

## **A Die Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule als Berufsperspektive der sonderpädagogischen Lehrerbildung (1. und 2. Phase)<sup>1</sup>**

Vor dem Hintergrund der Betrachtung der Medien- und Lehrpraxis im Rahmen der ersten und zweiten Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung und der zentralen Erkenntnis, dass sich die Ausbildung von (angehenden) Lehrern im Bereich Medienpädagogik (im Erwerb von Medienkompetenz, aber insbesondere medienpädagogischer Kompetenz) im Wesentlichen von der ersten in die zweite und aufgrund der weitgehenden Analogie und Reproduktion der Strukturen, Prozesse und Dynamiken der medienpädagogischen Ausbildung in beiden Ausbildungsphasen in die dritte Phase der Schul- und Unterrichtspraxis verlagert, ist die Berufspraxis von Schule und Unterricht hinsichtlich der Integration von Medien/ Medienpädagogik ebenso in den Fokus zu rücken; die Betrachtung der Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule soll Aufschluss darüber geben, inwiefern und auf welche Art und Weise sich eine weitgehend auf Breite der (angehenden) Lehrerschaft mangelnde Ausbildung im Bereich Medienpädagogik, respektive Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz auf Ebene der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit (digitalen) Medien auswirken kann.

### **1 Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule**

„[W]enn wir keine Medienpädagogik mit den Schülern betreiben, dann ist es eigentlich so, dass wir ihnen Chancen verschließen. Ich denke, es ist nicht mehr so, dass man sagt, wenn der jetzt [Medienkompetenz(en)] hat, dann ist das irgendwas wo er groß mit werben kann, sondern das ist wirklich was, was sie eigentlich draufhaben müssen, wenn sie von der Schule gehen.“ (Lehrer L)

#### **1.1 Rahmenbedingungen Schule**

Die Medien- und Unterrichtspraxis an Schulen wird grundsätzlich durch die jeweiligen (infra)strukturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer Schule geprägt; so zeigt sich zunächst, dass die (medien)technischen Ausstattungen von Schulen im Vergleich stark variieren. Bei aller Divergenz der (medien)technischen Ausstattungen verfügen jedoch alle Schulen über mindestens einen Computerraum (vgl. B1-B7); der Zugang zu und der Umgang mit digitalen Medien erfolgt in den Schulen vorwiegend über den Computerraum (vgl. Lehrer L; Lehrerin E; Lehrerin K; Lehrer A). Der Zugang und die Nutzung des Computerraums wird jedoch seitens der Lehrer aufgrund der organisatorischen Abläufe und Bedingungen zur Nutzung des Computerraums, welche in den Schulen vorgegeben werden, als eher umständlich beschrieben; so muss die Nutzung des Computerraums in der Regel vorab geplant und angemeldet werden,

---

<sup>1</sup> Da die detaillierte Darstellung der Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule im Rahmen der vorliegenden Arbeit in erster Linie einen Ausblick auf die spätere Berufspraxis von angehenden Lehrern darstellt, wird diese im Folgenden ohne den Einbezug von wörtlichen Belegstellen aus den Interviews ausgeführt.

die Verfügbarkeit des Computerraums muss hierbei zu den Strukturierungen und Planungen des Unterrichts in Verbindung gesetzt werden. Dies erfordert ein hohes Maß an Strukturierung, Planung und Vorüberlegungen zur Ausgestaltung des Unterrichts im Computerraum. Einige Lehrer versuchen über die Festlegung von bestimmten Schulstunden/ Woche die Nutzung des Computerraums im Rahmen ihres Unterrichts ihre Unterrichtsplanungen und -überlegungen weitestmöglich zu strukturieren. Grundsätzlich steht der hohe Organisationsaufwand, welcher mit der Nutzung des Computerraums in Verbindung steht, jedoch einer spontanen Nutzung des Computerraums entgegen.

Weitergehend wird von einem Gros der Lehrer die Leistungsfähigkeit der Computer bzw. der Computernetzwerke im Computerraum als Problembereich benannt (vgl. Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B; Lehrer C); so sind zum Teil Angebote der aktiven Medienarbeit, wie v.a. Film- oder Fotoarbeit/ Postproduktion am PC, aufgrund der Leistungsfähigkeit der Computer nicht möglich (vgl. Lehrer L; Lehrer B).

Einen weiteren Kritikpunkt stellt die im Computerraum vorhandene Internetverbindung dar, da deren Übertragungsgeschwindigkeit und -volumen durch die gleichzeitige Internetnutzung einer Klasse oft an ihre Grenzen kommt (vgl. Lehrer L; Lehrer C; Lehrer A). Ebenso wird/ werden oft fehlende Software/ Softwareupdates auf den Computern im Computerraum bemängelt (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B); aufgrund der rasanten (Weiter)Entwicklungen im Bereich von Software (u.a. Lernprogramme, Software der Unterstützten Kommunikation) liegen den Schulen oft nicht die aktuellsten Programme oder Programmversionen vor (vgl. Lehrer H; Lehrer I; B6). Dies gilt vor allem für Software, deren Anschaffung sowie Aktualisierung jeweils kostenpflichtig ist. Ebenso zeigt sich, dass oft nur ein bestimmtes Spektrum an Software auf den Schulcomputern installiert ist (Vorinstallation des Computers, Installationen des schulischen Medienberaters), je nach Bedarf ist für das jeweilige medienbezogene Vorhaben gegebenenfalls Software (z.B. Film- und Bild- und Audiotbearbeitung) durch die Lehrer selbst zu besorgen (vgl. Lehrer L; Lehrer B).

In diesem Zusammenhang führen einige Lehrer aus, dass die Abläufe der eigenständigen Recherche, Anschaffung und Aktualisierung von Software zeitintensiv sind, da dies ein zusätzlicher Bestandteil der Unterrichtsplanung und -vorbereitung ist (vgl. Lehrer F; Lehrer B). Dies ist mitunter ein Grund warum das jeweilige Engagement der Lehrer im Allgemeinen als im Bereich Medien/ Medienpädagogik im Besonderen als Voraussetzung für die Medienpraxis in Schule und Unterricht angesehen wird (vgl. Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer A).

An dieser Stelle wird ebenso deutlich, dass schulinterne sowie -externe Supportstrukturen in Bezug auf die (infra)strukturellen Rahmenbedingungen von Schule in der Praxis in unterschiedlicher Form wahrgenommen und umgesetzt werden; seitens der Lehrer wird angeführt, dass grundsätzlich geregelte Zuständigkeitsbereiche wie u.a. der schulischen Multimedia- und/ oder Netzwerkberater in den Erfordernissen und Bedarfen der schulischen Praxis oft verschwimmen und grundlegende Aufgaben der schulischen Medienentwicklung zum Teil in die Verantwortung der einzelnen Lehrer gelegt wird (vgl. Lehrer L; Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I).

Schulische Medienentwicklung ist in dieser Perspektive in erster Linie (medien)technische Schulentwicklung; demzufolge werden medienpädagogische und/ oder -erzieherische Aspekte weitestgehend vernachlässigt (vgl. Lehrer C; Lehrerin E; Lehrer B; Lehrer A). Ebenso wird seitens

einiger Lehrer angeführt, dass zum Teil die der Schulentwicklung im Bereich Medien/ Medienpädagogik zugrunde liegenden Konzepte in Bezug auf Fragen der Qualität und Quantität der (Medien)Technik, Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Medien(technik), Abstimmung (Medien)Technik (Hard- und Software) mit (medien)pädagogischen Konzepten etc. zu kurz greifen (vgl. Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I). In diesem Zusammenhang wird des Weiteren die (Weiter)Qualifizierung von Lehrern einer Schule - externe und interne Fort- und Weiterbildungen - von Bedeutung; meist sind Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik Aufgabe und Themen einzelner Lehrer (u.a. schulische Netzwerk- und Multimediaberater, interessierte Lehrer etc.), aber kein(e) Aufgabe und Thema des ganzen Lehrerkollegiums (vgl. Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D). Entsprechend stellt sich die Frage nach (schul-, fach-, jahrgangs-)umfassenden und nachhaltigen Konzepten und Strukturen von Schulentwicklung im Bereich Medien/ Medienpädagogik, sodass Medienkompetenzförderung/ Medienbildung im Rahmen von Schule - von Schulanfang bis -ende, aufeinander aufbauend - möglich wird. In dieser Perspektive erwächst die Frage nach der Entwicklung eines medienpädagogischen (Schul)Curriculums (vgl. Lehrerin D). In diesem Zusammenhang führen einige Lehrer an, dass Schule und Unterricht in Bezug auf Aspekte von Medien/ Medienpädagogik nur unzureichend - extern sowie intern - Gegenstand von Evaluation wird (vgl. Lehrerin D).

Seitens des Landes Baden-Württemberg (BW) wird eine Musterlösung für schulische Computernetzwerke<sup>2</sup> angeboten, auf welche einzelne Schulen zurückgreifen (vgl. Lehrer L; B7). Diese stellt ein externes Supportsystem für Schulen dar, welches die Einrichtung eines Schulnetzwerkes unterstützt - u.a. Internet, E-Mail, Bereitstellung von Software, gemeinsame Programm- und Datenverwaltung, Druckverwaltung etc. In Zusammenhang mit dieser Musterlösung für schulische Computernetzwerke des Landes Baden-Württemberg werden auch entsprechende Lehrerfort- und -weiterbildungen seitens des Landes BW angeboten. Grundsätzlich werden externe Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik von Lehrern, welche im Bereich Medien/ Medienpädagogik in der Schule aktiv sind, - mit unterschiedlicher Frequenz - wahrgenommen - u.a. zum Bereich Unterstützte Kommunikation, Aktive Medienarbeit, Medien in den Fachdidaktiken (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D). Lehrer, welche im Bereich Medien/ Medienpädagogik in der Schule eher nicht aktiv sind - die Verwendung von Medien als Lehr- und Lernmittel bildet hier eine Ausnahme -, besuchen auf freiwilliger Basis auch keine Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik (vgl. Lehrer J; Lehrerin K; Lehrerin G). Schulinterne Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik werden in den Kollegien der Schulen meist nur von wenigen Lehrern wahrgenommen (vgl. Lehrer H; Lehrer I). Mitunter in diesem Zusammenhang wird die Medienkompetenz, v.a. auf Ebene der Bedien- und Anwendungskompetenzen der Lehrer in den jeweiligen Lehrerkollegien im Allgemeinen sowie in Relation zu Lehrern, welche im Bereich Medien/ Medienpädagogik aktiv sind im Besonderen, als eher entwicklungsbedürftig beschrieben (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer L; Lehrer A) - diese Feststellung deckt sich auch mit den Selbsteinschätzungen der Lehrer, welche im Bereich Medien/ Medienpädagogik nicht aktiv sind, in Bezug auf ihre eigene Medienkompetenz (vgl. Lehrer J; Lehrerin E; Lehrerin G).

---

<sup>2</sup> <http://www.support-netz.de/startseite/aktuelles.html>

In dieser Perspektive ist die Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht als Querschnittsaufgabe von Schulentwicklung zu verstehen; im Fokus muss hierbei auch die Förderung der Medienkompetenz/ medienpädagogische Kompetenz der Lehrer im Kollegium stehen (vgl. Lehrer J; Lehrerin E; Lehrerin G). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Form der Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht von Relevanz; findet bislang die Auseinandersetzung mit Medien/ Medienpädagogik in der Tendenz in Form von AGs (Arbeitsgruppen), Projekten (Projektstage, -wochen) oder Nachmittagsangeboten an der Ganztageschule statt (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrer C; Lehrer J; Lehrerin D - aber: im Vergleich wenig Angebote im Bereich Medien/ Medienpädagogik vgl. Lehrer L; Lehrer B), so steht demgegenüber die Integration von Medien/ Medienpädagogik als Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht (vgl. Lehrerin G; Lehrerin D) sowie die Etablierung eines eigenen Faches/ Unterrichtsangebots (vgl. Lehrer B). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Vertretung von Medien als Thema/ Unterrichtseinheit anzuführen - hierbei werden auch die eigenen Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler zum Thema (vgl. Lehrer J; Lehrerin E).

Wurde zuvor der Computerraum der Schulen als zentraler Ort der Medienpraxis in Schule und Unterricht beschrieben, so ist vor dem Hintergrund der Frage nach der Form der Integration von Medien/ Medienpädagogik auch die (medien)technische Ausstattung der Schulen in den Klassenzimmern/ Unterrichtsräumen in den Blick zu nehmen. Findet man in allen Schulen - mindestens - einen Computerraum, so gestaltet sich die (medien)technische Ausstattung in den Klassenzimmern/ Unterrichtsräumen sehr unterschiedlich; generell zeigt sich jedoch, dass in den Klassenzimmern kein Klassensatz an Computern vorhanden ist, sondern nur einzelne Computer (vgl. Lehrerin E; Lehrer L; Lehrerin E; B5; B6; B7)<sup>3</sup>. Ähnlich verhält es sich mit anderen (medien)technischen Geräten wie Kameras, Fotos, Audioaufnahmegeräten etc. oder auch Beamer - diese sind, sofern an der Schule vorhanden, meist nicht im Klassenzimmer/ Unterrichtsraum vorhanden, sondern müssen an einer zentralen Stelle der Schule besorgt werden. Allerdings sind oft nicht genügend (medien)technische Geräte für eine ganze Klasse verfügbar bzw. der zeitgleiche Rückgriff von mehreren Kollegen auf die (Medien)Technik ist ebenso nur schwer möglich (vgl. Lehrer L; B7); auch in diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer die Leistungsfähigkeit der Computer – sowie, sofern benötigt, die der Internetverbindung kritisiert (vgl. Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer C; B7).

Die Organisation der (Medien)Technik für den Unterricht im Klassenzimmer ist wiederum mit zeitlichem und organisatorischem Aufwand verbunden (vgl. Lehrer L). Die Bereitstellung privater (Medien)Technik, v.a. Computer und Beamer, für die (Aus)Gestaltung von Unterricht wird von einigen Lehrern als Alternative zur oft aufwendigen Organisation schulischer (Medien)Technik bevorzugt (vgl. Lehrer L). So berichtet ein Lehrer, dass er für die Durchführung eines Medienprojekts in der Schule privat mehrere Computer/ Notebooks organisiert hatte, um auf leistungsfähige Computer zurückgreifen zu können; entsprechend verhielt es sich auch mit im Projekt benötigten Videokameras (vgl. Lehrer L; B7). Dennoch verfügen ein Gros der Schulen auch über Video- und Fotokameras - jedoch nicht in größerer Stückzahl (vgl. Lehrer B; B1; B2).

---

<sup>3</sup> Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang eine Schule, welche dem Konzept „Haus des Lernens“ folgend, ein „Lernatelier“ entwickelt hat, in welchem digitale Medien - v.a. Computer - für alle Schüler als Arbeitsgerät im Unterricht zur Verfügung steht (vgl. B3; B4).

Seitens der Lehrer wird auch die oft unzureichende Ausstattung der Schulen im Bereich der Unterstützten Kommunikation als der assistiven Technologien angemerkt (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D). Grundlegend lässt sich in diesem Zusammenhang die Frage der finanziellen Ressourcen der jeweiligen Schule für die (medien)technische Ausstattung (auch Bereich Unterstützte Kommunikation/ assistive Technologien) anführen; so steht die Zuweisung an Geldern für den Medienbereich einer Schule in Zusammenhang mit dem Einzugsbereich der Schule/ Größe der Schule/ Profilierung der Schule (bei staatlichen Schulen) sowie der Konzeption bzw. Profilierung einer Schule (bei privaten Schulen) (vgl. Lehrer A; Lehrer J). So ist an einigen Schulen bereits auf eine umfangreiche (medien)technische Infrastruktur zurückzugreifen - u.a. Whiteboards in mehreren Klassenzimmern, Internetverbindung und Präsentationsmedien in den Klassenzimmern, mehrere Computerräume etc. (vgl. Lehrer A; Lehrer B; B1). An anderen Schulen ist eine Erweiterung der (medien)technischen Ausstattung um eine Medienanlage (Computer und Beamer) in jedem Klassenzimmer angedacht (vgl. Lehrer C; Lehrerin E).

Dennoch zeigt sich, dass die vorhandene (medien)technische Ausstattung seitens eines Großteils der Lehrer nicht genutzt wird (vgl. Lehrer C; Lehrer A) - als mögliche Gründe werden seitens der Lehrer angegeben; zu hoher Zeitaufwand der Einarbeitung in Medien(technik)/ Unterrichtsgestaltung mit Medien angesichts der hohen Arbeitsbelastung in anderen Aufgabenfeldern von Schule (vgl. Lehrer C; Lehrerin E, Lehrer F), der Mehrwert der (Aus)Gestaltung von Unterricht mit Medien wird nicht erkannt (vgl. Lehrer J; Lehrerin E), fehlendes Wissen/ Können der (Aus)Gestaltung von Unterricht mit Medien - Medienintegration - (vgl. Lehrerin E; Lehrer J; Lehrer B), aufgrund des Alters hohe Distanz zum Bereich Medien (vgl. Lehrerin E; Lehrer C; Lehrer J), unzureichende Struktur der schulinternen Medienentwicklung (Fort- und Weiterbildung in der Schule, Informationssysteme) (vgl. Lehrerin E; Lehrer J). Ebenso zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass Medien in ihrer Verwendung in der Schule oft eng geführt werden, d.h. Medien sind in erster Linie Arbeits- und Unterrichtsmittel - z.B. Internetrecherche am Computer, Textverarbeitung am Computer, Präsentationen via Computer (vgl. Lehrer B; Lehrerin K; Lehrer A; Lehrer L; Lehrerin E).

Darüber hinaus sind Medien wie Foto- oder Videokamera in ihrer Möglichkeit zur Dokumentation Bestandteil der Medienpraxis in Schule und Unterricht, welche zum Teil privat sowie zum Teil von der Schule eingebracht werden (vgl. Lehrer B). An dieser Stelle werden in Bezug auf die Medienpraxis in Schule und Unterricht auch versicherungstechnische Fragen in Bezug auf die verwendete (Medien)Technik von Bedeutung (vgl. Lehrer C). So unterliegt von den Lehrern oder Schülern privat in die Schule mitgebrachte (Medien)Technik nicht der Versicherung über die Schule. Ein Grund, weshalb an manchen Schulen von Formen der Medienpraxis abgesehen wird, welche die in der Schule verfügbare (Medien)Technik übersteigt - u.a. gemeinsames Konsolenspielen in einem Projekt (vgl. Lehrer C). Ebenso werden entsprechende Verbote und Reglementierungen erlassen, welche das Mitbringen von privater (Medien)Technik in die Schule untersagen - diese werden jedoch als Reaktion auf als problematisch bewertete Umgangspraxen der Schüler (u.a. Happy Slapping, CyberMobbing etc.) mit diesen Medien zurückgeführt, u.a. Handyverbote in Schule (vgl. Lehrer A). Weitergehend sieht sich die Medienpraxis in Schule und Unterricht durch gesetzliche Reglementierungen - u.a. Richtlinien wie FSF, FSK und USK – beeinflusst, so dürfen in der Schule nur Medienangebote eingesetzt

werden, welche gesetzlich für die jeweilige Altersgruppe zugelassen sind (vgl. Lehrer F). Diese entsprechen jedoch zum Teil nicht den Medienwelten der Schüler (vgl. Lehrer F). In diesem Zusammenhang sind darüber hinaus Aspekte des Urheberrechts und des Datenschutzes anzuführen (vgl. Lehrer L; Lehrer C).

Jenseits der (medien)technischen Ausstattung einer Schule zeichnen sich weitere Aspekte der Rahmenbedingungen von Schule von Bedeutung für die Medienpraxis in Schule und Unterricht; so wirken sich mitunter die Profile und Aufgabenbereiche der einzelnen Lehrer auf Möglichkeiten der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit Medien/ Medienpädagogik aus. Entsprechend zeigt sich, dass die Arbeit im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst in vielfacher Weise Problemfelder für die Entwicklung einer schulischen und unterrichtlichen Medienpraxis aufweist; eine Lehrerin (vgl. Lehrerin G) betreut im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes Schüler an fünf unterschiedlichen Schulen. Sie verbringt nur wenig Zeit an den unterschiedlichen Schulen und ist dort für außerunterrichtliche Einzelförderung/ Therapie von Schülern verantwortlich. Medien wie u.a. Computer (Lernprogramme etc.) setzt sie infolgedessen ausschließlich im Rahmen der Einzelförderung/ Therapie ein (vgl. Lehrerin G). Ein anderer Lehrer (vgl. Lehrer J) ist im Rahmen des MSD Lehrer in einem Team einer Integrationsklasse; er ist dort für die Betreuung und Förderung von mehreren „Sonderschülern“ verantwortlich. Der „Regelschullehrer“ zeichnet sich für die Planung und Durchführung des Unterrichts in der Klasse verantwortlich; der „Sonderschullehrer“ übernimmt im Sinne einer Einzelförderung die Betreuung der „Sonderschüler“ im Klassenverband. Auch im sonstigen Schulalltag ist der Lehrer aus dem „Regelbetrieb“ herausgenommen, d.h. er bringt beispielsweise im Nachmittagsangebot der Schule keine Veranstaltungen aus, sondern ist offene Betreuungsstelle für die „Sonderschüler“ (vgl. Lehrer J).

