiovisuellen Bereich, sondern auch bei Textmedien.

L: [...] Ich habe als Kind mal angefangen Buch zu schreiben, aber völlig (.) völlig unstrukturiert und ich fand es einfach total interessant. Wenn man vielleicht später mal Schriftsteller wird. Obwohl ich gar nicht so viel gelesen habe. Aber wahrscheinlich die Fantasie festzuhalten und aufzuschreiben, das fand ich interessant. Ist aber nie (.) nie was draus geworden. [...]
(Lehrerin 7, 56 Jahre, 130)

Wie die Passage verdeutlicht, verfasste Lehrerin 7 Texte, um ihre „Fantasie“ gewähren zu lassen. Hierbei stand für sie im Fokus, ihre eigenen Gedanken und Ideen für einen späteren Zeitpunkt aufzubewahren. Auffällig ist in dem Zusammenhang der Verweis von Lehrerin 7, dass sie „gar nicht so viel gelesen“ und dennoch mit dem Schreiben eines Buches begonnen habe. Sie interessierte sich weniger für Literatur, sondern sah im Schreiben von Texten die Möglichkeit, kreativ zu werden. Zugleich hatte sie bereits eine mögliche Berufsperspektive für sich im Blick.

Literatur nimmt innerhalb der Familie von Lehrerin 7 einen eher geringen Stellenwert ein. Zwar gibt es (auch bei weiteren VertreterInnen dieser Habitusform) durchaus Familienmitglieder, die viel und gerne lesen. Bücher stellen jedoch keinen Status dar, durch den sie sich definieren.

L: [...] Ich war eher immer jemand, der unterwegs war. Und mit Freunden eigentlich genau so. Mit Freundinnen. (.) Es ging jetzt noch nicht unbedingt darum, dass man ganz gute Bücher gelesen hat. Ich sage mal selbst wenn eine (.) Freundin ein Nesthäkchen-Band hatte aus dem Westen, dann war das interessanter (.) als das was man vielleicht lesen sollte. Ich glaube so das, das kulturelle Medieninteresse das ist glaube ich (.) weiß ich nicht, erst später gekommen. Also in meiner Kindheit und Jugend, äh (.) spielten die eigentlich noch nicht so eine große Rolle. Auch ich sag jetzt mal auch Bücher nicht unbedingt. Gab- gibt so einzelne

Kinderbücher, an die man sich erinnert. Aber ich war keine, die sich jetzt drei Stunden irgendwohin gesetzt hat und gelesen hat. [...]
(Lehrerin 7, 56 Jahre, 54)

Im Umfeld der zitierten Lehrerin ist es demnach nicht wichtig, welche Bücher gelesen werden und ob die rezipierten Inhalte einen kulturellen Wert aufweisen. In ihrer Kindheit und Jugend waren für sie Bücher interessant, die ihre Freundinnen lasen oder die eine Besonderheit aufwiesen (weil sie „aus dem Westen“ kamen). Zwar sei Lehrerin 7 bereits damals bewusst gewesen, dass bestimmte Literatur als wertvoller oder wichtiger angesehen werde. An diesen Maßstäben orientiert sie sich jedoch nicht. Auch seitens des Elternhauses gab es keine Empfehlungen oder Vorgaben, ausgewählte Medien(-inhalte) zu rezipieren oder nicht zu rezipieren. Eher fand ein Austausch über Inhalte statt, die Eltern und Kinder interessierten. So teilten die LehrerInnen mit ihren Eltern beispielsweise Musik, die ihnen gefiel und hörten gemeinsam mit ihnen Schallplatten.

Während die Eltern der Lehrkräfte bei analogen Medien eine große Offenheit zeigten und den Medienumgang ihrer Kinder unterstützten, stellten sie hingegen beim Fernsehen „strengere“ Regeln auf. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Kinder nicht zu viel Zeit vor dem Fernseher verbringen.

L: [...] Am Anfang wurde halt sehr darauf geschaut, dass nicht zu viel, heute würde man sagen Bildschirmzeit, (.) zur Verfügung gestellt wird. Und dann auch immer geschaut wird, ja jetzt machst du mal den Fernseher wieder aus. Also das meine ich so mit (.) reflektiertem Umgang. Also dass es auch immer mal hieß, nein der Fernseher bleibt jetzt aus, der Kassettenrekorder bleibt jetzt aus. Du spielst jetzt mit was anderem, oder wir spielen was anderes. Also das meine ich so ein bisschen mit reflektiertem Umgang. Es wurde nicht einfach nur (.) zum Konsum zur Verfügung gestellt, sondern es gab dann schon auch feste Zeiten und Gespräche darüber.

(Lehrerin 4, 30 Jahre, 170)

Wie die Passage verdeutlicht, wurde das Fernsehen zeitlich beschränkt. So achteten die Eltern darauf, dass nach einer gewissen Zeit vor dem Fernseher wieder anderen Beschäftigungen nachgegangen wurde. In der Suche nach einem alternativen Zeitvertreib zeigt sich, dass die Eltern Aktivitäten abseits des Fernsehens als wünschenswert erachten. So wollen sie (gemeinsame) Beschäftigungen finden, bei denen sich das Kind wieder selbst beschäftigt und aktiv wird. Zugleich nimmt Lehrerin 4 in der Passage keine (Be-)Wertung des Fernsehens vor. Es kann angenommen werden, dass das

Medium und die dort gezeigten Inhalte von den Eltern geduldet wurden. Sie beabsichtigten nicht, die Lehrerin vor bestimmten Fernsehprogrammen bewahren zu müssen. Die zeitliche Beschränkung kann als Erziehungsmaßnahme verstanden werden, um den Umgang mit dem Medium zu erlernen. Dies könnte auch der Grund sein, warum die Regeln zum Fernsehen vor allem „am Anfang“ galten.

5.3.2 Stellenwert von Medien im Privaten

Die Dominanz der Audiomedien, die bereits in der Medienbiografie festgestellt wurde, zeigt sich auch in der aktuellen Mediennutzung der Lehrkräfte. Besonders das Radio nimmt im Alltag eine große Rolle ein: sei es zum Start in den Tag oder beim Autofahren.

Y: Gibt es Medien, die Sie in Ihrer Freizeit nutzen?

L: Radio sehr viel? Ja, also das läuft also im Auto dann natürlich und (.) Zuhause auch. (.) Sehr intensiv. Also Radio ist eigentlich auch immer an. Ja das wechselt dann noch mal bei längeren Strecken oder wenn ich so Interesse habe, dann auch (.) Inforadio ganz viel, also MDR aktuell. Zu Hause höre ich sehr viel 1 Live, (.) weil das halt ja auch ein öffentlich-rechtlicher Sender ist ja? Aber auch ein bisschen anders zu dem was hier in Sachsen-Anhalt so läuft. Das unterhält mich besser.

(Lehrer 6, 39 Jahre, 261)

Das Radio erfüllt für medienaffine PragmatikerInnen sowohl den Zweck, an Informationen zu gelangen, als auch die Möglichkeit, sich unterhalten zu lassen. Im Alltag läuft das Radio bei diesen Lehrkräften häufig im Hintergrund, während sie anderen Aktivitäten nachgehen. Die Auswahl der Programme erfolgt dabei nicht zufällig. Es gibt Lieblingssender, durch die sie schalten und bei guter Musik oder interessanten Beiträgen ‚hängen bleiben‘. Die rezipierten Programme gehören vorwiegend zum Angebot der öffentlich-rechtlichen Sender und werden genau aus diesem Grund gehört. Hierin zeigt sich, dass auch medienaffine PragmatikerInnen Medieninhalte nach Qualitätskriterien auswählen.

Film und Fernsehen sind im Vergleich zur Medienbiografie in ihrer Bedeutung gestiegen, was vor allem mit dem besseren Zugang zu interessanten Inhalten begründet wird. So nutzen die LehrerInnen gerne Online-Mediatheken sowie Streaming-Dienste, um selbst die Auswahl an Filmen, Dokumentationen und Serien treffen zu können. Neben dem eigenen Interesse an informativen wie unterhaltenden Inhalten ist ihr

Beruf der Grund, Online-Dienste zu nutzen. Um im Unterricht Filme- oder Musikvorschläge von SchülerInnen einbinden zu können, benötigen die Lehrkräfte schnellen Zugang zu diesen Inhalten.

L: [...] Da ich Medien auch aktiv im Unterricht einsetze und mich da an den Schülern orientiere, brauche ich für mich einfach Plattformen und Dienste, die mir da Dinge zur Verfügung stellen. Mitunter auch schnell. (.) Also wenn ich jetzt in der Schule zum Beispiel eine Einheit plane, die Schüler miteinbeziehe, und sie sagen, ja da gibt es diese oder jene Serie oder (.) diesen oder jenen Song, der dazu passt, (.) dann kann ich. (.)

Also klar könnte ich mir dann diese CD @bestellen aber@ es ist halt einfacher, dann einfach Spotify zu haben oder einen anderen Streamingdienst oder im Internet (.) Filme- und Serien-Streamingdienst. Also (.) das hat einfach von mir übernommen, aus Praxisgründen und aus Berufsgründen.

(Lehrerin 4, 30 Jahre, 200)

Die Nutzung von Streaming-Diensten und Online-Plattformen bringt für die zitierte Lehrerin praktische Vorteile mit sich. Der Aufwand, CDs bzw. DVDs zu bestellen, wäre für sie deutlich höher, als die benötigten Inhalte über das Internet zu beziehen. Um auch spontan Vorschläge ihrer SchülerInnen im Unterricht einbringen zu können, seien Online-Dienste für Lehrerin 4 unabdingbar geworden. Hierin zeigt sich, dass die Nutzung digitaler Medien vor allem auf pragmatische Gründe zurückzuführen ist.

Medien sind im Alltag der medienaffinen PragmatikerInnen selbstverständlich integriert, wobei die Nutzung von der Web-Recherche über die Kommunikation in Messenger-Diensten bis zur eigenen Aufbereitung von Arbeitsmaterialien für den Unterricht reicht. Aufgrund ihres Interesses an Technik beschäftigen sich die Lehrkräfte in ihrer Freizeit gerne mit Medien.

Y: Weil Sie gerade Filmeschneiden und die App Sketch-Notes angesprochen haben. Nutzen Sie das auch privat oder eher im schulischen Bereich?

L: Ich benutze viel im schulischen Bereich, sehr viel im schulischen Bereich, und das ein oder andere aber auch privat. Ich sage mal wenn es jetzt um einen Geburtstagsfilm geht, zum 80. Geburtstag oder um Spiele auf der Geburtstagsfeier, (.) dann werde ich schnell angesprochen. Mach mal. Du kannst doch und mach mal. Aber (.) das allermeiste (.) nutze ich schulisch.

