



Medienbildung in der Volksschule Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen.

Katharina Grubescic

In dieser Untersuchung steht der Zusammenhang zwischen Schule und Medien in Bezug auf die Wertvorstellungen und Einstellungen der Akteure auf Grundlage des Habituskonzepts von Bourdieu sowie des Konzepts des medialen Habitus von Kommer und Biermann im Mittelpunkt. Die von den Lehrenden vorgelebten verinnerlichten Dispositionen im handlungsspezifischen Umgang mit unterschiedlichen Medien als auch der zu Grunde liegende „legitime Geschmack“, in dem sich diese Veranlagungen ausdrücken, sind hierbei bedeutsam. Die Rekonstruktion des medialen Habitus von LehrerInnen wird durch einen Vergleich zweier divergierender Unterrichtskonzeptionen mit der Methode der Videoanalyse erreicht. Das mediendidaktische Design, die Mediennutzung und die aktive Unterrichtsbeteiligung stellen die

Analyseschwerpunkte dar, die der Beschreibung der verinnerlichten Dispositionen aufgrund der vorgelebten Haltungen und Wertvorstellungen dienen. Die anschließende relationierte Beobachtung ermöglicht es, in Anlehnung an die Habustypen von Mutsch, die Differenzen und Gemeinsamkeiten der Unterrichtskonzepte sowie der daraus resultierenden Chancen und Schwierigkeiten im Unterricht zu verdeutlichen.

This study attempts to show the correlation between school and media based on media habits, experiences and patterns of media usage of teachers and pupils in primary schools. As a theoretical framework, Bourdieu's conception of habitus and the conception of media habitus of Kommer and Biermann are used to reconstruct the media habitus of primary school teachers in different educational settings. In this research, media habitus is understood as a combination of media economic capital, media activities, experience and preferences, values and attitudes of media in daily routine just as purposes and motives of media usage and educational intervention in family life. This work focuses on pointing out the relevance of teachers' media habitus in different educational designs in primary school classes by using video analysis. Referring to Mutsch's developed types of media habitus for teachers and pupils, it is possible to describe the media habitus and to demonstrate similarities and differences and possible constellations of teachers' media habitus.

1. Einleitung

Die Heterogenität der heutigen Medienlandschaft erfordert bereits von Volksschulkindern neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen eine weitere Basiskompetenz, die eine reflexive Haltung gegenüber der

Medienwelt und damit eine handlungskompetente Beteiligung der Individuen am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Schließlich sind digitale Medien, wie beispielsweise der Computer, heute nicht mehr aus der Schule und der Freizeit wegzudenken (vgl. Heinrichwark 2009: 13). Die Frage nach adäquaten Wegen, um bereits in den Bildungsprozessen der Volksschule einen angemessenen Umgang mit den vielfältigen Medienwelten zu finden, erhält daher große Aufmerksamkeit.

Um den Zusammenhang zwischen Schule und Medien in Bezug auf die wirksamen Wertvorstellungen und Haltungen der Akteure näher zu untersuchen, wird in dieser Analyse auf das Habituskonzept von Pierre Bourdieu Bezug genommen. Dabei sind vor allem die von den Lehrpersonen vorgelebten verinnerlichten Dispositionen im handlungsspezifischen Umgang mit verschiedenen Medien sowie der zugrunde liegende "legitime Geschmack", in dem sich diese Veranlagungen ausdrücken, bedeutsam (vgl. Kommer/Biermann 2012: 81). Nach Bourdieu sind die Mediennutzungsgewohnheiten durch das familiäre Umfeld geprägt und von den verfügbaren Existenzbedingungen (als Kapitalsorten) abhängig. Diese medialen Handlungspraxen manifestieren sich als inkorporierte, unbewusst wirksame Dispositionen, die die Medienbildung in der Schule beeinflussen (vgl. Mutsch 2012: 13).

Die Überlegungen zum Habitus von Pierre Bourdieu (1976) stellen die theoretischen Bezugskonzepte dar. Diese werden zur Konzeption eines medialen Habitus weiterentwickelt, wie es erstmals bei Swertz (2004) nachzulesen ist. Dieses soll in Anlehnung an die Arbeiten von Kommer (2010) und Mutsch (2012), die bereits empirische Untersuchungen zur Erforschung des medialen Habitus bei LehramtsanwärterInnen, Lehrenden und SchülerInnen durchgeführt haben, neue Erkenntnisse zum bildungsbezogenen Mediengebrauch in der Volksschule hervorbringen.

Ausgehend von der These, dass sich das Konzept des medialen Habitus für die Analyse von schulischen Aushandlungsprozessen eignet, wird ein

Vergleich divergierender Unterrichtskonzeptionen angestellt. Dabei stehen vor allem folgende Fragen im Vordergrund:

- Wie unterscheidet sich das mediendidaktische Design eines offenen Unterrichts von dem eines Frontalunterrichts in der Volksschule?
- Inwiefern lassen sich Differenzen in der Klassenraumeinrichtung und in der damit verbundenen Mediennutzung der SchülerInnen feststellen?
- Welche Auswirkungen haben diese Unterschiede auf die aktive Teilnahme der SchülerInnen im Unterricht?

2. Medien(-bildung) im Volksschulalter

Auf der Grundlage der Überlegungen Bourdieus werden die Einflüsse des medialen Habitus von VolksschullehrerInnen auf ihre SchülerInnen untersucht. Die leistungsunabhängige heterogene Mischung von Lernenden in dieser Altersgruppe lässt vermuten, dass sich die medialen Dispositionen durch eine besondere Vielschichtigkeit auszeichnen und eine Untersuchung interessant machen.

"Es gibt in anderen Worten tatsächlich – und das ist meiner Meinung nach überraschend genug – einen Zusammenhang zwischen höchst disparaten Dingen: wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, wen er mag, welche Bekannte und Freunde er hat, usw. – all das ist eng miteinander verknüpft." (Bourdieu 2005a: 31f).

