

Die Wahrnehmung der beruflichen Rolle schulischer Lehrkräfte unter dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Eine qualitative Analyse zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften
der Technischen Universität Kaiserslautern
zur Verleihung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte

Dissertation

vorgelegt von

Eva-Maria Glade

Tag der Disputation:	Kaiserslautern, 25. März 2021
Dekan:	Prof. Dr. Michael Fröhlich
Vorsitzender:	Prof. Dr. Matthias Rohs
Gutachter/in:	1. Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs 2. Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold

D 386

März 2021

„Wer wissen will, wer ich bin
– es ist alles in meinen Rollen.“

Alan Rickman

Danke!

Ich möchte vorab allen Menschen danken, die mich auf dem Weg der Promotion begleitet haben – für inspirierende Gespräche, Mut machen und Hilfen verschiedener Arten. Mein Dank gilt insbesondere Freunden und Wegbegleitern, die mich in meinem Vorhaben unterstützt haben, auch aus dem „Untergrund“.

Danke an Michael Schön, für Deinen holistischen Support an so vielen Stellen in vielen kleinen Momenten.

Danke an Janina Burger, für Deine seelische und moralische Unterstützung über alle Zeiten hinweg.

Danke an Patrick Kölsch, dafür, dass Du mich einen großen Teil des Weges begleitet hast.

Danke an Michelle Scheer, für Deinen Beitrag zu den richtigen Zeiten, an den richtigen Stellen.

Danke an Michelle Kefer, für Deine geduldige Unterstützung in der Gestaltung und im Layout.

Danke an Peter Danz, Valentina Speidel und Tristan Wiedemann, für Eure kollegiale und kompetente Hilfe.

Danke an meine ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachgebiet Pädagogik, für die gemeinsame Arbeit innerhalb des Projekts, der Doktorandenkolloquien und Interpretationssitzungen.

Des Weiteren danke ich allen Schulmanagerinnen und Schulmanagern, für Ihre Beiträge, Weblogs und Erfahrungen.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Grundlagen zur Rollentheorie	4
2.1 Die Rollentheorie nach George Herbert Mead	4
2.1.1 Symbolischer Interaktionismus	5
2.1.2 Die Rollenübernahme und das Rollenlernen	9
2.2 Die soziale Rolle nach Erving Goffman	13
2.3 Die soziale Rolle nach Talcott Parsons	15
2.4 Die Merkmale der sozialen Rollentheorie	21
2.5 Werte, Normen und Sanktionen	25
2.6 Rollenattribute	26
2.7 Rollenkonflikte und Konfliktrollen	28
2.8 Das Rollenkonzept der vorliegenden Arbeit	30
3 Digitale Medien unter dem Fokus neuer Erwartungen	34
3.1 Medienpädagogische Anforderungen an Lehrkräfte	37
3.2 Motivation der Lehrkräfte	40
3.3 Status quo: Studien zur schulpraktischen Medienbildung	41
4 Die Schule als Institution	45
4.1 Die Schule als Institution und soziale Organisation	46
4.1.1 Die Makroebene: Schule in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen	49
4.1.2 Die Mesoebene: Die Organisation Schule als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Lernsituationen	50
4.1.3 Die Mikroebene: Schule als formale Organisation	50
4.2 Schule als Sozialisations- und Selektionsinstanz	51
4.3 Das Verständnis der Schule in der vorliegenden Arbeit	53
5 Die Rolle der schulischen Lehrkraft	55
5.1 Der soziologische Berufs- und Professionsbegriff der Lehrkraft	56

5.2	Die Lehrer*innenrolle und das unterrichtliche Handeln	58
5.3	Die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte	61
5.4	Die verschiedenen Facetten der Lehrer*innenrolle	63
5.5	Die Lehrer*innenrolle – zwischen Ansprüchen und Erwartungen	67
6	Methodisches Vorgehen	70
6.1	Forschungsfrage	70
6.2	Erhebungsdesign	71
6.2.1	Die Gruppendiskussion – das Erhebungsverfahren	72
6.2.2	Die Weblogs – das Erhebungsverfahren	80
6.3	Auswertungsdesign - qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	88
6.3.1	Kategorienbildung	90
6.3.2	Typenbildung	91
7	Gruppendiskussionsanalyse	96
7.1	Die Kategorien der Gruppendiskussionen	96
7.1.1	Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit	101
7.1.2	Medienausstattung und Ressourcen	105
7.1.3	Aufgaben der Lehrkräfte	109
7.1.4	Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern	113
7.1.5	Kollegiales Verhältnis	117
7.1.6	Schüler*innenzentrierung	123
7.1.7	Gesellschaftsrelevante Faktoren	124
7.1.8	Digitale Medien im Unterricht	126
7.2	Zusammenfassung	130
8	Webloganalyse	136
8.1	Die Lehrer*innen-Weblogs – Reflexion zur Rolle im Unterricht	136
8.1.1	Weblog 1: Der entfesselte E-Learning- Blog	136
8.1.2	Weblog 2: Chancen der digitalen Medien im Schulalltag	145
8.1.3	Weblog 3: Medieneinsatz einer Sprachreise	152
8.1.4	Weblog 4: Digitale Schule von morgen	157
8.2	Kategorienbildung der Weblogbeiträge	165
9	Typologie der Lehrer*innenrollen	171
9.1	Merkmalsausprägungen der empirischen Erhebungen	172
9.2	Merkmalsräume und Gruppierungen der Fälle	175
9.3	Charakterisierung der gebildeten Typen	181
9.3.1	Der Medienmeider bzw. die Medienmeiderin	181

9.3.2	Der Digitalist bzw. die Digitalistin	182
9.3.3	Der bzw. die Lernbereite	184
10.1	Forschungsfrage und Relevanz der Arbeit	186
10.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse	188
10.2.1	Der Medienmeider bzw. die Medienmeiderin	189
10.2.2	Der Digitalist bzw. die Digitalistin	191
10.2.3	Der bzw. die Lernbereite	193
10.3	Kritische Betrachtung der Methodik und Limitation der Arbeit	194
10.4	Ausblick für weitere Forschungsvorhaben	197
10.5	Ausblick für die schulische Praxis	198
	Literaturverzeichnis	200

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons	17
Abb. 2:	Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, Gesellschaft	34
Abb. 3:	Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, Institution	45
Abb. 4:	Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, soziale Rolle	55
Abb. 5:	Folge der erhöhten Komplexität auf die Lehrer*innenrolle	63
Abb. 6:	Lehrkräfte und deren Erwartungsträger	64
Abb. 7:	Übersicht der empirischen Erhebung und Auswertung	72
Abb. 8:	Stimulus zur Gruppendiskussion	79
Abb. 9:	Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung	94
Abb. 10:	Merkmale für die Grundlage der Typenbildung	171
Abb. 11:	Merkmalsraum 1 (eigene Darstellung)	176
Abb. 12:	Merkmalsraum 2 (eigene Darstellung)	177
Abb. 13:	Merkmalsraum 3 (eigene Darstellung)	178
Abb. 14:	Merkmalsräume gesamt und Merkmalsausprägungen	180

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Gestaltungsinstrumente und faktische Verhältnisse im Bildungswesen	49
Tab. 2:	Handlungskomponenten von Social Web-Praktiken	83
Tab. 3:	Codes der Gruppendiskussionen	96
Tab. 4:	Übersicht der Kategorien aus den Weblogs	166
Tab. 5:	Merkmale und ihre Ausprägungen zur Typenbildung	174

1 Einleitung

Moderne Gesellschaften werden in ihrem Kern von einer Digitalisierung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse bestimmt. Globalisierung, Individualisierung und Entstrukturierung werden durch diese beschleunigt, charakterisieren aber auch deren Arbeitsformen. Begriffe wie Mediengesellschaft, Wissensgesellschaft und Informationsgesellschaft machen dabei die hohe Bedeutsamkeit digitaler Medien deutlich, denn sie liefern Bausteine für die Identitätskonstruktion und sind zugleich Werkzeuge für Ausdrucks- und Kommunikationsmittel (vgl. Kommer und Biermann 2012: 82). Digitale Medien wurden vor allem während der letzten Dekade immer mehr zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Alltags- und Lebenswelt, die wesentlich für die Bearbeitung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sind. Das alltägliche Leben ist in eine heterogene Medienlandschaft eingebettet, die sich durch eine Effizienzsteigerung, Schnelllebigkeit und Multifunktionalität auszeichnet (vgl. Mutsch 2012: 17).

Die wachsende Durchdringung des Alltags durch digitale Medien in nahezu allen Lebensbereichen (vgl. Krotz 2007) hat weitreichende Bedeutungen für soziale Beziehungen innerhalb der Gesellschaft. Identitätsbildung, Weltsicht aber auch ökonomische Reproduktion verändern sich unter ihr. Innerhalb dieser kulturellen Veränderungen findet eine Eingebundenheit der Medienpraktik in einem Netzwerk statt, das unterschiedliche Bedeutungen und generationsspezifische Handlungszusammenhänge aufzeigen kann (vgl. Breiter et al. 2010: 13).

Digitalisierung führt weiterhin zu einer Pluralisierung von Orientierungs- und Deutungsoptionen und einer Ubiquität digitaler, vernetzter Medien sowie zu weiten Teilen auch zur Transformation von Bildungsprozessen (vgl. ebd.: 10). Damit entstehen auch weitreichende Konsequenzen für Schule, insbesondere für deren Bildungs- und Erziehungsaufgaben sowie ein starker Innovationsdruck auf den Lehrer*innenberuf. Schulische Lehrkräfte stehen vor den Erwartungen der Bildungspolitik, digitale Medien stärker in den Unterricht zu integrieren und damit Lehr- und Lernprozesse zu verändern. Zudem sollen Lehrkräfte auf den stark von Medien geprägten Freizeitbereich von Kindern und Jugendlichen eingehen und Lernmöglichkeiten entwickeln, die eine digital geprägte Lebensorientierung schaffen (vgl. Spanhel 2007: 43).

Weiterhin trägt Schule die Verantwortung ihren Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Kompetenzen für ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in der digitalen Welt zu ermöglichen“ (Herzig 2017: 28). Dazu müssen Lehr- und Lernangebote entwickelt und umgesetzt werden, die zu diesem (Medien-) Kompetenzerwerb befähigen.

Die zunehmende Digitalisierung des Alltags stellt also Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene vor neue und sich ständig wandelnde Herausforderungen. Der kompetente Umgang mit Technologien, Kommunikationsformen und Medienangeboten wird damit mehr und mehr zur Primäraufgabe in Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen. Medienkompetenz wird dabei zu keinem statischen Zugang, sondern zur zentralen Aufgabe des lebenslangen Lernens; einer Schlüsselqualifikation für das Aufwachsen in Medien-, Wissens- und Informationsgesellschaften. Aus bildungspolitischer Perspektive wird der Fokus jedoch häufig auf digitale Medien gelegt, während andere Medienformate vernachlässigt werden. Medienkompetenz befasst sich jedoch mit dem gesamten Medienspektrum. Auch die Diskussion zu notwendigen Schlüsselkompetenzen einer Informationsgesellschaft darf nicht vernachlässigt werden und die Relevanz unterschiedlicher sozialer Milieus oder Berufsrollen sowie persönlicher Lernwege muss dabei mitgedacht werden (vgl. Süß et al. 2018: 109).

Durch diese und weitere kontextuelle Veränderungen, ausgelöst durch den Einsatz digitaler Medien, kommt es im Lehrer*innenberuf allerdings häufig zu Unsicherheiten und Komplexitäten. Zum Beispiel durch eine zunehmende Ökonomisierung der Lebensweisen, den Einsatz digitaler Medien und Informationstechnologien sowie eine steigende Mobilität am Arbeitsmarkt, welche die Unsicherheiten weiter stärken (vgl. Freisler und Paskoski 2016: 110). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer diese Komplexitäten überwinden können und sich der Aufgabe gewachsen sehen, digitale Medien stärker in ihren Unterricht zu integrieren und einen Medienkompetenzerwerb zu fördern. Welche Sicht haben schulische Lehrkräfte auf die Aufgabe von Schule und damit auf ihre eigene Arbeit innerhalb des Schulunterrichts?

Wandelt sich durch die zunehmende Digitalisierung der verschiedenen Lebensbereiche der Lehrer*innenberuf und seine Aufgaben? Wie nehmen schulische Lehrkräfte ihre eigene Arbeit wahr und wie definieren sie dabei ihre Lehrer*innenrolle? Im Zentrum dieser Dissertation steht die Frage nach der Wahrnehmung der beruflichen Rolle schulischer Lehrkräfte unter dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Das Hauptziel liegt in der empirischen Erfassung der Rollenwahrnehmungen von Lehrkräften bei digitalem Medieneinsatz im Unterricht. Dabei sollen Wahrnehmungsmuster zur beruflichen Rolle von Lehrkräften empirisch analysiert werden, um die Lehrer*innenrolle hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien zu beschreiben. Damit verortet sich der Kern dieser konkret in der Disziplin der sozialen Rollentheorie, womit die Lehrer*innenrolle stets mit ihren unterrichtlichen Aufgaben diskutiert wird.

In Kapitel 2 werden die Grundlagen der sozialen Rollentheorie skizziert und die wichtigsten Eigenschaften, wie Rollenattribute und -konflikte erläutert. Anschließend werden Vertreter der soziologischen Rollentheorie aufgegriffen und die Schwerpunkte ihrer Theorien diskutiert. Dabei geht es um den symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead, der Theatermetapher nach Erving Goffman und der sozialen Rollentheorie nach Talcott Parsons. Auf Grundlage dieser drei geschilderten Rollentheorien wird dann ein Verständnis der sozialen Rolle für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit definiert.

In Kapitel 3 werden dann die Erwartungen durch den Einsatz digitaler Medien an Schule und Unterricht diskutiert. Im ersten Schritt werden dabei die Bewegungsgründe der Implementierung digitaler Medien in Schule und Unterricht skizziert sowie damit verbundene gesellschaftliche und bildungspolitische Forderungen erläutert. Anschließend werden dazu die Anforderungen an schulische Lehrkräfte unter medienpädagogischer Perspektive beschrieben. Zum Ende des Kapitels wird der Status quo der Mediennutzung und des Mediengebrauchs in schulischem Unterricht aufgegriffen sowie durch aktuelle Studien begründet.

Kapitel 4 befasst sich anschließend mit den Besonderheiten und Eigenschaften von Schule als soziale Institution. Dabei geht es neben Schule als Organisation vornehmlich um die Merkmale von Unterricht, die eng mit dem Lehrer*innenverhalten verbunden sind. Nach diesen Grundlagen wird dann in Kapitel 5 die berufliche Rolle der Lehrpersonen diskutiert. Damit verbunden werden der soziologischen Berufs- und Professionsbegriffe, die Lehrer*innenrolle in ihren Erwartungen, Sozialisationsmerkmalen und Rollenkonflikte beschrieben.

In Kapitel 6 wird die Forschungsfrage formuliert und dazu das empirische Vorgehen der Erhebung und Auswertung dargestellt, bevor es in den beiden darauffolgenden Kapiteln um die methodische Ausgestaltung und Interpretation zweier qualitativer Erhebungen geht. Im Kapitel sechs wird also neben den Erhebungsmethoden auch die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring beschrieben. Im Anschluss daran wird das Vorgehen der Typenbildung geschildert.

In der vorliegenden Arbeit wurden mit Lehrerinnen und Lehrern Gruppendiskussionen durchgeführt, deren Auswertungen und Ergebnisse dem siebten Kapitel zu entnehmen sind. Dem achten Kapitel liegt dann eine Analyse und deren Ergebnisse von Weblogbeiträgen von Lehrkräften zugrunde. Um dann individuelle und kollektive Rollenwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern rekonstruieren zu können, findet sich in Kapitel 9 die Typenbildung, die die verschiedenen Sichtweisen und Wahrnehmungen darstellt und begründet. Kapitel 10 konkludiert zum Ende die jeweiligen Ergebnisse der Inhaltsanalyse sowie der Typenbildung und diskutiert die Ergebnisse auf Grundlage der Fragestellung.

2 Grundlagen zur Rollentheorie

Subjekte sind stark von sozialen Beziehungen und eigenen Erfahrungen geprägt, die sie in ihren Präferenzen stark bestimmen und definieren (vgl. Pries 2014: 77). Vorgesetzte und Mitarbeitende in Organisationen sind aus soziologischer Perspektive daher nicht als individuelle oder einzigartige Subjekte zu begreifen, sondern agieren in ihren jeweiligen Rollen, in denen sie mit bestimmten Rechten und Pflichten ausgestattet sind. Die Rollen, die innerhalb und außerhalb von Organisationen eingenommen werden, bestimmen durch entsprechende Rolleneigenschaften das Handeln der Subjekte. Diese Eigenschaften bestimmen wiederum die Wahrnehmung und das Denken aller und beeinflussen Handeln und Interaktionsprozesse mit anderen (vgl. Nerdinger 2003: 34).

Das folgende Kapitel setzt dazu die soziale Rollentheorie in den Fokus und soll deren theoretische Grundlagen klären. Im Rahmen dessen, werden die Theorien nach George Herbert Mead, Erving Goffman sowie Talcott Parsons vorgestellt, bevor die wichtigsten Elemente für den weiteren Verlauf der Arbeit zusammengefasst werden.

2.1 Die Rollentheorie nach George Herbert Mead

George Herbert Mead wird in der Diskussion um die soziale Rollentheorie als einer der einschlägigsten Experten herangezogen. Er hat zwar nie eine eigene Sozialisationstheorie entwickelt, doch seine Arbeiten, insbesondere diejenigen zum symbolischen Interaktionismus, waren für viele Handlungs- und Sozialisationstheorien von enormer Bedeutung. Talcott Parsons Rollentheorie (siehe Kapitel 2.3) stützt sich zu großen Teilen auf die Arbeiten von Mead, wobei Parsons das individuelle Verhalten einer Person stärker in den Fokus seiner Arbeiten stellte. Im Gegensatz zu Parsons betonen Mead und seine Schüler vor allem die Interpretationsleistungen und -möglichkeiten, die den Interaktionsteilnehmenden abverlangt werden. Für sie ist eine vollständige Entsprechung zwischen Rollenerwartungen und den eigenen individuellen Handlungsmotivationen eher die Ausnahme (vgl. Baumgart 1997: 119). Mead ist daher als Experte nicht im klassischen Sinne als Rollentheoretiker zu verstehen, wobei er seine Erkenntnisse maßgeblich für die weiteren Arbeiten waren. Vielmehr fokussiert er sich als Repräsentant einer identitätstheoretischen Wende stärker auf das Konzept der Identität.

2.1.1 Symbolischer Interaktionismus

Das Abgleichen von Rollenerwartungen sowie der Situationswahrnehmung geschieht in der Welt der Erwachsenen recht schnell, vorbewusst und unproblematisch. Ist der Routineabgleich nicht wie üblich sofort erfolgreich, kann Verwirrung entstehen. Eine Situationsdeutung kann zu unterschiedlichen Handlungsweisen führen, „die Produktion von Bedeutungen in den sozialen Interaktionsprozessen [erfolgt selbst]“ (Pries 2014: 105). Die Übernahme von sozialen Rollen geschieht also nicht passiv durch den Einzelnen, sondern wird im Prozess der Rollenübernahme aktiv verändert und vom Handelnden angepasst. Das kann ebenfalls auf den Lehrer*innenberuf rekuriert werden und damit verbunden auf die Rolle schulischer Lehrkräfte. Durch die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit übernehmen und gestalten sie ihre soziale Rolle, die ihr Handeln in Interaktionsprozessen mit Schülerinnen und Schülern sowie anderen Akteurinnen und Akteuren bestimmen (vgl. Mead 2008: 11).

Interaktionen spielen im sozialen Handeln somit eine bedeutende Rolle. Dabei ging Mead der Frage nach, wie Menschen zu interagieren lernen und dabei symbolische Interaktions-schemata gestaltet werden. Dazu entwickelte er die Theorie des sozialen Handelns und betrachtete Probleme unter der Fragestellung, wie menschliches Handeln mit Symbolen ausgerichtet wird. Der Begriff des symbolischen Interaktionismus befasst sich demnach mit sozialem Handeln und Identitätsbildung und schlägt damit die Verbindung zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft. Untersuchungen fokussieren Prozesse der Identitätsbildung und -darstellung, Gefühle und Gefühlsarbeit zur gesellschaftlichen Konstruktion, sozialen Problemen, der Analyse von Organisationen und kollektivem Handeln (vgl. Mead 1973, 2008; Popp 2004: 100f.).

Keller (2012: 85f.) fasst die Charakteristika des symbolischen Interaktionismus zusammen und setzt sich dabei mit der Frage auseinander, wie sich soziale Phänomene und Interaktionen aufbauen lassen und welche Rolle Deutungsprozesse dabei spielen. Dabei betont er das pragmatische Handlungsmodell und die Verwicklung von Deuten und Handeln als Interaktions- und Kommunikationsprozess. Die Definition der Situation spielt eine zentrale Rolle ebenso wie die Frage, wie Definitionssituationen zum Einsatz kommen und Individuen zum routinierten Handeln befähigt werden. Der symbolische Interaktionismus fragt danach, „wie soziale Phänomene durch den menschlichen Gebrauch von Symbolen konstituiert“ werden (ebd.) und wie Gesellschaft als ein komplexes und dynamisches Gefüge symbolisch in Interaktionsprozessen vermittelt werden kann.

Die Grundidee des Symbolischen Interaktionismus lässt sich nach Keller (2012) durch folgende Prämissen bezeichnen:

1. Menschen handeln mit und durch Dinge nach der Bedeutung, die diese für sie besitzen. Diese umfassen alles, was Individuen in ihrer Umwelt wahrnehmen können, Objekte oder abstrakte Gedanken. Unter diesen Dingen können Familien, physische Gegenstände oder Institutionen wie die Schule gefasst werden.
2. Die Bedeutung wird diesen Dingen durch soziale Interaktion, die mit Mitmenschen kommuniziert und abgeleitet werden, zugewiesen.
3. Die Bedeutungen zu Dingen entstehen in einem interpretativen Prozess, den das Individuum durch seine Auseinandersetzung mit diesen Dingen hat. Diese können darin verändert und gehandhabt werden.

Dinge können nicht nur als Worte oder Zeichen verstanden werden, sondern sind auch Träger bestimmter Bedeutungen und Sinngehalte. Darüber hinaus wird etwas Tatsächliches als ein Phänomen, Handeln oder Prozess verstanden, das nicht ausschließt, dass mit dem Bezeichneten eine besondere Bedeutung einhergeht. Will man also das Handeln von Menschen nachvollziehen, muss klar sein, wie die Welt bestimmter Objekte aufgebaut ist. Objekte und Welten, die damit verbunden werden, sind Produkte symbolischer Interaktionen. Die Beschaffenheit eines Objekts ergibt sich dabei nicht aus diesem selbst heraus, sondern aus der Bedeutung, die diesem durch eine Person oder Gruppe zugesprochen wird. Das Suchen und Finden einer Bedeutung zu einem Ding erfolgt durch die Kollektive, aber nie durch das Objekt selbst (vgl. Keller 2012: 114f.).

Die Vorstellung vom kollektiven Handeln in sozialen Gruppen und Gesellschaften wurde in der pragmatischen Philosophie im Einzelhandeln nachempfunden. Individuelles Denken und das Bewusstmachen von Handlungen sind unmittelbar miteinander verwoben und ergeben sich in kreativen Denkprozessen, in routiniertem Handeln und Irritationen darin. Daher sind innerhalb der Forschungen des symbolischen Interaktionismus sowohl Denkprozesse als auch Kommunikationsprozesse relevant. Das handelnde Individuum ist der Ausgangspunkt, dessen Handlungen können dann auf das Gruppenhandeln übertragen werden. Das individuelle Bewusstsein ist damit keinesfalls isoliert, sondern in einem sozialen und gemeinschaftlich geteilten Deutungsvorrat verankert (vgl. ebd.: 86).

Dieses individuelle Selbstkonzept ist Ausdruck der eigenen Sozialisationsbiografie. Rollenträgerinnen und -träger nutzen gespeicherte Sozialisationserfahrungen zur Prüfung und Interpretation neuer Verhaltenserwartungen, die in der jeweiligen aktuellen Situation auftreten. Im Sinne einer Rollenselbstdeutung setzen Akteure und Akteurinnen Elemente des eigenen Selbstkonzepts mit ihrer Rollenerwartung in Beziehung. Das Urteil des Akteurs über die zugeordnete Rolle wird als Rollen-Selbst bezeichnet, welches wiederum Bestandteil des Selbstkonzepts ist (vgl. Wiswede 1979: 156f.). Jeder sozialen Rolle kann ein komplementäres Rollen-Selbst zugeschrieben werden. So kann, soziologisch gesehen, das Individuum in Teil-Selbsten bzw. Teil-Identitäten zerlegt werden. Eine Rollenidentität ist

dabei eine idealisierte Konzeption des eigenen Rollenverhaltens, also die Vorstellung eines Akteurs, wie er in seiner Rolle sein möchte (vgl. ebd.: 157).

Die Rolleninterpretation wird dabei im Konzept der Identität gesehen. Erikson (1996) definiert die Ich-Identität als die Fähigkeit für die Ausübung sozialer Rollen, die zum Abschluss der Adoleszenzphase stattfindet. Identität setzt immer erst dann ein, wenn bestimmte Sozialisationserfahrungen vorliegen, also dann, wenn primäre Sozialisation abgeschlossen wurde. Nach Mead ist das Ich-Bewusstsein nicht zwingend mit dem Körper verbunden, Individuen können sich zwar durch dieses dem eigenen Körper zuwenden, doch auch eigene Reaktionen beobachten. Das betrifft vor allem die Beschäftigung mit eigenen Gefühlen und Gedanken. Viele täglich durchgeführte Handlungen sind routiniert und werden in ihrer Ausübung kaum in Frage gestellt (vgl. Mead 1973).

In der Konformitätsforschung wird untersucht, wie ein Individuum bestimmte Rollen perzipiert, kognitisiert und interpretiert. Dabei wird untersucht, unter welchen Bedingungen Individuen sich konform verhalten und unter welchen Bedingungen sie Abweichungen in Kauf nehmen (vgl. Wiswede 1979: 161). Zwar handeln Individuen ihren sozialen Rollen entsprechend und erfüllen die Verhaltenserwartungen, die an sie gestellt werden, dennoch sind sie Individuen, die in ihrer Entwicklung eigene subjektive Erfahrungen sammeln und mit in die Rollenhandlungen einbinden.

Zum Ablauf von Sozialisationsprozessen und Prozessen der Identitätsbildung hat Mead daher mehrere Komponenten des individuellen Bewusstseins und Selbstkonzepts herausgebildet, die er in *I*, *me* und *myself* unterteilt (vgl. Mead 1969). Diese sind keine eigenständigen psychischen Instanzen, vielmehr sind es unterschiedliche Phasen des eignen Selbst, deren Zusammenspiel das Handeln und die Identität des Individuums konstituieren (vgl. ebd.).

Unter *I*, dem Ich einer Person, versteht Mead das impulsive Selbst, also die vorsoziale, persönliche und subjektive Instanz der Persönlichkeit, welches sich dem direkten Bewusstsein entzieht (vgl. Mead 1973: 254f.). Dieses Ich kann die Person, zu der es gehört, selbst überraschen, da es meist affektive Reaktionen wie Wut, Freude oder Trauer empfindet. Dennoch ist es nicht unabhängig von sozialen Einbindungen zu sehen und entsprechend sozialisiert (vgl. Keller 2012: 101). Das *I* lässt sich also

„aus dem sozialen Prozeß und aus der Kommunikation heraus beschreiben. [...] Wenn man [...] dem sozialen Prozeß der Erfahrung (in einer rudimentären Form) und nicht dem Bewußtsein die Priorität gibt und die Entstehung des Bewußtseins aus der Interaktion zwischen den Individuen erklärt, hört nicht nur die Entstehung von Bewußtsein, sondern auch die Interaktion zwischen dem Bewußtsein verschiedener Personen auf, weiterhin rätselhaft oder verwunderlich zu sein. [...] Das Bewußtsein entsteht durch Kommunikation, durch

Verständigung im sozialen Prozeß oder im Zusammenhang der Erfahrung – nicht Kommunikation durch Bewußtsein“ (Mead 1973: 217).

Die alltägliche Organisation von Individuen ist geprägt von sozialen Gewohnheiten und fraglos gültigen Haltungen. Ein gewohnheitsmäßiges Verhalten kann jedoch in Konfliktsituationen brüchig werden, so dass das *I* als Moment des Psychischen aktiv wird, es kann Gewohnheiten in Frage stellen und neue Perspektiven des Handelns eröffnen (vgl. Mead et al. 1980: 239).

Das *me* ist im Vergleich dazu der reflektierte und durchdachte Teil des Selbst eines Individuums. Es ist der Blick, der auf das Selbst geworfen wird (vgl. ebd.: 243). Das *I* ruft das *me* in einer Person hervor und reagiert auf dieses. Zusammen bilden beide Teile die Persönlichkeit eines Individuums (vgl. Baumgart 1997: 124). Das *me* ist das verinnerlichte Andere, worunter wiederum die Mitglieder einer sozialen Gruppe, Organisation oder Gesellschaft verstanden werden können (vgl. Preyer 2012: 63).

So entwickelt sich das Ich in sozialen Gruppen, Beziehungen und individuellen Aktivitäten. Koordinierte Aktivitäten sozialer Kollektive sind nur möglich, wenn ihnen auch Individuen angehören, die die entsprechenden Kompetenzen der Rollenübernahme und die damit verknüpfte Ich-Identität ausbilden. Die Fähigkeit die Perspektive des generalisierten Anderen anzunehmen, ist die Voraussetzung, das eigene Ich zu bestimmen (vgl. Mead et al. 1980). Durch das Zusammenspiel der beiden Identitäts-Komponenten des *I* und des *me* werden Individuen einmalig und gleichzeitig sozial konstituiert (vgl. Keller 2012: 105).

Das *I* und das *me* bilden schließlich zusammen das *myself*. So ergeben das reflexive Bewusstsein und das spontane Ich ein einheitliches Selbstbild (vgl. Mead 1973: 219). Die Erfahrungen, die Individuen mit ihrem eigenen Selbst machen, können nicht isoliert betrachtet werden und müssen ganzheitlich mit sozialen Gruppen in Relation gesetzt werden. Im Kontakt mit anderen werden Beziehungen unterhalten, die sich von Person zu Person unterscheiden und verschiedene Arten von Interaktionen hervorrufen. Mead ist daher der Ansicht, dass es verschiedene Arten der Ich-Identitäten gibt, die aus zahlreichen unterschiedlichen Zusammenhängen ausgebildet werden und sich in Teil-Ichs untergliedern lassen. Diese bleiben innerhalb der Lebensspanne nicht stabil, sondern verändern sich durch soziale Erfahrungszusammenhänge (vgl. Keller 2012: 103).

In einer Interaktion müssen die Verhaltenserwartungen von Individuen interpretiert werden. Das verläuft über zwei Prozesse, dem *role-making* (Selbstpräsentation) und dem *role-taking* (Akzeptanz der Selbstpräsentation des Anderen). Letzteres beschreibt vor allem den Prozess der Rollenübernahme, also sich in jemanden hineinzusetzen und ihn oder sie versuchen zu verstehen. *Role-making* bedeutet, dem Gegenüber ein Rollen- oder Interpre-

tationsangebot zu unterbreiten. Das eigene Selbst und die individuelle Persönlichkeit werden dabei sozial eingebunden und präsentiert. Soziale Interaktionen sind reziprok, was bedeutet, dass die Handelnden in der Lage sind, den subjektiven Sinn hinter den Interaktionen des Anderen zu interpretieren und darauf entsprechend zu reagieren. Der Begriff der Identität bezieht sich dabei auf Individuum und Gesellschaft. Eine Identität besitzt ein Mensch, der in der Lage ist, sich selbst zum Objekt zu machen und sich reflexiv mit sich und der Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. Popp 2014: 111).

2.1.2 Die Rollenübernahme und das Rollenlernen

Rollenlernen und -übernahme werden bereits in Prozessen der primären Sozialisation übernommen, wobei das Individuum in eine Kultur und ein Wertesystem hineinwächst und lernt, wie eine Rolle gemäß den Erwartungen ausgeführt wird (vgl. Schäfers 2013: 80). Hierbei werden Rollenerfahrungen erstmals transferiert und generalisiert, die Identifikation mit bestimmten Rollen gestärkt und die Auseinandersetzung mit Anderen verringert. Durch Sozialisationsprozesse werden allerdings nicht nur soziale Rollen angeeignet und übernommen, sondern auch Elemente der eigenen Persönlichkeitsstruktur mit in die Rolle eingewoben und durch diese modifiziert. Individuen lernen dabei mehr oder weniger gut, Individualität, Identität und Rollenzwänge in Einklang zu bringen, wodurch Rollenbelastungen und -konflikte entstehen können und sich das Individuum bestimmte Strategien zur Konfliktvermeidung aneignen muss (vgl. Wiswede 1979: 155). Mead unterscheidet zwei Arten des Erlernens von Interaktion und damit der Einübung von Rollenerwartungen. Diese beiden Arten bezeichnet Mead als *play* und *game*, womit er implizit das Spielerische am Lernen heraushebt (vgl. Mead 1973; Pries 2014). Ein Kind beginnt schon in frühem Alter mit der Nachahmung des Anderen, was Mead als *play* bezeichnet. Diese Anderen sind Bezugspersonen, die das Kind aus der eigenen Lebenswelt kennt. Das kann z.B. ein Elternteil oder ein Geschwister sein, ein signifikanter Anderer wie eine Lehrerin oder ein Polizist. An diesen Bezugspersonen orientiert sich das Kind, beobachtet und lernt somit die unterschiedlichen Rollenattribute zu unterscheiden (vgl. Mead 2008: 47).