Grundsätzlich zeigt sich darüber hinaus in Bezug auf die Struktur von Schule, dass diese prägend ist für die Arbeitsweisen etc. an der Schule; seitens der Lehrer - v.a. als neuer Kollege an einer Schule - sind Strukturierungen wichtig um sich an der Schule zu orientieren (vgl. Lehrer F). Andererseits vermittelt diese Struktur auch schulische Praxen u.a. in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik - so wird das Fehlen entsprechender Angebote und Strukturen oft als Hindernis für die (Aus)Gestaltung eigener Angebote in Schule und Unterricht angeführt - u.a. Auseinandersetzung mit Kollegen über das Ausbringen von Angeboten, Hierarchien/ Abhängigkeiten in Schulen (vgl. Lehrer J). Demgegenüber besteht die Hoffnung der Lehrer, dass Impulse in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik durch jüngere Kollegen bzw. die in den Beruf einziehenden Lehramtsstudierenden und Referendare in die Schule gebracht werden (vgl. Lehrer J).

## 1.2 (Aus)Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien

### 1.2.1 Medienerziehung

Medienerzieherische Fragestellungen nehmen einen wesentlichen Bestandteil schulischer Medien- und Unterrichtspraxis ein; in dieser Perspektive umfasst Medienerziehung zunächst alle erziehungs- und bildungsrelevanten Aspekte, welche sich auf Ebene von Schule in Zusammenhang mit den Formen des Medienumgangs von Schülern ergeben. Die medienerzieherische Praxis in der Schule bezieht sich entsprechend auf den Medienumgang der Schüler (Rezipientenseite) einerseits sowie die Medienangebote (Produzentenseite) andererseits als Ausgangspunkt medienerzieherischen Handelns. Hierbei werden hauptsächlich die Problemfelder des Medienumgangs der Schüler sowie der digitalen Medien zum Gegenstand der Medienerziehung in Schule und Unterricht. Vorwiegend wird in diesem Zusammenhang das Internet im Allgemeinen sowie Angebote des Web 2.0, v.a. Soziale Netzwerke im Besonderen, zum Gegenstand schulischer Medienerziehung (vgl. Lehrer L; Lehrer B; Lehrer J; Lehrerin E).

In diesem Zusammenhang erfolgt vor allem eine Auseinandersetzung mit Fragen des Urheberrechts und des Datenschutzes im Internet/ in sozialen Netzwerken (vgl. Lehrer L; Lehrer B; Lehrerin E; Lehrer C). Diese rechtlichen Aspekte des Medienumgangs - nicht nur auf Ebene des Internets - stellen aus Sicht der Lehrer eine wesentliche Herausforderung schulischer Medienerziehung dar, da diese im Medienumgang der Schüler oft - unbewusst/ bewusst - unbeachtet bleiben (vgl. Lehrer C; Lehrer L; Lehrer B). Des Weiteren werden Phänomene des kindlichen und jugendlichen Medienumgangs wie u.a. Happy Slapping, CyberMobbing, CyberBullying etc. zum Ausgangspunkt schulischer Medienerziehung (vgl. Lehrer C; Lehrer H; Lehrer I); oft erfolgen medienerzieherische Angebote und Maßnahmen als Reaktion auf entsprechende Ereignisse - u.a. Erstellen und Tauschen von Happy Slapping-Clips - an den jeweiligen Schulen (vgl. Lehrer C).

Über die Perspektivität der jeweiligen Schule hinaus hat sich in Bezug auf Formen der medialen Delinquenz eine gewisse Sensibilität entwickelt und in Form von verschiedenen Unterrichtsmaterialien, Handreichungen, Fort- und Weiterbildungen, Workshops etc. Einzug in die Schule gehalten. An diesen Phänomenen knüpft auf Seite der Medienangebote ein weiterer Aspekt schulischer Medienerziehung an - die Darstellung von Gewalt in Medienangeboten (vgl. Lehrer F; Lehrer C; Lehrerin E; Lehrerin K; Lehrer J). Entsprechend werden gewalthaltige Medienangebote und -inhalte - aus Computerspielen, Filmen etc.- im Rahmen schulischer Medienerziehung thematisiert (vgl. Lehrer L; Lehrer F; Lehrer C). Ebenso werden die Themen Sexualität sowie Pornografie, vor allem im Medium Film, zum Gegenstand schulischer Medienerziehung (vgl. Lehrerin K). Dies wird insbesondere in Anbetracht der Medienpraxen der Schüler relevant, für welche Filme und Computerspiele, welche aufgrund Altersbeschränkungen nicht für sie freigegeben sind, Bestandteil ihrer Medienpraxen sind (vgl. Lehrer F; Lehrer J).

Auf Angebotsseite der Medien wird weitergehend das Thema Werbung im Allgemeinen sowie „Werbefallen“ (u.a. Klingelton-Abos fürs Handy) im Besonderen zum Thema gemacht (vgl. Lehrer H; Lehrer I). Ist der Gegenstand der schulischen Medienerziehung, wie oben angeführt, in der

Tendenz begrenzt auf bestimmte Phänomene des Medienumgangs der Schüler und der Medienangebote, so findet die praktische Umsetzung von Medienerziehung in Schule und Unterricht in vielfältiger Weise statt. Die Art und Weise der Umsetzung hängt wiederum stark von der medienpädagogischen Kompetenz der Lehrer in Bezug auf Fragen der Medienerziehung einerseits sowie von schulstrukturellen Bedingungen, wie u.a. schulbezogene Angebote intern oder extern (u.a. Medienpädagogen; Polizei etc.) ab (vgl. Lehrerin K). Übergreifend zeigt sich jedoch, dass die Ziele und Intentionen der medienerzieherischen Praxis in einem verantwortungsvollen und selbstbestimmten Umgang mit Medien münden; so wird Medienerziehung in der Schule von einigen Lehrern als Perspektivenerweiterung auf den eigenen Medienumgang verstanden (vgl. Lehrer F; Lehrerin K). Dies kann einerseits im Sinne einer Geschmacksbildung verstanden werden, in dem Sinne, dass neue Impulse in der Schule gegeben werden, welche den Horizont des privaten Medienumgangs der Schüler übersteigen - z.B. unterschiedliche Computerspiele kennen lernen (vgl. Lehrer F). Auch das Wissen über das jeweilige Medium ist von Relevanz im Sinne einer Orientierung(sfähigkeit) im Bereich der Medien (vgl. Lehrer F; Lehrerin D).

Andererseits wird diese Perspektivenerweiterung von einigen Lehrern auch auf Aspekte der (Medien)Technik bezogen; so steht u.a. das Erkennen des Computers als Arbeitsgerät - als Gegengewicht zu den aus Sicht der Lehrer eher unterhaltungsbezogenen Umgangsweisen der Schüler - im Fokus medienerzieherischer Praxis in Schule und Unterricht (vgl. Lehrerin K; Lehrer H; Lehrer I). In diesem Zusammenhang wird auch die Relevanz betont, die Eltern der Schüler mit in die medienerzieherische Praxis einzubeziehen. Entsprechend ist in diesem Zusammenhang die Medienerziehung der Schüler vielmehr als Eltern- und Familienerziehung in Bezug auf Medien zu verstehen (vgl. Lehrer F; Lehrerin K; Lehrer J; Lehrerin E; Lehrer C). Zum einen wird die (medien)erzieherische Praxis mit den medienbezogenen Erziehungsstilen der Eltern in Verbindung gesetzt, um gemeinsam an der Umsetzung einer Medienerziehung in Schule und Zuhause der Schüler zu wirken. Ebenso gilt es hierbei medienbezogene Erziehungsstile oder -praxen der Eltern zum Gegenstand einer fachlichen Reflexion zu machen - diese Erziehungsstile variieren zwischen einem laissez faire und einem bewahrenden Prinzip der Medienerziehung.

So sehen einige Lehrer in den medienbezogenen Erziehungsstilen der Eltern Tendenzen, welche den Intentionen und Zielen einer schulischen Medienerziehung entgegenwirken. In einigen Fällen zeigt sich, dass die medienbezogenen Erziehungsstile der Eltern in Bezug auf Medien einem laissez-faire-Prinzip folgen, sodass sich die Eltern aus der Medienerziehung herausnehmen (vgl. Lehrer F; Lehrer C). Ebenso berichten Lehrer, dass Eltern übermäßig oft Bereitsteller von Medien - v.a. Computerspielen und Filmen - sind, welche für ihre Kinder/ Jugendlichen aufgrund Altersempfehlungen noch nicht freigegeben sind (vgl. Lehrer F; Lehrerin K; Lehrerin E); in einigen Fällen wird berichtet, dass altersungeeignete Medien(angebote) auch Bestandteil familiärer Medienpraxis sind - u.a. gemeinsame Rezeption altersungeeigneter Filme in der Familie (vgl. Lehrerin E).

Seitens der Lehrer wird die Vermutung geäußert, dass diese problematischen Formen des elterlichen Umgangs mit dem Medienumgang der Kinder/ Jugendlichen meist auf deren Unwissenheit im Bereich der Medien/ der Medienangebote begründet ist (vgl. Lehrerin K) - in diesem Zusammenhang werden auch oft die Nähe der Medienumgangsformen und -präferenzen



der Eltern und der Kinder/ Jugendlichen als problematisch angeführt. Weitergehend wird seitens der Lehrer die Beobachtung angeführt, dass Medien(angebote) oft eine Beschäftigungs- und Ablenkungsfunktion für die Kinder/ Jugendlichen übernehmen, um den Eltern Freiräume in Bezug auf ihrer Erziehungsverantwortung zu ermöglichen (vgl. Lehrer C; Lehrer J). Jenseits eher dem laissez faire-Prinzip folgenden Formen der elterlichen Medienerziehung sind auf der anderen Seite eher bewahrende Positionen der Medienerziehung der Eltern zu beobachten (vgl. Lehrerin G; Lehrerin D; Lehrer C). So gibt es Eltern, welche den Medienumgang reglementieren, auch mit Verboten versehen, um vor allem einen altersgemäßen Umgang mit Medien ihrer Kinder/ Jugendlichen zu gewährleisten (vgl. Lehrerin G). Ein wesentlicher Fokus eher bewahrender Formen der Medienerziehung liegt auf Fragen der Intensität der Mediennutzung durch die Kinder/ Jugendlichen (vgl. Lehrerin D); als aber auch auf Fragen der Inhalte von Medien(angeboten). Ebenso suchen einige Eltern mit ihren Kindern/ Jugendlichen ins Gespräch über ihre - zum Teil als problematisch bewerteten - Medienumgangsformen und -präferenzen zu kommen (vgl. Lehrer C).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass je nach Ausprägung der Behinderung die Medienumgangsformen der Schüler durch die Eltern sehr stark fremdbestimmt werden bzw. einen selbstbestimmten Medienumgang einschränkt (vgl. Lehrerin G). Behinderung wird des Weiteren seitens der Lehrer als besondere Herausforderung für Formen der schulischen Medienerziehung betrachtet - so werden vor allem kognitive Beeinträchtigungen der Schüler per se als Problemfeld deren Medienumgangs angesehen, da diese beispielsweise Formen des CyberMobbing oder der sexuellen Belästigung in Sozialen Netzwerken schwerer erfassen können (vgl. Lehrer J). Grundsätzlich wird Medienerziehung als präventive Maßnahme in der Schule verstanden (vgl. Lehrer J), obwohl eher Ereignisse des Schulalltags aus Sicht der Lehrer Interventionen im Bereich der Medienerziehung erfordern (vgl. Lehrer C).

Auch durch die Eltern werden medienerzieherische Fragestellungen in Bezug auf den Medienumgang der Schüler in die Praxis von Schule und Unterricht getragen - so suchen die Eltern in Form der Lehrer Unterstützer und Berater in Fragen der Medienerziehung (vgl. Lehrerin G; Lehrerin K; Lehrerin D; Lehrer C). Von den Schüler selbst wird deren Medienumgang vor allem in Form des Gesprächs in der Klasse zum Thema in der Schule - u.a. in Erzählkreisen, in Freiarbeit etc. (vgl. Lehrerin K; Lehrer J; Lehrerin E; Lehrerin D). Jedoch werden diese Impulse der Schüler über ihre Medienumgangsformen ins Gespräch zu kommen meist im Rahmen von Schule und Unterricht durch die Lehrer nicht aufgegriffen (vgl. Lehrer C; Lehrerin D; Lehrer F).

Wesentlich lassen sich folgende Formen der handlungspraktischen Konkretion von Medienerziehung in Schule und Unterricht beobachten; zum einen werden kreativ-produktive Formen der Auseinandersetzung mit Medien - im Sinne einer aktiven Medienarbeit - im Rahmen der Medienerziehung in Schule und Unterricht eingesetzt, so wird sich den Medien Film oder Computerspiel in Form von Eigenproduktionen angenähert, um somit u.a. Aspekte von Gewalt zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen (vgl. Lehrer F; Lehrer L). Zum anderen wird seitens der Lehrer/ der Schule oft auf Vorträge zu Themen wie Soziale Netzwerke und Datenschutz von externen Experten - wie u.a. Landesmedienzentrum BW, Polizei etc. - zurückgegriffen (vgl. Lehrerin K).

In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer kritisiert, dass vor allem Fortbildungen und Informationsveranstaltungen in der Schule zum Thema Internet, Web 2.0, Soziale Netzwerke stattfinden und andere für die Medienerziehung relevanten Bereiche außen vor bleiben (vgl. Lehrerin K). Neben einer Perspektivenerweiterung der Schüler in Bezug auf ihre Medienumgangsformen sind auch Aspekte der Selbstsorge Ziel und Intention von schulischer Medienerziehung (vgl. Lehrerin D). D.h. für sich selbst Erkennen was gut und was schädlich ist - den eigenen Medienumgang weitestgehend zu reflektieren.

### **1.2.2 Medien als Lehr- und Lernmittel/ Mediendidaktik**

Die Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule wird im Wesentlichen durch den Rückgriff auf Medien zur (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen bestimmt; hierbei ist die Auswahl, der Einsatz und die Thematisierung von digitalen Medien für die (Aus)Gestaltung von Unterricht von Bedeutung. In dieser Perspektive findet in vielfacher Weise ein Rückgriff auf Medien zur Nutzung in Lernprozessen einerseits sowie zur (Aus)Gestaltung von mediengestützten Lernszenarien andererseits statt. In der Medien- und Unterrichtspraxis an der Schule werden vor allem analoge Medien wie Text oder Buch eingesetzt, welche in Form von Schulbüchern, Arbeitsblättern und sonstigen Unterrichtsmaterialien Verwendung im Unterricht finden (vgl. Lehrerin E; Lehrerin K; Lehrer C; Lehrer L). Auch Formen der schulischen Medienpraxis im Bereich digitaler Medien sind vorwiegend an Schrift und Text - in diesem Zusammenhang, Lesen und Schreiben - orientiert (vgl. Lehrerin K; Lehrer B; Lehrerin E). In dieser Perspektive ist Schriftlichkeit zwar zunächst Bestandteil von Multimedia, wird jedoch im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht zur Voraussetzung und zum Fokus des Umgangs mit digitalen Medien in Schule und Unterricht (vgl. Lehrer L).

Insbesondere das Medium Computer nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung ein; es kristallisieren sich drei wesentliche Verwendungszusammenhänge des Mediums Computer in Rahmen von Unterrichts(aus)gestaltung - auf Seiten der Lehrer sowie der Schüler - heraus; der Computer wird als Möglichkeit der Textverarbeitung in Schule und Unterricht eingesetzt (vgl. Lehrerin E; Lehrer A; Lehrerin K; Lehrerin G; Lehrer H; Lehrer I; B1; B2; B3; B5). In dieser Perspektive ersetzt der Computer - sowie entsprechende Software - analoge Verfahren der Textproduktion und -verarbeitung; motiviert wird der Rückgriff auf den Computer vor allem durch die Alltags- und Berufsrelevanz des Umgangs mit entsprechenden Textverarbeitungsprogrammen im Besonderen sowie dem Computer im Allgemeinen (vgl. Lehrer A; Lehrer B; Lehrerin K; B1; B2; B3; B5). Ebenso findet der Computer als Möglichkeit zur Internetrecherche im Unterricht Verwendung (vgl. Lehrerin K; Lehrerin E; Lehrer A; Lehrer L; Lehrer B; B1; B2; B5; B7). Mithilfe des Internets sollen Informationen in Bezug auf Gegenstandsbereiche des Unterrichts erschlossen werden - das Internet dient hierbei primär als Fundus von Wissensbeständen.

Des Weiteren wird der Computer als Möglichkeit zur Dokumentation und Präsentation von Gegenstandsbereichen des Unterrichts verstanden (vgl. Lehrer A; Lehrer C; Lehrerin K; Lehrer B; B1; B2). Der Rückgriff auf computergestützte Formen der Dokumentation bezieht sich

zunächst auf schriftliche Dokumentation(en) - im Rahmen der Textverarbeitung - weitergehend werden jedoch auch Foto-, Video- und Audioaufnahmen - meist in Kombination mit Text - als Bestandteil von Dokumentation(en) am Computer herangezogen (vgl. Lehrer A; Lehrer B; Lehrer C). Darüber hinaus erfolgt die Dokumentation am Computer in der unterrichtlichen Medienpraxis je nach Gegenstand des Unterrichts in Verbindung mit Internetrecherche (vgl. Lehrerin K; Lehrer L; Lehrer B).

Neben Formen der Dokumentation nimmt die Präsentation von Unterrichtsgegenständen auf Seiten der Schüler eine wesentliche Bedeutung in der Schul- und Unterrichtspraxis ein; zum einen werden Präsentationen mithilfe von Präsentationsprogrammen am Computer erstellt und mit Computer/ Beamer vorgeführt, zum anderen werden (einzelne) Bestandteile von Präsentationen am Computer gefertigt - u.a. Textbausteine und/ oder Foto- Text-Arrangements für Plakate etc. - aber ohne Rückgriff auf Computer/ Beamer vorgeführt (vgl. Lehrer A; Lehrerin K; Lehrer B; Lehrer L). Ebenso werden Präsentationen ohne Rückgriff auf digitale Medien in Schule und Unterricht erstellt und vorgeführt (vgl. Lehrer B; Lehrer L). Von Seiten der Lehrer erfolgt im Rahmen von Präsentationen im Unterricht bei einigen ebenfalls ein Rückgriff auf Computer/ Beamer, respektive Whiteboards (vgl. Lehrer L; Lehrer B; B5; B6); dies stellt jedoch in der Regel eine Ausnahme gegenüber Formen der Präsentation via Tafel, Overheadprojektor, Plakaten etc. dar (vgl. Lehrer B; Lehrer C).

Vorwiegend stellen Medien wie der Computer in diesem Zusammenhang Methodenerweiterungen im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht dar - der Computer wird hierbei zum „Arbeitsgerät“ (vgl. Lehrer H; Lehrer I), zum „Unterrichtsmittel“ (vgl. Lehrer L) oder allgemein zum Unterrichtsmedium (vgl. Lehrer F; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer L). In dieser Perspektive suchen einige Lehrer im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht das Arbeiten mit Medien - auch Formen aktiver Medienarbeit - als elementare Arbeitsweise zu etablieren, sodass die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sukzessive auf Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Arbeit mit Medien in Schule und Unterricht zurückgreifen können (vgl. Lehrerin D; Lehrer F; Lehrer L; B3; B5; B7). Ebenso wird das Medium Computer zum Ausgangspunkt von Differenzierungsmaßnahmen und -angeboten in Schule und Unterricht; so werden auf Basis computergestützter Lernszenarien Formen der individualisierten Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen möglich - u.a. in Form von individualisierter Wochenplanarbeit am Computer (vgl. Lehrerin D; Lehrer A; B3).

