

Jan-René Schluchter



Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung

Bestandsaufnahme und Perspektiven
für eine inklusive Lehrerbildung



kopaed

Medienpädagogische Praxisforschung

Schluchter

Medienbildung in der (sonder)pädagogischen Lehrerbildung



Band 8 der Reihe

Medienpädagogische Praxisforschung

herausgegeben von Horst Niesyto

Jan-René Schluchter
**Medienbildung in der
(sonder)pädagogischen Lehrerbildung**
Bestandsaufnahme und Perspektiven
für eine inklusive Lehrerbildung

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-188-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2014

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort des Herausgebers der Reihe Medienpädagogische Praxisforschung	9
Danksagung	13
A Einleitung	15
B Annäherung an Gegenstand und Forschungsfragen mit Aufarbeitung des Forschungsstandes	19
1 Theoretisch-konzeptioneller Orientierungsrahmen Medienpädagogik – Sonderpädagogik	27
2 (Medien)Sozialisation und Hochschule	37
C Darlegung des Forschungsgegenstandes	45
1 Organisation sonder-, integrations- und inklusionspädagogischer Handlungsfelder in Schulen	46
2 Professionalisierungstheoretische Ansätze in der sonderpädagogischen Lehrerbildung	63
2.1 Organisation und Struktur der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Deutschland	76
2.2 Organisation und Struktur der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Baden-Württemberg	77
3 Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung	84
3.1 Medien	86
3.2 Medienkompetenz/ Medienbildung	90
3.3 Medienpädagogische Kompetenz	103
3.4 Medien/ Medienpädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung in Baden-Württemberg	106

D	Forschungsansatz und Forschungsmethoden	129
1	Recherche/ Literaturrecherche/ Literaturanalyse	134
2	Teilnehmende Beobachtung	135
3	Interviews	138
3.1	Das leitfadensorientierte Experteninterview	139
3.2	Das themenzentrierte, leitfadensorientierte Interview Aufbau der Untersuchung	141
4	Interviewleitfaden	146
5	Transkription	150
6	Auswertung des empirischen Materials	152
7	Integration quantitativer Methoden – OnlineFragebogen	169
E	Empirische Grundlagen Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung	171
A	Medien- und Lehrpraxis an der Hochschule	172
1	Medien- und Lehrpraxis an der Hochschule aus Sicht der Lehrkräfte	172
1.1	Rahmenbedingungen Hochschule	172
1.2	(Aus)Gestaltung von Lehre mit digitalen Medien	183
1.3	Begründungszusammenhänge Medien/ Medienpädagogik in Hochschule und Lehre aus Sicht der Lehrkräfte	195
1.4	(Selbst)Reflexionen der Lehrkräfte in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik	210
2	Medien- und Lehrpraxis an der Hochschule aus Sicht der Studierenden	213
2.1	Rahmenbedingungen Hochschule	213
2.2	(Aus)Gestaltung von Lehre mit digitalen Medien	223
2.3	(Selbst)Reflexionen der Studierenden in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik	229
3	Resümee: Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung (1. Phase)	257
3.1	Strukturelle Aspekte	257
3.2	Personelle Aspekte	266
4	Diskussion der Ergebnisse (1. Phase der Lehrerbildung)	285

B	Medien- und Lehrpraxis am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung	314
1	Medien- und Lehrpraxis am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung aus Sicht der Lehrkräfte	314
1.1	Rahmenbedingungen Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung	314
1.2	(Aus)Gestaltung von Lehre mit digitalen Medien aus Sicht der Lehrkräfte	322
1.3	Begründungszusammenhänge Medien/ Medienpädagogik im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung und Lehre aus Sicht der Lehrkräfte	333
2	Medien- und Lehrpraxis am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung aus Sicht der Referendare	349
2.1	Rahmenbedingungen Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung	349
2.2	(Aus)Gestaltung von Lehre mit digitalen Medien	352
2.3	(Selbst)Reflexionen der Referendare in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik	356
3	Resümee: Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung (2. Phase)	384
3.1	Strukturelle Aspekte	384
3.2	Personelle Aspekte	391
3.3	Medien- und Lehrpraxis am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung und Lehre	403
4	Diskussion der Ergebnisse (2. Phase der Lehrerbildung)	410
C	Die Medien- und Unterrichtspraxis in Schule und Unterricht als Berufsperspektive der sonderpädagogischen Lehrerbildung (1. und 2. Phase)	417
1	Diskussion der Ergebnisse (Berufspraxis von Schule und Unterricht)	417
D	Theoretisch-konzeptionelle Verbindungen von Medien- und Sonderpädagogik	421
E	(Medien)Sozialisation und Hochschule	426
1	(Medien)Sozialisation und Hochschule – Sechs Fallportraits	426
1.1	Mediale Aspekte des Aufwachsens	426
1.2	Zur aktuellen Mediennutzung	434

1.3	Perspektiven für den späteren Beruf	440
2	Darlegung der Fallportraits	445
2.1	Fallportrait 1	445
2.2	Fallportrait 2	458
3	Resümee: Aktuelle Mediennutzung im Spiegel medialer Aspekte des Aufwachsens – Brüche und Kontinuitäten	476
F	Resümee	485
G	Anhang	489
	Tabellenverzeichnis	489
	Abbildungsverzeichnis	489
	Literatur	489

Vorwort des Herausgebers der Reihe Medienpädagogische Praxisforschung

Die vorliegende Dissertation von Jan-René Schluchter untersucht systematisch die Verankerung von Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung auf der Basis einer mehrdimensionalen empirischen Erhebung in verschiedenen Handlungsfeldern. Innovativ an der Arbeit ist vor allem die professions- und medienbiografiethoretische Reflexion und Analyse des Einflusses spezifischer fachkultureller Sozialisierungseinflüsse auf das Verständnis von Medien und Medienbildung bei Studierenden. Die Arbeit eröffnet auf der Basis der gewonnenen empirischen Befunde zugleich Perspektiven für eine inklusive Medienbildung in der Hochschulausbildung und konkretisiert diese am Beispiel eines Rahmencurriculums für Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung.

Ausgehend von dem eher marginalen Status, den die Medienbildung bis dato in der sonderpädagogischen Lehrerbildung hat, geht es der Studie darum, die verschiedenen strukturellen und personellen Aspekte und Einflussfaktoren zu erhellen, die für diesen Zustand verantwortlich sind. Dabei bezieht sich Jan-René Schluchter auf den Diskurs zu den medialen Habitusformen von Studierenden. Dieser Diskurs wurde in den letzten Jahren insbesondere auf dem Hintergrund der empirischen Studien von Kommer (2010) und Biermann (2009) in der Fachcommunity der Medienpädagogik geführt. Schluchter interessiert vor allem die Frage nach den sozialisatorischen Einflussfaktoren, die er nicht nur auf familiäre Einflüsse bezieht, sondern auch auf die Einflüsse der Hochschulsozialisation in ihren verschiedenen Ausprägungen. Damit erweitert er den Analysehorizont für die übergreifende Frage nach den Strukturen, Rahmenbedingungen und Prozessen für Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Zugleich weitet er die Frageperspektive, indem die Arbeit nach den Möglichkeitsräumen der Veränderung medialer Habitusformen von Studierenden fragt.

Schluchter begründet die Relevanz seiner Untersuchungsperspektive auch unter Bezug auf Studien zur Hochschulsozialisation in der Erziehungswissenschaft. Dabei verortet er die eigenen professionstheoretischen Überlegungen insbesondere in Anlehnung an Weisser (2005), der empfiehlt, sonderpädagogische Professionalität im Wesentlichen entlang eines bestimmten Aufgabenspektrums zu konturieren. Für die andere Seite der Intersektion von Medien- und Sonderpädagogik, der Medienbildung, reflektiert Schluchter u.a. den

Medienbegriff bzw. das unterschiedliche Medienverständnis und vermerkt, dass die systematische Aufarbeitung des Verwendungsspektrums sowie der (medien)theoretischen Bezugspunkte des Medienbegriffs in der Disziplin der Sonderpädagogik noch aussteht. Die Arbeit akzentuiert des Weiteren den Ansatz der aktiven Medienarbeit als Kernbereich der handlungsorientierten Medienpädagogik in der Perspektive der Cultural Studies (u.a. Moser 2005) und von Empowerment-Konzepten (u.a. Herriger 1997, Theunissen 2003).

