



*Medienimpulse*  
ISSN 2307-3187  
Jg. 63, Nr. 2, 2025  
doi: 10.21243/mi-02-25-24  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Medienhandeln beim Berufseinstieg von Primarstufenlehrenden zwischen schulischen Normen und ideologiekritischer Medienpraxis

Helmut Pecher

*Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedingungen medienpädagogischer Professionalität aus ideologiekritischer Perspektive. Auf Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie zum Berufseinstieg von Primarstufenlehrpersonen wird analysiert, wie medienbezogene Kompetenzen nicht nur individuell entwickelt, sondern auch durch strukturelle und kulturelle Faktoren im schulischen Feld geprägt werden. Im Zentrum steht die These, dass Schulkulturen als symbolische Ordnungen fungieren, in denen medienpädagogisches Handeln durch implizite Normen,*

*Routinen und Machtverhältnisse gerahmt wird. Leitnarrative wie Digitalisierungseuphorie, pragmatischer Anpassungsdruck oder technikskeptische Grundhaltungen wirken dabei als ideologische Setzungen, die professionelles Medienhandeln legitimieren oder delegitimieren. Der Artikel verbindet empirische Befunde mit einer normativen Perspektive auf eine aufgeklärte Medienpädagogik, die Medienkritik als Ideologiekritik versteht und demokratische Deutungshoheit im schulischen Alltag zu stärken versucht. Abschließend werden fünf Thesen formuliert, die mediapädagogische Kritikfähigkeit als zentrale Dimension schulischer Demokratiebildung konturieren.*

*This article examines the conditions of media pedagogical professionalism from an ideology-critical perspective. Based on an empirical longitudinal study of primary school teachers entering the profession, it analyzes how media-related skills are not only developed individually, but are also shaped by structural and cultural factors in the school field. The central thesis is that school cultures function as symbolic orders in which media pedagogical action is framed by implicit norms, routines and power relations. Guiding narratives such as digitalization euphoria, pragmatic pressure to adapt or technology-sceptical attitudes act as ideological settings that legitimize or delegitimize professional media action. The article combines empirical findings with a normative perspective on an enlightened media education that understands media criticism as ideological criticism and attempts to strengthen democratic interpretative sovereignty in everyday school life. Finally, five theses are formulated that outline the ability to criticize in media education as a central dimension of democratic education in schools.*

## 1. Einleitung

Medienpädagogik war von Beginn an mehr als Technikvermittlung oder Kompetenzaneignung; sie war stets auch eine Praxis von Reflexion, Emanzipation und Kritik. Mit der Dimension der Medienkritik verankerte Baacke (1996) ein emanzipatorisches Element im Zentrum seines Medienkompetenzmodells, das seither vielfach weiterentwickelt und ausdifferenziert wurde. Spätestens angesichts aktueller gesellschaftlicher Spannungsfelder und Konflikte wie Fake-News-Wellen und algorithmische Machtausübung, digitale Kontrollregime sowie globale Medienhegemonien wird deutlich: Medienpädagogik sollte sich wieder stärker als ideologiekritische Disziplin verstehen. Der vorliegende Beitrag versucht, an diese Tradition anzuknüpfen und Medienhandeln im schulischen Kontext unter besonderem Fokus auf berufseinstiegende Lehrkräfte nicht nur als professionelles und professionalisiertes Tun, sondern auch als ideologiekritischen Möglichkeitsraum zu erfassen.

Ausgangspunkt ist die in der Promotionsschrift zu „medienbezogenen Entwicklungsfeldern“ (Pecher 2024) beschriebenen medialen Handlungsfelder in der Berufseinstiegsphase von Primarstufenlehrpersonen. In dieser biografischen Übergangszeit werden medienbezogene Routinen nicht nur erlernt, sondern zugleich auch infrage gestellt. Diese Phase ist geprägt von Reibungspunkten zwischen persönlich erworbenen, medienbezogenen Dispositionen (medialer Primärhabitus) und institutionellen Normen (Schulkultur), die über schulische Medienkulturen vermittelt wer-

den und im Idealfall in einem medienkompetenten und ideologiekritischen medialen Berufshabitus münden. In dieser Reibung entstehen Konflikte zwischen Anpassung und Auflehnung und damit auch Räume der Reflexion. Sie markieren zugleich auch jene Schnittstellen, an denen Ideologien sichtbar werden: in der Beschreibung technischer Allzuständigkeit, in der pädagogischen Instrumentalisierung von digitalen Lehrmitteln, in der Omnipräsenz einzelner Plattformkonzerne oder im impliziten Leistungsdiskurs.

Im Lichte der Ideologiekritik nach Kant, Marx und Habermas kann diese biografisch sensible Schnittstelle der Reflexion über die Bedingungen des eigenen Denkens, der Entlarvung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der Aufklärung und Durchleuchtung technokratischer Steuerungslogiken in institutionalisierten Kontexten gegenübergestellt werden. Medienpädagogik hat dabei diese Formen der Kritik zu integrieren, wenn sie ihrem demokratischen und bildungstheoretischen Anspruch gerecht werden will. Eine aufgeklärte Medienpädagogik, so betonen Redeker, Swertz und Barberi (2024), ist immer auch Gesellschafts- und Ideologiekritik, denn sie zielt nicht nur auf funktionale Medienkompetenz ab, sondern auf die Befähigung, mediale Strukturen, Nutzungsritualen und institutionelle Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren.