Des Weiteren finden Lernprogramme/ -software Vertretung im Rahmen der schulischen/ unterrichtlichen Medienpraxis (vgl. Lehrerin G; Lehrerin E; Lehrer L); so wird v.a. im Bereich der Förderung mathematischer oder (schrift)sprachlicher Kompetenzen auf entsprechende Lernprogramme/ -software zurückgegriffen (vgl. Lehrerin G; Lehrerin E). Entsprechend kommen Lernprogramme/ -software meist im Rahmen der individuellen Förderung von Schülern zum Einsatz (vgl. Lehrerin G). Weitergehend wird die Differenzierung von Unterricht in der Praxis der Schule meist in Form der (Aus)Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, v.a. Arbeitsblättern, Bildkarten etc. vorgenommen. Hier kommen digitale Medien zunächst vor allem im Erstellungsprozess der Unterrichtsmaterialien durch die Lehrer zum Tragen; in einzelnen Fällen werden die erstellten Unterrichtsmaterialien auch in digitaler Form in der Schule eingesetzt - u.a. über Whiteboard, über Computer/ Beamer oder die Arbeit der Schüler am Computer (vgl. Lehrer

C; Lehrer H; Lehrer I). Im Rahmen der Differenzierung von Unterricht(sangeboten) greifen einige Lehrer in Abgrenzung zu einer Orientierung an Schriftlichkeit auf digitale Medien im Allgemeinen sowie audio-visuelle Medien im Besonderen zurück, um alternative Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Lerninhalten bereitzustellen (vgl. Lehrer L; Lehrer A; Lehrerin D; Lehrer H; Lehrer I; B1; B5; B7).

Insbesondere über auditive und visuelle Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks bieten auditive/ visuelle/ audio-visuelle Medien erweiterte Zugangsmöglichkeiten zur Teilnahme an Lehr- und Lernprozessen (vgl. Lehrer A; Lehrerin E; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D). In diesem Zusammenhang wird auch der Aspekt der (methodischen und didaktischen) Differenzierung von Unterricht bzw. Unterrichtsmaterialien, respektive die (Aus)Gestaltung von Unterricht in der Form, dass alle Schüler daran teilnehmen können, von Bedeutung (vgl. Lehrerin D; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin E; B1; B5; B7). Digitale Medien verfügen - je nach Medium - über schriftsprachliche, auditive, visuelle Möglichkeiten der Rezeption und Produktion und bieten entsprechend vielfältige, individuelle Möglichkeiten der (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Im Sinne einer Orientierung an den individuellen Ressourcen der Schüler können entsprechend geeignete Zugänge für die jeweiligen Schüler zu Lernprozessen und -szenarien ermöglicht werden (vgl. Lehrerin D; Lehrer A); ebenso werden digitale Medien von einigen Lehrern als Möglichkeit der Kompensation individueller Beeinträchtigungen begriffen, in der Form, dass beispielsweise Visualität als Unterstützung und Ausgleich sprachlicher Beeinträchtigungen in der (Aus)Gestaltung von Unterricht herangezogen wird (vgl. B5; B6).

Des Weiteren wird im Rahmen Unterstützter Kommunikation auf Medien in ihren vielfältigen Repräsentations- und Ausdrucksformen zurückgegriffen (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer C; Lehrerin G; Lehrer A). Entsprechend sind Formen Unterstützter Kommunikation wie v.a. im Kontext von Computer auf Ebene von Hard- (assistive Technologien, Tastaturen und Mauseinsatz, technische Hilfen etc.) und Software (Lern- und Therapiesoftware etc.) sowie auf Ebene von individuellen Arbeitsplatzanpassungen, mitunter wesentlicher Bestandteil des Unterrichts mit Schüler mit Behinderung (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B; Lehrerin D; Lehrerin G; B1; B6). In diesem Zusammenhang finden wiederum Aspekte von Visualität - Symbole/ Zeichen - mitunter in Kombination mit auditiven oder auch schriftsprachlichen Ausdrucksformen im Unterricht Verwendung - beispielsweise in Form virtueller Bilderbücher (Bild, Audio und Schrift) (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer C; B1; B2; B5; B6).

Weitergehend sind darüber hinaus auch Kommunikationshilfen, wie u.a. Sprachausgabegeräte/ Talker, mit in den Unterricht mit Schülern mit Behinderung einzubeziehen (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin E; B6). Die jeweiligen Formen Unterstützter Kommunikation, welche in einer Klasse zum Einsatz kommen, sind darüber hinaus in Überlegungen zum Medieneinsatz im Unterricht mit einzubeziehen; entsprechend werden pädagogische Konzepte im Rahmen Unterstützter Kommunikation und Medieneinsatz benötigt (vgl. Lehrerin E; Lehrer C; Lehrer H; Lehrer I). Weitergehend erfolgt in der schulischen Unterrichtspraxis ein Rückgriff auf audio-visuelle Medien in Form der Rezeption von Filmen/ Lehrfilmen; das Medium Film ist in dieser Perspektive audio-visueller Informationsträger eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes (vgl. Lehrer C; Lehrerin E) bzw. dient der Veranschaulichung von Unterrichtsgegenständen. Entsprechend wird mit auditiven Medien - u.a. Musik, Tonaufnahmen, Hörspiele etc. - verfahren

(vgl. Lehrerin E; Lehrer C). Hier zeigt sich, dass digitale Medien in der Unterrichtspraxis in der Tendenz wie analoge Medien als Träger von Informationen, Wissensbeständen etc. - wissensorientiert - Verwendung finden. E-Learning-Szenarien finden in der Medienpraxis in Schule und Unterricht eher weniger statt.

### **1.2.3 Medienkompetenzförderung**

Neben der Verwendung von Medien zur (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ist die Medienpraxis in Schule und Unterricht ebenso durch Formen der Medienkompetenzförderung geprägt; Medienkompetenzförderung wird hierbei zum Gegenstand unterrichtlicher sowie außerunterrichtlicher Medienpraxis von Schule. Hierbei bezieht sich Medienkompetenzförderung zunächst auf (medien)technische Bedien- und Anwendungskompetenzen in Bezug auf unterschiedliche Medien(technik) (vgl. Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D). Im Erwerb von Kompetenzen im (medien)technischen Umgang mit Medien, vor allem dem Medium Computer, sieht ein Gros der Lehrer den Ausgangspunkt schulischer Medienkompetenzförderung (vgl. Lehrer B; Lehrerin K; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer A; Lehrer L); in dieser Perspektive ist die elementare Bedienung des Computers auf Ebene von Hardware sowie Umgang mit Betriebssystem(en) und Programmanwendungen auf Ebene von Software Gegenstand der Medienkompetenzförderung in der Schule. In diesem Zusammenhang steht auch das Wissen über das Medium Computer - technische(r) Aufbau und Modelle, Funktions- und Bedienweisen etc. - im Fokus der Medienkompetenzförderung (vgl. Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I). Das Medium Computer wird seitens der Lehrer en gros als Arbeitsmittel in Schul-, Alltags- und Berufswelt deklariert und (Bedien- und Anwendungs)Kompetenzen im Umgang mit dem Computer als Voraussetzung von heutigen Lebens- und vor allem Arbeitswelten angesehen (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer B).

In der Medienpraxis von Schule und Unterricht bleibt der Fokus von Medienkompetenzförderung in der Tendenz auf Formen der Förderung von (medien)technischen Bedien- und Anwendungskompetenzen verhaftet. In dieser Perspektive wird seitens der Lehrer vor allem der zielgerichtete und sachgerechte Umgang mit dem Medium Computer als Ziel und Intention der Medienkompetenzförderung betrachtet (vgl. Lehrerin D; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin K; Lehrerin G; Lehrer C; Lehrer B); diese Vorstellungen über Ziele und Intentionen bilden in ihrer Orientierung am Computer als Arbeitsgerät ein Gegengewicht zu eher unterhaltungsorientierten Formen des Umgangs mit dem Computer. Der Erwerb von (medien)technischen Bedien- und Anwendungskompetenzen bezieht sich darüber hinaus in der Tendenz auf Medien wie DVD-Player/ Videorekorder und/ oder Fernsehgerät/ Beamer, in Ausnahmen auch auf Medien wie Foto- oder Videokamera und/ oder Audioaufnahmegeräte (vgl. Lehrer B; Lehrerin D; Lehrer C; Lehrer A). Ebenso ist gegebenenfalls der Erwerb von Bedien- und Anwendungskompetenzen im Bereich von Angeboten der Unterstützten Kommunikation/ assistiver Technologien im Rahmen von Schule und Unterricht zu berücksichtigen; die Bedienung und Anwendung entsprechender Technik ist im Sinne eines selbstständigen Umgangs mit Angeboten der Unterstützten

Kommunikation in den Alltags- und Lebenswelten von Bedeutung (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B; Lehrerin E; Lehrer C).

Neben dem Erwerb (medien)technischer Bedien- und Anwendungskompetenzen zeichnen sich Formen schulischer Medienkompetenzförderung des Weiteren durch die Auseinandersetzung mit Medienangeboten (Medienstrukturen, -inhalte, -gestaltungsformen sowie vor allem -wirkungen) einerseits sowie Formen des Medienumgangs andererseits aus (vgl. Lehrerin D; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer F; Lehrer L; Lehrer A; Lehrer B); auf Ebene der Medienangebote nimmt im Kontext schulischer Medienkompetenzförderung das Medium Film aufgrund seiner lebensweltlichen Relevanz für die Schüler einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer A; B3; B5; B7). In erster Linie werden die Gestaltungsformen und -mittel des Mediums Film - im Horizont rezeptiver und/ oder produktiver Filmarbeit - zum Gegenstand schulischer Medienkompetenzförderung; hierbei steht die Ausbildung von „Lesefähigkeit“ filmischer Gestaltungsformen und -mittel und deren Bedeutung(en) im Mittelpunkt (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer F). Die Ausbildung von audio-visueller „Lesefähigkeit“ wird seitens der Lehrer als Voraussetzung für einen selbstbestimmten, reflektiert-kritischen Umgang mit dem Medium Film angesehen (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer L). Begründet ist das Ziel und die Intention der Ausbildung eines selbstbestimmten, reflektiert-kritischen Umgangs mit Film in Sichtweisen der Lehrer auf das Medium Film als manipulatives Moment; in dieser Perspektive wird Film als Medium verstanden, welches hochgradig - mitunter subtil - Wahrnehmungen, Überzeugungen etc. formt und zur Instrumentalisierung und Manipulation von Individuen beiträgt - im Besonderen wird hier der Bereich der audio-visuellen Werbung angesprochen (vgl. Lehrer H; Lehrer I). In diesem Zusammenhang entfaltet sich auch die Frage nach der Unterscheidung von Fiktionalität und Realität und entsprechende Inszenierungsformen und -arten in Medienangeboten - vorrangig in Bezug auf das Medium Film, aber auch in Bezug auf Medienbereiche wie Print oder Fotografie etc. (vgl. Lehrer H; Lehrer I). Des Weiteren werden die filmischen Gestaltungsformen und -mittel auch im Rahmen der Geschmacksbildung im Bereich Film im Besonderen als Medien im Allgemeinen zum Thema, u.a. Computerspiele; Geschmacksbildung wird in diesem Zusammenhang als Ziel und Intention schulischer Medienkompetenzförderung verstanden (vgl. Lehrerin D; Lehrer F).

Auf Basis der Auseinandersetzung mit den Gestaltungsformen und -mitteln eines Mediums - Genre, Inhalt, Ästhetik, Werkkontext etc. - ist seitens der Lehrer die Annahme verbunden, dass die Schüler ihre Wahrnehmung und Bewertung in Bezug auf unterschiedliche Filme etc. erweitern (vgl. Lehrerin D; Lehrer F). Zum Teil ist diese Vorstellung der Lehrer auch in einer Abwertung der Medienpräferenzen und -umgangsformen der Schüler verortet und Geschmacksbildung in Bezug auf Medien mitunter der Förderung eher hochkultureller Filme („des guten Films“), respektive „sinnvoller Medienangebote“ geschuldet (vgl. Lehrer F; Lehrer H; Lehrer I). Ebenso wird Filmbildung bzw. die Auseinandersetzung mit den Gestaltungsformen und -mitteln von Film von einigen Lehrern als Möglichkeit des Kompetenzerwerbs im Bereich der Filmgestaltung/ -produktion verstanden (vgl. Lehrer L; Lehrerin D).

In Anbetracht gestaltungsorientierter Formen des Medienumgangs der Schüler wie beispielsweise Foto und/ oder Video in ihren Alltags- und Lebenswelten, wird die Auseinandersetzung mit filmischen/ bildlichen Gestaltungsformen und -mitteln auch in

Perspektive der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen der Schüler im Umgang mit Medien wie Foto oder Video in Alltag und Lebenswelt angesehen (vgl. Lehrer L; Lehrerin D; Lehrer A). In diesem Zusammenhang wird von einem Teil der Lehrer die Relevanz der Alltags- und Lebensweltorientierung von Schule und Unterricht, respektive der Medienpraxis in Schule und Unterricht, betont (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer F); im Aufgreifen von Medien im Allgemeinen sowie von Medienangeboten und -umgangsformen der Schüler sehen sie einen förderlichen Faktor für die Motivation der Schüler, sich an Lehr- und Lernprozessen in Schule und Unterricht einzubringen (vgl. Lehrerin D; Lehrer F; Lehrer L).

In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer jedoch auch angeführt, dass die hohe Motivation, welche durch den Rückgriff auf Medien/ Medienangebote und -umgangsformen der Schüler im Rahmen von Schule und Unterricht hervorgerufen wird, allerdings auch den schul- und unterrichtsbezogenen Intentionen und Zielen der Lehrperson entgegenstehen kann; so verlaufen mitunter schul- und unterrichtsbezogene Formen der Medienpraxis mit alltags- und lebensweltbezogenen Formen der Medienpraxis ineinander, sodass der Fokus des Lehrers auf den intendierten/ antizipierten Kompetenzerwerb im Unterricht in alltags- und lebensweltbezogenen Formen der Medienpraxis der Schüler verloren geht bzw. verwischt (vgl. Lehrerin D; Lehrer F; B3; B4; B6). Neben der Orientierung an den Alltags- und Lebenswelten der Schüler erwächst die Motivation, welche dem Medieneinsatz in Schule und Unterricht seitens der Lehrer zugeschrieben wird darin, dass der Rückgriff auf Medien - v.a. in handlungsorientierter Form - eine Abwechslung zu sonstigen Formen der Schul- und Unterrichtspraxis darstellt (vgl. Lehrer F; Lehrer C) - hierbei werden vor allem die Medien Film und Computerspiele als wesentlicher Motivationsfaktor angeführt (vgl. Lehrer L; Lehrer F).

Weitergehend nehmen handlungsorientierte Formen der Auseinandersetzung mit Medien für die (Aus)Gestaltung der schulischen und unterrichtlichen Medienpraxis einiger Lehrern eine besondere Bedeutung ein; entsprechend wird Handlungsorientierung - als Unterrichtsprinzip - als Gegengewicht zu eher schrift- und textlastigen, respektive eher kognitiven/ wissensorientierten Formen der (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen verstanden (vgl. Lehrer L; Lehrer A; Lehrer B; Lehrerin D; B1; B2; B3; B4; B7); in der selbsttätig handelnden Auseinandersetzung der Schüler mit verschiedenen Gegenständen des Kompetenzerwerbs in Schule und Unterricht ist darüber hinaus die Erfahrung der Lehrer verbunden, dass handlungsorientierte Formen der (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen einen vertieften und nachhaltigen Kompetenzerwerb der Schüler befördern (vgl. Lehrer L).

Entsprechend sind Möglichkeiten und Räume zum selbsttätigen, handelnden Experimentieren/ Versuchen, dem Entdecken eigener Formen der Annäherung an Gegenstände von Welt, in handlungsorientierten Formen der (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen angelegt; in dieser Perspektive sind Medien im Kontext einer handlungsorientierten Medienpädagogik, respektive der aktiven Medienarbeit, sowohl Gegenstand der wie auch Werkzeug mit der Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer A). Infolgedessen werden Formen der aktiven Medienarbeit von einigen Lehrern als integrativer Bestandteil eines problemorientierten, eines entdeckenden, eines Erfahrungslernen aufgefasst, welches Medien(arbeit) auch als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenstandsbereichen von Schule und Unterricht auffasst (vgl. Lehrer B; Lehrer L; Lehrerin D;

B1; B2; B3; B4; B7). In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass eine Vielzahl an verschiedenen Ansatzpunkten für die jeweiligen (medialen) Stärken - Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten -, Interessen und Bedürfnisse der Schüler in den Formen der (aktiven) Medienarbeit angelegt sind - hierbei spielen u.a. auch Fragen individueller Lerndispositionen eine Rolle (vgl. Lehrerin D; Lehrer L). In diesem Zusammenhang ist anzuführen, dass einige Lehrer festgestellt haben, dass im Besonderen handlungsorientierte, eher offenere - selbsttätige und -bestimmte - Formen der Medienarbeit für manche Schüler überfordernd sein können (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrerin D); in dieser Perspektive werden in Bezug auf Schüler mit Behinderung Probleme und Auffälligkeiten im Bereich der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit beobachtet (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer F; B3; B4; B5; B6). Entsprechend sind Formen der aktiven Medienarbeit entlang der jeweiligen Bedürfnisse der Schüler zwischen Struktur und Offenheit anzusiedeln (vgl. Lehrer L; Lehrer F; Lehrerin D). Auch im Rahmen handlungsorientierter Formen der Medienpädagogik findet das Medium Computer in erster Linie als Arbeitsgerät (u.a. Film- und Fotobearbeitung, Audioschnitt etc.) Vertretung (vgl. Lehrer L, Lehrer A; Lehrerin D; Lehrer F; B1; B2; B3; B4; B7). Weitergehend sind vor allem das Medium Film oder Audioaufnahmen wesentlicher Gegenstand der handlungsorientierten Arbeit mit Medien (vgl. Lehrer L; Lehrerin D; Lehrer B; Lehrer A; B3; B5; B7) - in einzelnen Fällen Computerspiele/ Game Design (vgl. Lehrer F).

In handlungsorientierten Formen der Medienpädagogik wird seitens der Lehrer ein hoher Motivationsfaktor für die Teilnahme und das Engagement der Schüler an Lehr- und Lernprozessen verortet (vgl. Lehrer L; Lehrer F; Lehrerin D); neben der Motivation, welche aus Sicht der Lehrer Medien bzw. die schulische/ unterrichtliche Medienarbeit per se bei den Schülern hervorruft (vgl. Lehrer F; Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer C; Lehrer J), wird im Besonderen in der Verwirklichung von Handlungs- und Lebensweltorientierung (u.a. Ansetzen/ Einbeziehen der Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler) eine Möglichkeit gesehen attraktive(re) Formen der (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu ermöglichen (vgl. Lehrer C; Lehrer L). In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer auch die Bedeutung des Spaßhabens an Formen aktiver Medienarbeit betont; fernab von Aspekten des Lernens etc. sollen die Schüler an der Arbeit mit Medien Spaß finden (vgl. Lehrerin D). Formen der aktiven Medienarbeit sind in der Wahrnehmung der Lehrer sowie entsprechend in deren schulischer und unterrichtlicher Medienpraxis grundsätzlich zwischen Prozess- und Produktorientierung angesiedelt (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer F). In der Prozessorientierung von Formen aktiver Medienarbeit verorten die Lehrer im Wesentlichen Möglichkeiten zusätzlicher Hilfs-, Unterstützungs- und Beratungssysteme für die Schüler (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; B3; B4; B5; B7). Entsprechend sollen die Schüler im Arbeitsprozess auf Hilfs-, Unterstützungs- und Beratungssysteme - wie u.a. der Lehrer, gleichaltrige (Mitschüler) sowie externe Systeme (Internet, Bücher, Video Tutorials etc.) - zurückgreifen können, um Lernprozesse für sich selbst gelingend zu gestalten (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; B3; B4; B5; B7). Insbesondere wird hierbei die gegenseitige Unterstützung der Gleichaltrigen in Lernprozessen - peer-to-peer-education/ -counseling - von einem Teil der Lehrer hervorgehoben (vgl. Lehrerin D; Lehrer B; B3; B4). Die (weitestgehende) Selbstständigkeit der Schüler wird hierbei als Prinzip sowie Ziel und Intention zu Grunde gelegt (vgl. B3; B4).