Bezüglich des methodischen Vorgehens wählt die Studie einen offenen Zugang, der das Forschungsfeld nicht zu eng eingrenzt. In Anlehnung an die methodologischen Überlegungen der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1998) und von Lamnek (2005) wird ein Design von zwei Untersuchungsdimensionen entwickelt. Die erste Untersuchungsdimension bezieht sich auf die Aufarbeitung von zentralen Inhalts- und Aufgabenbereichen bezüglich der Intersektion von Sonderpädagogik und Medienpädagogik in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung; die zweite Untersuchungsdimension zielt auf die Analyse der Vermittlungs- und Bewältigungsprozesse der Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik im Hinblick auf medienbezogene Aspekte des Hochschulstudiums. Die Arbeit stellt den Einsatz der Methoden teilnehmende Beobachtung und themenzentriertes, leitfadenorientiertes Interview für die einzelnen Adressatengruppen (Dozenten, Lehrbeauftragte, Studierende, Lehrkräfte, Referendare, Schüler) sowie die induktiv herausgearbeiteten Haupt- und Unterkategorien zu den Themenkomplexen der beiden Untersuchungsdimensionen differenziert dar. Der Anhang der Studie, der aus Umfanggründen zusammen mit anderen Teilen der Dissertation im Internet zugänglich gemacht wird, bietet einen umfassenden Einblick in den gesamten Datenkorpus.

Die Studie kann eine Vielzahl wichtiger Befunde herausarbeiten. An dieser Stelle sollen folgende Befunde aus der Untersuchungsdimension I hervorgehoben werden:

- Medienpädagogische Inhalts- und Kompetenzfelder spielen in der sonderpädagogischen Lehrerbildung mit Ausnahme einzelner Teilaspekte nur eine marginale Rolle. Die nur fakultative Verankerung von Medienpädagogik in den Prüfungs- und Studienordnungen ist der entscheidende strukturelle Faktor sowohl in der 1. wie in der 2. Phase der Lehrerbildung, der einer Weiterentwicklung der Intersektion von Medienbildung und Sonderpädagogik entgegenwirkt.

- Im Unterschied zu den Befunden Kommers (2010) nutzen die befragten Studierenden im privaten Bereich ein breites Spektrum an digitaler Medientechnik und Medienangeboten (in divergierender Breite, Frequenz und Intensität). Gleichwohl analysiert die Studie eine Passung zwischen hochkulturellen Mustern der Bewertung von Medienpraxiskulturen von SchülerInnen einerseits und fachkulturellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern bezüglich der Relevanz von Medien in der Lehre und Studium andererseits.
- Fachkulturelle Sozialisationsmuster setzen sich in der 2. Ausbildungsphase fort. Durch den erhöhten Praxisbezug in der 2. Phase erhöht sich allerdings der Druck, sich Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen anzueignen. Gleichwohl mangelt es in der 2. Phase (aus Sicht der befragten Referendare/innen) an medienpädagogisch qualifiziertem Personal.
- Bezüglich der 3. Phase (Situation an Schulen) gelangt die Studie zu dem Befund einer weitgehenden Analogie zur Situation in der 1. und 2. Phase. Festgestellt werden u.a.: Medienpädagogik ist in der Wahrnehmung der Referendare nur von marginaler Bedeutung; interdisziplinäre Verbindungslinien von Medien- und Sonderpädagogik sind kaum vorhanden; es findet eine Auslagerung von Aufgaben der Medienpädagogik in AGs, Projekte/Projektstage statt; im Unterricht dominiert eine Orientierung an Schrift und Sprache; es gibt keine Schulentwicklung unter Aspekten der Medienpädagogik; medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen werden nur von wenigen Lehrkräften angenommen; von einem Großteil der Lehrkräfte werden die Medienpraxen der SchülerInnen eher abgewertet.

Die Ergebnisse aus der Untersuchungsdimension II „(Medien)Sozialisation und Hochschule“ belegen in vertiefender Analyse die Dominanz fachkultureller Muster in der sonderpädagogischen Ausbildung. Die Studie analysiert in der Auswertung von sechs Fallportraits von Sonderpädagogik-Studierenden „weitgehende Analogien“ in den Bedingungen und Prozessen der Mediensozialisation der Studierenden in Kindheit und Jugend und gelangt zum Befund einer „Passung“ von medienbezogenen, kritisch-bewahrenden Haltungen und Einstellungen (die im Rahmen familiärer Mediensozialisation erworben wurden) mit fachkulturellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern in der sonderpädagogischen Ausbildung in Bezug auf Medien (z.B. Unterhaltung versus Bildung, Buch versus digitale Medien, Hochkultur versus Populärkultur).

Auf dem Hintergrund aller empirischen Befunde sowie der damit verknüpften Reflexionen entwickelt die Arbeit Handlungsempfehlungen bezüglich Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung, die in einem Vorschlag für ein konkretes Curriculum zur Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung münden. Insgesamt hat Jan-René Schluchter mit seiner Dissertationsschrift sowohl für die empirische Fundierung der Intersektion Medienbildung und Sonderpädagogik als auch für die medienpädagogische Professionstheorie und für inklusive Medienbildung einen sehr innovativen Beitrag geleistet.

Prof. Dr. Horst Niesyto

Bezüglich der Literaturangaben vergleiche das Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit von Jan-René Schluchter.

Danksagung

- (Hat) Alles was du brauchst, um herauszufinden, wer dich mag, wer für heute, wer für immer, mit dir aus den Fenstern steigt, wenn es dunkel ist, wer mir dir das Große und Ganze eine Nacht lang im Rucksack durch die Felder trägt | Wer mit dir das Große und Ganze für immer durch die Felder in den grauen Morgen trägt -

- Wer meint an einem Tag, kann man ein ganzes Jahr vertreiben, wenn alles passt, dem gibst du heute recht | Und wenn es immer so schön ist wie gerade, immer das Meer und immer die Zeit | Wieder fällt dir ein Stein aus deiner Tasche, rinnt dir der Sand aus deinen Ärmeln -¹

Für Kathrin, Levi und Sally – mein Zuhause!

Ebenso gilt mein Dank Horst Niesyto und Kerstin Merz-Atalik, welche mir über die letzten Jahre beim Denken halfen.

Seit ich denken kann, meinen Eltern für ihre vielfältige Unterstützung.

Meinen Kollegen/innen, Mitdoktoranden/innen und Freunden für ihre Zeit, ihr Zuhören, ihr (Mit)Denken, ihr Verständnis und im Besonderen dafür mich zu erinnern, dass es Wichtigeres gibt, als die Zeiten des Denkens und Schreibens.