In diesem Kontext wird nun die Frage aufgeworfen, inwiefern sich berufseinstiegende Lehrpersonen reflexiv zu den Voraussetzungen ihres medialen Denkens und Handelns verhalten können oder ob sie durch implizite Vorannahmen und Denkstile in ihrer

Wahrnehmung begrenzt bleiben. Nicht unbeachtet bleiben soll die Rolle von Schulkulturen: Diese bestimmen, oft unbemerkt, wie Lehrpersonen Medien wahrnehmen und einsetzen. Sie vermitteln implizite Denkstile darüber, was als „gute“ oder „richtige“ Mediennutzung gilt. Im Sinne Ludwik Flecks Denkstil-Konzept oder Foucaults Diskursbegriff entstehen dadurch kulturelle Wahrheitsordnungen, die medienpädagogisches, also auch schulbezogenes Handeln rahmen, häufig ohne dass deren ideologischer Gehalt reflektiert wird.

## 2. Ideologiekritische Grundbegriffe

Ideologiekritik ist ein zentraler Bestandteil medienpädagogischen Denkens, wenn sie sich nicht auf funktionale Medienkompetenz beschränkt, sondern aufklärerisch und emanzipatorisch wirken will. Ihre theoretischen Grundlagen lassen sich insbesondere bei Kant, Marx und Habermas verorten, die auf unterschiedliche Weise zentrale Grundlagen für eine kritische Auseinandersetzung mit Medien und /oder Bildung geschaffen haben.

### 2.1 Vernunft als Bedingung der Mündigkeit

Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft* (1781) markiert den Beginn einer selbstreflexiven Moderne, in der Wissen und Denken nicht mehr dogmatisch begründet wird, sondern deren Bedingungen in den Fokus rückt. „Kritik“ geht für Kant mit „Vernunft“ einher, deren Erkenntnisse sich nicht empirisch, sondern nur durch Prüfung ihrer eigenen Bedingungen legitimieren lassen (Kant

2016). Damit ist Kritik ein Akt der Mündigkeit, in der Menschen dazu befähigt werden, sich aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ zu befreien.

Umgelegt auf den Umgang mit Medien in der Medienpädagogik folgt daraus: Wer Medien nutzt, vermittelt oder analysiert, sollte sich auch über die Bedingungen, Grenzen und Interessen medialer Wahrnehmung im Klaren sein und diese reflektieren. Mündigkeit steht in diesem Zusammenhang nicht nur für medientechnische Kompetenz, sondern vielmehr für ein reflexiv-kritisches Selbstverhältnis zum eigenen Medienhandeln. Dies gilt besonders auch in institutionellen Kontexten wie Schulen.

## 2.2 Ideologie und materielle Verhältnisse

Karl Marx verortet Kritik nicht primär im Denken, sondern im Verhältnis von Bewusstsein und gesellschaftlicher Praxis. In *Die deutsche Ideologie* (1846) zeichnet er nach, dass Ideologien Vorstellungen betreffen, „die die Menschen über ihre tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse haben“ (Marx/Engels 1989). Die Ansichten der Menschen sind dabei nicht neutral, sondern dienen zu meist herrschenden Klasseninteressen.

Für den medienbezogenen Bildungsbereich bedeutet dies, dass auch schulische Medienpraktiken in ökonomische, soziale und symbolische Machtverhältnisse eingebettet sind. Sichtbar werden diese in Herkunftsbeschreibungen von Lehrkräften (Bourdieu 1982), wobei auch Bildungsinstitutionen und ihren (medialen) Einrichtungen und Infrastrukturen Habitusformierungen mit typi-

schen Denk- und Handlungsmustern zugeschrieben werden. Digitale Plattformen, Curricula, Bewertungsraster oder Medienausstattungen sind nicht bloß pädagogische Instrumente und Ausformungen, sondern Ausdruck spezifischer gesellschaftlicher Interessen und Machtverhältnisse. Eine medienpädagogische Ideologiekritik im Sinne von Marx stellt jene Strukturen in den Vordergrund, die durch schulische Medienpraktiken stabilisiert oder in Frage gestellt werden. Dabei kann von Relevanz sein, ob bspw. Kommerzialisierung, Kontrolle oder Konkurrenz durch digitale Medien normiert werden.

### 2.3 Rationalität und Steuerungslogiken

Jürgen Habermas knüpft zum Teil an Kant und Marx an, entwickelt deren Kritik aber in Richtung einer kommunikativen Rationalität weiter. In *Technik und Wissenschaft als Ideologie* analysiert er, wie technokratische Steuerungslogiken in Lebenswelten eindringen (Habermas 1968). Dabei werden Bürokratisierung, Instrumentalisierung von Wissen und die Dominanz systemischer Rationalität beschrieben. (Medien)pädagogische Praxis wird so von einer instrumentellen Rationalität geprägt, die technologische Mittel nicht als Kommunikationsmedien, sondern als Steuerungswerkzeuge interpretiert. Diese Perspektive wird durch eine funktionale Differenzierung in „System“ und „Lebenswelt“ vertieft. Schulen als soziale Institutionen ersetzen dabei ihre kommunikative Verständigung durch systemische Zwänge wie etwa durch Testorientierung, Outputsteuerung oder technikzentrierte Innovationsrhetorik (Habermas 2019).

Eine an Habermas orientierte medienpädagogische Kritik sollte nicht nur Medieninhalte oder -nutzung hinterfragen, sondern auch die Rationalitätsformen thematisieren, die mediales Handeln im schulischen Kontext strukturieren. Eine solche Kritik zielt darauf, Medienpädagogik als Raum für Mitbestimmung, Reflexion und Verständigung zu öffnen und dabei steuernde und verwertungsorientierte Logiken bewusst zu hinterfragen.

