

Gesine Kulcke

KINDER. MEDIEN. KONTROLLE.

Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen
über den Umgang mit Medien
in der Grundschule

[transcript] Pädagogik

Aus:

Gesine Kulcke

Kinder. Medien. Kontrolle.

Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen
über den Umgang mit Medien in der Grundschule

Juni 2020, 332 S., kart., 12 SW-Abb.

40,00 € (DE), 978-3-8376-5107-2

E-Book:

PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5107-6

Der Umgang mit Medien in der Grundschule will gelernt sein. Doch Vorstellungen, die angehende Lehrer*innen von Kindheit, Lernen und Lehrer*in-Sein haben, scheinen sie davon abzuhalten, sich damit auseinanderzusetzen, wie sie den Umgang mit Medien zukünftig gestalten können. Das zeigt Gesine Kulckes Analyse von Gruppendiskussionen mit Student*innen. Jene fügen sich in eine durch soziale Erwartungen strukturierte Ordnung ein und präsentieren die Haltung, dass sich Kinder zwar selbst entfalten sollen, dies aber im Sinne eines ihnen Bedürfnisse zuschreibenden Entwicklungsmodells. Damit werden Deutungsangebote entlarvt, die sich in pädagogischen und bildungspolitischen Diskursen aufdrängen und eine Abwehr vom Lernen mit, durch und über Medien ermöglichen und legitimieren.

Gesine Kulcke, geb. 1971, ist akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Medienpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Sie forscht und lehrt vor allem zu Medien im Kontext von Grundschul- und Kindheitspädagogik.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5107-2

Inhalt

Einleitung	7
1. Theoretische Vorannahmen	13
1.1 Curriculum Studies	13
1.2 Normative Subjektfiguren	16
1.3 Orientierungen und Orientierungsrahmen	19
1.4 Aneignung normativer Subjektfiguren	29
1.5 Lernen mit, durch und über digitale Medien	31
1.6 Medienbildung	37
2. Beschreibungen des Problems	41
3. Medienpädagogische Studien und Diskussionen	47
3.1 Rationalistische Determinierungen in der Forschung	50
3.2 Medienentwicklungen und das Verständnis von Wissen	53
3.3 Medienentwicklungen und Lerneffektivität	56
3.4 Lernwirksamkeit durch Orientierung an Kindern	59
3.5 Medien verändern Lernkulturen	68
3.6 Medien in Schule und Unterricht	71
4. Antworten auf den Teufelskreislauf	75
4.1 Keine Bildung ohne Medien	77
4.2 Kompetenz-Standard-Modell für die Medienbildung	85
4.3 Medienpädagogische Kompetenz	91
4.4 Medienbildungsstandards in der Lehrer*innenbildung	92
4.5 Medienkompetenzdiskurs	99
4.6 Medienkompetenzen messen	101
4.7 Reduktion von Lernen auf das Lösen von Problemen	107
4.8 Reduktion auf die Vermittlung von Medienkompetenz	108
5. Konstituierung des Forschungsgegenstandes	113

5.1	Lehrer*innenbildung.....	113
5.2	Der Studiengang	121
6.	Zur Methodologie und Methode der empirischen Studie	127
6.1	Rekonstruktive Sozialforschung.....	127
6.2	Datenerhebung.....	134
6.3	Auswertungspraxis.....	136
7.	Durchführung der empirischen Studie	145
7.1	Empirisches Material	145
7.2	Interpretationsbeispiel.....	148
7.3	Basistypik	159
7.4	Sinngenetische Typenbildung	162
8.	Darstellung der Ergebnisse	165
8.1	Normative Subjektfigur: am Kind orientiert handeln	165
8.2	Relation normative Subjektfigur – kollektiver Orientierungsrahmen.....	192
8.2.1	Konstruktion: digitale Medien	192
8.2.2	Konstruktion: Lehrkraft.....	209
8.2.3	Konstruktion: Eltern	220
9.	Einordnung der empirischen Ergebnisse	265
9.1	Ausrichtung an einer (digitalen) Wissensgesellschaft	271
9.2	Das kompetente, moderne Kind	275
9.3	Das konsumorientierte Kind	280
9.4	Aspekte der Individualisierung von Kindheit	283
9.5	Mediennutzung erzeugt Strukturen und Ängste	289
9.6	Blinde Flecken.....	293
10.	Methodenreflexion	299
11.	Fazit und Ausblick	303
	Literatur	307
	Abbildungen	327
	Anhang	329

Einleitung

»Perhaps the most subversive implication of the term ›live‹ is that it connotes the domain of experience. It is in and through the systems of representation of culture that we ›experience‹ the world: experience is the product of our codes of intelligibility, our schemes of interpretation.«

Stuart Hall 1985, S. 105

Die alle Lebensbereiche betreffende digitale Transformation der Gesellschaft (vgl. Gapski 2017, S. 35) fordert nicht nur Wirtschaft, Gesellschaft und Politik heraus, sondern auch alle Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Für Hochschulen, die Lehramtsstudiengänge anbieten, stellt sich u. a. die Aufgabe, angehende Lehrer*innen in ihrem Studium zu befähigen, die technischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Aspekte der Bedeutung von Digitalisierung und Computerisierung so zu verstehen, dass sie in die Lage versetzt werden, Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren und mitzugestalten, in denen sich Schüler*innen mit eben diesen Aspekten auseinandersetzen können. Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung von Hochschulcurricula diskutiert (vgl. u. a. Tulodziecki 2012 und Moser 2012), wobei sich die Medienpädagogik nicht zuletzt auf die Entwicklung von Curricula im Sinne einer *Grundbildung Medien* konzentriert. (Vgl. Imort & Niesyto 2014) Für eine *Grundbildung Medien* sind nach Horst Niesyto und Peter Imort interdisziplinäre »Bezüge und integrative Ansätze der Medienbildung« (a. a. O., S. 33)¹ von Bedeutung. Die beiden Autoren fordern für die Hochschule eine auf wissenschaftlichen Grundlagen fokussierte Grundbildung mit Praxisbezug, deren Aufgabe es ist »bei Studierenden medienpädagogisches Orientierungswissen und reflexive Bildungs- und Lernprozesse in Bezug auf Medien in vielschichtiger Weise zu befördern...« (A. a. O., S. 24) In Bezug auf die Lehrer*innenbildung wird mit der Forderung nach einer *Grundbildung Medien* vor allem das Ziel betont, medienpädagogische

1 a. a. O. verweist auf eine bereits angegebene Quelle; ist ein Inhalt auf einer bereits in einem Quellenverweis angegebenen Seite zu finden, markiere ich dies mit ebd., Auslassungen am Ende eines Zitates kennzeichne ich in dieser Arbeit mit ..., Auslassungen innerhalb eines Zitats mit [...]. Nur wenn ich etwas inhaltlich ergänze oder näher erläutere, füge ich mein Kürzel G.K. ein.

Lehr- und Lerninhalte in der Lehrer*innenausbildung zu implementieren und fest zu verankern, um den von Rudolf Kammerl und Sandra Ostermann beschriebenen *Teufelskreislauf fehlender Medienbildung* zu durchbrechen: Dieser unterstellt, dass fehlende Medienkompetenzen bei Schüler*innen auf fehlende Medienkompetenzen und fehlende medienpädagogische Kompetenzen von Lehrer*innen zurückzuführen sind, und Lehramtsstudent*innen ihr Studium aufnehmen, ohne hierfür ausreichende Medienkompetenzen entwickelt zu haben. Zudem entscheiden sich Schüler*innen, die sich als medienkompetent beschreiben lassen, nach Kammerl und Ostermann eher selten für ein Lehramtsstudium. (Vgl. Kammerl & Ostermann 2010) In meiner Arbeit gehe ich von der damit formulierten Notwendigkeit aus, eine *Grundbildung Medien* im Grundschullehramt zu implementieren. Dabei fokussiere ich nicht auf didaktische Konzepte, mit denen sich eine *Grundbildung Medien* im Grundschullehramt möglicherweise umsetzen oder gestalten ließe. Idee meiner Arbeit ist vielmehr - ausgehend von dem Anspruch Lehren und Lernen situations- und lerner*innenorientiert zu gestalten - den kulturell und gesellschaftlich geprägten Vorstellungen nachzuspüren, die Lehramtsstudent*innen von ihrer zukünftigen Profession haben, und welches Repertoire an sozialen Praktiken in Bezug auf den Umgang mit Medien in der Grundschule sich in ihren Beschreibungen und Erzählungen von und über ihre zukünftige Profession artikuliert.

Mich interessieren Vorstellungen, die Student*innen hinsichtlich eines guten Alltagshandelns von Grundschullehrer*innen artikulieren, das sich auch auf ein Lernen *mit, durch und über* Medien bezieht. Es geht also um Idealbilder, die Grundschullehramtsstudent*innen über ihren zukünftigen Beruf zum Ausdruck bringen und daran anschließend um die Frage, woher diese kommen. Ich gehe davon aus, dass in diesen Bildern handlungsleitende Orientierungen auf gesellschaftliche Erwartungen treffen, die sich theoretisch als *normative Subjektfiguren* fassen lassen. Diese sind, so lese ich Steffen Amling und Alexander Geimer, sowohl von reflexiven als auch von impliziten Wissensstrukturen gerahmt und lassen sich mit der *Dokumentarischen Methode* rekonstruieren. (Vgl. Amling & Geimer 2016)

Um mich ihren Vorstellungen annähern zu können, und die Frage beantworten zu können, durch was diese strukturiert werden, habe ich Gruppendiskussionen mit Student*innen geführt. Diese sind nicht ihre pädagogische Praxis. Sie sind aber Entwürfe von Praxis, in die eine Vielzahl von Aspekten eingeht: die eigene Kindheit, Erfahrungen im Studium, reale und antizipierte Erwartungen, Debatten über Medien, über Medienpädagogik sowie über technische und kulturelle Entwicklungen.

Bedeutungszuschreibungen, die in einer Kultur hervorgebracht werden, sind nicht eindeutig, sie wirken nicht unmittelbar oder determinieren soziale Praktiken. Es sind Deutungsangebote, die in öffentlichen Debatten und Diskursen präsentiert werden und dabei Appellcharakter besitzen, bzw. als *Identitätsnormen* und damit als *hegemoniale Anforderungsprofile* (vgl. Bröckling 2012, S. 131) zu fassen sind, die die Subjektwerdung in einer Gesellschaft und die Handlungsfähigkeit von Individuen in dieser sowohl herausfordern als auch ermöglichen: So wird nach Judith Butler ein Individuum zu einem handlungsfähigen Subjekt in einer Gesellschaft und damit in den Handlungsfeldern, die sich in dieser ergeben, indem es die dafür notwendige Sprache ausbildet: »Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Hand-

lungsfähigkeit.« (Butler 2017, S. 15) Damit ist das Subjekt nicht gleichzusetzen mit dem Individuum. Das Subjekt ist nach Butler »vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen, [...] als in Formierung begriffene Struktur.« (Ebd.) Ausgehend davon verstehe ich Sprache als Metapher, die auf soziale Praktiken verweist. Sie verweist darauf, *wie* etwas von einem Subjekt in einer Kultur zu leben ist. Sie verweist aber auch darauf, dass das Subjekt durch seine Art zu leben, diese Kultur selbst (mit-)hervorbringt. Was dieses Verhältnis von Mensch und Kultur für das Vorgehen in meiner Arbeit bedeutet, lässt sich für mich treffend mit Clifford Geertz benennen: Der Mensch ist »ein Wesen [...], das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen...« (Geertz 2015, S. 9)

Das Bedeutungsgewebe, von dem Geertz spricht, deutet für mich auf Butlers Feststellung hin, dass Subjektivierungsprozesse abhängig sind »von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.« (Butler 2017, S. 8) Ich gehe in meiner Arbeit davon aus, dass sich in Gruppendiskussionen von Grundschullehramtsstudent*innen das Bedeutungsgewebe und die dieses mitspinnende Diskurse offenbaren können, da sie die Vorstellungen der Student*innen in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien in der Grundschule mitstrukturieren. Damit geht es in der Arbeit um den Habitus von Grundschullehramtsstudent*innen als Ausdruck einer Kultur, mit dem ich mich ausgehend von folgender Forschungsfrage beschäftigt habe:

Inwiefern strukturieren normative Subjektfiguren die Vorstellungen angehender Grundschullehrer*innen in Bezug auf das Lernen mit, durch und über Medien in der Grundschule mit?

Die Vorstellungen, nach denen hier gefragt wird, sind nicht als Vorstellungen einzelner Individuen zu verstehen, vielmehr geht es um Kollektivvorstellungen, da die Subjektwerdung in einer Gesellschaft bzw. in einem Handlungsfeld eine Auseinandersetzung mit Sinnzusammenhängen verlangt, »in der der einzelne seine Funktion und Rolle hat, das Ganze aber etwas ist, das in seiner Aktualisierbarkeit auf eine Mehrzahl von Individuen angewiesen ist und in diesem Sinne über die Einzelpsyche hinausragt.« (Bohnsack 2014, S. 43) Ralf Bohnsack geht davon aus, dass sich im Zusammenspiel hervorgebrachte Bedeutungsmuster nicht herausarbeiten lassen, wenn diese verstanden werden als »Intentionen eines dahinter stehenden Produzenten [...] Vielmehr vollzieht sich die Interpretation in der Rekonstruktion des sich aufschichtenden Interaktionsprozesses, durch die ich jene für die Gruppe charakteristische Selektivität in der Behandlung des Themas herausarbeiten kann.« (A. a. O., S. 44) Dieser Feststellung folgend habe ich normative Gehalte und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert, die in den Gruppendiskussionen hervorgebracht wurden, die ich an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg geführt habe. Analysiert habe ich die Gruppendiskussionen in Anlehnung an Amling und Geimer. (Vgl. Amling & Geimer 2016) Auf Grundlage der von ihnen weiter-

entwickelten *Dokumentarischen Methode* habe ich aus den Gruppendiskussionen in einer reflektierenden Interpretation ausgewählter Passagen die gesellschaftlichen Erwartungen, die die Student*innen wahrnehmen, und die ihre diskursive Praxis strukturierenden handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert. Diese Rekonstruktionen sind für mich die Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob und inwiefern in einem kollektiven Orientierungsrahmen, der die Vorstellungen der Student*innen in Bezug auf das Lernen *mit, durch* und *über* Medien strukturiert, normative Subjektfiguren wirksam werden.