In weiteren Sozialisationsprozessen übernehmen Kinder dann Haltungen von Anderen, bezogen auf ihr eigenes Rollenverhalten. Darunter sind reflexive und komplexere Rollenspiele der Anderen zu fassen, wobei Fragen nach „Wie werde ich von Anderen gesehen?“ im Fokus stehen (Mead 1973: 192ff.). Dies ist vor allem in Wettkämpfen zu finden, in denen sich alle Teilnehmenden zu einer Einheit organisieren und die Reaktionen von Einzelnen kontrollieren. Damit ein Individuum seine eigene Identität jedoch vollumfassend entwickelt, genügt es nicht, die Haltungen anderer Menschen einfach nur einzunehmen. Es

muss auch die Haltungen gegenüber den verschiedenen Phasen einer gesellschaftlichen Tätigkeit oder Aufgaben übernehmen, in die alle Mitglieder einer Gesellschaft einbezogen werden (vgl. Mead 1997: 129). Die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Ganzen ist eine entscheidende Basis für die volle Entwicklung der eigenen Identität. Es ist also notwendig, dass jedes Individuum dazu fähig ist, die eigenen Haltungen aller Individuen hinsichtlich Tätigkeiten und Prozessen einzunehmen und das eigene Handeln darauf auszurichten (vgl. ebd.: 130).

Für Mead war der menschliche Verstand (*mind*) das Produkt von sozialem Austausch und nicht das Ergebnis einer biologischen Reifung. Im *game* darf das Individuum nicht ganz in seiner Rolle aufgehen, wie es im *play* der Fall ist, sondern muss auch andere Spielerinnen und Spieler sowie deren Rollenerwartungen mitdenken. Während im *play* der Andere konkret ausgemacht werden kann, ist er im *game* allgemeiner und abstrakter und wird an der Summe aller Rollen und -erwartungen in den jeweiligen Handlungszusammenhängen gebildet (vgl. Mead 1973: 195). Durch das *game* wird die eigene Position in Zusammenhang mit verschiedenen Kontexten erkannt. Dabei geht es jedoch nicht nur um die Einübung der Perspektive von anderen auf das eigene Ich, sondern auch um Orientierungen der anderen und das Gesamtziel des Spiels (vgl. ebd.).

Kinder übernehmen nach und nach die Rollen von Anderen und ahmen diese nach. Mead ist der Ansicht, dass Heranwachsende das *self* durch die Einstellungen der Akteurinnen und Akteure des sozialen Umfelds übernehmen. Sie lernen die Erwartungen zu übernehmen, die an sie gestellt werden. Dabei ist die Nachahmung klar vom Spiel zu unterscheiden. Durch das Spiel übernimmt der oder die Heranwachsende eine verantwortungsvolle Aufgabe, welche man ihm zuteilt. Diese Phase wird bezeichnet als Übernahme der Einstellungen der generalisierenden Anderen, also der Mitgliedschaft in eine Gruppe, in welche sie oder er gehört. Lehrkräfte übernehmen durch die Phase des Vorbereitungsdienstes die Einstellung des generalisierenden Anderen, wobei daraus das Ziel besteht in die berufliche Gruppe der Lehrenden und das Kollegium aufgenommen zu werden. Dabei übernehmen sie immer mehr übertragene Verantwortung und Aufgaben und wenden zum ersten Mal das theoretisch Gelernte in der beruflichen Praxis an. Sie verlassen die Gruppe der Studierenden und treten in den Kreis der Lehrkräfte ein. Durch das Erlernen der neuen Einstellungen handelt es sich nicht um eine natürliche Entwicklung, sondern vielmehr um eine erlernte Eigenschaft. Dabei wird ein weiterer Mechanismus erworben, nämlich die Unterscheidung der verschiedenen Rollen in verschiedenen Situationen. Durch den Prozess des Spiels soll auch der Verlust des Selbst in diesen Situationen vermieden werden (vgl. Preyer 2012: 61).

Die in der Kindheit und Jugend erfolgte Sozialisation ist jedoch keineswegs für die gesamte Biografie eines Individuums ausreichend (vgl. Brim 1979:3; Arnold und Kaltschmid 1986:9). Vielmehr wird in der Primärsozialisation eine Art Grundausrüstung erworben, die im späteren Verlauf aktualisiert und ergänzt werden kann (vgl. Wittpoth 1994: 3). Einmal erworbene Orientierungen sind relativ stabil und nicht ständig aktualisier- und veränderbar. Deutungen und Orientierungen Erwachsener sind so lange haltbar, wie keine Diskrepanzen oder Irritationen zwischen Identitätszuschreibungen und erworbener persönlicher Identität auftreten. Geschieht dies doch, werden Uminterpretationen und Neudefinitionen erforderlich. Damit sind Krisen sozialisationsrelevant und können sich im Erwachsenenalter bspw. mit dem Eintritt in das Berufsleben, bei Eheschließungen oder der Gründung einer Familie zeigen (vgl. Lehr 1983). Wie oben bereits angedeutet, zeigt sich der Übergang der Universität in die zweite Phase der Lehrer*innenbildung, dem Vorbereitungsdienst in der Sozialisation von Lehrkräften als eine solche Phase. Die Sozialisation, die durch den Eintritt in einen bestimmten Beruf erfolgt, zeigt dabei weiterhin die Wirksamkeit besonderer Rahmungen. Berufsbilder, auf die junge Erwachsene ausgebildet werden, dienen als eine Art Schablonen der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Beck et al. 1968: 202). „Denkweise, Beobachtungsgabe, Ausdrucksfähigkeit, innere Haltung sowie Gestik und äußere Erscheinungsformen werden nach dem Muster des Berufsbildes geprägt [...] oder besser: gefestigt“ (Wittpoth 1994: 5). Damit ist in Berufe ein Persönlichkeitsmodell integriert, das zu Sicherheiten, aber auch Problemen führen kann. Einerseits kann die Rahmung des Berufes nach dem Eintritt über lange Zeit hinweg stabil bleiben, andererseits kann es aber auch zu Konkurrenz mit anderen Rahmungen führen. So können bspw. institutionelle Rahmungen erkennen lassen, dass Qualifikationen und Orientierungen, die ursprünglich mit dem Beruf erworben wurden, nun nicht mehr zur Ausübung der Tätigkeit genügen, womit lebenslanges Lernen notwendig werden kann. Rahmungen sind also nicht in sich geschlossen, sondern können strukturelle Persönlichkeitsänderungen möglich machen, wenn sich z.B. Arbeitsbedingungen ändern. (vgl. ebd.).

Ein weiteres Merkmal des Rollenspiels ist die Rollenreflexivität bzw. Rollendistanz. Diese beschreiben die Differenz zwischen den Erwartungen an und das tatsächliche Verhalten innerhalb der Rolle. Die Rollenreflexivität ist keine distanzierte Beobachtung des eigenen Verhaltens, sondern eine Distanzierung der sozialen Erwartung. Die Rollenreflexivität sowie die -distanz besagen, dass die Mitglieder sozialer Systeme die Fähigkeit erlernen, sich sowohl reflexiv als auch distanziert gemäß ihrer Rolle zu verhalten. Die Einstellung der reflexiven Erwartungserwartung wird erforderlich, wenn die Rollendifferenzierung nicht mehr an Leitmerkmale wie Geschlecht, Alter oder soziale Herkunft gekoppelt ist. Dann liegt eine Unterscheidung zwischen Person und Rolle vor (vgl. ebd.).

Rollendistanz ist die Möglichkeit der Erbringung einer eigenen Ich-Leistung, also die Möglichkeit, eigene Freiräume auszufüllen. Darunter verbergen sich zahlreiche unterschiedliche Bedeutungsinhalte, z.B.:

- „der Grad, in dem sich ein Individuum mit der Rolle identifiziert;
- das Ausmaß, in dem das Individuum mit der Rolle einverstanden ist;
- der Grad, in dem die Rolle die eigenen Absichten des Individuums repräsentiert;
- der Grad, in dem das Individuum sich im Rahmen der Rolle engagiert;
- das Ausmaß, in dem ein Individuum seine Rolle mit expressiven Elementen ornamentiert;
- das Ausmaß, in dem ein Individuum über seine Rolle reflektiert;
- der Grad, in dem ein Individuum ‚Ich-Leistungen‘ in eine Rolle einbringt;
- das Ausmaß, in dem ein Individuum die Rolle gestalten (manipulieren) kann;
- der Grad, in dem sich ein Individuum von seiner Rolle emanzipieren kann;
- das Ausmaß, in dem man gewöhnlich von den Rollenerwartungen abweicht.“ (Wiswede 1979: 167f.).

Zum Spielen einer Rolle gehört weiterhin das Image der Rollenspielenden. Darunter ist die Verhaltensstrategie eines sprachlichen oder nicht-sprachlichen Verhaltens zu verstehen, mit welcher der oder die Rollenausübende eine besonders positive Einschätzung von Seiten der Adressaten erhalten möchte. Diese sozial anerkannte Eigenschaft beschreibt das Selbstbild von Rollenspielern. Wichtig ist weiterhin zu erwähnen, dass einem Rollenspieler auch ein falsches Image auferlegt werden kann (vgl. Preyer 2012: 62f.).

Rollenerfahrung begünstigt die Fähigkeit zum Rollenspiel, denn dadurch werden Anpassungsprozesse und die Erweiterung des Rollenrepertoires beschleunigt. Das Spielen einer Rolle verbessert die Darbietung dieser Rolle auch zu einer anderen Zeit. Das Spielen von verschiedenen Rollen befähigt weiterhin das Spielen anderer Rollen und erhöht weiterhin die Anzahl der effektiv zu spielenden Rollen in anderen Situationen. Ein Individuum, das eine neue Rolle übernimmt, hat bereits Vorstellungen davon, welche Erwartungen diese Rolle enthält (vgl. Wiswede 1979: 163).

Mead ist der Ansicht, dass das Spiel der eigenen Rollen dann beginnt, wenn die eigene Rollenübernahme im Spiel erfolgt und das Selbst als der oder die Andere gespielt wird. Das Mich ist dabei eine Menge an Einstellungen, die durch das Spielen der eigenen Rolle durch das Individuum immer weiter verinnerlicht wird. Somit ist die Rollenidentität eine qualitative Identität, die durch das Spielen einer sozialen Rolle immer weiter verfestigt wird. Das Selbstbewusstsein im Sinne eines unmittelbaren Bewusstseins ist dabei nicht reflexiv erfassbar. Mead geht von einer System-Umwelt-Beziehung aus und differenziert

zwischen Selbstbezug, also Selbstbewusstsein, Person, Rolle und Erwartungen einer Bezugsgruppe, in welche die Interpretationszone zwischen Verhaltensorganismus und sozialen Systemen einzuordnen sind (vgl. Preyer 2012: 64).

2.2 Die soziale Rolle nach Erving Goffman

„Die ganze Welt ist Bühne und alle Frauen und Männer bloße Spieler, sie treten auf und gehen wieder ab.“ Dieses Shakespearezitat wird häufig mit Goffmans Rollentheorie verbunden, der sich in seinen Arbeiten insbesondere auf die Theatermetapher zur sozialen Rollentheorie konzentriert hat (vgl. Goffman 1974, 2013). Erving Goffman war ein Schüler Meads, der parallel zu Parsons (Kap. 2.3) Rollentheorie seine eigene Strömung von Rolle und Individuum weiterentwickelte. Er war der Ansicht, dass der Mensch wie ein Schauspieler oder eine Schauspielerin seine sozialen Rollen ausfüllt.

Soziologisch betrachtet verschwindet der Mensch als einzelnes Element in der Gruppe, als gesellschaftliches Wesen wird er zum Träger sozialer Rollen. Nach Goffman werden soziale Rollen „übergestülpt und wieder abgelegt, ohne mit dem Träger verschmolzen zu sein. Man kann jedoch auch feststellen, daß sich ein guter Schauspieler in einer Weise mit seiner Rolle identifiziert, die Teile seines Selbst zumindest temporär in diese Aufgabe investiert“ (Wiswede 1979: 41). Goffman verwendet damit also in seinen Arbeiten Begriffe wie *Maske*, *Person*, *Charakter* und *Rolle*, die alle dem Bedeutungsbereich des Theaters zuordenbar sind. Sie haben gemein, dass sie etwas von außen Vorgegebenes sind und sich indes als ein Komplex von Verhaltensweisen beschreiben lassen (vgl. Goffman 2013). Die Grenze der Theatermetapher macht deutlich, dass hinter all den Rollen einer Person diese als ein Eigentliches und nicht Affiziertes bleibt (vgl. Dahrendorf 2006: 26). Dahrendorf betont, dass die Rolle nicht als eine Art Maske zu sehen ist, die jederzeit auf- und abgesetzt werden kann. Eine Rolle wird durch die Theatermetapher längerfristig gespielt (vgl. ebd.).

Erving Goffman veröffentlichte 1959 eines seiner beiden Hauptwerke „Wir alle spielen Theater“, worin er sich mit der sozialen Interaktion und personalen Identität befasste. Hierbei bezieht sich Goffman vor allem auf die Unterscheidung zwischen wirklichem Alltagsleben und der künstlichen Übernahme einer illusionären Rolle. Die Rolle ist in seinen Arbeiten ein übergeordnetes Konzept. Sie umschließt die Zugehörigkeit zur sozialen Großgruppe bis zu spezifischeren Sozialrollen und ist der sozialen Identität gleichzusetzen. Die persönliche Identität hingegen taucht in das jeweilige Rollenhandeln ein und kann im Verhältnis zur sozialen Rolle mehr oder weniger aktiv sein. Individuen bemühen sich einer ihrem positiven Selbstbild und der spezifischen Interaktionssituationen entsprechenden Darstellung und sichern sich somit Akzeptanz und Anerkennung des Gegenübers. Die Darstellung des Ichs kann dabei bewusst oder unbewusst vollzogen werden. In der bewussten

Darstellung des Selbst wird versucht, einen angestrebten Eindruck durch die Inszenierung hervorzurufen (vgl. Goffman 1975: 125). Diese bewusst gesteuerte Darstellung ist ein Element des Identitätsmanagements, welches mit Diskrepanz zwischen den Erwartungen und eigenen normativen Selbstentwürfen zwischen tatsächlichen Eigenschaften und Handlungsmöglichkeiten einhergehen. Das Verhalten der Darstellerinnen und Darsteller folgt dabei stets einem Skript, welches der Rolle zu Grunde liegt (vgl. Goffman 2013: 44).

Das betrifft auch die soziale Interaktion, denn diese setzt stets eine wechselseitige Identitätszuweisung voraus und wird zwischen den Interaktionspartnerinnen und -partnern konstruiert. Identität hat daher immer zwei Perspektiven. Die erste ist die Wahrnehmung der sozial gegenüberliegenden Identität. Diese bezieht sich auch rückspiegelnd auf die eigene, da jede Person selbst das Gegenüber oder der oder die Andere ist. Ein Subjekt ist also auch gleichzeitig Objekt der Wahrnehmung sozialer Identität. Die zweite Perspektive bezieht sich auf die Selbst- oder Ich-Identität. Die Person ist das Subjekt und zugleich das Objekt der Wahrnehmung der eigenen Person. Dazu gehören nach innen und außen gerichtete Reflexionsfähigkeit, Identitätsbestimmung sowie Identitätsnormen der sozialen Welt. Diese werden zur eigenen Orientierung verarbeitet und dienen als Grundlage zur Handlungsinstanz, die wiederum entscheidend für die Ausgestaltung der Identität und Ausrichtung auf das Gegenüber ist. Die personale Identität besteht also folglich aus der persönlichen Identität, welche sich in der einmaligen Individualität einer Person niederschlägt, und zum anderen aus der sozialen Identität, die in der gesellschaftlichen Zugehörigkeit einer Person eingegliedert ist. Diese besteht in gesellschaftlichen Gruppen, Peers oder anderen Sozialinstanzen (Ethnie, Geschlecht, Altersgruppe und Beruf). Besonders die persönliche Identität wird durch die eigene Biografie und Sozialisation geprägt. Beide Arten von Identität sind miteinander verbunden und treten in unterschiedlich gewichteten Abhängigkeiten miteinander auf; die Gewichtung hängt dabei immer ganz vom jeweiligen Interaktionspartner ab. Dabei nimmt die persönliche Identität eine Vielzahl von sozialen Identitäten auf, wodurch diese Dynamik die biographische Identitätsentwicklung prägt. Sowohl die soziale als auch die persönliche Identität werden durch das soziale Gegenüber aufgenommen und bestimmt. Die Ich-Identität enthält Seiten der persönlichen und sozialen Identität und steuert darüber hinaus das situationsspezifische Identitätshandeln innerhalb der sozialen Umwelt. Die Vielzahl der sozialen Identitäten begründet die „Vielzahl von Ichs“ und ist durch die Einmaligkeit und biografische Entwicklung der persönlichen Identität geprägt (vgl. Goffman 2013; Engelhardt 2014).

Um zu erfahren, welche Verhaltensweisen und Eigenschaften einer Person in einer Sozialordnung vorhanden sein müssen (z.B. die einer Lehrkraft), sind ihre soziokulturellen Definitionen zu prüfen – man spricht auch von normativen Identitätsnormen. Diese werden

durch Sozialisationsprozesse vermittelt und auf das soziale Gegenüber angewandt. So entsteht die Grundlage für das Funktionieren der sozialen Interaktion. Einerseits bestimmen diese die entscheidenden Eigenschaften, die im Verhalten notwendig sind, um vom Gegenüber anerkannt zu werden, zum anderen dienen sie als Orientierungshilfe, um am Gegenüber die Handlungserwartungen ausrichten zu können. Die Identität durch die normative Vorgabe und Erwartung nennt Goffman *virtual identity*. Die tatsächlich praktizierte und wahrgenommene Identität bezeichnet er als *actual identity*. Zwischen diesen beiden genannten Elementen, also der Diskrepanz zwischen der vorausgesetzten Norm und der tatsächlich ausgeübten Wirklichkeit, verortet Goffman das Phänomen des Stigmas (vgl. Goffman 2013: 85).

Das Stigma ist also die negative praktizierte Abweichung der Identität von der wahrgenommenen. Diese geht über die Toleranz des Gegenübers hinaus und schließt die handelnde Person aus der Gruppe der „Normalen“ aus. Durch die fehlende Anerkennung erfährt die Person eine klare Diskreditierung. Die Normenabhängigkeit, welche verantwortlich für die Entstehung des Stigmas ist, ist allerdings keinesfalls eine Eigenschaft oder ein Verhaltensmerkmal einer Person. Vielmehr werden den Eigenschaften und Verhaltensweisen das Merkmal des Stigmas selbst durch den Rückgriff auf normative Normalitätsvorstellungen zugewiesen. Kulturelle Normenabhängigkeiten können sich im gesellschaftlichen Wandel ändern. Betrachtet man zum Beispiel die Institution Schule, so war es früher sozial anerkannt, störende Schülerinnen und Schüler körperlich zu bestrafen, während dieses Verhalten der Lehrperson heute keineswegs mehr in den akzeptablen Rahmen des Verhaltens gehören würde. Der Umgang mit Abweichung kann verschiedene Facetten annehmen und von Missbilligung oder Missachtung bis hin zu Ausgrenzung oder gar Sanktionierung führen (vgl. Goffman 1990; Engelhardt 2014: 85f.).

2.3 Die soziale Rolle nach Talcott Parsons

Talcott Parsons wurde in seinen Arbeiten vor allem durch Max Weber und Émile Durkheim beeinflusst und entwickelte sie unabhängig von und parallel zu Goffmans Theorien weiter (vgl. Wiswede 1979: 15). Parsons versteht Gesellschaften als komplexe Systeme, die Strukturen entwickeln, um sich von der Umwelt abzugrenzen und zu überleben. Im Gegensatz zu Durkheim und Weber ging es Parsons nicht um die Veränderung von Gesellschaften, sondern um interne Voraussetzungen für die Stabilität von gesellschaftlichen Systemen aus einer ahistorischen Perspektive (vgl. Baumgart 1997: 81). Das Individuum sieht er dabei als physisches System, das aus der Sozialisation entsteht. Durch die gesamtgesellschaft-

lichen Systemzusammenhänge wird die Formung und Ausbildung des Individuums begründet. Das soziale System stellt dabei ein stabiles, dauerhaftes und übergreifendes Bezugssystem dar (vgl. Parsons 1972; Pries 2014: 81f.).

Nach Parsons entstehen soziale Systeme aus der Interaktion zwischen Menschen. Die Gesellschaft ist die umfassendste Form eines Sozialsystems und kann folgendermaßen beschrieben werden:

„An der Basis der hierarchischen Struktur ist das Sozialsystem in konkreten Menschen als physischen Organismus verwurzelt, die in einer physischen Umwelt agieren. Als Persönlichkeit nimmt das Individuum an Prozessen sozialer Interaktion mittels verschiedener Rollen teil. Rollen sind organisiert und zu Kollektiven aggregiert, die ihrerseits durch zunehmend generalisierte institutionelle Normen gesteuert werden. Die „Spitze“ des Systems bildet die Gesellschaft als Gesamtsystem, heute meist in Form eines einzigen politischen Kollektivs, in dem ein einziges mehr oder minder integriertes Wertesystem institutionalisiert ist“ (Tillmann 1997: 88).

Die Gesellschaft besteht aus vielen Millionen handelnden Individuen. Zu einem einheitlichen System werden sie jedoch nur, wenn sie eine gemeinsame Kultur entwickeln, ein Komplex aus Institutionen und Organisationen. Weiterhin kann eine Gesellschaft in eine Vielzahl von institutionalisierten Subsystemen untergliedert werden, die einen Beitrag zur Stabilität und Fortbestand des Gesamtsystems leisten. Innerhalb dieser Subsysteme agieren Individuen durch ihre Rollen, sind an Rollenmuster und damit an institutionelle Strukturen gebunden. Die Struktur des Gesamtsystems ist recht statisch, während sich die Funktion eher prozesshaft-dynamisch vollzieht. Die funktionalen Beiträge der Subsysteme sind dabei auf die Stabilität des Gesamtsystems ausgerichtet. Parsons fragt sich vor allem, wie durch die Vielzahl der einzelnen Subjekte eine Stabilität entstehen und erhalten bleiben kann. Wie kann die Beziehung unter ihnen so gefördert werden, dass Konflikte weitestgehend ausbleiben und eine Ordnung bestehen kann (vgl. Parsons 1972: 20.ff.)? Abbildung 1 zeigt hierarchisch die Anordnungen der drei Teilelemente nach Parsons Rollentheorie.

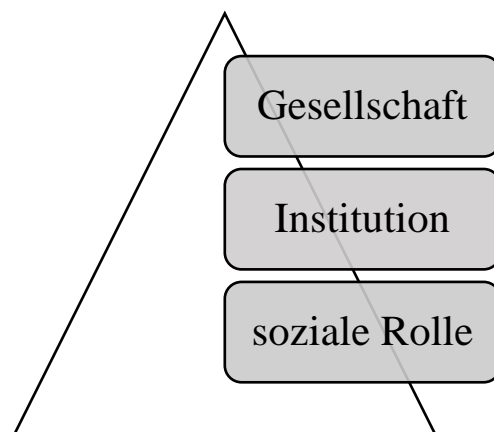


Abb. 1: Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons (eigene Darstellung)

Die Aktivitäten der Individuen in gesellschaftlichen Subsystemen beschreibt Parsons (1972) als das Handeln in Rollen. Dieses ist sozialisationstheoretisch von Bedeutung, denn es verknüpft das Untersystem der handelnden Individuen mit einer übergeordneten sozialen Struktur. Damit ist die Rolle als unmittelbarer Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft anzusiedeln. Dadurch entsteht eine Struktur, durch die der oder die Handelnde eine Reihe sozialer Beziehungen eingeht, die wiederum untereinander verknüpft sind. Stabile Beziehungsmuster werden in modernen Gesellschaften vor allem durch Institutionen hergestellt und gestärkt. Die Mitglieder orientieren sich an vorgegebenen Erwartungen, wodurch ihr Handeln kalkulierbar wird. In höher entwickelten, arbeitsteiligen Gesellschaften sind Handelnde in mehrere Subsysteme eingebunden. Dabei ist die Rolle ein erstes ordnendes Element der sozialen Struktur, also eine normative Erwartung anderer Personen. Parsons verstand unter einem Subsystem ein sich selbst regulierendes Modell: In einem gegebenen Zusammenhang agieren mindestens zwei Personen untereinander (vgl. Parsons 1972: 22f.). Diese sind z. B. wie Lehrerinnen und Schüler Positionsinhaber, die ihr Handeln an Rollen und deren Erwartungen ausrichten. Diese Rollenerwartungen sind nicht individuell oder beliebig, sondern an die Funktionalität des jeweiligen Subsystems angegliedert. In diesem Beispiel sind sie in die Institution Schule eingebunden, den Handelnden liegen sie jedoch als normative Erwartungen der Gruppenmitglieder zugrunde. Rollenerwartungen werden bei Erfüllung belohnt und bei Missachtung bestraft. Agiert der oder die Einzelne hinsichtlich der Erwartungen, die an sie gestellt werden, in Übereinstimmung mit ihren Bedürfnissen, findet sich der Idealfall wieder. Dabei besteht auch eine Übereinstimmung hinsichtlich der Interaktion sowie Kommunikation und der Zweck der Institution wird erfüllt. Dieses Rollenhandeln befördert die Stabilität des Gesamtsystems (vgl. Tillmann 1997: 91f.).

Für die Stabilität von Gesellschaft müssen Parsons Ansicht nach, verschiedene Teilbereiche bzw. -systeme unterschiedliche Funktionen übernehmen und so das Gesamtsystem in ihren Aufgaben unterstützen. Das ökonomische System muss bspw. materielle Ressourcen, Waren und Dienstleistungen produzieren, so dass die Gesellschaft überleben kann. Das politische System wiederum entwickelt Zielvorgaben dafür. Damit die Teilsysteme funktionieren können, entwickeln Institutionen Spielregeln für das Handeln. Diese können Fabriken sein, Krankenhäuser, Schulen u.a. Auch wenn die Institutionen dabei unterschiedliche Ziele verfolgen, müssen sie in ihrem Handeln aufeinander abgestimmt sein, damit das Gesamtsystem stabil bleiben kann. Parsons geht nun erstmalig davon aus, dass Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Einzelnen entscheidend sowie maßgeblich für die Stabilität des Gesamtsystems mitverantwortlich sind. Parsons Handlungstheorie versucht Antwort

auf die Frage zu finden, was Individuen dazu veranlasst, sich systemkonform (oder eben nicht) zu verhalten. Seiner Ansicht nach hängt dies stark damit zusammen, dass Menschen ein starkes Bedürfnis danach haben, Sanktionen zu vermeiden und Anerkennung zu erfahren. Dadurch entsteht ein von außen gesteuertes soziales Handeln. Zum Bestand der Gesellschaft ist allerdings weiterhin ein angemessenes individuelles Handeln notwendig, denn eine Wertorientierung handelnder Subjekte wird als Orientierungsmuster¹ erlernt, motivational gekräftigt und weiterhin als Antrieb des Handelns verstanden. Je stärker gesellschaftliche Wertorientierungen verfestigt werden, desto eher können aber auch subjektive und individuelle Bedürfnisse in den Hintergrund geraten, was zu Konflikten unter den Individuen führen kann (vgl. Parsons 1972: 16f.).

In unserer Gesellschaft zählen also individuelle Leistungen zu den zentralen Wertorientierungen. Das führt zu einer verinnerlichten Leistungsorientierung, die das Handeln von Individuen steuert und spezielle Spielregeln in die verschiedenen Subsysteme einbringt. Die Kultur einer Gesellschaft, also die darin enthaltenen relevanten Werte, verschränkt die personalen und gesellschaftlichen Systeme, weswegen die Kultur in Parsons Arbeiten eine wichtige Rolle spielt. Dominierende kulturelle Wertorientierungen einer Gesellschaft steuern die Teilsysteme und Institutionen, konkretisieren deren Spielregeln und entwickeln spezielle Rollenerwartungen an die handelnden Subjekte. Diese Orientierungsmuster verinnerlichen die Individuen immer mehr im Laufe ihrer Entwicklung, Sozialisation und ihren gemachten Erfahrungen (vgl. ebd.; Baumgart 1997: 83).

Parsons entwickelte dazu das Konzept der *pattern variables* (gesellschaftliche Grundmuster sozialen Handelns oder auch Rolleneigenschaften). Diese dienen als Instrument, um Rollensysteme in modernen Gesellschaften zu klassifizieren und nach ihren Verhaltensanforderungen zu clustern. In diesen sind Werte repräsentiert, die sich in konkreten Rollenanforderungen wiederfinden. *Pattern variables* beschreiben subjektive Verhaltensmuster, die Heranwachsende bereits durch Sozialisationsprozesse handlungsfähig machen (vgl. Parsons und Lidz 2010; Tillmann 1997: 95). Sozialisation bedeutet also auch, Heranwachsende mit universalen Werten vertraut zu machen und sie damit auch auf spätere Berufsrollen vorzubereiten. Mit dem Konzept der *pattern variables* beschreibt Parsons die „systematische Integration der Konzepte sozialen Handelns und sozialer Rolle“ (Pries 2014: 91). Danach muss jedes Individuum spezifischen Handlungssituationen jeweils einen bestimmten Rahmen bzw. Sinn geben. Es muss also die Handlungssituation rahmen (framen) und abwägen, nach welchen sozialen Normen- und Rollensituationen sowie individuellen

¹ Orientierungsmuster und Deutungsmuster können innerhalb der vorliegenden Arbeit synonym genutzt werden. Während Arnold (1985) und Pries (2014) den Begriff der Deutungsmuster nutzen, führt Parsons den der Orientierungsmuster ein.

Motiven es handeln soll. Der oder die Handelnde muss dabei stets die jeweiligen Situationen mit gesellschaftlich gebildeten Rollensituationen und die individuellen Bedürfnisse miteinander vergleichen (vgl. ebd.). Soziales Handeln ist aber nicht primär Ausdruck individueller Wahlentscheidungen, sondern das „situationsgerechte Mobilisieren gesellschaftlich vorgegebener Muster von Werten, Normen und Rollen“ (ebd.: 93).

Durch die Charakteristika der *pattern variables* kennzeichnete Parsons in der Sozialisations- und Rollentheorie auch die Herausbildung moderner Berufsrollen. Die Anforderungen an Berufsrollen sind in der Regel sachgerecht und funktional sowie häufig emotionsfrei ausgelegt und verrichten übertragbare Aufgaben rational oder zielorientiert. Spezifische Rollen müssen situativ gelernt werden, was generelle Verhaltensorientierungen tiefer in die Persönlichkeit verankern und daher auch im Sozialisationsprozess längerfristig vorbereitet werden müssen. Parsons sieht innerhalb der Gesellschaft allgemein ein recht stabiles, übergreifendes Wertemuster als universalistische Orientierung. Dazu gehört aber auch die Berücksichtigung individueller Leistungen. Eine Orientierung an übergreifenden Wertemustern in komplexen Gesellschaften ist vor allem erforderlich, um in Berufsrollen agieren zu können. Private und familiäre Wertesysteme sind hingegen eher emotional gefärbt, eine Leistungserbringung steht im Vergleich zu Berufsrollen nicht im Vordergrund (vgl. Tillmann 1997: 94f.).

Nach Parsons ergeben sich unterschiedliche *pattern variables* bzw. Orientierungsmuster: Der Erwerb, welcher mit bestimmten Rollenerwartungen verbundenen sozialen Position zugeschrieben erfolgt (Adel, Kaste o.ä.) oder durch eine eigene Leistungen wie Bildung erreicht wurde. Des Weiteren unterscheidet er zwischen Rollenerwartungen auf der partikularistischen Normebene (z.B. Elternrolle) und der universalistischen (z.B. Polizistenrolle). Hinsichtlich der individuellen Bedürfnisbefriedigung kann dann zwischen affektneutral (z.B. bei der Lehrer*innenrolle) oder einer affektiven (Freund bzw. Freundin), diffusen (bei den Eltern) oder spezifischen (Verkäufer bzw. Verkäuferin) Rollenerwartung unterschieden werden. (vgl. ebd.: 92).

Parsons war der Ansicht, dass sich die Anzahl und Differenzierungen der sozialen Rollen eines Individuums im Laufe der Biografie weiter steigern. Durch die familiäre Sozialisation und späterer schulischen Sozialisationsprozessen in der Institution selbst sowie durch Peers wird ein Individuum vor neue und komplexer werdende Herausforderungen gestellt (vgl. Bürsemeister 2008: 58). Durch die Sozialisation und das Älterwerden eines Individuums steigt jedoch nicht nur die Differenzierung von Rollen, sondern auch die Aufgaben und Erwartungen, die an es gestellt werden. Der Eintritt in das System Schule ist dazu ein erster entscheidender Schritt (vgl. Parsons 1997: 102).