Ludwigsburg im Sommer 2014

Jan-René Schluchter

1 Captain Planet „Spielplatz“ (1) und „Aus alt mach neu“ (2) aus dem Album „Treibeis“ (2012)

A Einleitung

In Anbetracht einer zunehmenden Mediatisierung der Alltags- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erwächst die Relevanz der (Weiter)Entwicklung deren Fähigkeiten der Alltags- und Lebensbewältigung im Horizont des Umgangs mit Medien(angeboten und -inhalten). In dieser Perspektive stellen Konzeptionen und Formen der Medienbildung Möglichkeiten der (Weiter)Entwicklung und (Wieder)Aneignung von sozialer Handlungsfähigkeit in einer mediatisierten Gesellschaft dar. Die Relevanz medialer Bildungs- als aber auch Erziehungsprozesse wurde unlängst von der KMK – Kultusministerkonferenz (2012) in ihren Empfehlungen „Medienbildung in der Schule“ aufgegriffen; ebenso bezieht der Großteil der Bildungs- und Lehrpläne verschiedener Schulformen medienpädagogische Inhalte und Fragestellungen mit ein. In der (Berufs)Praxis von Schule und Unterricht hingegen haben sich Formen der Medienbildung auf Breite bislang nicht durchgesetzt. (Digitale) Medien in ihrer Verwendung in der Schul- und Unterrichtspraxis folgen und halten bestehende(n) Formen und Praxen der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht aufrecht, hierzu zählt im Besonderen der Einsatz digitaler Medien als Möglichkeit der Wissens-/ Informationsgenerierung und -aufbereitung. Die Gründe für eine weitgehende Marginalisierung von Integrationsmöglichkeiten und -perspektiven von digitalen Medien in Schule und Unterricht, welche über diese bestehenden Formen der Medien- und Unterrichtspraxen hinausgehen, sind vielfältig (vgl. u.a. Breiter/ Welling/ Stolpmann 2010). Als zentrale Handlungsfelder der (Weiter)Entwicklung von Schule und Unterricht in Bereich Medien/ Medienpädagogik werden neben (infra)struktureller (Rahmen)Bedingungen und Voraussetzungen (v.a. Medienausstattung), Konzepte der Schulentwicklung im Bereich Medien/ Medienpädagogik, Fort- und Weiterbildungsangeboten und -maßnahmen von Lehrern etc. im Besonderen die erste und zweite Phase der Lehrerbildung angeführt (vgl. ebd., 278ff). In dieser Perspektive gelingt es Lehrerbildung bislang, aus divergenten Gründen, nicht angehende Lehrer² in Perspektive von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien ausreichend zu qualifizieren. Vor diesem Hintergrund wird mitunter im Medienpädagogischen Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ (2009) „[...] in der Ausbildung von Erzieher/ innen, Lehrer/ innen, Erwachsenenbildner/ innen und Sozialpädagogen/

2 Aus ästhetischen Gründen sowie zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit davon abgesehen, entweder ein großes „Mittel-I“ oder jeweils sowohl die weibliche als auch die männliche Form anzuführen; die männliche Form schließt vor diesem Hintergrund beide Geschlechter mit ein.

innen [...] generell eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlicher Bestandteil der pädagogischen Ausbildung [...]“ gefordert (vgl. Medienpädagogisches Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ 2009).

In Bezug auf die Betrachtung und Analyse der Lehrerbildung wurde mit der Rezeption des Theorems des medialen Habitus von (angehenden) Lehrern (vgl. Kommer 2010; 2006; Biermann 2009), mit welchem der Versuch unternommen wird Zusammenhänge von sozialem Herkunftsmilieu und der Ausbildung medialer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu beschreiben, ein Erklärungsansatz für die oft nur marginale Integration von digitalen Medien in Schule und Unterricht bestimmt. Demzufolge legt ein Großteil der (angehenden) Lehrer eine kritisch-bewahrende Haltung gegenüber Medien(angeboten, -inhalten und -umgangsformen) an den Tag, welche dazu führen, dass digitale Medien nicht als adäquate Perspektive der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht angesehen werden. Die Medienintegration in Schule und Unterricht erfolgt in Anbetracht dessen vorrangig im Rahmen bestehender, im Rahmen von Schule und Unterricht etablierter Formen der Medien- und Lehrpraxis.

Eine Auseinandersetzung mit und Aufarbeitung der medialen Habitusformen von angehenden Lehrern findet im Rahmen der Lehrerbildung nur bedingt statt; Hochschule scheint in dieser Perspektive kritisch-bewahrende Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien(angeboten, -inhalten und -umgangsformen) eher zu verfestigen (vgl. Biermann 2009, 264).

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich die Relevanz sich mit den Strukturen, (Rahmen)Bedingungen und Prozessen der Medien- und Lehrpraxis in der Lehrerbildung zu befassen, um detaillierte Aussagen zu Momenten der Verfestigung aber auch (Weiter)Entwicklung und/ oder Veränderungen von sozialisatorisch erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern hinsichtlich Medien(angeboten, -inhalten und -umgangsweisen) machen zu können. In dieser Perspektive sind gleichermaßen die Strukturen, (Rahmen) Bedingungen und Prozesse der (Medien)Sozialisation der angehenden Lehrer in eine derartige Betrachtung und Analyse der Lehrerbildung einzubeziehen.

Entlang der empirischen Auseinandersetzung mit den Strukturen, (Rahmen)Bedingungen und Prozessen der Medien- und Lehrpraxis der sonderpädagogischen Lehrerbildung (erste und zweite Phase) in Baden-Württemberg³

3 In der Fokussierung auf die sonderpädagogische Lehrerbildung (sowie Berufspraxis von Schule und Unterricht) in Baden-Württemberg wurde, in forschungsökonomischer Perspektive, eine Eingrenzung vorgenommen, um entsprechend die Medien- und Lehrpraxis auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrerbildung in ihrer Komplexität (aufgrund der Verwobenheit einer strukturellen, personellen und einer Dimension der Handlungspraxis) durchdringen und abbilden zu können.

sowie der (Berufs)Praxis von Schule und Unterricht einerseits sowie mit der (Medien)Sozialisation von Lehramtsstudierenden Sonderpädagogik (im Spiegel der medialen Aspekte des Aufwachsens in Kindheit und Jugend) andererseits sucht die vorliegende Arbeit Möglichkeitsräume der Bearbeitung und Veränderung von medialen Habitusformen, insbesondere dominanten kritisch-bewahrenden Haltungen und Einstellungen gegenüber Medien, welche einer Integration von digitalen Medien in der späteren Berufspraxis von Schule und Unterricht eher entgegenstehen, zu erschließen. In dieser Perspektive fragt die Arbeit gleichermaßen nach förderlichen und hemmenden (Einfluss)Faktoren auf die (Weiter)Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der angehenden Lehrer in der (Aus)Gestaltung von Schule und Unterricht mit digitalen Medien. Und versucht, im Besonderen, die Strukturen, (Rahmen)Bedingungen und Prozesse der Förderung von Medienkompetenz sowie medienpädagogischer Kompetenz von angehenden Lehrern auf Ebene der sonderpädagogischen Lehrerbildung zu durchdringen.

Des Weiteren wird, in diesem Zusammenhang, der Versuch unternommen, interdisziplinäre Schnittstellen zwischen den Disziplinen der Medien- und der Sonderpädagogik aufzuarbeiten und darzulegen.

Schlussendlich münden die empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit in Handlungsempfehlungen und -orientierungen sowie ein (Rahmen)Curriculum Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung.

Aus Gründen des (Gesamt)Umfangs der Arbeit werden die Handlungsempfehlungen und -orientierungen sowie das (Rahmen)Curriculum Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung online zugänglich gemacht, unter: www.ph-ludwigsburg.de/9768.html

Die vorliegende Arbeit ist in ihrem Aufbau und ihrem forschungsmethodischen Vorgehen in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory angelegt. Vor diesem Hintergrund ist im Besonderen die Konturierung des Kapitels B als einleitendes und den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens dokumentierendes Kapitel anzusehen. Entsprechend erfolgte die Erstellung des Kapitels B zu Beginn des Forschungsvorhabens – Anfang/ Mitte 2010 – und unterlag über den Verlauf des Forschungsprojekts hinweg keine Überarbeitungen und Veränderungen.

In dieser Perspektive wird in **Kapitel B** der theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen der Arbeit, unter Einbezug einer ersten, zu Beginn des Forschungsvorhabens vorgenommen, Aufarbeitung des Forschungsstandes zum

Thema „Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ aufgespannt. Entsprechend erfolgt eine erste Annäherung an den Forschungsgegenstand entlang der beiden Untersuchungsdimensionen der vorliegenden Arbeit, (I) Theoretisch-konzeptioneller Orientierungsrahmen Medienpädagogik und Sonderpädagogik sowie (II) (Medien)Sozialisation und Hochschule; entlang derer wird/ werden ebenso das Erkenntnisinteresse/ die Erkenntnisinteressen der vorliegenden Arbeit sowie die entsprechenden Forschungsfragen dargelegt.