Mit der Untersuchung wird eine Lücke gefüllt, die Kompetenzmodelle und Bildungsstandards hinterlassen, von denen ausgehend Curricula entwickelt werden sollen: Die sich aktuell bildungspolitisch durchsetzenden Medienkompetenzmodelle (vgl. KMK 2017) lassen sich zunehmend als Top-Down-Modelle beschreiben, die die curriculare Frage, was gelernt werden soll, vor allem mit Zukunftsargumenten begründen. Sie sind nicht allein auf pädagogische Theorien zurückzuführen, sondern auch geprägt von ökonomischen Interessen, wie u.a. der Rückgriff der Kultusministerkonferenz (KMK) auf das European Framework for the Digital Competence of Educators zeigt.² Obwohl sich über Kompetenzmodelle und Bildungsstandards der Eindruck vermittelt, dass Lehren und Lernen situationsorientiert und an Lerner*innen orientiert zu gestalten ist, indem darauf verwiesen wird, dass von den Kompetenzen auszugehen ist, die die Lerner*innen mitbringen, aber auch indem unterschiedliche Niveaustufen ausgewiesen werden, benennen sie in der Regel Zielkompetenzen, die zu erreichen sind. Lerninteressen, Motive, Haltungen und Orientierungen werden damit nicht berücksichtigt. Kompetenzmodelle werden als Lösung präsentiert, obwohl die Medienpädagogik in den vergangenen Jahren – vor allem mit dem Erscheinen der Arbeit von Sven Kommer zum medialen Habitus (vgl. Kommer 2010) – zunehmend auf die Bedeutung hingewiesen hat, die Orientierungen und Haltungen von Lerner*innen für das Lernen *mit, durch* und *über* Medien haben. Neben der Arbeit von Kommer liegen weitere Studien zu handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf Medien im Kontext von Schule vor: So hat Ralf Biermann den medialen Habitus von Schüler*innen und Lehramtsstudent*innen untersucht (vgl. Biermann 2009) und Marion Brüggemann handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf Medien von erfahrenen Lehrer*innen an weiterführenden Schulen. (Vgl. Brüggemann 2013) Während Kommer und Biermann die Ausbildung eines medialen Habitus vor allem auf Familiensozialisationsprozesse zurückführen, deutet Brüggemann auf die Bedeutung hin, die Vorstellungen von Lehren und Lernen haben: Sie hat Orientierungsmuster rekonstruiert, die Unterrichtspraxis und damit auch den Umgang mit Medien im Unterricht strukturieren. (Vgl. Brüggemann 2013, S. 288) Auch Jan-René Schluchter betont in seiner Arbeit über Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung die »Relevanz von Strukturen, Prozessen und Dynamiken fachkultureller Sozialisation« (Schluchter 2014, S. 308) und stellt hierzu fest: »Fachsozialisation, respektive fachkulturelle Sozialisation als Hochschulsozialisation geht davon aus, dass einzelne Disziplinen/Fachrichtungen bestimmte Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster der Studierenden hervorbringen...« (Ebd.)

2 Vgl. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> vom 02.03.2019.

Meine Arbeit knüpft an diese Arbeiten an, denn sie fordern meiner Ansicht nach zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen von angehenden Grundschullehrer*innen heraus, wenn diese in die Lage versetzt werden sollen, reflektiert zu handeln, also zu erkennen, dass ihre Vorstellungen über das Lernen *mit, durch* und *über* Medien Konstruktionen sind, die durch historische und kulturelle Vorannahmen strukturiert und entsprechend auch veränderbar sind. In kulturwissenschaftlichen Subjektanalysen wird sich nicht auf die Beschreibung von sozialen Erwartungen konzentriert, sondern wie sich handlungsfähige Subjekte bilden, indem sie Teil einer Ordnung werden, die durch soziale Erwartungen strukturiert ist. Das Subjekt wird nicht als von außen gesteuert betrachtet, sondern als aufgefordert sich selbst zu steuern. Nach Geimer wird diese Selbstregulierung dem Subjekt nahegelegt: als Deutungsangebot, das in Diskursen bereitgestellt wird. (Vgl. Geimer 2014) Das Wort *nahegelegt* verweist auf die zu beantwortende Frage, inwiefern ein Deutungsangebot tatsächlich handlungsleitend wird.

Die Analyse der von mir durchgeführten Gruppendiskussionen brachte eine normative Subjektfigur hervor, die sich als *am Kind orientiert handeln* fassen lässt. Die Relation der normativen Subjektfigur zu den handlungsleitenden Orientierungen zeichnet sich in allen Gruppendiskussionen vor allem dadurch aus, dass sie die Funktion einer Legitimationsfigur für die auf das zukünftige Handlungsfeld der Student*innen bezogenen Praktiken erfüllt. Diese werden durch einen kollektiven Orientierungsrahmen strukturiert, den ich mit der Formulierung *über die Selbstpräsentation »am Kind orientiert handeln« Individualisierung von Verantwortung und* selektierende Praktiken legitimierend fasse. Präsentiert wird von den Student*innen die Vorstellung, dass sich Kinder selbst entfalten sollen. Geschehen soll dies aber im Sinne angenommener Entwicklungsstufen und -phasen, die sich offenbar an Bedürfnissen ausrichten, die sie aus ihrer eigenen Kindheit erinnern und heutigen Kindern zuschreiben.

Die Grundschullehrer*innen haben sowohl in der Schule als auch in der Hochschule Umgangsweisen mit Medien erfahren, die ihre handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf das Lernen *mit, durch* und *über* digitale Medien in der Grundschule mit hervorbringen. Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass in diesem Zusammenhang aber auch wissenschaftliche Diskurse über Medienkompetenzen und Medienbildung sowie die Rolle der Student*innen auf dem Weg von dem*der Schüler*in (dem Kind) zum* zur Lehrer*in (dem Erwachsenen) entscheidend sind.

Die vorliegende Arbeit pointiert mit der Rekonstruktion normativer Ansprüche, die Vorstellungen der Grundschullehrer*innen in Bezug auf das Lernen *mit, durch* und *über* Medien in der Grundschule mitstrukturieren, dass die Interpretation von Lebensbedingungen, und damit die Bedeutungen, die wir ihnen geben und von denen ausgehend wir handeln, »einerseits zutiefst subjektiv und persönlich ist und zugleich eine Struktur, die man lebt.« (Hall 2000, S. 13) Stuart Hall stellt fest, dass strukturelle Fragen mit Emotionen und Identifikationen verknüpft sind; sie sind persönlich, aber »auch institutionalisiert, sie haben wirklich strukturelle Eigenschaften...« (Ebd.)

Die Auseinandersetzung mit der Frage, wodurch handlungsleitende Orientierungen hervorgebracht werden, liefert meines Erachtens nach Hinweise, die für Entscheidungen von Bedeutung sind, die im Zuge der Entwicklung von Curricula getroffen werden müssen. An Thomas S. Popkewitz anknüpfend nehme ich an, dass die Fra-

ge danach, inwiefern normative Subjektfiguren von Grundschullehrer*innen habituell-implizite Wissensstrukturen und damit Handlungspraxis strukturieren, bedeutsam für die Formulierung von Lern- und Bildungszielen und damit Curricula ist, denn: »The philosophy of consciousness gives sovereignty to actors and agency to humans in explanations of change in those structures.« (Popkewitz 2001, S. 156) Nur wenn nachvollziehbar wird, dass Geschichte und Kultur (und damit eben auch das, was wir wissen können oder sollen, sich nicht aus sich selbst heraus entwickelt, sondern konstruiert wird, können sich Akteur*innen als mögliche Gestalter*innen von Kultur und Geschichte wahrnehmen. Für die Mitgestaltung und aktive Entwicklung von Kultur und Geschichte ist darüber hinaus bedeutsam, dass die Regeln bekannt sind, nach denen das Wissen konstruiert wird, das den Zugang zur Welt strukturiert: »Making the rules for ›telling the truth‹ contingent, historical, and susceptible to critique creates a greater range of possibility for action through dislodging the ordering principles that define our subjectives.« (A. a. O., S. 158)

Zum Aufbau des Buches

In dem sich an die *Einleitung* anschließenden *ersten Kapitel* erläutere ich theoretische Vorannahmen und zentrale Begriffe. Im *zweiten Kapitel* gehe ich auf die im medienpädagogischen Diskurs sich immer wieder aufdrängende Annahme ein, dass fehlende Medienkompetenzen bei Schüler*innen und (angehenden) Lehrer*innen dazu führen, dass Grundschullehrer*innen medienpädagogische Kompetenzen fehlen. Im *dritten Kapitel* präsentiere ich medienpädagogische Studien ausgehend von der Idee, dass ihre Fragestellungen und Ergebnisdarstellungen auf Deutungsangebote verweisen, die der Fachdiskurs in Bezug auf das im zweiten Kapitel beschriebene Problem macht. Im *vierten Kapitel* gehe ich auf existierende Kompetenzmodelle ein, um dann im *fünften Kapitel* meinen Forschungsgegenstand zu konstituieren und näher zu beschreiben, indem ich die Lehrer*innenbildung, aber auch in aktuellen Diskursen ihr zugeschriebene Herausforderungen darstelle. Mit dem *sechsten Kapitel* präsentiere ich einen Einblick in das Feld und stelle die von mir gewählten Methoden zur Erhebung und Auswertung des empirischen Materials vor.

Am Beispiel einer Passage führe ich im *siebten Kapitel* aus, wie ich die Methode zur Auswertung des empirischen Materials angewandt habe. Das *achte Kapitel* präsentiert Sequenzen und dazugehörige Ausschnitte aus der reflektierenden Interpretation der Gruppendiskussionen. Mit ihnen beschreibe ich die normativen Gehalte, die die normative Subjektfigur konstituieren, und das Verhältnis der normativen Subjektfigur zu den zentralen Orientierungen bzw. Rahmenkomponenten. Im *neunten Kapitel* beziehe ich die Ergebnisse auf die Hochschullehre. Die Methodenreflexion im *zehnten Kapitel* verweist auf Herausforderungen, die sich für mich in der Anwendung der Methode ergeben haben, bevor ich schließlich im *elften Kapitel* ein Fazit ziehe und einen Ausblick wage.

1. Theoretische Vorannahmen

Die Erkenntnis, dass es einen Zusammenhang zwischen kulturellen Praktiken und der Entwicklung von Curricula gibt, begründet meine Auseinandersetzung mit normativen Subjektfiguren. Ich werde daher zunächst den Zusammenhang zwischen kulturellen Praktiken und der Entwicklung von Curricula näher erläutern, bevor ich zentrale Begriffe im Kontext *normativer Subjektfiguren* präsentiere. Dazu gehören auch Begriffe, die eng mit der von mir für die Auswertung des empirischen Materials angewandten *Dokumentarischen Methode* verknüpft sind. Sie weisen auf erkenntnistheoretische Vorannahmen hin, von denen ich ausgehe.

1.1 Curriculum Studies

Bedeutsam sind für meine Arbeit zunächst einmal die *curriculum studies*, in denen Lehr- und Lernziele, didaktische Konzepte und damit Curricula als Kulturprodukte bzw. Kulturartefakte gelesen werden. Ihre Interpretation kann entsprechend Aufschluss über Vorannahmen geben, die Wissen, Lernen und Lehren inhärent sind. Ein prominenter Vertreter der *curriculum studies* ist Popkewitz.¹ Er fokussiert, was nach Wolfgang Klafki im deutschen Curriculumdiskurs wenig betrachtet wird: Vorstellungen und Regeln, die Begründungen für die Auswahl von Curriculuminhalten strukturieren. So habe sich der Curriculumbegriff Ende der 60er Jahre ausgehend von der anglo-amerikanischen Bedeutung international durchgesetzt, aber werde

»in unterschiedlich weiter Bedeutung verwendet, z.T. nur für den Ziel- und Inhaltsbereich, z.T. für den Gesamtzusammenhang planbarer Faktoren, die systematischen Unterricht in Bildungsinstitutionen bestimmen, von der Festlegung allgemeiner und spezieller Zielsetzungen über die Auswahl von Themen und Inhalten und die ziel- und inhaltsadäquate Wahl der Unterrichtsorganisation, der Lehr- und Lernmethoden bis zu den Unterrichtsmedien sowie der Entwicklung lernzielorientierter Tests.« (Hervorheb. i. Orig., Klafki 1984, S. 117f.)

1 Ich danke Heike Deckert-Peaceman und Gerold Scholz für den für diese Arbeit entscheidenden Hinweis auf Thomas S. Popkewitz und die Curriculum Studies in den USA.

Nach Klafki gibt es drei Entscheidungsebenen, die ein Curriculum betreffen: »die Ebene grundsätzlicher didaktischer bzw. curricularer Zielentscheidungen (allgemeine Lernziele, aims) für ein Gesamt-, Bereichs- oder Fachcurriculum« (a.a.O., S. 119), »die Ebene der Entscheidungen über die den allgemeinen Lernzielen angemessenen Teillernziele (objectives)« (ebd.) und »die Ebene der den Lernzielen (1. und 2. Ebene) zugeordneten Lerninhalte bzw. Bildungsinhalte (Aufgaben, Themen) und ggf. der Organisationsformen des Lehrens und Lernens sowie der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln (Medien)...« (Ebd.) Diskurse der 60er und 70er Jahre, die zur Curriculumtheorie geführt haben, stellten nach Klafki heraus, dass es notwendig ist zu erforschen und zu kontrollieren, wie Entscheidungen für oder gegen Lernziele getroffen werden, aber auch danach zu fragen, wer die sind, die diese Entscheidungen treffen. Die Diskurse verdeutlichten, dass es notwendig sei »Kriterien zu entwickeln für die Auswahl jener Personen, Gruppen und Institutionen, denen für die leitenden Zielvorstellungen neu zu entwickelnder Curricula Entscheidungskompetenz zugesprochen werden soll. Diese Kriterien sind letztlich immer auch politische, die folglich nur in der politischen, speziell schul- und kulturpolitischen Auseinandersetzung durchgesetzt werden können.« (A. a. O., S. 120) Curriculumtheoretiker*innen hätten zunächst darauf aufmerksam gemacht, dass »Zielsetzungen [...] zufolge der Bedingtheit pädagogischer Reflexionen und Leitvorstellungen durch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse, Theorien oder Vorstellungen angemessen nur im Zusammenhang einer gesellschaftskritischen Reflexion begründet und diskutierbar gemacht werden können.« (Ebd.) Dieser Aspekt sei in der sich anschließenden Curriculumsdiskussion jedoch kaum mehr berücksichtigt worden.

Passend zu dieser Kritik versteht Popkewitz unter einem *Curriculum* nicht nur Dokumente, in denen Lernziele identifiziert, in Bildungsintentionen übersetzt und daraus für die Gestaltung von Lehre folgende didaktische Konzepte oder Methoden formuliert werden. (Vgl. Robinsohn 1972, S. 80) Vielmehr versteht er sie als kulturelle Artefakte, in denen sich ein spezielles, historisch entstandenes Wissen artikuliert, das Regeln und Standards in der Art und Weise setzt, wie Menschen die Welt und sich selbst als produktive Mitglieder dieser Welt denken und begründen. (Vgl. Popkewitz 2001, S. 152) Auch in dem Diskurs, den die US-Amerikaner*innen über die Lehrer*innenausbildung führen, kommt dieses Verständnis von Curricula kaum vor; vielmehr wird laut Popkewitz die historische, gesellschaftliche und politische Prägung von Annahmen über die Art und Weise, wie Lehrer*innen auszubilden sind, ausgeblendet:

»Issues of class, ethnicity, and gender are transformed into questions about liberal arts course requirements, merit pay and more student-teaching experience. Excellence and effectiveness in schooling become slogans that signify elite agendas for defining teacher training and school study. The slogans obscure how policies and practices are related to specific groups' economic requirements for science, technology and bureaucratic mechanism of control.« (Popkewitz 1987, S. IXf.)