Sowohl in der Prozess- wie auch Produktorientierung von Formen aktiver Medienarbeit verorten die Lehrer die Möglichkeit des Erlebens von Selbstwirksamkeit durch die Schüler, welche alleine/ zusammen ein (mediales) Produkt erstellen und im Produktionsprozess eigene Stärken sowie eigene Wege des Lernens entdecken können (vgl. Lehrerin D). Ebenso finden im gemeinsamen Produktionsprozess Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Schülern statt - um die Fertigstellung des gemeinsamen Produktes zu verwirklichen muss mitunter die eigene Sichtweise eines Schülers mit den Sichtweisen anderer Schüler ausgehandelt werden - seitens der Lehrer wird mit Formen der gemeinsamen Medienarbeit auch die Möglichkeit zur Anerkennung von Anderen bzw. deren Sichtweisen, Wahrnehmungen, Haltungen etc. angeführt (vgl. Lehrerin D; Lehrer A). In diesem Sinne bietet Medienarbeit die Möglichkeit zum Erwerb sozialer Kompetenz; wird seitens der Lehrer auch als Möglichkeit der Gemeinschaftsbildung in Schule und Unterricht eingesetzt (vgl. Lehrerin D; Lehrer B; Lehrer A). In der Produktorientierung von Formen der aktiven Medienarbeit verorten die Lehrer die Möglichkeit, dass die Schüler Medien für die Artikulation ihrer eigenen Themen, Interessen, Bedürfnisse etc. in Gebrauch nehmen (vgl. Lehrerin D; Lehrer A; Lehrer L).

In diesem Zusammenhang ist auch die Veröffentlichung von Medienproduktionen von Bedeutung; mit der Veröffentlichung der eigenen medialen Produkte wird einerseits eine Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen ermöglicht sowie andererseits eine Wertschätzung dieser verdeutlicht (vgl. Lehrerin D). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass in der Sichtung und Diskussion der eigenen Medienproduktion mit Dritten eine - inhaltliche, ästhetische etc. - Auseinandersetzung über diese - die dort verarbeiteten Inhalte, Themen, aber auch ästhetischen und/ oder dramaturgischen Präferenzen etc. - angestoßen wird (vgl. Lehrerin D; B3; B7). Weitergehend ist es von Bedeutung, dass die Schüler etwas Konkretes - einen Film, ein Hörspiel, eine Homepage etc. - schaffen, etwas, das dem Wortsinn nach „greifbar“ ist (vgl. Lehrer L). In diesem Zusammenhang entspricht es den Erfahrungen einiger Lehrer, dass „schnelle Ergebnisse“/ fertige Zwischenprodukte im Rahmen einer Medienproduktion oft den Erwartungshaltungen und der Ausdauer der Schüler entgegenkommen (vgl. Lehrer L). Außerdem dient die Medienproduktion - welche im Rahmen von Schule oft in Gruppen-/ Teamarbeit erstellt wurde - darüber hinaus als Erinnerung an eine bestimmte Zeit, an bestimmte Erfahrungen etc. (vgl. Lehrerin D). Darüber hinaus werden Formen der aktiven Medienarbeit auch im Horizont der Kreativitätsförderung eingebettet (vgl. Lehrerin D; Lehrer A; Lehrer F).

Handlungsorientierte Formen der Medienarbeit finden darüber hinaus in Verbindung von Rezeption und (Eigen)Produktion statt (vgl. Lehrer L; Lehrer F); darüber hinaus wird von einigen Lehrern angemerkt, ebenfalls an der Kombination verschiedener Unterrichtsmethoden mit Formen der aktiven Medienarbeit zu arbeiten (vgl. Lehrer L). In diesem Zusammenhang ist im Besonderen die Bedeutung der eigenen Gestaltung mit Medien anzuführen; ausgehend von der Auseinandersetzung mit Gestaltungsformen und -mitteln steht neben der Rezeption bei einigen Lehrern vor allem die eigene Produktion von Medienangeboten im Fokus schulischer und unterrichtlicher Medienkompetenzförderung (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; B1; B3; B4; B7). In der eigenen Produktion von Medien ist neben der (medien)technischen Annäherung an das Medium auch die Auseinandersetzung mit medienbezogenen Gestaltungsformen und -mitteln begründet sowie als Perspektive für die Teilnahme an öffentlichen Kommunikationsprozessen zu verstehen.

In diesem Zusammenhang dient die aktive Auseinandersetzung mit Medien auch der Förderung kritisch-reflexiver Kompetenzen in Bezug auf Medienangebote und -umgangsformen (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer L); über die Auseinandersetzung mit medialen Gestaltungsformen und -mitteln soll die Wahrnehmungs- und Decodierungsfähigkeit von medialen Texten und deren Bedeutungen „gelesen“ und „entschlüsselt“ werden (vgl. Lehrerin D; Lehrer L); diese werden weitergehend vom Hintergrund ihrer Produktions- und Distributionskontexte rekonstruiert (vgl. Lehrer B). Weitergehend sind die Medienangebote und deren Bedeutung vor dem Hintergrund der eigenen Alltags- und Lebenswelt zu reflektieren, um gegebenenfalls Distanzierungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf Medien an sich sowie den eigenen Medienumgang im Besonderen zu reflektieren. Ebenso ist eine grundlegende Orientierungsfähigkeit im Kontext von Medien seitens der Lehrer anzustreben (vgl. Lehrerin D). Dies bildet den Ausgangspunkt von Urteilsfähigkeit in Bezug auf Medien - entsprechend bezieht sich die Medienkompetenzförderung in der Schule auch auf Formen der Medienkritik (vgl. Lehrerin D).

Grundsätzlich wird Medienkompetenzförderung als Möglichkeit angesehen, den Schülern entlang des Umgangs mit Medien die Teilnahme an Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Lehrer L; Lehrer B). In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer jedoch angeführt, dass das Gros medienpädagogischer Konzepte und Modelle nicht für die (Medien)Arbeit in sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Settings ausgerichtet ist; entsprechend gilt es für die Lehrer bestehende Konzepte und Modelle für die jeweiligen Arbeitszusammenhänge/ jeweilige Schüler zu adaptieren (vgl. Lehrer L; Lehrerin D; Lehrerin K; Lehrer B; Lehrer F; Lehrer H; Lehrer I) - entsprechend gibt es für die (Medien)Arbeit in sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Settings nur kaum bzw. keine Materialien für die Praxis (Modelle, Handreichungen, Praxistipps etc.) (vgl. Lehrer L). Hierbei erwächst die Frage nach den Urheber- und Verwendungsrechten in Bezug auf die zur Verfügung gestellten Materialien (vgl. Lehrer L). Ebenso wird angemerkt, dass das Gros an Konzepten und Modellen für die medienpädagogische Praxis oft zu textlastig und zu stark kognitiv-planerische Zugänge und Vorgehensweisen abbilden (vgl. Lehrer L). In der Medienpraxis in Schule und Unterricht suchen Lehrer ebenso nach (kreativen) Möglichkeiten unterschiedliche methodisch-didaktische Verfahren und Vorgehensweisen mit Medien(arbeit) zu verbinden, da kaum Materialien für diesen Bereich vorliegen - in diesem Zusammenhang suchen die Lehrer nach Möglichkeiten individualisierte - sonderpädagogische Förderung, individuelle Förderung - mit Aspekten von Medien/ Medienpädagogik zu verbinden (vgl. Lehrer B; Lehrer H; Lehrer I). Entsprechend besteht ein hoher Bedarf an Praxismaterialien im Bereich Medienpädagogik für sonder-, integrations- und inklusionspädagogische Settings (vgl. Lehrerin D). Dennoch wird die Bedeutung von Praxishilfen, -leitfäden betont, da in der Praxis oft die Zeit und zum Teil das Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen, um medienpädagogisch tätig zu werden (vgl. Lehrer F).

### **1.3 Begründungszusammenhänge Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte**

#### **1.3.1 Medienwelten der Schüler aus Sicht der Lehrkräfte**

Die divergenten Formen und Ausprägungen der Medienpraxis in Schule und Unterricht sind mitunter wesentlich durch die Sichtweisen der Lehrkräfte - Wahrnehmung und Bewertung(en) - auf die Medienwelten der Schüler geprägt; wird grundsätzlich von einer Breite und Ausdifferenziertheit der Medienwelten - insbesondere der Medienausrüstung und der Medienumgangsformen - der Schüler ausgegangen, so erwächst aus Sicht der Lehrkräfte die Notwendigkeit schulischer Medienkompetenzförderung bzw. der schulischen Auseinandersetzung mit Medien neben Aspekten der gesellschaftlichen Relevanz des gelingenden Medienumgangs in Alltag und Beruf (vgl. Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer B) - an dieser Stelle ist neben Medientechnik auch auf digitale Technik im Allgemeinen, wie u.a. Fahrkartenautomaten etc. zu verweisen (vgl. Lehrer H; Lehrer I) - in erster Linie vor dem Hintergrund von als problematisch bewerteten Formen des Medienumgangs der Schüler einerseits sowie von als problematisch bewerteten Formen der Medienangebote andererseits (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer C; Lehrer B; Lehrer F; Lehrer L).

Die Wahrnehmungen der Medienwelten der Schüler durch die Lehrer stützen sich meist auf singuläre Erlebnisse der Lehrkräfte im Kontext von Schule und Unterricht, in wenigen Fällen auch auf den direkten Austausch mit den Schülern über ihre Medienwelten - im Gros gehen die Wahrnehmungen jedoch auf abstrahierte mediale Phänomene - wie u.a. Happy Slapping, CyberMobbing etc. - zurück, welche nicht unbedingt Bestandteil der (eigenen) Erfahrungen der Lehrkräfte sind (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I). Im Allgemeinen ist in Bezug auf die Medienwelten der Schüler jedoch zunächst von einer hohen Bedeutsamkeit von Medien für deren Alltags- und Lebenswelten auszugehen (vgl. Lehrer A; Lehrer L; Lehrer F; Lehrerin D; Lehrer J; Lehrer B). Seitens des Gros der Lehrer steht diese hohe Bedeutsamkeit von Medien in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler in Verbindung mit einer zeitlich hohen Nutzungsdauer von Medien(angeboten) - vor allem Medien wie Fernsehen, Computer/ Internet und Computerspiele (vgl. Lehrer F; Lehrer C; Lehrer L).

Ebenso wird von einer vorwiegend unterhaltungsbezogenen Form der Mediennutzung der Schüler in ihren Alltags- und Lebenswelten ausgegangen; in dieser Perspektive erfolgt aus Sicht eines Großteils der Lehrer ein Medienumgang der Schüler, welcher als „nicht sinnvoll“, „nicht zielgerichtet“ und „unkritisch/ unwissend“ bewertet wird - in der Tendenz geht hiermit eine Abwertung der Medienumgangsformen der Schüler einerseits als darin bedeutsamer Medien(angebote) andererseits einher (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B; Lehrer C; Lehrerin K; Lehrer J). Diese Formen der Abwertung verortet ein Lehrer zum Gros in der Fremdheit kindlicher und jugendlicher Medienwelten, -kulturen sowie -umgangsformen in Bezug auf die Bedeutung von Medien in Alltags- und Lebenswelten der Lehrer (vgl. Lehrer B); hier wird von einigen Lehrern auch das Fehlen eines gemeinsamen Austauschs - auf Augenhöhe - über die eigenen Medienwelten zwischen Schüler und Lehrer angeführt (vgl. Lehrer F; Lehrer B).

Eine weitergehende Unterscheidung divergenter Nutzungsmotive und -formen der Schüler wird nur von wenigen Lehrer explizit angeführt (vgl. Lehrerin E); so erfolgen Unterscheidungen zwischen Formen der Kommunikation via Medien (z.B. Handy, Soziale Netzwerke, Chats), eher arbeitsorientierten Formen des Medienumgangs (z.B. Internetrecherche für Hausaufgaben) und eben unterhaltungsbezogenen Formen des Medienumgangs (z.B. Fernsehen, Musik etc.). Mitunter werden in diesem Zusammenhang auch produktiv-gestalterische Formen des Medienumgangs der Schüler, wie u.a. Videoproduktion, Fotografie etc. seitens der Lehrer angeführt, welche aus Sicht der Lehrer in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler jedoch einen geringeren Stellenwert einnehmen (vgl. Lehrer L; Lehrer F). Ebenso werden den Schülern auf Ebene des produktiv-gestalterischen Umgangs mit Medien von einigen Lehrern gestalterische Kompetenzen im Umgang mit Foto und Video abgesprochen (vgl. Lehrer L). Auch ist in diesem Zusammenhang die Medienausstattung im Elternhaus von Bedeutung; so berichten die Lehrer von einer Varianz der Medienausstattung in den Elternhäusern der Schüler (vgl. Lehrer C; Lehrerin K; Lehrer F; Lehrer B). In einigen Elternhäusern stehen nur wenige Medienangebote - u.a. oft kein Computer - zur Verfügung, wo hingegen in anderen Elternhäusern die Medienausstattung sehr vielfältig ist. Eben diese Medienausstattung im Elternhaus wird von den Lehrern mitunter als Grund für unterschiedliche Formen des Medienumgangs der Schüler in den Alltags- und Lebenswelten sowie unterschiedlicher Voraussetzungen für den Medienumgang in Schule und Unterricht angeführt.

Im Wesentlichen beziehen sich diese Formen der Wahrnehmung und Bewertung der Medienwelten der Schüler durch die Lehrer auf bestimmte (mediale) Phänomene in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler; im Wesentlichen wird die Nutzung von Medienangeboten ohne Jugendfreigabe bzw. altersungeeigneten Medienangeboten- vor allem Filme und Computerspiele - durch die Schüler zum Thema (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrer C; Lehrerin K; Lehrerin E; Lehrer J). Insbesondere Gewalt ist in der Regel Thema/ Motiv der von den Schülern rezipierten Filme oder gespielten Computerspiele - Computerspiele und Gewalt sind aus Sichtweise der Lehrer vor allem ein Thema bei männlichen Schülern (vgl. Lehrer L; Lehrer F; Lehrerin K; Lehrerin E; Lehrer C).

In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer auf die Bedeutung der elterlichen Erziehungsstile und -praxen verwiesen; grundsätzlich sind die elterlichen Erziehungsstile und -praxen in Bezug auf Medien zwischen laissez-faire-Prinzip und Bewahren/ Schützen angesiedelt. Ausgehend von den Wahrnehmungen der Lehrer überwiegen in Bezug auf die medienbezogenen Erziehungsstile und -praxen der Eltern eher Ausprägungen des laissez-faire-Prinzips (vgl. Lehrer F; Lehrer L; Lehrerin K; Lehrer C). D.h., dass sich Eltern aus der Medienerziehung ihrer Kinder aus vielerlei Gründen - beispielsweise Berufs- und Arbeitsbelastung, Desinteresse, Überforderung, eigene Lebensbewältigung als Herausforderung etc. - herausnehmen. In diesem Zusammenhang werden aus Sicht der Lehrer die mitunter als problematisch bewerteten Medienumgangsformen der Schüler durch die Eltern einerseits nicht begleitet, reflektiert sowie andererseits zum Teil unterstützt; so berichten einige Lehrer, dass Eltern ihren Kindern altersungeeignete Medienangebote, im Besonderen Medienangebote ohne Jugendfreigabe zur Verfügung stellen (vgl. Lehrer F; Lehrer L).

Als Vermutung für diese Formen der medienbezogenen Erziehungsstile und -formen wird von den Lehrern angeführt, dass der Kauf und die Bereitstellung von altersungeeigneten Medienangeboten durch die Eltern meist aus einer zeitlichen und inhaltlichen Überforderung mit der Erziehung der Kinder im Allgemeinen sowie der Medienerziehung im Besonderen darstellt. Auch wird von den Lehrern die Vermutung angestellt, dass die elterlichen Medienumgangsformen entsprechend denen der Schüler eher unreflektiert und eher unterhaltungsorientiert sind, weshalb die Notwendigkeit (medien)erzieherischer Prä- und Intervention(en) im Rahmen elterlicher (Medien)Erziehung nicht gesehen wird (vgl. Lehrerin K). Ebenso berichten die Lehrer, dass sie für die Eltern oft zu Ansprechpartnern für Erziehungsfragen im Allgemeinen sowie Fragen der Medienerziehung werden. Allerdings werden diese Wahrnehmungen der elterlichen Erziehungsstile und -praxen nicht von allen Lehrern geteilt; so werden seitens der Lehrer auch bewahrende Formen der elterlichen Erziehungsstile und -praxen in Bezug auf Medien angeführt (vgl. Lehrerin G; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer C). Dementsprechend verbieten und reglementieren einige Eltern ihren Kindern die Nutzung bestimmter Medien und Medienangebote - diese Verbote und Reglementierungen folgen der Wahrnehmung der Eltern, dass bestimmte Medien als auch Medienangebote sowie deren Nutzung problembehaftet und nicht förderlich sind (vgl. Lehrer I). An dieser Stelle zeigt sich auch, dass diese Wahrnehmung, Bewertung und (Re)Aktion der Eltern in Bezug auf die Medienumgangsformen und -präferenzen ihrer Kinder/ Jugendlichen sich darüber hinaus in Vorbehalten gegenüber Medien im Allgemeinen sowie die Arbeit mit Medien in Schule und Unterricht äußern, sodass die Lehrer, welche im Bereich Medien in der Schule aktiv sind, sich für die Sinnhaftigkeit des Medieneinsatzes in Lehr- und Lernprozessen sowie pädagogischen und erzieherischen Zusammenhängen rechtfertigen müssen (vgl. Lehrer H; Lehrer I).

Ein weiteres zentrales (mediales) Phänomen der Alltags- und Lebenswelten der Schüler ist mit dem Internet/ Angeboten des Web 2.0 im Besonderen durch Soziale Netzwerke gegeben; in Bezug auf die Nutzung des Internets werden zunächst Fragen des Urheberrechts zum Thema (vgl. Lehrer C; Lehrer L; Lehrer F). Obwohl den Schülern seitens der Lehrer ein hohes Maß an Kompetenz im Umgang mit dem Internet zugeschrieben wird, gehen die Schüler in der Wahrnehmung der Lehrer mit Urheberrechtsfragen weitestgehend unreflektiert um (vgl. Lehrer F; Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin K); so verwenden Schüler - zum Teil unwissentlich - urheberrechtlich geschütztes Musik-, Video-, Fotomaterial im Rahmen ihrer Aktivitäten im Internet/ in Angeboten des Web 2.0 - u.a. selbstproduzierte Videoclips/ Filme mit urheberrechtlich geschützter Musik unterlegt, ohne die Rechte abgefragt und erworben zu haben (vgl. Lehrer L; Lehrer B).

Ähnlich verhält es sich mit Fragen des Datenschutzes im Internet, insbesondere in Sozialen Netzwerken; entsprechend geht die Wahrnehmung der Lehrer von einer unreflektierten Veröffentlichung persönlicher Daten und Informationen (Name, Adresse, Fotos, likes und dislikes etc.) im Internet, respektive in Sozialen Netzwerken aus (vgl. Lehrer C; Lehrer L). In diesem Zusammenhang werden von den Lehrern weitergehend Gefahren benannt, welche mit der Nutzung von Sozialen Netzwerken einhergehen können, von den Schülern allerdings kaum reflektiert werden (vgl. Lehrer J); beispielsweise werden Formen der sexuellen Belästigung, des Stalkings und Formen des Cybermobbings in Sozialen Netzwerken thematisiert (vgl. Lehrer J).