Heranwachsende müssen also durch Sozialisation Fähigkeiten und Voraussetzungen zum Rollenhandeln entwickeln und dabei Orientierungsmuster für ihr Handeln verinnerlichen. Parsons bietet dazu in seinen Arbeiten unterschiedliche Erklärungsmodelle und rekurriert dabei immer wieder auf die Arbeiten von George Herbert Mead (vgl. Baumgart 1997: 84). Er beschreibt die Sozialisationsfunktion daher als „die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (Parsons 1969: 162). Fähigkeiten können dabei wiederum in zwei Komponenten aufgeteilt werden: zum einen Kompetenzen und Fertigkeiten, die mit individuellen Rollen verbunden werden und die rollenspezifischen Aufgaben zu erfüllen haben, und zum anderen die Rollenverantwortlichkeit oder auch Fähigkeit, die Erwartungen an diese Rollen erfüllen sollen (vgl. ebd.: 162f.).

Nach Parsons muss Sozialisation Heranwachsenden die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Handeln vermitteln. Die Wertorientierungen, die sich in den Rollensystemen verankern und Orientierungsmuster des Handelns bei den Individuen entstehen lassen, müssen bei ihnen wiederum als Richtlinien des Gesamtsystems und seiner Teilsysteme begriffen und anerkannt werden. Das heißt aber nicht, dass bereits im Kindesalter die Vielfalt unterschiedlicher Rollen bekannt ist oder diese gleich erlernt werden müssen. Sie sind vielmehr das Ergebnis späterer Lernprozesse, für welche in früherer Sozialisation entscheidende Voraussetzungen gelegt werden. Heranwachsende werden durch Sozialisation darin geübt, unterschiedliche Typen von Rollenspielen zu unterscheiden, ihr Handeln auf die typischen Spielregeln auszurichten und sich mit diesen Spielregeln sowie ihren anknüpfenden Erwartungen zu identifizieren. Durch die Sozialisation muss also erlernt werden, in welchen Systemen und Kontexten Rollenanforderungen gestellt werden und wie diese zu erfüllen sind (vgl. Baumgart 1997: 83).

Da sich die familiären Rollenanforderungen von anderen wesentlich unterscheiden und diese viel emotionaler und weniger klar definiert sind, benötigt es in modernen Gesellschaften noch weitere Sozialisationsinstanzen, vor allem die der Schule. Diese führen die familiäre Sozialisation weiter und ergänzen bzw. vertiefen sie (vgl. ebd.: 84). Parsons hat sich umfangreich mit den Besonderheiten der Schule als Sozialisationsinstanz auseinandergesetzt und danach gefragt, wie Schulklassen in sich funktionieren, „um bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen“ (Parsons 1969: 39).

Ein Zusammenspiel zwischen den Rollenerwartungen und den eigenen Bedürfnissen ist nach Parsons das Ergebnis einer gewinnbringenden Sozialisation, was zu einer Stabilität des sozialen Systems beiträgt. Nach ihm werden individuelle Bedürfnisse immer mehr in

internalisierte Wertesysteme eingebunden; so wird gesellschaftliche Konformität zum subjektiven Bedürfnis und damit auch zur Quelle der Befriedigung. Die Unterschiede zwischen Persönlichkeit und Rolle verwischen dabei immer mehr. Ist ein Mensch vollständig sozialisiert, ist es nach Parsons nicht angemessen, davon zu reden, dass er eine Rolle nur spielt, er wird zur Rolle (vgl. Tillmann 1997: 93). Hierbei liegt die wichtigste Unterscheidung zu Goffmans Arbeiten vor.

2.4 Die Merkmale der sozialen Rollentheorie

Wie insbesondere durch die Arbeiten von Parsons erkennbar wird, erfolgt menschliches Handeln immer situationsspezifisch und kann dabei entweder kollektiver oder individueller Natur sein (vgl. Keller 2012). Um dieses nachvollziehbar zu machen, darf also nicht vom Einzelnen ausgegangen werden, sondern muss von der Gesellschaft als Ganzes gedacht werden, von ihren Zwängen sowie Vorstrukturierungen. Handeln unterliegt meist keinen individuellen Wahlentscheidungen, sondern ist das Produkt gesellschaftlicher Prägung und über lange Zeit stabilisierter Deutungsmuster (vgl. ebd.: 79). Gleichzeitig verändert die Ausübung von Rollen im Laufe der Zeit auch das kollektive Handeln in Gesellschaften und lässt damit soziale Rolle und Gesellschaft interdependent werden (vgl. Dahrendorf 2006).

Bei Deutungsmustern handelt es sich überwiegend um symbolische Interaktionen und gesellschaftliche Wirklichkeiten, die über längere Zeit stabil sind und aus einem permanenten menschlichen Tun erfolgen. Durch menschliches Handeln werden Deutungsmuster ständig erneuert und neu transformiert (vgl. Arnold 1985). Um Handlungen und Interaktionen von Individuen verstehen und nachvollziehen zu können, müssen die Definitionsprozesse von Handelnden erfasst werden. Das gilt sowohl für das Individualhandeln als auch für das Tun auf der Kollektivebene, wobei kollektives Handeln eine Zusammensetzung und Verkettung von Einzelhandlungen ist. Das soziale Handeln sowie das Handeln in sozialen Organisationen kann somit als ein gemeinsames Handeln begriffen werden, das aus geteilten Mustern, d.h. gemeinsamen Symbolen und Deutungen besteht (vgl. Keller 2012: 120).

Deutungsmuster und -routinen werden durch Kultur, soziale Schichten und Rollen bestimmt (vgl. ebd.: 113). Das heißt, dass Individuen bereits früh lernen müssen, dass mit verschiedenen sozialen Positionen auch unterschiedliche Rollen eingenommen werden müssen. Im Handeln mit anderen können zur Ausübung der Rolle immer wieder neue Elemente und Facetten hinzugefügt und ausgestaltet werden. Durch die Ausübung der sozialen Rolle wird also einerseits das soziale Handeln bestimmt, andererseits aber auch Verhaltensanforderungen, die an die jeweiligen Rollenträger und -trägerinnen gestellt werden. Diese werden bestimmt durch Normen und Werte (siehe Kapitel 2.5), die zwischen verschiedenen Rollenbildern und -vorstellungen divergieren (vgl. Pries 2014: 77).

Schäfers (2013: 78) beschreibt eine soziale Rolle folgendermaßen:

„Die soziale Rolle ist ein strukturiertes Bündel von Normen und Verhaltenserwartungen in zumeist institutionell vorgegebenen Handlungszusammenhängen, z.B. Familie, Schule, Arbeitsplatz. Das Rollenhandeln umfasst bestimmte Symbole und Gesten, die – wie das Sprechen – dem „gemeinten Sinn“ Ausdruck geben. Soziale Rollen werden zwar von einzelnen Individuen „gespielt“, sind aber durch die jeweils relevanten Normen überindividuell in sozialen Positionen festgelegt.“

Eine Rollenbezeichnung hält die soziale Position bzw. den Status einer Person fest und verknüpft die Verhaltensebene eines Individuums mit der sozialstrukturellen Dimension (vgl. Wiswede 1979: 16). Zwischen dem Status eines Individuums und seiner Rolle gibt es allerdings wesentliche Unterschiede, denn der Status umfasst die Gesamtheit der Rollen einer Person innerhalb der Gesellschaft (vgl. Preyer 2012: 57). Rollen sind also an Positionen von Personen und nicht an bestimmte Situationen gebunden, sollen aber dennoch die Besonderheiten bestimmter Situationen transzendieren (vgl. Ortmann 2008: 152). Gleichzeitig sind Rollen nicht ausschließlich auf einzelne Menschen zu instanzen, sondern vielmehr auf Mitgliedschaften und deren Bedingungen in sozialen Systemen. So wird auch eine Unterscheidung zwischen Person und Rolle wesentlich (vgl. Preyer 2012: 56). Diese Vorstellung der sozialen Rolle ist maßgeblich in der soziologischen Forschung. Hiernach wird die Rolle als Teilklasse von Erwartungen aufgefasst, die gegenüber der Inhaberin oder dem Inhaber bestimmter sozialer Positionen bestehen (vgl. Wiswede 1979: 15f.).

Dahrendorf (2006: 39) formuliert drei Merkmale sozialer Rollen: (1) Soziale Rollen sind gleich mit ihren Positionen und dabei vom einzelnen Individuum unabhängig betrachtbar und beinhalten gewisse Verhaltensvorschriften. (2) Ihr besonderer Inhalt wird dabei nicht vom Einzelnen, sondern von der Gesellschaft bestimmt und verändert. (3) Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit im Anspruch. Diese drei Merkmale zu sozialen Rollen führen gleichzeitig jedoch zu Problemen bzw. Fragen. Wie verhält es sich zwischen Individuum und Gesellschaft, wie werden die vorgeprägten Rollen und dadurch auch das Sozialverhalten der Individuen bestimmt? Wie kann eine Verbindlichkeit zu Rollenerwartungen geschaffen werden, wer wacht über diese?

Im soziologischen Konstrukt der sozialen Rolle ist weiterhin zwischen einer typischen Rolle, den Erwartungen an diese und dem tatsächlichen Rollenverhalten zu unterscheiden (vgl. Preyer 2012). Erwartungen und Rollenanforderungen sind stets Teil des gesellschaftlichen Kommunikationssystems. Der Rollenvollzug durch die Teilnahme an sozialen Systemen ist durch bestimmte Rollenerwartungen von und an die Mitglieder bestimmt. Das System, in dem diese Erwartungen verankert werden können, wird durch Erwartungen und

Erwartungshaltungen gesteuert. Die Erfüllung oder Enttäuschung in sozialen Systemen werden gebilligt, missbilligt, belohnt oder sanktioniert. So strukturieren eben diese Rollenerwartungen die interne Ordnung der sozialen Systeme (vgl. ebd.: 57f.). Soziale Rollen binden an Rollenträgerinnen und -träger ein Bündel an Erwartungen, die durch die Gesellschaft gestellt werden. Die Rollenattribute (vgl. Kap. 2.6), die Ihnen dabei zugeschrieben werden, bestimmen das Handeln der handelnden Person und ihre Interaktion untereinander (vgl. Dahrendorf 2006: 38).

Die Rollenerwartungen können demnach in drei Dimensionen auftreten, die je nach Ausgestaltungsgrad mehr oder weniger sanktioniert werden: „Muss-Erwartungen“, worunter Gesetze zu verstehen sind, werden bei Missachtung durch Rechtsorgane und organisierte Bezugsgruppen bestraft. „Soll-Erwartungen“ weisen zwar auch einen recht hohen Sanktionierungsgrad auf, können aber zum gesellschaftlichen Ausschluss führen. Diese Kategorie stammt vor allem aus öffentlichen Organisationen und Institutionen, Betrieben und Parteien. „Kann-Erwartungen“ führen meistens positive Sanktionen nach sich, denn das Individuum übertrifft mit den Handlungen zum Teil die Erwartungen, die an es gestellt werden (vgl. ebd.: 43f.). Rollenerwartungen werden zwar in vielen Kontexten als Zwang und Einschränkung empfunden, können aber auch in verschiedenen Positionen und Situationen Sicherheit bieten.

Rollenerwartung und -verhalten werden durch Interaktion gesteuert, also ein wechselseitiges Aufeinanderbezugnehmen. Nach Krappmann (1971) ist die tägliche Interaktion in Rollen organisiert und dadurch gekennzeichnet, dass Individuen auf unklare Erwartungen treffen (können) und diese wiederum mit ihren eigenen Bedürfnissen in Einklang bringen müssen. Oftmals können sich Bedürfnisse jedoch nur teilweise oder temporär gar nicht befriedigen lassen (vgl. Popp 2014: 113f.).

Interaktionen sind für Individuen identitätsbedeutsam und dienen subjektiven Identitätsentwürfen. Krappmann (1971: 9) beschreibt Identität als

„die Besonderheit des Individuums [...], denn sie zeigt auf, auf welche Weise das Individuum in verschiedenartigen Situationen eine Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, zwischen den Anforderungen der anderen und eigenen Bedürfnisse sowie zwischen dem Verlangen nach Darstellungen dessen, worin es sich von anderen unterscheidet, und der Notwendigkeit, Anerkennung der anderen für seine Identität zu finden, gehalten hat.“

Durch eine Interaktion müssen zwei Identitätsbestandteile ausbalanciert werden. Das ist einerseits die personale Identität, die auf individuelle Einzigartigkeit verweist. Sie umfasst die biografische Erfahrung und Persönlichkeitsanteile einer Person. Der oder die Einzelne ist dadurch „er oder sie selbst“ und so wie niemand anderes. Die soziale Identität verbindet das Individuum mit einer Gruppe und seiner Rolle, die es darin spielt. Das Individuum

repräsentiert sich mit seiner Rolle als Teil der Gesellschaft, beide Teile der Identitäten bestimmen dabei die Persönlichkeit (vgl. Kade 1989: 20). Um dies zu erreichen, benötigt das Individuum bestimmte Rollenkompetenzen (z.B. Frustrationstoleranz), um zwischen diesen beiden Identitäten balancieren zu können. Eine erfolgreiche Balance zwischen beiden Identitäten ist eines der wichtigsten Sozialisationsziele von Subjekten (vgl. Popp 2014: 113f.).

Für die soziologische Rollentheorie ist es bedeutsam zu betonen, dass Individuen nicht nur eine soziale Rolle innehaben, sondern in ihrem Alltag zwischen mehreren Rollen und Rollenerwartungen die Balance halten müssen. So kann z.B. die Gymnasiallehrerin auch Freundin, Vorstandsvorsitzende eines Vereins und Mutter zugleich sein. Das Individuum bewegt sich also auch gleichzeitig auf verschiedenen Rollenpositionen hin und her, die dazugehörigen Rollen können dabei unterschiedlich gut oder unbefriedigend ausgeführt werden.

Dem Konstrukt der sozialen Rolle werden verschiedene Eigenschaften zugesprochen. Die soziale Rolle ist ein *Performanzstatus* (vgl. Preyer 2012) und besteht damit aus einer Anzahl von Aktivitäten, Kommunikationen, Handlungen sowie Verhaltensweisen. Innerhalb einer Rolle existieren Grenzen des eigenen individuellen Spielraums, eine sog. *Rollenbegrenzung* (vgl. Dahrendorf 2006). Die Übertretung dieser Grenzen durch Kommunikation oder bestimmte Verhaltensweisen kann zu Sanktionen oder gar Ausschlüssen in Gesellschaften, Gruppen oder sozialen Institutionen führen (vgl. Kap. 2.5). Ist der/die Rollenausübende mit dem Spiel und der Übernahme der eigenen Rolle überfordert, kann dies zu *Rollenstress* (vgl. Dahrendorf 2006) führen. Durch körperliche oder psychische Überforderung oder durch die Übernahme zu vieler Rollen können die unterschiedlichen Erwartungen zu Dissonanzen führen, die sich wiederum in Rollenstress niederschlagen. Die Rollenperformance unterliegt verschiedenen Bewertungen, kann ge- oder misslingen, erfolgreich oder den Ansprüchen nicht entsprechend gespielt werden. Anhand dessen erfolgt die *Rollenbewertung* (vgl. Wiswede 1979) durch einen jeweiligen Interpreten bzw. Beobachter. Fällt die Rollenbewertung negativ aus, kann es auch hier wiederum zu Sanktionen kommen. Weiterhin wird eine Rolle nie für sich allein ausgeübt, sondern bestimmt sich durch die Mitglieder einer Gesellschaft bzw. eines sozialen Systems. Somit ist die Rolle ein Teil der eigenen Persönlichkeit, wobei Person und Persönlichkeit selbst nicht Bestandteile sozialer Systeme sind. Ein elementarer Mechanismus des Lernens einer Rolle ist das *Rollenspiel* und weiterhin die *Rollenübernahme*. Durch das Rollenspiel werden Fähig- und Fertigkeiten angelernt, welche zur Rollenübernahme der Rolle notwendig sind (vgl. Mead in Kap. 2.1.1).

2.5 Werte, Normen und Sanktionen

Soziales Handeln ist aus gesellschaftlicher Perspektive auf Normen und Werte rückführ- und ableitbar. Das Verhalten eines Subjekts ist dabei nicht ein aus sich selbst heraus gebo- renes Ergebnis, welches sich nur in der jeweiligen Identität spiegelt, sondern und gerade aus einer kollektiven und gesellschaftlichen Norm und Erwartung heraus (vgl. Pries 2014: 83). Erwartungen sind dabei das psychische Korrelat aus Normen auf der kognitiven Ebene, also Vorstellungen davon, wie sich ein Individuum in einer bestimmten Situation und Po- sition verhalten sollte. Erwartungen müssen oftmals nicht explizit geäußert werden, um eine Verbindlichkeit zu erhalten. Zumeist reicht ein passiver Gruppendruck aus, um Rollen und rollenspezifisches Handeln darauf auszurichten (vgl. Wiswede 1979: 39f.).

Werte als soziologische Größen sind allgemein etwas Wünschenswertes und nach empi- risch-sozialwissenschaftlicher Definition „explizit oder implizit für ein Individuum oder eine Gruppe kennzeichnend [...] welche die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst“ (Schäfers 2013: 62). Werte stehen allerdings nicht nur mit individuellen und kollektiven Bedürfnissen und Interessen in Verbindung, sondern ebenso mit vorherrschenden Ideologien und Weltanschauungen. Sie sind implizite oder explizite Konzeptionen von etwas Erstrebenswertem in einem Sozialzusammenhang. Sie bestimmen Ziele, Formen und Mittel sozialen Handelns (vgl. ebd.).

„Werte verweisen auf kulturelle, religiöse und soziale, rechtliche und ethische Leitbilder des Handelns. Über den Normbegriff hinausgehend sind die in einer Gesellschaft vorherr- schenden Werte das Grundgerüst der Kultur und Weltanschauungen. Werte, die sich der Einzelne zu eigen macht, wirken wie ethische Imperative, sie können zu geltenden Normen in Widerspruch geraten und zu konfliktreichen Situationen auf allen Ebenen des sozialen Handelns führen“ (Schäfers 2013: 62).

Normen hingegen bilden das Grundgerüst sozialen Handelns und Verhaltensweisen wie bspw. einer Begrüßung. Diese bewusst oder unbewusst erlernten Regeln werden durch In- teraktion von allen Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt, bestimmen das gesellschaftliche Leben eines Menschen und sind größtenteils in „Fleisch und Blut übergegangen“. Sie wer- den nicht ausschließlich durch physiologisch-biologische Erfahrungen mit der Umwelt er- worben und sind damit gesellschaftlich generiert (vgl. Pries 2014: 84f.). Oldemeyer (2010: 22) definiert Normen folgendermaßen:

„Normen sind ausdrücklich vermittelte Regeln des erwünschten oder vorgeschriebenen menschlichen Tuns und Lassens, wie auch der inneren Einstellung und des Denkens [...]. Sie werden bei denen, die sich an ihnen orientieren sollen, durch Bewusstmachung einge- führt und in Gestaltung gesetzt.“

Normen beschreiben also Verhaltensregeln, die auf soziales Handeln Bezug nehmen. Unter einer Norm (lat. norma = Richtschnur bzw. Regel) wird etwas Standardisiertes und Einheitliches verstanden, das sich an alle Individuen einer Gesellschaft richtet. Sie sind erlernte und sanktionsgefestigte Regeln, die sich in Handlungserwartungen sowie -regelmäßigkeiten niederschlagen (vgl. Schäfers 2013: 59). Sie werden vor allem informell weitergegeben und unterscheiden sich durch verschiedene Verbindlichkeitsgrade (vgl. Pries 2014: 87). So werden aus gesellschaftlichen Normen Gebote und Verbote formuliert, an die sich Individuen in sozialen Systemen halten sollen oder gar müssen. Aus ihnen resultieren Erwartungen und Vorstellungen an Individuen und ihre Handlungen, durch welche soziale Rollen abgeleitet werden. Die Verinnerlichung dieser Erwartungen ist demnach maßgeblich für eine Rollenübernahme und erfolgreiche Sozialisationsprozesse (vgl. Wiswede 1979: 38).

Soziale Normen sowie deren Abweichungen und Sanktionen gehören unweigerlich zusammen und unterliegen ebenfalls einem sozialen Wandel. Entsteht ein Normverstoß, kann das betroffene Individuum von der Gesellschaft oder einzelnen Mitgliedern sanktioniert werden (vgl. Wittpoth 2010: 368). Sanktionen werden angewandt, damit sichergestellt wird, dass sich Personen rollenkonform verhalten, also nicht „aus der Rolle fallen“ (Wiswede 1979: 58). Weiterhin sind bestimmte Rollen mit Machtmitteln ausgestattet. Rollenmacht ist eine Chance für Handelnde, Erwartungen an ein anderes Individuum oder an sich selbst durch einen anderen zu bestimmen. Die Rolle einer Vorgesetzten bspw. besitzt bestimmte Anordnungen oder Befugnisse, die außer ihr niemand hat. Das schließt wiederum eine gewisse Rollenasymmetrie ein. Von Rollenasymmetrie ist zu sprechen, wenn ein Verhältnis der Über- oder Unterordnung besteht und soziale Rollen in einem hierarchischen System angeordnet und mit unterschiedlichem Machtpotential ausgestattet sind. So ist z.B. die Rolle der Lehrkraft asymmetrisch, denn sie besitzt eine Sanktionspotenz gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Eine Rollenasymmetrie umfasst eine Abhängigkeit des Stärkeren vom Schwächeren, denn nur so können die Rollenleistungen und Bedürfnisse, die mit seiner sozialen Rolle einhergehen, befriedigt werden. Asymmetrien werden oft durch funktionale Erfordernisse begründet und legitimiert (vgl. ebd.).

2.6 Rollenattribute

Das „soziale Universum ist durch Rollen und ein Rollenset bestimmt, die gespielt werden, deren Ausübung wir wahrnehmen und bewerten, mit dem wir auch in Konflikt geraten und die uns persönlich unter Stress versetzen können“ (Preyer 2012: 55). Das Selbst eines Individuums besteht aus mehreren Rollen, die sich wiederum auf andere beziehen. Verschiedene Rollen sind z.B. Geschlechts-, Alters-, Familien- oder Berufsrollen, Klassenzugehörigkeiten und Nationalitäten. Die Rollen sind dabei Knotenpunkte der gesellschaftlichen

Kommunikation und Kooperation. Eine Person eines sozialen Systems sieht sich selbst als Person, die bestimmte Eigenschaften besitzt und dazu bestimmte Rollen übernimmt bzw. spielt. Auch von anderen Mitgliedern der Gesellschaft werden dieser Person bestimmte Charaktereigenschaften zugeschrieben. Die Zuschreibung des Rollenverhaltens erfasst dabei also nicht den Selbstbezug zur eigenen Person (vgl. ebd.: 63f.).

Tatsächliche oder erwartete Eigenschaften und Merkmale hinsichtlich bestimmter Rollen von Personen werden als Rollenattribute bezeichnet. Rollenerwartungen bestimmen, was Personen durch ihre Rollen zu tun haben, Rollenattribute bestimmen hingegen darüber, wie eine Person als Rolleninhaber oder -inhaberin zu sein hat. Es geht bei Rollenattributen darum, wie eine bestimmte Person ist oder sein soll, wenn sie eine bestimmte Rolle innehat und diese erfolgreich ausführen soll. Rollenattribute können dabei tatsächlich oder lediglich zugeschrieben sein und sich unter Umständen auch verändern, wenn auch nur in geringem Maße. Soziale Rollen, zum Beispiel gewisse traditionelle Berufsrollen, können über die Zeit hinweg auch gänzlich aufgelöst werden (vgl. Wiswede 1979: 41f.). Gleichzeitig ist die Interaktion zwischen Individuum und Gruppe zur Rollenübernahme und -identifikation entscheidend. „Je häufiger eine Person (Gruppe) oder mehrere Personen (Gruppen) mit anderen Personen oder Gruppen interagieren, desto eher wird sich ein Konsensus über die Rolleninhalte und die Rollenausübung in diesem sozialen System einstellen“ (ebd.: 51).

Zudem existiert die These, dass, je höher sich eine Person im sozialen Gefüge einordnen kann und je mehr Bedeutung ihr von ihrer Umwelt beigemessen wird, desto wichtiger ihr die nicht sichtbaren Rollenattribute werden, die sie benötigt, um diese Rolle zu besetzen. Naive Rollentheorien gehen davon aus, dass Individuen bestimmte Eigenschaften besitzen müssen, um eine bestimmte Rolle auszuüben. Kann sich eine Person also mit ihrer sozialen Rolle identifizieren, wird sie mit der Zeit auch bevorzugt Eigenschaften passend zu ihrer Rolle und deren Erwartungen an sie übernehmen. Wenn eine Person sich zudem immer stärker mit ihrer Rolle identifiziert und dabei immer mehr in sie hineinwächst, wird sie auch immer stärker die Persönlichkeitsmerkmale entwickeln, die auch Elemente der getragenen Rolle sind. Des Weiteren liegt in der Betrachtung einer Person die Vermutung nahe, dass sie bestimmte Eigenschaften besitzt, die sich mit den Rollenerwartungen decken, die man an sie stellt. Gleichzeitig werden ihre Eigenschaften abgesprochen, die damit unvereinbar sind. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Person eine Rolle nur annimmt, wenn ihre Eigenschaften zu den Rollenerwartungen passen. Diese Kompatibilität zwischen Rollenattributen und tatsächlichen Eigenschaften kann mit kognitiver Dissonanz beschrieben werden (vgl. ebd.: 43f.).

Ein Individuum kann bzw. sollte also die zu seinen Rollen zugeschriebenen Attributen übernehmen und das Verhalten daran anpassen, um im Wohlwollen der Gesellschaft leben

zu können. Übernimmt es diese, gibt es jedoch immer mehr von seiner eigenen Individualität auf (vgl. Dahrendorf 2006: 31), gleichzeitig wird aber der Rollenspielraum des Individuums als größer wahrgenommen, wenn es sich mit der Rolle identifizieren kann (vgl. Wiswede 1979: 162). Findet jedoch keine oder nur eine geringfügige Identifikation statt, kann es zu Rollenkonflikten und Sanktionen durch die Mitglieder der Gesellschaft kommen.

2.7 Rollenkonflikte und Konfliktrollen

Die Ausübung einer Rolle kann mit einer anderen sozialen Rolle einer Person konkurrieren, wodurch auch in unverträglichen Rollen agiert werden muss (vgl. Preyer 2012: 55). Daraus entstehen Rollenkonflikte sowie widersprüchliche und inkompatible Rollenerwartungen (vgl. Wiswede 1979: 113).

Rollenkonflikte können dabei unterschiedlicher Natur sein, prinzipiell sind zwischen Inter- und Intra-Rollenkonflikten zu unterscheiden. Intra-Rollenkonflikte entstehen vor allem dann, wenn verschiedene Bezugsgruppen divergierende Anforderungen und Erwartungen an ein Individuum stellen. Rollenträgerinnen bzw. -träger können bei dem Versuch der Erfüllung der Erwartungen in zum Teil unlösbare Konflikte geraten. Besonders in bestimmten Berufsgruppen können zahlreiche Intra-Rollenkonflikte auftreten (vgl. Dahrendorf 2006: 82): Bei Lehrkräften bspw. kann die Bezugsgruppe der Eltern andere Anforderungen stellen als die Bezugsgruppe der Schülerinnen und Schüler. So kann die Lehrkraft in Intra-Rollenkonflikte geraten, wenn sie den divergierenden Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen in gleicher Weise gerecht werden möchte.

Inter-Rollenkonflikte können entstehen, wenn sich die verschiedenen Rollen eines Individuums kontrovers gegenüberstehen. Dabei kann ein Individuum nicht alle Erwartungen erfüllen, die an die unterschiedlichen Rollen gestellt werden (vgl. ebd.). Inter-Rollenkonflikte können besonders durch Prozesse des sozialen Wandels begünstigt werden, in welchen Werte, Normen und Rollen hinsichtlich ihres Selbstverständnisses verändert oder sogar ersetzt werden. Je tiefer dabei abgelöste Wertvorstellungen in einem Individuum verankert waren, desto stärker gestaltet sich der Rollendruck in ihm. Rollendruck entsteht, wenn sich Rollenverpflichtungen unter bestimmten Bedingungen belastend auf Individuen auswirken. Ein stabiles Selbstbild und gemachte Rollenerfahrungen können Rollendruck, -stress sowie Angst und Unsicherheiten mildern (vgl. Wiswede 1979: 143). Dies geschieht vor allem dann, wenn durch neue oder sich veränderte Rollenvorschriften bereits internalisierte Rollennormen abgelöst werden. Mit dem Verlust des alten Rollenmusters geht zum

Teil Stabilität und Legitimierung des Verhaltens verloren, was wiederum zu Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit (Rollenambiguität) führen kann. Die Rollenkoordination wird beeinträchtigt und kann zu einer Überforderung führen (vgl. ebd.: 118f.).

Rollenkonflikte sind allerdings nicht unlösbar und können zum Teil bearbeitet werden. So kann sich ein Individuum für die Ausübung der Rolle entscheiden, welche aller Voraussicht nach den geringsten Sanktionen bereithält. Weiterhin kann sich für jene soziale Rolle entschieden werden, die den persönlichen Bedürfnissen einer Person entspricht oder am legitimsten erscheint (vgl. ebd.: 123). Gleichzeitig kann eine Person auf Rollenerwartungen auch mit Widerstand reagieren, wenn Rollenerwartungen an sie herangetragen werden, die als einschränkend und nicht legitim empfunden werden. Diese Umstände können zu einer Umformulierung der Rolle oder des Rollenkontextes führen (vgl. ebd.: 70).

Damit sich Rollenkonflikte auflösen, kann auch eine Rollenverschmelzung erfolgen. Aus zwei konfligierenden Rollen kann auf Dauer eine neue Rolle entstehen, die sich aus den beiden ursprünglichen entwickelt. Dies kann durch Verbindung erfolgen oder auch durch Absorption einer Rolle durch die andere. Weiterhin möglich ist auch, mit Akteurinnen und Akteuren in Kontakt zu treten, die von gleichen oder ähnlichen Konflikten betroffen sind. So können neue Subkulturen entstehen, die durch kollektive Antworten einen Normendruck oder Normenkonflikt ausmachen (vgl. ebd.: 130).

Wenn von Rollenkonflikten gesprochen wird, sind auch die Besonderheiten um Konfliktrollen dabei nicht außer Acht zu lassen. Dabei bezieht sich Wiswede (1979: 132f.) vor allem auf drei dieser Art, die sich durch ihr Auftreten besonders zu Inter- bzw. Intra-Rollenkonflikte entwickeln können. *Inkonsistenz-Rollen* sind marginale Rollen, die insbesondere in Zeiten eines Übergangs auftreten. Diese sind vor allem in Phasen der Adoleszenz, in Berufswechseln oder allgemeinem Mobilitätsstreben zu finden. Die Adoleszenzphase ist für Individuen und ihre Rolleninterpretationen eine besonders sensible Phase, da hierbei abweichende Verhaltensweisen auftreten, die zu einem Rollenbruch führen können.

„Jede Rollensukzession impliziert die prinzipielle Gefahr von Rollenkonflikten, weil und insofern die Anpassung an neue Erwartungsmuster notwendig wird und die veränderte Rolle für das Individuum zunächst wenig Prägnanz besitzt. Diese Umbruchsituationen sind in der Regel gekennzeichnet durch neue Bezugsgruppen und Bezugspersonen“ (ebd.: 134).

Die Folgen dabei können Orientierungsgegensätze und Konfliktsituationen in der Herkunftsfamilie oder in Peer-Gruppen sein. Die dabei entstehenden Konflikte und Rollenneudefinitionen sind allerdings nicht von Dauer und regeln sich meist von selbst. *Defizitäre Rollen* hingegen sind Rollen, die in Zusammenhang mit ihrer sozialen Anerkennung schrumpfen. Das betrifft meistens Berufsrollen, deren Ansehen und Prestige schwinden, sich durch neue technische Möglichkeiten verändern oder auflösen. *Deviant Rollen* sind

so genannte Schwellenrollen, die innerhalb der Gesellschaft nicht konform wahrgenommen und behandelt werden. Beispiele hierfür sind Straftäterinnen und Straftäter oder Personen, die man aufgrund ihrer Erscheinung oder ihres Verhaltens als anders empfindet (vgl. ebd.).

Eine Besonderheit in der Rollentheorie nehmen berufliche Rollen ein. In günstigen Fällen identifiziert sich ein Individuum mit seiner beruflichen Rolle und kann aus ihrer Ausübung eine gewisse Befriedigung erhalten. Je stärker diese Identifikation jedoch ist, desto weniger Erfüllung kann das Individuum noch aus anderen Rollen ziehen, denn das Selbstbild ist umso bindender mit der beruflichen Rolle verknüpft. Unter diesen Bedingungen wird sich eine Verkleinerung oder das Ende einer Berufsrolle (z.B. durch Kündigung oder Renteneintritt) ungünstig auf das Selbstbild einer Person auswirken (vgl. ebd.: 135).

Da innerhalb der vorliegenden Arbeit der Fokus auf die berufliche Rolle der Lehrkraft und deren Wahrnehmung gelegt wird, wird nun in Kapitel drei das berufliche Umfeld beleuchtet. Damit verbunden sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren Veränderungen und Entwicklungen durch Digitalisierungsprozesse.