Die Auswirkungen des Zusammenspiels dieser Dinge im Umgang mit Medien, sowohl mit traditionellen als auch mit neuen Verbreitungs- und Kommunikationsmedien, in der Volksschule und der persönliche Zugang der betreffenden Akteure zu medialen Angeboten bilden die Basis der Untersuchung. Mutsch geht hierbei mit Bourdieu davon aus, "dass diese eingeübten medialen Handlungspraxen und routinisierten Mediennutzungsgewohnheiten familiär geprägt sind, in Abhängigkeit der jeweils zur Verfügung stehenden Existenzbedingungen (in Form von Kapitalsorten), früh(-kindlich) ausgebildet werden und als inkorporierte, unbewusst wirkmächtige Dispositionen die schulische Medienbildung beeinflussen" (Mutsch 2012: 13). Als theoretischer Bezugsrahmen dient Bourdieus Habituskonzept, das eine Weiterentwicklung zum medialen Habitus erfahren hat (Swertz 2004). Diese Arbeit stützt sich zudem auf die

Erkenntnisse der Untersuchungen zum medialen Habitus von angehenden Lehrpersonen und SchülerInnen von Kommer (2010) und Biermann (2009) sowie die Forschungsarbeit von Mutsch (2012) zum medialen Habitus von Volksschulkindern.

Mediales Habituskonzept als Erklärungsansatz

Obwohl die Thematik des Medienhandelns von Kindern bereits eine Vielzahl an Forschungsergebnissen bietet, bleiben die Einflüsse des medialen Habitus der VolksschullehrerInnen auf das Verhalten von SchülerInnen dieser Altersgruppe im Unterricht weitgehend offen.

Bourdieu's Konzeption des Habitus diene als Grundlage für das von Kommer und Biermann (2012) erarbeitete Konzept des medialen Habitus. Dabei geben die Autoren eine Definition des medialen Habitus:

"Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden" (Kommer/Biermann 2012: 90).

Damit teilen Kommer und Biermann Bourdieus Annahme, dass der Habitus keinen angeborenen, sondern einen erfahrungsabhängigen Charakter hat (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006: 39). Die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen, die der Habitus hervorbringt, sind bereits Produkte eines spezifischen Sozialisationsprozesses. Somit können die handelnden Subjekte, mit ihren jeweiligen vererbten Strukturen, eigene Verhaltensformen und Handlungsweisen als Reaktion auf die

verschiedensten Bedingungen und Situationen entwickeln. Zudem erklärt Bourdieu, dass der Habitus seinen Wert erst im Zusammenhang mit seiner Verortung im sozialen Raum und damit der Lebensstile erhält. Denn hier werden die Divergenzen sowie die Verhältnisse der Kräfteverteilung erkennbar (vgl. Kommer 2010: 68). Dabei sind die verschiedenen, aus dem Habitus resultierenden Lebensstile, "in einem gemeinsamen sozialen Raum verortet und damit immer auch aufeinander bezogen" (Kommer 2010: 68f). Erst durch die Abgrenzung von anderen Lebensstilen wird die eigene soziale Identität deutlich erkennbar. "In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt" (Bourdieu 1992: 279).

Für die Analyse des medialen Habitus ist folgende Feststellung von großer Bedeutung: "Das Verhaftetsein im eigene [sic!] Habitus wird dem Akteur in der Regel nicht bewusst, der Habitus ist weder intentional noch sichtbar. Besonders deutlich wird dies bei der – auf Engste mit dem Habitus verbundenen – Entwicklung des ‚Geschmacks‘" (Kommer 2010: 67). Dies ist für diese Untersuchung von Wichtigkeit, da der Habitus bedeutsame Auswirkungen auf das pädagogische Handeln hat. Daher ist die Reflexion über die eigene Verortung in der sozialen Welt sowie die Selbst-Aufklärung für eine angemessene pädagogische Theorie und Praxis unabdingbar (vgl. Bourdieu 2001).

3. Der mediale Habitus in der Volksschule

Der mediale Habitus von Lehrenden sowie der bildungsbezogene mediale Habitus von Volksschulkindern hat bereits in einigen Forschungsarbeiten, wie beispielsweise bei Mutsch (2012), Beachtung gefunden. Dabei wird deutlich hervorgehoben, wie vielfältig sich diese darstellen können.

Die wissenssoziologische Rekonstruktion von Habitusformen wird durch die dokumentarische Methode der Interpretation ermöglicht. In welcher Weise das Handeln in sozialstrukturelle Zusammenhänge eingebunden

ist, soll hierbei rekonstruiert werden. "Die handlungspraktische Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu, einem Geschlecht oder zu einer Generation muss sich in der dokumentarischen Interpretation erweisen" (Meuser 2007: 219). Der Habitus dokumentiert sich in Beschreibungen und Erzählungen, welche die Erforschten "in thematischer Selbststeuerung" (ebd.: 219) zeigen. Diese selbstgesteuerten Äußerungen lassen die für die Genese und Reproduktion des Habitus relevanten Zentren des kollektiven Erlebens rekonstruierbar werden.

4. Methode

Für die Erforschung des medialen Habitus wurde anstelle eines quantitativen Messinstruments die Methode der qualitativen Videointerpretation herangezogen.

"Tatsächlich entgeht ihr nahezu alles, was die Modalität der Praktiken betrifft und in einem Bereich wie dem der Kunst, verstanden als eine besondere Art und Weise des Seins und Tuns der Lebensart, der Art, sich mit etwas zu beschäftigen und der Art, davon zu sprechen, frustriert oder gelassen, ernsthaft oder passioniert, doch häufig gerade den ganzen Unterschied ausmachen (zumindest immer dann, wenn es um Alltägliches – wie Fernsehen und Kino – geht)" (Bourdieu 1982: 787ff). Demnach macht es einen feinen Unterschied, welche Auswahl an Medien getroffen wird, wie sich der Umgang damit gestaltet und welche Wertigkeit den Medien zugeschrieben wird. Mit den methodischen Möglichkeiten der Videoanalyse werden diese charakterisierenden kulturellen Praktiken im Unterricht der Volksschule abgebildet.

Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung, die mit den auf Grundlage der Wahrnehmungen und Beobachtungen der Forschenden im Feld erstellten empirischen Beobachtungsberichten arbeitet, zeichnet sich die Videoanalyse vor allem durch die Trennung von "Grunddaten" und der Interpretation dieser aus. Die Reproduzierbarkeit der Grunddaten ermöglicht neben der intensiven Beobachtung sowie einem

hohen Detaillierungsgrad bei der Interpretation auch die Erfassung mehrerer gleichzeitig ablaufender Aktivitäten. Dieser Vorteil ist vor allem für die Interaktionen in Schulklassen bedeutsam, da in diesem Feld eine hohe Simultanität von Handlungen vorherrscht. So können auch Prozesse erfasst werden, die bei einer teilnehmenden Beobachtung gar nicht auffallen, da sie erst bei wiederholter, systematischer und reflektierter Betrachtung deutlich werden (vgl. Wagner-Willi 2007: 141).