(Lehrerin 7, 56 Jahre, 241)

Wie die Passage zeigt, setzt Lehrerin 7 in der Schule Medien ein, die auf eine produktive und kreative Arbeitsweise schließen lassen. Auch im Privaten erstellt sie

Medienprodukte wie Filme oder sucht nach „Spielen“ für Veranstaltungen. Für ihr mediales Interesse und ihre Kenntnisse, mit entsprechenden Programmen umgehen zu können, ist Lehrerin 7 in ihrem Umfeld bekannt und scheint dabei auch eine Ausnahme darzustellen („Du kannst doch und mach mal“). So wird vor allem sie gefragt, wenn Ideen mit medialem Schwerpunkt umgesetzt werden sollen. Zugleich macht die zitierte Lehrerin deutlich, dass digitale Medien vorwiegend für ihre Arbeit in der Schule von Bedeutung sind. Sie beschäftigt sich zwar auch privat gerne mit diesen Medien, ihr Fokus liegt jedoch auf deren schulischen Einsatz.

Durch die intensive Arbeit am Computer für die Unterrichtsvorbereitung sowie in der Schule selbst, entscheiden sich VertreterInnen dieser Habitusform bewusst für Zeiten ohne Medien. Gerade das Smartphone stellt für sie aufgrund der ständigen Erreichbarkeit mitunter eine Belastung dar.

L: [...] Dann eben auch dadurch, dass man ja Laptop und Handy relativ (.) viel nutzt in der Schule, das dann auch außerhalb der Schule. Man wird angeschrieben von Kollegen. Es gibt irgendwie (.) von der Schulleitung eine Information. Ein Schüler fragt noch was nach über die Plattform. Und dann kommt man schnell in so einen (.) Strudel (.) des Zwangs. Also dass man immer denkt, man muss jetzt erreichbar sein? Und das fällt mir mitunter relativ schwer dann halt auch zu sagen, nein es ist ja auch irgendwie– meine Arbeitszeit ist ja begrenzt. Und deswegen schalte ich das dann bewusst aus.
(Lehrerin 4, 30 Jahre, 245)

Die digitale Arbeitsweise der Schule erschwert es Lehrerin 4 gelegentlich, Abstand von der Arbeit zu bekommen. Um nicht in Versuchung zu geraten, auf Mails und Nachfragen auch im Feierabend oder am Wochenende zu antworten, schaltet sie ihr Smartphone bzw. den Computer vorsorglich aus. Es werden damit aktiv Wege gesucht, um sich eine Auszeit von digitalen Medien zu nehmen. In den selbst festgelegten Zeiten wird bewusst auf Laptop und Smartphone verzichtet. Medienaffine PragmatikerInnen zeichnen sich dadurch aus, selbstbestimmt mit digitalen Medien umgehen zu können, das eigene Handeln zu reflektieren und entsprechend zu reagieren.

5.3.3 Positionierung zu digitalen Medien in der Schule

Medienaffine PragmatikerInnen integrieren Medien auf vielfältige Weise in ihren Unterricht. Sie bieten ihnen die Möglichkeit, das Lernen freier zu gestalten und die

SchülerInnen aktiv einzubeziehen. Die Bandbreite des Medieneinsatzes reicht dabei von digitalen Pinnwänden, auf denen die Jugendlichen Bilder und Videos präsentieren, bis hin zu Videoprojekten als Ersatz für ein Austauschprogramm.

L: [...] Gamification ist jetzt vielleicht ein bisschen dolle übertrieben. Aber ich sage mal, von Kahoot zu spielen bis zu Edu Break Outs, wo man eben das Smartphone benutzen kann. Das sind alles Punkte, (.) ja wo man einfach Unterricht. (.) Das, wie soll ich das denn sagen? Vielfältig gestalten ist immer fast ein bisschen zu wenig ausgedrückt. Aber wo sich wirklich auch so ein Stück diese (.) diese Lern(.)kultur verändert. Dass ich eben nicht als Lehrer sage, ich bin der Besitzer des Wissens und ihr wenn ihr mir nicht zuhört, dann werdet ihr nicht schlau? Sondern dass diese Medien wirklich als (.) nicht nur als Werkzeuge und Buchersatz genutzt werden, sondern wirklich als (.) Geräte genutzt werden, (.) um Lernprodukte zu erstellen, ja? Das versucht man immer, gelingt nicht immer. Hört sich jetzt vielleicht ein bisschen ideal an. Aber (.) in die Richtung (.) soll es gehen.
(Lehrerin 7, 56 Jahre, 483)

Wie aus der Passage hervorgeht, verwendet Lehrerin 7 mitunter spielerische Methoden, um Gelerntes anzuwenden und zu sichern. Dabei kommen Quiz-Tools zum Einsatz oder der Klassenraum wird zum Escape Room umfunktioniert. Dass die SchülerInnen ihre Smartphones im Unterricht nutzen dürfen, zeigt, dass die zitierte Lehrerin nach effizienten Wegen sucht, auch spontan und ohne größeren Aufwand Medien einzubinden. Der Klassensatz an Tablets muss folglich nicht erst geholt werden. Vielmehr verwenden die SchülerInnen die Geräte, die sie bereits bei sich tragen. Zugleich wird in dem Ausschnitt deutlich, dass Lehrerin 7 ihren Unterricht nicht vorrangig um sich als „Besitzer des Wissens“ konzipiert, sondern den SchülerInnen offene Möglichkeiten des Lernens anbietet. Diese Haltung lässt auf eine Abkehr von traditionellen Unterrichtsmethoden schließen. Lehrerin 7 bindet ihre SchülerInnen aktiv ein und lässt sie mit Hilfe von digitalen Medien eigene „Lernprodukte“ erstellen. Für medienaffine PragmatikerInnen ist es ebenfalls charakteristisch, verschiedene Medien im Unterricht auszuprobieren. Dabei haben sie keine Angst vor einem möglichen Misserfolg ihrer Idee oder des Projektes, sondern verstehen sich selbst als Lernende.

Darüber hinaus stellen digitale Medien für Lehrkräfte dieser Habitusform einen Mehrwert dar, um Themen besser darstellen zu können. Dazu gehören beispielsweise Videos in Form von Tutorials, die sich für eine zusätzliche Erklärung von Inhalten eignen. Diese Lernvideos lassen sie mitunter auch von MedienpädagogInnen erstellen, um die SchülerInnen bei der Produktion von Medien zu unterstützen (siehe Vergleichskategorie ‚Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen‘).

- Y: Welche Möglichkeiten und Chancen sehen Sie denn generell bei digitalen Medien im Unterricht?
- L: M:hm. (4) Ich glaube man kann halt mit einer Vielfalt an Medien, und auch mit einem Mix aus analog-digital ermöglichen einfach (.) das Angebot; im Endeffekt macht man immer ein Angebot als Lehrer. Also man versucht, Dinge zu vermitteln auf unterschiedlichen Kanälen, (.) und das wird halt enorm vergrößert durch digitale Medien. Also (.) man hilft quasi den dem Schüler auf (.) mehreren Wegen Wissen (.) sich anzueignen und (.) Da ja Menschen sehr unterschiedlich sind, wie wir @wissen@, ist das ja absolut von Vorteil, wenn man auf unterschiedliche Lernwege, dem Schüler anbieten kann. Und ich sehe eigentlich da so zum Thema Differenzierung also (.) im Schaffen der Möglichkeit, Dinge zu lernen, also- Dinge zu lernen (.) nach den persönlichen Voraussetzungen? (.) Da sehe ich halt riesen Potential, ähm (2) das man eben einfach (3) den- das Lernen und auch das die Wissensaneignung sehr personalisiert und sehr individuell gestaltet für den Schüler. [...]
- (Lehrerin 4, 30 Jahre, 574)

Digitale Medien erweitern aus Sicht von Lehrerin 4 die Lernangebote im Unterricht. So ermöglichen sie ihr, individueller auf die SchülerInnen eingehen und Übungen mit verschiedenen Niveaus anbieten zu können. Der große Vorteil besteht für Lehrerin 4 darin, dass nicht alle SchülerInnen die gleichen Aufgaben bearbeiten müssen, sondern sie den jeweiligen Bedürfnissen mehr Beachtung schenken kann. Die Passage verdeutlicht, dass die zitierte Lehrerin in digitalen Medien eine Chance zur Verbesserung ihres Unterrichts sieht. Diese Haltung teilen medienaffine PragmatikerInnen. Sie versuchen die Potentiale digitaler Medien für ihre Zwecke zu nutzen, auch wenn es mitunter an Zeit mangelt, Projekte umfangreicher zu gestalten. Sie verfolgen insgesamt das Ziel, einen kreativen und produktiven Umgang mit Medien zu fördern.

5.3.4 Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen

Bei Medienprojekten erleben medienaffine PragmatikerInnen, dass ihre SchülerInnen über unterschiedliche Kenntnisse und Voraussetzungen verfügen. Diese Unterschiede versuchen sie auszugleichen, indem Anleitungen und Hilfestellungen wie Video-Tutorials zur Verfügung gestellt werden. Wenn es darum geht, eigene Medien im Unterricht zu erstellen, besprechen VertreterInnen dieser Habitusform die konkreten Anforderungen mit ihren SchülerInnen. So gibt es „Standards“ bezüglich der Verständlichkeit, der Kameraperspektiven sowie der Beleuchtung, an denen sich die SchülerInnen orientieren können.

L: [...] Was natürlich auch (.) schwierig ist, (.) das die Schüler natürlich unterschiedliche Voraussetzungen haben. Also man kann natürlich nicht davon ausgehen, dass jeder Achtklässler (.) weiß wie man ein Video dreht. Oder, (.) also das meine ich halt das ist total wichtig, dann auch nochmal Dinge zu kommunizieren, Angebote zu machen, zum Beispiel how to-Videos oder so. Also das ist was, was ich am Anfang halt nicht so gemacht habe. Ich habe immer gesagt, ja=eh die Schüler die können das schon irgendwie. Aber (.) nee. Man muss schon erst mal kommunizieren, was man möchte und auch Angebote machen, (.) dass Schüler die Defizite haben bei der Produktion von Videos zum Beispiel, die halt auch abbauen können. Weil sonst wird es halt schnell auch unfair, wenn Leute einfach total gut ausgestattet sind, weil sie vielleicht einen eigenen YouTube-Kanal haben, und irgendwie einen Greenscreen zuhause? Dann ist das halt sonst einfach total unfair. Also da muss man halt schon sehr darauf achten, dass man (.) gemeinsame Standards hat, die auch erst mal niedrig sind. (.) Also der Standard ist bei uns zum Beispiel bei Videos, (.) die sind irgendwie (.) einigermaßen gut ausgeleuchtet, (.) verständlich. (.) Und vielleicht drei vier verschiedene Winkel. [...]

