

Medien in der Lehrerbildung

* **Zurück zur Übersicht über den Themenschwerpunkt**

Ausgabe 12/2009

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2009

Die Relevanz professioneller Orientierungsmuster und Organisationsmilieus für die schulische Medienintegration

MARION BRÜGGEMANN & STEFAN WELLING

Hintergrund

In den letzten zehn bis 15 Jahren hat der Einsatz der digitalen Medien in der Schule eine enorme Aufwertung erfahren. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass man erwartet, dass die Unterstützung von Lern- und Lehrprozessen durch diese Medien die schulische Lernkultur nachhaltig zu Gunsten des Lern- und Bildungserfolgs der Schülerinnen und Schüler verändert. Darüber, inwieweit sich solche Erwartungen bereits erfüllt haben, besteht Uneinigkeit. Während sich beispielsweise laut Eickelmann/Schulz-Zander (2008, S. 167) die schulische Lernkultur bereits dahingehend verändert habe, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt eigenaktiv tätig werden und die Lehrkräfte mehr individuell beratend und unterstützend agieren, lässt sich laut Müller et al. (2006, S. 643) nur bei wenigen Lehrkräften der für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und zur Veränderung der Lernkultur erforderliche Grad der Medienintegration in den eigenen Unterricht beobachten. Auch im internationalen Kontext ist festzuhalten, dass die digitalen Medien von den Lehrkräften primär in einer Art und Weise eingesetzt werden, die bestehende Unterrichtspraxen unterstützt und bewahrt (Tearle 2003, Rogers/Finlayson 2004, Hughes 2005, Palak/Walls 2009).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum die schulische Medienintegration über weite Strecken hinter den Erwartungen zurückbleibt und einen tendenziell eher konservativen Verlauf nimmt. Im vorliegenden Beitrag skizzieren wir die zentrale Relevanz impliziter und inkorporierter Wissensbestände für das Lehrerhandeln mit Medien. Unsere Überlegungen basieren vor allem auf dem Konzept der Orientierungsmuster, das wir mit den Überlegungen von Nohl (2007) zur Entstehung von Organisationsmilieus verbinden, um die spezifische Relevanz der Organisation für die schulische Medienin-

tegration adäquater berücksichtigen zu können.

Kognitions- und anwendungsorientierte Professionsforschung

Ein großer Teil der Forschung zur schulischen Aneignung digitaler Medien ist kognitionswissenschaftlich orientiert. Diese Forschung identifiziert das Zusammenspiel von Wissen und Überzeugungen der Lehrkräfte im Sinne von *beliefs* hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und des Medieneinsatzes als zentralen Aspekt der Medienintegration (Antonietti/Giorgetti 2006, Ertmer 2005, Tondeur et al. 2008). Neben Überzeugungen, die im engeren Sinne an die Wahrnehmung von und das Handeln mit digitalen Medien gebunden sind, interessieren dabei vor allem pädagogische bzw. unterrichtsbezogene Überzeugungen, die die unterrichtliche Nutzung der Medien prägen. Die empirische Untersuchung solcher Überzeugungen ist relativ voraussetzungsreich, da sie sehr vielschichtig sind, sich über eine umfangreiche Erfahrungsspanne erstrecken und über weite Strecken auf einem impliziten Set unbewusster Annahmen basieren (Hermans et al. 2008, S. 1501; Levin/Waldman 2006, S. 159).

Die soziologisch fundierte und anwendungsorientierte Professionsforschung argumentiert ähnlich (Combe/Kolbe 2008). Die Professionalität von Lehrpersonen beruht demnach allgemein „auf einem Zusammenspiel von Wissen, Können und Orientierungen zur Bearbeitung der Anforderungen des Lehrberufs“ (Ophardt 2008, S. 243). Um den Zeit- und Handlungsdruck in der pädagogischen Praxis zu bewältigen, reichen theoretische Wissensbestände der Profession nicht aus. Daher entwickeln Lehrkräfte eine spezifische Kompetenz situativ deuten und handeln zu können. Anstelle von bewussten Entscheidungen oder expliziten Regeln wird das Handeln durch Erfahrungen getragen, die sich zu einer Art Musterlösung verdichten können, im Sinne einer bestimmten typisierenden Weise des Interpretierens und der Realitätserfassung (Dewe/Ratke 1991). Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass für die anwendungsorientierte Professionsforschung die beschriebenen impliziten Wissensbestände und Muster der Lehrkräfte immer auch

als Teil der Organisation (Schule) zu verstehen sind, indem sie Handlungsmöglichkeiten und Konventionen offenlegen. Wesentlichen Anteil am Gelingen von Unterricht hat dabei der auf den schulischen Organisationsrahmen bezogene Aufbau von Erfahrungswissen. Die Entstehung derartiger handlungsrelevanter impliziter Wissensbestände kann als Teil eines Professionalisierungsprozesses, den die Lehrkräfte in der Organisation Schule vollziehen, angesehen werden.