Im vorgestellten Forschungsprojekt fiel die Wahl auf eine nicht zu hohe Technisierung des Feldes, um die Akteure nicht zu irritieren und möglichst authentische Interaktionen des Schulalltags erfassen zu können.

Analyseschwerpunkte

Die Analyseschwerpunkte der dokumentarischen Methode beziehen sich in dieser Forschungsarbeit auf das Performative. Damit ist nicht nur der "Darstellungsmodus" der Akteure sondern vor allem die "Existenzweise", die Selbstinszenierung gemeint, durch die das habituelle Handeln markiert wird (vgl. Bohnsack 2009: 149).

Für die vorliegende Arbeit mit dem Blickpunkt auf den Unterricht in der Volksschule können davon drei Analysedimensionen in Anlehnung an Mutsch (2012) adaptiert werden, um dem Forschungsgegenstand in seiner Komplexität gerecht zu werden (vgl. Mutsch 2012: 51).

Klassenraum als Medium

Der Klassenraum stellt für Volksschulkinder wohl eines der bedeutendsten Medien dar. Während in anderen Schulformen, wie beispielsweise der Sekundarstufe, der Schulalltag der SchülerInnen durch einen häufigen Raumwechsel gekennzeichnet ist, verbringen Volksschulkinder einen Großteil ihrer Schulzeit im eigenen Klassenzimmer. Dennoch sind viele Klassenzimmer, wie Halbfas (1991) dies formuliert, "lediglich Aufbewahrorte mit fremdbestimmten Verhaltensanweisungen und ohne Möglichkeiten vielfältigen und selbstständigen Tuns" (Halbfas 1991: 32). Eine adäquate Raumeinteilung

sowie die Positionierung der unterschiedlichen Medien stellen somit wesentliche Faktoren für die Entwicklung von Handlungsweisen und Einstellungen gegenüber Medien dar.

Tulodziecki (2004) beschreibt verschiedene Einsatzmöglichkeiten von Medien, die für den Klassenraum ebenso zutreffen. So werden durch die Mediennutzung, wie auch das Handeln im Klassenzimmer, flexiblere Lehr- und Lernerfahrungen ermöglicht (vgl. Tulodziecki 2004: 23). Zudem kann der Klassenraum als Medium "unter Nutzung des Multiplikationseffektes dazu dienen, für große Schülerpopulationen ein vergleichbares Lehrangebot bereitzustellen" (ebd.: 24).

Medieneinsatz im Unterricht

Wie bereits in Mutschs (2012) Forschungsarbeit deutlich wird, zielt die Dimension der aktuellen Mediennutzung auf eine Untersuchung von inkorporierten Medienerfahrungen auf den Ebenen der Produktivität wie auch der Rezeption ab. Zudem werden bevorzugte Medieninhalte sowie konsistente Mediennutzungsstrukturen in den Blick genommen (vgl. Mutsch 2012: 52). Für die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens ist hierbei das produktive wie rezeptive Medienhandeln der SchülerInnen interessant sowie die Handlungsweisen der Lehrpersonen.

Tulodziecki (2004) beschreibt verschiedene Möglichkeiten der Medienverwendung, die vor allem durch symbolische und abbildhafte Erfahrungsformen begrenzt sind, aber auch Wege eröffnen (vgl. Hagemann/Tulodziecki 1978 zit. n. Tulodziecki 2004: 21). Während einige Nutzungsformen vorwiegend produktive Handlungsweisen ermöglichen, zielen andere auf eine rezeptive Reaktion ab (vgl. Tulodziecki 2004: 21).

Unter Berücksichtigung des Konzeptes des medialen Habitus ist anzunehmen, dass ein charakteristischer Mediennutzungsstil durch das jeweilige mediale Handeln deutlich wird, aber auch den Umgang mit Medien in gewisser Art und Weise begrenzt (vgl. Mutsch 2012: 52). So kann ein spezifischer Medienumgang, wie beispielsweise die fast

ausschließliche frontale Lehrtätigkeit mit Schulbüchern im Unterricht, für andere Lehrpersonen unvorstellbar sein.

Medialer Geschmack und Mediennutzung

Mit der Dimension des medialen Geschmacks werden unterschiedliche Einstellungen und Meinungen über Medien und Medieninhalte näher beleuchtet. Die bevorzugten Aktivitäten – die Mediennutzungsweisen – lassen auch auf den medialen Habitus der Lehrenden schließen. Von besonderem Interesse ist hier auch das "Leitmedium" (Kommer 2010: 92), da dies Vermutungen auf die Unterrichtsmethode und deren Motiv zulässt, und darauf, auf welche Medien die Lehrpersonen verzichten. Die Dimension des medialen Geschmacks ermöglicht ebenso die nähere Betrachtung der von der Lehrperson gestalteten Klassenraumeinrichtung, woraus einerseits der bevorzugte Unterrichtsstil deutlich wird und andererseits die Orientierung an einem populärkulturellen oder eher hochkulturellen Geschmack (vgl. Mutsch 2012: 53).

Motive und Zwecke des Medieneinsatzes im Unterricht

Die Dimension der Motive und Zwecke berücksichtigt nach Mutsch (2012) die Funktionen, die Medien zugeschrieben werden und weshalb diese zum Einsatz kommen. Für den Unterricht sind Gründe wie beispielsweise der Informationsgewinn, die Inhaltsvermittlung, die Entspannung oder die Unterhaltung durch Medien zu untersuchen. Aber auch die gewählten Medien zur pragmatischen Nutzung wie beispielsweise zur Arbeitserleichterung und -organisation sind zu berücksichtigen. Dabei ist von Interesse, wie viel Zeit in Medienaktivität investiert wird und aus welcher Motivation heraus die Lehrpersonen dies tun (vgl. Mutsch 2012: 53).