Für Curricula werden demnach nicht etwa objektive Tatsachen ausgewählt, die eine neutrale Wissenschaft über die Welt und das Leben hervorgebracht hat, sondern Erkenntnisse und ihre Art und Weise, wie sie zum Inhalt von Lehre werden sollen, sind kulturell determiniert. Ihnen werden Bedeutungen zugeschrieben, die zu einer bestimmten Wahrnehmung von Welt führen: »Underlying the words and practices of cur-

riculum are dispositons that have the potential to fashion and shape our consciousness. [...] Culture provides a way of thinking, feeling, acting and talking about the world.« (Popkewitz 1987a, 336f.) So seien Sozialwissenschaften Produkte, die eine Gesellschaft hervorbringe, die nicht als politisch kontextlos, neutral oder interessenlos beschreibbar seien: »The concepts [of sociology] provide ways by which particular groups give expression and confront the strains and contradictions of living in dynamic societies.« (A. a. O., S. 339) Auch Forschungsmethoden sind nach Popkewitz von sozialen und kulturellen Erwartungen geprägt: »One can juxtapose behavioral, marxist and phenomenological research in the various social and educational disciplines to understand the deeply rooted and conflicting cognitive interests that guide research.« (Ebd.) Die Auseinandersetzung mit der kulturellen und sozialen Einbettung von Sozialwissenschaften bzw. die Bearbeitung der Frage, wie sich diese Einbettung fassen und beschreiben lässt, gibt Hinweise darauf, wodurch unsere Idee davon, was vernünftig ist in unserer Gesellschaft und Kultur, was in dieser als rational gilt, strukturiert wird, bzw. welche Sichtweisen oder auch Interessen sich hier durchsetzen. Die Bedeutung sozialer und kultureller Werte für die Entwicklung von Curricula wird Popkewitz folgend jedoch verdeckt, indem ihre Inhalte als alternativlos dargestellt werden oder als aus einer Sache selbst hervorgehend: »Rather than exploring the various ways the social sciences interpret our social arrangements, curriculum designs crystalized the concepts and made existing arrangements seem ›natural‹ and inevitable.« (A. a. O., S. 340)

Anschließen lässt sich damit an die *cultural studies*, die darauf verweisen, dass die Bedeutung, die Dinge in einer Kultur haben, nicht auf die Dinge selbst zurückzuführen sind, sondern auf die Art und Weise wie sie sprachlich gefasst, wie sie beschrieben, also in einer Kultur repräsentiert werden. Wobei Sprache hier nicht auf das geschriebene oder gesprochene Wort reduziert wird: »We mean *any* system of representation – photography, painting, speech, writing, imaging through technology, drawing – which allows us to use signs and symbols to represent or *re-present* whatever exists in the world in terms of a meaningful concept, image or idea. Language is the use of a set of signs or a signifying system to represent things and exchange meaning about them.« (Du Gay et al. 2013, S. 7) In Repräsentationen bzw. Beschreibungen vermittelt sich damit implizit und explizit Kultur, kommen Lebensstile zum Tragen, was nach Popkewitz auch für Curricula gilt:

»To select a story, a concept or a way of talking about learning or thinking is to engage in a discourse about the world. To ›teach‹ history is to select someone's history out of the total array of possibilities. To choose a concept for children to learn is to incorporate prior values and interests which are expressed in the way that a concept is given definition. Strategies of teaching impose ways children are to give shape and organization to their social consciousness. No choice is free of assumption or value.« (Popkewitz 1987a, S. 340)

Ein Curriculum setzt Regeln und Standards, wie etwas zu lernen ist und damit auch, wie etwas in dieser Welt wahrzunehmen und zu verstehen ist. Aber es wird auch gestaltet; es lässt sich »nicht lediglich als Produkt und determinierter Ausdruck hegemonialer Kräfte« (Geimer 2014a, S. 197) einordnen. Eine bewusste Gestaltung, die zu Veränderung führt – die im aktuellen medienpädagogischen Diskurs über bisher nicht implemen-

tierte Medienbildungsstandards und daraus hervorgehen sollende Curricula gefordert wird – ist nach Popkewitz jedoch nur möglich, wenn sich zunächst vergegenwärtigt wird, in welche kulturelle Praxis in Curricula ausformulierte Lernziele, Konzepte und Methoden eingebettet sind und welche kulturelle Praxis sie damit hervorbringen: »The possibility of action is found in questioning the givenness of the subject through exploring its historical constructedness [...] Constructing histories about how our subjectivities are formed (making the agendas and categories of the subject problematic) can provide a potential space for alternative acts and alternative intentions that are not articulated through the available common senses.« (Popkewitz 2001, S. 168f.)

Den Zusammenhang zwischen dem, was wir als bedeutsam konstituieren und wahrnehmen, und dem, wovon wir in unserem sozialen Handeln ausgehen, beschreibt Hall wie folgt:

»Human beings are meaning-making, interpretive beings. Social action is meaningful, both to those who perform it and to those who observe it; not ›in itself‹, but because of the many and variable systems of meanings which human beings deploy to define what things mean and to code, organize and regulate their conduct towards one another. These systems or codes of meaning give significance to our actions. They allow us to interpret meaningfully the actions of others. Taken together, they constitute our ›cultures‹. They help to ensure that all social action is ›cultural‹, that all social practices express or communicate a meaning and, in that sense, are ›signifying practices‹.« (Hall 1997, S. 208)

Geimer folgend beschreibt Hall Bildung als eine Regulierung durch Kultur und damit als einen Prozess, in dem die Gesellschaft ihre Normen, Standards und Werte mit der Vorstellung weitergibt, das Handeln und die Wahrnehmung der kommenden Generationen zu beeinflussen und zu formen. (Vgl. Geimer 2014a, S. 198) Wird Bildung im Sinne von Gerold Scholz definiert als »sein Verhältnis zur Welt in Ordnung zu bringen [...], [also] aus einer Vielfalt von Perspektiven sich eine als für sich glaubwürdig und begründet zu wählen« (Scholz 2004a, o. S.), schließt das den Gedanken ein, dass die Gesellschaft der kommenden Generation ihre Normen, Standards und Werte weitergibt, aber eben auch die Idee einer Selbstbildung, die ihrerseits auf eine Selbstregulierung verweist.

1.2 Normative Subjektfiguren

Normative Subjektfiguren werden als dominante Adressierungen in Diskursen angeboten und können Praxis anleiten, »allerdings nicht in einem deterministischen Sinne...« (Geimer 2014, S. 113) Subjektfiguren haben ihren Ursprung nicht in »der unmittelbar ge- und erlebten Alltagspraxis in Gruppen bzw. Gemeinschaften (wie Milieus, Peer-Groups, Familien)... Vielmehr legen Subjektfiguren über soziale Lagerungen hinweg verschiedensten Akteuren in Handlungsbereichen [...] diskursive Selbstregulierungspotenziale nahe.« (Ebd.) Selbstregulierungen, zu denen Subjektfiguren auffordern, ist »eine spezifische Vagheit eigen, und sie beziehen sich nicht auf spezifische, institutionalisierte Rollenbeziehungen in der Alltagspraxis... Subjektfiguren setzen also keine konkreten Typen von Akteuren voraus.« (Ebd.) Nach Geimer wird damit deutlich, dass es sich nicht

um das kommunikativ-generalisierte Wissen im Sinne Bohnsacks und der *Dokumentarischen Methode* handelt, »das reziprok-typisierte Rollentypen zum Gegenstand hat. Eine Subjektfigur [...] gewinnt seine normative Kraft auch und gerade durch seine Vagheit, die sich in unterschiedlichsten Kontexten konkretisieren lässt...« (Ebd.)

Sprechen lässt sich hier von diskursiv-hegemonialen Wissensordnungen, womit ein Anschluss an das von Foucault beschriebene Konzept der Gouvernamentalität möglich wird, das Andreas Reckwitz wie folgt einordnet:

»Im Modus der Gouvernamentalität wird das Subjekt weniger zum Objekt der Disziplinierung als zum Subjekt/Objekt einer ›Regierung‹. Der Komplex des Regierens umfasst Dispositive und Diskurse, welche die Subjekte, die Objekte – der Natur, der Technik etc. – wie auch das Kollektiv einer ganzen ›Gesellschaft‹ und ihrer ›Bevölkerung‹ in ihrer (vermeintlichen) Eigendynamik betrachten und zugleich als solche eigendynamische Entitäten zum Gegenstand einer Steuerung in die Richtung eines als wünschenswert angenommenen Zustands machen: einer Steuerung von als sich selbst steuernd angenommenen Entitäten, eine ›Regierung der Selbstregierung‹.« (Hervorheb. i. Orig., Reckwitz 2010, S. 34)

Entscheidend ist hier, dass das Subjekt nicht als von außen gesteuert betrachtet wird, sondern als sich selbst steuernd; wobei es sich um eine »vorgebliche Selbststeuerung von ›Interessen‹ und ›Bedürfnissen‹, von ›Märkten‹ und ›Kulturen‹, auch von ›natürlichen‹ (biologischen, demografischen etc.) Prozessen [handelt].« (A. a. O., S. 35) Wie sich jede und jeder Einzelne zu verhalten hat, wird nicht vorgeschrieben, sondern es geht um »ein flexibleres Regime des ›Normalismus‹ (vgl. Link 1997), welches ein veränderliches Feld des noch Akzeptablen (etwa auch entlang statistischer Mittelwerte) absteckt.« (A. a. O., S. 36)

Weiterer Ausgangspunkt von Subjektivierungsprozessen ist das Habitus-Konzept: Pierre Bourdieu beschreibt mit ihm die »Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke« (Bourdieu 1987, S. 278) sowie die »Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack)« (ebd.), durch »die sich die *repräsentierte soziale Welt* [konstituiert], mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.« (Ebd.) Der Habitus strukturiert alle »Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata...« (Ebd.) Das Habitus-Konzept verweist auf Irving Goffman, da – wie Reckwitz herausstellt – in »den Habitusbegriff [...] eine basale Identitätsvermutung eingebaut [ist], die sich zugleich als Identitätszumutung präsentiert: dass die Schemata und Dispositionen des Habitus den Einzelnen – gegen alle Präntentionen von Individualisierung und Differenzierung – in allen seinen Praktiken dazu bringen, letztlich der Gleiche zu bleiben.« (Reckwitz 2010, S. 41f.)

Mit der Relationierung von Feld und Habitus weist Bourdieu darauf hin, dass ein Habitus immer auch durch das Feld und dessen hegemoniale Setzungen hervorgebracht wird:

»Da strukturierte Produkte (*opus operatum*) derselben strukturierenden Struktur (*modus operandi*), von dieser hervorgebracht durch *Rückübersetzungen* entsprechend der spezifischen Logik eines Feldes, sind die Praxisformen und Werke eines Akteurs fern

jedes absichtlichen Bemühens um Kohärenz in objektivem Einklang miteinander und fern jeder bewußten Abstimmung auch auf die Praxisformen aller übrigen Angehörigen derselben Klasse objektiv abgestimmt.« (Hervorheb. i. Orig., Bourdieu 1987, S. 281)

Näher erläutert und eingeordnet wird diese Relationierung von Reckwitz: Einzelne Praktiken unterschiedlicher Personen sind nicht gleich, aber insofern gleicher Art, als »dass sie das gleiche Schemawissen reproduzieren. Die Schemata des Habitus stellen sich als ein sozial-kulturelles ›Erzeugungsprinzip‹ dar, welches in innovativer und flexibler Weise immer wieder neue und andere Praktiken hervorbringt und sich dabei zugleich reproduziert.« (Hervorheb. i. Orig., Reckwitz 2010, S. 41)

Wie das jedoch geschieht, wird empirisch bisher selten herausgearbeitet. Nach Geimer und Amling eignet sich die von ihnen weiterentwickelte *Dokumentarische Methode* genau dafür, da in ihrer »Theoriearchitektur und den methodologischen Grundlagen eine Differenzierung zwischen übersubjektiven Wissensordnungen einerseits und den die Alltagspraxis orientierenden kollektiven Wissensstrukturen andererseits schon angelegt [ist]...« (Geimer & Amling 2019, S. 120) In der *Dokumentarischen Methode* wird zwischen dem *kommunikativ-generalisierten Wissen* und dem *konjunktiven Wissen* unterschieden; das kommunikativ-generalisierte Wissen ist von »einem handlungsleitenden, die Praxis orientierenden Wissen weitgehend gelöst [...] (Bohnsack 2014a). Letzteres entsteht vor allem durch existenziell-ähnliche oder auch gemeinsame (Sozialisations-)Erfahrungen und wird in Anschluss an Mannheim als konjunktives Wissen bezeichnet...« (Ebd.) In diese Differenzierung lassen sich jedoch diskursiv-hegemoniale Subjektfiguren nicht einordnen, »bzw. lassen [sie] sich nicht einfach einer Seite der Unterscheidung zuschlagen; ihr Bezug zu kommunikativem und/oder konjunktivem Wissen ist im Rahmen der rekonstruktiven Subjektivierungsforschung erst noch zu bestimmen.« (Ebd.)

So gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass – wie andere gesellschaftliche Bereiche auch – das Grundschullehrerstudium als ein Handlungsfeld zu verstehen ist, das durch *kulturelle Regulierung* und damit durch die Formulierung oder das Angebot von Regeln und Standards Subjekte hervorbringt, die gemessen an eben diesen als »gute« bzw. »qualifizierte« Grundschullehrer*innen angesehen werden – und zwar nicht nur im Rahmen der von den Regeln und Standards hervorgebrachten Ordnung, sondern auch von den angehenden Grundschullehrer*innen *selbst*, die diese Regeln und Standards oder auch Ordnung so verinnerlichen, dass sie sich durch »Praktiken der routinierten Selbstreflexion« (Geimer 2014a, S. 200) selbst anerkennen. Angeknüpft wird hier nach Geimer an den Kern der »Governmentality Studies im Anschluss an Foucault.« (Ebd.) Zum Gegenstand werden also normative Subjektfiguren, die »Subjektivierungsprozesse anreizen und hervorbringen.« (Ebd.) Das Anliegen illustrierend führen Geimer und Amling in ihrem Beitrag *Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen* eine Studie von Lisa Pfahl und Boris Traue (2012) an, in der diese eine Diskurs- und Biographieanalyse zusammenführen und »zeigen können, dass sich sonderpädagogische Diskurse in autobiografischen Stegreiferzählungen als ›Subjektivierungseffekte‹ (ebd.) niederschlagen.« (Geimer & Amling 2019, S. 118) Als hegemonial lassen sich die dabei herausgearbeiteten Normen insofern bezeichnen, »als dass sie in gesellschaftlichen Teilbereichen (bzw. Feldern oder Systemen)

als dominante ›Identitätsnormen‹ (Goffman 1967 [1963]: 132) bzw. kontextbezogene ›hegemoniale Anforderungsprofile‹ (Bröckling 2012, S. 131) wirksam sind...« (Ebd.)

Dabei ist eine Analyse von Subjektivierungsprozessen von einer Analyse von Positionierungen zu unterscheiden, die intentional eingenommen werden: Während eine Analyse von Positionierungen Normen in den Blick nimmt, die explizit geäußert werden (können), impliziert die Verwendung des Begriffs *Subjektivierungsprozesse*, dass Normen *nicht* erst dann handlungsleitend werden, »wenn sich Akteur*innen diesen gegenüber verorten, sondern es können [...] auch *implizite Passungsverhältnisse* und Formen der *Aneignung* von Normen bestehen, die im Rahmen einer dokumentarischen respektive rekonstruktiven Subjektivierungsforschung untersucht werden können.« (Hervorheb. i. Orig., Geimer & Amling 2019, S. 130) Damit geht es in dieser Arbeit nicht um ein interpretatives Denken, das sich explizit erschließt, sondern ein unmittelbares Verstehen im Sinne Mannheims (vgl. Mannheim 1980); es geht um ein implizites Wissen, das Praxis strukturiert und entsprechend zu rekonstruieren ist.