In **Kapitel C** wird der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – Medienbildung in der sonderpädagogischen Lehrerbildung – auf Ebene von Theorie sowie auf Ebene von (bildungs)politischen (Rahmen)Bedingungen und Strukturen weitergehend konturiert. Den Brennpunkt der vorliegenden Arbeit stellt in diesem Zusammenhang die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung dar. Über die Perspektive der sonderpädagogischen Lehrerbildung hinaus wird der Bereich der (Berufs)Praxis von Schule und Unterricht, als berufliches Handlungsfeld von (angehenden) Lehrern, ebenso entlang der (bildungs)politischen (Rahmen)Bedingungen und Strukturen betrachtet.

Des Weiteren wird in **Kapitel D** der der Arbeit zugrunde liegende Forschungsansatz in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory in Verbindung mit dem forschungsmethodischen Vorgehen sowie dem Ablauf des Forschungsprozesses ausgeführt. Es werden die zentralen Forschungsmethoden sowie deren Integration in das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit dargelegt.

Die empirischen Ergebnisse der Forschung werden in **Kapitel E** präsentiert; in Untersuchungsdimension (I) werden die Ergebnisse in Form einer detaillierten Darlegung der Strukturen, Prozesse und Dynamiken der Medien- und Lehrpraxis auf Ebene der ersten und zweiten Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung sowie der (Berufs)Praxis von Schule und Unterricht aufbereitet. Gefolgt wird die Darlegung der Ergebnisse jeweils von einer Diskussion der Ergebnisse im Horizont bestehender Theorie und Empirie; in diesem Zusammenhang erfolgt ebenso eine Auf- und Einarbeitung aktuelle(r) Literatur und Studien zum Forschungsgegenstand. In Untersuchungsdimension (II) werden die Ergebnisse zunächst in Form einer vergleichenden Betrachtung aller Fallportraits zum Thema „(Medien)Sozialisation und Hochschule“ dargelegt; darüber hinaus werden exemplarisch zwei Fallportraits in ihrem Aufbau – Darlegung und Analyse – vorgestellt. Abschließend erfolgt ebenso eine Diskussion der Ergebnisse im Horizont bestehender Theorie und Empirie.

In **Kapitel F** werden resümierend die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst sowie Desiderate für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

B Annäherung an Gegenstand und Forschungsfragen mit Aufarbeitung des Forschungsstandes⁴

In Anlehnung an bestehende Forschungen zum Theorem des medialen Habitus (vgl. Biermann 2009; Kommer 2010, 2006; Henrichwark 2009; Meurer 2006) war die vorliegende Arbeit zunächst als Weiterführung dieses/ des Forschungsansatzes des medialen Habitus angedacht; in dieser Perspektive schließt sich die Konzeption der vorliegenden Arbeit vor allem an bisherige Arbeiten und Forschungen zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden (vgl. Kommer 2010; 2006; Biermann 2009) an. Das Theorem des medialen Habitus bezeichnet hier „[...] das (dynamische) Feld von Einstellungen zu Medien, ihrer subjektiven kulturellen Verortung (Wertigkeit), aber auch Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit den verschiedensten Medien bis hin zu den individuellen, mehr oder weniger stabilen Nutzungsmustern“ (Kommer 2006, 168). Mit dem Theorem des medialen Habitus wird der Versuch unternommen, Zusammenhänge von sozialem Herkunftsmilieu und der Ausbildung medialer Wahrnehmungs-, (Denk-) und Handlungsdispositionen/ -schemata zu beschreiben (vgl. Biermann 2009, 17ff; Kommer 2010, 14ff)⁵; in der Aus-

4 Dem forschungsmethodischen Vorgehen der Grounded Theory entsprechend, wurde die Annäherung an Gegenstand und Forschungsfragen mit erster Aufarbeitung des Forschungsstandes in zeitlicher Nähe zu Beginn der Untersuchung Anfang/ Mitte 2010 verfasst.

5 In seiner Genese knüpft das Konzept des medialen Habitus an die Vorarbeiten Bourdieus zum Habituskonzept (vgl. zum Überblick Kraiss/ Gebauer 2002, 8-17; Barlösius 2006, 45-89) an; Habitus bezieht sich bei Bourdieu auf das (Vermittlungs)Verhältnis/ Zusammenhang von sozialen Lebens- und Existenzbedingungen und bestimmten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen von Individuen. Hierbei ist der Habitus zum einen „strukturierte Struktur“ und zum anderen „strukturierende Struktur“ – die zwei Seiten des Habitus. In dieser Perspektive ist der Habitus „[...] nicht nur strukturierende, die Praxis und deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur, das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist einerseits Produkt der Verinnerlichung und der Teilung in soziale Klassen“ (vgl. Bourdieu 1982, 279). In dieser Perspektive unternimmt das Bourdieusche Habituskonzept den Versuch Verbindungslinien zwischen subjektivistischen und strukturalistischen Sozialisierungstheorien (vgl. Rehbein 2006, 57ff) herzustellen; Habitus als „strukturierende Struktur“ meint hierbei, dass der Habitus strukturierend wirkt und Ordnungsgrundlagen für Wahrnehmungen, Denken und Handlungen – und im Besonderen Beurteilungen und Unterscheidungen – der eigenen und fremden Praxisformen und Produkte bereitstellt, der Habitus als Klassifikationssystem und -modus. Habitus als „strukturierte Struktur“ meint, dass der Habitus selbst Produkt bestimmter Lebens- und Existenzbedingungen (eines Individuums) ist und seinerseits seiner sozialen Umwelt angepasst ist; bestimmte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen werden in dieser Perspektive von Individuen bereits von Geburt an – vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lebens- und Existenzbedingungen – sozialisatorisch erwor-

ben, u.a. der Geschmack (vgl. Barlösius 2006, 60ff). In diesem Zusammenhang führt Bourdieu den Begriff der Lebensstile ein; Lebensstile können ihrerseits als Produkt des Habitus betrachtet werden. Lebens- und Existenzbedingungen (v.a. ökonomische, soziale, kulturelle etc. Voraussetzungen, auch Bourdieusche Kapitalsorten) bedingen, wie oben angeführt, den Habitus eines Individuums sowie einhergehend die soziale Position eines Individuums in der Gesellschaft/ dem sozialen Raum; in dieser Perspektive sind Lebensstile – als Produkt des Habitus – gleichzeitig Ausdruck der sozialen Positionierung von Individuen innerhalb von Gesellschaft/ dem sozialen Raum (vgl. Bourdieu 1982, 278f). Weitergehend unterscheidet Bourdieu in diesem Zusammenhang den sozialen Raum und den symbolischen Raum (der Lebensstile) (vgl. Diaz-Bone 2010, 30ff). Lebensstile stehen auch in enger Verbindung mit dem Begriff der Distinktion, der bewussten Abgrenzung von anderen Praxisformen und Produkten auf Ebene des Lebensstils – hier erwächst mit Bourdieu u.a. die Frage nach legitimer und illegitimer Kultur (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005, 192ff).

In Bezug auf das Bourdieusche Habituskonzept ist im Besonderen auf die Idee der Illusio hinzuweisen, Illusio bezeichnet den Zustand/ den Prozess, in dem die einzelnen Individuen so tief in ihr „Spiel“ im sozialen Raum verstrickt sind, dass sie ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen nicht mit ihrer jeweiligen Position im sozialen Raum in Verbindung bringen (können) – individuelle Sichtweisen auf Welt sind für das jeweilige Individuum absolut, d.h. andere Sichtweisen auf Welt – u.a. vor dem Hintergrund verschiedener sozialer Positionen – bleiben außerhalb der eigenen „Sichtweite“ des Individuums (vgl. Barlösius 2006, 99ff).