(Lehrerin 4, 30 Jahre, 677)

Wie Lehrerin 4 in der Passage beschreibt, ist sie zunächst davon ausgegangen, dass SchülerInnen in der Erstellung von Medienprodukten erfahren sind und entsprechende Kompetenzen mitbringen. Die Praxis zeigte ihr jedoch, dass dies nicht der Fall war und durchaus unterschiedliche Wissensstände und Medienkompetenzen in der Schülerschaft vorhanden sind. Damit diese Ungleichheiten nicht zu Ungerechtigkeiten in der Bewertung führen, erstellt Lehrerin 4 „Standards“ für die Medienproduktion. Diese Erwartungskataloge sollen den SchülerInnen transparent aufzeigen, worauf sie bei der Produktion von Medien zu achten haben. Zugleich möchte Lehrerin 4 ermöglichen, dass die Jugendlichen ihre Kenntnisse bei Medienproduktionen ausbauen können. Hierfür sucht sie sich Hilfe bei der Medienpädagogin der Schule. Diese unterstützt die zitierte Lehrerin bei der Konzeptionierung von Medienprojekten sowie bei der Erstellung von Erklärvideos.

Es ist charakteristisch für medienaffine PragmatikerInnen, sich Hilfe von Professionellen im Medienbereich zu suchen. Trotz ihres Interesses an Medien und Technik schätzen die Lehrkräfte ihre medienpädagogischen Kompetenzen als begrenzt ein. Für eine umfängliche Vermittlung von Medienkompetenzen, was für sie neben der produktiven Medienarbeit auch den kritisch-reflektierten Umgang mit Medien umfasst, wenden sie sich an MedienpädagogInnen.

Y: Meine letzte Frage ist, wohin wird sich das Thema digitale Medien im Unterricht entwickeln?

L: Was vielleicht noch einmal ganz wichtig ist, dass man nicht nur (.) vielleicht noch mal ganz wichtig, dass man nicht nur sagt eben die Nutzung (.) technischer-seits, sondern dass die Medienerziehung eben wirklich auch immer eine größere Rolle spielt. Ja, also die Medienerziehung in Hinsicht auf Kritikfähigkeit, (.) auf ja Umgang mit den technischen Medien, Gefahren, Nutzen. Vom Kultur-Zugangsgerät des Smartphones betrachtet bis zu, dass jemand Cybermobbing mit dir übers Smartphone machen kann. Das spielt glaube ich nochmal eine ganz große Rolle. Und da sind wir ein bisschen ausgebremst worden, jetzt durch Corona, weil wir war da auch mit anderen Trägern wie dem M. Z. zum Beispiel einen Vertrag machen wollten, Medienscouts auszubilden, dass Schüler und Lehrer da bisschen (.) sich fortentwickeln. [...] Wir wollen aber permanent möglichst Schüler ausbilden, sodass Schüler auch Schülern (.) helfen können und unterstützen können. Beraten können. Und dann profitieren auch Kollegen wieder davon, ja?
(Lehrerin 7, 56 Jahre, 582)

Diese Passage verdeutlicht das Ziel von Lehrerin 7, die Jugendlichen zu einem selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Anstatt diese Medien aus dem Unterricht zu verbannen, um die Jugendlichen so vor „Gefahren“ im Internet zu schützen, setzt sie auf den Ausbau der Schülerkompetenzen. In der Zusammenarbeit – auch mit externen – MedienpädagogInnen ermöglicht Lehrerin 7 ihren SchülerInnen den Zugang zu Weiterbildungsangeboten. Die Jugendlichen sollen folglich selbst zu ExpertInnen ausgebildet werden, um schließlich AnsprechpartnerInnen für andere SchülerInnen aber auch für LehrerInnen zu sein.

In dieser Passage wird die für medienaffine PragmatikerInnen charakteristische Haltung erneut deutlich, sich nicht als alleinige BesitzerInnen des Wissens zu verstehen. Lehrkräfte mit diesem Habitus wollen vielmehr eine offene Lernumgebung schaffen, in der alle voneinander lernen. Darüber hinaus ist ihnen bewusst, dass die Medien-nutzung der SchülerInnen nicht mit dem Verlassen der Schule endet. Sie sehen sich (und die Schule) in der Verantwortung, den SchülerInnen einen selbstbestimmten Umgang mit Medien zu erlernen. Dazu zählt für sie auch, Medien zu gestalten und sich durch sie ausdrücken zu können.

5.3.5 Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien

VertreterInnen dieser Habitusform erleben in ihrem Kollegium eine unterschiedlich ausgeprägte Bereitschaft, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Diese sehen sie jedoch nicht im Alter der Lehrperson, sondern in ihrer Einstellung begründet. So ist

für medienaffine PragmatikerInnen eine grundlegende Neugier und Offenheit gegenüber „Neuem“ ausschlaggebend dafür, inwiefern sich KollegInnen mit digitalen Medien auseinandersetzen. Diese Haltung schätzen medienaffine PragmatikerInnen auch bei anderen LehrerInnen und lassen sich von deren Motivation und Ideen inspirieren. Dabei sind sie auch am Austausch mit KollegInnen interessiert, um über Erfahrungen mit Apps und Medienprojekten zu berichten und vom Wissen und den Empfehlungen anderer zu profitieren. Zugleich bieten sie ihren KollegInnen Unterstützung an, wenn es beispielsweise um die Arbeit mit der Schul-Plattform oder mit Konferenz-Tools geht.

- L: [...] Es liegt eben auch ein bisschen am Umfeld wie die einen inspirieren und wie man da (.) mit- (.) mitgezogen wird, ja? (.) Und dann natürlich (.) die eigene Haltung, das Interesse an Neuem. Ich glaube die Haltung, sich mit Neuem zu beschäftigen? Das ist eine ganz ausschlaggebende. (.) Und nicht zu sagen, och früher war alles besser und jetzt (.) das was jetzt neu ist, das (.) das wird alles ganz schlimm? Sondern ich finde immer, (.) dass man gut unterscheiden kann, (.) worauf habe ich Einfluss? Dann kann ich diesen Einfluss nehmen. Und da wo ich sowieso keinen Einfluss drauf habe, (.) dann muss ich die umschalten und sagen gut, da hab ich keinen Einfluss drauf, aber ich kann das gestalten. Also nehmen wir mal an, jetzt Internet, das ist morgen nicht wieder weg. Ob ich das gut finden oder nicht. Ich will (.) wie viele Jahre wir diskutiert haben, ob das gut ist. Wo ich sage das ist doch völlig wurscht, ob es gut ist. Ich muss das gestalten. Es ist doch da, und es ist- es wird nicht morgen abgeschaltet. [...]
- (Lehrerin 7, 56 Jahre, 339)

Diese Passage verdeutlicht erneut, dass die Motive für den Medieneinsatz im Unterricht bei Lehrkräften dieser Habitusform auf pragmatische Gründe zurückzuführen sind. Lehrerin 7 argumentiert in dem Auszug, dass manche Entwicklungen nicht aufzuhalten seien. Inwiefern diese als positive oder negativ zu bewerten sind, steht für sie dabei nicht im Vordergrund. Anstatt sich vor Veränderungen zu verschließen, akzeptiert sie diese und fokussiert sich auf die Handlungsoptionen mit digitalen Medien.

In dieser für medienaffine PragmatikerInnen charakteristischen Haltung zeigt sich, dass bestimmte Gegebenheiten akzeptiert und im Rahmen der Möglichkeiten nach Wegen zum „Gestalten“ gesucht werden. Das grundlegende Interesse an Technik erleichtert den LehrerInnen dabei die Einarbeitung in neue Software und Geräte in der Schule. Darüber hinaus schätzen sie den Austausch im Kollegium, um so neue Ideen für den Unterricht zu bekommen und zugleich die eigenen Erfahrungen mit anderen LehrerInnen teilen zu können.

5.4 Grenzfall

Insgesamt konnten bei der Auswertung der Interviews zwei sinngenetische Typen herausgearbeitet werden, welche aufgrund ihrer unterschiedlichen Orientierungen Kontraste aufweisen. Darüber hinaus zeigte ein Fall Alleinstellungsmerkmale in der Vergleichskategorie ‚Medienerziehung‘ auf. Die Merkmale des Falls von Lehrerin 2 sollen im Folgenden dargestellt werden. Dabei wird die Argumentation erneut mit Beispielen unterlegt.

Die erfahrene Medienerziehung im Elternhaus von Lehrerin 2 lässt sich als liberal beschreiben. Die Eltern kontrollierten die Mediennutzung in geringem Maße, in dem sie beispielsweise darauf achteten, dass abends nicht zu lange ferngesehen wurde. Tagsüber konnte Lehrerin 2 hingegen frei über den Fernseher verfügen und selbst entscheiden, wie lange und welche Sendungen sie schaute.

Y: Gibt es denn noch Medien also abseits von Computerspielen die Sie früher genutzt haben?

L: Mhm, also ich durfte, ich durfte begrenzt Fernsehen gucken, also (.) das wurde jetzt nicht so ganz streng kontrolliert also wenn ich dann nachmittags irgendwie mit (.) 10 oder so auch mal alleine zuhause war, dann habe ich mir auch mal alleine den Fernseher angeschaltet, aber eben immer so in nem (.) begrenzten Maß, (.) oder wir haben halt abends Filme zusammen geguckt. (.) Also ich hatte da schon Zugang zum Fernseher aber (.) hab das (.) für mich ganz gut reguliert bzw. so ein bisschen abends haben meine Eltern eben geguckt, dass ich dann da eben nicht zu lange davorsitze. (2)

(Lehrerin 2, 30 Jahre, 120)

Aus der Passage geht zunächst hervor, dass die zitierte Lehrerin die Nutzung des Fernsehens rückblickend als reglementiert empfindet. Die Kontrolle ging dabei nicht ausschließlich von ihren Eltern aus. Vielmehr achtete Lehrerin 2 selbst darauf, nicht zu viel Zeit vor dem Fernseher zu verbringen. Folglich war es ihr bereits als Kind wichtig, ihre Rezeption von Medien zeitlich zu beschränken. Diese Selbstkontrolle nahm Lehrerin 2 sowohl beim Fernsehen als auch bei Computerspielen vor. Letzteres spielte in ihrer Kindheit und Jugend eine große Rolle, da ihr Vater gerne spielte und sie ihm dabei zusah. Die gemeinsame Beschäftigung mit Computerspielen bewertet Lehrerin 2 dabei als positiv, wenngleich sie mehrfach darauf verweist, dass beide vor dem PC „nicht so unfassbar viel Zeit“ verbrachten (siehe Lehrer 2, Z. 76). Die Dauer ihrer Medienrezeption ist für Lehrerin 2 von großer Bedeutung. Obwohl sie in Kindheit

und Jugend Spaß am Computerspielen hatte und später auch in Online-Chats aktiv war, versucht(e) sie die Beschäftigung mit digitalen Medien stets zu kontrollieren.