Neben der Untersuchung normativer Ansprüche sind Geimer und Amling folgend »die *Praktiken und Technologien der Subjektivierung*« (Hervorheb. i. Orig. 2019, S. 118) zu untersuchen, wenn die Frage bearbeitet werden soll, was hier wie in Bezug auf das Lernen *mit, durch* und *über* Medien Vorstellungen angehender Grundschullehrer*innen über ihre zukünftige Alltagspraxis prägt. Die Technologien der Subjektivierung greifen ein Konzept von Foucault auf, dem folgende Frage zugrunde liegt: »In welcher Weise bilden sich unter bestimmten diskursiven und ›technologischen‹ Bedingungen bestimmte subjektive Selbstinterpretationen und Weisen des Selbstverstehens aus?« (Reckwitz 2010, S. 37) Es wird danach gefragt, wie Ordnungen das Subjekt herausfordern »sich und seine Existenz auf eine bestimmte Weise zu ›verstehen‹ und in seinen alltäglichen Praktiken mikrologisch ein dem entsprechendes Verhältnis zu sich selbst herzustellen.« (A. a. O., S. 38)

1.3 Orientierungen und Orientierungsrahmen

Nach Geimer ist zu fragen, wie sich das Verhältnis zwischen normativen Subjektfiguren und »Orientierungsrahmen im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie« (Geimer 2014a, S. 201) beschreiben lässt. Dafür werden normative Subjektfiguren als Teil impliziter Wissensbestände aus dem Orientierungsrahmen herausgelöst, um sie fassen zu können, ihre Relation zu den *handlungsleitenden Orientierungen* und damit ihre Relevanz für den Orientierungsrahmen beschreiben zu können. Dabei kann eine normative Subjektfigur in handlungsleitenden Orientierungen aufgehen, möglich ist aber auch eine *nicht-habituelle Passung*, womit eine normative Subjektfigur u.a. zu einer Legitimationsfigur für eine nicht zu ihr passende Praxis werden kann.

In der Medienpädagogik haben sich in den vergangenen Jahren zahlreiche Autor*innen mit Fragen zu medienbezogenen Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften beschäftigt. Dazu gehören u.a. Elke Billes-Gerhart (2009), Ralf Biermann (2009), Sven Kommer (2010) sowie Bardo Herzig und Silke Grafe (2010). Auch Horst Niesyto verweist im Zusammenhang mit der Frage, wie Medienbildungsprozesse im Kontext pädagogischer Studiengänge zu gestalten sind auf die Bedeutung der Haltung

hin, die Lerner*innen mitbringen: »Dabei ist zu beachten, dass die Menschen und die verschiedenen Sozialgruppen **unterschiedliche** Bedürfnisse, Muster und Präferenzen des Mediengebrauchs haben.« (Hervorheb. i. Orig., Niesyto 2011, S. 2) Im Folgenden soll näher auf Positionen bezüglich der Bedeutung von Einstellungen, Habitus und handlungsleitenden Orientierungen eingegangen werden, die sich auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien beziehen, indem einige Ergebnisse aus medienpädagogischen Studien präsentiert werden, die zu diesem Thema vorliegen.

Studien zu Einstellungen in Bezug auf das Lernen mit, durch und über Medien

Biermann hat in seiner Untersuchung zum medialen Habitus explizit nach Einschätzungen von Lehramtsstudent*innen bezüglich der Bedeutung von Medien für den Unterricht gefragt, aber auch danach, welches Wissen die Student*innen für das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien für bedeutsam halten. Der überwiegende Teil der Befragten waren Student*innen, die auf Grundschullehramt studierten.² Die Befragung ergab, dass die Lehramtsstudent*innen Lehr- und Lerntheorien im Kontext von Medien für bedeutsam halten und der Ansicht sind, dass sie etwas über sie wissen sollten, um in ihrem zukünftigen Handlungsfeld Medien einsetzen zu können: »72 Prozent sehen diese als notwendige Kenntnisse an, um Medien erfolgreich im Unterricht einsetzen zu können. 23,2 Prozent gaben »teils, teils« als Antwort an, während ein Rest von gerade mal 4,8 Prozent diese als weniger wichtig (trifft weniger zu) oder nicht wichtig (trifft nicht zu) bewerteten.« (Biermann 2009, S. 195) Diese Positionierungen der Student*innen klären jedoch nicht, ob sich daraus tatsächlich eine Auseinandersetzung mit Lehr- und Lerntheorien im Kontext von Medien ergibt, bzw. ob und inwiefern diese Positionierungen Praxis von Student*innen mitstrukturieren.

Interessant ist die Bedeutung, die die Student*innen in der Studie von Biermann den »Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl von Medien für den Einsatz im Unterricht« (a.a.O., S. 196) beimessen. Biermann folgert u.a. aus der Angabe von 91,1 Prozent der Student*innen, »dass technische Kenntnisse im Umgang mit neuen Medien notwendig seien« (ebd.), dass die Student*innen »besonderen Wert auf die Kontrolle der eingesetzten Medien [...] legen. [...] Je komplexer ein Gerät in seiner Bedienung und im Einsatz, desto eher lässt sich eine anschließende Ablehnung vermuten.« (Ebd.) Biermann folgend lässt sich hier annehmen, dass die durch die Digitalisierung zunehmend benutzerfreundlichen medialen Anwendungen die Ablehnung des Einsatzes von Medien im Unterricht verringern. Ein weiteres Ergebnis aus der Studie von Biermann lässt jedoch vermuten, dass der Wunsch, Medien leicht handhaben und kontrollieren zu können, auf mehr verweist. So stellt Biermann in seiner Arbeit fest, dass

2 Insgesamt wurden 1.201 Fragebogen von Studienanfänger*innen, Hochschulerfahrenen (drittes bis fünftes Semester) und Prüfungskandidat*innen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie den Universitäten Siegen und Bielefeld ausgefüllt, von denen Dreiviertel auf Grundschullehramt studierten. Ein Fünftel der Befragten studierte auf Realschullehramt, ungefähr ein Zehntel auf Grund- und Hauptschullehramt mit dem Schwerpunkt Hauptschule, etwas mehr als drei Prozent Europalehramt auf Realschulen, der Rest studierte auf Diplom, Gymnasiallehramt und Bachelor/Master. (Vgl. Biermann 2009, S. 103f.) Mit der quantitativen Auswertung der Fragebögen ist es möglich, Meinungen, Selbsteinschätzungen und Positionierungen der Student*innen zu erfassen.

sich die Student*innen »stark am Medium orientieren und seinem Einsatz als Unterrichtsmittel...« (Ebd.): Offensichtlich ist für die Frage, ob Medien für den Unterricht geeignet sind, nicht nur ihre Handhabung von Bedeutung, sondern was sie für den Unterricht bringen und damit für die Aufgabe, die die Student*innen in der Studie als zentrale Aufgabe von Lehrer*innen wahrnehmen. Medienerziehung, Medienkunde oder auch Mediengestaltung werden von den Student*innen entsprechend weniger in den Blick genommen und hierfür notwendiges Wissen als weniger bedeutsam eingeordnet: »Angaben zu gesellschaftlichen und entwicklungspsychologischen Grundlagen wie auch Forschungsergebnissen haben hier wesentlich weniger Zustimmung...« (Ebd.) Wenn sich Student*innen für Seminarangebote interessieren, die nicht auf Mediendidaktik fokussieren, sind das laut Biermanns Studie vor allem Seminare, in denen sich mit der Wirkung von Medien auseinandergesetzt wird: »Das Thema mit der stärksten Nachfrage ist der Einfluss der Mediennutzung auf Kinder und Jugendliche.« (A. a. O., S. 204) Biermann führt dies auf die zeitgleich zur Befragung geführte öffentliche Debatte über die Amokläufe in Erfurt und Emstetten und die in diesem Zusammenhang herausgestellte Bedeutung der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zurück. (Vgl. ebd.)

Biermann schlussfolgert aus den Ergebnissen seiner Studie, dass Lehramtsstudent*innen zu wenig über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wissen bzw. diese falsch einschätzen:

»Ebenso wie beim Fernsehen wird die Nutzungsdauer des Internets falsch eingeschätzt. Laut der ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation VII aus dem Jahr 2005 (vgl. Reitzer/Ridder 2006, S. 212) weisen Personen zwischen 14 und 19 Jahren eine durchschnittliche Nutzungsdauer von 58 Minuten auf. Hier überschätzen die Lehramtsstudierenden die Zeiten mit einer durchschnittlichen Angabe von 81,4 Minuten recht deutlich.« (Biermann 2009, S. 199)

Für mich stellt sich die Frage, was diese falschen Einschätzungen der Student*innen strukturiert, bzw. ob sie ausschließlich oder vor allem auf medienbiografische Erfahrungen zurückzuführen sind, wie Biermann mit der Erläuterung des medialen Habitus unterstellt. Diesen versteht er nicht

»als eine Reihe von Konditionierungen im behavioristischen Sinne, sondern als einen wechselhaften Prozess, in dem sich der Habitus als Konstruktionsleistung in Folge von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ausbildet. Diese Erfahrungen bilden das Dispositionsgefüge und sorgen so auf Basis dieser für eine ›gelenkte‹ Betrachtung der Welt. Anders ausgedrückt: Das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu, das einem sozialräumlichen Erfahrungsraum entspricht, erlaubt es dem Akteur eine Bandbreite von Schemata aufzubauen, mit denen er wiederum die Welt wahrnimmt.« (Biermann 2013, S. 4/12)

Auch die Werte, die Student*innen Computer und Internet im Unterricht zuschreiben, lassen offen, was sie strukturiert: »Wichtig erscheinen den Studierenden vor allem die Möglichkeiten, aktuelle Informationen einzubringen [...], Abwechslung in den Unterricht zu bringen [...], entdeckendes Lernen zu ermöglichen [...], einen Sachverhalt zu veranschaulichen [...] sowie Aufgaben und Ergebnisse zu präsentieren...« (Biermann

2009, S. 200) Hier lässt der Hinweis, dass für Student*innen, wenn »es um die Aktivität der Schüler geht [...] vor allem das entdeckende Lernen und das selbständige Arbeiten im Vordergrund (im Grunde das Befolgen einer Arbeitsanweisung) [stehen]« (a.a.O., S. 201) aufmerken, und die dennoch von Biermann vorgenommene Einordnung, dass die Student*innen in alten Strukturen von Schule denken,³ »in denen der Lehrer eine Aufgabe stellt und die Schüler Zeit haben, diese zu lösen. Kooperative Arbeitsweisen von Lehrer und Schülern scheinen weniger gefragt zu sein.« (Ebd.) Computer und Internet werden nach Biermann von den Student*innen auf die Funktion reduziert, Unterricht interessanter und motivierender zu gestalten; andere Potenziale seien den Student*innen offensichtlich nicht bekannt oder würden nicht wahrgenommen. (Vgl. ebd.) Entsprechend stimmen die Student*innen in der Studie von Biermann der Beteiligung der Schüler*innen an der Mitgestaltung des Unterrichts kaum zu, auch »das Erlernete mit den Lernenden zu reflektieren und zu hinterfragen und diese mehr in die Planung einzubeziehen [...] erhält kaum Zustimmung.« (A. a. O., S. 202) Laut der Studienergebnisse beeinflussen bzw. verändern weder das Studium, noch der Studiengang oder die Semesterzahl die Haltungen der Student*innen; Biermann geht also nicht davon aus, dass das Studium zu einer Transformation von Erfahrungswissen führt.

Auch die Studie von Kommer zeigt, dass Lehramtsstudent*innen digitalen Medien mit Vorbehalten begegnen. Für die Untersuchung wurden u.a. themenzentrierte, leitfadengestützte, aber offen gehaltene Interviews mit Lehramtsstudent*innen geführt, die an der Pädagogischen Hochschule Freiburg auf Grundschullehramt, aber auch auf Haupt- und Realschule studierten. Zudem sind Videografien im Rahmen eines Computerkurses entstanden, der explizit für die Studie entwickelt wurde, und in dem die Student*innen am Computer Präsentationen zu ihren Medienbiografien erstellt haben. Die Auswertung des Materials führt Kommer zu dem Schluss, dass die habituelle Distanz zu Medien »verstärkt von einer großen Unsicherheit in Bezug auf die eigene Medienkompetenz« (Kommer 2010, S. 386) dazu führen wird, dass die Student*innen als Lehrer*innen »mit großer Wahrscheinlichkeit den Einsatz der neueren Medien sowohl im Sinne einer breiten Medienbildung, aber auch im Kontext enger gefasster mediendidaktischer Konzepte eher vermeiden.« (Ebd.) Kommer stellt ebenfalls heraus, dass der mediale Habitus vor allem aufgrund biografischer bzw. medienbiografischer Erfahrungen ausgebildet wird: »Das Hinzuziehen der medienbiografischen Daten ermöglicht [...] vor allem einen vertieften Einblick in die Genese des medialen Habitus. Insbesondere die in der Kindheit und Jugend erfahrenen medienerzieherischen Interventionen der Eltern (bzw. Erziehungsberechtigten) erweisen sich dabei als hoch relevant.« (A. a.

3 Es wird nicht klar, was genau beschrieben wird, bzw. um was es eigentlich gehen soll: So ist zwischen selbstbestimmtem, selbständigem und selbstregulierendem Arbeiten zu unterscheiden, wobei ein selbstständiges Arbeiten weniger zu einem Abarbeiten von gestellten Aufgaben passt, vor allem nicht im Zusammenhang mit entdeckendem Lernen. Und geht es um entdeckendes Lernen, wäre wohl der Begriff selbstbestimmt Arbeiten treffender als selbstständig Arbeiten. Geht es aber um Aufgabenstellungen, die selbstständig bzw. selbstorganisiert ausgeführt werden sollen, ließe sich auch von einem selbstreguliertem oder selbstkontrolliertem Arbeiten sprechen, wobei die Regulierung bzw. Kontrolle entsprechend der in den Aufgaben vorgegebenen Regeln und Zielen zu erfolgen hat. Damit würde auch die Einordnung von Biermann aufgehen, dass die Student*innen in alten Strukturen denken.

O., S. 303) Andreas Breiter, Stefan Aufenanger, Ines Averbeck, Stefan Welling und Marc Wedjelek, die die Studie von Kommer zitieren, folgern daraus, dass sich eine veränderte Schulpraxis in Bezug auf Medien nicht allein dadurch ergeben wird, dass neue und junge Lehrer*innen an Schulen kommen: »Die gerne propagierte Lösung des Problems durch veränderte Einstellung und Orientierung und der damit einhergehenden Medienpraxis von neuen, jungen Lehrkräften wird sich [...] nicht als Automatismus einstellen.« (Breiter et al. 2013, S. 46)

Wird aber Kommer und Biermann folgend angenommen, dass Familiensozialisationsprozesse für die Genese des medialen Habitus zentral sind, verwundert jedoch die Annahme, dass sich Einstellungen gegenüber Medien kaum verändern werden. So führen zunehmend mobile Technologien laut einer Studie von Katrin Schlör zu neuen, ortsungebundenen Medienpraktiken in Familien: »Handys, Smartphones, MP3-Player oder portable Spielkonsolen [spielen] in vielen Familien eine wichtige Rolle.« (Schlör 2016, S. 207) Schlör spricht von mobilen Medienräumen, die veränderte »Kontrollbedingungen seitens der Eltern und eine verstärkte Möglichkeit des Rückzugs zur individuellen Medienpraxis [hervorrufen]. Gleichzeitig erweitert sich der häusliche Medienraum durch mobile Technologien und virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten etwa in Form von Anrufen auf Mobilfunkgeräten oder mobil versendeten Nachrichten.« (A. a. O., S. 208)

Auch Walter Scheuble, Sara Signer und Heinz Moser deuten auf einen sich wandelnden Umgang mit Medien in Familien hin. Sie stellen 2014 in ihrer Studie *Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich: Quantitative und qualitative Einschätzungen der Studierenden zur Medienbildung an der PH Zürich*⁴ fest, dass die Student*innen »in ihren Familien überaus gut mit Medien ausgestattet [sind] und [...] sich diese aus dem Alltag überhaupt nicht mehr wegdenken [können].« (Scheuble, Signer & Moser 2014, S. 18) Ganz selbstverständlich würden digitale Medien, hier vor allem Smartphones, von den Student*innen im Alltag genutzt; sie sähen »allenfalls in den von der Presse in den Vordergrund gerückten Gefahren wie Cybermobbing bzw. im vernachlässigten Persönlichkeitsschutz ein Feld, wo die Schule bewahrend bzw. immunisierend tätig sein soll.« (Ebd.) Die Schweizer Student*innen fokussieren laut der Untersuchung mit einer verstärkten Nutzung digitaler Medien in ihrem Alltag eher auf die Chancen, die diese bieten und wehren sie auch für den Unterricht nicht ab. Vielmehr ordneten sie diese als für den Unterricht nützlich ein. (Vgl. a.a.O., S. 86)