Des Weiteren ist die Frage nach Stabilität und Wandel des Habitus von Bedeutung; die Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Habitus sind nach Bourdieu durch eine Trägheit des Habitus gekennzeichnet, der Hysteresis (vgl. Bourdieu 1982, 238), d.h. die im Rahmen der (primären) Sozialisation erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster eines Individuums bleiben zeitlebens – auch in Anbetracht von Veränderungen der sozialen Lebens- und Existenzbedingungen – relativ stabil. Der Habitus, welcher in der (primären) Sozialisation erworben wurde, kann die sozialen Bedingungen seiner Produktion überdauern. Entsprechend ist mit Bourdieu eine Modifizierung der Grundmuster des Habitus im Laufe des Lebens über weitere Formen der Vergesellschaftung, wie u.a. im Beruf und/ oder in Veränderungen der sozialen Lage, der Lebens- und Existenzbedingungen eines Individuums möglich, im Sinne Bourdieus handelt es sich hierbei dann aber um eine Verstärkung oder Abschwächung bereits vorhandener Dispositionen des Habitus. Habituelle Veränderungen sind nach Bourdieu wesentlich an sozial-strukturelle Veränderungen von Gesellschaft geknüpft, dennoch räumt er in der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital, im Besonderen Bildung, die Möglichkeit ein, die habituellen Dispositionen der sozialen Herkunft hinter sich zu lassen. Jedoch wird in dieser Perspektive jede biografische Zäsur vom Habitus aufgenommen, sodass sich auch sozialer Aufstieg aufgrund der Akkumulation von institutionalisiertem kulturellem Kapital in das Individuum einschreibt und wiederum Auswirkungen auf die Ausübung von Praxisformen hat. In seinen späteren Arbeiten relativiert Bourdieu seine Ansichten zum Habitus, insofern, dass sich der Habitus eines Individuums zeitlebens im Wandel befindet, der Habitus immer zwischen Zwang und Ermöglichung angesiedelt ist, beide Perspektiven, des Wandels und des Erhalts von Strukturen sind in ihm angelegt – die Alltagspraxis von Individuen und deren konkreten Handlungen sind Indikator dafür, welche der ihm Habitus angelegten Möglichkeiten zum Tragen kommen – je nach Ort und Zeit werden die Strukturen des Habitus variabel angewendet (vgl. Barlösius 2006, 84ff; Korte/ Schäffers 2010, 82ff).

Zur Kritik des Bourdieuschen Habituskonzepts vgl. u.a. Fuchs-Heinritz/ König 2005, 129ff; Kraus/ Gebauer 2002; Barlösius 2006, 181ff.

einandersetzung mit dem medialen Habitus von Lehramtsstudierenden (vgl. Kommer 2010; 2006; Biermann 2009) sowie Lehrern (vgl. Meurer 2006; auch: Henrichwark 2009) werden diese Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für (medien)pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht – unter Einbezug disziplins- und/ oder professionstheoretischer Überlegungen – rekonstruiert⁶. In der Beschreibung und Analyse divergenter Formen des medialen Habitus – u.a. in Form von Typenbildung (vgl. Kommer 2010, 275ff), Typenbildung und Fallportraits (vgl. Henrichwark 2009, 174ff) – sowie deren Bedeutung(en) für die (Aus)Gestaltung (medien)pädagogischen Handelns setzt die Auseinandersetzung mit dem Theorem des medialen Habitus an Traditions- und Diskurslinien um das Bourdieusche Habituskonzept in den Erziehungswissenschaften an (vgl. Bourdieu 1982; überblicksartig: Friebertshäuser/ Rieger-Ladich/ Wigger 2006); Vertretungen des Habituskonzepts im Horizont von Professionalisierungsdiskursen von Pädagogen – im Besonderen (angehende) Lehrer – sowie – mitunter einhergehend – von Diskursen um Möglichkeiten der Reflexion und Veränderung des Habitus sind für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse (vgl. u.a. Hericks 2006; Bremer 2007; Becker-Lenz/ Müller 2009; Fuchs-Rechlin 2010). In dieser Perspektive folgt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit der in der bisherigen Literatur zum Theorem des medialen Habitus nur in Ansätzen umrissenen Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten von medienbezogenen Habitusformen im Kontext von Hochschule, respektive der Ausbildungsphase von Lehramtsstudierenden/ der Professionalisierung von angehenden Lehrern (vgl. u.a. Kommer 2010, 386f und 398; Biermann 2009, 263f). Darüber hinaus wurde im Sinne einer disziplinären/ professionellen Erweiterung der Auseinandersetzung mit dem Theorem des medialen Habitus der Fokus der vorliegenden Arbeit in ihrer Konzeption auf die (Hochschul) Ausbildung/ Professionalisierung von angehenden Sonderpädagogen einerseits sowie den Bereich der (schul)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁷ andererseits gelegt. Bisherige

6 Die Arbeiten von Kommer (2010) und Henrichwark (2009) beziehen darüber hinaus den medialen Habitus der Schüler in ihre Untersuchung mit ein.

7 In den letzten Dekaden hat sich der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. KMK 1994) als attributiver Begriff für Kinder und Jugendliche, welche in Bildungszusammenhängen als behindert oder von Behinderung bedroht gelten, etabliert. Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ergänzt bzw. erweitert den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit (vgl. KMK 1972) und akzentuiert die Ungebundenheit des sonderpädagogischen Förderbedarfs an Sonderschulen und die Möglichkeit der Erfüllung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an allgemeinen Schulen (vgl. KMK 1994, 2). Sonderpädagogischer Förderbedarf bedingt „[...] Konsequenzen für die Erziehung und für die didaktisch-methodischen Entscheidungen und die Gestaltung der Lernsituation im Unterricht. Er ist damit eine

Forschungen und Arbeiten zum Theorem des medialen Habitus waren in ihrer Ausrichtung am Bereich der allgemeinen und/ oder Regelschule(n) – Praxis von Schule und Unterricht (Lehrer und Schüler) sowie der Hochschulausbildung (Lehramtsstudierende) – orientiert (vgl. Kommer 2010, 2006; Biermann 2009⁸; Henrichwark 2009; Meurer 2006). Entsprechend war mit dieser Studie in Anlehnung an bestehende Forschungen zum Theorem des medialen Habitus zunächst das Erkenntnisinteresse verbunden, die Vermittlungs- und Bewältigungsprozesse von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik⁹ in Bezug auf

didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und die in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muß.“ (vgl. ebd., 6). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist „[...] nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her [zu] bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen das Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen einschließlich der Schule und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen. Daher sind Voraussetzungen und Perspektiven der elementaren Bereiche der Entwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion, Emotionalität und Kreativität in eine Kind-Umfeld-Analyse einzubeziehen“ (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang erwächst die Bedeutung sowie das Verhältnis von Diagnose und (sonder)pädagogischer Förderung (vgl. ebd., 7). Zur Kritik des Begriffes des sonderpädagogischen Förderbedarfs vgl. u.a. Kottmann 2006, 107ff.

In der vorliegenden Arbeit findet der attributive Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs Verwendung, da er zum einen im Kontext von Schule als etablierte Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen, welche in Bildungszusammenhängen als behindert oder von Behinderung bedroht gelten, eingesetzt wird. Zum anderen ist die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf Ebene von (Schul)Praxis das derzeit etablierte Instrument der Selektion in allgemeine und Sonder-Schulen. In dieser Perspektive werden die aktuellen Rahmenbedingungen des Schul- und Bildungssystems in Deutschland, respektive in Baden-Württemberg zum Bezugspunkt der vorliegenden Untersuchung einerseits sowie der begriffstheoretischen Annäherung an die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, welche in Bildungszusammenhängen als behindert oder von Behinderung bedroht gelten, andererseits.