2.8 Das Rollenkonzept der vorliegenden Arbeit

Im vorliegenden Kapitel wurden die Theorien von Mead, Goffman und Parsons dargestellt und in diesem Zuge die Besonderheiten der Identitäts- sowie der Rollenkonzepte vorgestellt. Dabei wiesen die drei Theorien des symbolischen Interaktionismus nach Mead, der Theatermetapher nach Goffman sowie des Gesellschaftssystems nach Parsons wesentliche Unterschiede auf. Mead und Goffman können neben der klassischen sozialen Rollentheorie, wie Parsons sie entwickelte, eher als Identitätstheoretiker bezeichnet werden. Sie stellen das Individuum mit seinen Persönlichkeitsmerkmalen in den Fokus ihrer Arbeiten, während nach Parsons die Individuen vielmehr als Rollenträgerinnen und -träger aufzufassen sind.

Nach Mead sind Rollen sowie die Übernahme von Rollenattributen wesentliche Bestandteile der Sozialisationsprozesse und helfen Heranwachsenden als eine Art Schablone dabei, Einstellungen, Deutungen und Orientierungen verschiedener Gesellschaftsmitglieder zu übernehmen. Dabei lernen sie auch die Erwartungen zu erkennen und an diese gebundenen Verhaltensanforderungen zu übernehmen. Somit entsteht durch ein Rollenspiel bzw. eine Rollenübernahme Meads Theorie und später auch bei Goffman die Identität des Einzelnen. Für Mead und Goffman sammeln Individuen ihre eigenen subjektiven Erfahrungen und binden diese in ihre Rollenhandlungen ein, wodurch die verschiedenen Komponenten des individuellen Bewusstseins sowie ihr Selbstkonzept entstehen.

Für Mead und seine Schüler ist eine vollständige Entsprechung zwischen den Rollenerwartungen und der eigenen individuellen Handlungsmotivation eher eine Ausnahme, während Parsons Ansicht nach, Individuen ausnahmslos durch ihre sozialen Rollen agieren. Nach ihm erfüllen handelnde Individuen alleinig den Zweck die Verknüpfung zwischen den Subsystemen mit einer übergeordneten sozialen Struktur zu schaffen. Damit wird die Rolle zum unmittelbaren Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft, wobei die Persönlichkeit jedoch keineswegs als bloßer Bestandteil des sozialen Systems zu sehen ist.

Gerade durch die Unterscheidung zwischen den Komponenten Gesellschaft, Subsystem und sozialer Rolle ist die Rollentheorie nach Parsons für die vorliegende Arbeit von Interesse. Da die Lehrer*innenrolle im Fokus der Auseinandersetzung steht, muss ein Konzept ausgewählt werden, das die berufliche Wahrnehmung hinsichtlich Rolle und Identität berücksichtigt. Da in dieser Arbeit die berufliche Rolle untersucht werden soll, darf sie weiterhin nicht entkoppelt von Subsystemen und gesellschaftlichen Zusammenhängen betrachtet werden, denn sie ist stets an Organisationen bzw. Institutionen gebunden (dazu weiter in Kap. 4).

Das Subsystem beschreibt Parsons als ein sich selbst regulierendes Modell, in dem mindestens zwei Personen untereinander agieren. In der vorliegenden Arbeit sind dies insbesondere zwei Akteur*innengruppen, die der Schüler*innen und die der Lehrkräfte, die miteinander in Beziehung treten und dabei agieren. Dabei sind beide Positionsinhaber*innen, welche ihr Handeln, ihre Ansprüche und ihre Erwartungen an die anderen richten. Diese Erwartungen werden wiederum durch die Funktionalität des Subsystems Schule definiert und bestimmt.

Damit werden also Lehrkräfte als zentrale Individuen im Rahmen dieser Dissertation hinsichtlich ihrer verinnerlichten Wertorientierungen zu digitalen Medien im Unterricht untersucht, welche ihr diesbezügliches Handeln steuern. Wie in Kap. 2.1.2 erläutert, werden diese Wertorientierungen in der Berufsausbildung erworben und verfestigt. Durch den Eintritt in die Schule nach der universitären Ausbildung, treten angehende Lehrkräfte in die Gemeinschaft des Kollegiums ein. Dadurch übernehmen sie die Einstellungen und Orientierungen der anderen, Verantwortungen und Aufgaben, die an sie gestellt werden und lassen diese immer mehr zu zentralen Eigenschaften werden. Diese dabei erworbenen Orientierungen sind über weite Teile der Berufstätigkeit relativ stabil.

Eine Neudefinition bzw. Umorientierung ist dennoch möglich und erfolgt vor allem in Krisensituationen oder institutionellen Veränderungen innerhalb der Subsysteme. Diese Umbruchsituationen werden dann noch im Erwachsenenalter sozialisationsrelevant und lassen schulische Lehrkräfte auch nach jahrelanger Ausübung ihrer Tätigkeiten Muster und Rah-

mungen hinterfragen. Die Forschungsfrage der Arbeit umschließt zwar einerseits die berufliche Rollenwahrnehmung der Lehrkräfte, andererseits aber auch den Modus des digitalen Medieneinsatzes. Dieser digitale Medieneinsatz kann Ursache und Wirkung institutioneller Veränderungen sein, die eine berufliche Rahmung von Lehrkräften rissig werden lässt. Ehemals erworbene Qualifikationen und Orientierungen reichen ggf. nicht mehr aus, die Tätigkeit so auszuüben, wie dies über Jahre hinweg geschehen ist.

Das Sozialisationscharakteristikum ist innerhalb der sozialen Rollentheorie nur eines neben weiteren. Während Mead und Gofman, aber auch jüngere sozialpsychologische Theorien, das Konzept der Identität in den Fokus rücken, sieht Parsons Individuen als Rollenträger*innen an. Identität macht zwar die Balance zwischen Erwartungen und Anforderungen sowie eigenen Bedürfnissen klar, stellt aber das Individuum hinsichtlich seiner Persönlichkeit und Subjektivität in den Mittelpunkt. Die soziale Rolle ist ebenfalls auf Erwartungen und Anforderungen ausgerichtet, wird aber hinsichtlich derer stärker bestimmt, als es im Identitätskonzept der Fall ist. Die soziale Rolle ist stets institutionell vorgegeben und durch Normen und Verhaltenserwartungen bestimmt. Das ist wiederum wichtig für das Verständnis der Forschungsfrage sowie des Vorgehens innerhalb der Dissertation. Die sozialen Rollen werden zwar von den Individuen „gespielt“, allerdings über-individuell in sozialen Positionen festgelegt. Damit ist zwischen einer typischen Rolle, den Erwartungen, die an diese gestellt werden, sowie dem tatsächlichen Rollenverhalten zu unterscheiden. Diese Differenzierung ist für die Beschreibung und Untersuchung der Lehrer*innenrolle ebenfalls von Vorteil, denn sie bezieht, im Gegensatz zum Identitätskonstrukt, das Element der Erwartung mit ein.

Wie später in Kapitel 4 und 5 weiter differenziert wird, ist der Lehrer*innenberuf zahlreichen und zum Teil auch widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt. Demnach versuchen schulische Lehrkräfte stets den Spagat zwischen den verschiedenen Anspruchsgruppen zu halten sowie die unterschiedlichen Ansprüche aus der gesellschaftlichen und subsystemischen Ebene zu erfüllen. Diese Eigenschaft ist charakteristisch für berufliche Rollen, insbesondere für die der Lehrer*innenrolle, die Erwartungen aus allen drei Ebenen von Parson erhält. Erwartungen und Rollenanforderungen sind also wesentliche Teile des Kommunikationssystems, welche an die verschiedenen Akteurinnen und Akteure herangetragen werden.

Das Zusammenspiel zwischen Identität und sozialer Rolle kann für die vorliegende Arbeit also folgendermaßen beschrieben werden: Durch die Interaktion, denen Rollenträger*innen ausgesetzt sind, müssen zwei (Identitäts-)Bestandteile stets ausbalanciert werden. Das ist zum einen die personale und zum anderen die soziale Identität. Letztere verbindet das In-

dividuum mit der Gesellschaft oder Gruppe. Um diese Balance zu halten, bedarf es bestimmter Rollenkompetenzen, die im Laufe der Sozialisation erlangt werden sollten. In Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage ist letztere, also die berufliche Rolle, von Interesse.

3 Digitale Medien unter dem Fokus neuer Erwartungen

Die Integration digitaler Medien ist in einen gesamtgesellschaftlichen und umfassenden Wandlungsprozess eingebettet. Ein Merkmal des voranschreitenden sozialen Wandels ist die Mediatisierung der Gesellschaft und damit eine Expansion (digitaler) Medien. Der Wandel betrifft alle sozialen und kulturellen Entwicklungen und wirkt dabei auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (vgl. Krotz 2007). Mit dieser expansiven Wirkung geht eine „Durchdringung des Raumes mit Medien einher“ (Moser 2010: 52).

Im letzten Kapitel wurde die Rollentheorie nach Parsons (1969) vorgestellt, der die Hierarchie des gesellschaftlichen Systems in drei Ebenen kategorisierte. Innerhalb dieses Kapitels wird nun zuerst die gesellschaftliche Ebene beschrieben, die in Abbildung 2 farblich hinterlegt ist.

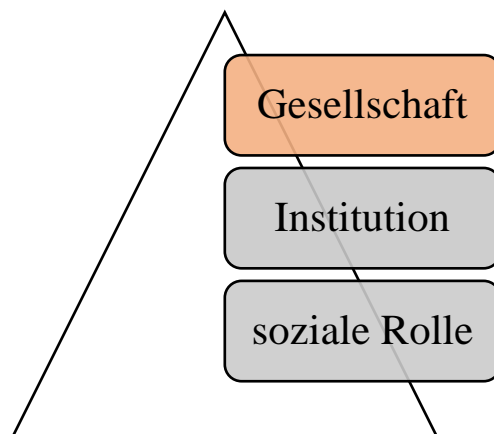


Abb. 2: Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, Gesellschaft

Die Durchdringung des Alltags durch digitale Medien wurde und wird immer stärker für die Anforderungen und Herausforderungen des Lehrer*innenberufs relevant. Unter dem Druck der Öffentlichkeit sollen Kinder und Jugendliche durch die Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstanz auf dem Weg in die Medien- und Informationsgesellschaft vorbereitet werden. Dies lässt schulische Medienerziehung und -bildung immer mehr an Relevanz gewinnen (vgl. Mutsch 2012: 17). Dabei war Schule schon immer ein Ort, an dem Medien eine große Rolle gespielt haben, ganz besonders Buch, Karten, Atlanten, Tafel oder Arbeitsblätter. Durch *digitale* Medien und besonders das Internet erfährt die schulische Handlungspraxis eine Erweiterung und Erschließung neuer Räume für das Lernen (vgl. Moser 2006). Durch die gesellschaftlichen Veränderungen durch die Digitalisierung und die er-

hebliche Einflussnahme dieser auf den Arbeitsmarkt werden Schulen immer stärker angehalten, neue (digitale unterstützte) Konzepte aufzugreifen und Unterricht entsprechend zu verändern.

Hawkrige (1990: 1f.) hat zum Einsatz von Computern in Schulen vor allem vier Bewegungsgründe angeführt. Obgleich seine Arbeit dazu bereits lange zurückliegt, können die Beweggründe im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht noch auf heute übertragen werden. Die erste Begründung ist gesellschaftlicher Art (*social rationale*). Um eine gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungen und Prozessen haben zu können, müssen Kinder und Jugendliche im Sinne einer Kulturtechnik einen selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien erlernen. Die zweite Begründung ist die berufsbezogene (*vocational rationale*). Dabei fordern politische Entscheidungsträger einen Einsatz digitaler Medien, um Kinder und Jugendliche auf das (Arbeits-)leben nach der Schule vorzubereiten (vgl. ebd.). Da in modernen Informations- und Wissensgesellschaften nahezu alle Arbeitsprozesse computer- und internetbasiert organisiert sind, benötigen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen und Fähigkeiten, um diese bewältigen zu können. Die dritte Begründung, die pädagogische (*pedagogical rationale*) bezieht sich auf neue Möglichkeiten des Lernens. Schülerinnen und Schülern sollte ermöglicht werden, neue Information- und Kommunikationstechnologien nutzen und dadurch bessere Lernergebnisse erzielen zu können. Das vierte und letzte Begründungsargument Hawkriges ist die katalytische (*catalytic rationale*). Hierbei steht die allgemeine institutionelle Weiterentwicklung von Schule im Fokus. Durch einen Einsatz digitaler Medien können Arbeitsprozesse und Kommunikationsstrukturen so verändert werden, dass sich einerseits administrative Prozesse, andererseits aber auch das Lehren und Lernen in der Klasse wandeln können. So kann bspw. auch eine stärkere Unabhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft erreicht werden.

Die zurzeit prominenteste Maßnahme zur Vorbereitung von Schülerinnen und Schüler auf eine verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stellt das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 8. Dezember 2016 dar. Darin wird der Rahmen zu „Bildung der digitalen Welt“ für die Schulen, Hochschulen und die Lehrer*innenbildung aller Länder festgelegt. Die Gründe für das Strategiepapier stellt die Anpassung der schulischen Bildung an die gesellschaftlichen digital geprägten Veränderungen dar, denn

„[d]er Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht im Kern darin, Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dabei werden gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse und neue Anforderungen aufgegriffen“ (KMK 2016: 10).

Dabei sollen Schulen entsprechende Veränderungen aufgreifen und dabei einen kompetenzorientierten Lehr- und Bildungsplan entwickeln, für alle Fächer stetig überarbeiten und auf neue Veränderungen hin anpassen. Das Ziel der KMK 2016 ist, „dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte“ (ebd.: 6).

Hinsichtlich eines kompetenzorientierten Unterrichts, welcher an zahlreichen Stellen des Strategiepapiers gefordert wird, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen vorrangig in einer „digitalen Welt“ von Nöten sein sollten. Diese beantwortet die Konferenz mit insgesamt sechs Kompetenzbereichen, die über „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“ und „Produzieren und Präsentieren“ über „Schützen und sicher agieren“ und „Problemlösen und Handeln“ hin zu „Analysieren und Reflektieren“ reichen (vgl. ebd.). Schulen müssen diese Kompetenzbereiche in die schulische und unterrichtliche Lehre integrieren und sich dazu verpflichten, alle Schülerinnen und Schüler, die bis zum Schuljahr 2018/2019 eingeschult wurden, bis zum Beenden der Schule mit diesen Kompetenzen auszustatten.

Um das zu ermöglichen müssen auch schulische Lehrkräfte ihre eigene Medienkompetenz kontinuierlich weiterentwickeln, um einen „reibungsfreien“ Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zu gewährleisten. Zusätzlich sollten sie die Bedeutung digitaler Medien aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen kennen und darauf aufbauend didaktische Konzepte entwickeln (vgl. ebd.). Dazu sollten auch individualisierte und heterogene Gestaltungsspielräume eröffnet und genutzt werden. Nur so kann auch eine individuelle Förderung Einzelner oder von Gruppen in- und außerhalb des Unterrichts ermöglicht werden. Lehrkräfte sollten zudem auch aus einer Vielzahl von digitalen Bildungsmedien, z.B. Open Educational Resources (OER), entsprechende auswählen und einsetzen können und somit das Lernen von Schülerinnen und Schülern in ihrer eigenen Mediengestaltung so unterstützen, dass sie das enorme Angebot reflektieren und kreativ nutzen können. Lehrkräfte sollen außerdem über den Fachunterricht hinaus mit Expertinnen und Experten zusammenarbeiten und gemeinsame Lern- und Unterstützungsangebote entwickeln. Dabei müssen sie eigeninitiativ einen (Medien-)Kompetenzzuwachs anstreben und Weiterbildungen nutzen, um Kenntnisse über Urheberrecht, Datenschutz und Datensicherheit zu erlangen und diese in ihrem Unterricht erwerben und weitergeben zu können (vgl. ebd.: 20ff.).

3.1 Medienpädagogische Anforderungen an Lehrkräfte

Medienkompetenz ist eine zentrale Zielkategorie medienpädagogischen Handelns, welche eng mit dem erforderlichen curricularen, schulischen Rahmen sowie verschiedenen Medienpraktiken der Akteurinnen und Akteuren verbunden ist (vgl. Breiter et al. 2010: 29). Für den schulischen Bereich ist es daher wichtig, das angestrebte Niveau von Medienkompetenz an Erziehungs- und schulische Bildungsziele anzupassen und diese darauf auszurichten. Lehrkräfte stehen dabei vor der Aufgabe, Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, so dass diese in die Lage versetzt werden „in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (vgl. Tulodziecki 2012: 18). Dazu müssen Lehrkräfte allerdings selbst über die notwendigen Fähig- und Fertigkeiten verfügen (vgl. Breiter et al. 2010: 29).

Gerhard Tulodziecki entwickelte im schulpädagogischen Diskurs ein Medienkompetenzmodell, welches die institutionellen Besonderheiten mit aufnimmt. Seine Strukturierung nach Funktionen setzt den Fokus auf die funktionalen Bedeutungen der Medien für das Lehren und Lernen in der Schule (vgl. Tulodziecki 2012: 19). Er versteht unter Medienkompetenz demnach die „Fähigkeit und Bereitschaft, zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien mitbestimmten Welt“ (Tulodziecki 1997: 116). Die eigene Medienkompetenz von Lehrkräften ist dabei ein wichtiger Bestandteil der *medienpädagogischen Kompetenz* und kann als wichtige Voraussetzung für deren Entwicklung angesehen werden (vgl. Tulodziecki 2012: 275).

Vor diesem Hintergrund sollen Lehrerinnen und Lehrern im Sinne ihrer eigenen Medienkompetenz in der Lage sein, folgende medienbezogenen Inhalte weiterzugeben:

- *Auswählen und Nutzen von Medienangeboten.* Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Medien durchdacht auszuwählen und sie hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile zu bewerten. Sie sollen dabei Alternativen zum Medienkonsum erlernen und in potenziellen Konflikten hinsichtlich der Mediennutzung Entscheidungen treffen können.
- *Gestaltung und Verbreitung von Medien.* Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, eigene mediale Produkte zu gestalten und dazu geeignete Medien und Instrumente zu nutzen. So wird ein zielgruppenspezifischer und kontextbezogener Einsatz gefördert.
- *Mediengestaltung verstehen und bewerten.* Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermuntert werden, verschiedene Medien und Darstellungsformen zu erfassen und zu bewerten. So können verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen der Mediengestaltung beurteilt werden.

- *Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten können.* Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Wirkungen von Medien erkennen können und ihre Einflüsse einschätzen lernen. So können unerwünschte und problembehaftete Einflüsse vermieden werden.
- *Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung.* Schülerinnen und Schüler können historische, ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen der Medienherstellung erläutern und sie hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit beurteilen (vgl. Tulodziecki 2012: 276).

Es ist vor allem wichtig ist zu verstehen, dass Lehrkräfte keineswegs Medienexperten oder -expertinnen in allen oben beschriebenen Niveaustufen sein müssen. Vielmehr bedarf es einer Handlungsbereitschaft sowie der Motivation zur eigenen Weiterentwicklung in weiteren Kompetenzbereichen (vgl. ebd.). Medienkompetenz wird weiterhin sowohl in formalen als auch in informellen Lernkontexten erworben. Schon durch die bloße Beschäftigung mit Medien können Kenntnisse und Fähigkeiten gefördert und eine gewisse Alltagsmedienvorbereitung entwickelt werden (vgl. Süss et al. 2018: 123). Der Kompetenzbegriff wird meist einseitig auf kognitive Fähigkeiten ausgerichtet und daher häufig kritisiert. Daneben stellt der Begriff der *Medienbildung* vielmehr den Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung heraus.

Betrachtet man daher Schule als einen Ort des bedeutsamen Lernens für Kinder und Jugendliche und damit gleichzeitig als einen Lebens-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum, so sind nach Tulodziecki (2012) vor allem vier Zielbereiche von lehrerbezogenen Medienkompetenz nicht vernachlässigbar. Das ist erstens das Bewusstmachen *der Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche*. Diese umfassen vor allem fundierte und fallbezogene Inhalte, die den Stellenwert von Medien für Schülerinnen und Schüler thematisieren und dabei auch die sozialisierende Bedeutung und den Nutzen digitaler Medien im Unterricht mitdenken. Weiterhin gibt es das Kompetenzfeld der *Medienverwendung für Lehren und Lernen*. Damit gemeint ist die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit Medien. Darunter fällt zum Beispiel auch die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Lernhilfen zur Unterstützung und Erarbeitung medialer Präsentationen. Die dritte wichtige Dimension ist die *Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich*. Hierbei geht es um die Analyse sowie Kritik von Unterrichtsbeispielen, aber auch ggf. um die Modifizierung für die eigene Umsetzung im Unterricht. Der vierte und letzte Kompetenzbereich umfasst die *Entwicklung medienpädagogischer Konzepte* und ist damit eng mit dem Aspekt der Schulentwicklung verknüpft. Lehrkräfte sollen also in der Lage sein, sich an medienpädagogischen Entwicklungen ihrer Schule zu beteiligen und dabei weitere Akteurinnen und Akteure bei der Planung, Durchführung und Evaluation unterstützen (vgl. ebd.: 277f.).

Somit erfordert der Einsatz digitaler Medien im Unterricht von Lehrkräften verschiedene Fertigkeiten, wie z.B. die der Bedienkompetenz oder medienpädagogisches und –didaktisches Wissen. Dazu hat Blömeke (2000) ein Fünf-Säulen-Modell entwickelt, wovon die ersten beiden Kernbereiche die medienpädagogische Kompetenz bilden (vgl. ebd.: 148ff.).

- *Mediendidaktische Kompetenz* beschreibt die zu reflektierten Verwendung digitaler Medien in konkreten Lehr- und Lernszenarien. Darunter fällt die Weiterentwicklung bereits bestehender Lehr- und Lernformen sowie der Einsatz digitaler Medien als Werkzeug.
- *Medienerzieherische Kompetenz* beschreibt die Fähigkeit Medienthemen unter dem Aspekt des Unterrichts zu behandeln. Es geht vor allem um die Realisierung von Erziehungsaufgaben sowie der Verwendung von Theorien und Konzepten der Medienerziehung.
- *Sozialisationsbedingte Kompetenzen im Medienzusammenhang* umfassen die konstruktive Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen beim medienpädagogischen Handeln. So müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie ihr Mediennutzungsverhalten zu erfassen.
- *Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang* meint die innovative Gestaltung der Rahmenbedingungen des medienpädagogischen Handelns. Zudem sollten Lehrkräfte in der Lage sein, die Bedeutung digitaler Medien auf die Professionalisierung des Lehrer*innenberufs zu übertragen und diese ebenfalls für die Schulentwicklung wahrzunehmen.
- *Eigene Medienkompetenz* beschreibt den sachgerechten, kreativen und sozial verantwortlichen Umgang mit digitalen Medien. Es geht darum, vor allem die „Sprache“ digitaler Medien zu verstehen und diese auf Individuen, Gesellschaft und Arbeitswelt zu übertragen (vgl. ebd.)

Die *eigene Medienkompetenz* ist also die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (Blömeke 2000: 172). Diese hängt stark von den Einstellungen zu digitalen Medien der Lehrkräfte ab. Auch wenn es um die mediendidaktische Gestaltung von Lernszenarien geht, spielt der Aspekt der Einstellungen eine große Rolle, denn hierbei vermischen sich formell gelernte Inhalte mit informell erworbenen Kenntnissen (vgl. Kammer et al. 2014).

3.2 Motivation der Lehrkräfte

Neben den eigenen Fähigkeiten und gemachten Erfahrungen ist Motivation also eine relevante Größe und wesentliche Grundvoraussetzung für eine gelingende Medienintegration (vgl. Petko 2012). Implementierungsvorhaben können weiterhin nur erfolgreich verlaufen, wenn Veränderungen in der Alltagspraxis von Lehrkräften verstetigt werden (vgl. ebd.). Zwar stehen Lehrkräfte der Implementierung digitaler Medien weitestgehend positiv gegenüber, doch in der Praxis üben sie sich noch immer eher in Zurückhaltung, wenn es um deren Einsatz geht (vgl. Breiter et al. 2010: 38ff.).

Eine Integration digitaler Medien im Unterricht wird häufig mit einer Veränderung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Rolle zusammengedacht. Vom klassischen Rollenbild des Vermittlers wird dabei ein etwas anderes Bild der Lehrkraft gefordert. Die Aufgaben liegen dabei mehr im Anregen und Unterstützen, Begleiten und Moderieren von Lern- und Gruppenprozessen. Damit einhergehend kann auch von einer Veränderung der klassischen Machtstruktur im Unterricht gesprochen werden, denn im Grunde erhalten Schülerinnen und Schüler immer mehr die Möglichkeit, als kompetente und gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure aufzutreten und ein höheres Maß an Eigenaktivität und Partizipation zu entwickeln (vgl. Buchem 2018: 51). Durch den Einsatz digitaler Medien werden die Rollen der am Unterricht beteiligten Akteurinnen und Akteure neu ausbalanciert und definiert. Durch eine neue bzw. veränderte Kommunikationskultur können Zuschreibungen durch Geschlecht, Ethnie oder sozialen Status aufgebrochen und neu definiert werden. Von möglichen Hemmungen und persönlichen Gesprächen befreit, kann eine medial gestützte Lernatmosphäre auch schüchterne Schülerinnen und Schüler stärker zur Mitarbeit anregen. Zugleich sind aber auch nachteilige Effekte denkbar. Die Distanz zum Gegenüber kann behindern oder hemmen und das Interesse an einem Dialog zerstören. Eine Gelingensbedingung ist auf jeden Fall die Förderung kommunikativer Kompetenz der Lehrkräfte und Lernenden (vgl. Buchholtz 2010: 35).

Die Integration und Nutzung digitaler Medien in den Unterricht erlaubt eine Öffnung des Unterrichts hin zu selbständigen Lern- und Arbeitsformen der Lernenden. Die Weiterentwicklung der lehrer*innenbezogenen Unterrichtspraxis kann eine fördernde Wirkung entfalten und zu einer sukzessiven Veränderung der Lernkultur führen. Auch diese Möglichkeiten hängen mit der Experimentierfreudigkeit der Lehrkraft zusammen, die ihre Unterrichtsorganisation überdenken und umgestalten sowie neue Routinen und Handlungsmuster (Unterrichtsmuster) einüben möchten (vgl. ebd.: 63). Digitale Medien können viele Vorteile für den Unterricht mit sich bringen und ein problemorientiertes Lernen ermöglichen.

Das bringt jedoch auch Anforderungen an die Lehrkraft mit sich, die keineswegs zu unterschätzen sind und setzt eine Unterrichtsorganisation voraus, die ein Verständnis der Lehrer*innenrolle eröffnet.

Dazu gehört, dass Lehrkräfte Reflexionsanlässe erhalten, um über ihr eigenes Handeln im Unterricht sowie ihre eigenen Lehrer*innenrolle nachzudenken und diese in Zusammenhang mit Medienentwicklung zu setzen. Um das zu ermöglichen, müssen personale und institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es Lehrkräften erlauben, ihren Unterricht durch Methoden der Subjekt- und Problemorientierung sowie kooperativen Lernens auszurichten. Nur so kann eine medienpädagogische Gestaltung des Unterrichts gelingen. Es geht vor allem darum, medienspezifische Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und auf diese einzugehen (vgl. Blömeke 2003: 5).

3.3 Status quo: Studien zur schulpraktischen Medienbildung

Die Telekom-Studie hat 2015 bis 2017 jährlich den Länderindikator zur *Schule digital* veröffentlicht und damit die Trends des digitalen Medieneinsatzes in den MINT-Fächern nachgezeichnet (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2017). Dabei wurden im letzten Report aus dem Jahr 2017 insgesamt 1218 Lehrkräfte aus allen Bundesländern befragt. Diese unterrichteten in der Sekundarstufe I an allen Arten der allgemeinbildenden Schulen außer an Förderschulen. In den Befragungen der Telekomstudien wurde deutlich, dass viele der Forderungen, die durch das Strategiepapier der KMK 2016 festgelegt wurden, noch nicht in der Schule angekommen sind. So entwickeln 9,9 % der befragten Lehrkräfte regelmäßig mit Kolleginnen und Kollegen einen gemeinsamen Unterricht, in den digitale Medien eingebunden wurden. Dazu bekommen 2017 insgesamt 42,5% pädagogische Unterstützung bei der Einbindung digitaler Medien in ihren Unterricht. Weiterhin sehen sich zwar 76,6% der befragten Lehrkräfte als medienkompetent genug an, digitale Medien für die Vermittlung von Fachinhalten auszuwählen, doch nur 14,4% sehen in der Verwendung zum Aufbau und Vertiefen von Fachwissen einen Mehrwert (vgl. Deutsche Telekom Stiftung 2017). Diese Zahlen lassen die Vermutung zu, dass ein digitaler Medieneinsatz nicht primär durch eine fehlende Medienkompetenz ausbleibt, sondern aus dem Grund, dass die Notwendigkeit eines Einsatzes von den Lehrkräften nicht erkannt wird. Obgleich die Studie des Länderindikators auf einer repräsentativen und zufällig generierten Stichprobe beruht, zeigt sie dennoch Grenzen in ihren Aussagen auf. Insbesondere die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Medienkompetenz und der der Schülerinnen und Schüler ist dabei kritisch zu sehen. Diese rein subjektiv gefärbten Annahmen können in einer quantitativen Erhebung nur schwer verglichen und generalisiert werden.

Ein weiterer Grund für einen Nichtgebrauch digitaler Medien im Unterricht könnte auch die mangelnde technische Medienausstattung der Schulen sein. Das lässt zumindest die Bitkom-Studie vermuten, die im Februar 2015 die Ergebnisse einer Befragung von 512 Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 19 sowie 502 Lehrkräften veröffentlichte (vgl. Bitkom 2015). Dabei wurde unter anderem nach der Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung der Schulen gefragt, wobei zwei Drittel der befragten Personen angaben, mit der Ausstattung an der eigenen Schule unzufrieden zu sein. Das führt dazu, dass fast die Hälfte (47%) der Lehrkräfte gerne häufiger digitale Medien einsetzen möchten und 21% deshalb ganz darauf verzichten. Das hat weiterhin zur Folge, dass über 66% der befragten Lehrkräfte ihre eigenen technischen Endgeräte in der Schule nutzen, denn dieser Prozentsatz ist der Nutzung gegenüber positiv eingestellt, 29% eher positiv. Zwar werden digitale Medien laut der Bitkom-Studie in den Unterricht implementiert und diese auch regelmäßig genutzt, allerdings gebrauchen nur wenige Lehrkräfte digitale Medien auf vielfältige Art und Weise, meistens nur zu Präsentations- und Recherchezwecken. Einen deutlichen Unterschied zwischen Bitkom- und Telekomstudie zeigt die Frage, ob ein digitaler Medieneinsatz den Unterricht bereichert. Hier geben in der Bitkom-Studie 100% der befragten Lehrkräfte an, dass Lerninhalte um aktuellere Informationen ergänzt werden und somit einen Beitrag zum Unterricht leisten können. Daher wünschen sich 89% der Lehrkräfte auch, dass Medienkompetenz stärker im Unterricht vermittelt werden sollte und stellen fest, dass der Unterricht eines höheren Medieneinsatzes bedürfte (54%). Lehrkräfte wünschen sich zudem höhere Investitionen in elektronische Medien (92%) und sehen dabei Handlungsbedarf seitens der Schulpolitik (vgl. ebd.). Vor allem die technische Ausstattung steht hier im Fokus der Untersuchung. Des Weiteren wurde nach dem digitalen Medieneinsatz im Unterricht gefragt. Gerade zur letzten Frage war zu erkennen, dass sich die Aussagen zwischen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräften unterschieden. Diese Tatsache lässt die Frage aufkommen, wie sozial erwünscht die Teilnehmenden, insbesondere die Lehrkräfte innerhalb dieser Untersuchung antworteten. Hierbei könnte vor allem die mangelhafte technische Ausstattung der Schulen schlechter bewertet werden, um einen geringen Medieneinsatz zu rechtfertigen.

Im September 2017 veröffentlichte die Bertelsmann-Stiftung die Ergebnisse zum *Monitor Digitale Bildung* zu Schulen im digitalen Zeitalter (vgl. Schmid et al. 2017). Dabei wurden drei Akteur*innengruppen befragt, die sich aus 242 Schulleitungen, 542 Lehrkräften und 1235 Schülerinnen und Schülern zusammensetzten. Weiterhin wurden die Ergebnisse mit Gruppendiskussionen untermauert und mit qualitativen Interviews von externen Entscheiderinnen und Entscheidern ergänzt. Wie in der Bitkom-Studie zeigten auch die Ergebnisse der Bertelsmann-Stiftung wie schon die Telekom-Stiftung auf, dass nur wenige Lehrkräfte (15%) digitale Medien nutzen und sich in der Nutzung als versiert empfinden. Zeitgleich

sehen 5% der Lehrkräfte im Einsatz digitaler Medien einen wesentlichen Mehrwert, 18% stimmen eher zu. Stattdessen sind 23% der befragten Lehrkräfte davon überzeugt, dass sich durch digitale Medien ein positiver Effekt auf das Lernen erreichen lasse. Einig sind sich hingegen 80% der Lehrkräfte, dass sich bei Schülerinnen und Schülern die Motivation durch einen digitalen Medieneinsatz steigern lässt (vgl. ebd.).