Während Kant, Marx und Habermas die Grundlagen eines ideologiekritischen Denkens geschaffen haben, das Reflexion, Erkenntnisinteresse und Emanzipation ins Zentrum stellt, zeigt sich die Relevanz solcher Perspektiven heute insbesondere im pädagogischen Alltag. Gerade der Berufseinstieg von Lehrpersonen als habitussensible Phase offenbart exemplarisch, wie mediales Handeln nicht nur individuell geprägt ist, sondern durch schulische Strukturen und symbolische Ordnungen gerahmt wird. An dieser Schnittstelle zwischen persönlichem Anspruch, institutioneller Erwartung und kultureller Rahmung entscheidet sich, ob und wie medienpädagogische Professionalität entsteht.

Die folgenden Abschnitte nehmen diesen Übergangspunkt nun in den Blick und fragen danach, wie medienpädagogische Kritikfähigkeit im Feld Schule ermöglicht oder verhindert wird, wie dieser Ermöglichungsraum konkret in Entwicklungsfeldern zum Tragen kommt und welche Implikationen sich daraus für eine aufgeklärte Medienpädagogik ergeben.

### 3. Der Berufseinstieg als konfliktreicher medienpädagogischer Kondensationspunkt

Der Einstieg in den Lehrberuf ist für viele neue einsteigende Lehrpersonen eine berufsbiografisch sensible Phase fachlicher, pädagogischer, didaktischer und organisatorischer Orientierung und Positionierung (Terhart 2014). Mit dem Konzept der beruflichen Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider/Hericks 2020) wird der Übergang von der Ausbildung in die schulische Praxis als strukturierte und strukturierbare Herausforderung beschrieben, in der sich biografische Dispositionen und institutionelle Anforderungen verschränken (Terhart 1991). Die in der Berufseinstiegsphase als „berufsbiografische Schlüsselphase“ gebildeten Routinen, Überzeugungen und Handlungsmuster entstehen zum Teil unter hohem Anpassungsdruck und bleiben berufsbiografisch langfristig wirksam (Herrmann/Hertrampf 2000).

Medienbezogen bedeutet die berufliche Identitätsfindung auch eine kritische Auseinandersetzung mit institutionellen Mediennormen. Hier verdichten sich medienpädagogische Erwartungen, individuelle Haltungen und Vorlieben sowie institutionelle Routinen zu einem konfliktreichen Erfahrungsraum, in dem professionelles Selbstverständnis und schulische Realität nicht selten konflikthaft kollidieren. Die Phase des Berufseinstiegs kann zudem auch als ein besonders sensibler Punkt für ideologiekritische Analyse dargestellt werden. Medienhandeln wird hier nicht allein durch didaktische oder methodische Überlegungen bestimmt, sondern ist eingebettet in diskursive Vorgaben, normative Routinen und

strukturelle Machtverhältnisse, die bestimmte Routinen und Praktiken privilegieren und andere marginalisieren. In diesem Sinne fungiert der Berufseinstieg als Kondensationspunkt, an dem gesellschaftliche Leitbilder auf schulkulturelle Mediennormen und individuelle Handlungsdispositionen treffen.

Die in der Dissertationsstudie *Medienbezogene Entwicklungsfelder von Primarstufenlehrenden* (Pecher 2024) durchgeführte Untersuchung zeigt, dass der Umgang mit digitalen Medien von berufseinstigenden Lehrkräften im Schulalltag häufig durch implizite Regeln, tradierte Erwartungen und schulkulturelle Setzungen bestimmt wird, die oft mit dem individuellen medienpädagogischen Selbstverständnis neuer Lehrpersonen kollidieren. Dabei ist der Befund von zentraler Bedeutung, dass medienbezogene Handlungs routinen in Schulen weniger durch pädagogisch reflektierte Konzepte geprägt sind als durch institutionelle Trägheit, Ressourcendruck, Kontrolllogiken oder technikzentrierte Steuerungsmechanismen. Berufseinstigende reagieren insbesondere dann irritiert, wenn ihr eigener (professioneller) Habitus auf medienpädagogische Widersprüche stößt. Die in Anlehnung an Typenbildungen des medialen Habitus (Kommer 2006; Swertz 2003) herausgearbeiteten mediennutzungsbezogenen Habitus-Typen „Medienaffine (Innovative)“ und „Medienreservierte (Regelvollstreckende)“ verdeutlichen, wie berufseinstigende Lehrpersonen mit unterschiedlichem medialem Herkunftshabitus mit institutionellen Anforderungen und daraus resultierenden Spannungsfeldern umgehen. Besonders dort, wo medienpädagogische Ansprüche auf ei-

ne Schulkultur treffen, die Ideologiekritik nicht vorsieht oder sanktioniert, treten Spannungsfelder und Konflikte auf. In solchen Fällen entsteht ein doppelter Anpassungsdruck: Einerseits müssen sich Lehrpersonen an bestehende Praktiken anpassen, andererseits werden sie nicht darin unterstützt, reflexive Medienkompetenz im Sinne einer Kritikpraxis zu entwickeln. Konflikte entstehen dabei nicht nur auf der Ebene konkreter Medienentscheidungen, sondern auch auf der Ebene professioneller Anerkennung. Medienkritisch denkende Lehrpersonen laufen Gefahr, im Kollegium als „kompliziert“ oder „abweichend“ wahrgenommen zu werden, wenn sie etablierte Medienroutinen in Frage stellen.