L: [...] Wenn ich das dann später so (.) Revue passieren lassen habe, und auch manchmal schon in dem Moment, wenn man dann so in einem Spielflow drin war, war das manchmal schon bisschen komisch. Also wenn man dann irgendwie nach 2 Stunden auf die Uhr geguckt hat und gedacht hat ((überraschendes Aufatmen)) jetzt habe ich 2 Stunden Computer gespielt. Das war auch ein bisschen doof jetzt. (.) Also (.) ich hab das (glaub ich) als Kind auch schon ganz gut reflektieren können, dass das (2) das man da auch nicht zu viel Zeit verbringen sollte. Das das auch ein bisschen; auch wenns Spaß macht, aber auch ein bisschen verplemperte Zeit ist. Deswegen (.) konnte ich das glaube ich (.) einschätzen, wie viel Zeit ich da verbringe. [...]
(Lehrerin 2, 30 Jahre, 120)

Das Versinken in Computerspiele empfindet Lehrerin 2 als negativ. Hierin wird deutlich, dass sie das Eintauchen in mediale Welten als eine Art Kontrollverlust wahrnimmt. Da sie im Computerspielen – trotz ihrer Freude am Spielen – keine sinnvolle Beschäftigung sieht, bereute sie es im Nachhinein, sich dem Spiel hingeeben zu haben. Um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden, reduziert Lehrerin 2 ihre Mediennutzung. Ihr ist es dabei wichtig, eine Balance zwischen den Beschäftigungen mit Medien und ohne Medien zu finden. Diese Orientierung wirkt bis ins Erwachsenenalter fort und zeigt sich auch im aktuellen Medienhandeln von Lehrerin 2.

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Arbeit ausführlich dargestellt. Die Auswertung ermöglichte die Entwicklung zweier Habitusformen, durch die sich die Orientierungen der Lehrkräfte charakterisieren lassen. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse zusammengefasst und vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse diskutiert.

6 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Auf Grundlage von sieben qualitativen Interviews konnten in dieser Arbeit zwei sinn-genetische Typen entwickelt werden, die den Habitus von Lehrkräften in Bezug auf Medien beschreiben. Ausgehend von den anfangs aufgeworfenen Fragen nach den habituellen Mustern von Lehrkräften und den damit einhergehenden Auswirkungen auf die unterrichtliche Praxis sollen die Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst und mit den im Theorieteil vorgestellten Untersuchungen verglichen werden. Dabei wird sich vor allem auf die Habitusformen nach Kommer (2010) und Mutsch (2012) konzentriert, da diese am ausführlichsten dargelegt sind. Anschließend soll die methodische Vorgehensweise diskutiert und die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt werden. Zum Schluss wird ein Blick darauf geworfen, welche Konsequenzen sich aufgrund der ermittelten Habitusformen für das schulische Handeln mit digitalen Medien ergeben.

6.1 Gegenüberstellung der Habitusformen von Lehrkräften

Im Rahmen dieser Arbeit konnten die Orientierungen von sieben befragten Lehrkräften durch zwei mediale Habitusformen beschrieben werden: der unsicheren SkeptikerInnen und der medienaffinen PragmatikerInnen. Sieht man zunächst von den unterschiedlichen Ausprägungen und Nuancen ab, so zeigt sich ein homogenes Bild bezüglich der Herkunft der Lehrkräfte. So wachsen die LehrerInnen in bildungsnahen Verhältnissen auf, wobei (bei fast allen) mindestens ein Elternteil eine akademische Laufbahn absolviert hat. Abgesehen davon lassen sich jedoch wesentliche Unterschiede zwischen beiden Habitusformen erkennen:

Unsichere SkeptikerInnen zeichnen sich durch ihr grundsätzliches Misstrauen und Desinteresse gegenüber digitalen Medien und Technik aus. Aufgrund ihrer fehlenden Bereitschaft, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen, bleiben Unsicherheiten im Umgang mit ihnen erhalten. Gerade Situationen, in denen die LehrerInnen vor anderen Medien nutzen (müssen) – wie beispielsweise die interaktive Tafel im Unterricht –, stellen für sie eine Herausforderung dar. Die fehlende Routine und selbst zugeschriebene Inkompetenz führen dazu, dass der Unterricht der unsicheren SkeptikerInnen medial wenig abwechslungsreich gestaltet wird. Sie orientieren sich an den ihnen bekannten Strukturen: So wird über die interaktive Tafel vorwiegend der

Unterrichtsstoff dargestellt. Statt Informationen an die grüne Tafel zu schreiben, werden diese in *PowerPoint*-Präsentationen aufbereitet. Eine kollaborative oder produktiv-kreative Arbeit mit digitalen Medien findet nicht statt.

Unsichere SkeptikerInnen betrachten Medienbildung als Aufgabe der Schule. So versuchen sie gelegentlich, die SchülerInnen auf Gefahren im Internet aufmerksam zu machen und wollen für einen kritischen Umgang mit Medien sensibilisieren. Eine Vermittlung von Medienkompetenzen wird jedoch nicht vorgenommen: Das Infragestellen der eigenen medienpädagogischen Qualifikationen trägt vielmehr dazu bei, dass die Verantwortung an andere delegiert wird.

Im Gegensatz dazu lässt sich der mediale Habitus der medienaffinen PragmatikerInnen durch eine aufgeschlossene Haltung zu digitalen Medien beschreiben. Zudem ist er durch einen vorwiegend pragmatischen Medieneinsatz in der Schule geprägt. Ihr Interesse an Technik erleichtert es den Lehrkräften, sich in neue Technologien einzuarbeiten und neue Medienformate auszuprobieren. Dadurch ist es ihnen sowohl möglich, den Unterricht mit verschiedenen Medien aufzubereiten, zugleich beziehen sie von den SchülerInnen vorgeschlagene Inhalte wie Serien oder Musik in den Unterricht ein. Neben der Rezeption von medialen Inhalten im Unterricht integrieren diese Lehrkräfte Projekte mit aktiver Medienarbeit. Sie wollen erreichen, dass die SchülerInnen einen kreativen sowie kritisch-reflektierten Umgang mit Medien erlernen. Da die medienaffinen PragmatikerInnen ihre eigenen Qualifikationen zur Vermittlung dieser Kompetenzen als begrenzt einschätzen, suchen sie sich Hilfe bei MedienpädagogInnen. Die umfangreiche Nutzung von Medien in der Schule zeigt sich bei dieser Habitusform auch im Privaten: So rezipieren die Lehrkräfte Medien sowohl aus informativen als auch aus unterhaltungsorientierten Gründen. Zudem erstellen medienaffine PragmatikerInnen eigene Medienprodukte wie beispielsweise Lernmaterialien oder Filme.

Unsichere SkeptikerInnen verfolgen auch im Privaten keinen kreativen oder produktiven Umgang mit digitalen Medien. Sie rezipieren die Inhalte aus Fernsehen, Radio und Internet vorwiegend, um sich über aktuelle Nachrichten zu informieren. Dafür nutzen sie ausschließlich die Angebote öffentlich-rechtlicher Sender sowie ausgewählte Tageszeitungen. Die starke Orientierung an Qualitätsmedien haben sowohl unsichere SkeptikerInnen als auch medienaffine PragmatikerInnen gemein. Bei unsicheren SkeptikerInnen ist dabei der Anspruch an eine bestimmte Qualität der Medien durch das Elternhaus geprägt. So wurde darauf geachtet, dass Fernsehsendungen einem

gewissen Niveau entsprechen. Die Ablehnung des Privatfernsehens und weniger qualitativen Inhalten wurde bereits frühzeitig vermittelt. Auch in der Auswahl ihrer Bücher orientieren sich unsichere SkeptikerInnen an einer eher hochkulturellen Literatur. Von Inhalten, die nicht den eigenen Ansprüchen entsprechen, distanzieren sich diese Lehrkräfte. Aus diesem Grund nutzen sie beispielsweise keine sozialen Netzwerke. Hingegen spielten bei medienaffinen PragmatikerInnen in der Kindheit und Jugend vor allem Audiomedien eine entscheidende Rolle. Über Musik und das Schreiben von Texten fanden sie frühzeitig Wege, sich auch auf kreative Weise mit Medien zu beschäftigen.

Beide Habitusformen werden in der vorliegenden Untersuchung durch je drei Lehrkräfte repräsentiert. Darüber hinaus konnte ein weiterer Fall keinem Typ zugewiesen werden. Dieser Fall weist zwar partiell Gemeinsamkeiten mit den unsicheren SkeptikerInnen auf, jedoch zeigen sich im Rahmen der Medienbiografie und zu Teilen auch in der alltäglichen Mediennutzung Unterschiede. Der als Grenzfall eingeordneten Lehrerin 2 ist es einerseits wichtig, dass SchülerInnen einen kritischen Umgang mit Medien erlernen und diese sich vorsichtig im Internet bewegen. Dabei vermittelt auch Lehrerin 2 kaum Handlungskompetenzen mit Medien und vertraut vielmehr darauf, dass andere KollegInnen diese ausbilden. Sich mit Medien wie sozialen Netzwerken oder Computerspielen die Zeit zu vertreiben, empfindet diese Lehrerin – wie auch unsichere SkeptikerInnen – als Vergeudung. Dennoch zeigt sich gerade hier ein wesentlicher Unterschied: Während Lehrerin 2 diese Medien trotz nachträglich schlechtem Gewissen nutzt, verschließen sich unsichere SkeptikerInnen grundsätzlich vor ihnen und lehnen eine Nutzung ab.

Auch wenn die hier vorgenommene sinngenetische Typenbildung keine Aussagen zu soziospezifischen Hintergründen ermöglicht, im Unterschied zur soziogenetischen Typenbildung, soll zuletzt kurz auf die Bedeutung des Alters eingegangen werden. Dass dieser Aspekt von der Mehrheit der LehrerInnen thematisiert wurde, gibt zumindest Hinweise auf dessen Bedeutung für die Arbeit im Schulkollegium.

An der Befragung nahmen LehrerInnen im Alter von 30 bis 60 Jahren teil. Damit umfasst die Stichprobe sowohl BerufseinsteigerInnen als auch erfahrene LehrerInnen. Die ermittelten Habitusformen repräsentieren Lehrkräfte verschiedenen Alters, wobei sich bei den unsicheren SkeptikerInnen vorwiegend ältere Lehrkräfte finden. Eine pauschale Aussage dazu, dass vor allem Ältere digitalen Medien kritisch gegenüberstehen, erlaubt sich nicht, wenngleich zumindest eine Tendenz in diese Richtung

festzustellen ist. Auch Mutsch konnte in ihrer Studie keine wesentlichen Unterschiede in der Mediennutzung aufgrund des Alters feststellen (vgl. Mutsch 2012, S. 244). Dennoch zeigt sich auch hier eine stärkere Affinität der Jüngeren zu neuen Medien. Insgesamt haben Untersuchungen bisher gezeigt, dass nicht davon auszugehen ist, dass sich generationsbedingt eine höhere Medienaffinität bei (angehenden) LehrerInnen entwickelt und sich dadurch die Schule von selbst verändert (vgl. u.a. Brüggemann 2013a, S. 70; Eickelmann et al. 2019, S. 210).