Gleichzeitig sehen Schulleitungen (68%) und Lehrkräfte (53%) einen Mehraufwand in der Unterrichtsvorbereitung mit digitalen Medien, der in ihren Augen nicht angemessen erscheint. Zugleich sind die Themen zu Datenschutz und Sicherheit eine enorme Herausforderung, denen sich 58% der Lehrkräfte – insbesondere eher berufserfahrene – u.U. nicht gewachsen fühlen. Lehrerinnen und Lehrer, die eine geringe Nutzungserfahrung digitaler Medien aufzeigen, sehen die größten Hürden in mangelhafter technischer Ausstattung und fehlender Betreuung durch IT-Expertinnen und Experten. Erfahrene Lehrkräfte, die digitale Medien eher und vielseitiger anwenden, sehen die Grenzen in den rechtlichen Grundlagen und Limitierungen und können die technischen Hürden wohl eher kompensieren als unerfahrene Lehrkräfte (vgl. Schmid et al. 2017: 24). Die Bertelmann-Studie zum *Monitor digitale Bildung* zeigt ein umfassendes Untersuchungsdesign hinsichtlich der Methodik als auch der Teilnehmenden auf. Dabei wurden neben Lehrkräften auch Schulleitungen befragt sowie weitere wichtige schulische Stakeholder aus Landesministerien, Schulträgern und -ämtern sowie Verbänden. Die Untersuchung wurde dabei zu Teilen durch qualitative Befragungen (Gruppendiskussionen) sowie einer quantitativen Erhebung in Form eines umfassenden Fragebogens durchgeführt. Dabei wurde weiterhin im Sinne eines kohärenten methodischen Ansatzes ein umfassendes Portfolio an relevanten Themen abgefragt. Diese beziehen sich auf das Potenzial digitaler Medien im Unterricht, Mediennutzung, digitale Konzepte der Schulentwicklung, dem Umgang mit digitalen Lehr- und Lernmedien sowie der IT-Infrastruktur an Schulen. Somit zeigt diese Studie Ergebnisse einer umfassenden Befragung vieler relevanter Akteur*innengruppen, deren Aussagen wiederum miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Ein wesentlicher Aspekt, der die Studie *Monitor Digitale Bildung* aufzeigt, ist der Medienbruchs zwischen Vor- und Nachmittag im Leben der Kinder und Jugendlichen. Auch wenn die Bedeutung digitaler Medien im Schulunterricht noch eine eher marginale Rolle zu spielen scheint, nutzen Kinder und Jugendliche dennoch digitale, vor allem soziale Medien zum Lernen und schulischen Austausch (vgl. ebd.: 27). So kann die Frage aufkommen, ob Lehrkräfte einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wie gelernt wird. Primär entscheiden an deutschen Schulen die Lehrkräfte, welche Medien und Lernmaterialien im Unterricht eingesetzt werden. Das führt dazu, dass Unterricht sehr divers aussehen und sich zwischen den einzelnen Lehrkräften hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes stark unterscheiden kann. Nach Aussagen der befragten Lehrkräfte (87%) liegt das Engagement bei

ihnen selbst, ob, welche und in welchem Umfang digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden (vgl. ebd.: 33).

Es kommt also zu großen Teilen auf die Person der Lehrkraft an, ob und wie digitale Medien in den Unterricht integriert werden. Ein Problem dabei ist, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer zu denjenigen akademischen Berufsgruppen gehören, die die größte Distanz zu digitalen Medien aufzeigen. Das wird bereits zu Beginn der Lehrer*innenausbildung deutlich. Lehramtsstudierende sind diejenigen Studierende, die sich am wenigsten von digitalen Medien motivieren lassen und diese daher vergleichsweise eher gering nutzen (vgl. ebd.: 36).

4 Die Schule als Institution

In Kapitel 2 wurden die Charakteristika von Parsons Rollentheorie vorgestellt. Wie Abbildung 3 nochmals verdeutlicht, begründet er Gesellschaft über ein dreigliedriges hierarchisches System. Das Individuum nimmt auf der Basis der hierarchischen Struktur an den Interaktionen dieses Sozialsystems durch seine Rollen und sein Rollenhandeln teil. Die Individuen finden sich in aggregierter Form in Kollektiven wieder, die durch institutionelle Normen gesteuert werden. An der Spitze des Systems findet sich die Gesellschaft des Gesamtsystems wieder. In modernen Gesellschaften hat diese häufig die Form eines politischen Kollektivs, in das ein übergeordnetes Wertesystem eingegliedert ist (vgl. Tillmann 1997: 88).

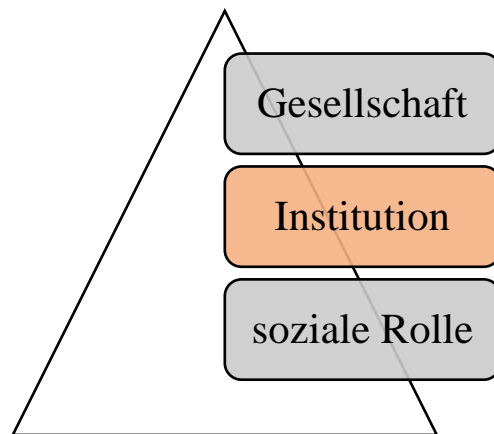


Abb. 3: Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, Institution

Im vorliegenden Kapitel soll nun die zweite Ebene, die der Institution, im Fokus stehen. Hierbei soll sich gemäß der Frage nach der Rolle der Lehrkraft mit der Schule als Institution im Besonderen beschäftigt werden, bevor es im nachfolgenden Kapitel dann um die berufliche Rolle der Lehrkraft geht.

Die Gesellschaft wird dabei in einen Komplex aus Institutionen und Organisationen untergliedert, welche die Gesellschaft und ihre Zielvorgaben stabilisieren. Im System der Organisation agieren Individuen durch ihre sozialen Rollen, die sich eine gemeinsame Kultur und Wertvorstellungen teilen; ihre Rollenmuster sind dabei an institutionelle Strukturen gebunden. Durch Institutionen werden dann auch stabile Beziehungsmuster hergestellt und gestärkt, ihre Mitglieder orientieren sich an den durch sie vorgegebenen Erwartungen (vgl. ebd.).

Die Schule ist ein Subsystem der Gesellschaft, welches wiederum in Beziehung zu anderen Subsystemen, wie dem politischen System, dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem, dem Freizeit- oder kulturell-ästhetischen sowie dem weltanschaulichen System steht. Die

Gesamtheit dieser und weiterer Subsysteme bildet das Sozialsystem Gesellschaft (vgl. Wiater 2009: 66). Schule soll vor allem Kinder und Jugendliche „zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit und Reflexivität verhelfen“ (ebd.: 67). Dazu schaffen definierte Bildungsprogramme sachliche, zeitliche und soziale Organisationen von schulischer Lehre, die auf Beurteilungen und Graduierungen von Schülerinnen- und Schülerleistungen beruhen. An diese Entscheidungen schließt dann das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln an. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist die Schaffung von Voraussetzung für selbständiges Weiterlernen und verantwortliche Teilhabe in der Gesellschaft hinsichtlich Akzeptanz von Heterogenität, Fürsorge und individueller Förderung (vgl. ebd.).

4.1 Die Schule als Institution und soziale Organisation

Institutionen stellen in der soziologischen Diskussion ein wichtiges Strukturmerkmal heutiger Gesellschaften dar. Sie umfassen Regeln, die eine gesellschaftliche Ordnung schaffen, bestehen aus Aufgaben, Informationen und Personen, die wiederum miteinander in Beziehung stehen. Diese aufeinander bezogenen Elemente bilden ein soziales System. Dabei stehen die Elemente Personen, deren Verhalten sowie das System als überindividuelle Einheit in Beziehung zueinander. Das System ist in der Regel offen, seine Grenzen gegenüber der Gesellschaft, Politik und Wirtschaft durchlässig, die Austauschbeziehungen zielgerichtet (vgl. Nerdinger 2003: 18).

Nach Mead (1969: 320) können Institutionen als

„organisierte Formen des Gruppenhandelns oder des sozialen Handelns [beschrieben werden. Ihre] Formen, die so organisiert sind, daß die einzelnen Mitglieder dieser Gesellschaft, indem sie Haltungen von anderen übernehmen, adäquat und im gesellschaftlichen Rahmen an diesem Handeln mitwirken können. [...] Soziale Institutionen sind, ebenso wie das Ich der Individuen, Entwicklungen innerhalb des sozialen Lebensprozesses oder dessen besondere, formalisierte Manifestationen auf der Stufe der Evolution, die der Mensch erreicht hat.“

In Institutionen sind an bestimmten Handlungen und eingeübten Aktionen mehrere Individuen beteiligt. Interpersonale soziale Arrangements sind typisch für Institutionen. Dabei muss allerdings begründbar sein, warum Dinge so getan werden, wie sie getan werden, ein erfahrungsgebundenes Wissen muss sprachlich repräsentiert werden und konkret vorzeigbar sein. In einer sprachlich objektiven Form muss Wissen stellvertretend für Handlungen diskutiert werden können (vgl. Rosenmund 2015: 16f.). Institutionen werden dadurch zu interaktiven Sozialräumen, also zu Lebensräumen oder Mikrokosmen, die sozial konstruiert werden. Dabei müssen sie nicht geographisch begrenzt, sondern lediglich durch Inter-

aktionen zwischen Menschen entworfen sein. Sie beinhalten physisch-architektonische Gegebenheiten und die darin stattfindenden sozialen Handlungen. Die Besonderheit der Schule als interaktiver Sozialraum ist das Verfolgen von gesellschaftlich zugewiesenen Funktionen und Zielen (vgl. Fend 2008: 108).

Schule kann als zentrale gesellschaftliche Einrichtung verschieden wahrgenommen und beurteilt werden. Sie ist ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, des Wissenstransfers, sie ist Bewahranstalt aber auch Erlebens- und Erfahrungsraum. Gleichzeitig ist sie jedoch auch eine Sozialisationsinstanz, Selektionsinstrument und gesellschaftliche Reproduktionseinheit (vgl. Blömeke und Herzig 2009: 15). Dabei hat sie verschiedene Funktionen, welche Schule als gesellschaftliche Einrichtung ausmachen. Dazu gehören „allgemeine Bildung, Berufsqualifizierung, Herstellung politischer Loyalitäten, Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien, Vorbereitung auf öffentliche Ämter, etc.“ (ebd.).

Schule als soziale Institutionen hat einen großen Einfluss auf Gesellschaft und Individuen, denn sie bestimmt als wichtiger Teil das Leben von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kupfer 2011: 107). Schule kann beschrieben werden als eine Institution, die

„zielgerichtetes, geplantes Lehren und Lernen beabsichtigt [...], vorwiegend mit dem Ziel der Einführung des Menschen in bestimmte gesellschaftlich-kulturelle, tradierungsbedürftige Kenntnisse und Haltungen, um damit der Fortentwicklung von Gesellschaft und Kultur und zugleich der Entfaltung der Persönlichkeit zu dienen“ (Ipfling 2005: 50f.).

Somit treffen in der Institution Schule gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse aufeinander (vgl. Zeinz 2009: 87).

Schule ist neben dem Begriff der Institution weiterhin auch als soziale Organisation definierbar. Im Vergleich zu Institutionen umfassen soziale Organisationen vielmehr die sozialen Gebilde in Form von Kooperationen und einem gemeinsamen Denken und Handeln ihrer Mitglieder. Soziale Organisationen wie Unternehmen, Behörden und Verbände bestimmen das Leben der Gesellschaft entscheidend mit, wie Gukenbiehl (2006: 144) erläutert:

„Sie sind bewusst und meist auch planvoll zur dauerhaften Erreichung eines bestimmten Ziels oder eines bestimmten Zwecks gebildet worden; sie besitzen eine gedanklich geschaffene und allgemeinverbindlich festgelegte Ordnung oder Struktur; mit ihrer Hilfe sollen die Aktivitäten der Mitglieder und die verfügbaren Mittel so koordiniert werden, dass die Erreichung eines Ziels auf Dauer gewährleistet wird“.

Nach Fend (2008) lässt sich die Schule als Organisation weiterhin unter vier bestimmten Charakteristika beschreiben. Dazu zählen (1) die Organisationsziele, die vorrangig Bil-

dungs- und Erziehungsaufträge darstellen, (2) die formale und informelle Organisationsstruktur, die dabei über eine interne Arbeits- und Rollenstruktur verfügt sowie (3) die Organisationsmitglieder und -beteiligten, die aus Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen, die in der Schule verschiedene Rollen einnehmen, bestehen. Diesen schulischen Akteurinnen und Akteuren auf dritter Ebene werden bestimmte institutionelle Aufträge zugesprochen, die ihre soziale Rolle und das damit verbundene Rollenhandeln angeben. Diese werden bestimmt durch normative Skripte, welche den Handelnden zugrunde liegen (vgl. Fend 2008: 18ff.). Zuletzt zeichnet sich Schule als Organisation durch (4) die räumlich-sachliche Ausstattung wie Schulgebäude oder einzelne Klassenräume aus (vgl. Langenohl 2008: 817).

Das Konzept der Rekontextualisierung, welches innerhalb des Bildungswesens den „aktiven Gestaltungsanteil von Akteurinnen und Akteuren auf der jeweiligen Ebene betont“ (Fend 2008: 26), ist weiterhin wichtig für die Beschreibung der Schule als Organisation. Die Gestaltungsebene von Schule kann dabei auf drei Handlungsebenen heruntergebrochen werden. Diese sind die Makro-, Meso- und Mikroebene, die in hierarchischer Ordnung die Organisation der Schule bestimmen (vgl. Brint 1998). Wie Tabelle 1 zeigt, beinhalten die verschiedenen Ebenen auch unterschiedliche Elemente und Erscheinungsbilder.

Tab. 1: Gestaltungsinstrumente und faktische Verhältnisse im Bildungswesen (Fend 2008)

Regulierungsinstrumente		Empirisches Erscheinungsbild	
MAKROEBENE			
<ul style="list-style-type: none"> • Verfassungsgesetze • Schulaufsicht • Bildungspläne • Bildungsgangregelung • Abschlussregelungen • Zertifizierung • Schulverwaltung • Instrumente der Qualitätssicherung 		<ul style="list-style-type: none"> • Kulturpolitik • Bildungspolitik • Lehrplanarbeit • Bildungsverwaltung • Personalmanagement: • (Ausbildung, Fortbildung) 	
MESOEBENE			
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomieregelungen • Leitungsgesetze 		<ul style="list-style-type: none"> • „Schul-policy“ • Faktische Schulführung • Schulentwicklungsarbeit • Kommunale Beteiligungen • Schulkultur 	
MIKROEBENE LEHRKRÄFTE		MIKROEBENE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER	
<ul style="list-style-type: none"> • Regelungen zur Unterrichtsgestaltung • Methodik und Didaktik • Beratungsaufgaben • Erziehungsaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Faktische Unterrichtsprozesse • Unterrichtskultur • Lehrerhandeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsstandards • Prüfungsregelungen • Zulassungsbedingungen • Abschlussregelungen • Teilnahmeregelungen • Disziplinregelungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Faktisches Nutzungsverhalten • Schulleistungen • Persönlichkeitsentwicklung

4.1.1 Die Makroebene: Schule in gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen

Die übergeordnete Makroebene beschreibt die Organisation Schule, wie sie in den gesamtgesellschaftlichen Prozess eingebunden werden kann und durch Veränderungsdynamiken z.T. neu organisiert werden muss (vgl. Blömeke und Herzig 2009: 17). Dabei ist sie gegenüber individuellen Handlungstendenzen resistent und greift die an Schule beteiligten Personen als Rollenträgerinnen und -träger und nicht als individuelle Persönlichkeiten auf (vgl.

Langenohl 2008: 818). Die Makroebene befasst sich somit vielmehr mit den Rahmenplanungen der Inhalte, Lernzeiten und -wege sowie Prüfungen. Diese Programmplanung verleiht den Lehrkräften Stabilität, Sicherheit und Orientierung (vgl. Fend 2008: 88). Die Handlungsebene nennt Fend (2008: 145) daher „Schule auf dem Papier“, die durch Behörden entschieden wird und nicht mit konkreten Schulen verbunden werden kann.

Auf der Makroebene ist die Lehrkraft autoritatives Vollzugsorgan und zuweilen in vielen Bundesländern durch ihren Beamtenstatus unkündbar. Ihre berufliche Position ist durch eine Hochschulausbildung gestützt und kann als operative Akteurin bzw. Akteur in der Schule gesehen werden. Die Lehr- und Lernziele sind curricular und bildungspolitisch bestimmt und müssen durch die Lehrkraft im Unterricht umgesetzt und erreicht werden, was sie in ihrer Handlungsfreiheit einschränken kann (vgl. ebd.: 107).

4.1.2 Die Mesoebene: Die Organisation Schule als Bindeglied zwischen Gesellschaft und Lernsituationen

Auf der zweiten Ebene stellt die Schule als Organisation ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Handeln von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern dar und integriert dabei die gesamtgesellschaftlichen Anforderungen und Problemlagen (vgl. Blömeke und Herzig 2009: 17). Die Schule vermittelt verschiedene kulturelle und sprachliche Inhalte der Gesellschaft. Diese Ebene der Sichtweise auf Schule beschreibt die Mesoebene, also die mittlere Ebene als Verbindung zwischen Organisation und gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Langenohl 2008: 817f.).

Auf der Mesoebene müssen die Vorgaben, welche durch die Makroebene des Bildungssystems vorgegeben werden, rekontextualisiert und auf die Organisation Schule heruntergebrochen werden. Dabei können Schulen mit diversen Arbeitsbedingungen konfrontiert werden, womit Schulen somit als pädagogische Handlungseinheiten begriffen werden können, welche eine eigene Verantwortungsgemeinschaft bilden. Auf der Mesoebene findet erstmals eine Begegnung und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern statt (vgl. Fend 2008: 147f.).

4.1.3 Die Mikroebene: Schule als formale Organisation

Die Schule als soziale Organisation gibt den Rahmen für das schulische und unterrichtliche Handeln von Lehrkräften vor. Unter *Rahmen* sind dabei kognitive und normative Interpretationsschemata zu verstehen, welche durch Erfahrungen und Erlernen angeeignet werden. Diese Schemata helfen Individuen, Situationen übereinstimmend zu interpretieren und dabei ihre Rollen auszuüben. Die mikrosoziologische Perspektive bezeichnet die Dynamiken

konkreter sozialer Situationen und Konflikte (vgl. Langenohl 2008: 817). Die Schule verfügt über die Regeln sowie bestimmte Leistungen der Mitglieder und legt dabei die Rollenreglemente der Mitglieder fest. Eine soziale Rolle beschreibt ein Bündel an Verhaltenserwartungen, die die einzelnen Individuen erfüllen müssen, um als Mitglied der Schule akzeptiert werden zu können. Die Mitgliedsrolle leitet sich neben Regeln weiterhin auch von gesetzten Zielen der Organisation ab, was sich z.B. im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zeigen kann. Des Weiteren sind sozialen Rollen auf formale Arbeitsteilung begründet, die Position einer Person definiert also die jeweilige Rolle. Eine Schulleiterin trägt eine andere Rolle und damit andere Rollenerwartungen als ein Fachlehrer oder eine Schülerin der neunten Klasse. Die Rollenerwartungen werden formal vorstrukturiert und äußern sich vorrangig durch interaktive Kommunikationsprozesse (vgl. ebd.: 822f.).

Im Vergleich zu anderen Institutionen unterscheiden sich schulische Rollen teilweise stark untereinander. Schülerinnen und Schüler sind im Gegensatz zu Lehrkräften keine freiwilligen Organisationsmitglieder, bestimmen dennoch durch ihre Aktionen und Handlungen das schulische Geschehen essenziell mit. Die verschiedenen Rollenträgerinnen und -träger lassen neben organisationalen Aufgaben und institutionellen und organisatorischen Erwartungen auch persönliche Eigenschaften mit in ihr Handeln einfließen, was sich z.B. in unterschiedlichen Unterrichtsgestaltungen ausmachen lässt. Schulischen Lehrkräften wird professionelles Handeln zugeschrieben, was bedeutet, dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern in eine Experten-Klienten-Beziehung treten (vgl. ebd.: 820f.).

Der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion kommt weiterhin im Sinne des symbolischen Interaktionismus eine weitere besondere Bedeutung zu, denn diese wird als Ausgangspunkt des Verständnisses von Schule genommen. In dieser Theorietradition entwickelt sich durch die Interaktion ein typisiertes Wechselspiel von Persönlichkeit und schulisch-institutionellen Bedingungen die eigene persönliche Identität (vgl. Blömeke und Herzig 2009: 20). Dabei ist das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern hierarchisch organisiert. Durch die Steuerungsfunktion der Lehrkraft erhält sie durch Prüfungsrituale und Kontrolle ein gewisses Maß an Macht. So können auch Maßnahmen gegen den Willen der Lernenden durchgesetzt werden (vgl. ebd.: 21).

4.2 Schule als Sozialisations- und Selektionsinstanz

Schule als Organisation beschreibt vielfältige Aufgaben und Tätigkeiten. Unterricht ist und bleibt dabei aber das Kerngeschäft von Lehrkräften, das Lehren und Lernen in Schulklassen sowie dessen Vor- und Nachbereitung. Weiterhin ist Schule jedoch auch als Sozialisationsinstanz zu begreifen, denn gerade in der Schulklasse werden einzelne Persönlichkeiten ausgebildet, um die Erfüllung der späteren Erwachsenenrollen zu fördern. Neben Familie,

Peer-Groups und anderen Organisationen ist die Schulklasse nur eine weitere. Die Schulklasse kann allerdings als eine der entscheidendsten (primären) Sozialisationsinstanzen angesehen werden (vgl. Parsons 1997).

Talcott Parsons (1987) unterscheidet vier Hauptfunktionen von Schule, die sich im Wesentlichen auf den Aspekt der Sozialisation konzentrieren. Zum ersten dient die Schule dazu, die Herauslösung des Kindes aus dem primären Sozialraum Familie zu befördern und die Fixierung auf die Eltern durch das Zusammenbringen mit neuen Interaktionspartnern zu lösen. Zweitens erhält das Kind eine Wertorientierung, die allgemeiner und abstrakter ist als die, die es in der Familie erhält. Bei der dritten Funktion kommt vor allem den Jahrgangsklassen eine besondere Bedeutung zu, denn sie bieten den Raum zur Leistungsbeurteilung sowie Einheiten zur Differenzierung der Kinder und Jugendlichen. Viertens platziert Schule als Institution Schülerinnen und Schüler in der Gesellschaft und entscheidet, wie sich menschliche Ressourcen über die unterschiedlichen Funktionen in der Gesellschaft verteilen. Zusammenfassend hat Schule also die

„Sozialisationsfunktion, durch die kognitive Wissensbestände und kulturelle Wertorientierungen verinnerlicht werden; zweitens der Funktion der Wertverallgemeinerung [...], drittens der Platzierung von Individuen auf gesellschaftliche Positionen und damit der Verteilung humaner Ressourcen auf gesellschaftliche notwendige Aufgaben“ (Langenohl 2008: 824).

Einer der bekanntesten Arbeiten *Talcott Parsons* „Schulklasse als soziales System“ (1959) verbindet handlungs-, system- und sozialisationstheoretische Zugänge. Er behandelt, wie Kinder und Jugendliche in der sozialen Institution und Bildungseinrichtung Schule sozialisiert und selektiert werden. Das Besondere an der Schule als Sozialisationsinstanz ist dabei die starke Einflussnahme von Peers, womit andere Sozialisationsinstanzen wie die Familie immer weiter in den Hintergrund treten. Durch die Verteilungsfunktion der Schulklassen und die damit verbundene Selektion von Kindern und Jugendlichen entstehen Folgen für die Teilnahme an Bildung in der Gesellschaft und auch für die Verteilung von Menschen auf bestimmte Arbeitsplätze. Die Erwartungen der Lehrkräfte spielen in dieser Verteilung eine große Rolle, Schülerinnen und Schüler fangen an, Lehrkräften gefallen zu wollen und sich mit ihnen zu identifizieren (vgl. Parsons 1969: 162f.).

Schulen sind weiterhin in der Verantwortung, Schülerinnen und Schüler nach Leistungen zu beurteilen und zu selektieren. Damit werden Schulen und Hochschulen zu wesentlichen Motoren der gesellschaftlichen Entwicklung, denn sie bestimmen die zukünftige Verteilung von Berufschancen. Chancengleichheit und Leistungsorientierung werden daher zu entscheidenden Kriterien einer Schule in modernen Gesellschaften (vgl. Bürsemeister

2008: 59). Durch Zertifizierungen und Prüfungen, die durch die schulische Bildung erworben werden, werden weitreichende berufliche und soziale Ziele bestimmt, welche sich in Machtausübungen niederschlägt. So hat die Schule enorme Einflüsse auf die Zukunft von Kindern und Jugendlichen (vgl. Blömeke und Herzig 2009: 22). Lehrkräfte spielen damit also eine entscheidende Rolle im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler, denn Sie gestalten ihre Sozialisation als wesentliche schulische Akteurinnen und Akteure entscheidend mit.

4.3 Das Verständnis der Schule in der vorliegenden Arbeit

Das Subsystem der Schule wurde in diesem Kapitel auf dreierlei Weise skizziert. Zum ersten wurde Schule in das dreigliedrige Gesellschaftssystem nach Parsons transferiert und anhand dessen mit den Rollenträgerinnen und -trägern sowie der Gesamtgesellschaft als Sozialsystem in Beziehung gesetzt. Da sich das Verständnis der sozialen bzw. beruflichen Rolle in der vorliegenden Arbeit nach den Theorien von Parsons begründet, ist dieser Schritt für das weitere Verständnis notwendig.

Wie in Kap. 3 erläutert wurde, sind berufliche Rollen stets im Zusammenhang mit Institutionen und Organisationen zu sehen. Das betrifft ebenfalls die Rolle schulischer Lehrkräfte, denn diese unterliegt zahlreichen Einflüssen aus diversen Subsystemen. Lehrkräfte agieren nach diesen Einflüssen und Erwartungen, die an sie herangetragen werden und setzen sie in Schule und Unterricht um. Gerade das Subsystem der Schule hat als soziale Institution in modernen Gesellschaften einen enormen Einfluss auf alle Individuen. Jede Person durchläuft in der Regel die Schule, erlebt diese als Sozialisationsinstanz im Kindes- und Jugendalter. Lehrkräfte treten nach der universitären Phase der Ausbildung wieder direkt in dieses System ein.

In Form von Bildungsplänen und Curricula werden Lerninhalte und Unterrichtsstoff bestimmt und durch Ministerien und öffentliche Verwaltungsorgane definiert. Damit hat die Bildungspolitik weitreichende Auswirkungen auf das Handeln von schulischen Lehrkräften, Schulleitungen und weiteren schulischen Akteur*innen. Damit sind Lehrkräfte auch nicht ohne den institutionellen bzw. organisatorischen Rahmen zu sehen, denn ihr Handeln erfolgt stets in diesem. Aus diesen Gründen wird in der Dissertation nicht von Lehreridentität gesprochen, sondern das Handeln der Lehrkräfte, ihre Einstellungen und Ansichten werden stets unter dem Rollen aspekt betrachtet.

Schule ist als Institution also eine Einrichtung, die ein Lernen beabsichtigt und dabei das Ziel verfolgt, junge Menschen zu selbstbestimmten und verantwortungsvollen Teilnehmenden der Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Definition und der Erreichung dieser (durch

die Bildungspolitik) definierten Ziele, kann Schule weiterhin als soziale Organisation aufgefasst werden. Durch ein gemeinsames Denken und Handeln sowie gemeinsamen Mitteln und Rahmenbedingungen werden die einzelnen Mitglieder dazu koordiniert.

Die Aufgaben und Ziele werden auf die verschiedenen Organisationsebenen heruntergebrochen, die sich nach Fend (2008) in die Makro-, Meso- und Mikroebene von Schule untergliedern lassen. In der vorliegenden Arbeit steht der Unterricht und dessen Gestaltung, also die Mikroebene, im Zentrum der Auseinandersetzung. Auf dieser Ebene wird neben der Unterrichtsgestaltung und -kultur auch Methodik, Didaktik sowie das Lehrer*innenhandeln bestimmt. Diese Elemente sind hinsichtlich der Lehrer*innenrolle, aber auch zum Gebrauch und zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht ausschlaggebend.

5 Die Rolle der schulischen Lehrkraft

An der Basis der hierarchischen Struktur des Sozialsystems stehen nach Talcott Parsons sozialer Rollentheorie Individuen, die in und durch ihre Umwelt handeln (vgl. Parsons 1969). Diese Individuen sind Persönlichkeiten, die durch soziale Interaktionen miteinander verbunden sind und innerhalb ihrer Rolle wechselwirkend interagieren (vgl. Tillmann 1997: 88). Das soziale Handeln ist sozialisationstheoretisch von großer Bedeutung, denn es verknüpft die soziale Rolle mit der übergeordneten sozialen Struktur. Damit ist die Rolle als unmittelbarer Schnittpunkt zwischen Subjekt und Gesellschaft anzusiedeln. In Parsons Hierarchie des gesellschaftlichen Systems wurde die Schule im vorangegangenen Kapitel bereits als Institution beschrieben. Die Rollenträgerinnen und -träger der Institution Schule lassen sich dabei in verschiedene Gruppen einordnen, worunter die der schulischen Lehrkräfte und die der Schülerinnen und Schüler am prominentesten sind. Diese beiden Gruppen treten täglich unmittelbar in soziale Interaktion, welche durch Unterricht formalisiert wird. Weiterhin besteht das Subsystem Schule aus Eltern, Schulleitungen und weiteren externen Akteurinnen und Akteuren, die innerhalb des Systems beruflich tätig sind und Rollenzuschreibungen vornehmen.

Im vorliegenden Kapitel sollen nun die sozialen Rollen der schulischen Akteurinnen und Akteure thematisiert werden. Dabei steht die der Lehrkraft im Fokus der Auseinandersetzung. Wie in Abbildung 4 zu erkennen, bildet die soziale Rolle das Fundament der soziologischen Trias.

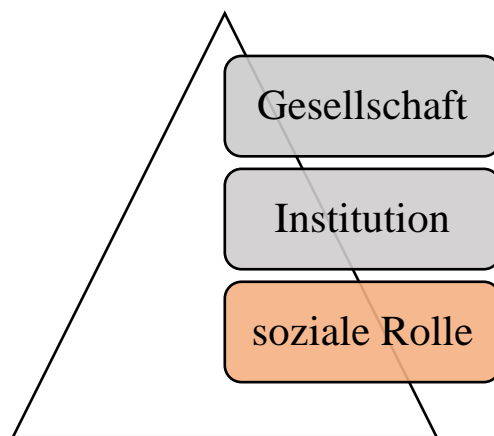


Abb. 4: Hierarchie des gesellschaftlichen Systems nach Parsons, soziale Rolle

„Lehrerhandeln schließt immer an institutionelle Vorentscheidungen an, die auf normativen Prämissen und praktischen Erfahrungen beruhen, das Bildungsprogramm sachlich, zeitlich und sozial organisieren und die Grundlagen der Beurteilung und Graduierung von Schülerleistungen regeln“ (Kunter et al. 2011: 9).

Mit diesen institutionellen Bestimmungen lassen sich Organisation, Ziele und Rollenbeziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler begründen. Durch diese Spezifizierung der Rollenbeziehungen kann das Unterrichten als zentrale Aufgabe im Lehrer*innenberuf sowie die Referenz für das Kompetenzprofil von Lehrerinnen und Lehrern bestimmt werden (vgl. ebd.).

5.1 Der soziologische Berufs- und Professionsbegriff der Lehrkraft

In soziologischer Lesart ist unter dem Begriff *Beruf* ein Bündel von Arbeitsfähigkeiten zu verstehen. Diese haben sich gesellschaftshistorisch herausgebildet, sind sozial normiert und von anderen Berufen klar abgrenzbar. Zum Ausführen eines Berufs ist ein Mindestmaß an fachlicher Ausbildung notwendig; er wird im Gegensatz zur Arbeit mit einem inneren Engagement ausgeübt, was Anerkennung mit sich bringt. Für ein Individuum trägt der Beruf zur eigenen sozialen Identität bei und weist damit gesellschaftlich, institutionell wie auch sozial eine gewisse Stabilität auf (vgl. Streckeisen 2015: 54).

Jeder Beruf ist stets doppelsinnig. Das bedeutet, dass das Individuum durch die Ausübung seines Berufs einen gesellschaftlich nützlichen Dienst leistet und sachliche Leistungen zur Verfügung stellt, aber auch gleichzeitig mit der eigenen Arbeit seinen Lebensunterhalt verdient. Berufssoziologisch kann also von einer doppelten Zweckstruktur von Berufen gesprochen werden. Neben den finanziellen Ressourcen kann der „Tauschwert“ der Arbeit aber auch immaterielle Ressourcen, wie Macht, Prestige oder Status mit sich bringen (vgl. Herzog 2011: 51f.)