Schulen sind im Sinne Bourdieus Orte, an denen kulturelle und soziale Praktiken arrangiert und habitualisiert werden. Mit ihren spezifischen Strukturlogiken bilden sie in Form von Schulkulturen (Helsper 2008) soziale Systeme mit eigenständiger Organisation, die sowohl formale als auch informelle Regeln umfassen und als hierarchisch strukturierte Gefüge spezifischen Machtverhältnissen unterliegen (Luhmann 1984). Die sozialen Strukturen in Schulen stellen jedoch nicht nur Rahmenbedingungen dar, sondern werden durch alltägliche Handlungspraxen ständig (re-)produziert (Giddens 1984). Die symbolische Ordnung einer Schule entsteht im Spannungsfeld von bildungspolitischen Vorgaben, organisatorischen Rahmenbedingungen und sozialen Aushandlungsprozessen um kulturelle Geltung, Distinktion und Deutungsmacht innerhalb des Kollegiums.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie medienpädagogische Professionalität unter solchen strukturellen Bedingungen möglich ist bzw. möglich gemacht werden kann. Eine mögliche Antwort ist im Konzept der Habitusreflexivität als Ermöglichungsbedingung von Kritikfähigkeit zu finden: Die transformative Umdeutung eigener habitueller Annahmen (Koller 2018), ob durch bewusste Initiierung oder durch Erfahrungen im professionellen Alltag, setzt eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft und deren impliziten Prägungen voraus (Rutter/Weitkämper 2022).

Um Schule als Ermöglichungs- und Gestaltungsraum reflexiver und ideologiekritischer medienbezogener Professionalisierung zu begreifen, bedarf es jedoch nicht nur individueller Offenheit, sondern auch struktureller Bedingungen, die solche Reflexion zulassen. Erst wenn (einstiegende) Lehrpersonen die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen impliziten Denk- und Handlungslogiken im Spannungsfeld zur institutionellen Medienordnung zu reflektieren, entsteht jener pädagogische Möglichkeitsraum, in dem kritisches und verantwortungsbewusstes Medienhandeln wachsen kann. Ideologiekritisches Medienhandeln ist in vielen schulischen Kontexten jedoch nicht vorgesehen oder muss gegen Widerstände erkämpft werden.

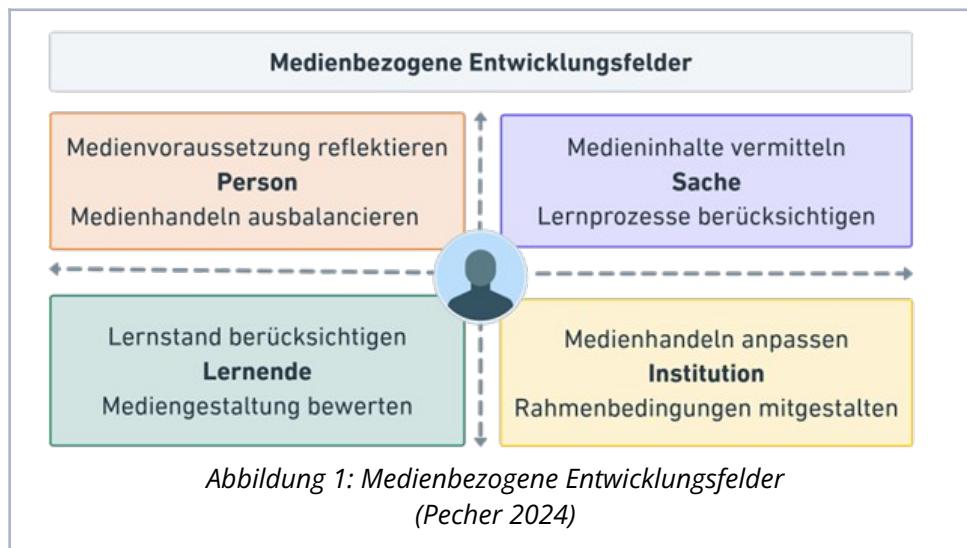
In den Interviewdaten der Dissertationsstudie (Pecher 2024) zeigen sich sowohl stille Normübernahmen als auch ansatzweise Formen ideologiekritischer Reflexion. Diese Handlungsneigungen sind jedoch auch abhängig vom professionellen Habitus der be-

fragten Lehrpersonen. Besonders der medienreservierte Typus übernimmt digitale Routinen und schulkulturell festgelegte Auswahl weitgehend reibungslos und ohne tiefergehende Infragestellung. Die Anpassung erfolgt oft aus pragmatischen Gründen und stabilisiert damit institutionell vorgegebene Medienlogiken wie Effizienz, Kontrolle oder Standardisierung. Im Gegensatz dazu bemühen sich medienaffine gestaltungsorientierte Lehrpersonen gezielt um alternative Praktiken, etwa durch kreative und partizipative Projekte mit digitalen Medien. Hier wird Medienhandeln zu einem Raum pädagogischer Positionierung, nicht nur zur funktionalen Erfüllung institutioneller Erwartungen. Einige Aussagen verweisen auch auf explizite Irritationen gegenüber bestimmten Technologien oder der Standardisierung schulischer Medienpraxis. Artikulierte Ablehnungen oder Brüche im Digitalisierungsdiskurs zeigen, dass Schulkulturen stark normierend wirken. Sie prägen, welche medienpädagogischen Handlungen möglich, legitim oder unsichtbar werden. Ob Anpassung oder Widerspruch erfolgt, hängt jedoch auch stark von der medienbiografischen Prägung und habituellen Verortung der Lehrperson ab.

Mögliche Konfliktlinien lassen sich auch ideologiekritisch deuten: Während unreflektierte Routinen medienbezogene Mündigkeit einschränken, verweisen sie zugleich auf tiefere gesellschaftliche und ökonomische Machtverhältnisse. Die dokumentierten Spannungen zwischen individuellen Dispositionen und schulischen Strukturvorgaben lassen sich daher als Ausdruck ideologischer Reibungsflächen im Mediensystem Schule verstehen.