Die Relevanz der Orientierungsmuster für das Lehrerhandeln

Für den hier eingenommenen Blickwinkel ist der Zugang über das implizite Wissen, welches im professionellen Handeln innerhalb der Organisation Schule aufgeht und die Handlungspraxis der Lehrkräfte mitbegründet, entscheidend. Dabei können Lehrkräfte auch als Angehörige eines gemeinsamen Milieus beschrieben werden. Insbesondere die kollektive Existenz in geistigen Beziehungen, wie sie sich beispielsweise durch die Arbeit im gleichen Berufsfeld ergibt, konstituiert den milieuspezifischen Erfahrungsraum der daran beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis jenseits theoretischen Erkennens und kommunikativer Absichten. Die damit einhergehende Erfahrung ist in diesem Sinne konjunktiv (Bohnsack 2003, S. 62). Solche Milieus bilden sich im Verlauf der alltäglichen kollektiven Handlungspraxis und den dabei entstehenden Erlebnis- und Erfahrungszusammenhängen. Unter anderem verbinden Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens, der Sozialisationsgeschichte und strukturidentische Erlebnisse die Milieugehörigen miteinander (Bohnsack 1998, S. 97). Die Lehrkräfte sind mittels vergleichbarer beruflicher Sozialisationsmuster sowie strukturidentischen Erfahrungen aus der Arbeitspraxis und der Auseinandersetzung mit gleichen Orientierungsschemata miteinander verbunden.

Die Orientierungsschemata umfassen institutionalisierte und damit normierte Ablaufmuster oder Erwartungsfahrpläne (z. B. Bildungsstandards und Lehrpläne) genauso wie Handlungsentwürfe, an denen das Handeln im Sinne von (zweckrationalen) ‚Um-Zu-Motiven‘ orientiert ist (Bohnsack 1997; 2001, S. 229f.). Die Enaktierung, d. h. die handlungspraktische Umsetzung dieser Schemata, vollzieht sich im Medium der konjunktiven Erfahrung und des habituellen Handelns. Im Zusammenspiel dieser beiden Aspekte ist der übergreifende Orientierungsrahmen der Milieugehörigen angesiedelt (Bohnsack 1997, S. 57; 1998, S. 112). Die Orientierungsrahmen bilden sich im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort, „wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d. h. in den modus

operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben“ werden (Bohnsack 2003, S. 132, vgl. auch Hughes 2005, S. 279). Zusammen bilden der Orientierungsrahmen und die Orientierungsschemata die Orientierungsmuster (Bohnsack 1997).

Medienintegration im Kontext von Organisationsmilieus

Während in den Milieus implizite Regelmäßigkeiten die konjunktiven Erfahrungen der Milieugehörigen strukturieren, sind explizierte formale Regeln ein inhärenter Bestandteil der Organisation Schule, die als formalisierte Verhaltenserwartungen von allen Organisationsmitgliedern zu respektieren sind (Nohl 2007, S. 66, Lange-nohl 2008, S. 819). Eine solche Regel sind beispielsweise Lehrpläne, die immer häufiger auch den Medieneinsatz in den Fächern festschreiben. So weisen zum Beispiel Eickelmann und Schulz-Zander darauf hin, dass die Inhalte der Informationstechnischen Grundbildung (ITG) und der Medienerziehung in allen Bundesländern in die bestehenden Unterrichtsfächer integriert und die curriculare Verankerung einer aus den Komponenten ITG und Medienerziehung bestehenden Medienbildung den Konsolidierungsprozess weitgehend durchlaufen habe und zunehmend zu einem Bestandteil der Lehrpläne werde (Eickelmann/Schulz-Zander 2006, S. 308).

Laut Nohl kann solchen Regeln jedoch auch zuwider und stattdessen auf der Basis milieuspezifischer Selbstverständlichkeiten gehandelt werden. So oder so müssen formale Regeln letztlich in einer Praxis arrangiert werden. Dabei kommt entweder eine milieugeprägte Umgangsweise mit den Regeln zum Tragen oder es entstehen informelle Regeln, welche ein eigenes Organisationsmilieu konstituieren (Nohl 2007, S. 65). Damit eröffnet sich eine weitere Perspektive, die sich als anschlussfähig an die Relevanz der oben angesprochenen Orientierungsmuster erweist. Gleichzeitig weist sie aber darüber hinaus und integriert relevante Besonderheiten der Organisation Schule, die so noch nicht für die Analyse der schulischen Medienintegration erschlossen wurden.