Aus soziologischer Perspektive sind Professionen eine besondere Art von Berufen, die sich als hoch qualifizierte, an der modernen Wissenschaft orientierte Tätigkeiten beschreiben lassen und sich mit einer gewissen Klientel befassen. Professionelle sind Experteninnen und Experten, die im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Allgemeinwohl eine zentrale Aufgabe übernehmen und dabei ein bestimmtes Monopol innehaben (vgl. Streckeisen 2015: 56). Durch ihre berufliche Situation verfügen sie nicht nur über fachliches Wissen, sondern auch über tief verankerte ethische Einstellungen und Lebenshaltungen, die sie sich untereinander teilen und das fallbezogene Handeln ermöglichen. Eine Kontrollinstanz, der Professionelle in ihrem Handeln unterliegen, ist die des Kollektivs, welche durch politische Rahmenbedingungen, Berufsverbände o.ä. reguliert wird (vgl. ebd.: 57). Zudem verfügen Professionelle über eine hohe berufliche Autonomie sowie persönlichen Beziehungen, die Vertrauen voraussetzen (vgl. Herzog 2011: 50f.). Professionen sind aus Berufen entstanden und Berufe wiederum auf einer vorberuflichen Form der Arbeitsteilung. Der Lehrer*innen-

beruf ist dabei ein anschauliches Beispiel für den Prozess der Verberuflichung. „Als spezialisierte Tätigkeit, die einer formellen Ausbildung bedarf, hat sich das Unterrichten erst allmählich aus naturwüchsigen Formen der Belehrung und Unterweisung herausgebildet“ (ebd.: 51).

Bezogen auf den Lehrer*innenberuf bilden Schülerinnen und Schüler die Klientel. Als junge Menschen durchlaufen sie beständig Veränderungsprozesse. Sie verfügen nur in geringem Maße über routinierte Handlungsabläufe, befinden sich sowohl schulisch als auch außerschulisch stets auf Orientierungssuche und stehen in ihrer Entwicklung zwischen ihrer Kindheit und dem Erwachsenenwerden (vgl. Streckeisen 2015: 58). Dazu gehört auch, Verhaltensregeln und Normen zu erkennen und diese kritisch zu reflektieren. Je jünger Kinder und Jugendliche sind, desto fragiler und verletzlicher können sie durch Erschütterungen werden. Lehrkräfte haben Gelingensbedingungen durch ein fallverstehendes Unterstützen ihrer Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und dabei ihre Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen zu nutzen. Dabei ist auch stets ein gesundes Nähe-und-Distanz-Verhältnis einzuhalten und eine rollenangemessene Beziehung zu pflegen (vgl. ebd.).

Diese und weitere Widerspruchsverhältnisse des schulisch pädagogischen Handelns hat Helsper (2002) in seinen „Antinomien des Lehrerhandelns“ zusammengefasst. „Diese Widerspruchsverhältnisse und Antinomien werden auf der Ebene des Symbolischen in konkreten Interaktionsprozessen und Handlungsfolgen handelnd ausgestaltet. Auf dieser Ebene werden jeweils fallspezifische Handlungsmuster, Routinen und Rituale generiert“ (Kramer 2015:28).

Antinomien beschreiben Spannungsverhältnisse, die vor allem durch gegensätzliche Pole charakterisiert werden können. Beide Pole haben dabei eine Berechtigung für sich und sind damit im Prinzip gleichwertig anstrebbar. Aufgrund der extremen Gegensätzlichkeit können allerdings niemals beide gleichzeitig zur Anwendung kommen und werden je nach Bestimmung verschieden gewichtet (vgl. Rothland 2009: 21). Diese Antinomien ergeben sich aus reflexiven Modernisierungsprozessen. Sie sind da angesiedelt, wo die konkrete Lebenspraxis von Schülerinnen und Schüler sowie die professionelle Praxis von Lehrkräften in einen festen organisatorischen Rahmen gepresst werden. Das Lehrer*innenhandeln ist dabei Spannungen ausgesetzt, die rollenförmig auf die konkreten individuellen Handlungen von Schülerinnen und Schüler eingehen (vgl. Helsper 2002).

Die erste dieser Antinomien ist die der *Nähe vs. Distanz* und betrifft die Beziehungsarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Zwar erfordert der pädagogische Beruf innerhalb der Beziehungsarbeit eine Orientierung am Individuum, doch wird im Organisationskontext eine universale Distanz verlangt, um bspw. die Selektionshaltung schulischer Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten (vgl. Helsper

2002). Ein weiteres Widerspruchsverhältnis beschreibt *Rekonstruktion vs. Subsumtion*. Rekonstruktion im Sinne von Fallverstehen und Deuten von Handlungen und Situationen sind notwendig, damit Lehrkräfte eine gewisse Unsicherheit Lernenden gegenüber mindern können. Gleichzeitig hat die Lehrkraft jedoch mit individuellen Bildungsgeschichten zu tun, die beim Einzelnen selbst liegen und untereinander große Differenzen aufweisen können. Lehrkräfte dürfen dabei den Einzelfall nicht verallgemeinern und tragen weiterhin ein permanentes Risiko hinsichtlich ihrer Entscheidungen (vgl. Terhart 2011: 206; Szczyrba 2003: 22f.). *Einheit vs. Differenz* beschreibt die dritte Antinomie Helpers. Dieser Widerspruch beschreibt die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, die durch unterschiedliche Biografien stark differieren. Doch trotz dieser Diversität werden sie in ihren Rollen der Schülerinnen und Schüler vereinheitlicht und in homogener Weise behandelt (vgl. Rothland 2013). Die weitere Antinomie *Organisation vs. Interaktion bzw. Kommunikation* bezieht sich auf die Spannung zwischen formalen, universalistischen Verfahrensregeln und Ablaufmustern im Gegensatz zu Offenheit, Emergenz und Kreativität der Lehrkräfte (vgl. Helsper 2002; Terhart 2011: 206). Die letzte Antinomie *Autonomie vs. Heteronomie* nach Helsper beschreibt die Paradoxie pädagogischen Handelns zwischen Aufforderung und Autonomie auf. Zur Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe, müssen Schülerinnen und Schüler einerseits dazu befähigt werden, ihren Verstand zu entwickeln, um zu mündigen Teilen der Gesellschaft heranwachsen zu können. Andererseits werden Kinder und Jugendliche von Lehrkräften als Lernende generalisiert und erhalten von ihnen gewisse „Botschaften“, welche das Ausüben von Macht durch die Lehrerinnen und Lehrer weiterhin fördert (vgl. Szczyrba 2003: 22f).

Die durch Helsper (2002, 2004) aufgeführten Antinomien erfordern ein ständiges Ausbalancieren zwischen „menschlicher Beziehung und Entfremdung, zwischen kreativer Entfaltung und Erstarrung, die durch das Einfügen in vorhandene und teilweise fragwürdige, weil nicht zeitgemäße Strukturen gefördert wird“ (Szczyrba 2003: 26). Diese Antinomien des Lehrerhandelns verdeutlichen die starken Widersprüche, denen Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln ausgesetzt sind. Sie ergeben sich aus der gesellschaftlichen Organisation und bilden gleichzeitig die Handlungsrahmen, die für das pädagogische Lehrerhandeln relevant sind. Diese Widersprüche zeigen den Rahmen für die Möglichkeit der Professionalisierung sowie die Strukturprobleme des Lehrerhandelns auf (vgl. Helsper 2002).

5.2 Die Lehrer*innenrolle und das unterrichtliche Handeln

Der Beruf der schulischen Lehrkraft besteht aus vielen verschiedenen Aufgaben und Anforderungen. Die primäre Aufgabe ist die der unterrichtlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schüler, die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben nach der Schule,

also eine Ermöglichung und Förderung zur gesellschaftlichen Teilhabe. Neben fachlichen Inhalten sollten Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern ein kulturelles Grundwissen vermitteln, das ihnen einen humanen, sozialen Sinn verleiht (vgl. Ilien 2009: 17). Dabei gehört zu den anspruchsvollsten Aufgaben von Lehrkräften der Aufbau von individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden sowie die Ausbildung von Selbststeuerungsfähigkeiten. Dazu ist weiterhin ein Klima hoher Verstehensintensität in Bildungs- und Lernumwelten bedeutsam (vgl. Reusser 2012: 134).

Eine Lehrkraft ist also eine Person, die Heranwachsende mit einer innerschulischen Betreuung und Vermittlung fördert. Wissensvermittlung steht dabei zwar im Vordergrund, muss jedoch durch eine Förderung und Entwicklungsbeihilfe der Persönlichkeit von Kindern und Jugendliche komplettiert werden (vgl. Ilien 2008: 30). Weiterhin sind Lehrkräfte Hauptakteurinnen und -akteure in schulischen Veränderungsprozessen (vgl. Meister 2005), denn sie müssen bildungspolitische Vorgaben und curriculare Veränderungen in ihren Unterricht implementieren und für Schülerinnen und Schüler die besten Lernvoraussetzungen schaffen.

Die zu vermittelnden Inhalte sind im Lehrplan festgeschrieben, der Lehrkraft werden dazu institutionell verankerte Mechanismen zur Verfügung gestellt, um die Leistungserbringung zu ermöglichen. Die Lehrkraft hat dabei zwar ein curricular festgelegtes Unterrichtsziel, sie kann jedoch den Weg dahin weitestgehend durch gewisse Freiheitsgrade selbst ausgestalten. So kann die Lehrkraft die Methoden zur Stoffvermittlung festlegen, den Unterrichtsstil bestimmen u.v.m. Damit bringt die Lehrkraft ihre eigene Identität mit in den Unterricht ein, handelt also einerseits individuell, andererseits lehrer*innenrollenkonform (vgl. Tillmann 1997: 140).

Um die Aufgaben von Lehrkräften weiter zu charakterisieren, braucht es im ersten Schritt eine Kennzeichnung von Unterricht, wie sie exemplarisch Meister (2005: 39f.) vornimmt:

- Unterricht beschreibt die Form von Interaktion zwischen einem Lehrenden und einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Er beinhaltet dabei Komponenten der Vermittlung, des sozialen Verhaltens sowie der Beziehung zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren.
- Unterricht wird durch die Berufstätigkeit von Lehrkräften ausgeübt.
- Lehrerinnen und Lehrer haben einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände sowie der Organisation und Planung des Unterrichts.

- Unterricht weist einen organisatorisch-institutionellen sowie politischen und gesellschaftlichen Kontext auf der einen Seite auf, aber auch eine Einbettung in die kognitiven, motivationalen und sozialen Bedingungen der beteiligten Interaktionspartnerinnen und -partner auf der anderen Seite.

Um Unterricht an den gesellschaftlichen Wandel (siehe Kap. 1 und 3) anschließen zu können, werden vor allem Veränderungen der pädagogischen Prozesse schulischen Handelns angeregt, vor allem diejenigen, die eine neue Lernkultur initiieren und umsetzen. Partizipative und kommunikative Formen der Unterrichtsplanung tragen zur Identitätsfindung und sozialen Orientierung bei, so wie das soziale Lernen und ein gemeinschaftsbezogenes Schulleben. Aktuell wird besonders stark über eine neue Definition der Lehrer*innenrolle diskutiert, um diesen Entwicklungen Folge zu tragen (vgl. ebd.: 41f.). Bezogen auf die Berufsrolle von Lehrkräften werden in der aktuellen, auf konstruktivistischen Lerntheorien aufbauender Literatur häufig Begriffe wie Lernberaterin, Moderator oder Lernbegleiterin (vgl. ebd.: 42; Arnold und Schön 2019: 56) genannt, aber auch Rollenbilder wie Künstler, Gärtnerin, Techniker und Pädagogin (vgl. Fend 2008). Lehrkräfte haben jedoch die Möglichkeit der Interpretation der eigenen Rolle durch das Einbringen ihrer persönlichen Eigenschaften, sie müssen dabei vor allem selbstreflexiv, selbstkorrektur- sowie verständigungsfähig sein (vgl. ebd.: 328), denn nur wenn eine Lehrkraft sich „gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist“ (Bauer 2004: 64), handelt sie pädagogisch professionell.

Nach José (2016: 95) spielt die Haltung der Lehrkraft bei der Gestaltung von Unterricht eine große Rolle, denn Lehrerinnen und Lehrer tragen die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler, begleiten sie im besten Falle von einer von Fremd- zur Selbstbestimmung. Je höher die Selbstbestimmung bei Schülerinnen und Schülern ist, desto besser sind auch die Leistungen im Lernprozess (vgl. Deci und Ryan 2004). Subjektive Überzeugungen in Form von Orientierungsmustern lassen Menschen eine Art „Brille“ entwickeln, die sie dabei unterstützen auf Dinge, Menschen und Situationen zu blicken und diese zu bewerten. Auch wenn sich Lehrkräfte dessen zwar nicht immer bewusst sind, wirken diese Überzeugungen jedoch auf ihre unterrichtlichen Handlungen und damit auf unterschiedliche Lehr- und Lernarrangements sowie die Interaktionsstrukturen des Unterrichts. Eine konstruktivistische Sicht auf Lernen führt so z.B. zu einem veränderten Zugang zu Lehren und Lernen und lässt Unterrichtsprozesse offener, individueller, aktiver und sozialer gestalten (vgl. Arnold und Schön 2019: 88ff.; Perkhofer-Czapek und Potzmann 2015: 105ff.). Eine reflexionsbetonte und beziehungsintensive Unterrichtsgestaltung wird vor allem durch kommunikative und autonomiefördernde Konzepte ermöglicht, wobei der Fokus auf der Förderung eines

demokratischen Miteinanders liegt (vgl. Hild 2009; Oymanns 2015; Straehler-Pohl und Sertl 2017).

Das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist hierarchisch festgelegt, die Teilnahme am Unterricht ist für Schülerinnen und Schüler verpflichtend und durch feste Zeiten sowie zumeist auch Sitzordnungen geregelt. Die Lehrkraft besitzt gegenüber den Schülerinnen und Schülern nicht nur einen wesentlichen Wissensvorsprung, sondern verschärft die asymmetrische Beziehung weiterhin durch einen erheblichen Altersunterschied (vgl. Rothland 2009: 499). Lehrkräfte haben weiterhin eine höhere Definitionsmacht gegenüber Schülerinnen und Schülern und können damit auch eher Rolleninterpretationen und Situationsdeutungen durchsetzen. Der Unterrichtsstoff und die damit verbundenen institutionell definierten Anforderungen werden von den Lehrkräften durchgesetzt, auch wenn diese nicht den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen (vgl. Tillmann 1997: 139ff.).

Schülerinnen und Schüler müssen sich institutionellen Regeln unterwerfen und sich an spezielle Rahmenbedingungen halten. Dabei übernehmen sie Schüler*innenrollen, die verschiedenartig interpretierbaren Lehrer*innenrollen gegenübersteht. Genau diese können bei Schülerinnen und Schülern jedoch zu Unsicherheiten führen, wenn sich diese zwischen verschiedenen Lehrkräften differenzieren. Gleichzeitig haben sie jedoch vielfältige Bedürfnisse und Motive, die nicht notwendigerweise den an sie gestellten Anforderungen entsprechen müssen. Weiterhin möchten Kinder und Jugendliche die eigene Persönlichkeit mit in Schule und Unterricht einbringen, die der häufig festbestehende Konformitätsdruck allerdings oft nicht zulässt (vgl. ebd.: 141).

5.3 Die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte

Mit dem beruflichen Eintritt in die Schule nach der Ausbildung beginnt für schulische Akteurinnen und Akteure ein Entwicklungsprozess, der sie auf die symbolisch-rituelle Ausgestaltung des schulischen Geschehens vorbereitet und damit die Ich-Identität und den eigenen Orientierungsansatz ausdifferenziert (vgl. Engelhardt 2014: 100ff.). Durch diese schulische Sozialisierung entwickeln Lehrkräfte eine Deutungskompetenz, die sie in der schulischen Praxis zum Aushandeln von Situationen benötigen. Die Lehrer*innenrolle, die sich aus der personalen und der sozialen Identität zusammensetzt, unterliegt einem Wechselspiel zwischen beiden Identitäten. Das Selbstverständnis und das Interaktionsverhältnis von Lehrkräften entwickeln sich bereits früh, denn erste schulische Erfahrungen werden bereits in der Schüler*innenrolle gemacht und prägen dabei wesentlich das Bild von Schule und Unterricht über Jahre hinweg. Die zurückliegende Vergangenheitsidentität als Schüle-

rin und Schüler prägt daher maßgeblich das aktuelle Bild der Lehrkraft, bestimmt Orientierungsmuster für die eigene Unterrichtspraxis und ist auf einen zukünftigen Identitätsentwurf ausgerichtet. So ist Schule in gewisser Weise eine der wichtigsten „Biographiegeneratoren“ der modernen Gesellschaft (vgl. ebd.).

Aus soziologischer Perspektive ist der Lehrer*innenberuf der bekannteste und transparenteste Beruf, womit ein fehlendes Berufsgeheimnis als zentrales Charakteristikum zu nennen sei (vgl. Rothland 2009: 499). Jedes Individuum moderner Gesellschaften hat die Schule besucht, Erfahrungen mit Lehrkräften gesammelt und besitzt damit eine Art Grundwissen zur Lehrer*innenrolle. Daher haben auch Lehramtsstudierende ein klares Bild des ausgewählten Berufs, wobei sie entsprechend gefärbte Einstellungen dazu vor der Aufnahme des Studiums besitzen (vgl. Pongratz 2009). Bereits vorhandene Orientierungsmuster zum unterrichtlichen Handeln werden innerhalb der Ausbildung dann durch fachliches Wissen komplettiert. Beide Elemente sind entscheidend bei der Ausübung der Lehrer*innentätigkeiten. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter haben innerhalb ihrer Bildungsbiografie über 20 Jahre bildungspolitische Umsetzungen unter bestimmten Perspektiven erlebt und entscheidend mitgeprägt. Anschließend starten (zukünftige) Lehrpersonen selbst in den Kreislauf der schulischen Bildung. Ein so hohes Maß an Kontinuität kann kaum für eine andere Berufsgruppe genannt werden, im Gegenteil ist eine gewisse Unsicherheit und Flexibilisierung in anderen Berufen ein entscheidendes Charakteristikum (vgl. Ilien 2009: 3f.).

Bei der Definition und Entwicklung der eigenen Rolle ist die berufliche Sozialisation der Lehrkräfte entscheidend. Lehrkräfte müssen stets eine gesunde Bilanz zwischen individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Anforderungen finden und sich somit fortwährend mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen (vgl. Kanitz et al. 2014: 727). Das kann zu einer unsicheren Profession und Lehrer*innenidentität führen, zu unklaren Anforderungen sowie problembehafteten beruflichen Selbstbildern. Die Gestaltung der Lehrer*innenrolle und des -handelns sind dabei stets an historische, gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen (vgl. Berner und Isler 2011) gekoppelt.

Terhart (2011) beschreibt die Entwicklung der beruflichen Identität als lebenslanger Prozess, der sich über Jahrzehnte bildet und die private wie auch berufliche Biografie bestimmt. Die Herausforderung des Lehrer*innenberufs besteht dabei in der Verzahnung der Lehrer*innenrolle und der eigenen Persönlichkeit. Die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses ist also eine Frage nach der Identität, die man sich über die gesamte Lebensspanne und die Dauer des Schullebens hinweg stellt. Die berufliche Identität wird durch Erfahrungen auf Interaktions-, Institutionsebene sowie gesellschaftlichen Anforderungen geprägt. Fremd- und Selbstwahrnehmung haben darauf einen großen Einfluss (vgl. Kanitz et al. 2014: 728ff.).

5.4 Die verschiedenen Facetten der Lehrer*innenrolle

„Lehrende nehmen gleichzeitig, abwechselnd und nacheinander eine Vielzahl von professionellen Funktionen wahr, die sich durch Kategorien wie Expertenschaft in der Sache (im Fach) und deren Vermittlung, Lernhilfe und -beratung, Klassenführung, Kommunikation sowie Organisation und Administration typisierend umschreiben, wenn auch nur annähernd in ihrem Facettentum bestimmen lassen“ (Reusser 1994: 34).

Damit eine unterrichtliche Arbeit und Vermittlung von Inhalten möglich werden kann, ist es notwendig, dass Lehrkräfte eine Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen. Dazu gehören eine stabile Vertrauensbeziehung, die Produktion von motivationaler Kraft in Lernprozessen und ein kooperatives Beziehungsverhältnis, was wiederum eine erhöhte Sensibilität für lebensweltliche Umstände braucht. Lehrkräfte sind Beziehungsarbeiterinnen und -arbeiter, die durch ihre organisationsgebundene Tätigkeit ihren Lebensunterhalt verdienen (vgl. Szczyrba 2003: 16ff.). Weiterhin bedarf es auch einer Beziehungsarbeit zu Kolleginnen und Kollegen, Eltern und anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren, um professionell agieren zu können (vgl. ebd.).

Durch die erhöhte Komplexität der beruflichen Handlungspraxis wächst einerseits das Aufgabenspektrum, andererseits die Zahl der Segmente und die Vielfältigkeit der beruflichen Lehrer*innenrolle. Das kann zu einem Verlust vergangener Denk- und Handlungsmuster führen, wie sie lange Zeit verinnerlicht waren. Routinen, die durch die Ausübung sozialer Rollen entstanden sind, verschwinden durch das Ansteigen der gesellschaftlichen Komplexität weiter. Durch eine daraus entstehende Vervielfältigung und Differenzierung sozialer Normen wächst der emotionale und kognitive Druck sowie der berufliche Aufwand, so dass Lehrkräfte ihr Rollenrepertoire weiterentwickeln müssen, um die neu entstandenen Aufgaben bewältigen zu können. Somit steigen auch die Menge an Handlungsformen und Rollenbeziehungen und gleichzeitig verlieren bisher gültige Rollenskripts immer weiter ihre Inhalte (vgl. ebd.: 20). Daraus entstehen wiederum Intra- und Inter-Rollenkonflikte von Lehrerinnen und Lehrern (siehe Abbildung 5).



Abb. 5: Folge der erhöhten Komplexität auf die Lehrer*innenrolle (eigene Darstellung)

Durch eine Vielzahl von verschiedenen Segmenten der Lehrer*innenrolle und den damit verbundenen unterschiedlichen Erwartungen, werden nicht nur verschiedene Anforderungen an Lehrkräfte gestellt, sondern auch die Erwartungen an sich selbst sind vielfältiger und schwieriger zu erfüllen.

„In Anlehnung an die soziologische Rollentheorie wird die Lehrerrolle durch die Summe der öffentlichen Verhaltenserwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen konstituiert. Die Erwartungen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen sind heterogen und können widersprüchlich sein, sodass aufgrund unterschiedlicher Erwartungen Intra-Rollenkonflikte entstehen“ (Rothland 2013: 30).

Diese Intra-Rollenkonflikte können die berufliche Praxis von Lehrerinnen und Lehrern erheblich erschweren. Weiterhin existieren neben diesen auch Inter-Rollenkonflikte von Lehrkräften durch vielfältige Aspekte, wie Wissensvermittlung, Aufsicht, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. So können Inter-Rollenkonflikte vor allem dann auftreten, wenn verschiedene Bezugsgruppen Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrern stellen. Lehrkräfte versuchen dabei Akzeptanz zu erlangen und negative Sanktionen zu umgehen (vgl. Everinghoff 2005). Die Vielzahl der verschiedenen Bezugsgruppen veranschaulicht Abbildung 6.



Abb. 6: Lehrkräfte und deren Erwartungsträger (eigene Darstellung, nach Everinghoff 2005)

Lehrkräfte sollten in ihrer Arbeit primär am Lernfortschritt der Kinder und Jugendlichen interessiert sein und sind für diesen verantwortlich. Daher ist die erste Bezugsgruppe im Lehrer*innenberuf die der *Schülerinnen und Schüler*. Es geht in ihrer Arbeit um die Vermittlung zentraler Inhalte, die der Vorbereitung auf ein Leben nach der Schule und einer gesellschaftlichen Teilhabe dienen. Schülerinnen und Schüler wünschen sich nach Fend (2008: 322) „einen humorvollen, verständigen, interessanten und Sicherheit im Lernen schaffenden Unterricht, der sie persönlich nicht ausgrenzt, in dem sie das Gefühl haben, im Bewusstsein der Lehrerin oder des Lehrers positiv präsent zu sein“. Daraus wird bereits ersichtlich, dass die Atmosphäre innerhalb der Klasse eine entscheidende Rolle für das Lernen spielt. Dabei trägt die Lehrkraft die Rolle einer Helferin oder eines Helfers, die im besten Falle auch als Vorbild dienen kann (vgl. Everinghoff 2005: 66). Einer der wesentlichsten Konflikte hinsichtlich der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ist das Spannungsverhältnis zwischen ihrer Förderung und der Selektion durch das Bewertungssystem der Schule.

Neben der Bezugsgruppe der Schülerinnen und Schüler sind weiterhin die der *Eltern* von großer Bedeutung, wenn es um die unterrichtlichen Handlungen und die Rollenwahrnehmung der Lehrkräfte geht. Elternerwartungen beziehen sich zumeist auf den Erfolg und Allokationsprozess ihrer Kinder, der wiederum über Prüfungen legitimiert und organisiert ist. Hinter jedem Schüler oder jeder Schülerin existieren oft hochgespannte Erwartungen der Eltern (vgl. Fend 2008: 267). Hier stehen vor allem die Lehrer*innenrollen von Entlastenden und Experten im Fokus (vgl. Everinghoff 2005: 66).

Weitere Ansprüche an die Lehrkräfte entstehen durch die *kollegiale Erwartung*, die durch die Mitglieder der gleichen sozialen Berufsgruppe formuliert werden. Eine kollegiale Stütze kann in schwierigen Zeiten eine große Hilfe sein und gewinnt damit eine hohe Bedeutung bei schulischen Aufgaben. Fühlt sich die Lehrkraft alleingelassen und agiert weitestgehend isoliert, können schnell Spannungen und Probleme entstehen. Neben didaktischen Erwartungen braucht es stets auch Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie -bereitschaft (vgl. Rothland 2013: 31). Die Balance zwischen Professionalität und Kollegialität steht in der Lehrer*innenarbeit bezogen auf diese Bezugsgruppe stets im Fokus (vgl. Fend 2013: 267). Lehrer*innen-Kooperation wirkt sich im Allgemeinen positiv auf die Berufszufriedenheit aus und stärkt die Belastbarkeit und Motivation im Kollegium (vgl. Perkhofer-Czapek und Potzmann 2015). Diese ist in der Praxis jedoch nur sehr gering ausgeprägt, was wiederum einen negativen Effekt auf die Zufriedenheit werfen kann (vgl. Gräsel et al. 2006).

Neben den bereits genannten Bezugsgruppen ist die der *Öffentlichkeit* selbst eine wesentliche Gruppe mit Ansprüchen und Erwartungen an schulische Lehrkräfte. Die Tätigkeit von

Lehrerinnen und Lehrer wird in der Regel öffentlich finanziert, so dass die Öffentlichkeit auch eine qualitativ professionelle Arbeit erwartet. Das Publikum ihrer Handlungen besteht also nicht nur aus der Gruppe innerhalb der Klasse, sondern bezieht zahlreiche andere Elemente mit ein. Durch Gerüchte, Erzählungen oder Beurteilungen der ganzen Schule können Informationen zum Lehrer*innenhandeln den Klassenraum verlassen und an die Öffentlichkeit gelangen. In der Öffentlichkeit haben Lehrkräfte die Rolle von Erziehenden, des Verwahrers oder der Expertin inne. Dabei unterliegt die öffentliche Wertschätzung des Lehrer*innenberufs jedoch starken Schwankungen (vgl. Rothland 2013: 31).

Eine fünfte und weiterhin wichtige Bezugsgruppe, ist die der *Schulleitungen*, also die der direkten Vorgesetzten von Lehrkräften. Die durch die Schulleitung gestellten Erwartungen umfassen nicht nur unterrichtliche Aufgaben, sondern lagern sich zu großen Teilen auf schuladministrative und Schulentwicklungsaufgaben aus. Dabei sollen Lehrkräfte eine entlastende Funktion gegenüber ihren Vorgesetzten übernehmen und bei schuladministrativen und Schulentwicklungsaufgaben unterstützen (vgl. ebd.).

Weiterhin erwähnenswert sind hingegen die Erwartungen, die Lehrkräfte *an sich selbst* stellen. Diese sind dabei oft unbewusst und vorreflexiv vorliegende Erwartungen sowie Vorstellungen darüber, wie sie als Lehrkraft sein wollen. Lehrkräfte müssen bestimmte Rollen jedoch nicht zwingend übernehmen und können in der Ausgestaltung ihrer beruflichen Tätigkeit auch gewisse Spielräume ausleben. Innerhalb einer bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen und den verschiedenen Rollenfacetten können einige davon stärker forciert werden als andere. Die unterschiedlichen Erwartungen sollten jedoch mit der Organisation, den Bedürfnissen und den vorhandenen Ressourcen abgeglichen werden. Die Reflexion der eigenen Rolle und das Einnehmen einer gewissen Rollendistanz gehören zum professionellen Handeln von Lehrkräften (vgl. Perkhofer-Czapek und Potzmann 2015). Bedingt durch die Vielzahl und Differenzierung der Erwartungen der einzelnen Akteurinnen und Akteure an die Lehrkraft, kann nicht von *der einen* Lehrer*innenrolle gesprochen werden, sondern wird immerzu in Abhängigkeit der Anspruchsgruppe gesehen.

Bei der Beschäftigung mit Erwartungen an schulische Lehrkräfte ist der Aspekt der Erfahrungen weiterhin nicht zu vernachlässigen. Da gerade diese Komponente wesentliche Einflüsse auf Unterrichtserfolg und -qualität haben kann, ist sie in Bezug auf die Erwartungen aller Bezugsgruppen an die Lehrer*innenrolle relevant. Es wird angenommen, dass Erfahrung von komplexen Unterrichtssituationen einen positiven Effekt auf die Unterrichtsqualität, die Zufriedenheit und das Belastungserleben hat. Erfahrene Lehrkräfte haben andere Deutungs- und Handlungsschemata als Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Nichtsdestotrotz können erfahrene Lehrkräfte jedoch auch wie Berufsanfängerinnen und -anfänger reagieren, wenn neue Herausforderungen an sie gestellt werden (vgl. Bromme und Haag

2008) - die Berufserfahrung führt also keineswegs von allein zur Expertise. Diese entwickelt sich in erster Linie daraus, dass sich Lehramtsanwärterinnen und -anwärter von ihren Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler distanzieren und ihr neues unterrichtliches Erleben und Handeln reflektieren (vgl. ebd.: 811).

5.5 Die Lehrer*innenrolle – zwischen Ansprüchen und Erwartungen

Der Lehrer*innenberuf ist zahlreichen Erwartungen ausgesetzt, die durch die unterschiedlichen Anspruchsgruppen an sie herangetragen werden. Wie aus den vorangegangenen Kapiteln bereits ersichtlich wurde, kann die berufliche Rolle immer von Unsicherheiten und Widersprüchen, bis hin zu Rollenkonflikten geprägt sein. Hinzu kommt, dass durch neue institutionelle und organisationale Vorgaben Unsicherheiten und damit Rollenkonflikte weiter bestärkt werden können. Dies trifft auch auf den Beruf der Lehrkraft zu, der aus verschiedenen Anforderungen und Aufgaben besteht und Kinder und Jugendliche primär eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen soll. Zwar müssen Lehrerinnen und Lehrer also vorrangig eine Wissensvermittlung gewährleisten, aber auch Entwicklungsförderung hinsichtlich der Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schülern betreiben. Das alles ist stets unter curricularen und bildungspolitischen Vorgaben zu leisten.

Damit ist nicht nur das Aufgabenspektrum von Lehrkräften immens, sondern auch ihre professionellen Funktionen und somit die Erwartungen, die an sie gestellt werden. Dazu gehören stabile Vertrauensbeziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern sowie positive Beziehungsarbeit zu anderen Akteurinnen und Akteuren des Schulgeschehens: der Kolleginnen und Kollegen, Eltern, ihren Vorgesetzten und weiteren Kooperationspartnern. Einerseits sind Lehrkräfte also darum bemüht diesen Anforderungen gerecht zu werden, andererseits müssen gesellschaftliche und politische Veränderungen mit in die Unterrichtsgestaltung einfließen, damit weiterhin ein Lehren und Lernen ermöglicht wird, um eine Vorbereitung zur gesellschaftlichen Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Diese Ansprüche und Erwartungen können untereinander konkurrieren und damit die verschiedenen Segmente der Lehrer*innenrolle zu starken Rollenkonflikten ausarten lassen. Hinzu kommt, dass die eigenen Erwartungen, die Lehrkräfte an sich selbst stellen, damit zum Teil untergraben werden können, womit eine Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit schwierig bis nicht mehr möglich werden kann.

Lehrerinnen und Lehrer nehmen also je nach Anspruchsgruppen verschiedene Rollen ein. So hat die Lehrkraft im Unterricht die Rolle eines Helfers oder einer Vermittlerin zu erfüllen, in der Pause unter ihren Kolleginnen und Kollegen die eines Kooperationspartners und später am Elternabend die eines Erziehungspartners. Diese starke Differenzierung und

Komplexität der beruflichen Lehrer*innenrolle kann die Arbeit schwer belasten, insbesondere wenn institutionelle und organisationale Änderungen auftreten, die bisher bewährte Routinen nicht mehr wirken lassen und bewährte Handlungsmuster in Frage stellen. Eine dieser maßgeblichen Veränderungen sind bildungspolitische Strategien, gesellschaftliche Veränderungen sowie pädagogische Neuerungen, die einen digitalen Medieneinsatz in Schule und Unterricht fordern. Diese können neben den ohnehin schwer zu vereinbarenden Erwartungen an den Lehrer*innenberuf die Komplexität des Lehrer*innenhandelns weiter erhöhen.