Insgesamt zeigt sich, dass der medienpädagogische Alltag im Berufseinstieg von Spannungen zwischen persönlichen Haltungen und institutionellen Vorgaben geprägt ist. Medienpädagogische Professionalität bedeutet in diesem Spannungsfeld nicht nur technisches Können, sondern auch den reflexiven Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen, normierenden Routinen und strukturellen Machtverhältnissen. Zentral dabei ist die Frage, unter welchen Bedingungen Medien im Schulalltag genutzt werden dürfen und wie viel pädagogische Deutungshoheit Lehrpersonen in diesen Praktiken tatsächlich zugestanden wird.

#### 4. Entwicklungsfelder als Arenen ideologischer Aushandlung



Die in diesem Kapitel beschriebenen vier zentralen Entwicklungsfelder stellen in der Analyse zugleich auch Arenen dar, in denen Aushandlungen besonders sichtbar werden: die Person mit ihrer

Medienbiografie und beruflichen Haltung, die Sache als Technikbild und Vermittlungsobjekt, die Lernenden als Ziel pädagogischer Praktiken sowie die Institution als normierender Rahmen und Steuerungsinstanz. Diese Felder bilden die Struktur, in der medienpädagogisches Handeln stattfindet und zugleich auch jene Arenen, in denen sich ideologische Zuschreibungen, Anpassungsdruck und kritisches Potenzial verdichten.

Das hier dargestellte medienbezogene Kompetenzmodell adressiert das medienbezogene Spannungsverhältnis im Erfahrungsräum Berufseinstieg. Als Synthese des Kompetenzentwicklungsmodells „berufsbiografische Professionalisierung“ (Hericks 2006; Keller-Schneider 2020) mit medienpädagogischen Kompetenzmodellen (Blömeke 2000; Tulodziecki 2012) werden sowohl berufsbiografisch wirksame Entwicklungsaufgaben als auch medienbezogene Handlungsanforderungen adressiert. Das Kompetenzmodell integriert damit strukturelle Einflussfaktoren der Institution Schule, die Beschaffenheit des Inhalts der Medienvermittlung, die entwicklungsbedürftigen Lernenden ebenso wie individuelle habituelle Dispositionen der Lehrpersonen.

Der Berufseinstieg neuer Lehrpersonen markiert in dieser Zuschreibung eine Phase verdichteter Erfahrungen, in der medienpädagogische Selbstbilder, schulische Routinen und gesellschaftliche Erwartungen aufeinandertreffen. Insbesondere im Umgang mit digitalen Medien zeigen sich dabei Spannungsfelder, die nicht bloß didaktischer Natur sind, sondern ideologiekritisch gedeutet

werden können, bspw. als Ausdruck strukturierender Kräfte, die das professionelle Handeln prägen und begrenzen.

Auf der Ebene der Person stehen dispositiv bedingte, individuelle Medienbiografien neuer Lehrpersonen zunächst für ein großes Potenzial. Die Mehrzahl bringt ein reflektiertes Verständnis zu digitalen Medien mit, das durch eigene Erfahrungen in ihrer Sozialisation, im Studium sowie der Alltagskommunikation geformt wurde. Diese biografisch verankerten Überzeugungen treffen jedoch auf schulische Kontexte, die meist wenig Raum für selbstbestimmte Mediennutzung lassen. Stattdessen wird von Anfang an eine implizite Erwartung der Anpassung an bestehende Routinen spürbar. Dieser Anpassungsdruck wird als professionelles Einfügen beschrieben, könnte aber auch eine Überformung mit reproduzierten ideologischen Normalitätsvorstellungen darstellen. Wer alternative medienpädagogische Praktiken umzusetzen versucht, läuft Gefahr, als „abweichend“ oder „unpädagogisch“ zu gelten.

Die Sache als medialer Vermittlungsgegenstand ist in diesen Konstellationen auch nicht als völlig neutral zu verstehen. Die Nutzung digitaler Medien ist in der schulischen Praxis mit curricularen und gesellschaftlichen Normvorstellungen, aber auch mit bestimmten Technikbildern verknüpft, die meist nicht offen thematisiert, sondern selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Nutzung digitaler Medien wird häufig als Instrument zur Effizienzsteigerung, Leistungskontrolle oder Vereinheitlichung verstanden. Solche funktionalen Zuschreibungen verschieben den Fokus von der pädagogischen Freiheit hin zu einer instrumentellen Rationali-

tät, in der Medien nicht genutzt werden, um Kommunikation und Mündigkeit zu fördern, sondern um Prozesse zu standardisieren und steuerbar zu machen. So wird eine mögliche pädagogische Offenheit des Mediums durch systemische Logiken überformt.

Im Kontext der Lernenden bedeutet das, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Medien nicht im luftleeren Raum erfolgt, sondern unter Bedingungen von Leistungsdruck, Bewertung und Vergleichbarkeit. Insbesondere leistungsschwächere oder sozial benachteiligte Lernende können durch digital gestützte Unterrichtsformen zusätzlichen Exklusionsmechanismen ausgesetzt werden, etwa wenn Lernrückstände, technische Anforderungen oder sprachliche Barrieren nicht mitgedacht oder im Regelunterricht nicht mitberücksichtigt werden. So verstärken sich bildungsbiografische Ungleichheiten im digitalen Raum; besonders dann, wenn Medien als Werkzeuge der Selektion statt als Instrumente der Teilhabe eingesetzt werden. Die zugrunde liegende Leistungs-ideologie bleibt dabei häufig unhinterfragt.