Empirische Anwendbarkeit

Die Beschreibung des medialen Habitus macht bereits deutlich, dass durch den Umstand, dass der mediale Habitus den Individuen hochgradig

unbewusst bleibt, auch seine empirische Messung erschwert ist. "Ein wichtiges Moment bei der empirischen Erforschung des medialen Habitus ist somit das Zugrundelegen der Unbewusstheit: reflexive Prozesse sollten nahezu ausgeklammert werden, hingegen sollte inkorporierten Erfahrungen im Umgang mit Medien der Vorrang gegeben werden" (Mutsch 2012: 53f). Hierbei bezieht sich Mutsch auf Biermann, der die Wirksamkeit der unbewussten Erfahrungen betont, indem diese durch routinierte und unreflektierte Art und Weise das Handeln beeinflussen (vgl. Biermann 2009: 17).

Der methodische Zugang der Videoanalyse, indem die quantitative Untersuchung einerseits und die qualitative Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode andererseits, wird gewählt, um unterschiedliche Aspekte des medialen Habitus sichtbar zu machen. So soll ein möglichst authentischer Eindruck des medialen Habitus von LehrerInnen gewonnen werden (vgl. Mutsch 2012: 54).

Interpretation

Die Rekonstruktion des medialen Habitus von LehrerInnen wird hier durch die Videoanalyse in zwei Schritten durchgeführt. Einerseits soll die formulierende Interpretation des Videomaterials das "zu sehende Handeln" beschreiben und vor allem relevante Details des medialen Handelns näher beleuchten. Im Anschluss soll eine reflektierende Analyse anhand der zuvor explizierten Schwerpunkte erfolgen, um so das für die Untersuchung interessante Medienhandeln im Unterrichten aus der Vielzahl der visuellen Eindrücke in den Blickpunkt zu rücken (vgl. Bohnsack 2009: 56).

Die Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Videoaufnahmen soll zudem zur Kontrastierung divergierender Unterrichtskonzepte beitragen und so weitere Aspekte des Einflusses von Lehrenden auf die medialen Handlungsmöglichkeiten und die aktive Unterrichtsteilnahme der Lernenden sichtbar machen.

5. Ergebnisse der Videoanalyse

Videomaterial A

Die Analyse des Videodatenmaterials macht den entstandenen Eindruck des medialen Habitus der Lehrerin, die traditionelle Unterrichtsmedien wie beispielsweise Schulbücher oder Arbeitsblätter bevorzugt, deutlich. In der Wahl der Unterrichtsmethode und der genutzten Medien wird die Präferenz des Mediums des Arbeitsblattes deutlich. Auch die Gestaltung des Klassenraums, die primär pragmatische Funktionen erfüllt, bestätigt die routinierte Nutzung von konventionellen Unterrichtsmedien. Fraglich bleibt jedoch, warum die Anordnung der SchülerInnen-tische nicht der traditionell-instruktiven Unterrichtsmethode entsprechenden Reihenordnung entspricht. Dies lässt die Vermutung zu, dass nicht jede Einheit in Form des Frontalunterrichts abgehalten wird.

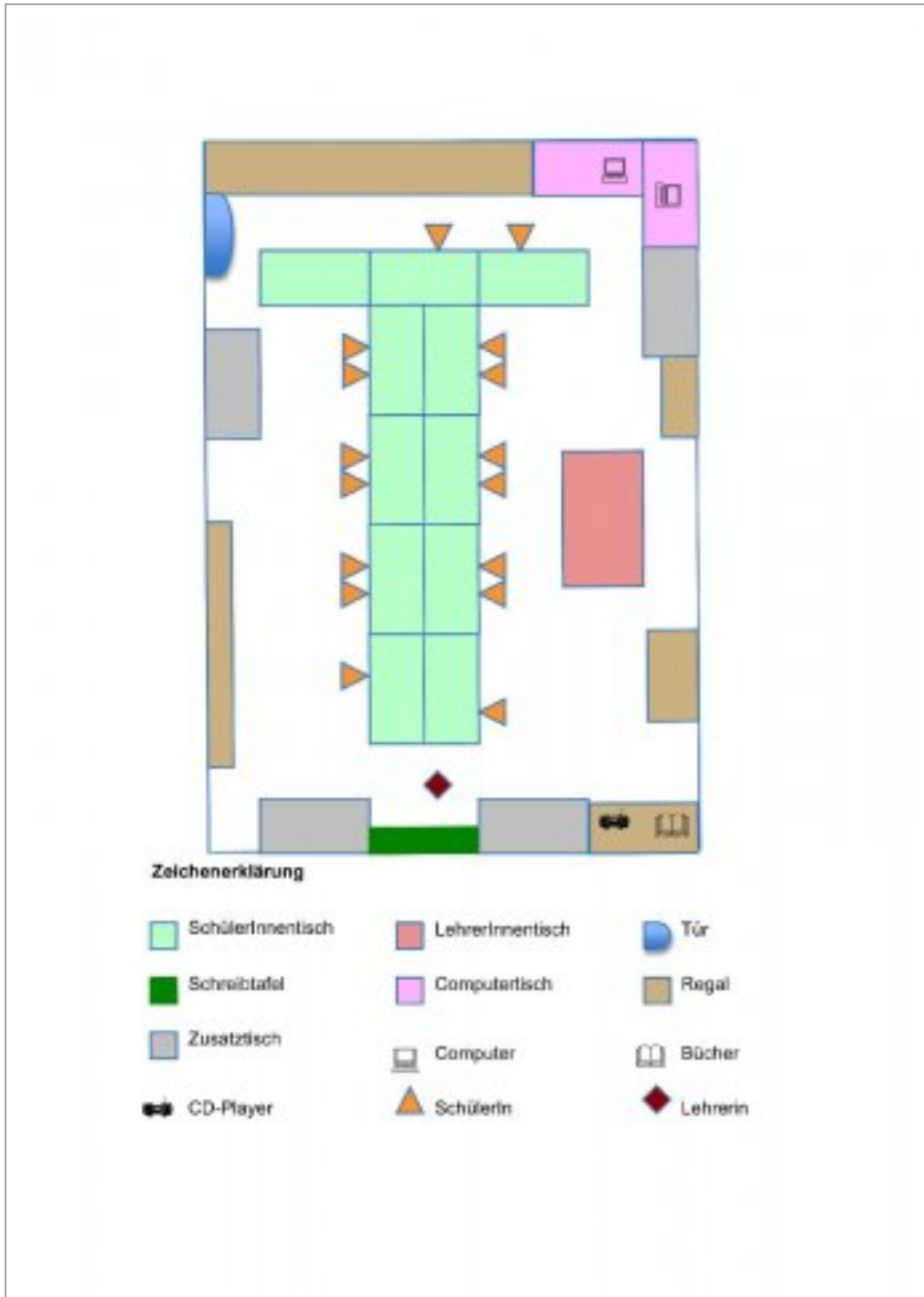


Abbildung 1: Arbeitspositionen der SchülerInnen im Klassenraum A

Die Analyse des SchülerInnenverhaltens lässt zwei unterschiedliche Eindrücke zu. Während sich eine beachtliche Zahl an Kindern durch aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen auszeichnet, ist die Aktivität der restlichen SchülerInnen kaum beobachtbar. Dies könnte einerseits persönliche Gründe haben oder an die jeweilige Tagesverfassung der Kinder gebunden sein. Andererseits ist jedoch auch die unkompatible Art der Wissensvermittlung als ein Indiz der Teilnahmslosigkeit zu werten.