Betrachtet man z.B. die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, kann vor allem der Wunsch einer lebensweltnahen Lehre eine Erwartung sein, die sie an ihre Lehrkräfte stellen. Digitale Medien sind fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen, was die aktuellen JIM und KIM Studien zeigen. Ein täglicher Gebrauch von Computern und mobilen Endgeräten ist Normalität. Werden nun Endgeräte wie Smartphones in der Schule nicht genutzt oder gar verboten, kommt es zu einem Bruch zwischen schulischer und privater Welt. Daher kann ein Lehren und Lernen mit digitalen Endgeräten von Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen und gewünscht werden.

Auch die Eltern könnten ihre Erwartungen dahingehend anpassen und Lehrkräfte stärker in der Verantwortung sehen, ihre Kinder auf ein Leben in einer digital geprägten Welt vorzubereiten. Gerade weil nahezu alle Arbeitsprozesse sowie Lern- und Ausbildungsszenarien einen digitalen Medieneinsatz notwendig werden lassen, wäre die Erwartung, entsprechende Kompetenzen zu fördern, gerechtfertigt. Neben einer immer notwendiger werdenden Medienkompetenzförderung wird vor allem der Aspekt der Medienerziehung immer mehr in diese Anspruchshaltung miteingebunden. Eltern könnten daher von Lehrkräften in stärkerem Maße verlangen ihre Kinder auf Risiken und Gefahren eines Medieneinsatzes hinzuweisen, sie lernen zu lassen, sich im Internet zu schützen und entsprechende Präventionsstrategien zu Cybermobbing und anderen negativen Einflüssen auszuarbeiten und umzusetzen. So wird die Rolle des Erziehungspartners erweitert, das Aufgabenspektrum wird vielfältiger und die Handlungen komplexer.

Eine kollegiale Beziehung zwischen Lehrkräften ist besonders wichtig, denn wie in Kap. 5.4 beschrieben, kann es fatale Folgen haben, wenn sich eine Lehrkraft isoliert und alleingelassen fühlt. Dieses „Ich-gegen-die-Anderen“-Gefühl kann sich durch neue schulische Rahmenbedingungen weiter verschärfen. So können bspw. neue Unterrichtskonzepte manche Lehrkräfte vor enorme Herausforderung stellen sowie durch Angst und Unsicherheit weiter verschärft werden. Hierbei ist es wichtiger denn je, ein *digital divide* im Kollegium zu vermeiden und kollegial zusammenzuarbeiten. Damit kann eine Erwartung von Lehrkräften an ihre Kolleginnen und Kollegen sein, zu unterstützen, zu fördern und eine offene

Schulkultur zu leben, denn Lehrer*innen-Kooperationen und Zusammenarbeiten wirken sich positiv auf die Berufszufriedenheit aus und stärken die Belastbarkeit und die Motivation im Kollegium.

Gerade der Lehrer*innenberuf ist durch ministerielle Vorgaben und meistens durch eine staatliche Anstellung geregelt. Damit hat die Anspruchsgruppe der Öffentlichkeit einen wesentlichen Einfluss auf das Handeln und die Rollenwahrnehmung von Lehrkräften. Die hier definierten Rollen des Erziehenden, Verwahrers und Experten, können sich u.U. durch schnell veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen wandeln. So können bestimmten gesellschaftliche Trends die Rolle der Lehrkraft bestimmen und durch digitale Transformationsprozesse die Erwartung an die Lehrkraft verändern.

Weiterhin sind die Schulleitungen als direkte Vorgesetzte der Lehrkräfte an der unterrichtlichen Arbeit interessiert, ebenso aber auch an der Außendarstellung und dem Ruf der Schule. Daher gilt es für Schulleitungen diese Aspekte entsprechend zu fördern, so dass eine gelingende Schulentwicklung ermöglicht werden kann. Dabei können die Erwartungen, welche an Lehrkräfte durch ihre Vorgesetzten gestellt werden, enorm steigen, denn auch Schulleitungen stehen unter öffentlichem Druck und sind den Ansprüchen der Eltern sowie anderen Akteur*innen ausgesetzt. Diesen Druck geben sie u.U. an ihr Kollegium weiter und können gerade zum Thema eines digital gestützten Unterrichts entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen an ihren Schulen initiieren, die einen digitalen Medieneinsatz fordern. Somit werden Lehrkräfte zu ausführenden Organen, die entsprechende Forderungen umzusetzen haben.

All diese genannten und beschriebenen möglichen Erwartungen der verschiedenen Anspruchsgruppen, müssen immer noch mit der wohl relevantesten Anspruchsgruppe in Einklang gebracht werden, nämlich der der Lehrkräfte selbst. Denn nur so können Intra-Rollenkonflikte vermieden und ein gesundes Rollenhandeln ermöglicht werden. Daher fragt die vorliegende Arbeit danach, wie sich Lehrkräfte selbst in ihrer eigenen beruflichen Rolle wahrnehmen. Dabei geht es um die Besonderheit des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. Um diese Frage bearbeiten zu können, bedarf es einem Forschungsdesign, das die verschiedenen Rollenfacetten aufdeckt und mit diesen die Reflexion mit der eigenen beruflichen Rolle ermöglicht. Zwar gehört das Einnehmen einer gewissen Rollendistanz und die Reflexion über diese Rolle zu einem professionellen Handeln von Lehrkräften, dennoch ist dies nicht allen Lehrerinnen und Lehrern in gleichem Maße vertraut. Daher bedarf es einer Methode, die einerseits ein offenes Erhebungsdesign ermöglicht und andererseits alle Teilnehmenden in gleichermaßen anspricht.

6 Methodisches Vorgehen

Um die Forschungsfrage wie schulische Lehrkräfte ihre eigene Rolle wahrnehmen, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, zu beantworten, wurden zwei qualitative Erhebungen durchgeführt. Einerseits wurden Gruppendiskussionen mit (Kap. 7) und zum anderen Weblogbeiträge von Lehrkräften (Kap. 8) erhoben und analysiert. Beide Erhebungen wurden zunächst mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet, um darauf aufbauend im Anschluss rollenspezifische Typen bilden zu können.

6.1 Forschungsfrage

Die Erhebung von Rollenwahrnehmung kann nur schwer durch eine direkte Befragung erfolgen, denn es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräften ihre soziale und berufliche Rolle nur latent vorliegt und somit nicht bewusst artikuliert werden kann (vgl. Bohnsack 2012). Gerade im Zusammenhang mit der Thematik digitaler Medien und deren Gebrauch im Unterricht, sind dazugehörige Handlungs- und Deutungsmuster nur schwer zu erheben. Die Studie nach Kommer und Biermann (2012) mit Lehramtsstudierenden zeigt, dass das Ansehen und die Handhabung digitaler Medien schon früh entwickelt werden und tief verwurzelt bis in die späte Berufsausübung erfolgen (vgl. Kommer und Biermann 2012). Diese Muster sind latent verinnerlicht und können somit nicht oder nur schwer auf einer oberflächlich kommunikativen Ebene erhoben werden. Um einen Zugang zur Rollenwahrnehmung zu erhalten, vor allem wenn es sich um eine Diskrepanz zwischen positiv formulierter Haltung und nur mangelnden Handlungspraktiken zu digitalen Medien handelt, müssen Erhebungsmethoden gewählt werden, die nach genau diesen Handlungsebenen fragen. Dadurch können dann Sinnzuschreibungen an Handlungen, Einstellungen sowie Wahrnehmungsmustern erfolgen (vgl. Haas und Scheibelhofer 1998: 18).

Innerhalb der vorliegenden Arbeit sollen Rollenwahrnehmung von Lehrkräften erhoben werden. Anhand der theoretischen Ausführungen aus den vorangegangenen Kapiteln, verfolgt die Dissertation das Ziel, die *Wahrnehmung der eigenen beruflichen Rolle schulischer Lehrkräfte*, zu untersuchen. Dabei soll diese unter dem Moment des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht beleuchtet werden. Die konkrete Fragestellung der Arbeit lautet: Wie nehmen schulische Lehrkräfte ihre berufliche Rolle wahr, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden?

6.2 Erhebungsdesign

Handlungen und Wahrnehmungen sind gesellschaftlich und strukturell geprägt und können daher nicht als rein individuelle Muster verstanden werden. Da sich weiterhin die soziale Rolle nach Parsons auf individueller und kollektiver Ebene definiert (siehe Kapitel 2.3), sollen die beruflichen Mustern zur Rollenwahrnehmung von Lehrkräften auch auf beiden Ebenen erhoben werden. Zur Erhebung von *kollektiv* geteilten Deutungsmustern eignet sich daher die Methode der Gruppendiskussion besonders gut, denn sie stellt die Diskursorganisation in den Mittelpunkt des empirischen Vorgehens (vgl. Bohnsack et al. 2013). Unter *kollektiv* versteht man in der qualitativen Sozialforschung vor allem die Ansicht, dass die eigene Orientierung und Lebenswelt einer untersuchten Person, auch von anderen Mitgliedern der Gruppe geteilt (vgl. Hopf 2016: 98) und in kommunikativen Prozessen mit anderen abgestimmt wird (vgl. Haas und Scheibelhofer 1998: 2).

Neben Gruppendiskussionen werden Weblogbeiträge von Lehrkräften analysiert, um auch individuelle Ansichten von Lehrkräften rekonstruieren zu können. Durch eine Analyse der Weblogbeiträge werden individuelle, persönliche Kommunikations-, Reflexions- und Professionalisierungsinstrumente (vgl. Killeavy und Moloney 2010) sowie die individuellen Perspektive von Lehrkräften zugänglich gemacht. Da (digitale) Medien zusätzliche Formen des Umgangs mit Wirklichkeiten sowie zusätzliche Kommunikations- und Interaktionsräume ermöglichen (vgl. Pietraß 2018: 612), wird durch die Weblogs ein zusätzlicher Zugang zu den beforschten Personen geschaffen. So können die Tätigkeitsschwerpunkte und subjektive Motivlagen der Lehrkräfte sichtbar sowie das eigene Medienhandeln durch Reflexionen und Berichte dokumentiert und veröffentlicht werden. Diese Hinweise auf das Medienhandeln von Lehrkräften und ihren medialen Handlungspraktiken (vgl. Schiefner-Rohs 2014: 76) führen wiederum zu Rückschlüssen auf die soziale Rolle als Lehrkraft.

Durch die Verbindung beider qualitativer Vorgehensweisen in Erhebung und Auswertung sowie Diskussion der Ergebnisse beider Studien soll ein gleichgewichtiger Einsatz in einer multimethodischen Untersuchung erreicht werden (vgl. Lamnek 2005: 25). Dabei sollen die kollektiv-empirischen Zugänge durch die Gruppendiskussionen mit individuell-reflexiven Äußerungen durch die Weblogbeiträge erfolgen und anschließend eine Typenbildung der Lehrkräfte mit den Ergebnissen beider empirischer Untersuchungen erfolgen. Abbildung 7 stellt den Ablauf des empirischen Vorgehens beider Studien grafisch dar.

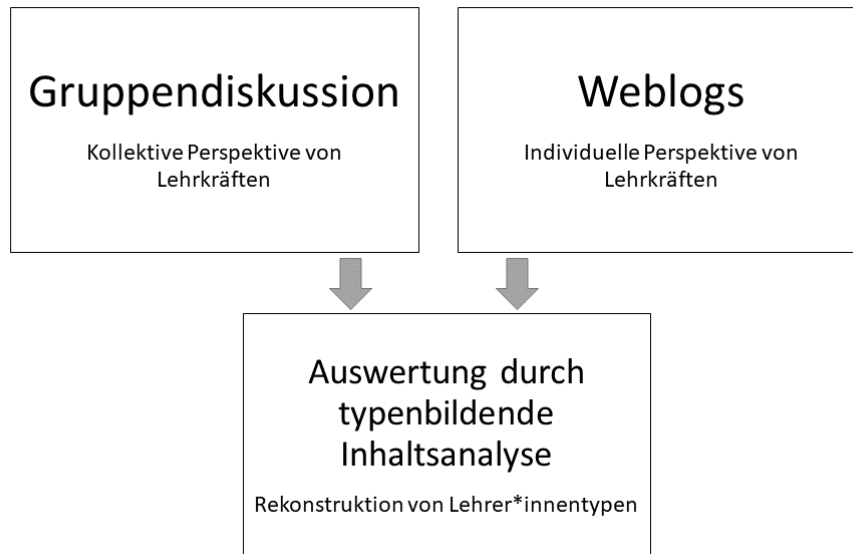


Abb. 7: Übersicht der empirischen Erhebung und Auswertung

6.2.1 Die Gruppendiskussion – das Erhebungsverfahren

Die Gruppendiskussion entstand ursprünglich aus der Kritik an standardisierten Einzelbefragungen und ist damit eng verwandt mit dem Erhebungsinstrument der qualitativen Befragung (vgl. Lamnek 1989: 212). Patton (2002: 385) definiert Gruppendiskussionen als „ein fokussiertes Interview mit einer kleinen Gruppe von Leuten zu einem bestimmten Thema. Gruppen umfassen typischerweise sechs bis acht Leute, die an der Diskussion für anderthalb bis zwei Stunden teilnehmen“. Während sich der Großteil sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze auf die Abbildung individueller Meinungen bezieht, bietet das Gruppendiskussionsverfahren die Möglichkeit, das Kollektiv in den Fokus zu nehmen (vgl. Lamnek 2005: 34). Durch die Methode der Gruppendiskussion, wird eine wechselseitige Bezugnahme verschiedener Milieuteilnehmenden, die in der Diskussion miteinander in Dialog treten, möglich. Grundlegend für die Zusammenstellung der Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen ist die Teilnehmendenauswahl unter milieuspezifischen Bedingungen (z.B. alle sollten Lehrkräfte sein). Im Umkehrschluss bedeutet der Erkenntnisgewinn durch die Gruppendiskussion auch, dass Einzelmeinungen durch das Gruppenverfahren nicht erhebbar sind und nicht als eigenständige Meinungen isoliert werden können (vgl. ebd.: 61).

Aufgrund des hohen narrativen Anteils kommt dem Diskussionsleiter bzw. -leiterin eine besondere Verantwortung zu, denn an ihm oder ihr liegt es, die Diskussion entsprechend zu steuern und gleichzeitig eine Offenheit zu generieren. Weiterhin müssen Diskussionsleitende auch zurückhaltende Mitglieder mit in die Diskussion integrieren, denn innerhalb

der Gruppendiskussionen ist es wichtig, die Meinung aller Beteiligten sichtbar zu machen. Diskussionsleiterinnen und -leiter sind im Idealfall „flexibel, objektiv, empathisch, überzeugend, ein guter Zuhörer, usw.“ (Fontana und Frey 2000: 652). Das Gruppendiskussionsverfahren ist eine effiziente Technik, um rein qualitativ gewonnene Datensammlungen vorzunehmen. Der Gruppendynamik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Lamnek 2005: 26).

Bezogen auf die Terminologie herrscht zur Gruppendiskussion keine einheitliche Definition des Verfahrens. Zudem existieren zahlreiche Begrifflichkeiten, die sich zwar ebenfalls auf Gruppenbefragungen beziehen, jedoch andere Methoden implizieren (vgl. ebd.). Lamnek (2005: 26) versteht die Gruppendiskussion „allgemein [...] als Gespräch einer Gruppe zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen² [...]“. Blumer (1973: 123) beschreibt die Methode als:

„Eine kleine Anzahl [...] Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“ (zitiert nach Flick 2016: 250).

Gerade in älteren sozialwissenschaftlichen Publikationen wird der Begriff der Gruppendiskussion häufig synonym mit anderen ähnlichen Konzepten verglichen, die allerdings nicht das Gleiche meinen. So findet man die Begriffe des *Kollektiv-* oder *Gruppeninterviews*, *Gruppengespräch* sowie *-experiment*. Bei der Gruppendiskussion als solche handelt es sich allerdings nicht um ein Experiment, sondern um ein multilaterales Gespräch mehrerer Personen unter kontrollierten Bedingungen (vgl. ebd.).

Nach Pollock (1955: 34) hat die Gruppendiskussion das Ziel, Einstellungen, Verhaltensweisen oder Meinungen zu erheben, was in Einzelinterviews kaum möglich wird. Durch dieses Verfahren können im Alltag gebildete Meinungen geäußert und ausgetauscht werden. Damit wird die Gruppe zum Mittel, um individuelle und kollektiv geteilte Meinungen zu erfassen (vgl. Flick 2016: 251f.). Mayring (2002: 77) postuliert, dass durch gut geführte Gruppendiskussionen psychische Sperren durchbrochen und somit Einstellungen leichter offengelegt werden können, die im Alltag gegenwärtig sind. Der Grundgedanke ist seiner Ansicht nach, an kollektive Einstellungen und Ideologien zu gelangen. Das ermöglichen die subjektiven Bedeutungsstrukturen, welche stark in soziale Zusammenhänge eingebunden und damit nur durch Gruppendiskussionsverfahren offengelegt werden können. So ist

² Labor meint in diesem Zusammenhang den Verweis auf eine unnatürliche oder widernatürliche Situation. Die Teilnehmenden sind also nicht in einer natürlichen, alltagsweltlichen Umgebung.

es möglich, durch eine narrative Gruppendiskussion kollektive Einstellungen zu erheben, Ideologien oder Vorurteile aufzuspüren oder latente Sinngehalte (siehe Rollentheorie) zu ermitteln.

Nach Morgan (1997) sind Gruppendiskussionen in drei Arten zu unterteilen. Diese sind:

1. ein eigenständiger und alleiniger Einsatz als Datenerhebungsinstrument,
2. ein unterstützendes Element in Verbindung mit anderen Methoden wie eine quantitative Studie sowie
3. ein gleichgewichtiger Einsatz zwischen einer multimethodischen Untersuchung (vgl. Lamnek 2005: 25).

Zur Ermittlung der Forschungsfrage, welche Rollenwahrnehmung Lehrkräfte im digital unterstützten Unterricht haben, wurde der dritte Punkt nach Morgan (1997) gewählt. Die Gruppendiskussion soll einen gleichwertigen Einsatz darstellen, welcher mit einer Weblog-Analyse qualitativ ergänzt wird. Dabei sollen die kollektiv-empirischen Zugänge durch die Gruppendiskussionen mit individuell-reflexiven Äußerungen der Weblogbeiträge trianguliert werden. In diesem Rahmen wird die Gruppendiskussion zu einem multimethodischen Design und damit zu einem komplementären Verfahren (vgl. ebd.).

Gruppendiskussionen sind weiterhin in *ermittelnde* und *vermittelnde* Arten zu unterscheiden (vgl. Lamnek 1989: 126). Die vermittelnde Form der Gruppendiskussion spielt primär in der Handlungs- und Aktionsforschung eine Rolle und wird in therapeutischen Kontexten angewendet. Ihr Ziel besteht darin, die Gruppenkonstellation eine Veränderung der Haltung, Einstellung oder Handlungsweisen der Teilnehmenden hervorzurufen. Bei der ermittelnden Form der Diskussion steht die Erfassung der Angaben durch die Gruppe im Fokus. Es werden Informationen (auf gruppensdynamische Art) ermittelt, die Rückschlüsse auf die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden geben. Die gruppensdynamischen Elemente der Befragung sind dabei allerdings kein Untersuchungsgegenstand im eigentlichen Sinne, sondern tragen möglicherweise als Promotor zur Erkenntnisgewinnung bei. Je nach Forschungsinteresse, kann der Gesprächsgegenstand, der durch Äußerungen expliziert wird, variieren und unterschiedlichen Erkenntnisinteressen gewidmet sein (vgl. ebd.).

Um die Wahrnehmung der beruflichen und sozialen Rolle von Lehrkräften ermitteln zu können, müssen Orientierungen rekonstruiert werden, um einen Rückschluss auf die Forschungsfrage ziehen zu können. Dazu ist ein Verfahren zur Ermittlung kollektiver Phänomene notwendig, was die Methode der Gruppendiskussion besser leisten kann als andere empirische Verfahren, die sich durch Erhebung auf Individualdaten beziehen (z.B. Einzelinterviews). Dieser Begründung liegt die Annahme zugrunde, dass Sinn- und Orientie-

rungszuschreibungen sozial konstruiert werden und aus gemeinsam geteilten Erfahrungsräumen bestehen (vgl. Lamnek 2005: 59). Gruppenmeinungen werden durch die Gruppendiskussion nicht erst produziert, sondern aktualisiert, denn sie wurden bereits unter den Mitgliedern eines Kollektivs zuvor ausgebildet. Bei diesen Kollektiven handelt es sich um Menschen, die durch ein gemeinsames Verständnis oder Erleben zur gleichen Gruppe angehören. Das können wie im vorliegenden Beispiel Lehrkräfte sein, die sich einerseits ihre berufliche Sozialisation und schulischen Erfahrungsräume teilen und andererseits durch eine gemeinsame Weiterbildung verbunden sind. Diese gemeinsamen Erfahrungen werden in der empirischen Fachliteratur als „empirische Evidenz des Kollektivs“ (Lamnek 2005) bezeichnet. Durch eine wechselseitige Steigerung und Aufeinander beziehen innerhalb der gemeinsamen Diskussion wird der empirische Zugriff auf das Kollektiv geteilt. Die Sprechenden erzählen, wechseln sich ab, ergänzen sich, stellen Fragen und präzisieren ihre Aussagen (vgl. ebd.). Die Gruppenmeinung ist dabei allerdings nicht als Summe der einzelnen Meinungen und Ansichten zu verstehen, sie verschmelzen vielmehr ineinander und werden zur kollektiven Meinung aller Beteiligten und möglicherweise sogar darüber hinaus. Durch einen gemeinsam geteilten Erfahrungsraum entsteht eine „Ebene des Kollektivs, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet wird“ (Loos und Schäfer 2001: 231). Nach Bohnsack (1989) ist der Einsatz der Gruppendiskussion zur Ermittlung kollektiver Orientierungsmuster begründet, denn kollektive Denkstile und somit auch milieutypische Erfahrungsräume können damit auf eine gültige Art und Weise erhoben und ausgewertet werden.

Arten und Ablauf der Gruppendiskussion

Um das Verfahren besser nachvollziehen zu können, soll die Art der Gruppe näher betrachtet werden. Es gibt in der methodologischen Herangehensweise verschiedene Arten von Gruppen, die sich in ihrer Zusammensetzung der Teilnehmenden unterscheidet. Flick (2016) unterscheidet dabei die *reale* Gruppe von der *künstlichen*. Während die künstliche je nach Forschungsfrage und -zwecken zusammengestellt wird, besteht die natürliche Gruppe aus einer real im Alltag bestehenden Anzahl von Menschen, die in der Diskussion Stellung zu einem definierten Sachverhalt beziehen sollen. Durch eine gemeinsame Interaktionsgeschichte auf den Diskussionsgegenstand bezogen und einer gemeinsam entwickelten Form des gemeinsamen Handelns können durch eine natürliche Gruppendiskussion einfacher dahinterliegende Orientierungsmuster ermittelt werden. Weiterhin ist zwischen einer *homogenen* und *heterogenen* Gruppe zu differenzieren. In einer homogenen Gruppe sind die Teilnehmenden hinsichtlich der Fragestellung weitestgehend vergleichbar und ha-

ben einen ähnlichen (beruflichen, sozialen o.ä.) Hintergrund. Wurde hingegen eine heterogene Gruppe ausgewählt, will man bewusst unterschiedliche Erfahrungshorizonte und Handlungsweisen aufzeigen (vgl. Flick 2016). Will man den Ablauf einer Gruppendiskussion beschreiben, stellt man schnell fest, dass das Verfahren keineswegs einheitlich und klar definiert ist. Die Durchführung wird wesentlich von der Gruppendynamik bestimmt. In natürlich angelegten Gruppen kennen sich die Mitglieder bereits, was gerade zu Beginn einen Vorteil bietet. Auf die Kennenlernphase kann verzichtet werden, möglicherweise wurden zuvor bereits informelle Gespräche hinsichtlich Forschungsfrage geführt, Schüchternheit und Unsicherheit können schneller abgelegt werden, ein Einstieg ins Thema fällt dabei umso leichter (vgl. ebd.: 255).

In der *ersten Phase* des Diskussionsverfahrens liegt es an der Diskussionsleitung, in das Thema einzusteigen. Das formale Vorgehen muss expliziert, der Teilnahmewunsch aller Gruppenmitglieder vermittelt werden und ggf. ist die Klärung der Verwendbarkeit der Ergebnisse zu diskutieren. Anschließend folgt im *zweiten Schritt* eine kurze Vorstellungsrunde, die vor allem bei heterogenen oder künstlichen Gruppen notwendig wird. Die Vorstellung dient weiterhin als eine Phase des „Aufwärmens“, in der die Diskussionsleitenden auf die Gemeinsamkeiten der Gruppe hinweisen sollten; so kann das Zugehörigkeitsgefühl weiter gestärkt werden. *Drittens* folgt nach den Warming-Ups der Diskussionsanreiz (Stimulus). Dieser kann eine provokante These sein, ein Kurzvideo oder die Darstellung eines konkreten Problems (vgl. Flick 2016). Dieses Vorgehen bietet sich vor allem an, wenn mehrere Diskussionen erhoben werden sollen. Ein identisches Einstiegsverfahren bzw. die Darbietung eines gemeinsamen Stimulus erleichtern die Vergleichbarkeit der einzelnen Elemente (vgl. Lamnek 2005: 23).

Die Stärke des Gruppendiskussionsverfahrens, die Dynamik, ist zugleich auch seine größte Schwäche. Diese hängt wesentlich von den Teilnehmenden der Gruppe ab, von ihren Charakteren, der Stimmung, der Rollenzuschreibung und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden. Gruppendiskussionen können immer gleich beginnen und doch ganz unterschiedlich verlaufen. Ein stringenter Ablauf ist daher kaum zu erreichen, stellt aber auch nicht das Ziel der Methode dar. Dies betrifft auch den Ablauf selbst: Der Diskussionsleiter bzw. die Diskussionsleiterin steht in der Verantwortung abzuschätzen, ob ein Thema durch die Gruppe erschöpft thematisiert wurde, ob sich alle Teilnehmenden entfalten können und sich beteiligen und/oder das Thema möglicherweise durch Nebendiskussionen nicht eingehend genug behandelt wird. Der größte Vorteil, der für das Verfahren spricht, ist die soziale Aushandlung der unterschiedlichen Ansichten. Die mitgeteilten Meinungen werden zwar individuell ausgehandelt, durch die Gruppe und darüber hinaus jedoch durch ihre soziale Wirklichkeit konstruiert (vgl. Flick 2016: 258). Da in der vorliegenden Dissertation die Rollenwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern betrachtet werden und diese niemals

alleinstehend oder individuell ohne eine soziale Gruppe gültig sein können, trägt die Auswahl dieser empirischen Methode grundlegend zum Erkenntnisgewinn bei.

Durchführung der Gruppendiskussion

Im ersten Schritt zur Ermittlung der Rollenwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern wurden im Zeitraum von Juli bis August 2017 fünf Gruppendiskussionen mit Fernstudierenden des postgradualen berufsbegleitenden Studiengangs Schulmanagement durchgeführt. In jeder Gruppendiskussion waren sieben bis zehn Teilnehmende beteiligt. Die Diskussionen wurden von zwei Diskussionsleiterinnen geplant, erhoben und anschließend durch ein Transkriptionsbüro verschriftlicht. Mithilfe der Inhaltsanalyse wurden die Diskussionen ausgewertet. Auf Grundlage der gebildeten Kategorien und des darauf erschießenden Merkmalsraums, konnten am Ende des Auswertungsverfahrens Typen gebildet werden, die die Rollenbilder von Lehrerinnen und Lehrern kategorisierten und darstellten (Kap. 9).

Die Methode der Gruppendiskussion ist primär narrativer Natur. Lediglich ein Stimulus wurde zu Beginn der einzelnen Diskussionen dargeboten, danach war von den Diskussionsleiterinnen keine Beteiligung mehr geplant. Lediglich, wenn die Diskussion ins Stocken geriet, versuchten die Diskussionsleiterinnen das Gespräch erneut zu beleben, indem Fragen gestellt oder Aussagen wiederholt wurden.

Die teilnehmenden Lehrkräfte waren in unterschiedlichen Schultypen und differierender geografischer Lage tätig. Um weiterhin einen kontrastierenden Vergleich zu bieten, wurden die Teilnehmenden nach Geschlecht, Alter, regionaler Herkunft sowie Schularten in die einzelnen Gruppen durchmischt. Die Mitglieder waren allesamt primär in Deutschland an privaten oder öffentlichen Schulen tätig. Eine Studierende lehrte an einer deutschen Auslandsschule in Kairo und reiste für die Veranstaltung an. Im Mittelpunkt standen erfahrene Lehrkräfte und deren Perspektiven auf ihre Lehrer*innenrolle beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht. In die Untersuchung wurden nur Lehrkräfte einbezogen, die außerhalb des Vorbereitungsdienstes mindestens ein Jahr Berufserfahrung in der Schule sammeln konnten und in einem postgradualen Master-Fernstudiengang eine akademische Weiterbildung an der TU Kaiserslautern absolvieren.

Die Gruppen wurden nach einem Workshop gebildet, der in Präsenzseminaren im Fernstudiengang stattfand. Die Teilnehmenden der Gruppen interagierten also bereits zuvor während des Weiterbildungsworkshops miteinander und hatten dadurch bereits gemeinsame Erfahrungshorizonte. Die Teilnehmenden redeten zuvor über die eigene Schule und beruflichen Erfahrungen. Zum Teil wurden auch Krisen- und Beratungsspiele in Kleingruppen

durchgespielt. So wurde den Teilnehmenden bereits zuvor eine vertrauensfördernde Umgebung geschaffen, die auch im Rahmen der Gruppendiskussionen anhalten sollte.

Durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu oder einer bestimmten Gruppe (des Lehrer*innenberufs), konnten gemeinsam geteilte Orientierungen diskutiert werden. Das Sample war also homogen zusammengesetzt und die Gruppen jeweils natürlich gebildet. Die Kommunikationsart erfolgte mündlich, die Gespräche wurden mit jeweils einem Smartphone und Tablet aufgezeichnet. Um weitestgehend Einflussfaktoren zu vermeiden bzw. zu verringern, bemühte man sich, ein einheitliches Diskussionsverfahren einzuhalten. Die Diskussionsleiterinnen hielten sich bewusst zurück, um den Teilnehmenden ausreichend Raum für ihren Relevanzrahmen zu bieten, und gaben nur den Einstiegsreiz in die Gruppen vor. Phase 1, die Vorstellung und Darstellung des Forschungsinteresses, wurde identisch durchgeführt und erfolgte nach folgendem Schema:

1. Vorstellung der Moderatorin, Name, Institution und Berufstätigkeit.
2. Aussprache des Danks für die Bereitschaft.
3. Anmerkung, dass in der Diskussion keine richtigen und falschen Meinungen existieren. Weiterhin wurde an die Ehrlichkeit appelliert.
4. Hinweis, dass die Diskussionen auditiv aufgenommen und im Anschluss transkribiert werden. Die Teilnahme war dabei freiwillig, es wurde eine weitere Diskussion angeboten, in welcher keine Mitschnitte durchgeführt wurden. (Alle Teilnehmenden waren damit einverstanden sich mit Audio-Mitschnitt zu beteiligen).
5. Hinweis auf die Selbstständigkeit hinsichtlich der Gesprächsgestaltung. Die Diskussionsleiterinnen nehmen sich nach dem Impuls argumentativ zurück und überlassen den weiteren Gesprächsverlauf den Diskussionsteilnehmenden.
6. Hinweis, dass alle Daten im Anschluss anonymisiert und vertraulich behandelt werden.

Nach der Vorstellung und der Einführung erfolgte ein Einstiegsreiz, der in Form einer Grafik und einer Aufgabenstellung kommuniziert wurde. Folgende Grafik erhielten die Teilnehmenden farblich ausgedruckt in DIN-A-4 Format.



Abb. 8: Stimulus zur Gruppendiskussion. (vgl. <https://www.up-aktuell.de/aktuell/2017/08/expertengruppe-fordert-reform-des-heilpraktikerberufs-37851.html>, Stand 12.08.2020)

Dazu erhielten die Teilnehmenden folgenden Impuls:

„Stellen Sie sich vor, in Ihrer Schule soll ein Medienbildungskonzept implementiert werden. Dieses Vorhaben wird in der Lehrer*innenkonferenz kommuniziert. Was sind mögliche Reaktionen, die innerhalb Ihres Kollegiums aufkommen könnten?“

Damit sollten sich die Lehrkräfte mit ihrer eigenen Situation und Lehrer*innenrollen ihrer Schule auseinandersetzen, ohne dass direkt nach der eigenen wahrgenommenen Rolle gefragt wird. So sollte verhindert werden, dass sich die Teilnehmenden sozial erwünscht äußerten, da Ansichten und Meinungen oft nur unbewusst vorliegen, man ging also davon aus, dass diese erst im Gespräch und im Dialog mit anderen hervortreten können. Durch die Überlegungen möglicher Reaktionen durch Dritte, also durch Kolleginnen und Kollegen, sollte der Zugriff auf die eigenen Ansichten erleichtert werden. Die Teilnehmenden erhielten insgesamt fünf Minuten Zeit, um mögliche Zitate vorzubereiten. Während der Bearbeitungszeit wurde nicht gesprochen. Im Diskussionsverlauf setzte die Gruppe nach eigenem Empfinden relevante Themen und Schwerpunkte, ohne dass sie durch die Moderatorinnen danach gefragt wurden. Da die Auswertung des empirischen Materials im Anschluss durch eine Inhaltsanalyse inklusiver Typenbildung erfolgt (siehe dazu Kap. 9), bot es sich an die „Forschungsteilnehmenden danach zu fragen, welche Typen sie selbst im vorliegenden Feld sehen würden. Dies ermöglicht einen späteren Vergleich zwischen den durch die Inhaltsanalyse gebildeten Typen und der Typisierung der Betroffenen“ (Kuckartz 2018: 153).