Die Ergebnisse der Studie *Medienbezogene Vorstellungen von (angehenden) Lehrpersonen*, für die Jasmin Bastian und Stefan Aufenanger Quer- und Längsschnitterhebungen mit-

4 Es fand 2012/2013 eine Vollerhebung an der PH Zürich statt, an der auch Student*innen teilgenommen haben, die auf Grundschullehramt studieren. Erhoben wurden die Daten mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens und mit Gruppendiskussionen, die qualitativ ausgewertet wurden. Für die Gruppendiskussionen wurden für alle Lehramtsrichtungen jeweils drei bis fünf Student*innen ausgewählt. Mit den ausgewerteten Daten werden überwiegend Selbsteinschätzungen der Student*innen präsentiert; auch für die Gruppendiskussionen gab es einen Leitfaden; es wurden also Relevanzen vorgegeben und die Gespräche dadurch vorstrukturiert. Die Auswertung der Gruppendiskussionen fokussiert vor allem auf die Beurteilung der Themen durch die Student*innen und damit auf explizite Äußerungen, Positionierungen und Selbsteinschätzungen der Student*innen. (Vgl. Scheuble, Signer & Moser 2014, S. 25ff.)

einander verbinden, um u. a. quantitative und qualitative Daten von Student*innen der Universität Mainz zu Beginn, in der Mitte und zum Ende ihres Studiums erheben zu können⁵, weisen ebenfalls auf sich wandelnde Einstellungen gegenüber Medien hin⁶: So wird zwar von den Student*innen die mediale Berichterstattung über die Wirkung digitaler Medien eher negativ eingeordnet, sie selbst nehmen diese aber eher positiv wahr. (Vgl. Bastian & Aufenanger 2015, S. 23) Da die Erhebung an einer Universität stattfand, in der Lehramtsstudent*innen verpflichtet sind, medienpädagogische Veranstaltungen zu besuchen, haben Bastian und Aufenanger auch danach gefragt, ob die Student*innen einen Einfluss der Lehre auf ihre Einstellungen wahrnehmen. Dies war bei der Mehrheit der Student*innen nicht der Fall (vgl. a.a.O., S. 25), wobei hier zu berücksichtigen ist, dass nicht die Einstellung Gegenstand der Erhebung ist, sondern eine subjektive Einschätzung der Student*innen in Bezug auf einen möglichen Einfluss auf ihre Einstellungen. Negative Wirkungen sähen die Mainzer Lehramtsstudent*innen vor allem bei jungen Kindern sowohl im Vorschulalter (vgl. ebd.) als auch im Grundschulalter. (Vgl. a.a.O., S. 26) Für ältere Kinder und Jugendliche gelte dies jedoch nicht. Hierzu merken Bastian und Aufenanger an, dass die Student*innen Einschätzungen aus medialen Berichten spiegeln: »Auch in öffentlichen Debatten wird nicht selten vorgeschlagen, Kindern im Grundschulalter noch keine Bildschirmmedien anzubieten und auch der Medieneinsatz in Grundschulen wird zumeist kritisch betrachtet.« (Ebd.)

Die Lehramtsstudent*innen ordneten die digitalen Medien vor allem mit Blick auf Kinder negativ ein, auf sich selbst bezogen jedoch positiv. (Vgl. ebd.) Für Bastian und Aufenanger stellt sich damit die Frage, was das für die Lehrerbildung bedeutet und fordern, dass Szenarien zu gestalten sind, in denen Student*innen »in praktischen Erkundungen und Workshops« (ebd.), aber auch »in ihren akademischen Lehrveranstaltungen erfahren« (ebd.), wie digitale Medien sinnvoll und pädagogisch-didaktisch gelehrt im Unterricht einsetzbar sind, um »die Bilder, die die Studierenden über die Wirkungen von Medien im Kopf haben, zu verändern. Es muss zu einer Art »Bildwechsel« kommen, der voreingestellte Weltbilder oder Deutungsmuster realistischer anpasst.« (A. a. O., S. 32)

-
- 5 Zum Lehramtsstudium in Rheinland-Pfalz und damit an der Universität Mainz ist zu sagen, dass das Bachelorstudium polyvalent, also nicht auf eine bestimmte Schulart ausgerichtet ist: »Erst ab dem fünften Semester weist das Studium eine schulartspezifische Ausrichtung auf.« (<https://www.studium.uni-mainz.de/bed/> vom 06.10.2019) An der Universität Mainz ist es dann ab dem 6. Semester nur noch möglich, mit dem Schwerpunkt gymnasiales Lehramt zu studieren. (Vgl. ebd.)
- 6 Die Publikation zu der Studie bezieht sich nur auf erste quantitative Daten, die für die Studie erhoben wurden, obwohl davon auszugehen ist, dass vor allem qualitative Daten eine Aussagekraft bezüglich der Frage haben, worauf die in deskriptiven Studien immer wieder beschriebene Medienskepsis von Lehrer*innen und Lehramtsstudent*innen zurückzuführen ist. So schreiben die Autorin und der Autor selbst: »Methodisch wurde eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Datenerhebungsverfahren gewählt. Letztere stellen qualitative Interviews dar, welche medienbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden wie auch Lehrpersonen in den Blick nehmen. Dem liegt der theoretische Ansatz zugrunde, dass die Vorbehalte von Lehrpersonen gegenüber digitalen Medien mit deren medienbezogenen Deutungsmustern (Oevermann 2001) zusammenhängen. Um medienbezogene Probleme erst gar nicht aufkommen zu lassen, greifen (angehende) Lehrpersonen auf vorhandene Deutungsmuster in ihrem Umfeld zurück und es entwickeln sich feststehende medienbezogene Weltbilder.« (Bastian & Aufenanger 2015, S. 22)

Wird ein solcher *Bildwechsel* im Sinne eines prozessorientierten Bildungsprozesses verstanden, der »Bezüge von Subjekten auf sich (aus denen dann entsprechend Weltverhältnisse entstehen)« (Jörissen 2011, S. 217) meint und nicht »Bildung von oder über ›etwas‹« (ebd.), ergibt sich die Notwendigkeit zu klären, worauf sich aktuelle, mediale Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen zurückführen lassen bzw. was sie begründet. Die bislang von Aufenanger und Bastian publizierten Erkenntnisse lassen dies jedoch nicht ausreichend zu. Bastian und Aufenanger stellen die These in den Raum, dass die Vorstellungen der Student*innen überwiegend durch die mediale Berichterstattung und populärwissenschaftliche Publikationen hervorgebracht werden und weniger durch wissenschaftliche Erkenntnisse. (Vgl. Bastian & Aufenanger 2015, S. 32)

Kritik an der Objektivierung des Subjektiven in medienpädagogischen Diskursen

Nach Kommer ermöglicht seine Konzeptionierung des medialen Habitus vor allem, »die perspektivischen Engführungen aufzubrechen, wie sie häufig in der Medienforschung zu finden sind, vor allem wenn sie auf die jeweiligen medienspezifischen Nutzungsdaten zentriert ist. Die Kontextualisierung und Einbeziehung der (Medien-)Biografie erlaubt Rückschlüsse auf die dauerhaften Dispositionen, die den Medienumgang gründen.« (Kommer 2010, S. 391) Die Arbeit wird von mir entsprechend als Kritik an der Objektivierung des Subjektiven in medienpädagogischen Diskursen gelesen, die zu einer Auseinandersetzung mit Subjektivierungen von Lehramtsstudent*innen herausfordert, die sich auf ihr zukünftiges Handlungsfeld beziehen. Im Sinne Bourdieus geht es folglich darum, »objektivierte Geschichte (Feld) und inkorporierte Geschichte (Habitus) als zwei aufeinander bezogene Erscheinungsbedingungen der sozialen Praxis in dynamischer Beziehung zueinander zu stellen.« (Ebrecht & Hillebrandt 2002, S. 7) Damit geht es um ein Akteurskonzept, auf das die Praxistheorie verweist und welche das Handeln von Subjekten »nicht durch Rationalität oder Intentionalität angeleitet [versteht], sondern durch die Anforderungen der Praxis.« (A. a. O., S. 8) Eine Analyse sozialer Praxis lässt sich weder auf Absichten von Subjekten verkürzen noch auf »Epiphänomene von objektivierten sozialen Strukturen oder vorab festgelegter Regeln...« (Ebd.) Vielmehr konstituiert sich soziale Praxis »deren Eigenlogik jenseits vorab theoretisch festgelegter Regelsysteme analysiert werden muss.« (Ebd.) Die Auseinandersetzung mit Anforderungen der Praxis führt zu einem praktischen Sinn, der es möglich macht, »an Praxisformen zu partizipieren.« (Ebd.)

Nach Kommer wird der Habitus in den meisten Konzepten zur Vermittlung von medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung nicht ausreichend berücksichtigt: »Dies kann im Zweifelsfall dazu führen, dass alle Bemühungen zur Stärkung des Einsatzes neuerer Medien in der Schule an den im Habitus verfestigten Dispositionen scheitern...« (Kommer 2010, S. 387) Kommer plädiert ausgehend von dieser Erkenntnis dafür, dass Lehramtsstudent*innen erfahren, dass ihre Einstellungen eine Konstruktion sind, »die von ihrer Position im sozialen Feld abhängt – und damit keineswegs absolut im Sinne eines Geschmacksurteils bei Kant sind, sondern immer auch anders ausfallen könnten...« (A. a. O., S. 387f.) Nur dann ergeben sich nach Kommer »Chancen für eine spätere adäquate und von Offenheit anstelle von habituell begründeten Vorurteilen geprägte Umgangsweise mit verschiedensten

Medien im schulischen Kontext...« (A. a. O., S. 388) Damit geht Kommer davon aus, dass es möglich ist, die im Habitus verfestigten Dispositionen zu bearbeiten, also »der Kreislauf einer repetitiven Anwendung der vorhandenen Schemata durchbrochen werden kann.« (Ebrecht 2002, S. 228)

Tatsächlich ist bereits in der Habitusstheorie eine mögliche Veränderung von Habitus angelegt, auch wenn Bourdieu zunächst den Eindruck vermittelt, wie Jörg Ebrecht feststellt, dass die Entwicklung neuer Schemata unmöglich ist:

»Wenn alles Wahrnehmen, Denken und Handeln aus der Anwendung von kognitiv-symbolischen Schematisierungen resultiert, dann ist die Etablierung neuer Schemata nicht nur unwahrscheinlich, sondern beinahe ausgeschlossen, da alle Erfahrungen, auch und gerade die irritierenden, immer schon auf der Basis vorhandener Dispositionen rezipiert werden.« (Ebrecht 2002, S. 228)

Mit dieser Sicht werde jedoch nicht ausreichend berücksichtigt, dass die Anwendung von Schemata, die nach Bourdieu kollektiv und den einzelnen Akteur*innen nicht reflexiv zugänglich sind, von diesen »in konkreten Handlungssituationen, unter einem konkreten Handlungsdruck praktisch angewendet werden.« (A. a. O., S. 230) Dies geschehe routinisiert, aber nicht mechanisch: »Da die kollektiven Schemata des Habitus von den Akteuren zur subjektiven Sinnzuschreibung herangezogen und durch das ›Nadelöhr‹ des praktischen Verstehens im Rahmen einer konkreten Handlungssituation gefädelt werden müssen, erscheint die quasi mechanische Repetition von Handlungsmustern als ein unwahrscheinlicher Grenzfall.« (A. a. O., S. 230f.) Ebrecht führt hierzu Situationen an, in denen ein routinisiertes Rückgriff auf etablierte Schemata zum Problem wird: Dazu gehört zum einen eine Handlungssituation, die Akteur*innen als nicht eindeutig auslegbar erkennen, was sie auffordert, sich zwischen Schemata zu entscheiden, über die sie verfügen. Zum anderen kann es zu einer Handlungssituation kommen, »die von den Akteuren vor dem Hintergrund ihrer vorhandenen habituellen Dispositionen gar nicht verstanden werden kann, weil ihnen die entsprechenden Schemata der Interpretation fehlen, die Handlungssituation ihnen gewissermaßen so fremd ist, dass sie außerstande sind entsprechende Handlungen zu vollziehen.« (A. a. O., S. 231) Hier verlieren nach Ebrecht »Situationsinterpretationen und Praktiken ihren Routinecharakter...« (Ebd.)

Auch Kommer beschreibt den Habitus als »träge und von einem hohen Beharrungsvermögen geprägt...« (Kommer 2010, S. 386), aber geht wie Ebrecht davon aus, dass er »als spezifische Form des Prozessierens eines kognitiven Systems grundsätzlich im Sinne einer strukturellen Kopplung zu einem strukturellen Driften – also zu einer Veränderung – fähig ist...« (Ebd.) Entsprechend müsse Medienbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums »tiefer ansetzen und versuchen (ganz im Sinne einer Irritation), den eigenen medialen Habitus wie auch dessen Entstehungsprinzipien zunächst bewusst und dann reflexiv zu machen.« (A. a. O., S. 387) Deutlich wird für mich hier, dass es um Bezüge von Subjekten auf sich und daraus hervorgehende Weltverhältnisse geht und damit um Bildungsprozesse im Sinne von Jörissen und Marotzki; sollen diese initiiert werden, ist nach Alfred Holzbrecher zu berücksichtigen, dass die jeweilige Position im sozialen Feld, aber auch der Subjektanteil in Erfahrungsbildungsprozessen von Bedeutung sind, in denen im »Kontext eines historisch-gesellschaftlich [sic!] und kulturell

bedingten ›Gesamtsystems‹ über intermediäre Systeme, z.B. soziale ›Schichten‹ oder ›Milieus‹, sich biografische Erfahrungen im Subjekt zu bestimmten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern verdichten.« (Holzbrecher 2003, S. 112)

Die Chance einer Irritation und damit die Initiierung eines Bildungsprozesses liegt nach Holzbrecher u.a. darin, dass ein Bildungsprozess kein geradliniger Prozess ist, sondern vielmehr – ähnlich wie Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki es auch beschreiben – ein »ergebnisoffener Such- und Konstruktionsprozess [...], bei dem das lernende Subjekt jeden Schritt daraufhin überprüfen muss, ob er ›gangbar‹ ist. Jede neue Aktivität wird im Spannungsfeld zwischen einem Rückblick, d.h. eine Einordnung in das System bisheriger Erfahrungen, und einer Einschätzung künftiger Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten beurteilt.« (Holzbrecher 2003, S. 115) Nach Holzbrecher geht es deshalb darum, einen Prozess der Suche zu organisieren: eine Suche nach »neuen, angemessenen Deutungs- und Ausdrucksformen« (a.a.O., S. 120), die das Subjekt ermächtigen »innere Widerstände (z.B. biografisch bzw. entwicklungsbedingte Ängste) zu bewältigen und sich zugleich auch äußeren Widerständen gegenüber als handlungsfähig zu erfahren.« (Ebd.) Um Bildungsprozesse anregen zu können, in denen dies möglich wird, scheint ein Wissen über mögliche innere Widerstände, aber auch über mögliche äußere Widerstände bedeutsam, die von angehenden Grundschullehrer*innen in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien in der Grundschule wahrgenommen werden.