6.2 Vergleich der Habitusformen mit anderen Studien

Im Folgenden werden die Habitusformen der unsicheren SkeptikerInnen und der medienaffinen PragmatikerInnen mit Typen aus anderen Forschungsarbeiten verglichen. Trotz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente zeigen sich Parallelen zu anderen Habitusformen, was auch als Validierung der vorliegenden Ergebnisse gesehen werden kann.

Zunächst soll kurz auf den Grenzfall von Lehrerin 2 eingegangen werden. In der Gegenüberstellung mit den Habitusformen von Kommer (2010) zeigen sich Überschneidungen zu seinen überforderten Bürgerlichen. Beide eint das Bestreben nach einem Gleichgewicht in ihrer Mediennutzung. Aufgrund der „Faszinationskraft“ bestimmter Medien beschäftigen sich Lehrkräfte beider Habitusformen phasenweise sehr intensiv mit medialen Inhalten, was im Nachhinein jedoch als Verlust der eigenen Kontrolle empfunden wird (vgl. Kommer 2010, S. 336–348). Im Gegensatz zu der unterschweligen Technikfeindlichkeit, die Kommer bei den überforderten Bürgerlichen feststellt, trifft diese nicht auf den hier vorliegenden Fall zu. Vielmehr zeigt sich eine Parallele zu den von Mutsch (2012) entwickelten kritisch-distanzierten Pragmatikern. Lehrkräfte dieser Form finden für sich akzeptable Wege der Mediennutzung: So wird der Computer beispielsweise nur noch für Arbeitszwecke genutzt und Spiele weitestgehend verbannt. Der Umgang mit digitalen Medien ist zudem nicht mit Berührungsängsten verbunden (vgl. Mutsch 2012, S. 154–157).

6.2.1 Vergleich der unsicheren SkeptikerInnen mit weiteren Habitusformen

Die unsicheren SkeptikerInnen finden am ehesten Überschneidungen mit den von Kommer (2010) erarbeiteten ambivalenten Bürgerlichen und den von Mutsch (2012) entwickelten unsicher-distanzierten Pragmatikern.

Charakteristisch für Lehrkräfte dieser Habitusformen ist, dass das Fernsehen in der Kindheit und Jugend zeitlich sowie inhaltlich begrenzt wurde. Hingegen stellt das Lesen eine Tätigkeit dar, die die Eltern förderten. Die Auswahl an medialen Inhalten erfolgt anhand von Qualitätskriterien, wobei der Fokus bei den unsicheren SkeptikerInnen auf der Informationsgewinnung liegt. Wie die unsicher-distanzierten Pragmatiker interessieren sich unsichere SkeptikerInnen vorwiegend für nachrichtliche, informative Beiträge (vgl. Mutsch 2012, S. 186). Dass auch Unterhaltungsmedien ein gewisses Niveau aufweisen müssen, um wie von Kommers ambivalenten Bürgerlichen rezipiert zu werden, ließ sich bei unsicheren SkeptikerInnen mit Ausnahme des analogen Buchs nicht beobachten (vgl. Kommer 2010, S. 333f.). Für diese Lehrkräfte spielen Medien aus Unterhaltungsgründen (abgesehen vom Buch) keine bedeutende Rolle. Zugleich teilen unsichere SkeptikerInnen mit ambivalenten Bürgerlichen ihre kritische Haltung zu Medien. Von Medien(-inhalten), die nicht den eigenen Idealen entsprechen, wenden sich diese Lehrkräfte ab. Dies führt dazu, dass beispielsweise soziale Medien grundsätzlich nicht genutzt werden.

Die Auswirkungen dieser medialen Habitus auf den Unterricht der Lehrkräfte haben Mutsch (2012) und Kommer (2010) ebenfalls betrachtet. So setzen unsicher-distanzierte Pragmatiker bevorzugt traditionelle Unterrichtsmedien wie das Tafelbild sowie Print- und Audiomedien ein (vgl. Mutsch 2012, S. 152f.). Während diese Lehrkräfte den Computer, aber auch Film und Fernsehen, kaum in den Unterricht integrieren (wollen), lehnen unsichere SkeptikerInnen diese nicht kategorisch ab. Sie verwenden die interaktive Tafel, um ihre Lerninhalte zu präsentieren. Dabei verharren sie auf den ihnen bekannten Unterrichtsmethoden. Statt an der grünen Tafel wird nun auf dem Smartboard der Unterrichtsstoff dargelegt. Wie auch den unsicher-distanzierten Pragmatikern fehlt es den unsicheren SkeptikerInnen an Ideen und Kompetenzen, Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen (vgl. ebd.). Wie Kommer (2010) bei seinen überforderten Bürgerlichen beobachtet, führt auch bei unsicheren SkeptikerInnen die „mangelnde Technikbeherrschung“ (S. 382) zu der Sorge, sich vor der Klasse blamieren zu können. Diese Befürchtung hält unsichere SkeptikerInnen zusätzlich davon ab, ihren Unterricht medial abwechslungsreicher zu gestalten.

Grundlegend sind unsichere SkeptikerInnen der Meinung, dass die Schule ihren SchülerInnen einen kritischen Blick auf Medien vermitteln soll. Hierin zeigt sich eine Gemeinsamkeit zum Typ der beschützenden Aufklärung nach Scheuble et al.: Auf die Risiken, die mit der Nutzung von Medien einhergehen, müsse die Schule aufmerksam machen (vgl. Scheuble et al. 2014a, S. 118). Obwohl sich unsichere SkeptikerInnen nicht qualifiziert genug sehen, entsprechende Kompetenzen hinreichend zu vermitteln, möchten sie die SchülerInnen zumindest auf deren ‚unbedachte‘ Verhaltensweisen aufmerksam machen.

6.2.2 Vergleich der medienaffinen PragmatikerInnen mit weiteren Habitusformen

Im Folgenden soll der Vergleich der medienaffinen PragmatikerInnen mit weiteren, bereits vorliegenden Habitusformen vorgenommen werden.

Überschneidungen finden die medienaffinen PragmatikerInnen mit den kompetenten Medienaffinen nach Kommer (2010) und den souveränen Medienaffinen nach Mutsch (2012). Alle Lehrkräfte eint eine offene Haltung zu Medien sowie eine Affinität für Technik und neue Anwendungen. Medien sind ein fester Bestandteil des Alltags und werden ohne schlechtes Gewissen genutzt (vgl. Kommer 2010, S. 387f.). Die Kompetenzen im Umgang mit Medien konnten frühzeitig ausgebildet werden, sodass heute keine Berührungängste mit ihnen bestehen.

Mit den souveränen Medienaffinen haben medienaffine PragmatikerInnen gemeinsam, dass Audiomedien die Kindheit und Jugend stark prägten. Mit zunehmendem Alter und den technischen Entwicklungen nahmen Computer und Internet eine entscheidendere Rolle ein (vgl. Mutsch 2012, S. 183). Bei der Rezeption von Medieninhalten orientieren sich Lehrkräfte dieser Habitusformen an tendenziell bildungs- und informationsbasierten Angeboten. Sowohl bei den Nachrichten, die sie konsumieren, als auch bei Unterhaltungsinhalten achten sie auf ein gewisses Qualitätsniveau. Gleichzeitig sind sie offen für Inhalte oder Programme, die sie selbst nicht rezipieren. Kommer (2010) verweist bei den kompetenten Medienaffinen darauf, dass diese nicht versuchen, sich über eine „plakativ vorgetragene Orientierung an einem hochkulturellen Geschmack“ (S. 378) von anderen abgrenzen zu müssen. Dies ist auch für medienaffine PragmatikerInnen charakteristisch: Weder in ihrer Kindheit und Jugend spielten ‚wertvolle‘ Bücher eine Rolle, noch lehnen sie heute kategorisch Inhalte oder

Anwendungen ab. So sind medienaffine PragmatikerInnen daran interessiert, von ihren SchülerInnen rezipierte Medien im Unterricht zu thematisieren.

Mit Blick auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts setzen souveräne Medienaffine Medien auf flexible und unkomplizierte Weise ein (vgl. Mutsch 2012, S. 183f.). Neben der Arbeit am PC zur Recherche und Textarbeit finden sie kreative Zugänge, zum Beispiel über *Paint*. Auch medienaffine PragmatikerInnen sehen vielfältige Nutzungsmöglichkeiten von Medien im Unterricht. Dabei setzen sie mitunter auf spielerische Lernformen wie Online-Quiz und Rätsel im Rahmen von Escape Rooms. Hierin zeigt sich die Absicht, offene Lernumgebungen zu schaffen sowie die SchülerInnen bei der Erstellung von Lernprodukten aktiv werden zu lassen. Aufgrund der technischen Entwicklungen und der (teilweise) moderneren Ausstattung der Schulen stehen den medienaffinen PragmatikerInnen heute deutlich umfangreichere Möglichkeiten der Mediennutzung zur Verfügung.

Medienaffine PragmatikerInnen teilen darüber hinaus Charakteristiken mit denen von Bäsler (2019) entwickelten Habitusformen des digitalen Pragmatikers und des digitalen Fans. Beide PragmatikerInnen haben das Engagement und Interesse gemeinsam, digitale Medien für die eigene Lehre einzusetzen. Zudem lässt sich bei beiden Typen ein pragmatischer Umgang mit diesen Medien im schulischen Bereich erkennen (vgl. Bäsler 2019, S. 166f.). Den digitalen Pragmatikern nach Bäsler fällt es hingegen schwer, eigene Idee zur medialen Aufbereitung des Unterrichts zu entwickeln und einzusetzen. Dies konnte bei medienaffinen PragmatikerInnen nicht beobachtet werden. Mit dem digitalen Fan teilen sie die Überzeugung, dass durch digitale Medien ein vielfältigerer Unterricht erzielt werden kann (vgl. ebd.).

Ferner finden sich Parallelen zum Typ der engagierten Einbettung, welcher von Scheuble et al. (2014a) ausgearbeitet wurde. Sowohl die Lehramtsstudierenden aus der Schweizer Studie als auch die Lehrkräfte aus der vorliegenden Untersuchung teilen die pragmatische Haltung, die Chancen von digitalen Medien für den Unterricht zu nutzen. Darüber hinaus sind sie davon überzeugt, dass durch den Einsatz von digitalen Medien die Motivation der SchülerInnen gesteigert werden kann (vgl. Scheuble et al. 2014a, S. 118).