Wie bereits Mutsch (2012) in ihren Untersuchungen feststellte, zeigen sich bei der Erforschung des Habitus von SchülerInnen unterschiedliche Ausprägungen. Dies ist wenig überraschend, da die Volksschulkinder in unterschiedlichen familiären Umfeldern aufwachsen und somit über ein mehr oder weniger vielfältiges Medienrepertoire verfügen. Die individuelle medienökologische Ausstattung lässt die Kinder mediale Erfahrungen machen, aus denen sich mediale Nutzungsmuster ausbilden (vgl. Mutsch 2012: 239f). Dabei spielen die Werte, die in der Familie den spezifischen Medien zugeschrieben werden, eine bedeutende Rolle. Auch die Funktionen von Medien, seien es jene der Unterhaltung und Entspannung oder als Informationsquellen, die zum Bildungserwerb eingesetzt werden, unterscheiden sich innerhalb der Klassengemeinschaft. So wird deutlich, "dass sich der mediale Habitus von Schülern je nach vorliegenden familiären Existenzbedingungen unterschiedlich ausbildet und ausdifferenziert. Eine zentrale Rolle spielt, wie sich bereits bei den quantitativen Daten gezeigt hat, der Bildungshintergrund der Familien. So fällt auch bei den hier dargestellten Fallporträts auf, dass bei Familien mit Hochschulabschluss eher Audio-, Print- und auch IT-Medien dominieren, während in Familien mit Pflichtschulabschluss Screenentertainment-Medien überwiegen" (ebd.: 240).

Vor dem Hintergrund des Konzepts des medialen Habitus besteht die Möglichkeit, dass eine Gruppe von SchülerInnen dieser Klasse über einen mit dem Habitus der Lehrerin kompatiblen Habitus verfügt und daher

vom Unterricht profitieren kann. Um diese Vermutung zu bestätigen, braucht es jedoch eine intensivere Beschäftigung mit den medialen Einstellungen, Vorlieben und Nutzungsgewohnheiten der einzelnen SchülerInnen der Klassengemeinschaft, die aus dem Videomaterial nicht hervorgehen. Es ist jedoch auch davon auszugehen, dass es zu einem Zusammentreffen von divergierenden Habitusformen von der Lehrperson und ihren SchülerInnen kommt, wie es Kommer (2010) und Mutsch (2012) formulieren, der den Wissenserwerb für diese Kinder schwieriger gestaltet. Kommer spricht hierbei von einem "*Clash of Habitus*" (Kommer 2010, 393).

Die Untersuchung von Mutsch (2012) zeigt, dass bei Lehrpersonen, die der Habitusform des "distanzierten Pragmatikers" entsprechen, die Passungsschwierigkeit mit denen des SchülerInnenhabitus wahrscheinlich ist, da sich das Verhältnis von diesen Lehrenden zu Medien als ablehnend und distanziert beschreiben lässt und sich durch einen vorwiegend traditionellen, hochkulturell orientierten Unterricht auszeichnet. Diese Unterrichtsform kommt SchülerInnen mit einer Präferenz für Screenentertainment-Medien jedoch nur wenig entgegen. Somit prallen hier divergierende Einstellungen, Erwartungen und Ansprüche an Unterrichtsinhalten aufeinander, die "Ablehnung und Unverständnis" (Swertz 2004: 71) zur Folge haben können. Jene SchülerInnen, die in ihrem familiären Umfeld eine ähnliche, an der Hochkultur orientierte Einstellungen und traditionelle medienerzieherische Interventionen erfahren, profitieren jedoch von einem derartigen Unterrichtsstil.

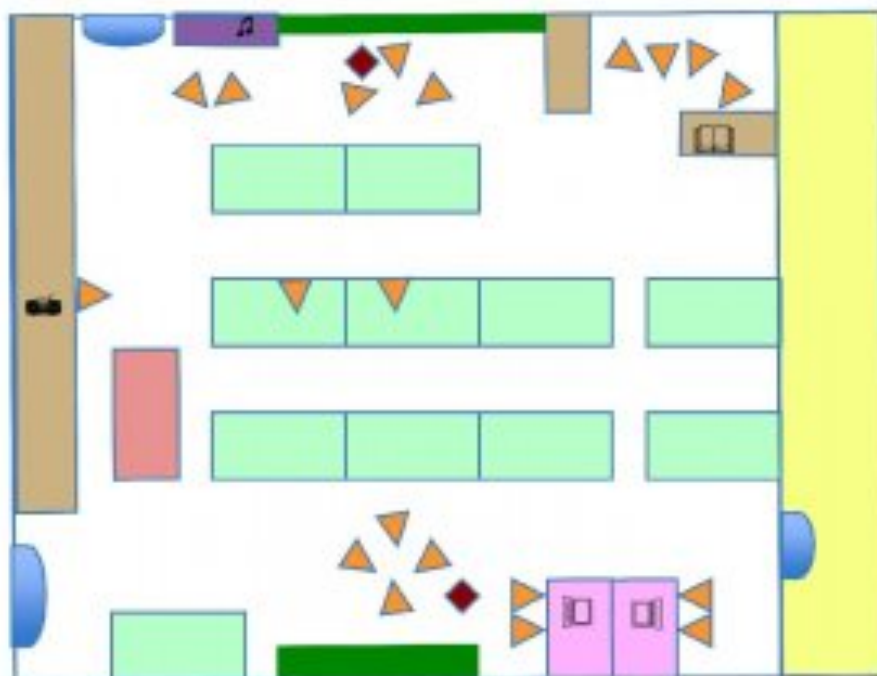
Videomaterial B

Der hier entstandene Eindruck des medialen Habitus der Lehrerin kommt der Habitusform des "hedonistischen Allrounders" (Mutsch 2012: 163) nahe, die sich durch Offenheit und eine positive Haltung gegenüber unterschiedlichen Medien auszeichnet. Dies zeigt sich einerseits in der Wahl der Unterrichtsmethode, die durch die Ermöglichung des selbstständigen Lernens die Erfahrung mit verschiedenen Medien

unterstützt. Die Organisation in Form von Arbeitsbereichen fördert den direkten Zugang der SchülerInnen zu diversen Medien. Die positive Grundeinstellung gegenüber Medien zeigt sich auch in den Motiven des Medieneinsatzes, die neben der Informationsbeschaffung und Wissensaneignung auch der Unterhaltung Raum gibt.