Damit rückt ein Ergebnis aus der Studie zur Medienintegration in Grundschulen von Breiter, Aufenanger, Averbek, Welling und Wedjelek in den Fokus: Von den Grundschullehrer*innen werden nicht nur Aufgaben genannt, die sie so auslasten, dass ihnen Zeit für den Medieneinsatz und Medienerziehung im Unterricht fehlt, sondern sie sagen, dass sie sich aufgrund des Medienwandels auch überfordert fühlen, wie ein exemplarisches Zitat einer Lehrerin aus der Studie zeigt: »Die Medienwelt ändert sich so rasch, dass mir der Überblick fehlt, um die Konsequenzen im Unterricht zu thematisieren...« (Breiter et al. 2013, S. 121) Die befragten Lehrer*innen geben an, dass sie lieber nicht mit digitalen Medien arbeiten, sondern auf Bewährtes zurückgreifen: »Ich arbeite im Unterricht lieber mit traditionellen Medien als mit digitalen...« (Ebd.) Die zunehmend artikulierte gesellschaftliche Erwartung, digitale Medien auch in der Grundschule einzusetzen und zum Thema zu machen, könnte von (angehenden) Lehrer*innen entsprechend als Krise erlebt werden, die ein Potenzial von Lerngelegenheiten in sich trägt, »bei denen auf eine ›Verflüssigung‹ vertrauter Deutungsmuster mit realitätsangemesseneren geantwortet wird, wenn bzw. indem *aktiv* nach neuen Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Reflexion und des Ausdrucks gesucht wird...« (Hervorheb. i. Orig., Holzbrecher 2003, S. 113) Eine Arbeit am Habitus, wie Holzbrecher sie anregt, erfordert Lern- und Bildungsprozesse, die vorhandene Schemata der Lernenden irritieren, die Außenstehenden nicht zugänglich sind. Damit wird angedeutet, dass Medienkompetenzmodelle das für die Irritation Notwendige nicht ohne Weiteres fassen können, da es nicht unabhängig von der Lernsituation vorab formuliert werden kann.

Angesichts aktueller Medienentwicklungen lässt sich vermuten, dass sich Anforderungen, mit denen angehende Grundschullehrer*innen in der Praxis konfrontiert werden, so verändern, dass sich ihre einverlebten Schemata nicht mehr eignen, um an eben dieser Praxis zu partizipieren. Um mögliche Krisen auszumachen, die zur Entwicklung

neuer Schemata führen könnten und damit zu Bildungsprozessen, bearbeite ich in meiner Arbeit die Frage, »wie sich Subjektfiguren zu reflexiven Selbstentwürfen *und* habituell verankerten Orientierungsmustern (Orientierungsrahmen im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie, vgl. Bohnsack 2010) verhalten...« (Geimer 2014a, S. 200f.) Dabei sind nicht nur auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien bezogene Subjektfiguren und Orientierungen in den Blick zu nehmen, wie der folgende Abschnitt zeigt, in dem ich vor allem auf Ergebnisse aus den Studien von Moritz Meurer, Ralf Biermann und Marion Brüggemann eingehe, da durch sie deutlich wird, dass auch Orientierungen, die sich auf Kindheit, Unterricht, Lehren und Lernen beziehen, in den Blick zu nehmen sind.

Über die Bedeutung von Orientierungen ohne unmittelbaren Medienbezug

Neben Orientierungen, die sich auf Medien beziehen, sind nach Meurer auch Haltungen und Vorstellungen, die sich auf Kindheit beziehen zu reflektieren. (vgl. Meurer 2006, S. 205f.) Meurer hat Interviews mit Grundschullehrer*innen geführt und ausgehend von ihnen einen bewahrpädagogischen Habitus rekonstruiert, der zu »Vermeidungs- und Rechtfertigungsstrategien« (a.a.O., S. 205) führt, die »inhärenter Teil eines technikskeptischen Habitus sind...« (Ebd.) Daraus folgt für Meurer:

»Wenn der Medieneinsatz in der Schule in den nächsten Jahren gefördert werden soll, reicht es [...] keinesfalls aus, den Lehrerinnen und Lehrern Unterrichtsbeispiele und -konzepte und immer neue Software an die Hand zu geben. Vielmehr erscheint es insbesondere für Lehrkräfte der Primarstufe unerlässlich, die eigenen Einstellungen zu Medien und Kindheit kritisch zu reflektieren und vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsergebnisse gegebenenfalls zu revidieren.« (Ebd.)

Diese Erkenntnis aufgreifend betonen Breiter, Aufenanger, Averbek, Welling und Wedjelek die Bedeutung, die handlungsleitende Orientierungen, die sich auf *Unterricht*, *Lehren* und *Lernen* beziehen, für die Frage haben, ob und wie Medien von Lehrer*innen im Unterricht eingesetzt und zum Thema gemacht werden oder nicht. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf eine Studie, für die Helena P. Miranda und Michael Russell 1.040 Lehrkräfte an Grundschulen in Massachusetts (USA) schriftlich befragt haben. Die Auswertung der Befragung zeigt nach Miranda und Russell, dass für Lehrer*innen vor allem entscheidend ist, welchen Mehrwert digitale Medien für ihren Unterricht bzw. für das Unterrichten haben: »At the classroom level, results suggest that the strongest predictor of reported teacher directed student use might be teachers' belief about the instructional benefits of technology, followed by teachers' experience with technology and teachers' perceived pressure to use technology.« (Miranda & Russell 2011, S. 317) Die Studie zeige zudem, dass lerntheoretische Orientierungen von Bedeutung sind: »Analog zur Untersuchung von Blömeke et al. in weiterführenden Schulen (Blömeke et al. 2005) kommen Miranda und Russell für Grundschulen zu der Annahme, dass Lehrkräfte, die einen konstruktivistisch orientierten Unterricht durchführen, häufiger digitale Medien einsetzen als Lehrkräfte, die konstruktivistischen Ansätzen weniger zugetan sind.« (Breiter et al. 2013, S. 39f.)

Auch bei Biermann findet sich eine Verknüpfung zwischen dem Professionsverständnis von (angehenden) Lehrer*innen und ihrem Umgang mit Medien in der Schule:

Er kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass das Professionsverständnis in Bezug auf Medien zum Problem wird, wenn der Computer, der von (angehenden) Lehrer*innen als Arbeitsgerät eingeordnet wird, von Schüler*innen spielerisch genutzt wird. Pädagogische Professionalität gebe hier das Ideal vor, dass »die Lehrperson die Kontrolle über den Lernprozess behält« (Biermann 2009, S. 74), diese Kontrolle gerate ins Wanken, wenn der »Pädagoge [...] nicht mehr der alleinige Ansprechpartner und Kontrolleur [ist], da auch die Schüler über Kompetenzen verfügen.« (Ebd.) Nach Biermann werden entsprechend Office-Anwendungen im Unterricht akzeptiert, der Einsatz von Medien wie Fernsehen, Chats oder Computerspiele dagegen abgelehnt. (Vgl. a.a.O., S. 87)

Besonders deutlich macht Brüggemann, dass nicht nur explizit medienbezogene Orientierungen in den Blick zu nehmen sind. Brüggemann hat eine rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen durchgeführt und dafür zehn Gruppendiskussionen mit beruflich erfahrenen Lehrer*innen an einem Gymnasium, einer Realschule und mehreren Gesamtschulen geführt und dokumentarisch ausgewertet. (Vgl. Brüggemann 2013, S. 65) Als Ergebnis ihrer Arbeit präsentiert sie nicht wie Biermann und Kommer einen *medialen Habitus*, der die Schulpraxis in Bezug auf Medien strukturiert, sondern einen *medienbezogenen Habitus*, der sich dadurch auszeichnet, dass die »herausgearbeiteten Orientierungen in Bezug auf die Mediennutzung in der Schule [...] nicht ausschließlich an den Umgang mit digitalen Medien gekoppelt [sind], vielmehr sind die Orientierungsmuster von allgemeiner, übergreifender Relevanz und gehen über das spezifische Medienhandeln der Lehrkräfte weit hinaus.« (A. a. O., S. 286) So handeln Lehrer*innen im Unterricht »auf der Grundlage tief verankerter Orientierungsmuster, die die Unterrichtspraxis und damit auch die Medienintegration strukturieren.« (A. a. O., S. 288) Die Autorin geht davon aus, dass die Basistypik, die sie fassen kann, »möglicherweise nicht nur im medienbezogenen Kontext rekonstruierbar ist, sondern Ausdruck grundlegender Orientierungsmuster zum Lehren und Lernen ist und möglicherweise mit fachspezifischen Orientierungsmustern korrespondiert, die sich im Kontext der Nutzung digitaler Medien zeigen.« (A. a. O., S. 287) Daraus folgt für mich, dass auch Identitätsnormen, die sich auf das zukünftige Handlungsfeld der angehenden Grundschullehrer*innen beziehen, näher zu betrachten sind.

1.4 Aneignung normativer Subjektfiguren

Geht es darum herauszufinden, welche diskursiven Subjektfiguren Vorstellungen von zukünftigen Grundschullehrer*innen strukturieren und die Kontexte zu beschreiben, in denen diese ihnen begegnen, wird kein interpretatives Denken betrachtet, das sich explizit erschließt, sondern ein unmittelbares Verstehen im Sinne Mannheims (vgl. 1980), wie Geimer betont: »Während Deutungen der Regelung des reflexiven Verhältnisses zu sich selbst wie der expliziten Distinktion von Anderen dienen, führen Aneignungsprozesse zur Reproduktion oder Transformation eines impliziten Erfahrungswissens und damit potenziell zu Bildungsprozessen.« (Geimer 2014a, S. 202) Nach Geimer kann es hierbei zu dissoziativen Aneignungen kommen, »in denen sich reflexive Selbstentwürfe an Subjektfiguren ausrichten, aber zugleich habituell-implizite Wissensstrukturen nicht beeinträchtigt werden.« (Ebd.) So wäre es möglich, dass angehen-

de Grundschullehrer*innen die Bedeutung von Medienpädagogik in der Grundschule – insbesondere angesichts aktueller Debatten über eine so genannte digitale Bildung und den Einsatz von Tablets in Grundschulen, in denen Erwartungen in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien in der Grundschule formuliert werden – explizit anerkennen bzw. diese »auf der Ebene *identitätsbezogener Reflexion des Selbst* einerseits in hohem Maße relevant sind und andererseits zugleich für die *habituellen Grundlagen des Gewohnheitshandelns* weitgehend unbedeutend bleiben.« (Hervorheb. i. Orig., a.a.O., S. 203) Sprich: es kann ein Bewusstsein für die Bedeutung des Themas ausgebildet sein und auch benannt werden, ohne dass dieses Bewusstsein etwas in der Praxis verändert.

Ich gehe davon aus, dass im Hochschulkontext – auch ohne, dass es ein Curriculum bzw. Dokument gibt, das medienpädagogische Lernziele explizit und fächerübergreifend abgestimmt ausformuliert – normative Subjektfiguren und damit Deutungsangebote in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien das Potenzial haben, Vorstellungen der Student*innen bzgl. ihrer zukünftigen medienpädagogischen und mediendidaktischen Praxis als Grundschullehrer*innen mitzustrukturieren und entsprechend als »kollektiv geteilte Normalitätshorizonte von mehr oder weniger hegemonialer Durchsetzungsfähigkeit« (Geimer 2013, S. 101) bezeichnet werden können. Welche dies sind, soll untersucht werden, um sich der Reichweite normativer Subjektfiguren in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien anzunähern. (Vgl. a.a.O., S. 102)

Ziel ist dabei nicht in einem normativen Sinne zu kritisieren was handlungsleitend wird, wohl aber Verhältnisse zwischen Subjektfiguren und reflexiven sowie impliziten Wissensbeständen offenzulegen und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Grundschullehramt zu diskutieren. So lassen sich möglicherweise Lern- und Bildungsprozesse verhindernde Subjektivierungsprozesse in den Blick nehmen, in denen Subjektfiguren nur soweit angeeignet werden, dass habituell-implizite Wissensstrukturen sich nicht wandeln, obwohl »Veränderungen im Selbstverständnis und Selbstentwurf des Subjekts impliziert sind. Im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie handelt es sich um eine Form einer identitätsprägenden Bezugnahme auf ›Theorien des Common Sense mit ihren legitimatorischen Funktionen‹ (Bohnsack 2012: 124).« (A. a. O., S. 105) So lassen sich argumentativ kritische Haltungen einnehmen, die letztlich jedoch das Kritisierte legitimieren, wie Geimer mit Verweis auf Angela McRobbie illustriert, die 2009 »feststellt, dass über den popkulturell und medial omnipräsenten Feminismus eine Sensibilität für Geschlechterfragen zum Common Sense gehört, während genau dadurch jedoch alltäglich Ungleichheiten eher verschleiert als gesehen werden.« (A. a. O., S. 105)

Diese Feststellung führt zurück zu Popkewitz und offenbart, dass die Frage danach, wie normative Subjektfiguren von Grundschullehramtsstudent*innen angeeignet werden und inwiefern diese habituell-implizite Wissensstrukturen und damit Handlungspraxis beeinflussen, nicht nur grundlegend für die Formulierung von Lern- und Bildungszielen und damit Curricula sind, sondern auch grundlegend für Transformationsprozesse im Sinne von Bildungsprozessen: »The philosophy of consciousness gives sovereignty to actors and agency to humans in explanations of change in those structures.« (Popkewitz 2001, S. 156) Nur wenn nachvollziehbar wird, dass Geschichte und Kultur und damit eben auch das, was wir wissen können oder sollen, sich nicht aus sich

selbst heraus entwickelt, sondern gemacht ist, können sich Akteur*innen als mögliche Gestalter*innen von Kultur und Geschichte wahrnehmen. (Vgl. a.a.O., S. 158)

1.5 Lernen mit, durch und über digitale Medien

Wenn ich danach frage, inwiefern normative Subjektfiguren die Vorstellungen angehender Grundschullehrer*innen in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien in der Grundschule mitstrukturieren, geht es zunächst einmal nicht nur um digitale, sondern generell um Medien. Damit wird mit Bezug auf Gerhard Tulodziecki und Silke Grafe darauf verwiesen, dass in »medienpädagogischen Zusammenhängen [...] die digitalen Medien [...] nicht isoliert, sondern im Kontext des gesamten Medienspektrums gesehen [werden]...« (Tulodziecki & Grafe 2013, S. 11) Auf den Punkt bringen Tulodziecki und Grafe diese Perspektive mit folgender Formulierung: »Den lebensweltlichen Ausgangspunkt für medienpädagogische Überlegungen bildet die Medienlandschaft, in der Presse und Buch, Hörfunk und Tonträger, Film und Fernsehen, Computer und Internet den Heranwachsenden ein weit gefächertes Programm für Informationen und Kommunikation, für Unterhaltung und Spiel, für Bildung und Beratung bieten.« (A. a. O., S. 12) Dass von mir mit der Forschungsfrage nicht ein ausschließliches Interesse an digitalen Medien kommuniziert wird, ist aber auch mit Ergebnissen eines Forschungsprojektes zu erklären, für das Lehrer*innen im Kontext von Fortbildungen nach ihrer Mediennutzung im Unterricht gefragt wurden, um herauszufinden, »wie weit analoge Medien den Unterricht noch heute dominieren, bzw. wie stark in den letzten Jahren digitale computerbasierte Medien genutzt werden. Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage, ob es typische didaktische Arrangements gibt, in deren Kontext die befragten Lehrkräfte eher analoge bzw. digitale Medien einsetzen.« (Moser 2006, S. 1/20) So nutzten die für das Forschungsprojekt befragten Lehrer*innen am häufigsten die Wandtafel, den Overheadprojektor oder über einen Computer den Beamer, um etwas in ihrem Unterricht zu erklären oder darzustellen, wobei von den befragten Grundschullehrer*innen dazu vor allem die analoge Wandtafel genutzt wurde. (Vgl. a.a.O., S. 9/20) Sollten Schüler*innen jedoch etwas üben, wurde dafür auch in der Grundschule auf digitale Medien zurückgegriffen. (Vgl. a.a.O., S. 13/20) Dieses Ergebnis ist interessant, obwohl das Forschungsprojekt mehr als zehn Jahre zurückliegt, weil als Grund für den Vorzug der analogen Wandtafel nicht einfach eine fehlende digitale Medienausstattung genannt wird, sondern Moser hier auf Lernkulturen verweist und damit auf eine theoretische Annahme, von der ich in meiner Arbeit grundsätzlich ausgehe: So schreibt Moser, dass die Wahl der Methode und damit der Medien durch den Unterrichtsinhalt mitbestimmt wird, »wie wenn in den Inhalten bestimmte methodische Vermittlungsformen schon angelegt wären. Diese Passung von Medien und Inhalten ist jedoch nicht naturhaft vorgegeben, sondern ein Ergebnis bestimmter geltender Lernkulturen, die z.T. auch stufenspezifisch unterschiedlich ausgebildet sind.« (Ebd.) Moser geht hier, wie die Vertreter*innen der *cultural studies* also davon aus, dass die analoge Wandtafel ihre Bedeutung, die zu einer bestimmten Unterrichtspraxis führt, nicht per se in sich trägt, sondern dass ihr diese zugeschrieben wird. Die Wandtafel lässt sich damit als ein kulturelles Artefakt begreifen, dessen Bedeutung und daraus hervorgehende Nutzungspraxen u.a. durch

Lernkulturen – und damit auch durch das, was in diesen unter Lernen und Lehren verstanden wird – geprägt sind.