Neben den oben beschriebenen Gemeinsamkeiten finden sich auch Aspekte, in denen medienaffine PragmatikerInnen Unterschiede zu den anderen Habitusformen aufweisen. So unterscheiden sich die medienaffinen PragmatikerInnen zu den kompetenten Medienaffinen bei Kommer (2010) in ihrer Affinität zu Computerspielen. Dieses

Interesse konnte bei den medienaffinen PragmatikerInnen nicht festgestellt werden. Zudem werden LehrerInnen mit diesem medialen Habitus in der vorliegenden Untersuchung nicht ausschließlich von männlichen Lehrkräften repräsentiert (vgl. Kommer 2010, S. 378f.). Zwei der drei VertreterInnen sind Frauen. Des Weiteren findet sich zwischen medienaffinen PragmatikerInnen und souveränen sowie kompetenten Medienaffinen ein grundlegender Unterschied: So besteht zwar durchaus ein Interesse an Medien und Technik, jedoch überwiegen sowohl im privaten wie auch im schulischen Bereich die pragmatischen Motive für die Mediennutzung.

Die in diesem Kapitel vorgenommene Gegenüberstellung der Habitusformen der unsicheren SkeptikerInnen und der medienaffinen PragmatikerInnen mit weiteren medialen Habustypen wird in Tabelle 4 zusammenfassend dargestellt. Dabei handelt es sich um eine Erweiterung der tabellarischen Übersicht (Tabelle 2) aus Kapitel 3.3.

6.3 Diskussion der Forschungsmethode

Für die Untersuchung habitueller Muster von Lehrkräften wurden leitfadengestützte Interviews mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Fragestellung setzte dabei einen qualitativen Zugang voraus, der durch diese Erhebungsform erreicht wurde. So konnten gemeinsame Orientierungen und Erfahrungen von LehrerInnen rekonstruiert und ein Verständnis für deren Vorstellungen zum Medieneinsatz in der Schule gewonnen werden. Dennoch gilt es die gewählten Forschungsinstrumente im Nachhinein kritisch zu reflektieren und mögliche Grenzen aufzuzeigen.

Im ersten Schritt soll die Stichprobe, die die Basis des empirischen Materials für diese Arbeit darstellt, reflektiert werden. Bei der Auswahl der Fälle wurde versucht, eine etwa gleiche Anzahl an männlichen und weiblichen Lehrkräften zu erreichen. Mehrere Absagen von männlichen Lehrkräften sowie der begrenzte Zeitraum für dieses Forschungsvorhaben führten zu der unausgewogenen Auswahl. Die Stichprobe ist damit nicht repräsentativ und lässt keine verallgemeinernden Aussagen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II zu. Für weitere Forschungsarbeiten wäre daher denkbar, mehr männliche Lehrkräfte einzubeziehen, um möglicherweise eine Ergänzung oder Erweiterung der Habitusformen realisieren zu können.

Des Weiteren ist zu beachten, dass in der Stichprobe drei Lehrkräfte der gleichen Schule vertreten sind. Dies stellt beinahe die Hälfte der Befragten dar. Hinsichtlich der medientechnischen Ausstattung sowie der Gegebenheit, dass dort eine

Medienpädagogin beschäftigt ist, kann diese Schule als fortschrittlich bezeichnet werden und bildet demzufolge nicht den Standard deutscher Schulen ab. Aufgrund dieser Umstände kann davon ausgegangen werden, dass Medien im Alltag der dort beschäftigten Lehrkräfte eine größere Rolle einnehmen, als es womöglich an anderen Schulen der Fall ist. Die dort Lehrenden könnten folglich stärker für das Thema ‚Medienbildung‘ sensibilisiert sein.

Dass zumindest ein Interesse dafür besteht, zeigte sich an der hohen Bereitschaft der Lehrkräfte dieser Schule, an der vorliegenden Untersuchung teilzunehmen. Um das Ungleichgewicht nicht weiter zu verstärken, musste mehreren LehrerInnen abgesagt werden. Die Auswahl wurde danach getroffen, wer sich zuerst bei der Autorin gemeldet hatte. Damit lässt sich nicht ausschließen, dass sich diese Selektion auch auf die Forschungsergebnisse auswirken kann.

Wie bereits bei der Auswahl der Lehrkräfte erwähnt (siehe Kapitel 4.2.2), kann die Stichprobe zudem aufgrund der Coronavirus-Pandemie beeinflusst sein. Zwar wurde den Lehrkräften die Wahl gelassen, ob sie die Befragung in Präsenz oder digital durchführen möchten. Ausschließen lässt sich dennoch nicht, dass aufgrund der Umstände eine unbeabsichtigte Vorauswahl getroffen wurde – sei es aufgrund von gesundheitlichen Aspekten oder bedingt durch die eigene Unsicherheit mit Videokonferenzen.

Nachfolgend soll auch die Arbeit mit der dokumentarischen Methode reflektiert werden. Ursprünglich wurde sie für Gruppendiskussionen entwickelt, um gemeinsame Erfahrungen und implizites Wissen, auf das sich die TeilnehmerInnen im Laufe eines Gesprächs einigen, rekonstruieren zu können (vgl. Bohnsack 2013, S. 176). Da in dieser Arbeit die dokumentarische Methode bei Einzel-Interviews angewandt wurde, bildeten die jeweiligen Interviews zunächst nur individuelle Orientierungen ab, die es im Vergleich mit anderen Einzelfällen zu überprüfen galt. So fanden sich in den Fällen mitunter Besonderheiten und Orientierungen, die von anderen Lehrkräften jedoch nicht thematisiert wurden und somit nicht in die Ergebnisse einfließen. Auch wenn sich grundlegende Gemeinsamkeiten und Kontraste in den Fällen finden, erhebt diese Untersuchung keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. In der Konsequenz wurden Aspekte vernachlässigt, die bei einer anderen methodischen Vorgehensweise möglicherweise berücksichtigt worden wären. Zugleich gilt zu beachten, dass im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung lediglich Vergleichshorizonte herangezogen wurden, die für die vorliegenden Fälle von Relevanz waren. Die entstandene Typologie

Mediale Habitusformen		<u>Kommer/Biermann:</u> Lehramtsstudierende in Deutschland	<u>Mutsch:</u> VolksschullehrerIn- nen in Österreich	<u>Scheuble et al.:</u> Lehramtsstudierende in der Schweiz	<u>Bäsler:</u> Lehramtsstudierende in Deutschland	<u>Ergebnisse dieser Arbeit:</u> Lehrkräfte der Sek. I und II in Magdeburg
Gruppe 1	Ambivalente Bürgerliche	Unsicher-distanzierte Pragmatiker	Inaktive Auslagerung	Unsichere SkeptikerInnen		
	Überforderte Bürgerliche	Kritisch-distanzierte Pragmatiker	Beschützende Aufklärung			
Gruppe 2	Kompetente Medienaffine	Souveräne Medienaffine	Engagierte Einbettung	Medienaffine PragmatikerInnen		
	Hedonistische Pragmatiker	Allrounder		Digitaler Pragmatiker	Digitaler Fan	

Tabelle 4: Einordnung der Habitusformen aus der vorliegenden Arbeit zu den Habitusstypen von Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012), Scheuble et al. (2014a) und Bäsler (2019)

bildet damit nicht die Wirklichkeit an Magdeburger Schulen der Sekundarstufe I und II ab. Weitere Forschung in dem Bereich könnte folglich zusätzliche Habitusformen identifizieren.

Darüber hinaus dient der Vergleich der Einzelfälle im Rahmen der Sequenzanalyse dazu, die Standortgebundenheit der ForscherInnen zu reflektieren (vgl. Nohl 2012, S. 6f.). Da sich im Rahmen der Arbeit lediglich die Autorin intensiv mit dem Material beschäftigte, wurde es für sinnvoll erachtet, die Erkenntnisse zusätzlich mit anderen Forschenden zu besprechen. Im Rahmen einer Forschungswerkstatt wurden Interviewauszüge gemeinsam interpretiert und die Zwischenergebnisse der Autorin diskutiert. Der Austausch half dabei, subjektive Eindrücke zusätzlich zu reduzieren sowie die Nachvollziehbarkeit der Argumentation sicherstellen zu können.

6.4 Konsequenzen und Ausblick

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass sich der Habitus von LehrerInnen als heterogen beschreiben lässt. Mit dieser Erkenntnis reiht sich die Untersuchung in die bestehenden Forschungsarbeiten ein (siehe Kapitel 6.2). Die eingangs aufgestellte Annahme lässt sich zudem bestätigen, wonach LehrerInnen zunehmend für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sensibilisiert sind. Möglicherweise hat das Zusammenspiel aus bildungspolitischen Forderungen und Förderungen (zuletzt der Digitalpakt der Bundesregierung) sowie die mediale Berichterstattung zur digitalen Arbeit in den Schulen in der Coronavirus-Pandemie die Bedeutung für die schulische Medienbildung erhöht. Zugleich zeigt die vorliegende Arbeit auf, dass die Integration von digitalen Medien im Unterricht auf sehr unterschiedliche Weise geschieht. So sehen medienaffine PragmatikerInnen vielfältige Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien in der Lehre, was auf ihre grundsätzliche Offenheit sowie ein gewisses Interesse an Technik zurückzuführen ist. Diese Dispositionen werden im Unterricht dahingehend sichtbar, dass einerseits von SchülerInnen vorgeschlagene Medieninhalte thematisiert bzw. kooperative Lernumgebungen geschaffen werden. Zugleich verstehen es Lehrkräfte dieser Habitusform als Aufgabe der Schule, den SchülerInnen einen selbstbestimmten Medienumgang zu erlernen, der das kreativ-produktive und reflektierte Handeln mit Medien einschließt.

Hingegen verbleiben unsichere SkeptikerInnen bei traditionellen Unterrichtsmethoden. Digitale Medien werden in der Lehre vorrangig als Ersatz analoger Medien

genutzt. Die LehrerInnen setzen damit zwar einen Unterricht mit Medien um, fördern jedoch keinen bewussten oder kreativen Umgang mit ihnen. Ihre eigenen Berührungsängste erschweren es den Lehrkräften, digitale Medien umfangreicher zu integrieren. Zudem sehen sie sich selbst nicht in der Lage, den SchülerInnen umfassende Medienkompetenzen näherzubringen. Der mediale Habitus hat folglich Auswirkungen auf das medienpädagogische Handeln der Lehrkräfte und beeinflusst sowohl unter mediendidaktischen wie medienerzieherischen Aspekten den Unterricht (vgl. dazu auch Mutsch 2012, S. 248–250).