Auch in Bezug auf das Internet/ Angebote des Web 2.0 werden die Medienumgangsformen der Schüler von einigen Lehrern eher abgewertet - so werden beispielsweise die Medienumgangsformen in Sozialen Netzwerken - die Inhalte von Posts, Nachrichten, (Bild)Inhalte von Fotos, Kommunikationsverläufe etc. sowie im Besonderen das Bedürfnis große Teile des eigenen Lebens in Sozialen Netzwerken abzubilden - wiederum als „nicht sinnvoll/ sinnlos“ und als „Zeitverschwendung“ bezeichnet (vgl. Lehrer C). In diesem Zusammenhang entwickelten und entwickeln sich in der Wahrnehmung der Lehrer mitunter als problematisch bewertete Kommunikationsformen auf Seiten der Schüler (vgl. Lehrer L); dies bezieht sich einerseits auf sprachliche Neu- und Umformungen - u.a. Verkürzung(en) von Sprache - als aber andererseits vor allem auf die Art und Weise wie Kommunikation zwischen/ von den Schülern (aus)gestaltet wird. So wird auch in diesem Zusammenhang vor allem die Auflösung von Privatheit/ mitunter Intimität von Kommunikation angemerkt, in der Form, dass beispielsweise Auseinandersetzungen in Beziehungen und/ oder Freundschaften offen lesbar in Sozialen Netzwerken ausgetragen werden (vgl. Lehrer L). Auch sieht ein Teil der Lehrer Probleme in zunehmend virtuell stattfindenden Formen der Kommunikation via Internet, Handy etc. für Aspekte sozialer Kommunikation - in dieser Perspektive wird im Besonderen die Bedeutung von face-to-face-Kommunikation hervorgehoben (vgl. Lehrerin K; Lehrerin E).

Weitergehend verweisen die Lehrer auch darauf, dass trotz des hohen Stellenwertes von Medien(angeboten) in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler auch noch andere Formen der Freizeitgestaltung von Bedeutung sind (vgl. Lehrerin D; Lehrerin E); so verbringt der Großteil der Schüler seine Freizeit auch in Vereinen, beim Sport, mit Freunden im Freien etc.

### **1.3.2 Medienkompetenzen der Schüler aus Sicht der Lehrkräfte**

Weitergehend ist neben den Sichtweisen der Lehrer auf die Medienwelten der Schüler auch die Sichtweise der Lehrer auf die Medienkompetenzen der Schüler von Bedeutung für die (Aus)Gestaltung der Medienpraxis in Schule und Unterricht. Im Allgemeinen wird die Medienkompetenz der Schüler, im Besonderen die bedien- und anwendungsbezogenen Kompetenzen im Umgang mit Medien, seitens der Lehrer als deutlich höher als die Medienkompetenz(en) der Lehrkräfte eingeschätzt (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D; Lehrer B; Lehrer A; Lehrerin K). Diese Wahrnehmung der Lehrer bezüglich der Medienkompetenz(en) der Schüler steht in Verbindung mit der Wahrnehmung einer hohen Intensität des Medienumgangs der Schüler; die hohe Bedeutung von Medien(angeboten) in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler sowie die Motivation und Ambitionen, die Bereitschaft, welche ein Großteil der Schüler aufbringt, den (aktuellen) Medienentwicklungen - Medientechnik, Medienangebote etc. - zu folgen, signalisiert den Lehrern eine ungleich bedeutsamere Einbettung von Medien in die Alltags- und Lebenswelten der Schüler im Vergleich zu ihren eigenen sowie ausgehend hiervon entsprechende Kompetenzen in der Bedienung und Anwendung von Medien (vgl. Lehrer A; Lehrer B; Lehrerin D).

Stellt dies in der Tendenz die Wahrnehmung eines Gros der Lehrer auf das Verhältnis der Medienkompetenzen der Lehrkräfte zu den Medienkompetenzen der Schüler dar, so wird dieses

Verhältnis von einigen Lehrern differenzierter betrachtet (vgl. Lehrerin D); die Bedien- und Anwendungskompetenzen im Umgang mit Medien der Schüler hängen in hohem Maße von den verfügbaren Medien, der Medienausstattung v.a. im Elternhaus, aber auch bei Freunden etc. ab, mit denen die Aneignung (medien)technischer Bedien- und Anwendungskompetenzen möglich wird. Ebenso finden sich Lehrkräfte, deren Bedien- und Anwendungskompetenz im Bereich Medien sehr hoch ist - die (Selbst)Reflexionen der Lehrkräfte verorten dies mitunter in ihren privaten Medienumgangsformen und -präferenzen bzw. der Bedeutung von Medien(angeboten) für ihre eigene Alltags- und Lebenswelt sowie auch einer hieraus erwachsenden beruflichen Motivation des Medieneinsatzes und -umgangs (vgl. Lehrerin D; Lehrer B; Lehrer F; Lehrer L). In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass der Grad der Verfügbarkeit als aber auch der Einbettung von Medien in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler sowie Lehrer die Aneignung und den Umgang auf Ebene der technischen Bedienung und Anwendung von Medien(angeboten) befördert. Vor diesem Hintergrund ist des Weiteren von einer Heterogenität und Ausdifferenzierung der individuellen Medienkompetenzen der Lehrer als auch der Schüler auszugehen.

Grundsätzlich verweisen die Lehrer darauf, dass die Schüler gegenüber den Lehrern im Kontext von Schule und Unterricht im Bereich Medien als „Experten“ gelten können, welche entsprechend als Multiplikator in die (Aus)Gestaltung von Unterricht eingebunden werden (vgl. Lehrer B). Neben auf Bedienung und Anwendung von Medien(angeboten) bezogenen Kompetenzen werden dem Gros der Schüler seitens der Lehrer ebenso grundsätzliche Kompetenzen der Navigation und Orientierung im Internet zugesprochen (vgl. Lehrer F; Lehrerin K); demzufolge besteht die Wahrnehmung, dass die Schüler sich gelingend im Internet bewegen können, beispielsweise Kommunikation via Internet etc. Jedoch sind mitunter in diesem Zusammenhang in der Wahrnehmung der Lehrer die Medienumgangsformen der Schüler auf Ebene des kritisch-reflexiven Medienumgangs kaum ausgeprägt (vgl. Lehrer J; Lehrer C; Lehrer L; Lehrer H; Lehrer I). Entsprechend werden Aspekte des Datenschutzes im Internet/ v.a. in Sozialen Netzwerken von den Schülern nicht reflektiert; ebenso werden medienrechtliche Fragestellungen, wie v.a. Fragen des Urheberrechts, nicht in die alltags- und lebensweltbezogenen Medienumgangsformen der Schüler einbezogen. Des Weiteren stehen Aspekte der Auswahl und Entwicklung eigener Qualitätskriterien von Medien(angeboten) als Perspektive eines kritisch-reflexiven Medienumgangs, welche ebenfalls von den Schülern in der Tendenz nicht eingelöst werden. Seitens der Lehrer stellen insbesondere Aspekte kritisch-reflexiver Medienkompetenz Herausforderungen für (medien)pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht dar.

### 1.3.3 (Selbst)Reflexionen der Lehrkräfte in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik

In Anbetracht der divergenten Formen und Ausprägungen der Medienpraxis in Schule und Unterricht sind des Weiteren die zugrunde liegenden Wahrnehmungen und Bewertungen der Lehrer in Bezug auf die schulische und unterrichtliche Medienpraxis im Allgemeinen sowie ihre eigene Medienpraxis in Schule und Unterricht von Bedeutung. Vorrangig zeigt sich, dass die eigenen Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Wesentlichen den Ausgangspunkt ihrer eigenen schulischen und unterrichtlichen Medienpraxis bilden (vgl. Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer B; Lehrer C; Lehrerin K; Lehrerin E; Lehrer J); hierbei spielen einerseits die privaten Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer als andererseits fachliche (methodisch-didaktische, pädagogische, erzieherische etc.) Überzeugungen und Überlegungen eine Rolle. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der eigenen Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer in Bezug auf ihre Wahrnehmung und Bewertung anderer Medienumgangsformen und -präferenzen betont (vgl. Lehrer B; Lehrerin K; Lehrer J; Lehrerin E; Lehrer L) - entlang dieser Referenzfolie(n) kristallisieren wahrnehmungs- und bewertungsbezogene Phänomene wie die Wahrnehmung älterer Lehrer, dass die jüngeren Kollegen im Bereich Medien/ (Aus)Gestaltung von Unterricht mit Medien (hohe) Kompetenzen aufweisen (vgl. Lehrerin K) bzw. die Wahrnehmung jüngerer Lehrer, dass ihre älteren Kollegen im Bereich Medien/ (Aus)Gestaltung von Unterricht mit Medien geringe Kompetenzen aufweisen (vgl. Lehrer C; Lehrer J). Grundsätzlich beziehen sich diese Wahrnehmung(en) der Lehrer auf die Medienkompetenz/ medienpädagogische Kompetenz ihrer Kollegen ohne hierbei die Medienumgangsformen und -präferenzen als solche in die Wahrnehmung und vor allem Bewertung mit einzubeziehen. Unabhängig vom Alter der Lehrer zeigt sich, dass die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler in der Tendenz eher abgewertet werden.

Neben der Divergenz der Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer von denen der Schüler wird ebenso die (bewusste) Abgrenzung der Lehrer von den Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler angeführt (vgl. Lehrerin K; Lehrer C; Lehrer F); die Abwertung der eher populärkulturellen, in den Sichtweisen der Lehrer eher unterhaltungsbezogenen Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler wird von einigen Lehrern als (hochkulturelle/ bildungsbürgerliche) Haltung/ als Attitüde vertreten - den Schülern wird in dieser Perspektive seitens der Lehrer ein beschränkter/ mitunter schlechter Geschmack in Bezug auf ihre Medienpräferenzen attestiert (vgl. Lehrer F).

Des Weiteren wird die Abwertung der Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler auf ein fehlendes Interesse an deren Medienwelten einerseits sowie auf die Angst vor diesen Medienwelten andererseits zurückgeführt, eine Angst, welche aufgrund der Wahrnehmung und Bewertung der Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler sowie deren Medienkompetenz(en) hervorgerufen wird (vgl. Lehrer C; Lehrer H; Lehrer I). In diesem Zusammenhang wird seitens eines Gros der Lehrer allerdings angeführt, keinen oder kaum Einblick in die Medienkulturen - Medienumgangsformen und -präferenzen - der Schüler zu haben (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer C; Lehrer A; Lehrerin K; Lehrer B). Auch wird von einigen Lehrern über Irritationen berichtet, welche aufgrund der Konfrontation ihrer antizipierten Sichtweise auf die Medienwelten der Schüler mit den tatsächlichen Medienwelten der Schüler entstanden sind



(vgl. Lehrer F; Lehrerin K); so griff beispielsweise ein Lehrer (vgl. Lehrer F) im Rahmen der Unterrichtsgestaltung auf die Fernsehserie „Die Simpsons“ zurück, da er dachte, diese sei Gegenstand der Medienwelten der Schüler, musste aber zu Beginn der Unterrichtseinheit feststellen, dass seine Schüler die Serie zwar kannten, aber nicht rezipierten. In diesem Zusammenhang führen einige Lehrer auch an, dass sie sich im Rahmen von Schule und Unterricht noch nie zusammen mit den Schülern über deren Medienwelten - Mediumgangsformen und -präferenzen - ausgetauscht haben; zwar hätten sie im Rahmen von Schule und Unterricht erste Einblicke in die Medienwelten bekommen, sich über diese aber nie weitergehend mit den Schülern ausgetauscht (vgl. Lehrer B; Lehrer I).

In dieser Perspektive wird seitens der Lehrer angeführt, dass die Auseinandersetzung mit den rasanten Medienentwicklungen in der Gesellschaft einerseits als darüber hinaus mit den sich stärker hieran orientierenden Medienwelten der Schüler andererseits sehr viel Zeit für Information, Exploration und Reflexion seitens der Lehrer bedarf, welche aufgrund der eigenen Berufs- und Arbeitssituation oft nicht gegeben ist (vgl. Lehrer A). Dennoch wird von einigen Lehrern auch die hieraus resultierende Relevanz betont, Formen des (gemeinsamen) Austauschs über die Medienwelten der Schüler in Schule und Unterricht zu finden, um vertieften Einblick in deren Medienwelten zu bekommen (vgl. Lehrer F). Ebenso führen einige - in der Tendenz jüngere - Lehrer an, durchaus Einblick in die Medienwelten der Schüler zu haben, da eine gewisse Nähe der Mediumgangsformen und zum Teil auch -präferenzen besteht; gleichzeitig wird jedoch reflektiert, dass die Mediumgangsformen und -präferenzen zwar auf den ersten Blick ähnlich sind - u.a. Nutzung von Sozialen Netzwerken etc. - aber die Art und Weise der Mediumgangsformen sowie die Inhalte unterschiedlich sind (vgl. Lehrer L; Lehrerin G; Lehrer J).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die hohe Bedeutung von Medien in den Alltags- aber auch Berufswelten einiger Lehrer nicht den Mediumgangsformen und -präferenzen der Schüler entsprechen muss (vgl. Lehrerin D, Lehrer L). In dieser Perspektive ist bei einem Großteil der Lehrer eine Kluft zwischen den eigenen privaten Mediumgangsformen und -präferenzen und den fachlichen Überzeugungen und Überlegungen der Lehrer zu beobachten - beide Ebenen des Mediumgangs sind auch oft in sich von Widersprüchen durchzogen (vgl. Lehrerin K; Lehrer C). Entsprechend nehmen einerseits bei einigen Lehrern Medien in ihrer Alltags- und Lebenswelt eine hohe Bedeutung ein, ohne dies auf Ebene von Unterricht und Schule zu spiegeln. Beispielsweise greift ein Lehrer (vgl. Lehrer C) im Rahmen eines Engagements in einer Band in vielfältiger Weise auf Medien zurück; so wird die Musik der eigenen Band mittels Internet/ Angeboten des Web 2.0 beworben, mitunter über Soziale Netzwerke Engagements vermittelt/ gebucht etc. Weitergehend wird die eigene Musik der Band auch selbst mithilfe von Computer und entsprechender Audiotbearbeitungssoftware produziert. Darüber hinaus hat die Band bereits ein eigenes Musikvideo selbst erstellt und das Internet/ die Angebote des Web 2.0 als Möglichkeit der Präsentation gewählt. In Bezug auf die (Aus)Gestaltung seiner Medienpraxis in Schule und Unterricht bezeichnet sich der Lehrer selbst jedoch als eher konservativ, da er Medien wie Tafel, Overheadprojektor, Bücher und gedruckte Arbeitsmaterialien (Arbeitsblätter, Bilder etc.) als Möglichkeit der (Aus)Gestaltung von Unterricht gegenüber digitalen Medien bevorzugt.

Darüber hinaus findet das Medium Fernsehen als Möglichkeit der Präsentation von (Lehr)Filmen Einzug in den Unterricht. Auch erfolgt im Rahmen von Textverarbeitung und Internetrecherche hin und wieder der Rückgriff auf das Medium Computer. Diese Präferenz für eine Unterrichtsgestaltung, in der digitale Medien eher von geringerer Bedeutung sind, begründet der Lehrer darin, dass er selbst gerne mit Medien wie der Tafel oder dem Overheadprojektor/ Folien sowie gerne mit gedruckten Materialien arbeitet. Andererseits nehmen bei einigen Lehrern Medien in den Alltags- und Lebenswelten eine geringe Bedeutung ein, werden aber wiederum im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht aufgegriffen; beispielsweise wird seitens einer Lehrerin (vgl. Lehrerin K) angeführt, dass in ihrer Freizeit vorrangig Aktivitäten in der Natur (Wandern, Spaziergehen etc.) sowie sportliche Aktivitäten von Bedeutung sind; Medien wie u.a. Fernsehen und Computer sind zwar Bestandteil ihrer Alltags- und Lebenswelten, finden aber kaum Verwendung. Im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht greift sie jedoch auf Medien wie u.a. Computer/ Internet oder auch Fotokamera etc. als Unterrichtsmittel zurück; in erster Linie finden Medien bei ihr als Möglichkeit zur Dokumentation und Recherche Verwendung. Im Fach Biologie führte sie eine Feldexploration durch, welche von den Schülern mit Fotokameras dokumentiert wurde, Wissensbestände über Internetrecherche erworben wurden, mittels Textverarbeitungsprogrammen Texte produziert und die Unterrichtseinheit abschließend am Computer zu einer Broschüre zusammengestellt wurde. Grundsätzlich wird der Computerraum der Schule von der Lehrerin mit ihren Schülern mindestens einmal in der (Schul)Woche im Rahmen des Unterrichts aufgesucht. Die Integration von Medien in ihre Unterrichtspraxis begründet sie über die Vertretung entsprechender Kompetenz- und Aufgabenbereiche im Bildungsplan, welche mitunter Aspekte wie Arbeit am Computer, Internetrecherche, Textverarbeitung, Dokumentation und Präsentation mittels Medien etc. beinhaltet.

An diesen beiden Beispielen kristallisieren sich zwei wesentliche Beobachtungen der Lehrer in Bezug auf das Verhältnis der privaten und der beruflichen Medienumgangsformen und –präferenzen heraus; zum einen wird angeführt, dass die eigenen Vorstellungen, Überlegungen und Präferenzen für die Unterrichtsgestaltung - u.a. in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik - zentral für die de facto Ausgestaltung von Unterricht und Schule sind; hierbei auch in Bezugnahme auf die eigene Medienwelt der Lehrer (vgl. Lehrer B). Auf der anderen Seite sind jedoch die Strukturen von Schule maßgeblich für die Ausgestaltung von Unterricht; ist eine bestimmte Medienpraxis an einer Schule vertreten, so ist diese mitunter prägend für die Medienpraxis der Lehrer in Schule und Unterricht (vgl. Lehrer B; Lehrer J; Lehrer F; Lehrerin K). Entsprechend berichten einige Lehrer, dass sie im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Unterricht oder in der Schule nicht im Bereich Medien/ Medienpädagogik aktiv sind, da die Strukturen an der Schule andere sind, respektive Medien/ Medienpädagogik in diesen Strukturen kaum oder nicht von Bedeutung sind (vgl. Lehrer J; Lehrer F). In diesem Zusammenhang zeigt sich ebenso, dass die Bildungspläne als Orientierung für die (Aus)Gestaltung von Unterricht und Schule in der Praxis nicht immer von Bedeutung sind; so berichten einige Lehrer, dass vielmehr die eigenen pädagogischen, erzieherischen Vorstellungen und Präferenzen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung ausschlaggebend sind (vgl. Lehrer B; Lehrerin D; Lehrer L; Lehrer A). Aus Sicht einiger Lehrer, welche im Bereich Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht aktiv sind, vertreten die Bildungspläne darüber hinaus zu wenig Bezüge zu Aspekten von Medien/

Medienpädagogik (vgl. Lehrer B) - mitunter wird in diesem Zusammenhang die Forderung vertreten, Medien/ Medienpädagogik als eigenes Fach in der Schule einzuführen (vgl. Lehrer B).

Ebenso bleibt die Frage der Verbindlichkeit der Umsetzung der Bildungspläne auf Ebene von Schule und Unterricht offen; so merken einige Lehrer an, dass in den Bildungsplänen zwar Bezüge zu Aspekten von Medien/ Medienpädagogik vertreten sind, diese aber in der Praxis von Schule und Unterricht nicht zwangsläufig wiedergespiegelt werden (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrer B). Weitergehend wird von einigen - vorwiegend jüngeren - Lehrer angeführt, dass sich die eigenen Haltungen, Präferenzen etc. in Bezug auf Unterrichtsgestaltung - u.a. mit Medien/ Medienpädagogik - auch entwickeln müssen; so führt ein Lehrer (vgl. Lehrer F) an, dass er auf Ebene in einer Klasse erst nach und nach die in der Klasse etablierten Strukturen (eingeübte Unterrichtsformen, Rituale etc.) aufweichen und weiterentwickeln konnte; dies ist jedoch nur geschehen, da er mit seinen Präferenzen für Unterrichtsgestaltung innerhalb dieser Strukturen auf Probleme gestoßen ist und entsprechend eine Weiterentwicklung der Strukturen notwendig war. Ein anderer Lehrer (vgl. Lehrer I) führt an, dass seine eigene Sichtweise auf die Medienwelten der Schüler einerseits sowie andererseits auf gelingende Formen der Unterrichtsgestaltung sich noch in der Entwicklung befindet und Aussagen hierzu entsprechend immer Momentaufnahmen darstellen. In diesem Zusammenhang wird auch das Konkurrieren unterschiedlicher pädagogischer Konzepte deutlich, welche oft innerhalb einer Schule ausgetragen werden (vgl. Lehrer H; Lehrer I). Entsprechend zeigt sich, dass Praxiserfahrungen im Unterricht im Sinne einer Selbstfindung wichtig sind, in diesem Zusammenhang muss auch Unterricht mit Medien ausprobiert und für sich entdeckt werden (vgl. Lehrer C). Hier ist eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Neuem in Schule und Unterricht wichtig; neben der Entwicklung von eigenen Präferenzen in Bezug auf die (Aus)Gestaltung von Unterricht muss auch die Bereitschaft und Offenheit zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsgestaltung bei den Lehrern vorhanden sein - hierbei müssen die eigenen Präferenzen und Praxen des Unterrichts als in ständiger Entwicklung begriffen sein verstanden werden (vgl. Lehrer C).