Auch die Institution Schule selbst ist nicht nur organisatorischer Rahmen, sondern ein zentraler Steuerungsmechanismus ideologischer Medienordnung. Als Plattformdispositiv verknüpft sie medienbezogene und technische Infrastrukturen (wie Geräteausstattungen, Lernsoftware, Lernmanagementsysteme, digitale Notenportale oder administrative Tools) mit normativen Vorgaben über „pädagogisch richtige“ Mediennutzung. Diese strukturellen Setzungen sind häufig mit impliziten Deutungsmustern verbunden, etwa welche Lernsoftware als pädagogisch wertvoll gilt bzw. wel-

ches Verhalten als „professionell“, „zeitgemäß“ oder „pädagogisch richtig“ erscheint. Dadurch entsteht ein oft kaum sichtbares, aber wirkmächtiges Steuerungssystem, das medienpädagogisches Handeln kanalisiert. Reflexion und Kritik geraten darin leicht an die Ränder des Systems, da diese zwar oftmals toleriert, aber selten gefördert werden.

Die Darstellung der vier Ebenen Person, Sache, Lernende und Institution zeigt, wie vielfältig die ideologischen Schichten sein können, die medienpädagogisches Handeln in schulischen Kontexten durchziehen. Der Berufseinstieg wirkt hier als Katalysator: Er legt Spannungen offen, die im Alltagsbetrieb oft unsichtbar bleiben und eröffnet zugleich die Chance, ideologiekritische Perspektiven als Bestandteil professioneller Medienkompetenz zu denken.

## 5. Perspektiven für eine aufgeklärte Medienpädagogik

Die vorliegenden Analysen zeigen deutlich, dass medienpädagogisches Handeln im schulischen Kontext nie neutral ist. Es ist durchzogen von normativen Setzungen, institutionellen Routinen und kulturellen Deutungsmustern. Gerade in der sensiblen Phase des Berufseinstiegs treffen individuelle medienbiografische Prägungen auf etablierte Schulpraktiken, die Anpassung nahelegen und Abweichung erschweren. Medienpädagogik wird damit zur Arena ideologischer Aushandlungen – zwischen Person und Institution, pädagogischer Freiheit und funktionaler Steuerung, Teilhabe und Exklusion.

Eine aufgeklärte Medienpädagogik muss auf diese Spannungsverhältnisse reagieren. Sie darf sich nicht mit der Vermittlung von Anwendungskompetenzen begnügen, sondern muss die Fähigkeit zur Kritik in den Mittelpunkt stellen: Kritik an medialen Strukturen, schulischen Routinen und der eigenen professionellen Haltung. Professionelle Mündigkeit entsteht nur dort, wo Reflexionsräume vorhanden sind und ideologiekritische Fragen legitim gestellt werden dürfen.

Die vorgeschlagenen fünf Thesen sollen als abschließende Perspektiven dienen, wie eine aufgeklärte Medienpädagogik im Kontext schulischer Praxis insbesondere beim Berufseinstieg strukturell gestärkt werden kann. Sie fassen zentrale Einsichten des vorliegenden Artikels zusammen und eröffnen zugleich Denkräume für eine systematische Verankerung kritischer Professionalität im Lehrberuf.

## 5.1 Medienpädagogische Professionalität erfordert ideologiekritische Urteilskraft

Eine medienpädagogisch kompetente Lehrperson benötigt mehr als methodisches Wissen und technische Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien. Zentral ist die Fähigkeit, mediale, institutionelle und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen bzw. zu erkennen, unter welchen Bedingungen, mit welchen impliziten Normen und in wessen Interesse digitale Medien in der Schule eingesetzt werden. Diese Urteilskraft ist keine angeborene Eigenschaft, sondern wird habituell grundgelegt und muss im Rahmen professioneller Bildungsprozesse gezielt angebahnt, ge-

stärkt und kulturell legitimiert werden. Sie ist eng verbunden mit der Fähigkeit zur Habitusreflexion (des eigenen Habitus wie auch des Habitus der Lernenden), die die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Prägungen, internalisierten Deutungsmustern und medienbezogenen Normalitätsvorstellungen beinhaltet. Erst durch diese reflexive und habitussensible Arbeit an der eigenen Perspektive wird es möglich, pädagogisches Medienhandeln nicht bloß funktional, sondern als gesellschaftlich situiertes und verantwortliches Tun zu begreifen. Eine solche Kritikfähigkeit bildet das Fundament einer aufgeklärten Medienpädagogik, die nicht als abstrakter Anspruch, sondern als gelebte Praxis professioneller Selbstvergewisserung existiert.

## 5.2 Der Berufseinstieg als Schlüsselzeitpunkt für kritisches Medienlernen

Die Phase des Berufseinstiegs ist geprägt von erhöhter Offenheit, aber auch von massivem Anpassungsdruck. Berufseinstiegende Lehrpersonen erleben diese Übergangszeit nicht nur als fachlich und organisatorisch herausfordernd, sondern auch als eine Phase intensiver Infragestellung, in der sich professionelles Selbstverständnis neu formiert. Gerade hier sollten ideologiekritische Fragen nicht nur erlaubt, sondern gezielt angeregt und institutionell legitimiert sein. Reflexionen über das eigene Medienhandeln, über implizite Normalitätsannahmen und über die normativen Setzungen schulischer Routinen sollten als fester Bestandteil in professioneller Begleitung und in Mentoringformaten, in Fortbildungen oder in kollegialen Reflexionsräumen verankert sein. In

dieser Phase wird besonders sichtbar, wie biografisch geprägte Medienüberzeugungen mit institutionellen Erwartungsstrukturen kollidieren. Diese Kollisionen bergen hohes biografisches Steuerungspotenzial in Form von beruflicher Sozialisierung, allerdings müssen dafür auch geeignete Räume der Irritation und Auseinandersetzung zur Verfügung stehen. Erst dort, wo diese Spannungen nicht überdeckt oder normativ entwertet, sondern produktiv aufgegriffen werden, können Transformationsprozesse im Sinne kritischer Professionalität entstehen.