Es ist davon auszugehen, dass es VertreterInnen der medienaffinen PragmatikerInnen eher gelingt, Medien erfolgreich in den Unterricht einzubinden als den unsicheren SkeptikerInnen. Jedoch bleibt auch festzuhalten, dass sich alle befragten Lehrkräfte Lücken in ihren medienpädagogischen Kompetenzen attestieren. Damit kommt der Aus- und Fortbildung weiterhin die Aufgabe zu, Lehrkräfte regelmäßig für eine Lehre mit digitalen Medien zu schulen. Dies sollte dabei auf zwei Ebenen passieren: Zum einen müssten die Bedienkompetenzen der LehrerInnen ausgebaut werden, damit sie mehr Sicherheit im Umgang mit Technik erlangen (vgl. Kommer 2010, S. 387). Aus Sicht der Autorin könnten von den Schulen selbst organisierte ‚Mikro-Fortbildungen‘ dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte mit der vorhandenen Technik intensiver auseinandersetzen. So könnten erfahrenere LehrerInnen jene KollegInnen unterstützen, die bis dato wenig mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet haben. Vorteil solcher niedrigschwelligen Weiterbildungsrunden wäre einerseits, dass ein Raum für den Austausch untereinander geschaffen werden würde. Andererseits könnten die Potentiale im Kollegium besser genutzt werden. Darüber hinaus sollte im Rahmen des Studiums bzw. in Fortbildungen der eigene Habitus reflexiv und bewusst gemacht werden, um eine Offenheit im Umgang mit verschiedensten Medien im Bereich der Schule zu ermöglichen (vgl. ebd.; auch Biermann 2009, S. 263).

Da diese Arbeit keine Untersuchung bezüglich generationsspezifischer Aspekte vornahm, konnten nur bedingt Aussagen hinsichtlich gleicher Habitusformen bei Personen unterschiedlichen Alters gegeben werden. Aufgrund der Altersunterschiede von praktizierenden Lehrkräften könnte es daher für weitere Forschungsarbeiten von Interesse sein, eine soziogenetische Analyse zum medialen Habitus von LehrerInnen durchzuführen. Eine zentrale Frage könnte dabei sein, wie die Orientierungen von Lehrkräften bezüglich digitaler Medien über verschiedene Generationen hinweg ausgeprägt sind.

Literaturverzeichnis

Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.

Bäsler, Sue-Ann (2019). Lernen und Lehren mit Medien und über Medien. Der mediale Habitus und die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. Online <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/8704>, zugegriffen: 07.10.2020.

Biermann, Ralf (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biermann, Ralf (2013). Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. *Medienimpulse*, 51(4). Online <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi604>, zugegriffen: 07.10.2020.

Bitkom (2019). Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt. Online <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Lehrer-sehen-deutsche-Schulen-digital-abgehaengt>, zugegriffen: 12.10.2020.

Blömeke, Sigrid (2003). Neue Medien in der Lehrerausbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. *MedienPädagogik*, S. 1–29. Online <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2003.01.11.X>.

Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 8. durchgesehene Auflage.

Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger/Christian Schneickert/Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200.

Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brüggemann, Marion (2013a). *Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.
- Brüggemann, Marion (2013b). Medienhandeln und berufsbezogene Orientierungen von erfahrenen Lehrkräften. In Dietrich Karpa/Birgit Eickelmann/Silke Grafe (Hrsg.), *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 241-252.
- Eickelmann, Birgit (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung. In Nele McElvany/Franziska Schwabe/Julia Behrens/Wilfried Bos/Birgit Eickelmann (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. Münster/New York: Waxmann, S. 11-25.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin/Schaumburg, Heike et al. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster/New York: Waxmann, S. 205-241. Online https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4000&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show zugegriffen: 14.10.2020.
- Europäische Kommission (2020). Monitor für die allgemeine und berufliche Bildung 2020 Deutschland. Online [http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/a551385b61b25591c1258624005833a7/\\$FILE/EU_Bildungsbericht_2020_Deutschland.pdf](http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/a551385b61b25591c1258624005833a7/$FILE/EU_Bildungsbericht_2020_Deutschland.pdf), zugegriffen: 01.06.2021.
- Faulstich, Werner (Hrsg.) (2004). *Grundwissen Medien*. München: Wilhelm Fink Verlag, 5., vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage.
- Flick, Uwe (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch*

qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage, S. 437–455.

Fuchs–Heinritz, Werner/König, Alexandra (2011). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK–Verl., 2., überarbeitete Auflage.

Grubestic, Katharina (2013). Medienbildung in der Volksschule. *Medienimpulse*, 51(4). Online <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi601/793>, zugegriffen: 25.10.2020.

Hopf, Christel (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In Uwe Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt–Taschenbuch–Verl., S. 349–359.

Kammerl, Rudolf (2020). Digitale Medien und Schule. *Bildung und Erziehung*, 73(2), S. 107–122. Online <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.107>.

Kammerl, Rudolf/Mayrberger, Kerstin (2011). Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata. In Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bd. 29*, S. 172–184. Online https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13776/pdf/BZL_2011_2_172_184.pdf, zugegriffen: 01.06.2021.

Kommer, Sven (2006). Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist. In Anette Treibel/Maja S. Maier/Sven Kommer/Manuela Welzel (Hrsg.), *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 165–177.

Kommer, Sven (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In Renate Schulz–Zander/Birgit Eickelmann/Heinz Moser/Horst Niesyto/Petra Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 81–108.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.

Kultusministerkonferenz (2016). Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt. Online <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>, zugegriffen: 10.12.2020.

Lorenz, Ramona (2018). Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In Nele McElvany/Franziska Schwabe/Julia Behrens/Wilfried Bos/Birgit Eickelmann (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. Münster/New York: Waxmann.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM 2020 – Jugend, Information, Medien*. Stuttgart. Online https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf, zugegriffen: 15.05.2021.

Meurer, Moritz (2006). "Es ist noch zu früh." – Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In Anette Treibel/Maja S. Maier/Sven Kommer/Manuela Welzel (Hrsg.), *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–206.

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen–Anhalt (2020). Bildungsbericht 2020 Sachsen–Anhalt. Bildungslandschaft in Zahlen und Fakten. Online https://www2.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Publikationen/bildungsbericht_g.pdf, zugegriffen: 15.05.2021.

Müller, Hans–Peter (2014). *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp.

Mutsch, Ursula (2012). Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Online <https://othes.univie.ac.at/23971/>, zugegriffen: 07.10.2020.

Nohl, Arnd–Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS, 4., überarbeitete Auflage.

Petko, Dominik (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In Renate Schulz–Zander/Birgit Eickelmann/Heinz Moser/Horst Niesyto/Petra Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–50.

Rehbein, Boike (2011). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2., überarbeitete Auflage.

Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen (2019). *Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Scheuble, Walter/Signer, Sara/Moser, Heinz (2014a). Mediale Grundbildung. Das Modell der Pädagogischen Hochschule Zürich. In Peter Imort/Horst Niesyto (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen*. München: kopaed, S. 109–123.

Scheuble, Walter/Signer, Sara/Moser, Heinz (2014b). Medienbildung an der PH Zürich. Quantitative und qualitative Einschätzungen der Studierenden zur Medienbildung an der PH Zürich. Online <https://zenodo.org/record/896567#.X6IbwVAXnb1>,
zugegriffen: 15.10.2020.

Suderland, Maja (2014). Disposition. In Gerhard Fröhlich/Boike Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 73–75.

Vodafone Stiftung (2020). Schule auf Distanz – Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Online https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland-Studie_Schule_auf_Distanz.pdf,
zugegriffen: 07.06.2021.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einsatz ausgewählter Anwendungen nach Häufigkeit im Unterricht, Angaben der Lehrpersonen in Prozent (vgl. Eickelmann et al. 2019, S. 218, eigene Darstellung)	13
Tabelle 2: Gegenüberstellung vergleichbarer medialer Habitusformen von Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012), Scheuble et al. (2014a) und Bäsler (2019)....	30
Tabelle 3: Stichprobe der befragten Lehrkräfte	37
Tabelle 4: Einordnung der Habitusformen aus der vorliegenden Arbeit zu den Habustypen von Kommer und Biermann (2012), Mutsch (2012), Scheuble et al. (2014a) und Bäsler (2019)	87

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden zur Befragung von Lehrerinnen und Lehrern
Einstiegsfrage: Wie sind Sie aufgewachsen?
Persönliche Medienbiografie
Was haben Sie als Kind gerne gemacht?
Welche Medien haben Sie in Ihrer Kindheit und Jugend eine Rolle gespielt, welche haben Sie genutzt?
<i>Anschlussfrage:</i> Welche Inhalte (Programme/Bücher) haben Sie interessiert?
Können Sie sich an eine Situation erinnern, bei denen Medien in Ihrer Kindheit/Jugend eine besondere Rolle gespielt haben?
Können Sie sich an das erste Mal erinnern, als Sie einen Computer genutzt haben?
Gab es Phasen, in denen Sie Medien selbst produziert haben? (z.B. ein Tagebuch, Fotobuch, Film)
Welche Medien haben Sie mit Ihrer Familie genutzt?
Wie würden Sie die Erziehung Ihrer Eltern in Bezug auf Medien beschreiben?
Wenn Sie Ihre Mediennutzung früher und heute vergleichen. Was hat sich geändert?
Private Mediennutzung
Beschreiben Sie bitte, wie ein normaler Start in den Tag bei Ihnen aussieht.
Welche Medien sind in Ihrer Freizeit besonders wichtig für Sie?
<i>Anschlussfragen z.B.:</i>
a. Welche Inhalte interessieren Sie?
b. Wofür nutzen Sie den PC/Smartphone/Tablet?
Arbeit mit Medien in der Schule
Beschreiben Sie bitte, wie sich der Medieneinsatz in den letzten Jahren rückblickend an der Schule geändert hat.
Wie wichtig finden Sie das Thema Medienbildung in der Schule?
Wofür nutzen Sie digitale Medien in Ihrem Unterricht?
Wie sieht Ihr Unterricht in Zeiten der Pandemie aus?
Können Sie sich an eine Stunde oder an ein Projekt erinnern, wo sinnvoll war, dass Sie Medien im Unterricht eingesetzt haben?
Gab es ein Projekt, wo Sie den Medieneinsatz im Nachhinein bereut haben? Welche?
Welche Chancen sehen Sie beim Einsatz von digitalen Medien im Unterricht?
Welche Probleme sehen Sie, wenn es um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht geht?
Was denken Sie, wie wird sich der Einsatz von Medien im Unterricht entwickeln?
Abschlussfrage: Würden Sie noch gerne etwas ergänzen?