Fehlen formale Regeln und eingespielte milieuspezifische Handlungsgewohnheiten, kommt es zu Entscheidungen, die partiell durch den Milieuhintergrund der Entscheidenden geprägt sind (Nohl 2007, S. 66). Eine formale Regel kann mit Sinn verbunden werden, wenn Angehörige desselben Milieus sie handlungspraktisch aufgreifen. Da in einer Schule mitunter kontrastierende Milieus existieren, kann das Verständnis der Regeln milieuspezifisch differieren. Gelingt es nicht eine milieuspezifische praktische Umgangsweise mit formalen Regeln zu etablieren, kann diese Lücke mit Hilfe informeller Regeln geschlossen werden. Die Etablierung informeller Regeln erfolgt aber nicht immer zur Unterstüt-

zung formaler Regeln, und sie können diesen durchaus auch entgegenstehen. Unabhängig davon gilt, dass die aus der informellen Regel abgeleiteten Handlungspraxen, sobald sie sich als störungsfrei erweisen, in das Vorbewusste absinken und Teil des impliziten Wissens werden, das die Anwendung formaler Regeln strukturiert. Die Summe der kollektiv geteilten informellen Regeln konstituiert schließlich innerhalb der Organisation ein eigenes Organisationsmilieu. Dort sind „mithin all jene impliziten Wissensbestände, informellen Regeln und habituellen Handlungsweisen gelagert, die innerhalb der Organisation *neu* entstanden sind“ (Nohl 2007, S. 69f., H.i.O.). Insofern unterscheiden sich die Organisationsmilieus auch von Milieus in Organisationen, „da mit letzteren *bereits bestehende* habituelle Handlungsweisen von außen in die Organisation hineingetragen und zu ihrem Bestandteil werden“ (Nohl 2007, S. 70, H.i.O.).

Als eine innerhalb der Organisation Schule entstandene informelle Regel kann beispielsweise das von Heinrich/Altrichter (2008) rekonstruierte „Autonomie-Paritäts-Muster“ gelesen werden. Danach schützt die Nichteinmischung in den Unterricht Anderer einen selbst auch vor Einmischung, sodass die eigene Handlungsautonomie gewahrt bleibt. Für die schulische Medienintegration wird die Kooperationsentwicklung mit digitalen Medien, wie die Mitarbeit von Lehrkräften in IT- oder Mediengruppen und Projektteams als besonders relevanter Erfolgsfaktor eingestuft (Schulz-Zander/Eickelmann 2008). Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft im Kollegium einer Schule insgesamt eine wichtige Voraussetzung für die gelingende Medienintegration ist (Eickelmann/Schulz-Zander 2008, Schnoor 1998), so wird gut deutlich, wie informelle Regeln die Medienintegration beeinflussen, selbst wenn sie auf den ersten Blick wenig mit der Medien zu tun haben.

Formalen Vorgaben kann also zuwider gehandelt werden, indem auf der Basis milieuspezifischer Selbstverständlichkeiten gehandelt wird. Es konstituiert sich so innerhalb der Schule ein eigenes Organisationsmilieu, das nach informellen Regeln funktioniert, die kollektiv geteilt werden, jedoch nicht direkt zugänglich sind. Um die vielerorts bislang eher zögerliche Integration von Medien in Schule und Unterricht zu verstehen, ist folglich auch nach dem spezifischen Umgang mit Vorgaben (Lehrplan, Medienentwicklungspläne, Schulprogramm) und etablierten informellen Regeln innerhalb von schulischen Organisationsmilieus zu fragen und nach geeigneten Möglichkeiten zu suchen, sie zu rekonstruieren.

Implikationen für Lehrerbildung und Medienintegrationsforschung

Dass die habituellen Handlungsweisen und die ihnen zugrundeliegenden Orientierungen die schulische Medienintegration einzuschränken vermögen, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Kommer (2006) und Meurer (2006). Demnach verfügen viele Lehramtsstudierende über einen „medialen Habitus“, der auf einer medienkritischen und bewahrpädagogischen Haltung gründet und dem späteren Einsatz der digitalen Medien tendenziell entgegensteht. Somit beginnen die Herausforderungen der Medienintegration schon in der Lehrerausbildung, und es geht dabei um mehr als die Vermittlung von Verfügungswissen. Gefragt sind darüber hinaus Angebote, die darauf zielen, bei den angehenden Lehrkräften Orientierungswissen zu bilden, das die Basis schafft für eine vorurteilsfreie und offene, aber gleichzeitig auch kritische Einstellung gegenüber dem schulischen Medieneinsatz (Mittelstraß 2002, S. 162).