- 8 In der quantitativen Studie von Biermann (2009) finden sich in der Stichprobe (n=1201) in den Ausführungen zur Zusammensetzung der Stichprobe nach Studiengängen der Verweis darauf, dass insgesamt n=15 Studierende der Sonderpädagogik im Rahmen der Untersuchung befragt wurden (vgl. Biermann 2009, 103). Eine aufgrund der Gesamtgröße der Stichprobe zu vernachlässigende Repräsentation von Studierenden der Sonderpädagogik.
- 9 Mit Bezugnahme auf das Konzept der (Lebens)Bewältigung wird innerhalb des bourdieuschen Habituskonzepts, welches Verbindungen zwischen personaler und sozialstruktureller Dimension von Sozialisation aufschließt, die Frage nach der Art und Weise aufgeworfen, wie sich gesellschaftliche Bedingungen in der Persönlichkeit eines Individuums abbilden und wie diese sich strukturierend auf Formen der Bewältigung (Bewältigungsmuster, -strukturen, -strategien) auswirken (können). Über die Perspektive des Habituskonzepts hinaus, kann (Lebens)Bewältigung auch im Horizont von Habitus, Lebenslage, Aneignungskultur und Agency (Handlungsmächtigkeit) rekonstruiert werden (vgl. Böhnisch/ Lenz/ Schröder 2009, 63ff). In dieser Perspektive ist (Lebens)Bewältigung Ausdruck eines Strebens nach individueller Handlungsfähigkeit in einer institutionell und lebensweltlich vermittelten Spannung von unterschiedlichen Bewältigungsanforderungen und -aufgaben, welche sich aufgrund von

medienbezogene Aspekte des Hochschulstudiums dahingehend zu untersuchen, ob und inwiefern Veränderungen in Bezug auf die individuellen Habitusformen, respektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen/-schemata – (mitunter der Beurteilung/ Unterscheidung) – der Studierenden im Laufe des Studiums zu beobachten sind. Bereits zu Beginn des Forschungsprozesses zeichnete sich in diesem Zusammenhang zum einen die Bedeutung von institutionellen Übergängen (von Schule und Hochschule; von Hochschule und beruflicher Praxis) für die Reflexion von medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen/-schemata von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik ab¹⁰; zum anderen erwiesen sich die Strukturen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution (Schule, Hochschule, Staatliches Seminar für Lehrerbildung und Didaktik) von zentraler Bedeutung für Formen der Berufssozialisation – unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten von Medien/ Medienpädagogik – sowie gleichermaßen für die Reflexion von medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen/-schemata von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik.

Vor diesem Hintergrund kristallisierte sich das Theorem des medialen Habitus als theoretische Hintergrundfolie zur Beschreibung der medienbezogenen Vermittlungs- und Bewältigungsprozesse von Studierenden der Sonderpädagogik auf Ebene von Hochschule im Laufe des Forschungsprozesses zunehmend als (mögliche) Engführung heraus; im Besonderen zeichnete sich dies für die Auseinandersetzung mit den Veränderungsmöglichkeiten bestehender medienbezogener Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen/-schemata ab (vgl. auch Bogner-Lenz/ Müller 2007, 111f). Entsprechend

Entgrenzungs- und Freisetzungsdynamiken innerhalb einer Gesellschaft konstituieren und sich in unterschiedlichen biografischen Zusammenhängen konkretisieren (vgl. ebd.). Hierbei wird in Verbindung der Konzepte des Habitus und der Lebenslage die Möglichkeit verortet, Zusammenhänge von sozialstrukturellen und personalen Dimensionen von Sozialisation in der Form zu erschließen, dass Verbindungen zwischen dem Streben nach biografischer Handlungsfähigkeit und Mustern sozialer Prägung, welche sich u.a. vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft entwickeln, nachzuzeichnen – hierbei wird jedoch davon ausgegangen, dass diese sozialen Prägungen nicht starr, sondern im Laufe der Sozialisation veränderbar sind (vgl. Böhnisch/Lenz/ Schröder 2009, 65). Mit dem Begriff der Agency wird ein weites Spektrum von Bewältigungsmustern, -strukturen, -strategien (regressiv, einfach, erweitert) eröffnet, welches Handlungsfähigkeit auch in antisozialen und abweichenden Verhaltensweisen (regressiv), in Routine der reproduktiven Alltagsbewältigung (einfach) und/ oder in Zonen sozialer Gestaltung und gesellschaftlicher Teilhabe (erweitert) verortet (vgl. ebd.). Aneignungskulturen bilden den Rahmen für Formen der (Lebens)Bewältigung, sie bezeichnen kulturelle Praktiken, welche die (Lebens)Bewältigung grundlegend prägen (vgl. ebd., 66).

10 In Perspektive der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sind unter medienbezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen gleichermaßen Aspekte von Medienpädagogik zu berücksichtigen.

wurde im Sinne der forschungsmethodischen Vorgehensweise in Anlehnung an die Grounded Theory eine Neudimensionierung des Untersuchungsfokus dahingehend vorgenommen, dass nun vielmehr Fragen der (Medien)Sozialisation von Studierenden im Allgemeinen sowie Fragen der (Medien)Sozialisation auf Ebene von Hochschule im Besonderen als Ausgangspunkte der Auseinandersetzung mit den Vermittlungs- und Bewältigungsprozessen von Studierenden in Bezug auf die medienbezogenen Aspekte des Hochschulstudiums herangezogen wurden, um die empirische Erschließung des Untersuchungsfeldes weitestmöglich offen zu gestalten und eine (mögliche) Engführung durch die Festlegung auf das Konzept des medialen Habitus zu vermeiden.

In ihrer grundsätzlichen Orientierung bezieht sich die vorliegende Studie darüber hinaus auf Desiderate empirischer Vorarbeiten zur theoretisch-konzeptionellen Aufarbeitung der Intersektion von Medienpädagogik und Sonderpädagogik (vgl. Schluchter 2010); in diesen zeigten sich in der (medien)pädagogischen Praxis mit Menschen mit Behinderung – schulisch und außerschulisch – bereits erste Zusammenhänge zwischen den individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen – im Besonderen Beurteilungen – der Pädagogen¹¹ in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik und

11 Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit – ausgehend von der (Medien)Sozialisation von Studierenden – Aussagen über die Vermittlungs- und Bewältigungsprozesse der Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik in Bezug auf die medienbezogenen Aspekte des Hochschulstudiums zu machen, soll im Folgenden das Konzept des Habitus (vgl. Bourdieu 1982; Kraiss/ Gebauer 2002) – u.a. in seiner Vertretung im Konzept des medialen Habitus (vgl. Kommer 2010; Biermann 2009) – in Verbindung zum Konzept der Deutungsmuster (vgl. Arnold 1983; 1985; Meuser/ Sackmann 1991) gesetzt werden. Mit dem Konzept der Deutungsmuster wird nach Arnold (1983) grundsätzlich die Konstitution von Wahrnehmungs- und Deutungsformen der sozialen Umwelt in ihrer Vermitteltheit von Individuum und sozialer Umwelt bezeichnet – insbesondere steht in diesem Zusammenhang die individuelle Bewältigung und Verarbeitung gesellschaftlicher Handlungsprobleme und -anforderungen im Fokus des Erkenntnisinteresses (vgl. Lüders/ Meuser 1997, 59). Auf individueller Ebene werden Deutungsmuster als „[...] die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegendere, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (vgl. Arnold 1983, 894). Auf sozial-struktureller Ebene sind Deutungsmuster „[...] eine kulturelle, kollektive bzw. überindividuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen dar“ (vgl. Meuser/ Sackmann 1991, 15). In dieser Perspektive betont das Deutungsmusterkonzept – wie bereits angeführt – eine Interdependenz zwischen der individuellen und der sozial-strukturellen Ebene (vgl. u.a. Arnold 1983, 903ff). In diesem Zusammenhang ist jedoch mit Arnold (1985) die stark kognitive Akzentuierung des Deutungsmusterbegriffs kritisch zu hinterfragen (vgl. Arnold 1985, 24f) – entsprechend wird

deren Rückgriff auf Medien/ Medienpädagogik zur (Aus)Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit (vgl. ebd., 171; Schluchter 2009)¹². Ferner greift die vorliegende Studie auf ein weiteres Desiderat der angeführten Vorarbeiten in Bezug auf Beobachtungen einer Marginalität medienpädagogischer Angebote im Kontext von sonderpädagogischen, aber auch integrativen oder inklusiven pädagogischen Handlungsfeldern (schulisch/ außerschulisch), sowie, in einer zielgruppenbezogenen Perspektive, für Menschen mit Behinderung (schu-