Einige Eindrücke zur Unterrichtspartizipation der SchülerInnen sind in diesem Fall aufgrund der vielfältigen Handlungen und der kurze Aufnahmedauer der jeweiligen Arbeitsgruppen schwer zu erfassen. Die aktive Nutzung des vielfältigen Medienangebots lässt jedoch, ähnlich wie bei den LehrerInnen, auf eine grundlegende positive Einstellung gegenüber Medien schließen. Der Zugang zu diversen Medien lässt aufgrund der Klassenraumgestaltung sowie die unterstützende Rolle der Lehrenden einen vielfältigen Erfahrungsspielraum zu.

Abb. 1: Volksschule Aspemaltee, 3.x



Zeichenerklärung

- | | | |
|-------------------|------------------|-----------|
| SchülerInnentisch | LehrerInnentisch | Tür |
| Schreibtafel | Computertisch | Regal |
| Terrasse | Computer | Bücher |
| Klavier | CD-Player | Schülerin |
| Lehrerin | | |

Abbildung 2: Arbeitspositionen der SchülerInnen im Klassenraum B

Wie bereits Mutsch (2012) in ihrer Forschungsarbeit feststellte, können jene Lehrpersonen, die der Habitusform des "hedonistischen Allrounders" zuzuordnen sind, aufgrund ihrer positiven Grundeinstellung am ehesten die SchülerInnen mit unterschiedlichem medialem Habitus ansprechen (vgl. ebd.: 246f). Besonders gut harmonisieren diese jedoch mit SchülerInnen, die über eine ebenso offene Haltung gegenüber unterschiedlichen Medien verfügen.

6. Diskussion

Der Vergleich der zwei Videodokumente macht die Differenz zwischen der gewählten Sozialform des Unterrichts deutlich. Während im ersten Teil das Konzept der konventionell-direkten Instruktion sichtbar wird, lässt die zweite Aufzeichnung eine Unterrichtsform erkennen, die das selbstgesteuerte Lernen in den Vordergrund stellt.

Bei der Untersuchung des Unterrichtsablaufs wird erkennbar, dass es sich bei der Frontalunterrichtseinheit um ein von der Lehrperson geplantes und gesteuertes Unterrichtsgeschehen handelt, das Kommunikationsabläufe und Interaktionen weitgehend bestimmt (vgl. Gudjons 2004: 22). Diese "geschlossene Lernumgebung" (Sacher 2002: 393) bringt eine geordnete Gliederung des Unterrichtsstoffes mit sich, in der Informationen schrittweise dargeboten und die Zeitstruktur vorgegeben wird. Der Ablauf orientiert sich an einem traditionellen Schema und hängt von der Leitung der Lehrperson ab (vgl. ebd., 22). So ist es nicht verwunderlich, dass einerseits der Sprechanteil der Lehrenden in dieser Einheit jenen der SchülerInnen weit übersteigt, die eigenständige Aktivität der SchülerInnen andererseits sehr gering gehalten wird.



Abbildung 3: Klassenarbeit

Im Gegensatz dazu wird in der zweiten Unterrichtseinheit eine divergierende Lernumgebung sichtbar. Durch eine hohe Eigentätigkeit der SchülerInnen treten die Lehrpersonen im Unterrichtsverlauf in den Hintergrund. Auf Anfrage der SchülerInnen nehmen die Lehrenden eine unterstützende Funktion im Lernprozess der SchülerInnen ein. So wird in dieser Unterrichtseinheit der explorative Charakter des Lernens, der eine flexiblere Zeitstruktur und eine eigenständige Planung der Reihenfolge der Lernhandlung durch die SchülerInnen erfordert, erkennbar (vgl. ebd.: 22).



Abbildung 4: SchülerInnen arbeiten selbstständig an den Computern.

Mit dem Blick auf die Mediennutzung in diesen beiden Unterrichtskonzeptionen zeigen sich erhebliche Unterschiede. Die SchülerInnen bekommen in der Fronalunterrichtseinheit die Möglichkeit, durch die Erläuterung der Lehrperson sowie mit Hilfe von ihr gewählter Arbeitsblätter, die gemeinsam bearbeitet werden, Informationen zu gewinnen. Der Gebrauch weiterer Medien wird hier nicht erkennbar. Die Untersuchung des Klassenraums und der Einrichtung legt den Verdacht nahe, dass auch in weiteren Unterrichtsstunden ein limitiertes Medienspektrum zum Einsatz kommt. Computer sind im Klassenzimmer vorhanden, diese sind jedoch nicht eingeschaltet und scheinen sich aufgrund ihrer Positionierung in der Ecke des Raumes für die Nutzung durch mehrere SchülerInnen nicht zu eignen. Ein Bücherregal, welches

die Kinder erreichen können, ist vorhanden. Gestaltete Lernbereiche, die die Handhabung unterschiedlicher Medien ermöglichen, werden nicht sichtbar.

In der offenen Lernumgebung in der als zweites beschriebenen Unterrichtsstunde steht den Lernenden eine Vielfalt an Medien zur Verfügung, welche sie in ihren selbstständigen Lernprozessen nützen. Neben dem Einsatz von Computern, Plakaten und Audiomedien werden auch Bücher und Lernspiele verwendet. Das mediale Angebot wird in der Klassenraumeinrichtung so berücksichtigt, dass durch die Einteilung des Raumes in verschiedene Arbeitsbereiche das selbstständige Handeln mit Medien ermöglicht wird.