In dieser Perspektive wird auch angeführt, dass die Evaluation - Dokumentation, Forschung - des eigenen Unterrichts ein wichtiger Schritt zur Weiterentwicklung sein kann (vgl. Lehrerin D). An dieser Stelle sind wiederum auch Formen der eigenen Weiter- und Fortbildung von Bedeutung, um zunächst mehr externen Input - Konzepte, Modelle, Sichtweisen etc. -, mehr Anregungen für die eigene pädagogische Praxis kennenzulernen, welche auf Ebene von Schule dann multipliziert werden (vgl. Lehrerin D). Weitergehend ist in diesem Zusammenhang die individuelle Medienkompetenz der Lehrkräfte von Bedeutung; so reflektiert ein Teil der Lehrkräfte, dass ihre eigene Medienkompetenz aber vor allem ihre medienpädagogische Kompetenz, also das Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Unterricht mit Medien - unter pädagogischen, erzieherischen, methodisch-didaktischen Aspekten zu gestalten, fehlt (vgl. Lehrerin E; Lehrer J). In diesem Zusammenhang wird des Weiteren von einigen Lehrern angeführt, dass ein Gros der Lehrer aufgrund ihrer niedrig eingeschätzten Medienkompetenz - aber auch medienpädagogischen Kompetenz - im Verhältnis zu den antizipierten Medienkompetenzen der Schüler Angst vor einem Kontrollverlust im Unterricht/ Autoritätsverlust vor den Schülern hat (vgl. Lehrer H; Lehrer I). Als Möglichkeit, die eigene Medienkompetenz/ medienpädagogische Kompetenz weiterzuentwickeln, wird seitens einiger Lehrer die Möglichkeit der Wahrnehmung

schulbegleitender Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik angeführt (vgl. Lehrer H; Lehrer I; Lehrerin D); hierbei obliegt es wiederum dem einzelnen Lehrer an medienpädagogischen Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen - einige Lehrer bilden sich über schulbegleitende, externe Fort- und Weiterbildungen weiter (vgl. Lehrerin D; Lehrer H; Lehrer I) und geben ihr gewonnenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen des Lehrerkollegiums einer Schule weiter (vgl. Lehrer H; Lehrer I).

#### **1.3.4 Medien- und Unterrichtspraxis in der Schule aus Sicht der Schüler**

Liegt die (Aus)Gestaltung der Rahmungen schulischer und unterrichtlicher Medienpraxis im Wesentlichen in den Händen der Schule im Allgemeinen (Schulleitung, Lehrerkollegium) sowie der Lehrer im Besonderen, so wird die Medienpraxis in Schule und Unterricht darüber hinaus von den Schülern mitgestaltet; entsprechend sind die Sichtweisen der Schüler auf die Medien- und Unterrichtspraxis von Schule von Bedeutung. Grundsätzlich wird die Verwendung von digitalen Medien in Schule und Unterricht von den Schülern als Ausnahme im Schul- und Unterrichtsalltag bezeichnet (vgl. Schüler F-4; Schüler F-3; Schüler F-2; Schüler F-1). In der Regel findet unterrichtliche Medienpraxis in Rückgriff auf Medien wie Tafel, Overheadprojektor, gedruckte Arbeitsmaterialien (v.a. Arbeitsblätter), Film als Lehrfilm etc. statt - digitale Medien wie Computer, Foto- und/ oder Filmkamera etc. kommen kaum und nur in bestimmten unterrichtlichen Rahmungen - u.a. Projekt, AGs, Arbeit im Computerraum etc. - zum Einsatz (vgl. Schüler F-1; Schüler F-4; Schüler F-2; Schüler B-2; Schüler B-3; Schüler D-1; Schülerin D-2). Dementsprechend stellt der Rückgriff auf Medien im Rahmen der Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Schüler etwas Besonderes, respektive Abwechslung zu anderen Unterrichtsformen dar, weshalb Medienarbeit von den Schülern im Allgemeinen als motivierend erlebt wird (vgl. Schüler F-1; Schüler D-4; Schüler L-1; Schüler L-2) - insbesondere Formen aktiver Medienarbeit werden hierbei als motivierend erlebt, da diese meist in anderer Struktur und Form, v.a. selbstbestimmtere Vorgehensweise der Medienproduktion, mehr Raum für Interaktion etc. stattfinden (vgl. Schüler D-9; Schüler L-2; Schüler D-4). Einige Schüler führen jedoch weiter aus, dass der Unterricht mit Medien, u.a. am Computer, sich oft nicht wesentlich von den Formen des Unterrichts ohne Medien unterscheidet, da in beiden Fällen die Orientierung an Schrift und Sprache im Mittelpunkt steht (vgl. Schülerin D-5; Schüler F-1; Schüler F-2). Im Allgemeinen wird seitens der Schüler die Orientierung an Schrift und Sprache kritisiert; die (Aus)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit Medien wird von einigen Schülern als motivierender erlebt, da Schreiben und Lesen mitunter in den Hintergrund rückt (vgl. Schüler F-1; Schüler F-2; Schüler D-4).

An einer Schule sind Medien, insbesondere der Computer, elementarer Bestandteil der Unterrichtsgestaltung, aber auch hier zeigt sich, dass die Formen der Unterrichtsgestaltung mit Medien auch auf Aspekte wie Internetrecherche und Textverarbeitung - mitunter auch Präsentationssoftware - fokussiert sind, also primär an Schriftlichkeit und Wissen(sbeständen) orientiert sind (vgl. Schülerin D-6; Schülerin D-5). Diese Form(en) der Unterrichtsgestaltung mit Medien werden von den Schülern ebenfalls als eher unmotivierend erlebt, da die

Vorgehensweisen und Erwartungen der Lehrer sich von Unterrichtsformen ohne Rückgriff auf Medien nicht wesentlich unterscheiden (vgl. Schülerin D-6). Die (Medien)Arbeit mit anderen Medien wie Foto- oder Filmkamera stellt auch hier eher eine Ausnahme dar und ist wiederum an eine bestimmte Lehrerin gebunden (vgl. Schüler D-4; Schülerin D-5).

An anderen Schulen finden Formen der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Medien meist in AGs oder Projektwochen statt - u.a. Film-/ Videoproduktion, Comicproduktion, Game Design etc. (vgl. Schüler L-2; Schüler F-1; Schüler B-1; Schüler B-3). Insbesondere im eigenen Handeln im Rahmen der Medienpraxis verorten die Schüler für sich eine Möglichkeit, sich Unterrichtsgegenstände besser merken zu können (vgl. Schüler F-2; Schülerin D-5). In dieser Perspektive wird von den Schülern weitergehend die Bedeutung von Gruppenarbeit/ Teamarbeit im Rahmen von Formen einer handlungsorientierten Medienpädagogik, aktiver Medienarbeit angeführt (vgl. Schülerin D-7; Schülerin D-8; Schüler D-9; Schüler D-4; Schülerin D-3); hier wird insbesondere betont, dass jeder in der Klasse/ Gruppe an der Medienproduktion mitwirken kann (vgl. Schülerin D-7; Schülerin D-8; Schülerin D-3), jeder seine Ideen für die Medienproduktion einbringen kann, welche dann wiederum mit den Ideen der anderen Gruppenmitgliedern ausgetauscht und -gehandelt/ besprochen werden, um gemeinsam die Umsetzung der Medienproduktion anzustreben (vgl. Schüler D-4; Schüler D-9). Des Weiteren ist hierbei vorrangig der gemeinsame Spaß im Rahmen der Erstellung der Medienproduktion von Bedeutung (vgl. Schüler D-9). Ebenso betonen die Schüler das Gemeinschaftsgefühl, welches durch das gemeinsame Arbeiten an einer Medienproduktion entsteht und welches sie als vorteilhaft für ihre Klassengemeinschaft erlebt haben (vgl. Schüler D-4; Schülerin D-3; Schülerin D-7; Schülerin D-8).

Weitergehend ist von Bedeutung, dass die Beteiligung aller im Rahmen der Medienarbeit grundsätzlich demokratischen Strukturen folgt (vgl. Schülerin D-2) und seitens der Schüler als Gruppe weitestgehend selbstbestimmt durchgeführt und ausgestaltet werden darf - Projekte mit starker Vorstrukturierung durch die Lehrer wurden von den Schülern eher negativ bewertet (vgl. Schülerin D-8; Schülerin D-3; Schüler D-4). Auch das Vorgehen einiger Schüler im Rahmen des Produktionsprozesses den Ton angeben zu wollen, wurde von den anderen Schülern negativ bewertet - in diesem Zusammenhang haben sie überlegt, Regeln für die Arbeit in der Gruppe festzulegen (vgl. Schüler D-1; Schülerin D-2). In dieser Perspektive wird die Gruppenarbeit im Rahmen aktiver Medienarbeit allerdings auch als Lerngegenstand bezeichnet, da man durch das gemeinsame Arbeiten an einem Projekt auch mit Schülern in Austausch kommt, mit denen man sonst weniger zu tun hat oder die man nicht leiden kann (vgl. Schülerin D-3).

Ebenso wird von den Schülern betont, dass insbesondere das (Medien)Produkt, u.a. der Film etc., von besonderer Bedeutung ist, da ausgehend vom Produkt die eigene, geleistete Arbeit betrachtet werden kann; diese hat somit zum einen als Dokumentation Erinnerungswert sowie zum anderen ist sie Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion des Medienprodukts sowie des Produktionsprozesses (vgl. Schüler D-4). Darüber hinaus liegt in der (öffentlichen) Präsentation des Medienprodukts für die Schüler die Möglichkeit die von ihnen geleistete Arbeit anderen zu zeigen; seitens der Schüler wird die Veröffentlichung ihrer Medienproduktion(en) als Anerkennung/ Würdigung der eigenen Arbeit - mit dem Gefühl, Stolz auf das Geleistete zu sein - verbunden (vgl. Schülerin D-6; Schüler D-4; Schüler D-1; Schülerin D-2). Beim Arbeiten an einer

Medienproduktion wird von den Schülern im Allgemeinen darauf verwiesen, dass sie durch diese Arbeit mitunter Selbstwirksamkeit erkannt haben, mitunter Selbstbewusstsein gewonnen haben, da sie etwas können, was sie beispielsweise anderen zeigen/ beibringen können (vgl. Schüler B-2). In diesem Zusammenhang wird von einer Schülerin (vgl. Schülerin D-8) angeführt, dass nicht die Medienarbeit bzw. die Arbeit mit der Kamera für das Gefallen von (Medien)Projekten ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die unterschiedlichen Facetten, welche mit einer Medienproduktion einhergehen, u.a. Requisiten herstellen, Choreografien/ Handlungsabläufe/ Dramaturgien entwickeln etc. Des Weiteren wird angemerkt, dass ein Großteil des Unterrichts nicht an den eigenen Alltags- und Lebenswelten der Schüler ansetzt, sondern meist eher abstrakt Themen behandelt, die darüber hinaus auf den Erwerb von Wissensbeständen abzielen (vgl. Schüler F-2; Schüler F-4).

Auch werden auf Ebene der medienbezogenen Arbeitsformen in der Schule die Medienpräferenzen der Lehrer zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Medien - u.a. Arbeit mit Suchmaschinen und Programmen, welche in den Alltags- und Lebenswelten der Schüler nicht genutzt werden (vgl. Schülerin D-6; Schülerin D-5). Dies spiegelt sich in der Wahrnehmung der Schüler auch in bestimmten Medienverböten in der Schule wider, z.B. Handyverböte, mobile Spielekonsolen, gesperrte Internetseiten im Computerraum (v.a. Soziale Netzwerke) (vgl. Schülerin D-5; Schülerin D-3; Schüler B-3; Schüler F-1); diese Medienverböte werden von den Schülern als störend empfunden, da diese ihre alltäglichen und lebensweltlichen Medienpraxen ausschließen. In entsprechender Weise wird das Verhalten eines Großteils der Lehrer aufgefasst; so berichten einige Schüler, dass ihre Anliegen mit den Lehrern im Rahmen von Schule über ihre Medienpraxen ins Gespräch zu kommen, oft abgewiegelt wurden (vgl. Schüler D-4; Schüler D-1) - in diesem Zusammenhang wird des Weiteren seitens der Schüler angeführt, dass sie nicht mit Lehrern über ihre Medienpraxen sprechen, da sie den Eindruck haben, dass dies die Lehrer einerseits nicht interessiert sowie andererseits diese nicht verstehen wovon sie sprechen, wenn sie von ihren Medienpraxen erzählen (vgl. Schüler D-4; Schüler D-1; Schüler F-1; Schüler F-4; Schüler B-2; Schüler B-3; Schüler L-2). Ebenso werden Lehrer zu Ansprechpartner in Bezug auf die Medienpraxen der Schüler, wenn die Schüler das Gefühl haben, mit ihren Medienpraxen ernst genommen zu werden sowie sie den Eindruck haben, dass die Lehrer wissen, worüber sie sprechen (vgl. Schüler F-1; Schüler F-4; Schüler B-2; Schüler B-3). Lehrer werden darüber hinaus in Bezug auf fachliche Aspekte der eigenen Medienpraxen zu Ansprechpartnern, beispielsweise brachte ein Schüler (vgl. Schüler L-2) seine Erfahrungen aus dem Edutainment-Format „Galileo“ im Unterricht ein. Hierbei zeigt sich auch, dass aus Sicht der Schüler einige Lehrer als „kompetente“ Ansprechpartner im Bereich Medien/ Medienumgang/ Medienformate etc. angesehen werden; neben dem Rückgriff auf v.a. handlungs- und lebensweltorientierte Formen der Medienarbeit in Schule und Unterricht zeichnen sich diese Lehrer aus Sicht der Schüler durch ihre Offenheit für und Kenntnis von den Medienwelten der Schüler aus (vgl. Schüler L-2; Schüler B-3; Schülerin D-5). Ein Großteil der Schüler wünscht sich, dass Schule und Unterricht vielmehr auf ihre Medienumgangsformen und -präferenzen - u.a. im Bereich Fernsehen und/ oder Computerspiele, Internetnutzung - eingeht und diese zum (positiven) Gegenstand des Unterrichts macht (vgl. Schüler F-1; Schüler F-3; Schüler L-2; Schülerin D-7). Auch wird seitens der Schüler der Wunsch geäußert, aktuellere Themen bzw.

aktuelle Themen des Zeitgeschehens mit aufzugreifen (vgl. Schülerin D-5; Schülerin D-6). In diesem Zusammenhang wird seitens der Schüler auch angeführt, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen etc. mit Medienarbeit einhergehen kann - Medien werden in dieser Perspektive zu „Werkzeug(en)“ (vgl. Schülerin D-5; Schülerin D-6; Schüler F-2).

Von einer Schülerin (vgl. Schülerin D-7) wird hingegen angeregt, Medien/ Medienpädagogik als eigenes Fach in der Schule zu implementieren, da so der Stellenwert analog der anderen Fächer in der Schule gegeben wäre und die Bedeutung der anderen Fächer nicht hinter Aspekten von Medien/ Medienpädagogik verloren geht. Mitunter könnte hierfür ein Grund sein, dass Formen aktiver Medienarbeit - wie sie im Rahmen der Medienpraxis von Schule und Unterricht stattfindet - von den Schülern als sehr zeitaufwändig bewertet wird, was wiederum viel Ausdauer, Konzentration und Durchhaltevermögen von den Schülern verlangt (vgl. Schülerin D-2; Schüler L-2; Schüler D-1).

In dieser Perspektive zeigt sich, dass die Schüler einerseits Medien im Sinne von Medienintegration verstehen, wobei andere Unterricht bzw. Lernen im Allgemeinen von Medienarbeit unterscheiden und unterschieden haben wollen (vgl. Schüler D-4). Einige Schüler sehen in der Medienpraxis in Schule und Unterricht eine Verbindung zu ihren Medienumgangsformen und -präferenzen im Allgemein u.a. darin, dass sie aus der Medienpraxis in der Schule Kompetenzen, v.a. Bedien- und Anwendungskompetenzen, im Umgang mit (Medien)Technik erwerben, welche sie Zuhause haben - u.a. Umgang mit dem Computer, Umgang mit Spielekonsolen etc. (vgl. Schülerin D-3; Schüler B-1; Schüler B-2; Schüler B-3; Schüler D-1). Auch im Bereich Film(produktion) in der Schule haben einige Schüler für sich eine Möglichkeit entdeckt, Kompetenzen für die Film- und Videoproduktion im Privaten mitzunehmen - u.a. für die Ausgestaltung von Parcours-Videos (vgl. Schüler L-2; Schülerin D-3; Schülerin D-5). In dieser Perspektive wird auch die Möglichkeit, die Bedienung und Anwendung von Software - u.a. Präsentations- und Textverarbeitungssoftware - zu erlernen, angeführt (vgl. Schülerin D-3). Die Schüler reflektieren den Umgang mit Medien/ den Erwerb von Medienkompetenz ebenfalls vor dem Hintergrund alltags- und berufsbezogener Erfordernisse (vgl. Schüler B-2; Schüler D-9; Schüler B-3; Schüler D-4); so werden Bedien- und Anwendungskompetenzen im Umgang mit dem Computer zur Voraussetzung der Lebensbewältigung auf Ebene von Alltags- und Berufswelt; ebenso sind Kompetenzen im Umgang mit Foto und/ oder Video eine Voraussetzung für die berufliche Orientierung. Ebenso führen einige Schüler auch an, dass sie durch die Medienarbeit in der Schule für sich ein Interessensfeld entdeckt haben, welches sie für sich auf Ebene der Alltags- und Schulwelt weiterentwickeln wollen und für sich versuchen, den Bereich der Medien in Schule und Alltag soweit wie möglich zu integrieren (vgl. Schüler B-2).

## **2 Resümee: Medienpädagogik im sonder-, integrations- und inklusionspädagogischen Handlungsfeld Schule**

Auf Basis der detaillierten Betrachtungen der Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht sollen im Folgenden zentrale Befunde der Interviews und teilnehmenden Beobachtung im Bereich Schule herausgearbeitet werden; Ziel und Intention ist es, wesentliche Phänomene

und Beobachtungen sowie deren Aus- und Wechselwirkungen in und für Formen der Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht darzulegen. Hierbei wird im Folgenden zwischen strukturellen und personellen Aspekten als Operationalisierung von Bedingungen der Medien- und Lehrpraxis in Schule und Unterricht unterschieden.

## **2.1 Strukturelle Aspekte**

### **2.1.1 Infrastruktur von Schule**

Grundsätzlich sieht sich die Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht im Wesentlichen durch die jeweils an der Schule vorhandene Medienausstattung beeinflusst; hier zeigt sich, dass die Medienausstattung in der Tendenz aus den Klassenzimmern ausgelagert ist und einerseits in Form von Computerräumen (Zugang zu Computer/ Internet) und andererseits in Form von Mediensammlungen/ Mediensammlungsräumen (Zugang zu Foto-/ Videokamera etc.) zusammengeführt ist. Diese Auslagerung von Medien(technik) aus den Klassenzimmern erschwert den Lehrern die Integration von Medien/ Medienpädagogik in den Unterricht insofern, dass der Zugriff auf und Einsatz von Medien(technik) mit einem hohen Maß an Planungs-, Koordinations- und Organisationsaufwand und -aufgaben verbunden ist (Buchung von Computerraum und Medien(technik) in Absprache mit Kollegen etc.) und ein spontaner, situativer Rückgriff auf Medien(technik) im Unterricht weitgehend verwehrt wird. In den Klassenzimmern selbst verfügt das Gros der Schulen über keine bzw. über in Bezug auf die Klassengröße(n) unzureichende Ausstattung an Computern. Mobile Geräte (wie Notebooks, Beamer etc.) sind an einem Gros der Schulen nicht in ausreichender Form vorhanden, sodass die Verfügbarkeit vorhandener (Medien)Technik ebenso mit Planungs-, Koordinations- und Organisationsaufwand und -aufgaben verbunden ist.