Die Bedeutung von schulischen Organisationsmilieus und deren informellen Regeln für die Medienintegration ist noch unzureichend untersucht. Insbesondere das Verhältnis von Anforderungen der Medienintegration im Verhältnis zu habituellen Handlungsweisen und den ihnen zugrunde liegenden Orientierungen könnte die Grundlage für eine neue Erkenntnisse generierende Analysen der Bedingungen Medienintegration liefern. Für das Medienhandeln in der Schule liegen aktuell unserem Wissen nach keine Untersuchungen vor, die auf dem von uns skizzierten Ansatz basieren. Gleichwohl gehen wir davon aus, dass sich auf diesem Wege neue Perspektiven erschließen lassen, um die Schwierigkeiten der schulischen Medienintegration besser zu verstehen und Aktivitäten zu entwickeln, die geeignet sind, die Mediennutzung zum Vorteil der Lernenden und Lehrenden weiterzuentwickeln.

Literatur

- Antonietti, Alessandro/Giorgetti, Marisa (2006): Teachers' beliefs about learning from multimedia. In: Computers in Human Behavior. Heft 2, S. 267-282.
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 49-61.
- Bohnsack, Ralf (1998): „Milieubildung“ - Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, Lothar/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim, München: Juventa, S. 95-112.

- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 225-252.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-875.
- Dewe, Bernd/Ratke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, S. 143-162.
- Eickelmann, Birgit/Schulz-Zander, Renate (2008): Schuleffektivität, Schulentwicklung und digitale Medien. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven Weinheim, München: Juventa, S. 157-193.
- Eickelmann, Birgit/Schulz-Zander, Renate. (2006): Schulentwicklung mit digitalen Medien - nationale Entwicklungen und Perspektiven. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14. Weinheim, München: Juventa, S. 277-309.
- Ertmer, Peggy A. (2005): Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? In: Educational Technology Research and Development. Heft 4, S. 25-39.
- Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Helsen, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Rolf-Torsten, Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-222.
- Hermans, Ruben/Tondeur, Jo/van Braak, Johan/Valcke, Martin (2008): The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. In: Computers & Education. Heft 4, S. 1499-1509.
- Hughes, Joan (2005): The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. In: Journal of Technology and Teacher Education. Heft 2, S. 277-302.
- 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 (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-178.
- Langenohl, Andreas (2008): Die Schule als Organisation. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 817-833.
- Levin, Tamar/Waldman, Rivka (2006): Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. In: Journal of Research on Technology in Education. Heft 2, S. 157-181.
- Meurer, Moritz (2006): „Es ist noch zu früh“ - Habituskonstruktionen von Grundschullehrerinnen im Umgang mit Neuen Medien. In: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-206.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 141-170.
- Müller, Christiane/Blömeke, Sigrid/Eichler, Dana (2006): Unterricht mit digitalen Medien - zwischen Innovation und Tradition?. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4, S. 632-650.
- Nohl, Arnd Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 1, S. 61-74.
- Ophardt, Diemut (2008): Die Herstellung von Ordnung als Zumutung oder als Auftrag? Rekonstruktionen professioneller Orientierungen zum Klassenmanagement In: Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Felicitas (Hrsg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-258.
- Palak, Deniz/Walls, Richard T. (2009): Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. In: Journal of Research on Technology in Education. Heft 4, S. 417-441.
- Rogers, Laurence/Finlayson, Helen (2004): Developing successful pedagogy with information and communications technology: how are science teachers meeting the challenge? In: Technology, Pedagogy and Education. Heft 3, S. 287-305.

Schnoor, Detlef (1998): Schulentwicklung durch neue Medien. In: Kubicek, Herbert et al. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998. Heidelberg: R v. Deckers Verlag, S. 99-108.

Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit (2008): Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitale Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung zur deutschen IEA-Studie Sites M2. In: Zeitschrift für MedienPädagogik. Heft 14. S. 1-22. www.medienpaed.com/14/schulz-zander0801.pdf [28.07.2009].

Tearle, Penni (2003): ICT implementation: what makes the difference? In: British Journal of Educational Technology. Heft 5, S. 567-583.

Tondeur, Jo/Hermans, Ruben/van Braak, Johan/Valcke, Martin (2008): Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. In: Computers in Human Behavior. Heft 6, S. 2541-2553.



Dipl.-Päd. Marion Brüggemann

ist Wissenschaftlerin am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Als Stipendiatin der Universität Bremen forscht sie zum Thema Integration digitaler Medien und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrkräften im Schulalltag.

E-Mail: mbrueggemann@ifib.de

Web: www.ifib.de



Dr. Stefan Welling

arbeitet als Wissenschaftler am Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH. Er arbeitet zu Fragen der schulischen Integration digitaler Medien und zur Bildung mit digitalen Medien.

E-Mail: welling@ifib.de

Web: www.ifib.de

[Zurück zur Heftübersicht](#)