Anhang 2: Thematischer Verlauf von Lehrerin 7

Thematischer Verlauf zum Interview mit Lehrerin 7, 19.01.2021, ca. 09:00 – 10:05 Uhr

Zeitpunkt	Fragen der Interviewerin Y, Themen (abstrakt/knapp zusammengefasst oder nahe am Wortlaut der interviewten Person)
00:00	Überprüfung der Technik
00:27	Y: Wie sind Sie aufgewachsen?
00:31	Behütet aufgewachsen, hatte sehr glückliche Kindheit
01:13	Y: Bitte zur Ausführung von „behütet aufgewachsen“
01:18	Sicherheit durch Eltern gespürt, viele Freiheiten, Beispiel: Geschichte von Pippi Langstrumpf als schrecklich empfunden
02:13	Y: Welche Medien wurden genutzt?
02:23	In Kindheit Fernsehen und Radio, als Jugendliche Schallplatten und Kassettenrekorder, Telefon im Haushalt
03:44	Y: Gemeinsame Tätigkeiten mit Freunden und dem Bruder
04:08	Sport, viel unterwegs gewesen, Bücher, die man hätte lesen sollen, waren weniger interessant
05:58	Y: Situation, bei der Medien eine Rolle gespielt haben?
06:05	Telefon als Verbindung in Westen, Gefühl von staatlicher Überwachung, Medien keine Rolle im Studium
07:34	Y: Nachfrage zu Medien im Studium
07:35	Einfache Programmierung
08:07	Y: Wie waren erste Erfahrungen mit Computer
08:15	Kauf Mitte/Ende 1990er, gemeinsam mit Kollegen
08:57	Y: Wofür Computer gekauft?
09:09	Neugier und Interesse an Technik, die Weite der Kommunikation selber nutzen können
09:37	Y: Was haben Sie am Computer gemacht?
09:41	Vorbereitungen für Unterricht, Mails
10:33	Y: Mails an Freunde versendet oder eher dienstlich?
10:46	Kommunikation mit Freunden, teils an Behörden
11:10	Y: Eigene Medien hergestellt?
11:21	Buch schreiben, Fotos entwickeln im Studium, Kreativsein erst im Beruf
13:05	Y: Gemeinsame Medien in der Familie
13:27	Vater hat Filme gedreht, Szenen wurden für Kamera nachgespielt, Westfernsehen empfangen
14:12	Y: Eigenen Fernseher im Haushalt?
14:17	Kassettenrekorder zur Jugendweihe
14:44	Y: Wie war Erziehung der Eltern bei Fernseh-Nutzung

14:53	Eltern beschränkten Fernsehen, Kein Fernsehen am Morgen, Fernsehen am Morgen kommt ihr heute noch merkwürdig vor, Eltern schauten Tagesschau, Unterhaltungsprogramm
15:56	Y: Wie hat sich Mediennutzung verändert?
16:03	Krasser Unterschied, „sehe mich als technikaffin“, Ausprobieren neuer Technik, Kommunikation fasziniert sehr
17:02	<i>Unterbrechung. Steht auf, um Tür zu schließen. Es hatte geklingelt</i>
17:21	Y: Welche Technik nutzen Sie?
17:28	Ärgere mich, wenn ich Smartphone vergesse. Besitze mehrere Laptops und ein Ipad, will bei neuer Technik mitreden können, Kreativität des I-pads ausschöpfen
18:47	Y: Kreativität, was machen Sie Kreatives mit Ipad?
18:52	Stift-Nutzung für Zeichnungen, eigene Filme und Präsentation erstellen, Cloud wird für Arbeit und privat genutzt
21:02	Y: Filme und Sketchnote auch privat?
21:11	Produziere Geburtstagsfilme, Spiele. Meist aber schulisch
21:37	Y: Sie fuchsen sich gerne in Neues rein.
21:46	Neugier muss man haben, „Ich frage wenig andere, sondern mache mich selbst schlau.“ Sollte auch den Kollegen weniger erklären
22:30	Y: Teilnahme an Weiterbildungen?
22:43	Interesse, mich fortzubilden. 3 große Fortbildungen gemacht, Fortbildungen bereicherten mich, Karriere stand dabei weniger im Vordergrund, möchte mir hohe Ziele stecken
27:05	Y: Haben Weiterbildungen auf digitale Medien im Unterricht vorbereitet?
27:21	Semester an Universität zeigte eher Lehrer-zentrierten Unterricht. Haltung einer Person entscheidet, wie man zu Neuem steht. Neues muss man für sich gestalten, Internet geht nicht von heute auf morgen weg, daher schauen, wie man es für sich nutzen kann
30:18	Y: Änderung des Unterrichts durch Corona?
30:29	Private Verhältnisse der Kinder und Kollegen müssen berücksichtigt werden, keine festen Unterrichtszeiten, Kommunikations-App der Schule wird viel genutzt für Gespräche mit Eltern und Schülern, Priorität hat Beziehung zu Schülern
33:34	Y: Wie wird Beziehungsarbeit umgesetzt
33:39	Hierarchie-arme Kommunikation, Videokonferenzen, Verbindung mit Schule erhalten z.B. über Videoansprachen
36:26	Y: Unterrichten Sie noch?
36:32	Unterrichte nur noch kleinen Teil, mehr Schulleiter-Aufgaben
37:20	Y: Wie setzen Sie digitale Medien im Unterricht ein?
37:26	Schüler arbeiten mit eigenen Smartphones, nutze viel Padlet, stelle Regeln im Unterricht, Smartphones zur Recherche, manchmal werden Schüler davon abgelenkt, Ablenkung aber wenig problematisch da individuelle Bearbeitung von Aufgaben, Spiele wie Escape Rooms, Veränderung

	der Lernkultur im Klassenzimmer, Medien nicht nur als Werkzeug verstehen, es sollen Lernprodukten erstellt werden
41:31	Y: Projekt, bei dem Medien sinnvoll waren
41:40	Video-Projekt zum Tag der offenen Tür während Lockdown, Kollaboratives Arbeiten an Filmen und Präsentationen, Gemeinschaftsgefühl schaffen durch Medien
42:28	Y: Welche Probleme gibt es beim Medieneinsatz in Schule?
42:37	Technikausstattung der Schüler, Heterogenität im Kollegium gerade bei der Vorstellung von Lernkultur, Lernkultur ändert sich, Schule wird immer mehr Begegnungsort, inzwischen bilden sich Kollegen untereinander fort, Schule muss immer dazulernen
48:42	Y: Zukunft digitaler Medien im Unterricht
48:59	Medienerziehung ist neben Mediennutzung sehr wichtig, Projekt zur Ausbildung von Medien-Scouts mit externen Partner
50:22	Y: Medienerziehung nicht im Unterricht thematisiert?
50:34	Lehrern fehlen Kompetenzen, Schüler sollen sich gegenseitig helfen und damit letztlich auch den Kollegen
51:07	Y: Weitere Anmerkungen Ihrerseits?
51:32	Schule als lernende Gemeinschaft verstehen, dann wächst auch Zufriedenheit bei den Lehrern und Schülern
52:32	Y: Abfrage soziodemografische Daten
53:49	Y: Frage nach Schulkonzept
53:50	Gemeinschaftsschule bedeutet Klassen 5-13, keine Kapazität für eigene Oberstufen, daher Kooperation mit anderer Schule. Innerhalb der Schule keine Differenzierung in Hauptschul- und Realschulklassen
58:04	Abschluss, Verabschiedung

Anhang 3: Auszüge aus den Gutachten

Auszüge aus dem Erstgutachten: Dr. Ralf Biermann

„Das Thema „Medialer Habitus“ und zugehörige Forschungsarbeiten sind zwar mittlerweile seit einer Dekade bekannt, es zeigen sich aber immer noch empirische Lücken und vor allem vor dem Hintergrund der Corona-Krise zeigt sich die Bedeutung des Themas zum Medieneinsatz in der Schule. Frau Peinelt schließt mit Ihrer Arbeit eine dieser Lücken, wenn es um die Nutzung von Medien im Unterricht durch im Dienst befindliche Lehrkräfte geht.“

„Die methodische Vorgehensweise ist stringent und dem Fragenkonstrukt angemessen. Insgesamt wurden sieben Interviews geführt. Der zu Grunde liegende Leitfaden ist nachvollziehbar und geeignet, die Habitusformen empirisch zugänglich zu machen. Das Herausarbeiten der Habitusformen an den Aspekten Medienerziehung der Eltern, Stellenwert von Medien im Privaten, Positionierung zu digitalen Medien in der Schule, Haltung der Lehrkräfte zu SchülerInnen und die Bedeutung des Alters beim Einsatz digitaler Medien zeigt, dass nach vielen Jahren noch immer eine große Skepsis bei einem großen Teil der Lehrpersonen im Dienst gegenüber digitalen Medien existiert. Die Arbeit von Frau Peinelt liefert hier einen weiteren empirischen Beleg, der von ihr auch in Beziehung zu anderen Studien (Kommer, Mutsch) gesetzt wird.“

Auszüge aus dem Zweitgutachten: Prof. Dr. Stefan Iske

„In der Arbeit wird eine intensive und konstruktive Auseinandersetzung mit einem komplexen wissenschaftlichen Gegenstandsbereich deutlich. Insbesondere die theoretischen Grundlagen sowie die zu Grunde gelegte Methode der Arbeit werden differenziert und stringent rekonstruiert und auf das erhobene Material bezogen. Hier ist vor allem auch auf den Umfang der sieben transkribierten Interviews hinzuweisen.“

„Kritisch anzumerken sind lediglich einige Aspekte, die sich nicht zuletzt aus dem Umfang und der Komplexität der Fragestellung und des Gegenstandsbereichs ergeben und ggfs. im Rahmen der Verteidigung thematisiert werden können: In theoretischer Perspektive wird mit dem Begriff des „medialen Habitus“ gearbeitet. Hieran anschließend könnte die Tragfähigkeit der Differenzierung des Habitus-Konzeptes in „Teil-Habitus“ diskutiert werden. Hinsichtlich des Forschungsstandes und der

These der weitgehenden Unerforschtheit („Zudem ist der medialer Habitus von praktizierenden LehrerInnen weitgehend unerforscht“, S. 1) könnte die Diskussion um „teacher beliefs“ (z.B. Johannes König) stärker einbezogen werden.“

„Hinsichtlich der Auswertung der Daten werden induktiv entwickelte Kategorien dargestellt, deren Herleitung (nicht zuletzt aufgrund des begrenzten Umfangs der Masterarbeit) nicht immer deutlich ist. Hier könnte z.B. stärker auf Passagen eingegangen werden, die ggfs. nicht zu den herausgearbeiteten Kategorien passen oder nicht mit dem Konzept des Habitus in den Fokus geraten. Dabei wäre auch der Grad der Differenzierung der Ergebnisse in zwei Kategorien zu diskutieren.“