Darüber hinaus wird ebenso die zum Teil schlechte bzw. schlechtgewartete Medienausstattung an Schulen als (Einfluss)Faktor der Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht angeführt; so verfügt ein wesentlicher Teil der Schulen nur über wenige leistungsfähige Computer (Hardware) und/ oder über einen/ eine nur wenig leistungsfähigen Internetzugang/ Internetverbindung. Weitergehend wird auch die Wartung der Medien(technik) (Hard- und Software) an Schulen als Problembereich angeführt, da sich jeweils nur bestimmte Programme/ Software(updates) (aber auch Treiber etc.) auf den schulischen Computern – zum Teil auch in uneinheitlicher Form (nicht auf jedem Computer sind dieselben Programme/ Software etc.) – befindet; im Besonderen in Bezug auf Programme/ Software im Bereich Bildbearbeitung, Videoschnitt, Audioschnitt etc., Programme/ Software, welche für Formen aktiver Medienarbeit essentiell sind, finden sich große Lücken der Verfügbarkeit. In dieser Perspektive bedingen fehlende Programmen/ Software(updates) auf schulischen Computern für die Lehrer wiederum ein hohes Maß an Organisationsaufwand, da entsprechende Programme/ Software selbst besorgt werden muss. Auch in dieser Perspektive wird eine spontane, situative Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht weitgehend verwehrt.



Medien(technik) wie beispielsweise Video- und/ oder Fotokameras, aber auch Hard- und Software im Bereich Unterstützter Kommunikation/ assistive Technologien sind an einem Großteil der Schulen nur wenig vorhanden.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare ist ebenso die Organisation der Orte der Auseinandersetzung mit Medien/ Medienpädagogik („Computerraum vs. Klassenzimmer“) sowie die Medienausstattung im Allgemeinen, im Besonderen Hard- und Software im Bereich der Unterstützten Kommunikation/ Assistiven Technologien, von wesentlicher Bedeutung für die Medien- und Unterrichtspraxis an Schulen; in der Tendenz ist der Großteil der Medienpraxis in Schule und Unterricht in den Computerraum/ Computerräume ausgelagert, darüber hinaus findet sich dort - aber auch im Bereich Medien(technik) wie z.B. Video- und/ oder Fotokamera -, in der Tendenz, schlechte bzw. schlechtgewartete Hard- und Software und/ oder in Bezug auf Klassengröße(n) unzureichende Medienausstattung.

### **2.1.2 Disziplinäre/ Professionelle Priorisierungen**

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

In der Wahrnehmung der Referendare ist der Bereich Medien/ Medienpädagogik nur von marginaler Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; das Gros der Lehrer formuliert/ priorisiert - u.a. vor dem Hintergrund disziplinärer/ professioneller Traditions- und Entwicklungslinien – (andere) Ziele und Intentionen der (schul)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; Medien/ Medienpädagogik ist/ sind in dieser Perspektive kaum vorhanden bzw. beschränkt auf etablierte Formen der Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht (u.a. Einsatz von Computer(arbeit)/ Textverarbeitung und Erstellung von Präsentationen, Internetrecherche, Einsatz von Computer/ Beamer zur Präsentation), respektive im Kontext disziplinärer Traditions- und Entwicklungslinien etablierte Formen der schulischen Medien- und Unterrichtspraxis (u.a. Formen Unterstützter Kommunikation/ Assistiver Technologien, Computer und Lernen etc.). (Inter)Disziplinäre Verbindungslinien von Zielen und Intentionen von sonderpädagogischen, integrativen oder inklusiven Ansätzen der (schul)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Medienpädagogik sind bislang kaum vorhanden.

### **2.1.3 Medienintegration in Schule und Unterricht**

Weitergehend ist die Art und Weise der Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht von Bedeutung für Formen der Medien- und Unterrichtspraxis an Schulen; in dieser Perspektive finden sich etablierte Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit

digitalen Medien (u.a. Einsatz von Computer(arbeit)/ Textverarbeitung und Erstellung von Präsentationen, Internetrecherche, Einsatz von Computer/ Beamer zur Präsentation) – in der Tendenz – auf Breite des Unterrichts wieder, während im Besonderen produktiv-gestalterische Formen der Auseinandersetzung mit Medien en gros aus dem regulären Unterricht in AGs, Projekte/ Projektstage etc. ausgelagert sind. In dieser Perspektive stellen produktiv-gestalterische Formen der Auseinandersetzung mit Medien im Schul- und Unterrichtsalltag bei einem Großteil der Schulen eher eine Ausnahme dar. Auch werden im Gros der Schulen Formen der Medienkompetenzförderung sowie der Medienerziehung in Schule und Unterricht nicht im Sinne einer Querschnittsaufgabe auf Ebene von Schule und Unterricht umgesetzt, sondern oft als Thema (u.a. singulär, Unterrichtseinheit, aber auch als Projekt) im Unterricht oder im Kontext von Schule aufgegriffen.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

In der Tendenz findet aus Sicht der Referendare eine Auslagerung der Auseinandersetzung mit Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht in spezifische Angebote und Maßnahmen, wie u.a. bestimmte Fächer (u.a. im Bereich Naturwissenschaften) und/ oder AGs, Projekte/ Projektstage etc., statt; diese Beobachtung auf Ebene der Struktur und Organisation von Schule und Unterricht steht aus Sicht der Referendare der Integration von Medien/ Medienpädagogik auf Breite der Unterrichtsfächer und -angebote entgegen.

Ebenso werden Medien/ Medienpädagogik – in der Wahrnehmung der Referendare – in der Praxis der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht nur von wenigen Lehrern aufgegriffen; hier besteht – aus Sicht der Referendare - ein Zusammenhang zwischen der Affinität der Lehrer zu Medien/ Medienpädagogik und der Integration von Medien/ Medienpädagogik in deren Schul- und Unterrichtspraxis; in dieser Perspektive finden sich viele Lehrer, welche eine Affinität zu Medien/ Medienpädagogik haben und diese sich auch entsprechend in deren Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht niederschlagen in schulischen Funktionsstellen im Bereich Medien/ Medienpädagogik, wie u.a. Multimediaberater und/ oder Netzwerkbetreuer vertreten.

#### **2.1.4 Etabliertheit von Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien**

Auf Ebene von Schule und Unterricht zeichnen sich - aus Sicht der Lehrer sowie der Schüler - bestimmte etablierte Formen der Medien- und Unterrichtspraxis ab; hierzu zählen u.a. der Einsatz von Computer(arbeit), in Form von Textverarbeitung, Erstellung von Präsentationen, Internetrecherche etc., der Einsatz von Computer/ Beamer (auch Fernsehen/ DVD-Player) zur Präsentation von Filmen/ Videos, Fotos, Musik etc. Diese Formen der Medien- und Unterrichtspraxis sind - in der Tendenz - bei einem Gros der Lehrer in der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht integriert. Aus Sicht der Schüler unterscheiden sich diese Formen des Aufgreifens von Medien(angeboten und -inhalten) in Schule und Unterricht kaum von sonstigen

Formen der (Aus)Gestaltung von Unterricht, da auch diese vorrangig an Schrift und Sprache orientiert sind.

### **2.1.5 Bildungspläne und Evaluation von Schule und Unterricht**

Ein weiterer Aspekt ist die Verbindlichkeit der Umsetzung der Bildungspläne in den jeweiligen Schulen bzw. im Besonderen durch die jeweiligen Lehrer; hier zeigt sich, dass die Bildungspläne in der Praxis von Schule und Unterricht für die einzelnen Lehrer, als Grundlage ihrer Unterrichtskonzeption(en), im Bereich Medien/ Medienpädagogik nur bedingt von Relevanz sind. Entsprechend wird - seitens der Lehrer - Schule und Unterricht im Bereich Medien/ Medienpädagogik nur in vagen Bezügen zu den aktuellen Bildungsplänen konzipiert. In dieser Perspektive sind an Schulen Formen der Medien- und Unterrichtspraxis zu finden, welche sich (1) an keinen Aspekten der Bildungspläne zum Bereich Medien/ Medienpädagogik, (2) nur an bestimmten Aspekten der Bildungspläne zum Bereich Medien/ Medienpädagogik, (3) an weitaus mehr Aspekten zum Bereich Medien/ Medienpädagogik, als sie in den Bildungsplänen verankert sind, orientieren. Ebenso wird – grundsätzlich sowie vor diesem Hintergrund – die Verbindlichkeit der Bildungspläne, respektive deren Umsetzung auf Ebene von Schule und Unterricht, im Besonderen im Bereich Medien/ Medienpädagogik, thematisiert; hier erwächst im Besonderen die Frage nach Evaluation von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie im Bereich Medien/ Medienpädagogik im Besonderen, um eine höhere Verbindlichkeit der Umsetzung medienpädagogischer Aspekte in Schule und Unterricht zu integrieren.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

In der Wahrnehmung der Referendare sind die Bildungspläne wesentliches Strukturierungsmoment von Schule und Unterricht; die Integration von Medien/ Medienpädagogik ist dementsprechend an deren Verbindlichkeit, respektive die Art und Weise deren Verankerung in den Bildungsplänen geknüpft.

### **2.1.6 Schulentwicklung**

Des Weiteren kristallisiert sich heraus, dass Schulentwicklung im Bereich Medien/ Medienpädagogik primär medientechnische Schulentwicklung ist; Aspekte der Wartung und des Ausbaus der schulinternen Medienlandschaft (u.a. Computerhard- und –software/ Internet, Webauftritt der Schule etc.) steht bei einem Gros der Schulen im Vordergrund; Aspekte der schulinternen Verankerung von Medienpädagogik bzw. medienpädagogischen Konzepten und Modellen (u.a. Entwicklung und Implementierung von Curricula) in Schule und Unterricht werden kaum berücksichtigt.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare finden – auf Ebene von Schule und Unterricht - im Bereich Medien/ Medienpädagogik kaum bzw. nur wenige Kooperationen mit außerschulischen/ schulexternen Einrichtungen (und/ oder Referenten) im Bereich Medien/ Medienpädagogik

statt. Als Grund hierfür wird seitens der Referendare vorrangig die mangelnde Kenntnis der Lehrer über entsprechende Einrichtungen (und/ oder Referenten) im Bereich Medien/ Medienpädagogik angeführt.

In diesem Zusammenhang wird seitens der Referendare weiter angeführt, dass – in ihrer Wahrnehmung – auch außerschulische Einrichtungen (und/ oder Referenten) im Bereich Medien/ Medienpädagogik die Ziel- und Adressatengruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht bzw. nur bedingt in ihrem Fokus haben.

Als wesentliche Instanz der (Weiter)Entwicklung von Schule und Unterricht mit Bereich Medien/ Medienpädagogik wird - aus Sicht der Referendare - die jeweilige Schulleitung einer Schule angesehen; diese kann profilbildend Formen der Medienpädagogik in Schule und Unterricht etablieren - aus Sicht der Referendare entlang des Prinzips des „top downs“.

### **2.1.7 Schulexterne und -interne Fort- und Weiterbildung**

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass auch schulexterne sowie –interne Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik – in der Tendenz - nur von wenigen Lehrern wahrgenommen werden; Lehrer, welche Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik wahrnehmen, sind in erster Linie Lehrer, welche entweder im Rahmen ihres Deputats mit Aufgaben/ Funktionsstellen im Bereich Medien/ Medienpädagogik (z.B. Multimediaberater, Netzwerkbetreuer) befasst sind oder Lehrer, welche grundsätzlich ein Interesse im Bereich Medien/ Medienpädagogik mitbringen. Lehrer, welche kein Interesse am Bereich Medien/ Medienpädagogik bzw. der eigenen Fort –und Weiterbildung im Bereich Medien/ Medienpädagogik haben, nehmen in der Regel auch nicht an entsprechenden Fort- und Weiterbildungen teil. Ebenso zeigt sich, dass am Gros der Schulen v.a. schulinterne Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik eine Ausnahme darstellen.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare haben viele Lehrer Fort- und Weiterbildungsbedarf im Bereich Medien/ Medienpädagogik; in dieser Perspektive fehlen einem Gros der Lehrer, v.a. älteren Lehrern, bereits Grundkompetenzen in der Anwendung und Bedienung von (Medien)Technik.

Weitergehend wird in diesem Zusammenhang seitens der Referendare angeführt, dass - in der Tendenz - Fort- und Weiterbildungen im Bereich Medien/ Medienpädagogik nicht differenziert sind bzw. nicht nach unterschiedlichen Niveaus der Auseinandersetzung mit Medien/ Medienpädagogik (z.B. Grundlagen, Vertiefung etc.) ausdifferenziert sind.

Darüber hinaus führen die Referendare an, dass – in ihrer Wahrnehmung – das geringe Interesse an der und die geringe Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

im Bereich Medien/ Medienpädagogik bei einem Gros der Lehrer darin begründet ist, dass diese dem Bereich Medien/ Medienpädagogik eine geringe Bedeutung für die (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie für ihre Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht im Besonderen beimessen.

### **2.1.8 Berufsprofile von Lehrer (Mobiler Sonderpädagogischer Dienst etc.)**

Auch spielt zum Teil die Profilierung von Lehrern im Bereich Sonderpädagogik eine Rolle für deren Medien- und Lehrpraxis in Schule und Unterricht. In dieser Perspektive zeichnet sich der Mobile Sonderpädagogische Dienst als berufliche Profilierung ab, welche wesentlich die Medien- und Lehrpraxis von Lehrern beeinflusst; im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes übernehmen Lehrer mitunter an einer oder an verschiedenen Sonder- und/ oder Regelschulen die Diagnose und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – hier kooperieren die Lehrer entsprechend mit verschiedenen Schulen sowie Kollegen. Dementsprechend sind Lehrer, welche im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst tätig sind, abhängig von den (infra)strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen im Bereich Medien sowie etablierten Konzepten und Modellen der Medien- und Unterrichtspraxis einer bzw. mehrerer Schulen; im ersten Fall, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst an mehreren Schulen, zeigt sich, dass vor allem der Grad der Einbindung der Lehrer an die einzelnen Schulen (u.a. Involviertheit in schulische/ unterrichtliche Dynamiken/ Diskurse, Einblicke in etablierte Formen der Medien- und Unterrichtspraxis, Einblicke in mediale (Infra)Struktur und Medienausstattung etc.) sowie der Fokus des Berufsprofils auf Diagnose und Förderung Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht sich erschwerend bzw. eher hemmend auf die Integration von Medien/ Medienpädagogik auswirken. Im zweiten Fall, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst an einer Schule, zeigt sich, dass im Besonderen die Kooperation mit anderen Lehrern im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht sich auf die Formen der Medien- und Unterrichtspraxis auswirken, in der Form, dass eine Verständigung über gemeinsame Formen der (Aus)Gestaltung von Unterricht mit digitalen Medien stattfinden muss.

## **2.2 Personelle Aspekte**

### **2.2.1 Verständnis von Medienpädagogik der Lehrer**

Die Verständnisse von Medienpädagogik, respektive Verbindungen von Medien und Pädagogik, welche unter Lehrer vorhanden sind, sind - mitunter auf Basis der Selbsteinschätzungen der Lehrer - sehr divergent; so findet sich v.a. eine große Breite an Verständnissen zu den Zielen und Intentionen, aber auch handlungspraktischen Konkretionen deren Umsetzung in Schule und Unterricht. In der Tendenz zeigt sich jedoch, dass das Gros der Lehrer nur bedingt eine Vorstellung davon hat, was in der Disziplin der Medienpädagogik als Ziele und Intentionen einer handlungsorientierten Medienpädagogik vertreten wird. In diesem Zusammenhang wird seitens der Lehrer auch angeführt, dass ein Gros der Lehrer nur bedingt über Vorstellungen zur Disziplin der Medienpädagogik, v.a. Potentiale von Medienpädagogik für die (medien)pädagogische Arbeit

**Ergänzendes OnlineMaterial zur Publikation „Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektive für eine inklusive Lehrerbildung“ (2014), Jan-René Schluchter, erschienen bei kopaed, München**

mit Kindern und Jugendlichen, zu Verbindungen von Medien und Pädagogik sowie im Besonderen zu Möglichkeiten und Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien (in Perspektive Medienpädagogik, Mediendidaktik, Medienerziehung) verfügt.

### **2.2.2 Medienkompetenzen/ medienpädagogische Kompetenzen der Lehrer**

Die Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Privaten bilden - entlang ihrer Selbsteinschätzung - den Ausgangspunkt und die Rahmung deren medialer Handlungsrepertoires, d.h. in Bezug auf die individuellen Medienkompetenzen, v.a. auf Ebene der Bedienung und Anwendung von (Medien)Technik, dass die im Rahmen des privaten Medienumgangs genutzten Medienangebote sowie Teilfunktionen und -bereiche von Medienangeboten in der Tendenz gelingend genutzt werden können. In der Wahrnehmung der Lehrer stellt der Ort des Privaten den Hauptort der Aneignung von individuellen Medienkompetenzen, v.a. von (medien)technischen Bedien- und Anwendungskompetenzen dar; vor diesem Hintergrund kann und wird im Rahmen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht nur über die (medien)technischen Bedien- und Anwendungskompetenzen verfügt (werden), welche im Rahmen der privaten Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer verankert sind.

Die eigenen Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Privaten stellen darüber hinaus - gemäß ihrer Selbsteinschätzung - die Grundlage der (Selbst)Einschätzung ihrer eigenen Medienkompetenz(en), v.a. auf Ebene von Bedienung und Anwendung von (Medien)Technik, - als in der Tendenz gelingen/ nicht gelingend - dar.

### **2.2.3 Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer**

Die Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Privaten sind im Wesentlichen Ausgangspunkt für deren Medien- und Unterrichtspraxis; dies ist einerseits für die individuellen Medienkompetenzen der Lehrer sowie andererseits für deren Sichtweisen als aber auch Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Medien(umgangsformen, -angebote und -inhalte) im Allgemeinen sowie die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler im Besonderen von Bedeutung.

Grundsätzlich zeigt sich jedoch, dass die Zusammenhänge der Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Privaten und deren Formen der Medien- und Lehrpraxis sehr divergent sind; so sind einerseits Kontinuitäten zwischen den privaten Medienumgangsformen und -präferenzen im Privaten und der Medien- und Lehrpraxis sowie andererseits Brüche zwischen den Medienumgangsformen und -präferenzen im Privaten und der Medien- und Lehrpraxis zu beobachten. So sind einerseits Brüche bei Lehrern zu beobachten, deren Medienumgangsformen und -präferenzen im Privaten (sehr) medienaffin sind, deren Medien- und Lehrpraxis weitgehend auf Medien/ Medienpädagogik verzichtet; ebenso sind Brüche bei Lehrern zu beobachten, deren Medienumgangsformen und -präferenzen im Privaten (eher) medienfern sind, deren Medien- und Lehrpraxis weitgehend (etablierte) Formen der Medien- und Lehrpraxis in Schule und Unterricht

aufgreift. Kontinuitäten von privaten Mediumgangsformen und -präferenzen der Lehrer und deren Formen der Medien- und Lehrpraxis sind in beiderlei Perspektiven zu beobachten.

Darüber hinaus zeigt sich, je jünger die Lehrer sind, desto näher sind deren Mediumgangsformen und -präferenzen im Privaten - in der Tendenz - zu denen der Schüler; beispielsweise Überschneidungen in Bezug auf die Art und Weise der Internetnutzung (u.a. soziale Netzwerke etc.), der Auswahl von Medienangeboten (u.a. Filme/ Serien etc.) und/ oder medialer Aktivitäten (u.a. Computerspiele etc.). Bei jüngeren Lehrern zeigt sich in der Tendenz häufiger ein Bruch zwischen den privaten Mediumgangsformen und -präferenzen und deren Medien- und Lehrpraxis in Schule und Unterricht; auch wird hier eine deutlichere Abgrenzung von den Mediumgangsformen und -präferenzen der Schüler, auf Ebene von und über Haltungen und Einstellungen, respektive ein Bruch zwischen den eigenen Mediumgangsformen und -präferenzen und der Bewertung der Mediumgangsformen und -präferenzen der Schüler - mitunter vor dem Hintergrund deren Nähe -, beobachtbar.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Seitens der Referendare wird ebenso auf die Bedeutung der Mediumgangsformen und -präferenzen der Lehrer im Privaten für die Integration von Medien/ Medienpädagogik in deren Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien angeführt; auch hier wird im Besonderen die Bedeutung von im Privaten angeeigneten medialen Handlungsrepertoires der Lehrer betont. Diese medialen Handlungsrepertoires sind wiederum Ausgangspunkt für die und Rahmen der individuellen Medienkompetenzen, v.a. (medien)technische Bedien- und Anwendungskompetenzen, sowie medienpädagogische Kompetenzen der Lehrer.