eine affektlogische Erweiterung des Deutungsmusterkonzepts (vgl. Ciompi 1997) oder habitusbezogene Erweiterung des Deutungsmusterkonzepts (vgl. Meuser/ Sackmann 1991, 23) denkbar. Grundsätzlich sind Deutungsmuster sowie der Habitus weitgehend unbewusst und „schweigend“ (Overmann 2001, 46). Beide sind darüber hinaus konstitutiv für verschiedene Praxisformen. Der Habitus bezieht sich jedoch ungemein stärker auf das einzelne Individuum als dies im Deutungsmusterkonzept der Fall ist (vgl. ebd., 47), dieser Fokus auf das enge Verhältnis von Struktur – Individuum (Habitus – Praxis) lässt überindividuell verfügbare z.B. gesellschaftliche (oder subkulturelle) Deutungsmuster weitgehend außen vor, in dem der Habitus inkorporierte Struktur eines Individuums ist und in dieser Perspektive nicht überindividuelle, kulturelle Repertoires zur Formierung bestimmter Ansichten und Haltungen zur Welt ermöglicht. Deutungsmuster können aufgrund ihrer tendenziellen Verortung im Bereich kognitiver Formationen eher erschlossen werden als der im Individuum inkorporierte Habitus, welcher gegenüber Veränderungen eher immunisiert (vgl. ebd.46f; vgl. zur Übersicht u.a. Becker-Lenz/ Müller 2009, 95ff). Eine affektlogische Perspektive (Ciompi 1997) erweitert das in der Tendenz kognitiv orientierte Deutungsmusterkonzept um den Aspekt von Affekten, in dieser Form u.a. um Emotionen und körperlichen Empfindungen, als Einflussfaktoren auf Handlung und Interaktion sowie auf Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen (vgl. Ciompi 1997, 93). [Die folgenden Ausführungen zum belief-Konzept wurden Ende 2012 ergänzt] Neben dem Konzept der Deutungsmuster (Arnold 1983) und dem Habituskonzept (Bourdieu 1982) findet im Kontext der Erziehungswissenschaften in den letzten Dekaden auch das Konzept der beliefs – u.a. in Verbindung mit Subjektiven Theorien (vgl. Groeben et al. 1988) – Verwendung, im Besonderen in Zusammenhang mit der Professionalisierung von (angehenden) Lehrern, teachers' beliefs (vgl. u.a. Pajares 1992); einerseits werden beliefs in Relation zu Wissen als einander überlappende Konstrukte begriffen, andererseits werden beliefs dem Wissen untergeordnet sowie visa versa (vgl. Reusser/ Pauli/ Elmer 2011, 479). Grundsätzlich bezeichnen beliefs berufsbezogene Überzeugungen in Bezug auf Fachinhalte, Prozessmerkmale, Personen und/ oder Bildungs- oder Kontextmerkmale; sie können hierbei global oder spezifisch, proximal oder distal, fremd- oder selbstgerichtet sein. Beliefs als Bereich berufsbezogenen Wissens stehen nicht allein, sondern bilden mehr oder weniger komplexe Konfigurationen von Vorstellungen, belief cluster (vgl. ebd., 480). Beliefs sind affektiv-emotional sowie normativ aufgeladene kognitive Strukturen, sie sind "Überzeugungen, welche stark oder schwach, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können, [sie] bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert" (vgl. ebd.). Beliefs weisen in dieser Perspektive ebenso eine Nähe zu einem beruflichen/ fachlichen Habitus auf (vgl. ebd.).

- 12 Eine erste, vage Andeutung auf entsprechende Zusammenhänge zwischen den individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen der Lehrpersonen und deren Rückgriff auf Medien im Rahmen sonderpädagogischer Praxis wird auch von Meschenmoser (2006) vollzogen (vgl. Meschenmoser 2006, 44).

lisch/ außerschulisch)/ Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (schulisch) zurück – bislang unzureichende theoretisch-konzeptionelle sowie modellhafte Verbindungen zwischen der Medienpädagogik und sonderpädagogischer, integrativer Ansätze (wie Integrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik etc.) und inklusiver Ansätze (wie inklusive Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Diversity Education etc.) (vgl. ebd.)¹³. In dieser Perspektive war mit der vorliegenden Arbeit zunächst das weitere Erkenntnisinteresse verbunden, eine Aufarbeitung von Verbindungsmöglichkeiten von zentralen Inhalts- und Aufgabenbereichen der Disziplinen der Sonderpädagogik und Medienpädagogik vorzunehmen; aufgrund der aktuellen Strukturen und (Rahmen)Bedingungen des Bildungssystems in Deutschland, respektive in Baden-Württemberg – auf Ebene von Schule sowie auf Ebene der Lehrerbildung – in welchem integrative¹⁴ und im Besonderen inklusive Ansätze eher Ausnahmen darstellen (vgl. u.a. Dorrance 2010, 130ff; Lersch 2009, 36ff; Prenzel 2006, 139ff)¹⁵, stellt die Disziplin/ die Profession der Sonderpädagogik den primären Fokus der vorliegenden Untersuchung dar.

-
- 13 Inklusive Ansätze wie inklusive Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Diversity Education etc. beziehen sich auf die Idee der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt. In diesem Verständnis werden Vielfalt und Heterogenität zu Normalität sowie zu Chance und Ressource von Gesellschaft respektive von Bildung und Erziehung. Hierbei geht es um die (Weiter)Entwicklung von Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. In diesem Zusammenhang ist in einem ersten Schritt das Verständnis von Vielfalt, respektive Heterogenität zu klären, welches dem jeweiligen inklusiven Ansatz zugrunde liegt/ gelegt wird. Im Rahmen inklusiver Pädagogik folgt das Verständnis von Vielfalt und Heterogenität der Idee, dass Pädagogik alle Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Verschiedenheit als eine einzige, untrennbare heterogene Gruppe zu betrachten hat (vgl. Hinz 2002, 357). Demgegenüber bezieht sich eine Pädagogik der Vielfalt vielmehr auf die Idee der Demokratisierung pädagogischer Prozesse/ Interaktion, eine Aufhebung von Hierarchien und ein gleichberechtigtes Miteinander des Verschiedenen (vgl. Prenzel 2006, 49; 95). Im Begriff der Diversity Education spiegelt sich dieser Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt wider, indem auch hier eine Kritik an der Hierarchisierung des Verschiedenen sowie die Forderung nach Gleichheit bzw. das Recht auf Verschiedenheit ohne einhergehende Hierarchisierungen betont wird (vgl. Prenzel 2007, 62). Mit Krell et al. (2007) ist darauf zu verweisen, dass aktuelle Diskurse um Vielfalt, respektive Heterogenität im Kontext von Pädagogik neben der Idee der Chancengleichheit im Wesentlichen um Differenz, Diskriminierung, Ungleichheit und Inklusion kreisen und hiermit die Forderung nach Pluralisierung statt Assimilation bzw. Vielfalt statt Homogenität verbunden ist (vgl. Krell et al. 2007, 8).
- 14 [Nachtrag Ende 2011] Zwei Schulen, welche im Rahmen der vorliegenden Untersuchung besucht wurden, waren/ sind den in Baden-Württemberg vorhandenen Modellen integrativer Schule zuzuordnen; eine Regelschule mit Außenklasse (zwei Multiplikatoren) sowie eine ISEP (Integrative Schulentwicklungsprojekt)-Schule (eine Multiplikatorin). Eine Multiplikatorin ist im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes an mehreren Regel- und Sonderschulen tätig.
- 15 [Nachtrag Ende 2011] Vgl. auch den Länderbericht zu Integration und Inklusion in Baden-Württemberg von Hudelmaier-Mätzke/ Merz-Atalik (2011).

Neben der (empirischen) Erschließung von Verbindungen und Bezügen von zentralen Inhalts- und Aufgabenbereichen der Disziplinen Sonderpädagogik und Medienpädagogik sollte in dieser Perspektive auch das Theorem der Medienkompetenz für den Bereich der (sonder)pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zielgruppenbezogen konturiert, respektive Aspekte medienpädagogischer Kompetenz von (Sonder)Pädagogen hieran rückgebunden werden.