Damit solche Kritikfähigkeit über den Berufseinstieg hinaus länger wirksam bleibt, braucht es auch später geschützte Räume der Reflexion, in denen medienpädagogisches Denken nicht auf Funktionalität oder Konformität reduziert wird. Hochschuldidaktik, Fortbildungen und pädagogische Praxisfelder sollten gezielt Formate entwickeln, in denen Erfahrungen, Irritationen und Widersprüche des medienpädagogischen Handelns gemeinsam reflektiert werden können; durch kollegiale Fallbesprechungen, biografieorientierte Selbstreflexion oder theoriegeleitete Praxisanalysen. Ideologiekritik kann nur dann nachhaltig wirken, wenn sie als gemeinsame Praxis erlebbar und institutionell legitimiert ist.

### 5.3 Schulkulturen prägen medienpädagogisches Handeln

Das medienpädagogische Handeln berufseinstiegender Lehrpersonen vollzieht sich nie im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in die kulturellen und strukturellen Bedingungen der jeweiligen Schule. Die Berufseinstiegsschule wirkt dabei als besonders wirkmächtiger Kontext: Technische Ausstattung, medienbezogene

Kooperationskultur und Führungsverhalten der Schulleitung beeinflussen unmittelbar, wie sich medienpädagogische Routinen etablieren. Selbst medienaffine Lehrpersonen passen sich restriktiven oder technikfernen Umwelten an, während medienreservierte Lehrende in fördernden Settings Interesse und Gestaltungsbereitschaft entwickeln können. Dieses Spannungsverhältnis zwischen biografisch gewachsenen Medienüberzeugungen und schulischen Erwartungsnormen verdeutlicht, wie sehr professionelle Medienpraktiken durch organisationale Kulturen beeinflusst und teils überformt werden. Der Befund unterstreicht die zentrale Bedeutung struktureller Ermöglichungsbedingungen. Kritisch-reflexive Medienpädagogik braucht nicht nur individuelle Haltung, sondern auch institutionelle Resonanzräume, die alternative Praktiken ermöglichen und absichern.

#### 5.4 Medienkritik heißt auch Ideologiekritik

Digitale Medien sind nicht bloß Werkzeuge, sie tragen auch Ideologien in sich. In technischen Designs, Plattformlogiken und schulischen Routinen spiegeln sich gesellschaftliche Machtverhältnisse, normierende Vorstellungen von Bildung und subtile Steuerungsmechanismen wider. Medienpädagogische Kritikfähigkeit bedeutet, diese eingebetteten Ideologien zu erkennen, zu analysieren und pädagogisch zu reflektieren. Lehrpersonen sollten reflektieren, dass auch scheinbar neutrale Technologien politische Wirkungen entfalten – etwa wenn algorithmische Sortierung, Entscheidung über Softwareeinsatz oder standardisierte Feedbacksysteme bestimmte Lernziele privilegieren und andere ausblenden.

den. Eine aufgeklärte Medienpädagogik fragt deshalb nicht nur nach dem „Wie“, sondern vor allem nach dem „Warum“ und „Wem nützt es?“ und macht Ideologiekritik zur Kernaufgabe professioneller Urteilsbildung. Sie nimmt Anleihen bei Kant (Mündigkeit durch Kritik), bei Marx (Verhältnisse hinterfragen) und bei Bourdieu (Habitus und symbolische Gewalt). Für Lehrpersonen bedeutet das: Medienkritik ist kein nützliches bis inhaltsleeres Add-on, sondern eine professionelle Kernkompetenz im Spannungsfeld zwischen Technik, Bildung und Gesellschaft.

## 5.5 Eine aufgeklärte Medienpädagogik ist Teil schulischer Demokratiebildung

Last but not least: Medienpädagogische Kritikfähigkeit und medienpädagogische Professionalität ist mehr als technisches Know-how; sie ist Teil der demokratischen Deutungsmacht und umfasst heute weit mehr als die Auswahl geeigneter Tools oder die Vermittlung digitaler Kompetenzen. Sie ist ein zentraler Bestandteil demokratischer Bildung, denn Medien tragen nicht nur Informationen in sich, sondern auch Interessen und Ideologien. Dies betrifft u. a. soziale Netzwerke, Plattformen, Algorithmen und auch den schulischen Alltag.

Lehrpersonen benötigen daher nicht nur das technische Rüstzeug, sondern auch reflexive und gestalterische Freiräume, um gesellschaftliche Medienverhältnisse im Unterricht thematisieren und demokratisch aushandeln zu können. Eine aufgeklärte Medienpädagogik befähigt dazu, dominante Narrative zu hinterfragen, Gegenöffentlichkeiten zu erkennen und pluralistische Perspekti-

ven sichtbar zu machen. Medienpädagogisches Handeln ist somit ein bestimmender Faktor politischer Bildung. Junge Menschen sollen dazu befähigt werden, sich souverän, kritisch und gestaltend in (digitalen) Öffentlichkeiten zu bewegen. Demokratie lernt man nicht nur in Wahlkabinen, sondern im alltäglichen Umgang mit Medien.