Meaning-Making

Da ich danach frage, welche Vorstellungen Grundschullehrantsstudent*innen von einem Umgang mit Medien in der Grundschule haben und was diese strukturiert, werden Positionen von Medienpädagog*innen, aber auch Positionen, die sich aus bildungspolitischen Debatten herauslesen lassen, von mir als Deutungsangebote präsentiert (vgl. hierzu vor allem Kapitel 3). Es geht mir in diesem Kontext also um die Frage, was Student*innen aus in Diskursen und Debatten sich immer wieder aufdrängenden Beschreibungen bzw. Zuschreibungen machen und nicht um den Versuch, alle in ihnen vorkommende Positionen zu erfassen. Nach Reiner Keller geht es damit um das Diskursive, welches kollektiv erzeugte Wissensordnungen in Bezug auf das Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien in der Grundschule fasst, die sich in einer Zeit durchsetzen und institutionalisieren. (Vgl. Keller 2004, S. 7)

Im Verlauf der Arbeit spreche ich zunehmend von einem Lernen *mit*, *durch* und *über digitale* Medien, da die Student*innen, mit denen ich Gruppendiskussionen geführt habe, in diesen überwiegend digitale bzw. computerisierte Medien problematisieren. Analoge Medien – wie Bücher, Kreidetafeln oder Arbeitsblätter werden zwar thematisiert, aber – passend zu den Erkenntnissen von Moser – als natürliche Bestandteile von Schule, als nicht zu diskutierend; geradezu so als wäre eine Schule ohne Bücher, Kreidetafeln oder Arbeitsblätter keine mehr. Zu dieser Einordnung passt, dass bestimmte – Schule offensichtlich nicht derart ausmachende – analoge, aber auch digitale Medien in den Gruppendiskussionen kaum auftauchen: So werden weder analoge Kameras, Audiokassetten oder Schallplatten, noch digitale Kameras oder digitale Audiogeräte intensiver besprochen, obwohl sich möglicherweise gerade durch sie etwas *über* die digitalen Medien, mit denen sich die Student*innen in den Gruppendiskussionen vor allem auseinandersetzen – also Computer, Tablets und Smartphones – erfahren ließe, was sonst nicht erfahrbar wäre:

»So lässt sich die Anwendung von einzelnen Geräten und notwendigem Zubehör – [...] Audiogeräten, Mikrofonen, Kopfhörern, Lautsprechern, Kabeln und schließlich auch Laptops für die Bearbeitung von Aufnahmen sowie Fotoapparaten für Bild-Ton-Montagen – als ein Blick hinter die Kulissen verstehen, in dem die in einem Tablet oder auch Smartphone zusammengeführten Gerätetechnologien und ihre Anwendungsmöglichkeiten einzeln begreifbar werden: Anders als bei der Nutzung eines Tablets und der passenden App, die alles für eine Audioaufnahme und deren Bearbeitung Notwendige zusammenführen, habe ich voneinander abgegrenzte Gegenstände, die ich einzeln erfassen und damit einzelne, für eine Aufnahme notwendige Schritte ganz konkret nachvollziehen und anhand der einzelnen Komponenten auch erklären kann...« (Kulcke 2015, S. 1f.)

Da ich davon ausgehe, dass die Vorstellungen der Grundschullehrantsstudent*innen nicht allein von stark vertretenen Positionen in medienpädagogischen Diskursen strukturiert werden, sondern auch technische und kulturelle Entwicklungen von Bedeutung sind, erscheinen mir im Kontext von Lernen *mit*, *durch* und *über* Medien Beschreibungen

gen zentral, die sich auf den Zusammenhang von Kultur und digitale Medien beziehen. Als wesentlich erkenne ich hier zunächst einmal – anschließend an die Feststellung von Hall, dass wir durch Sprache der Welt und den Dingen in ihr Bedeutung zuschreiben, von denen ausgehend wir sozial handeln (vgl. Hall 1997, S. 220f.) –, dass diese Zuschreibungen heute vor allem über digitale Medien vermittelt werden, die eine völlig andere Reichweite haben als analoge Medien: »the significance of the cultural revolutions at the end of the twentieth century resides in their global scope and scale, their breadth of impact, their democratic and popular character.« (A. a. O., S. 209) Digitale Medien führen nach Hall zu einem veränderten allgemeinen Bewusstsein, da wir durch sie zunehmend in vielfältigen und virtuellen Welten leben: »They truncate the speed at which images travel, the distances across which commodities can be assembled, the rate at which profits can be realized...« (A. a. O., S. 210) Verknüpft bzw. in Verbindung gebracht werden so Gesellschaften mit völlig unterschiedlichen historischen und kulturellen Entwicklungen, mit unterschiedlichen Lebensstilen: »These global cultural shifts are creating rapid social change – but also serious cultural dislocation.« (Ebd.) Daraus folge jedoch nicht, dass Menschen nicht mehr an einem Ort lebten, dass diese Orte nicht zu bestimmten Erfahrungen und damit auch lokalen Praktiken führten, auch wenn zunehmend von einer kulturellen Homogenisierung, einer *McDonaldisierung* gesprochen werde: »The result of cultural mixing, or syncretism, across old frontiers may not be the obliteration of the old by the new, but the creation of some hybrid alternatives, synthesizing elements from both but reducible to neither – as is increasingly the case in the culturally diverse, multicultural societies created by the great migrations of peoples arising from war, poverty and economic hardship in the late twentieth century...« (A. a. O., S. 211) Ins Detail geht hier Geimer, der feststellt, dass es im Zuge dieser Entwicklungen zunehmende, untereinander konkurrierende Angebote zur Subjektivierung gibt, womit Akteur*innen nicht widerspruchsfrei aufgefordert seien, sich auf eine bestimmte Art und Weise selbst zu verstehen und entsprechend auszuformen. (Vgl. Geimer 2012, S. 233) Daraus ergebe sich die Frage – die ich in Bezug auf Vorstellungen von Grundschullehr*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule auch in meiner Arbeit stelle –, was sich hier wie von Akteur*innen zu eigen gemacht werde: »Da Subjektivierungsprozesse stets auf – schon angesichts der Pluralisierung sozialer Semantiken konkurrierenden – Angeboten zur Subjektivierung, also Subjektfiguren (oder -positionen) gemäß Normalitätshorizonten, beruhen, stellt sich die Frage, wie Akteure ausgehend von habituellen Orientierungen sich an sie herangetragene Subjektfiguren zu eigen machen oder dies nicht tun.« (A. a. O., S. 233f.)

Hierzu passen Ausführungen von Felix Stalder, der der *Kultur der Digitalität*, wie er sie nennt, zuschreibt, dass sie nicht nur dazu führt, »dass alte kulturelle Formen, Institutionen und Gewissheiten erodieren, sondern auch, dass sich neue herausbilden...« (Stalder 2016, S. 9) Digitalität ermögliche demnach etwas, was vorher nicht möglich gewesen sei. So beteiligten sich immer mehr Menschen »an kulturellen Prozessen, immer weitere Dimensionen der Existenz werden zu Feldern kultureller Auseinandersetzungen, und soziales Handeln wird in zunehmend komplexere Technologien eingebettet, ohne die diese Prozesse kaum zu denken und schon gar nicht zu bewerkstelligen wären. Die Anzahl konkurrierender kultureller Projekte, Werke, Referenzpunkte und -systeme steigt rasant an...« (A. a. O., S. 11) Die Kultur der Digitalität zeichne sich vor allem durch

Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und *Algorithmizität* aus. Referentialität verweist hier auf »die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion... Im Kontext einer nicht zu überblickenden Masse von instabilen und bedeutungslosen Bezugspunkten werden Auswählen und Zusammenführen zu basalen Akten der Bedeutungsproduktion und Selbstkonstitution.« (A. a. O., S. 13) Die Gemeinschaftlichkeit verdeutlicht, dass Bedeutungen sich nur etablieren, wenn sie über den Einzelnen hinausgehen: »Nur über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen können Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden.« (Ebd.) Algorithmen automatisieren nach Stalder Entscheidungsverfahren, »die den Informationsüberfluss reduzieren und formen, so dass sich aus den von Maschinen produzierten Datenmengen Informationen gewinnen lassen, die der menschlichen Wahrnehmung zugänglich sind und zu Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns werden können.« (Ebd.) Stalder geht nicht davon aus, dass technologische Entwicklungen neue Kulturen hervorgebracht haben, die nichts mit den Kulturen zu tun haben, die ohne sie existierten: »die angeblich neuen Arten der Koordination und Kooperation sind so neu [...] nicht. Viele von ihnen gibt es schon seit einiger Zeit. Meist hatten sie anfangs mit den Technologien, für die sie dann später relevant werden sollten, gar nichts zu tun. [...] Die neuen Technologien trafen [...] auf bereits laufende gesellschaftliche Transformationsprozesse.« (A. a. O., S. 21) Neue Technologien entwickeln sich nach Stalder nur dort, wo sie gebraucht werden. Bedarfe für neue Technologien würden entsprechend »durch soziale, politische und ökonomische Krisen geschaffen...« (A. a. O., S. 22)

Ausgehend von Marshall McLuhan versteht Werner Sesink Medien als auf ein Medium verweisend – auf einen Raum verweisend, in dem Menschen handeln:

»Mit dem Medium wird ein weiterer und fundamentalerer Medienbegriff zu Grunde gelegt, demzufolge wir das Medium als Raum verstehen, in dem wir uns bewegen, und als den Schauplatz, auf dem die vielen Medien erscheinen. Das Medium wäre demnach das Medium der (vielen) Medien. Jedes Buch spricht von der Buchkultur, jede Computersimulation von der durch Neue Technologien geprägten vernetzten Informationsgesellschaft.« (Sesink 2008, S. 14)

So gesehen ist das Medium ein Raum, der etwas ermöglicht. Wird nun Lernen nicht verstanden als das Vermitteln von etwas, geht es darum »Raum für selbst entdeckte und gewählte Wege zu geben [...] [und] Medien in diesem Sinne ein[zusetzen].« (Hervorheb. i. Orig., a.a.O., S. 15) Das Neue an den *neuen Medien* im Vergleich zu den *alten Medien* ist nach Sesink vor allem, dass über die alten Medien »die Welt als eine lesbare, beschreibbare, berechenbare Welt [vermittelt wurde]. Das neue Medium dagegen [...] vermittelt die Welt als eine konstruierbare (schreibbare und errechenbare).« (A. a. O., S. 18f.) Wobei es Bits und Bytes seien, mit denen diese Welt konstruiert werde. In natürlicher Sprache artikuliere sich »eine kulturelle und sich permanent wandelnde Tradition von Weltrezeption« (a.a.O., S. 28); werde jedoch etwas mit einer Programmiersprache geschrieben, werde etwas vorgeschrieben: der Welt werde vorgeschrieben, »wie sie zu sein, wie sie sich zu verhalten hat. [...] Der Text fungiert jetzt als eine Anordnung [...], eine Kette von Befehlen, durch deren Befolgung die Übersetzung in Wirklichkeit zu leisten ist. Welt wird hier nicht mehr beschrieben, sondern *ge*-schrieben...« (Hervorheb. i.

Orig., ebd.) Für Sesink ist die Informatik entsprechend wegweisend für Bildung: Entstanden sei ein Raum, in dem das Subjekt selbst Welt konstruiere: »Befreit von der alten Welt ist nun *alles möglich*; allerdings *nichts mehr notwendig*. Im leeren Raum des Konstruierens gibt es *keine Gründe* mehr.« (Hervorheb. i. Orig., a.a.O., S. 30)

Torsten Meyer beschreibt das Medium nicht als Raum, sondern als Milieu, und macht so deutlich, dass »das Denken, die Art und Weise, wie wir wahrnehmen, erkennen, wissen können, epochenspezifisch, also kulturabhängig ist.« (Meyer 2008, S. 82) Und zu dieser Kultur gehöre Technik, die unsere Wahrnehmung von Welt verändere und damit auch unser Wissen und Denken über diese. Meyer zitiert hier Thomas Weber, der schreibt:

»die Einführung des Buchdrucks [hat] keineswegs nur eine höhere Auflage von Büchern und insbesondere der Heiligen Schrift ermöglicht, sondern auch eine Veränderung der Denkweise angestoßen. Der Übergang vom handschriftlich kopierten Manuskript zum gedruckten Buch verbreitete nicht nur die Distributionsbasis des Christentums, sondern zerstörte auch das Interpretationsmonopol von Kirche und Kaiser. Nicht allein der Glaubensinhalt wird verändert, sondern auch die Glaubensweise, was innerhalb der Kirche schließlich zur Reformation führen wird. Doch auch die profane Autorität durchläuft einen Wandel, der durch den Übergang von der feudalen zur absolutistischen Monarchie gekennzeichnet ist...« (Weber 1999, S. 407)

Die Beziehung von *Medien und Wissen* bzw. *Medien und Bildung* legt für Jörissen und Meyer nahe, dass die zu erwartenden Umbrüche weitaus radikaler sein können, als bisher erfahrene gesellschaftspolitische Herausforderungen an Bildung und Wissen. Sie gehen davon aus, dass in der

»informatischen Gesellschaft [...] das Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und der Person verbunden ist, an Bedeutung [verliert]. Wissen wird zu etwas Äußerlichem, das nicht mehr in, sondern zwischen Köpfen gedacht wird. Es beginnt sich eine neue Form des Verhältnisses zum Wissen zu etablieren, die mit Subjekt-Wissen, Mensch-Wissen, Buch-Wissen, Bibliotheks-Wissen und Schul-Wissen nur noch marginal zu tun hat...« (Jörissen & Meyer 2014, S. 7f.)