Divergenzen im LehrerInnenhabitus

Die divergierenden Handlungsweisen und Aufbereitung von Unterrichtsmedien der LehrerInnen in den zwei Unterrichtssequenzen weisen auf die Heterogenität des medialen Habitus von Lehrenden hin. In Anlehnung an die von Mutsch (2012) erarbeiteten medialen Habitusformen des "unsicheren Pragmatikers" und des "kritisch-distanzierten Pragmatikers" sowie des "hedonistischen Allrounders", sollen die Ergebnisse der Videoanalyse vergleichsweise erläutert werden.

Die geringe Mediennutzung der Lehrperson in der frontal-instruktiven Unterrichtseinheit lässt unterschiedliche Hintergründe erahnen. Zum einen kann die Distanzierung gegenüber diversen Medien mit dem Mangel an technischen Kompetenzen oder mit der Unsicherheit gegenüber (neuen) Medien einhergehen. Mutsch (2012) beschreibt diese mediale Habitusform von Lehrenden als die des "unsicheren Pragmatikers". Dieser Habitustyp zeichnet sich zudem durch die vorwiegend pragmatische Mediennutzung, wie in diesem Fall den Gebrauch von Arbeitsblättern, aus.

Zum anderen kann die Abwendung von Medien aber auch mit einer kritischen Haltung der Lehrperson sowie einer skeptischen Einstellung bezüglich des Lernertrags diverser Medien in Verbindung stehen. In ihrer

Studie beschreibt Mutsch (2012) diesen Habustyp als "kritisch-distanzierten Pragmatiker" (Mutsch 2012: 153). Unter der Annahme, dass die Mediennutzung ohnehin im familiären Umfeld der Kinder ermöglicht wird, kommen im Unterricht nur von der Lehrperson positiv-bewertete Medien, wie traditionelle Audio- und Printmedien, zum Einsatz (vgl. ebd.: 153).

Die Unterrichtseinheit des selbstgesteuerten Lernens zeigt ein anderes Lernumfeld, welches mit unterschiedlichen Medien ausgestattet ist und in welcher die Raumgestaltung das Sammeln von Erfahrungen damit ermöglicht. Die Vorbereitung dieser Umgebung schließt auf eine mediale Habitusform der Lehrenden zurück, die sich durch eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Medien auszeichnet und die Absicht eines eigenständigen Mediengebrauchs der SchülerInnen verfolgt. Die in Mutschs Arbeit (2012) beschriebene Habitusform des "hedonistischen Allrounders" (vgl. ebd.: 163) entspricht diesem Verhalten beachtlich. Dieser Habustyp nutzt neben traditionellen Audio- und Printmedien ebenso die Möglichkeit, Computer, Internet und Fernseher im Unterricht anzuwenden (vgl. ebd.: 163).

Es ist davon auszugehen, dass in Volksschulen eine große Zahl an Lehrenden mit einem heterogenen, medialen Habitus zusammenkommt und damit auch mit unterschiedlichen Auffassungen von adäquaten Unterrichtskonzeptionen, Gestaltungsmöglichkeiten der Lernumgebung und des Mediengebrauchs. Es stellt sich die Frage, wie sich der jeweilige mediale LehrerInnenhabitus mit dem medialen Habitus der SchülerInnen, die ebenso durch eine enorme Heterogenität gekennzeichnet sein können, vereinen lassen. Die Problematik wird von Faulstich-Wieland (2000) folgendermaßen erläutert: "Der in den Bildungseinrichtungen geforderte Habitus, der von den Lehrenden gepflegte und wertgeschätzte Habitus und der von den SchülerInnen und Schülern bzw. den Studierenden mitgebrachte Habitus können durchaus divergieren" (Faulstich-Wieland 2000: 213). Biermann (2009) und Kommer (2010) sprechen von einer Kluft zwischen den medienspezifischen Haltungen,

Einstellungen und Handlungsweisen bei Lehrenden und Lernenden (vgl. Biermann 2009: 259; Kommer 2010: 292).

Dennoch besteht die Annahme, dass bestimmte mediale Habitusformen von Lehrenden in einem besseren Passungsverhältnis zu den medialen Gewohnheiten der SchülerInnen stehen, als andere Formen. So konnte Mutsch (2012) in ihrer Studie Folgendes feststellen: Bei Lehrpersonen, die sich durch den medialen Habustypus des (unsicher oder kritisch) distanzierten Pragmatikers beschreiben lassen, sind Schwierigkeiten im Passungsverhältnis des medialen Habitus der SchülerInnen zu erwarten, da sich diese durch eine distanzierten und ablehnenden Umgang mit Medien auszeichnen und vorwiegend an traditionellen Printmedien orientieren (vgl. Mutsch 2012: 247). Diese Form kommt SchülerInnen mit divergierenden medienspezifischen Dispositionen wahrscheinlich nur wenig entgegen. Das Aufeinandertreffen dieser unterschiedlichen Haltungen, Erwartungen und Gewohnheiten im Unterricht kann zu "Ablehnung und Unverständnis" (Swertz 2004: 71) führen.

Im Gegensatz dazu erläutert Mutsch das Verhältnis von Lehrenden, die der medialen Habitusform der hedonistischen Allrounder zuzuordnen sind, folgendermaßen: "Lehrer, die der Habitusform der hedonistischen Allrounder zuzuordnen sind, werden vermutlich auf Grund ihrer Aufgeschlossenheit und vorwiegend positiven Einstellung gegenüber Medien Schüler mit unterschiedlichem medialen Habitus im Unterricht ansprechen (können)" (Mutsch 2012: 247). Es ist zu vermuten, dass am ehesten jene SchülerInnen angesprochen werden, die eine ebenso große Offenheit im Umgang mit Medien mitbringen.

Welche Reaktionen der SchülerInnen auf die Handlungsweisen der LehrerInnen in den Videoaufzeichnungen zu beobachten sind, soll im nächsten Teil beschrieben werden.

Unterschiede im SchülerInnenverhalten

Der Vergleich des SchülerInnenverhaltens in den zwei unterschiedlichen Unterrichtseinheiten zeigt, welche Möglichkeiten die Ausprägungen des

jeweiligen medialen Habitus der Lehrenden in dem vorgegebenen Unterrichtskonzept zulassen.

In der Frontalunterrichtseinheit nehmen die SchülerInnen eine vorwiegend rezipierende Haltung ein, während die Lehrperson den größten Teil der Aktivität übernimmt. Die SchülerInnen bekommen die Möglichkeit, sich durch Handzeichen zu Wort zu melden und sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Dieses von der Lehrperson vermutlich erwartete Verhalten der SchülerInnen ist jedoch nicht unumgänglich. Die ständige Vermeidung der aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten könnte in weiterer Folge Auswirkungen auf den Lernertrag der SchülerInnen nach sich ziehen.