Aktuelle Beispiele machen den demokratiepädagogischen Handlungsbedarf deutlich:

- Desinformationskampagnen und KI-generierte Deepfakes auf Plattformen wie TikTok, Instagram oder X (ehemals Twitter) beeinflussen politische Meinungsbildung (junger) Menschen, etwa im Kontext von Wahlen, Kriegen oder globalen Krisen.
- Algorithmen bestimmen zunehmend, was Lernende sehen, lesen und für relevant halten. Doch eine kritische Auseinandersetzung mit Sichtbarkeitslogiken, Monetarisierungsstrategien und den Interessen digitaler Plattformen ist bislang kaum im schulischen Curriculum verankert.
- Hate Speech, Cancel Culture und Polarisierung fordern medienpädagogische Konzepte heraus, die nicht nur Faktenwissen, sondern dialogische Kompetenz, Empathie und Ambiguitätstoleranz fördern.
- Plattformen wie YouTube oder TikTok prägen die Populärkultur, die Identitätsarbeit und die Weltdeutungen Jugendlicher maßgeblich. Eine demokratische Medienpädagogik muss diese digitalen Räume nicht nur kritisch reflektieren, sondern auch als Potenzialorte für kreative Artikulation, Selbstpositionierung und widerständige Gegenrede anerkennen.
- Lehrpersonen benötigen niedrigschwellige, reflektierte Zugänge zur Gestaltung kritischer Medienbildung. Plattformen wie Schooltools ([www.schooltools.at](http://www.schooltools.at)) bieten zahlreiche praxisorientierte Impulse, um gesellschaftliche Machtverhältnisse, digitale Ideologien und pädagogische Handlungsspielräume didaktisch und methodisch zu thematisieren. Sie unterstützen sowohl Lehrpersonen wie auch Schulen dabei, Medienkritik nicht nur zu fordern, sondern konkret umzusetzen. Sol-

che Ressourcen sind entscheidend, um eine aufgeklärte Medienpädagogik im schulischen Alltag strukturell zu verankern und ideologiekritisches Denken langfristig zu fördern.

Abschließend lässt sich festhalten: Eine aufgeklärte Medienpädagogik muss dort ansetzen, wo pädagogisches Handeln durch Routinen, Technik und institutionelle Erwartungen scheinbar selbstverständlich geworden ist. Sie fordert dazu auf, auch das vermeintlich Neutrale infrage zu stellen. Gerade im Spannungsfeld des Berufseinstiegs, wo individuelle Haltungen und organisationale Kulturen einander überlagern, eröffnen sich kritische Sozialisations- und Lerngelegenheiten mit transformativem Potenzial. Eine ideologiekritisch informierte Medienpädagogik kann hier nicht nur Entlastung bieten, sondern auch Empowerment. Sie rüstet Lehrpersonen dazu, sich nicht bloß als passive Anwendende und Nutzende, sondern als aktiv Mitgestaltende der schulischen Medienkultur zu verstehen: reflexiv, verantwortungsvoll und demokratisch. Demokratische, kritische und aufgeklärte Medienbildung beginnt dort, wo pädagogische Gestaltung nicht verordnet, sondern gemeinsam ausverhandelt wird.

---

## Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, Antje von (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112–124.

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung, München: kopaed.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Vol. 658, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Giddens, Anthony (1984): The constitution of society: Outline of the theory of structuration, Cambridge: Polity Press.

Habermas, Jürgen (1968): Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Edition Suhrkamp, Vol. 287, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Vol. 2384, Berlin: Suhrkamp.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, 63–80.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern, Studien zur Bildungsgangforschung, Vol. 8, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Herrmann, Ulrich/Hertramph, Herbert (2000): Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, 172–191, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18.

Kant, Immanuel (1781): Kritik der reinen Vernunft, Berlin: De Gruyter.

Kant, Immanuel (2016): Immanuel Kant Werke VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Darmstadt: WBG.

Keller-Schneider, Manuela (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Vol. 100, Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2020): Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern, in: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.) (2020): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1–20.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.) (2006): Gender medienkompetent: Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft; Beiträge einer interdisziplinären Tagung, die unter dem Titel „Geschlechtergerechtigkeit und Medienkompetenz. Forschungen, Ergebnisse und Konsequenzen für die pädagogische Praxis in den Erziehungs-, Natur- und Sozialwissenschaften“ im Juni an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt wurde, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 165–177.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 666, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1989): Ausgewählte Werke: In sechs Bänden, Berlin: Dietz-Verl.

Pecher, Helmut (2024): Medienbezogene Entwicklungsfelder von Primarstufenlehrenden: Die Darstellung der Berufseinstiegsphase zwischen Habitus, Schulkultur und medienbezogener Kompetenzaneignung. Dissertation, Wien, online unter: <https://utheses.univie.ac.at/detail/72130#> (letzter Zugriff: 15.06.2025).

Redecker, Anke/Swertz, Christian/Barberi, Alessandro (2024): Aufgeklärte Medienpädagogik. Medienimpulse, Bd. 62 Nr. 1 (2024), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/issue/view/666> (letzter Zugriff: 15.06.2025).

Rutter, Sabrina/Weitkämper, Florian (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule, Bertelsmann Stiftung.

Swertz, Christian (2003): Vorüberlegungen zu einer transzendentalkritischen Medientheorie, in: Spektrum Freizeit 2, 81–88.

Terhart, Ewald (Hg.) (1991): Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Vol. 50, Köln: Böhlau.

Terhart, Ewald (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte., in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York: Waxmann, 433–437.

Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung., in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271–297.