#### **2.2.4 Wahrnehmungen und Bewertungen der Mediumgangsformen und -präferenzen der Schüler aus Sicht der Lehrer**

Grundsätzlich wird die Relevanz von Medien in den Alltags- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie einhergehend auf Ebene von Gesellschaft seitens der Lehrer erkannt; die Relevanz der Auseinandersetzung mit Medien (sowie Mediumgangsformen, -angeboten und -inhalten) in Schule und Unterricht erwächst - aus Sicht der Lehrer - neben deren Bedeutung für die Alltags- und Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen im Horizont mediatisierten Alltags- und Lebens- sowie im Besonderen Berufswelten vor dem Hintergrund der als problematisch erachteten Mediumgangsformen und -präferenzen der Schüler. In diesem Zusammenhang ist zunächst die Wahrnehmung einer quantitativ hohen Nutzung von Medien(angeboten), v.a. Computer/ Internet, Computerspiele und Fernsehen, durch Kinder und Jugendliche beim Gros der Lehrer vorhanden. Hiermit in Verbindung stehen - in der Wahrnehmung der Lehrer - weitere als problematisch erachtete Formen des kindlichen/ jugendlichen Mediumgangs, wie die Nutzung altersungeeigneter Medien(angebote und -inhalte) (im Besonderen gewalthaltige und/ oder pornografische Inhalte) oder auch Cybermobbing etc.

Von einem Großteil der Lehrer werden die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler - unabhängig von deren Alter -, in der Tendenz, eher abgewertet. Die Abwertung der Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler ist vorrangig darin begründet, dass diese - in der Wahrnehmung der Lehrer - primär unterhaltungsorientiert sind und in dieser Perspektive einem sinnvollen und zielgerichteten Medienumgang widersprechen. Auch werden die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler als eher unkritisch/ unreflektiert bewertet. In diesem Zusammenhang werden im Besonderen Fragen des Geschmacks in Bezug auf Medien(angebote, -inhalte und -umgangsformen) sowie normative Orientierungen der Bewertung eigener und fremder Medienumgangsformen und -präferenzen von Bedeutung.

In der Tendenz erfolgt eine differenzierte(re) Betrachtung der Medienumgangsformen und -präferenzen nur von einigen, wenigen Lehrern - im Besonderen finden sich ressourcenorientierte Perspektiven auf die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler gegenüber eher risiko- und gefahrenorientierten Perspektiven nur marginal. Grundsätzlich wird seitens der Lehrer eine Differenz zwischen ihren eigenen Medienumgangsformen und -präferenzen und denen der Schüler konstatiert; in diesem Zusammenhang erfolgt bei einem Teil der Lehrer auch eine bewusste und intendierte Abgrenzung der eigenen von den Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler.

Ebenso zeigt sich, dass die Bewertungen der Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler durch die Lehrer nur bedingt auf fundierte Einblicke in die Medienpraxen der Schüler - auch über Gespräche, Austausch etc. - begründet sind; sondern vielmehr auf vagen Antizipationen über die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler - auf Basis fragmentarischer Einblicke in die Medienumgangsformen und -präferenzen im Rahmen von Schule und Unterricht, individuelle Alltagswahrnehmungen und -bewertungen, Diskurse in den Medien etc. - beruhen. Eine Auseinandersetzung mit den Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler stellt im Rahmen von Schule und Unterricht - entlang der Selbsteinschätzung der Lehrer sowie aus Sicht der Schüler - eine Ausnahme dar. In der Wahrnehmung der Schüler steht dies in Verbindung mit einem fehlenden Interesse der Lehrer an den Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler. Grundsätzlich sollte aus Sicht der Schüler die Möglichkeit bestehen, ihre Medienumgangsformen und -präferenzen, auch entsprechende (Medien)Kompetenzen, welche sie sich im Privaten angeeignet haben, in Schule und Unterricht einzubringen.

Darüber hinaus stellen die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler für einen Großteil der Lehrer ein Unbekanntes dar, welches gleichermaßen mit Unsicherheit belegt ist, insofern, dass diese Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler nicht greifbar sind; einerseits vor dem Hintergrund unzureichender Einblicke in die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler sowie andererseits vor dem Hintergrund unzureichenden Wissens, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Formen der Auseinandersetzung mit Medien(umgangsformen, -angeboten und -inhalten) pädagogisch auf Ebene von Schule und Unterricht zu gestalten. Diese Unsicherheit der Lehrer wird auch durch die Wahrnehmung und Einschätzung - in der Tendenz - hoher Medienkompetenzen der Schüler, v.a. auf Ebene (medien)technischer Bedien- und



Anwendungskompetenzen, bestärkt; u.a. in Relation zu den eigenen, in der Tendenz eher unterschätzten eigenen Medienkompetenzen.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare verfügen Kinder und Jugendliche über ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Bedienung und Anwendung von (Medien)Technik; jedoch mangelt es Kindern und Jugendlichen an Formen des kritischen/ reflexiven Umgangs mit Medien(angeboten, -inhalten und -umgangsformen) bzw. sind Schüler wenig sensibilisiert für Problem- und Risikobereiche des Umgangs mit Medien(angeboten und -inhalten).

### **2.2.5 Vorstellungen und Überzeugungen zur (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht sowie pädagogischen Handelns**

Die (eigenen) Vorstellungen, Überlegungen und Präferenzen für die (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht der einzelnen Lehrer - u.a. in Bezug auf die Integration von Medien/ Medienpädagogik - nehmen wesentlichen Einfluss auf die Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Auch aus Sicht der Referendare sind die Präferenzen und Überzeugungen der einzelnen Lehrer zur (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie hinsichtlich der Integration von Medien/ Medienpädagogik in die Praxis von Schule und Unterricht von wesentlicher Bedeutung.

### **2.2.6 Zielgruppen- und Adressatenbezogene Vorstellungen und Überzeugungen zur (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Vom Gros der Lehrer werden Behinderung(en) und/ oder Beeinträchtigung(en) der Schüler als wesentliche(r) Kristallisationspunkt(e) von Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie mit digitalen Medien im Besonderen angeführt; so sind Konzepte und Modelle einer handlungsorientierten Medienpädagogik, aber auch Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht, in erster Linie an die jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte geknüpft. Übergreifend über die einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte ist unter den Lehrern die Überzeugung vertreten, dass Formen der Integration digitaler Medien, v.a. in Perspektive Medienkompetenzförderung und Medienerziehung, in der (schul)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in der Tendenz, komplexitätsreduzierter Modelle auf einem niedrigeren Anforderungsniveau, in Relation zu allgemeinen und Regelschulen, bedarf. Gleichmaßen werden dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, vom Gros der Dozenten, Möglichkeiten der Integration von digitalen Medien in Schule und Unterricht, insbesondere vor dem Hintergrund mangelnder kognitiver Fähigkeiten der Schüler, weitgehend, abgesprochen; einige Lehrer verweisen auf eine noch erheblichere Komplexitätsreduktion von Konzepten und

**Ergänzendes OnlineMaterial zur Publikation „Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektive für eine inklusive Lehrerbildung“ (2014), Jan-René Schluchter, erschienen bei kopaed, München**

Modellen handlungsorientierter Medienpädagogik auf einem noch deutlich niedrigerem Anforderungsniveau, rudimentären Formen der Medienkompetenzförderung und Medienerziehung, in Bezug auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Darüber hinaus sind Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinsichtlich ihrer Medienumgangsformen und –präferenzen im Privaten - aus Sicht der Lehrer -, in der Tendenz, eher naiv und unkritisch; hier wird, in der Wahrnehmung der Dozenten, insbesondere fehlendes Wissen über verschiedene Zusammenhänge, Dynamiken und Strukturen von Medien(angeboten, -inhalten und -systemen) als Ursache angeführt. Ebenso spiegeln sich diese Ausprägungen in den Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler im Privaten, aus Sicht der Dozenten, auch auf Ebene von Schule und Unterricht wider.

Als wesentlich wird, neben zielgruppen- und adressatenbezogenen Aspekten entlang der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, - seitens der Lehrer - das Alter von Kindern und Jugendlichen als Kriterium für die Entwicklung und Adaption von Konzepten und Modellen für die (medien)pädagogische Praxis mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schule und Unterricht erachtet.

### **2.2.7 Medienkompetenzen der Schüler**

Den Schülern werden seitens der Lehrer sehr hohe Bedien- und Anwendungskompetenzen im Bereich der Anwendung und Bedienung von Medien(technik) zugeschrieben. Vor allem der Umgang mit Medien, welcher - aus Sicht der Lehrer - v.a. an die Medienausstattung und -verfügbarkeit im Elternhaus der Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist, bedingt die individuelle(n) Medienkompetenz(en) der Schüler. Grundsätzlich wird den Schülern - seitens der Lehrer - zwar eine hohe Medienkompetenz im Bereich Bedienung und Anwendung von (Medien)Technik zugeschrieben, so fehlt es den Schülern - aus Sicht der Lehrer - am kritisch-reflexiven Umgang mit Medien(angeboten und -inhalten).

## **2.3 Medien- und Unterrichtspraxis in Schule**

### **2.3.1 Medien als Lehr- und Lernmittel/ Mediendidaktik**

Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien sind - aus Sicht der Lehrer sowie der Schüler - vorrangig an Schrift und Sprache, respektive an Texten, Büchern, Arbeitsblättern etc. orientiert - hier setzt Kritik der Schüler an, dass Schule und Unterricht vorrangig an Schrift und Sprache sowie Wissen(sbeständen) orientiert ist. Die Integration von digitalen Medien zur (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht/ zur (Aus)Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen erfolgt meist in Form der Internetrecherche am Computer, der Textverarbeitung/ Erstellung von Präsentationen am Computer oder auch der Präsentation via Computer/ Beamer. In dieser Perspektive werden ebenso visuelle/ auditive/ audiovisuelle Medien (Fotos, Videos/ Filme etc.) als Ergänzung zu Schrift und Sprache vor allem in rezeptiver Art und Weise (u.a. als

Bestandteil von Präsentationen) herangezogen. Darüber hinaus gehört der Einsatz von Lernprogrammen/ -software an einem Großteil der Schulen zu Formen der schulischen Medien- und Unterrichtspraxis. Einen weiteren Bestandteil der Medien- und Unterrichtspraxis an Schulen stellen Formen der Unterstützten Kommunikation/ Assistiven Technologien dar. In diesem Zusammenhang wird auch der Computer/ die Computerarbeit als Möglichkeit der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die (Aus)Gestaltung von Lehr-Lernprozessen integriert; hiermit stehen Überlegungen der Individualisierung und Differenzierung von Lehr-Lern-Settings im Fokus. Virtuelle Lernplattformen als Möglichkeit der (Aus)Gestaltung von schulischen/ unterrichtlichen Lehr-Lern-Settings – u.a. in Form von Blended Learning - findet im Gros der Schulen kaum bzw. nur bedingt Vertretung.

### **2.3.2 Medienerziehung**

Formen der Medienerziehung in Schule und Unterricht sind im Wesentlichen durch die in der Tendenz als problematisch bewerteten Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler – aber auch an entsprechenden Medien(angeboten und –inhalten) im Kontext deren Medienumgangsformen und –präferenzen - motiviert. Hierbei stehen einerseits die Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler sowie andererseits die Medienangebote und -inhalte andererseits im Fokus. In dieser Perspektive werden Aspekte des Urheberrechts, des Datenschutzes sowie im Besonderen Phänomene kindlichen/ jugendlichen Medienumgangs (entsprechend Medienangebote und –inhalte) zum Inhalts- und Aufgabenbereich von Formen schulischer/ unterrichtlicher Medienerziehung. Als Ziel schulischer/ unterrichtlicher Medienerziehung wird seitens der Lehrer vor allem die Erweiterung der individuellen Handlungsrepertoires der Schüler im Umgang mit Medien(angeboten und –inhalten) (Alternativen zu unterhaltungsorientierten und zu unreflektierten Formen des Medienumgangs) im Horizont deren alltäglichen Medienumgangsformen einerseits sowie in der (Aus)Gestaltung von Freizeit (Balance von medialen und non-medialen Aktivitäten) andererseits. Medienerziehung in Schule und Unterricht findet en gros in Form von (Unterrichts- und informellen)Gesprächen durch die Lehrer, Vorträgen/ Workshops von externen Referenten etc. statt; die Verbindung von handlungsorientierten Formen der Medienpädagogik, respektive aktiven Medienarbeit und medienerzieherischen Intentionen und Zielen stellen eher die Ausnahme dar.

Ebenso ist die Relevanz von Eltern- und Familienarbeit bzw. Erziehungspartnerschaften von Schule und Eltern als Bestandteil von Formen der Medienerziehung in Schule und Unterricht von einem Gros der Lehrer erkannt; jedoch nehmen Formen der medienpädagogischen Eltern- und Familienarbeit an Schulen eine Randstellung ein.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare stellen Formen der Medienerziehung – neben der Förderung von Medienkompetenz – die wesentlichste Form der Auseinandersetzung mit Medien(angeboten, -inhalten und -umgangsformen) in Schule und Unterricht dar; hierbei stehen die - in der Tendenz – vom Gros der Lehrer als problematisch erachteten Medienumgangsformen und -präferenzen der Schüler im Fokus. In dieser Perspektive hat Medienerziehung entlang des Verständnisses der Referendare die Erweiterung der

individuellen Handlungsrepertoires der Schüler im Umgang mit Medien(angeboten und –  
inhalten) zum Ziel; hierbei steht die Entwicklung von Alternativen zu – aus Sicht der Lehrer  
– eher unterhaltungsorientierten und mitunter unreflektierten Medienumgangsformen der  
Schüler.

### 2.3.3 Medienkompetenzförderung

Der Hauptfokus der Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht liegt auf der Förderung  
medien(technischer) Bedien- und Anwendungskompetenzen, v.a. im Bereich Computer/ Internet  
(Hard- und Software) sowie im Bereich Unterstützter Kommunikation/ Assistiver Technologien.  
Weitergehend ist die (Weiter)Entwicklung von (medien)technischen Bedien- und  
Anwendungskompetenzen in Bezug auf andere Medien wie z.B. Foto und/ oder Video – seitens  
der Lehrer mit geringerer Bedeutung versehen. Die Fokussierung von Bedien- und  
Anwendungskompetenzen in Bezug auf Computer/ Internet wird vor allem in deren Relevanz für  
die Bewältigung von Alltags-/ Lebens- (auch Schule), aber im Besonderen Berufs- und  
Arbeitswelten begründet. In der Perspektive der (Weiter)Entwicklung von (medien)technischen  
Bedien- und Anwendungskompetenzen im Bereich Computer/ Internet sowie darüber hinaus wird  
seitens der Lehrer, über die Perspektive der (Weiter)Entwicklung (medien)technischer Bedien-  
und Anwendungskompetenzen hinaus, der sinnvolle, sachgerechte und zielgerichtete Umgang  
mit diesen Medien im Besonderen, sowie mit Medien im Allgemeinen, als Ziel und Intention der  
Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht angesehen; die Verwirklichung dieses  
Anspruches wird in verschiedenen Formen der inhaltlichen (Aus)Gestaltung von Schule und  
Unterricht verfolgt. Hierzu zählen beispielsweise die Auseinandersetzung mit medialen  
Gestaltungsformen (im Besonderen Film/ Video) – in diesem Zusammenhang u.a. die  
Unterscheidung von Fiktionalität und Realität, die Geschmacksbildung im Bereich Film/ Video  
(Orientierung an hochkulturellen Filmen), Durchdringen von Manipulationsmöglichkeiten von  
Film/ Video. In dieser Perspektive steht die Erweiterung medialer Handlungsrepertoires der  
Schüler im Mittelpunkt, in der Form, dass diese Perspektiven auf Medien(angebote, -inhalte und  
–umgangsformen) über den Horizont ihrer eigenen Medienumgangsformen und –präferenzen  
hinaus entwickeln.

In diesem Zusammenhang findet Medienkompetenzförderung – in beiden skizzierten  
Perspektiven - bei einem Gros der Lehrer in Form handlungsorientierter Ansätze der  
(Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht statt; handlungsorientierte Ansätze im Allgemeinen  
sowie der Medienpädagogik im Besonderen werden seitens eines Gros der Lehrer als besser  
geeigneter Zugang und Ansatz der Auseinandersetzung mit Medien(angeboten, -inhalten und –  
umgangsformen) als kognitiv-planerische Zugänge und Ansätze erachtet. Auch seitens der  
Schüler werden handlungsorientierte Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht  
präferiert; bei den Schülern spielt hier der Spaß am Gestalten, des Kreierens eines eigenen  
Produkts sowie das Präsentieren des erstellten Produkts eine große Rolle. In diesem  
Zusammenhang werden seitens der Schüler gleichermaßen zu starke Strukturierungen von  
produktiv-gestalterischen Formen der Auseinandersetzung mit Medien durch die Lehrer kritisiert,  
hier wird die Relevanz der eigenverantwortlichen (Aus)Gestaltung der medialen  
Produktionsprozesse betont.

Grundsätzlich orientieren sich - aus Sicht der Schüler - Formen der Auseinandersetzung mit Medien(inhalten, -angeboten und -umgangsformen) in Schule und Unterricht an den Medienumgangsformen und -präferenzen der Lehrer (auch deren Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Medien/ Medienpädagogik) und lässt so alltags- und lebensweltliche Zugänge der Schüler im Allgemeinen sowie in Bezug auf Medien weitgehend unberücksichtigt. Eben diese Integration der medienbezogenen Aspekte der kindlichen/ jugendlichen Alltags- und Lebenswelten in Schule und Unterricht führen in der Wahrnehmung der Lehrer zu einer Verwischung der Intentionen und Ziele von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie in Bezug auf die Erarbeitung des konkreten Unterrichtsgegenstandes; die hohe Motivation, welche Schüler mit der Integration von Medien/ Medienpädagogik in Schule und Unterricht verbinden, verstellt – aus Sicht der Lehrer – oft die schulischen/ unterrichtlichen Intentionen und Ziele der Lehrer.

In Bezug auf die (Aus)Gestaltung von Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht wird seitens der Lehrer grundsätzlich angemerkt, dass es kaum Konzepte und Modelle (sowie Praxismaterialien) der Medienpädagogik für die (medien)pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt.

#### **Sichtweisen der Referendare auf Schule und Unterricht**

Aus Sicht der Referendare liegen bislang kaum Konzepte und Modelle (sowie Praxismaterialien) der Medienpädagogik (im Besonderen der aktiven Medienarbeit) für die (medien)pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor; im Besonderen ermangelt es in dieser Perspektive an (konzeptionellen/ modellhaften) Verbindungen von Formen Unterstützter Kommunikation/ Assistiver Technologien und handlungsorientierter Medienpädagogik/ Aktiver Medienarbeit.

Der Hauptfokus schulischer/ unterrichtlicher Medienkompetenzförderung liegt aus Sicht der Referendare ebenso auf der Förderung (medien)technischer Bedien- und Anwendungskompetenzen, v.a. im Bereich Computer und Internet. Die Referendare hingegen akzentuieren jedoch die Förderung von Medienkritikfähigkeit als zentralen Moment der Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht. Auf Ebene der (Weiter)Entwicklung (medien)technischer Bedien- und Anwendungskompetenzen wird ebenso der Bereich der Unterstützten Kommunikation/ Assistiven Technologien als elementarer Bestandteil von Schule und Unterricht im Allgemeinen sowie von Formen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien im Besonderen angesehen; in diesem Zusammenhang wird seitens der Referendare im Besonderen darauf hingewiesen, dass auch der Umgang mit Formen der Unterstützten Kommunikation/ Assistiven Technologien nicht bei allen Schülern gleichermaßen vorausgesetzt werden kann.

Aus Sicht der Referendare sind im Kontext der Medienkompetenzförderung in Schule und Unterricht vor allem Formen handlungsorientierter Medienpädagogik, respektive aktiven

**Ergänzendes OnlineMaterial zur Publikation „Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung. Bestandsaufnahme und Perspektive für eine inklusive Lehrerbildung“ (2014), Jan-René Schluchter, erschienen bei kopaed, München**

Medienarbeit nur marginal vorhanden; dennoch stellen handlungsorientierte Formen der Auseinandersetzung mit Medien(inhalten, -angeboten und –umgangsformen) - aus Sicht der Referendare – grundsätzlich den geeignetsten Ansatz von Medienkompetenzförderung dar.