Auch für Erhard Schüttpelz stellt sich in Bezug auf *digitale Medien* im Unterschied zu *analogen Medien* vor allem die Frage, ob sich der Zusammenhang zwischen sozialen Praktiken und Medien gewandelt hat. Ihm folgend ist zu fragen, ob Medien sich nach wie vor im Sinne McLuhans als soziale Praktiken bestimmend beschreiben lassen (vgl. McLuhan 1967) oder ob vielmehr Medien »durch ihre soziale oder soziotechnische Modellierung erst ins Leben gerufen [werden], etwa durch die Zielvorstellungen und Zweckentfremdungen bestimmter Medienpraktiken...« (Schüttpelz 2017, S. 148) Medienpraktiken lassen sich nach Schüttpelz nicht einfach als von Medien abhängig fassen:

»Medien scheinen sich nach ihrer Computerisierung auf Mediengenres zu reduzieren, die von ständig veränderten Medienpraktiken abhängen, welche sie am Laufen halten. Auch in ganz materieller Hinsicht haben wir nichts als verschiedene Bündel von Ope-

rationsketten, die über verschiedene vernetzte Recheneinheiten aus Hardware- und Software-Artefakten betrieben werden.« (A. a. O., S. 149)

Schüttpelz zeigt anhand der Geschichte der Medieneerfindungen, dass Medien – offensichtlich sowohl analoge als auch digitale – vor allem aus sozialen Praktiken hervorgehen und nicht umgekehrt: So hätten die Medien nicht zur Industrialisierung geführt, sondern im Zuge der Industrialisierung wurden bereits existierende »Medien industriell umgestaltet (wie etwa der Buchdruck), bereits erfundene Medien [wurden] einer industrialisierten und laborwissenschaftlichen Verfeinerung unterzogen [...] (wie etwa die Telegrafie)...« (A. a. O., S. 155) Digitale vernetzte Medien sind nach Schüttpelz nicht zuletzt »aus den bürokratischen Medien der Vergangenheit und ihrer Fusion mit allen weiteren Arbeitsmedien und den vormaligen Massenmedien hervorgegangen.« (A. a. O., S. 159) Strukturiert werden sie durch die »Anpassung an alle Berufs-, Geschäfts- und Organisationsaufgaben.« (Ebd.) Die Medienentwicklung sei aktuell geprägt von »einer ständigen Ausdehnung der Herstellung und des weltweiten Verbrauchs von Konsumgütern und Industriegütern...« (Ebd.)

Ich gehe in meiner Arbeit davon aus, dass die Beschreibung eines Zusammenhangs zwischen historisch bedingten sozialen Praktiken und der Entwicklung digitaler Medien auch für das Handlungsfeld Schule gültig ist. Bezüglich der Frage, wie sich Lehr- und Lernprozesse im Kontext aktueller Medienentwicklungen verändern, schreibt Scholz, dass digital präsentiertes Wissen »einer bestimmten Logik [unterliegt], eben der, dass es kapitalistisch verwertbar sein muss.« (Scholz 2005, S. 34) Scholz bezieht sich hier auf François Lyotard, der Kriterien benennt, nach denen Wissen im so genannten Informationszeitalter als Wissen anerkannt bzw. präsentiert wird. Demnach müsse eine Erkenntnis das Kriterium erfüllen, dass sie »in Informationsquantitäten übersetzt werden kann. Man kann daher die Prognose stellen, dass all das, was vom überkommenen Wissen nicht in dieser Weise übersetzbar ist, vernachlässigt werden wird, und dass die Orientierung dieser neuen Untersuchungen sich der Bedingung der Übersetzbarkeit etwaiger Ergebnisse in die Maschinensprache unterordnen wird.« (Lyotard 2015, S. 31)⁷

7 Es ist davon auszugehen, dass Informationen reduziert werden; illustrieren lässt sich das am Beispiel der Übersetzung von analogen in digitale Farben: Die Übergänge zwischen den Farben sind im analogen Zustand stufenlos, während Übergänge zwischen Farben, die ins Digitale übersetzt wurden, immer stufig sind, da sie nummerisch dargestellt werden. Reduziert werden Informationen aber auch über die Einordnung von Informationen in Fake News: »Viele redaktionelle Medien haben bereits auf das Phänomen reagiert und versuchen ihm etwas entgegen zu setzen. So hebt die Studie Süddeutsche.de den Faktenfinder der ARD positiv als kritisches Korrektiv und Richtigsteller falscher Informationen hervor.« (<https://algorithmenethik.de/2018/03/29/entwarnung-zu-fake-news-neue-studie-zeigt-falschnachrichten-hatten-im-bundestagswahlkampf-eine-geringere-reichweite-als-befuerchtet/vom-30.09.2019>) Hier stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien wer darüber entscheidet, was als Fake News einzustufen ist und damit Macht über das hat, was als Wissen präsentiert wird. Zugleich suggeriert das Kennzeichnen von so genannten Fake News – zu dem es auch die Idee gibt, dass digitale Algorithmen diese filtern –, dass all die Informationen, die nicht entsprechend gekennzeichnet sind, richtig bzw. ideologiefrei sind. So wird vermittelt, dass es eine Wahrheit gibt. Aus einer lehr-lerntheoretischen Perspektive betrachtet wird also davon ausgegangen, dass Wissen vermittelbar ist und nicht konstruiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung über das so genannte *Darknet*: Der Ort, an dem frei und anonym kommuniziert werden kann, wird als *Darknet* bezeichnet und damit

Damit ist anzunehmen, dass Erkenntnisse in Lehr-Lernprozessen vernachlässigt werden, die nicht entsprechend übersetzbar sind. Die Produktion von Wissen verändert sich und damit Lernen:

»Die ›Produzenten‹ des Wissens sowie seine Benutzer müssen von nun an über die Mittel verfügen, das in diese Sprachen zu übersetzen, was die einen zu erfinden und die anderen zu lernen trachten. Die Untersuchungen über die Übersetzungsmaschinen sind schon fortgeschritten. Mit der Hegemonie der Informatik ist es eine bestimmte Logik, die sich durchsetzt, und daher auch ein Gefüge von Präskriptionen über die als ›zum Wissen‹ gehörig akzeptierten Aussagen gegeben.« (Ebd.)

Unterstellt wird nach Lyotard, dass Wissen nicht ausgehend von Bildungs- und Lernprozessen entsteht, sondern fertig abrufbar präsentiert werden kann: »Die Beziehung der Lieferanten und Benutzer der Erkenntnis zu dieser strebt und wird danach streben, sich in der Form darzustellen, die das Verhältnis der Produzenten und Konsumenten von Waren zu diesen auszeichnet: die Wertform.« (Ebd.) Nach Lyotard wird das Wissen zur Ware und wird entsprechend als solche strukturiert: »Das Wissen ist und wird für seinen Verkauf geschaffen werden, und es wird für seine Verwertung in einer neuen Produktion konsumiert und konsumiert werden: in beiden Fällen, um getauscht zu werden. Es hört auf, sein eigener Zweck zu sein, es verliert seinen ›Gebrauchswert‹.« (Ebd.)

Diese Annahmen im Blick, soll im Folgenden näher auf den Begriff *Medienbildung* bzw. auf die Auslegung des Begriffs eingegangen werden, von der ich in meiner Arbeit ausgehe.

1.6 Medienbildung

Der Begriff der *Medienbildung* ist in dieser Arbeit zentral in Bezug auf in Diskursen wahrnehmbaren Positionierungen dazu, wie das Grundschullehramtsstudium zu gestalten bzw. Lehre in Bezug auf Medien auszubringen ist. Ich gehe davon aus, dass wenn Medien, wie Jörissen und Marotzki schreiben, relevant für Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse sind (vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 30), Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse in Bezug auf Medien der *Kern* von Medienbildungsprozessen sind. Dennoch spreche ich in meiner Arbeit vor allem von einem Lernen *mit, durch und über* Medien und weniger von *Medienbildung*. Dies tue ich, weil die Gruppendiskussionsteilnehmer*innen den Begriff *Medienbildung* weder explizit verwendet haben, noch implizit über Medienbildungsprozesse gesprochen haben, die die »Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen [verändern].« (A. a. O., S. 23) Damit ist es nach Scholz nicht zulässig, von Bildung zu sprechen. (vgl. Scholz 2006a, S. 109)

negativ konnotiert; in öffentlichen Debatten wird es vor allem zum Thema, wenn es für Straftaten missbraucht wird. (Vgl. https://www.deutschlandfunkkultur.de/it-experte-ueber-das-darknet-mehr-als-die-dunkle-seite-des.1008.de.html?dram:article_id=443345 vom 12.03.2019)

Jörissen und Marotzki unterscheiden für die Beschreibung von (Medien-)Bildungsprozessen ausgehend von Gregory Bateson zwischen einem Lernen I und II und Bildung I und II⁸:

»Lernen I ist die einfachste Variante. Sie besteht in einer Kopplung eines Reizes an eine Reaktion. ›Ich lerne von der Werksirene, dass es zwölf Uhr ist‹ (Bateson 1964, 368). Reiz und Reaktion sind starr gekoppelt... [...] Das Lernen der ›Ebene II‹ ist bereits wesentlich komplexer. Es handelt sich hier um die Lernebene, die in klassischen Lerntheorien erfasst und beschrieben worden ist. ›Lernen II‹ besteht darin, dass die Reaktionen auf Reize nicht starr gekoppelt sind, sondern dass *Kontexte* betrachtet werden. Ein Reiz kann in *diesem* Kontext eine andere Bedeutung haben als in *jenem*.« (Hervorheb. i. Orig., Jörissen & Marotzki 2009, S. 22)

Auf der *Ebene Lernen II* wird also erfasst, dass sich die Bedeutung von Reizen wandeln kann, abhängig von den Kontexten bzw. Situationen, in denen sie auftreten. Während Reize auf dieser Lernebene als ihre Bedeutung verändernd wahrgenommen werden können, werden die Kontexte, auf die sich Reize beziehen, als definiert bzw. feste Ordnungen betrachtet: »Schule ist Schule, Familie ist Familie, Freunde sind Freunde, Arbeit ist Arbeit etc.: Dies sind die kognitiven *Muster* oder *Schemata*, die der Kontexterkenntnis zugrunde liegen.« (Hervorheb. i. Orig., a.a.O., S. 23) Erst wenn diese Rahmungen herausgefordert und nicht mehr als eindeutig eingeordnet werden, ist die *Ebene der Bildungsprozesse* erreicht: »Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Ordnungsschemata und Erfahrungsmustern beziehen, nennen wir *Bildungsprozesse*. Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen.« (Hervorheb. i. Orig., ebd.)

Da es auf der *Ebene Bildung I* um die Veränderung von Verhaltensmustern geht, ist es nicht ohne Weiteres möglich, hier Bildungsprozesse anzustoßen: »einerseits sind unsere Welterfahrungsmuster selbstbestätigend – so lange, bis sie uns in eine ernsthafte kognitive Dissonanz oder soziale Konflikte bringen. Zweitens werden sie überwiegend in der frühen Kindheit erworben, wie Bateson – hierin Sigmund Freud folgend – annimmt.« (A. a. O., S. 24) Dennoch sind Prozesse auf der Ebene möglich. Da der Mensch über sein Verhalten nachdenken und es in Frage stellen kann, »kann er sich auch zu sich selbst anders verhalten, d.h.: Indem der Mensch sich die Welt auf andere Weise zugänglich macht, findet er auch einen anderen Zugang zu sich selbst. Welt- und Selbsterfahrung bilden in diesem Sinne die Grundlogik von Bildungsprozessen.« (Ebd.) Die *Ebene Bildung II* wird schließlich erreicht, wenn auf sich selbst Bezug genommen und erkannt wird, »dass wir selbst ›die Welt‹ durch unsere Wahrnehmungsweisen *konstruieren*.« (Hervorheb. i. Orig., a.a.O., S. 24f.) Auf dieser Ebene wird entsprechend gelernt,

8 Gregory Bateson beschreibt auch ein Lernen 0: »Zero learning will then be the label for the immediate base of all those acts (simple and complex) which are not subject to correction by trial and error. Learning I will be an appropriate label for the revision of choice within an unchanged set of alternatives; Learning II will be the label for the revision of the set from which the choice is to be made; and so on.« (Bateson 1978, S. 257)

»Gewohnheiten zu bilden, d.h. die Fähigkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können. [...] Durch Prozesse auf der Ebene von Bildung II wird Freiheit von den Gewohnheiten erreicht.« (A. a. O., S. 26) Sich von Gewohnheiten zu befreien ist nach Jörissen und Marotzki jedoch nur begrenzt möglich:

»Es liegt auf der Hand, dass man nicht dauerhaft und ständig in dem (selbst-)kritischen Bewusstsein der Relativität aller Erfahrungsschemata durch den Alltag gehen kann. Der wesentliche Punkt ist aber, dass ein solcher Standpunkt, wenn ein Prozess im Sinne von Bildung II einmal erfolgt ist, immer wieder bezogen werden kann.« (Ebd.)

Jörissen und Marotzki denken Bildung nicht »als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit« (a.a.O., S. 20), stellen jedoch die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit Fakten- oder Orientierungswissen nicht in Frage; dieses sei gerade in nicht überschaubaren gesellschaftlichen Strukturen von Bedeutung, da ansonsten die Gefahr eines Orientierungsverlustes bestünde, der »in die Suche nach einfachen Orientierungsschemata [mündet], wie sie von verschiedenen ideologischen und weltanschaulichen Gruppen angeboten werden.« (A. a. O., S. 20f.) Dennoch sind nach Jörissen und Marotzki Unbestimmtheitsbereiche notwendig: »nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat von Subjektivität.« (A. a. O., S. 21) Unbestimmtheitsbereiche können meiner Ansicht nach in Medienkompetenzmodellen und Medienbildungsstandards nicht mitgedacht werden; vielmehr wird sich mit Modellen und Standards an politisch-gesellschaftlichen Relevanzsetzungen orientiert, die vorgeben, welche Kompetenzen für ein Leben in dieser Gesellschaft notwendig und entsprechend zu entwickeln sind. Damit werden die den Pädagog*innen anvertrauten Menschen »zum Objekt gesellschaftlicher Veränderungen [...] und nicht als Subjekte ihres Bildungsprozesses [aufgefasst]...« (Scholz 2005, S. 82)

Entscheidend ist nach Jörissen zudem, dass Bildungsprozesse, die als prozessorientiert verstanden werden, nicht als »Bildung von oder über »etwas«, wie es beim Lernen der Fall ist« (Jörissen 2011, S. 217) einzuordnen sind. Sie beziehen sich auf reflexive »Bezüge von Subjekten auf sich (aus denen dann entsprechend Weltverhältnisse entstehen).« (Ebd.) Es geht also um Subjektivierungsprozesse und damit um die Subjektwerdung in einer Gesellschaft, wobei ein Subjekt nach Butler nicht gleichzusetzen ist mit einer Person oder einem Individuum, sondern es wird zum Subjekt, indem es die dafür notwendige Sprache ausbildet. (Vgl. Butler 2017, S. 15) Und dieser Prozess ist abhängig »von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält.« (A. a. O., S. 8) Diese Ausführungen sind zentral für meine Arbeit, da ich davon ausgehe, dass Bildungsprozesse als Transformation von implizitem Erfahrungswissen zu verstehen sind.

Gebrauchstheorie der Bedeutung

Weitere Begriffe der Arbeit werden durch ihren Gebrauch in den Gruppendiskussionen der Student*innen und den Diskursen definiert, die in den folgenden Kapiteln präsentiert werden: Im Sinne der *Gebrauchstheorie der Bedeutung* Ludwig Wittgensteins gehe ich davon aus, dass der Gebrauch der Begriffe sie definiert. (Vgl. Wittgenstein 1991, S. 21)

Dabei wird jedoch nicht angenommen, dass die Bedeutung der Begriffe durch ihren Gebrauch bewusst durch einzelne Subjekte hervorgerufen wird, sondern ihre Bedeutung sich im Sinne Foucaults in diskursiver Praxis als historisch und kulturell bedingte Ordnung entfaltet. (Vgl. Foucault 1981)