In diesem Zusammenhang war es gleichermaßen von Bedeutung, die Bedingungen und Prozesse der Förderung von Medienkompetenz sowie medienpädagogischer Kompetenz von angehenden Lehrern, im Rahmen der Medien- und Lehrpraxis der sonderpädagogischen Lehrerbildung, detailliert aufzuarbeiten und darzulegen, um entsprechend Perspektiven für die (Weiter)Entwicklung der Integration von Medien/ Medienpädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung herauszuarbeiten.

Ausgehend von einer empirischen Aufarbeitung der beiden eben skizzierten Untersuchungsbereiche – (Medien)Sozialisation und Hochschule und Theoretisch-konzeptioneller Orientierungsrahmen Medienpädagogik – Sonderpädagogik – folgt die vorliegende Arbeit dem Vorhaben Handlungsempfehlungen und -orientierungen sowie ein Rahmencurriculum für die Hochschulausbildung von (Sonder)Pädagogen zu entwickeln.

1 Theoretisch-konzeptioneller Orientierungsrahmen Medienpädagogik – Sonderpädagogik

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, Verbindungsmöglichkeiten von zentralen Inhalts- und Aufgabenbereichen der Disziplinen der Sonderpädagogik und Medienpädagogik (empirisch) zu erschließen, setzt zunächst an einer grundlegenden Diskurslinie der Sonderpädagogik an – weitergehende Spezifikation der Bestimmung von Behinderung einerseits und Dekategorisierung von Behinderung andererseits (vgl. Moser/ Sasse 2008, 116f). Entsprechend dieser Diskurslinien, entlang des Begriffs der Behinderung, gestaltet sich die theoretische Reflexion sonderpädagogischer Inhalts- und Aufgabenbereiche sowie von Zielen sonderpädagogischen Handelns – während eine Position eine Orientierung an den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Sprache und Kommunikation, Soziale und emotionale Entwicklung) vornimmt, so orientiert sich eine weitere Position im Sinne einer Gleichheit/ Ungleichheit aller

Individuen an der Zieldimension einer allgemeinen Pädagogik, respektive einer Aufhebung der „Spezifikation des Speziellen“ (Weisser 2005a). Dieser Diskurs findet sich folglich als zentrale Argumentationsfigur in der aktuellen Auseinandersetzung um Inklusion, im Besonderen auch um Fragen der (Weiter)Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems, wieder (vgl. u.a. Schwohl/ Sturm 2010). In Anschluss an Moser/ Sasse (2008) soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit einer empirischen Erforschung der konstituierenden Momente sonderpädagogischen Handelns und dessen spezifischen Wissensbeständen, im Bereich Medien/ Medienpädagogik, nachgegangen werden, um ausgehend hiervon Perspektiven und Anschlussmöglichkeiten für Formen inklusiver Medienbildung aufzuzeigen (Moser/ Sasse 2008, 117).

Wenngleich die sonderpädagogische Ausbildungsphase von Lehramtsstudierenden auf Ebene von Hochschule den Brennpunkt der vorliegenden Arbeit darstellt, so ist vor dem Hintergrund der Professionalisierung angehegender Sonderpädagogen stets die schulische Praxis sowie die weiterführenden Ausbildungsphasen mit ihren jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und professionellen und disziplinären Logik(en) in den Blick zu nehmen. In Rekurs auf Ausführungen zur medienpädagogischen Praxis- oder Begleitforschung wird in der vorliegenden Arbeit eine Annäherung von Wissenschaft und Praxis als Zieldimension benannt, im dem Sinne, dass über Formen der Praxisforschung Wege gefunden werden sollen, „[...] um das in beiden Bereichen erarbeitete Wissen gegenseitig anschlussfähig zu machen“ (vgl. Moser 1995, 9). Entsprechend können empirische Referenzfolien sowohl für wissenschaftliche Theoriebildung als auch für die Beobachtung, Analyse und Weiterentwicklung von medienpädagogischen Konzepten und Modellen in der Praxis gewonnen werden. In dieser Perspektive kann folglich ein Beitrag geleistet werden, den Spagat von Disziplin-, Professions- und Praxisforschung zu vollziehen und in Bezug auf die sonderpädagogische Ausbildungsphase von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik bestehende Desiderate in Bezug auf Medien/ Medienpädagogik aufzuarbeiten.

Betrachtet man – zunächst losgelöst von Fragen der Professionalisierung von Sonderpädagogen – die Auseinandersetzung mit Medien/ Medienpädagogik innerhalb der Sonderpädagogik im Allgemeinen, so spiegelt sich vor allem in Bezug auf die Entwicklung von interdisziplinären Konzepten und Modellen einer Medienbildung mit Menschen mit Behinderung eine grundsätzliche Marginalität wider (vgl. Schluchter 2010). Die Auseinandersetzung mit Medien bezieht sich innerhalb sonderpädagogischer Diskurse in erster Linie auf Fragen der medialen Repräsentation von Menschen mit Behinde-

run (vgl. u.a. Heiner/ Gruber 2003; Bartmann 2002; Radtke 2003; Bosse 2006; Degenhardt/ Hilgers 2007; Scholz 2010)¹⁶ – über die inhaltsanalytische sowie semiologische Betrachtung von Medienproduktionen werden medial inszenierte Bilder von Behinderung nachgezeichnet, (zum Teil) im Kontext (medien)ethischer Fragestellungen rekonstruiert sowie in Forderungen nach gesellschaftlicher Teilhabe bzw. der gesellschaftlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung eingebunden. Jedoch werden aus den Befunden dieser Untersuchungen keine bzw. kaum Implikationen für (medien- und/ oder sonder-)pädagogisches Handeln abgeleitet – eine Ausnahme stellt hier das Projekt *Objektiv* (ABM – Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien) dar, in welchem im Sinne filmbildnerischer Maßnahmen das Thema Behinderung in den Medien für Schulen aufbereitet wird (vgl. Kern 2005). Eine Ausnahme in der Vielzahl von primär medien- bzw. textanalytischer Annäherungen an mediale Repräsentationen von Behinderung/ Menschen mit Behinderung stellt die Arbeit von Mürner (2003) dar; im Zuge der historischen Rekonstruktion medialer Repräsentationen von Menschen mit Behinderung sucht Mürner nach Handlungsmöglichkeiten und -räumen, welche es Menschen mit Behinderung ermöglichen in das Feld der kulturellen Produktion einzugreifen, um fernab der Fremdbestimmung einer Mehrheitsgesellschaft ihre eigenen Repräsentationen von Behinderung/ Nichtbehinderung zu positionieren (vgl. Mürner 2003)¹⁷. Mürners Arbeit nimmt weitergehend explizit Bezug auf die pädagogische Dimension einer Verbindung von Medien(pädagogik) und Sonderpädagogik, indem sie deren kompensatorisches Verständnis von Medien/ Medienpädagogik, respektive dem pädagogischen Einsatz von Medien, kritisch darlegt. Mit dieser Analyse umreißt Mürner mitunter ein wesentliches Problem medienpädagogischer Impulse innerhalb der Sonderpädagogik bis dato – die Reduktion von Medien auf ihre technische Funktionalität, der zufolge Medien in erster Linie als Möglichkeit der „Kompensation von behinderungsspezifischen Schwierigkeiten“ (Antor/ Bleidick 2001, 205) angesehen werden. In diesem Sinne ist die Bezugnahme

16 In Bezug auf die Auseinandersetzung mit den medialen Repräsentationen von Menschen mit Behinderung sind darüber hinaus im englischsprachigen Raum exemplarisch die Arbeiten von Barnes (1992), Nelson (1994), Pointon/ Davies (1997), Barnes/ Mercer (2001, 515ff), Goggin/ Newell 2003; Barnes/ Mercer (2003, 88ff), Riley (2005), Ellis (2008), Halter (2010) sowie Barnes/ Mercer (2010, 185ff) anzuführen.

17 An dieser Stelle ist aus Gründen der Vollständigkeit auf die Arbeit von Brunn (2008) hinzuweisen, welche ähnlich der Arbeit Mürners eine historische Rekonstruktion medialer Repräsentationen von Behinderung vorlegt. Den Kern der Arbeit stellt die analytische Deskription und Auswertung der medialen Repräsentationen dar, Ableitungen für pädagogische Implikationen werden nicht vorgenommen.