Es entsteht der Eindruck, dass jene Lernende, die über einen, der Lehrperson ähnlichen, medialen Habitus verfügen und am Unterrichtsgeschehen teilnehmen wollen, auch die Chance dafür erhalten. Die aktive Partizipation der SchülerInnen in einem Unterricht dieser Konzeption lässt aber auch zahlreiche andere Hintergründe wie beispielsweise das Interesse am Unterrichtsinhalt vermuten.

In Mutschs (2012) Forschungsarbeit zum medialen Habitus von LehrerInnen und SchülerInnen werden jedoch die Bedenken geäußert, dass für Lernende, die andere medienspezifische Einstellungen und Vorlieben als ihre Lehrperson mitbringen, die Mitwirkung in einer traditionell-instruktiven Unterrichtsform mit erheblichen Anstrengungen und Schwierigkeiten verbunden sein kann, da sich diese in einem ständigen Anpassungsprozess an den medialen Habitus der Lehrenden befinden (vgl. Mutsch 2012: 250).

Einen Zusammenhang der Unterrichtsteilhabe mit der Kompatibilität der medialen Habitus von Lehrenden und Lernen herzustellen ist in dieser Untersuchung nicht möglich, da für die Rekonstruktion der SchülerInnenhabitus eine Vielzahl weiterer Informationen erforderlich wäre, wie beispielsweise die medienspezifischen Einstellungen der SchülerInnen, die Prägung aus dem familiären Umfeld und die Mediennutzung in der Freizeit.

Im Vergleich dazu scheinen in der zweiten aufgezeichneten Unterrichtseinheit sämtliche SchülerInnen Berücksichtigung zu finden. Die Lernenden sind in diesem Konzept in einem hohen Maße am Unterrichtsgeschehen beteiligt, arbeiten selbstständig und verwenden dabei ein breites Spektrum an unterschiedlichen Medien. Ausgehend davon, dass die Lehrpersonen eine große Offenheit gegenüber verschiedenen Medien mitbringen, scheinen auch die SchülerInnen keine Berührungängste damit zu haben. Die Annahme, dass in diesem Konzept Lernende mit unterschiedlichen medien-spezifischen Präferenzen einen geeigneten Lernweg finden, ist naheliegend.

Die gewählte Methode der Videoanalyse liefert für die Untersuchung des medialen Habitus von LehrerInnen interessante Aspekte. Sie stößt in einigen Fällen aber auch an Grenzen.

Die Aufzeichnung von Videodokumenten innerhalb des Klassenraums ermöglicht eine genaue Untersuchung der räumlichen Gegebenheiten. So wird bei beiden analysierten Unterrichtssequenzen eine detaillierte Beschreibung der Klassenzimmer mit Hilfe der Filmdokumente möglich. Der Vorteil der Reproduzierbarkeit ist hierbei wesentlich, da gewisse Videosequenzen zur präzisen Analyse immer wieder herangezogen werden können.

7. Konsequenzen für den Unterricht

Die Unterrichtsplanung und -gestaltung kann, wie die empirischen Erkenntnisse aus der Videoanalyse zeigen, mit dem medialen Habitus der Lehrperson in Zusammenhang gebracht werden. Dies wird vor allem in der Klassenraumeinrichtung und der Bereitstellung eines vielfältigen oder verminderten Medienangebots deutlich.

Weiterhin macht der Vergleich der unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen die Bedeutung der Klassenraumeinrichtung im Hinblick auf die Partizipationsfähigkeit der SchülerInnen deutlich. Vor dem Hintergrund des Aspekts des medialen Geschmacks kann die Gestaltung des Klassenraums durch die Lehrperson einen bedeutenden

Einfluss auf die SchülerInnenbeteiligung und somit auch auf die Mediennutzung im Unterricht haben, wie in den vorliegenden Videodaten sichtbar wird. Als Herausforderung kann es daher gesehen werden, dem Klassenraum als dem entscheidenden Medium, mehr Beachtung zu schenken, da dieser die Einstellung gegenüber Medien jeglicher Art beeinflussen kann.

Ebenso kann es als wichtige Aufgabe der Institution Schule gesehen werden, den SchülerInnen mit ihren heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, indem sie die Erweiterung der Handlungsfähigkeit und das aktive Sammeln von Erfahrungen mit einem breiten Medienangebot, ermöglicht. Dazu braucht es – wie in der Analyse des Videomaterials sichtbar wird – angemessene Unterrichtsformen, die den Lernenden einen vielfältigen Umgang mit Medien erlauben und ihren unterschiedlichen medienspezifischen Vorlieben entgegen kommen.

8. Konsequenzen für weitere Forschungsvorhaben

Für weitere wissenschaftliche Untersuchungen ist der Einsatz des Konzeptes des medialen Habitus in Zusammenhang der Institution Schule denkbar. Durch eine intensivere Beschäftigung mit den bereits bestehenden Habustypen der SchülerInnen und LehrerInnen, ist eine Formulierung weiterer, differenzierter Habitusformen wünschenswert, um das Zusammenspiel heterogener Formen genauer erforschen zu können. Als weiteres Forschungsvorhaben erscheint ebenso die Korrelation ähnlicher medialer Habitusformen von SchülerInnen und LehrerInnen, beispielsweise in soziodemografischen Wohnorten, interessant.

Literatur

Biermann, Ralf (2009): Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik, online unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/biermann0908.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.2013).

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode: Einführung in die dokumentarische Methode, Stuttgart: UTB.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik und Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gudjons, Herbert (2004): Frontalunterricht im Wandel, in: Pädagogik 1, 22–26.

Halbfas, Hubertus (1991): Lernen als räumliche Erfahrung, in: Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1. Düsseldorf: Patmos, 30–35.

Heinrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, online unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/henrichwark/dg0901.pdf> (letzter Zugriff: 09.12.2013).

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

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate et al. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 81–108.

Meuser, Michael (2007): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209–224.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns, Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

Swertz, Christian (2004): Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht. Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis, in: Schindler, Wolfgang (Hg.): Bildung und Lernen online. eLearning in der Jugendarbeit, München: kopaed, 65–75.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen, Stuttgart: Klett-Cotta.

Wagner-Wille, M. (2007): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125–145.