6.2.2 Die Weblogs – das Erhebungsverfahren

Zur Erhebung der individuellen Rollenwahrnehmung von Lehrkräften wurden neben der Gruppendiskussion Weblogbeiträge erhoben und anschließend durch die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Weblogerstellung erfolgte ebenfalls im Studiengang Schulmanagement. Auf Grundlage von Reflexionsfragen wurde die Auseinandersetzung mit dem Thema digitaler Medien im Unterricht angeregt und die Beschreibung unterrichtlicher Erfahrungen mit ihnen eingefordert.

Weblogs können im groben als persönliche (elektronische) Tagebücher bezeichnet werden, welche subjektive Erlebnisse und Situationen thematisieren und damit die eigenen Erfahrungen mit Leserinnen und Lesern teilen (vgl. Schumann und Blitzer 2007: 5). Der Begriff des Weblogs wurde von Jørn Barger im Jahre 1995 durch seinen eigenen Weblog geprägt und kombiniert die Worte *web* sowie *Logbuch*. Er beschreibt Weblog als eine „Web page where a Web logger ‚logs‘ all the other Web pages she finds interesting“ (zitiert nach Schmidt 2006: 13). Auch wenn es im wissenschaftlichen Diskurs keine einheitliche Definition über Weblogs existieren, können sie kurzum als Webseiten beschrieben werden, welche bestimmte Inhalte (meistens Texte) in umgekehrt chronologischer Reihenfolge darstellen (vgl. Süß et al. 2018: 167). Dabei werden Texte und Bilder eingebunden, aber auch Ton- und Videodokumentationen geteilt und in einer persönlichen und eher informellen Sprache kommentiert und verfasst (vgl. Specht 2008: 17).

Neben der immer höher werdenden Zahl existierender Weblogs, steigt auch das Interesse am Medium selbst, insbesondere dessen Einsatzmöglichkeiten. Aus kommunikationssoziologischer Perspektive gehören Weblogs einem Genre an, welches in hybrider Form zwischen einer herkömmlichen Webseite und asynchronen Nachrichtenformen (z.B. E-Mail) existiert. Diese sind primär durch eine häufige Aktualisierung der Inhalte gekennzeichnet sowie des kommunikativen Austauschs zwischen Autorinnen und Autoren sowie Leserschaft (vgl. Schmidt 2006: 21). Wichtig ist dabei stets die persönliche Authentizität der Produzierenden und Rezipierenden und die damit verbundenen Erwartungen und Leitbilder einer gelungenen Weblog-Kommunikation (vgl. ebd.: 65f.).

Weblogs bieten also vielen Bloggenden die Möglichkeit zur Selbstdarstellung, sie charakterisieren sich durch die Individualität und Glaubwürdigkeit der Autorinnen und Autoren. Das ist daran zu erkennen, dass viele Bloggende ihre eigene Identität ankündigen und ihre Website mit eigenen Fotos, Namen und Lebensläufen führen (vgl. Nardi et al. 2004). Autorinnen und Autoren werden folglich als Urheberinnen und Urheber ihrer eigenen Beiträge erkannt und fördern diesen Umstand auch. Zudem regen Weblogs die eigene Reflexion an und unterstützen die Thematisierung eigener Erfahrungen und Erlebnisse und damit sowie das eigene Autonomieerleben (vgl. Specht 2008: 25).

Blogs thematisieren in der Regel die eigene Lebenswelt, Hobbies, Familie und Freunde, das Studium oder die eigene berufliche Tätigkeit (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit geht es um die Beschreibung und Thematisierung des Lehrer*innenberufs, der eigenen Erfahrungen im Unterricht unter der Auseinandersetzung digitaler Medien. Die Selbstdarstellung kann dabei über verschiedene Elemente wie Fotos, Grafiken und Videos erfolgen. Ein wiederkehrendes Motiv in der Blogführung ist der Wunsch, Geschichten zu erzählen, mit Sprache und Ausdrucksformen zu spielen und Visualisierungen gekonnt einzusetzen. Dabei stehen immerzu die Authentizitätserwartungen im Fokus der Publikationsregeln, die Online-Identitäten sind eng mit den realweltlichen Identitäten der Autorinnen und Autoren verbunden (vgl. Schmidt 2006: 75ff.).

Durch die Archivierungsfunktion der Weblogtexte wird ein ständiges Reflektieren älterer Beiträge sowie eine dauerhafte Selbstnarration ermöglicht. Durch das Element eines fortlaufenden Textes erfährt das Weblog einen Konversationscharakter. Einerseits dient er dazu, die Leserschaft anzusprechen, andererseits ermöglicht er einen spiegelnden Dialog mit sich selbst und schafft damit eine Synthese persönlicher und sozialer Anteile (vgl. ebd.: 79).

Nutzungsepisoden von Weblogs

Das Führen von Weblogs kann nach Schmidt (2006, 2011) vor allem zu drei Arten von Routinen führen. Diese untergliedern sich in Informationsmanagement, Beziehungsmanagement sowie Identitätsmanagement (siehe auch Tab. 2).

Das *Informationsmanagement* wird durch Diagnosen der Wissensgesellschaft gerahmt. Durch diese sind Barrieren der Informationsbeschaffung niederschwelliger, die Zugänglichkeit transparenter und barrierefreier geworden (vgl. Schmidt 2011: 98). Weiterhin bezieht sich das Informationsmanagement auf das Zugänglichmachen von Inhalten. Durch Weblogs ist es recht einfach sich Gehör zu verschaffen, Gegenöffentlichkeiten zu bestimmten Themen zu bilden und damit durch das Internet das Machtungleichgewicht hinsichtlich der Informationsverbreitung auszubalancieren. Es treten immer mehr Sprecherinnen und Sprecher auf, verbreiten Inhalte und teilen damit mehr Themen im öffentlichen Raum. Dabei entsteht eine Flut von Wissensbeständen, die kaum noch gefiltert werden kann. Es ist möglich, die Fakten nach eigenen Interessen zu sieben, was allerdings zu einer Einschränkung der eigenen Perspektive führen kann. Neue Argumente finden kaum Beachtung und werden durch Filter aussortiert, bevor sie Aufmerksamkeit erregen können (vgl. Schmidt

2011: 99). Doch nicht nur das *Aufmerksamwerden* und *selbst Publizieren* spielen im Informationswissensmanagement eine wichtige Rolle, sondern auch das Bewerten von Informationen (vgl. ebd.: 103).

Identitäts- und *Beziehungsmanagement* sind nur schwer voneinander trennbar, da Menschen immer Teil eines Beziehungsgeflechts und durch Knotenpunkte mit anderen Menschen verbunden sind (vgl. Schmidt 2011; Horsch 2008). Vernetzungen sind dabei als ein offenes Gefüge von Knotenpunkten zu betrachten und in verbindenden Kanten organisiert. Phänomene des *Miteinander-Verknüpft-Seins* können dadurch erfasst und erklärt werden. Die Bezeichnung des *Netzes* hat dabei also eine doppelte Bedeutung, bezieht sie sich einerseits auf die technische Struktur des Internets, umschreibt sie zweitens das Kommunikationsgeflecht der Nutzerinnen und Nutzer. Durch die Netzwerkstrukturen und den starken Fokus auf die sozialen Elemente des Internets entsteht die „Illusion von Nähe trotz geographischer Distanz“ (vgl. Perschke und Lübcke 2005: 3).

In beruflichen Veränderungen, in denen Kreativ- und Medienwirtschaft allgegenwärtig sind, gewinnt das Beziehungsmanagement eine immer größer werdende Bedeutung. Die Zunahme von Kanälen im Internet erhöht die Optionen für das berufliche und private Beziehungsmanagement, die Routinen und auch Erwartungen der einzelnen Teilnehmenden (vgl. Schmidt 2011: 87).

Das Führen eines Weblogs kann stark zur eigenen Identitätsfindung beitragen und durch eine Selbstreflexion das *Identitätsmanagement* anregen. Wie ein Tagebuch, Onlinejournal oder eine Autobiografie kann sich das Medium auf eine Selbstthematisierung richten. Die Hürden, sich selbst zu präsentieren, sind dabei recht gering (vgl. Schmidt 2011: 77f.).

Tab. 2: Handlungskomponenten von Social Web-Praktiken (Schmidt 2011)

Handlungs-komponente	Tätigkeiten	Beispiele
Identitätsma-nagement	Zugänglich-Machen von Aspekten der eigenen Per-son	Ausfüllen einer Profilseite; Erstellen eines eigenen Podcast; Hochladen eines selbst erstellten Vi-deos
Beziehungs-management	Pflege bestehender und Knüpfen neuer Relationen	Eintrag auf der Pinnwand eines Kon-takts; Aussprechen oder Annehmen von Kontaktgesuchen; Verlinken von Weblogeinträgen
Informations-management	Selektieren, Filtern, Be-werten und Verwalten von Informationen	Taggen einer Website; Bewerten eines Videos durch Punktevergabe; Abonnieren eines RSS-Feeds

Die Herausbildung der eigenen sozialen Rollen hat in modernen Gesellschaften einen hohen Stellenwert. Diese makrosoziologischen Entwicklungen führen damit zu Veränderungen im Selbstverständnis und Handeln von Erwachsenen (vgl. Schmidt 2006). Die Kohärenz der eigenen Rolle(n) wird vor allem durch Selbstnarration erreicht, durch Erzählungen, in deren Menschen ihre Rollen und Identitäten rahmen und in ihre Lebenswelt einbetten. Massenmedien spielen dabei eine wichtige Rolle, denn soziale Rollen können als Vorbilder wirken und Wirklichkeitsentwürfe aufzeigen. Das Internet zeigt in Zusammenhang damit eine Hybridfunktion auf, denn es schafft massenmediale und interpersonale Kommunikation. Dies ermöglicht eine gemeinsame Rollenkonstruktion mit anderen Individuen. So können aber auch Teilidentitäten selektiv aktiviert und in marginalisierten Gruppen eine Teilnahme erleichtert werden (vgl. ebd.).

Döring (2006, o.S.) schreibt dazu:

„No other medium seems more exactly suited than the personal home page fulfilling the present-day demands of identity work on the charged field of differentiation on the one hand and construction of coherence and meaning on the other.”

Insgesamt findet eine flexiblere Präsentation der eigenen Rolle, aber gleichzeitig auch eine Konsistenz der Selbstpräsentation statt.

Weblogs innerhalb der Lehrer*innenbildung

Weblogs bieten nicht nur verschiedene didaktische Möglichkeiten, sondern sind aufgrund der recht leichten Handhabung eine geeignete Möglichkeit zur Medienkompetenzförderung (vgl. Süß et al. 2018; Specht 2008: 25). So wurde in der Hochschuldidaktik der Einsatz von Weblogs im letzten Jahrzehnt mehrfach erprobt und häufig zur Förderung des selbstorganisierten und reflexiven Lernens eingesetzt (vgl. Egger et al. 2016: 191). Vor allem in Form von Knowledge-Blogs können diese in verschiedene Lehr- und Lernszenarien eingebunden werden, während der berufspraktischen Ausbildung begünstigen sie kollaboriertes Lernen, Reflexion, Kommunikation und soziale Unterstützung. Da Weblogs einen recht hohen Grad an persönlichem Ownership aufweisen, erinnern sie durch ihre reflexive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Themen, stark an Lerntagebücher und Portfolios, die sich in der Lehrer*innenbildung bereits über eine längere Tradition bewährt haben. So verwundert es kaum, dass das Medium des Weblogs in der Lehrer*innenbildungspraxis als naheliegende Weiterentwicklung von Lerntagebücher eingesetzt werden kann (vgl. ebd.).

In der Literatur werden darunter vor allem drei Potentiale expliziert:

„Erstens werden beim Schreiben Gedanken explizit ausformuliert und durch die damit einhergehende Verlangsamung des Denkens potenziell gründlicher verarbeitet. Digitale Textverarbeitung ermöglicht zudem non-lineares Schreiben und vereinfacht die wiederholte Überarbeitung. Zweitens ist aus therapeutischen Kontexten bekannt, dass Schreiben die emotionale Verarbeitung von Stress unterstützen kann und dass gerade hier besondere Potentiale von Weblogs liegen können [...] Im Unterschied zu herkömmlichen Lerntagebüchern vereinfachen Weblogs drittens die soziale Unterstützung und den Wissensaustausch über das Internet, was positive Effekte sowohl auf die emotionale wie auf die kognitive Verarbeitung haben kann“ (Egger et al. 2016: 191).

Lehrkräften kann es oft schwerfallen, die eigene unterrichtliche Praxis zu reflektieren, wobei Leitfragen die Reflexionsprozesse begünstigen metakognitive Lernstrategien ermöglichen können (vgl. ebd.: 192). Die Weblogführung kann dazu genutzt werden, die eigene Haltung und soziale Wirklichkeit zu thematisieren und damit das professionelle Selbstverständnis zu fördern (vgl. Killeavy und Moloney 2010; Horsch 2008).

Weblogs sind dabei sowohl in formellen als auch informellen Lernszenarien einsetzbar. Im selbstgesteuerten Lernszenarien kommen Weblogs vermehrt zum Einsatz und können in Form des Knowledge-Blogs folgende Funktionen übernehmen:

1. *Informationsmedium*, denn Weblogs ermöglichen es, Informationen zu speichern, zu diskutieren und weiterzugeben.

2. *Reflexionsmedium*, denn Gelerntes, Gedanken, Erfahrungen oder Beobachtungen können durch die Speicherung besser diskutiert und interpretiert werden. Lernprozesse werden dabei sichtbar und können reflektiert werden.
3. *Kommunikationsmedium*, denn durch die Kommentarfunktion in Weblogs lädt der Blogger Leserinnen ein, ihr Feedback abzugeben. Hierbei können wechselseitige Interaktionen entstehen, Fragen gestellt und beantwortet werden (vgl. Horsch 2018: 18).

Weblogs liefern als interaktives Medium die Zweigleisigkeit zwischen Individualität und Kollaboration. Während das Führen eines Weblogs die Auseinandersetzung mit einem Thema fördert, wird auch die Brücke zu sozialen Zielen und Funktionen geschlagen. Durch ständigen Erfahrungsaustausch und Dialog wird das kollaborative Handeln gefördert (vgl. Reinmann 2008: 54).

In der Weblogerstellung der vorliegenden Arbeit wurden alle drei Funktionen gefördert. Durch das eigene Weblog werden die gelesenen Inhalte verarbeitet und in Form von Beiträgen aufbereitet. Durch die Reflexionsaufgaben zu den eigestellten Texten und Materialien sollen die eigene Haltung zur Thematik digitaler Medien im Unterricht reflektiert, eigene Erfahrungen rekapituliert und die Theorie mit der beruflichen Praxis verknüpft werden. Durch ein Peer-Feedback an die Blogbeiträge der Kommilitoninnen und Kommilitonen, soll die Beziehung zwischen den Autorinnen und Autoren gestärkt werden.

Durchführung der Weblog-Erhebung

Die Erhebung durch Weblogs soll zu einer explorativ-experimentellen Handhabung der Datengenerierung führen. Bisher wurden Weblogs auf mehrerlei Arten ausgewertet u.a. durch qualitative Forschungsmethoden, welche einen praxisorientierten Zugang zur Kultur-, Kommunikations- oder Sozialwissenschaft bietet (vgl. Schmidt 2006: 17).

Die der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage wurde wie bereits in der Erhebung der Gruppendiskussionen vor der Weblogerstellung durch die Lehrkräfte nicht kommuniziert, sondern innerhalb von Aufgabenstellungen verdeckt behandelt. Während in den Gruppendiskussionen das Hauptaugenmerk auf den kollektiv geteilten Orientierungen lag, geht es hierbei vielmehr um die individuell aufbereiteten Orientierungen der Lehrkräfte.

Im Fernstudiengang Schulmanagement wurde durch das U.EDU Teilprojekt *Connect2Reflect* ein Onlinemodul entwickelt, welches die Thematik *Medienpädagogik und Medienbildung* aufgreift. Das Onlineangebot konnte im ersten Semester des Fernstudiengangs fakul-

tativ belegt werden. Die Leistungserbringung erfolgte in der Entwicklung und Führung eines eigenen Weblogs durch die Teilnehmenden. Nach einer Pilotierungsphase im Sommersemester 2017 wurde das Modul im Wintersemester 2017/18 erstmals angeboten.

Diese thematische Fokussierung bildete dann den Rahmen für die inhaltliche Auseinandersetzung mit digitalen Medien. Das Ziel des Onlinemoduls war die Förderung der reflexiven Auseinandersetzung, bezogen auf die Herausforderungen, die sich durch digitale Medien auf schulisches Handeln ergeben sowie die Unterstützung zum Aufbau professioneller Netzwerke durch die Teilnehmenden. Neben den drei genannten Themen sollten die Teilnehmenden in Blogbeiträgen die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und die Erstellung ihres Beitrags reflektieren. Dazu wurden Reflexionsaufgaben formuliert, die auf Grundlage der eingestellten Fachliteratur durch Blogbeiträge bearbeitet werden sollten.

Die Bearbeitung des Onlinemoduls startet mit der Bearbeitung des Einführungstextes *Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft* (Schiefner-Rohs 2016), welcher die Relevanz des Themas für digitale Medien und Medienpädagogik in Schule und Unterricht aufzeigt. Anschließend geht es darum, einen Weblog zu erstellen, wozu die Studierenden Hinweise zur Auswahl von Webloggebern erhalten. Die Tutorinnen stehen hierbei bei Fragen zur Verfügung und helfen u.U. bei der technischen Umsetzung. Der dadurch entstehende URL-Link soll dann in einem dafür vorgesehenen Forum gepostet werden, so dass die Tutorinnen und Kommiliton*innen die Weblogs einsehen können. Die Angabe der persönlichen Daten erfolgt dabei freiwillig. Durch das Posten der Webblogadresse auf der Lernplattform kann das Weblog den Studierenden zugeordnet und während des Entstehungsprozesses über verfolgt werden.

Nach den ersten beiden einführenden und eher organisatorischen Schritten beginnt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den drei Aufgabenschwerpunkten (digitale Unterrichtsgestaltung, digitales Informations- und Wissensmanagement sowie digitale Schulverwaltung). Die Bearbeitung erfolgt dabei jeweils durch drei Phasen:

1. Lesen eines Fachtextes (freilizenziert und online verfügbar) und das Ansehen von themenspezifischen Kurzvideos. So gibt es z. B. Beiträge zu aktuellen (Medien-) Entwicklungen wie Open Educational Resources oder E-Learning. Zum dritten Thema „Digitale Schulverwaltung“ wurde ein Werkstattbericht eines Gymnasiums verfasst und veröffentlicht.
2. Bearbeiten von Reflexionsfragen zu den Lerninhalten. Diese boten die Diskussionsgrundlage zur weiteren thematischen Auseinandersetzung.
3. Schreiben eines Reflexionsberichts in Form eines Weblogbeitrags durch die Modulteilnehmenden.

Eine weitere Aufgabe bezog sich auf das Ausprobieren eines digitalen Unterrichtstools. Die Teilnehmenden erhielten den Auftrag, „etwas Neues auszuprobieren“ und folgende Leitfragen zu thematisieren:

„Schreiben Sie zu einem selbstgewählten Tool eine kleine Anwenderbeschreibung und skizzieren dazu Chancen und Herausforderungen, die dabei für den Unterricht entstehen. Eignet sich eines der Tools besonders für eines Ihrer eigenen Fächer? Sehen Sie darin didaktisches Potential? Oder können Sie möglicherweise eines der getesteten Produkte überhaupt nicht weiterempfehlen? Wenn ja, warum?“

Dazu konnte man aus einer Liste an vorgeschlagenen Websites, Apps o. ä. auswählen oder bereits gemachte Erfahrungen mit einem anderen digitalen Werkzeug darstellen, welche dann in einem Weblogbeitrag reflektiert werden sollten.

Der letzte Blogbeitrag sollte sich der Reflexion zur Weblog-Bearbeitung und des eigenen Lernprozesses widmen. Im Fokus der Auseinandersetzung stand dabei ein Erwartungs-Erfahrungs-Abgleich. Hierbei konnten Schwierigkeiten und Hindernisse verschriftlicht werden, Chancen und Erfolge, aber auch Verbesserungshinweise an zukünftige Aufgaben dieser Art geäußert werden. Bevor das Modul erfolgreich abgeschlossen werden konnte, erfolgte abschließend ein Peer-Feedback. Dazu sollten die Teilnehmenden an mindestens zwei Kommilitoninnen und Kommilitonen unter Feedbackhinweisen bzw. einer Feedbackanleitung eine fundierte Rückmeldung zur Umsetzung der Aufgaben geben.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Weblogs fand im Anschluss des asynchron ausgelegten Moduls statt. Die Beiträge, die mit in die Erhebung flossen, waren diejenigen, die sich mit digitaler Unterrichtsgestaltung, dem Ausprobieren eines Unterrichtstools und der Reflexion der Erfahrungen befassten.

Der Grundlagentext zur Bearbeitung des Bausteins „digitale Unterrichtsgestaltung“ bot ein Artikel zur Medienpädagogik von Süß, Lampert und Wijnen (2010). Die Aufgabenstellung dazu war folgende:

„Im vorliegenden Text finden Sie mehrere Beispiele zur Thematik des Web 2.0. Dazu sind Wikis zu zählen, Podcasts und auch Weblogs, womit Sie gerade selbst Erfahrungen sammeln können. In einigen Schulen wird entsprechende Social Software bereits aktiv eingesetzt, Schülerinnen und Schüler können sich im Rahmen von Projektwochen oder im täglichen Unterrichtsgeschehen damit ausprobieren. Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie dabei, wenn Schüler*innen selbst zu Produzent*innen werden? Formulieren Sie ein Beispiel aus Ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu einem der im Text genannten Beispiele (Podcast, Wiki, Weblog). Sollten Sie bisher noch keine Erfahrung im eigenen Unterricht gemacht haben, formulieren Sie ein fiktives Szenario, das Sie als realistisch erachten.“

Verfassen Sie dazu einen neuen Blogeintrag auf Ihrem Weblog und beachten Sie dabei die Hinweise zur Erstellung eines Beitrags.“

Die Aufgabe wurde so formuliert, dass sich die teilnehmenden Lehrkräfte Überlegungen zu ihrem eigenen Unterricht machen sollten. Ganz im Sinne des Web 2.0 und des Instruments des Weblogs ging es in der Aufgabenstellung also darum, Beispiele und Erfahrungen zu verschriftlichen, die Lehrkräfte und Lernende selbst zu Produzentinnen und Produzenten machten. Dabei sollte die eigene Rolle der Lehrkraft thematisiert werden.

Insgesamt beteiligten sich rund 30 Personen am Angebot des Onlinemoduls zu Medienpädagogik und Medienbildung. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Oktober 2017 bis Ende März 2018. Insgesamt wurden vier der dreißig Weblogs zufällig ausgewählt und interpretiert. Die inhaltsanalytische Auswertung beschränkt sich auf die verfassten Texte, also die schriftlichen Weblogbeiträge der Teilnehmenden. Bilder, Layout und weitere visuelle Gestaltungen wurden nicht in die Auswertung aufgenommen, so dass eine bessere Vergleichbarkeit zu den Gruppendiskussionen möglich blieb.

6.3 Auswertungsdesign - qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich besonders gut, wenn es darum geht, Rückschlüsse von sprachlichem Material auf nichtsprachliche Phänomene zu ziehen (vgl. Lamnek und Krell 2016: 447).

„In dem was Menschen sprechen und schreiben, drücken sie ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider – institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“ (Mayntz et al. 1974: 151).

Durch die Beiträge innerhalb der Weblogs und Gruppendiskussionen soll durch die Inhaltsanalyse Rückschlüsse auf eben diese Einstellungen, Erfahrungen, Gefühle sowie Situationsdeutungen der Welt gezogen werden. Die Inhaltsanalyse hat also zum Ziel, Rückschlüsse über Bedeutungen zu gewinnen, die mit Hilfe von Sprache kommuniziert werden (vgl. Ramsenthaler 2013: 24). Dabei kann durch die Analyse einerseits auf explizite, konkrete und manifeste Kommunikationsinhalte, andererseits aber auch auf implizite, unbewusste und latente Inhalte hingewiesen werden. So kann auch auf emotionale und kognitive

Deutungen innerhalb der Kommunikation geschlossen werden (vgl. Diekmann 2009: 578). Durch die Inhaltsanalyse können verschiedene Materialien ausgewertet werden, z.B. Worte aus gesprochenen Texten, wie es in der Gruppendiskussion der Fall ist, Filme und Videoaufzeichnungen, aber auch internetbasierte Daten, wie die Beiträge der Weblogs (vgl. Mayring 2002, 2010b; Schnell et al. 2013a: 397; Kuckartz und Rädiker 2019: 442; Schreier 2014; Groeben und Rustemeyer 2002: 233; Lamnek und Krell 2016).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vollzieht sich in mehreren Schritten, in denen das Material paraphrasiert und danach sukzessive auf das Wesentliche reduziert wird (vgl. Schreier 2014). Das Auswertungsverfahren ist klar strukturiert und schafft durch ihr Ablaufmodell eine gewisse Objektivität hinsichtlich der Methode selbst sowie der Auswertung durch sie (vgl. Flick 2020: 398). Im Gegensatz zu eher freien und impressionistischen Analyseverfahren, hat man beim Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse Ablaufschemata und zuvor festgelegte Regeln, die man im Analyseverfahren beachtet (vgl. Mayring 2020: 604). Im Zentrum des Analyseverfahrens steht dazu auch ein entwickeltes Ablaufsystem (vgl. Mayring 2002: 114), welches sich in neun Schritte gliedert. Der erste Schritt gestaltet sich in der Festlegung des Auswertungsmaterials (1). Da in den meisten Fällen auf Grund der Fülle nicht das komplette erhobene Material ausgewertet werden kann, muss zunächst eine Auswahl getroffen werden (vgl. Mayring 2002). Anschließend werden die Informationen über die Entstehung des Materials zusammengetragen (2), z. B. welche Personen anwesend waren und wie bei der Erhebung vorgegangen wurde etc. (vgl. Lamnek und Krell 2016: 486ff., siehe auch Kap. 6.2.1 und 6.2.2). Im dritten Schritt wird die Form des Materials charakterisiert, im vorliegenden Fall, handelt es sich dabei um die transkribierten Gruppendiskussionen sowie den Weblogbeiträgen, die dem Anhang zu entnehmen sind. Danach wird festgelegt, welche Themen aus dem Material interpretiert werden sollen, also die zugrundeliegende Fragestellung der Arbeit (siehe Kap. 6.1). Die Fragestellung der Analyse muss im Vorfeld genau geklärt werden. Diese muss nun mit der Erhebung im fünften Schritt in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.). Im sechsten Schritt wird dann die Analysetechnik bestimmt, also die Entscheidung über das verwendete interpretative Verfahren getroffen. Daran anschließend werden die einzelnen Analyseeinheiten bestimmt (7) (vgl. Lamnek und Krell 2016: 486ff.; Mayring 2002: 115f.). Diese sind in Kap. 7 und 8 aufgeführt. Im achten Schritt des Vorgehens werden diese Stellen dann durch die drei grundlegenden Schritte der Inhaltsanalyse durchgearbeitet. Diese sind *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Dabei wird das ausgewählte Material inhaltlich zusammengefasst und dann explizierend reformuliert, so dass das inhaltliche Material nur noch die wesentlichen Inhalte und Kernaussagen aufzeigt. Im Anschluss dann wird versucht aus dem Material eine zentrale Struktur herauszuarbeiten, so dass das Material unter bestimmten

Kriterien eingeschätzt werden kann. Durch die Explikation sollen dabei auch unklare Textstellen genauer beschrieben und verständlicher formuliert werden. Bei der Strukturierung werden dann also die Kategorien definiert, die dann auch für die zukünftige Typisierung notwendig sind. Dabei sollen am Textmaterial Querauswertungen vorgenommen werden, die für die Fragestellung der Arbeit relevanten Aspekte aufgreifen (vgl. Lamnek und Krell 2016: 486ff.; Mayring 2002: 115f.; Diekmann 2009: 608f., Mayring 2020: 603; Ramsenthaler 2013: 30ff.). Abschließend werden in der Interpretation die Ergebnisse hinsichtlich der Hauptfrage interpretiert (9). Dabei sollen die individuellen Darstellungen der Einzelfälle fallübergreifend generalisiert werden und im Anschluss die Typenbildung hinsichtlich der Kategorien aufgestellt werden (vgl. Lamnek und Krell 2016: 486ff.; Mayring 2002: 115f.).

6.3.1 Kategorienbildung

Das durch die Inhaltsanalyse entstehende Kategoriensystem ist das „Herzstück“ des Auswertungsverfahrens (vgl. Schreier 2014: 2; Kuckartz 2018: 72; Mayring 2010b: 49). Dieses setzt sich aus der Gesamtheit aller Kategorien zusammen (vgl. Kuckartz 2018: 38; Mayring 2010b). Innerhalb des achten Analyseschrittes nach Mayrings Vorgehen (s. o.) werden die Kategorien gebildet (vgl. Diekmann 2009: 589). Darunter zu verstehen sind Oberbegriffe, die Aussagen und Einstellungen der Untersuchungsteilnehmenden bilden (vgl. Schnell et al. 2013b: 401). Dabei wird innerhalb der Zusammenfassung das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet. Wenn das erste Mal bei der Durcharbeitung des Analysematerials eine Textstelle zu einer bestimmten Kategorie gefunden wird, wird diese Kategorie konstruiert bzw. codiert (vgl. Mayring 2002: 4). Dabei wird ein empirisches Phänomen, das durch eine bestimmte Textstelle repräsentiert wird, einer Kategorie zugeordnet. Wird dann im weiteren Analyseverlauf eine weitere Textstelle gefunden, die zu dieser Kategorie passt, wird sie ebenfalls dazu geordnet (Subsumtion). Passt die Stelle nicht zu bereits bestehenden Kategorien, wird daraus eine neue Kategorie gebildet. Das Kategoriensystem sollte am Ende, wenn möglich keine inhaltlichen Überlappungen aufzeigen (vgl. ebd.: 116f.; Kelle und Kluge 2010: 61). Wichtig ist dabei, dass die einzelnen relevanten Textstellen explizit zu den Kategorien zugeordnet werden und dazu im Nachgang konkrete Textstellen als Ankerbeispiele angeführt werden (vgl. ebd.: 118). „Kategorien müssen einander ausschließen, erschöpfend und unabhängig voneinander sein“ (vgl. Schnell et al. 2013b: 401).

Entsprechend der Kategorien werden auch Unterkategorien gebildet, die dann den Merkmalsausprägungen der Variablen entsprechen und im Nachgang die Merkmalsräume der

verschiedenen Typen ausmachen. Wichtig ist dabei, dass die Unterkategorien auch die relevanten Ausprägungen der Analyseeinheiten umfassen (vgl. ebd.; Schnell et al. 2013b, Kelle und Kluge 2010: 59).

Durch die Zuordnung der einzelnen Aussagen und das Kodieren des empirischen Materials entsteht das Kategorienschema, das im Anschluss durch die Bildung von Subkategorien ergänzt werden soll. Dabei werden bezogen auf die verschiedenen Kategorien relevante Merkmale und Dimensionen ausgemacht, die die Kategorien weiter aufspannen und weiter konkretisieren. Die Bildung der Subkategorien hat vor allem zum Ziel, Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial zu finden. Auf der Grundlage dieser Subkategorien können dann im Anschluss die Typen gebildet werden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 73; Kuckartz 2016: 33; Mayring 2002, 2010).

Die Bildung von Kategorien, die der inhaltsanalytischen Auswertung zugrunde liegt, kann auf verschiedenem Wege erfolgen. Einerseits kann eine deduktive Kategorienbildung durchgeführt werden. Dabei werden Kategorien vor der Erhebung und Auswertung festgelegt und mit in die spätere Auswertung aufgenommen. Zum anderen kann die Kategorienbildung induktiv erfolgen, also aus dem Material selbst entstehen (vgl. Mayring 2002, 2010; Schreier 2014). Wenn auf diese Weise den Kategorien Textstellen auf stabile Weise zugeordnet werden können, stellen diese entwickelten Kategorien bereits das Ergebnis der Analyse dar (vgl. Mayring 2020: 605). Gerade bei der explorativ-orientierten Fragestellung dieser Arbeit bietet sich eine induktive Kategorienbildung an, da ihr kein vorab inhaltsanalytisches Schema zugrunde liegen soll. Aus dem Material selbst heraus soll die Analyse erfolgen, der Zugriff auf den sozialen Sachverhalt soll vorurteilsfrei ermöglicht werden und durch theoretische Überlegungen nicht vorschnell erfolgen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 69; Lamnek und Krell 2016: 477; Mayring 2010: 84).

6.3.2 Typenbildung

Nach der oben geschilderten qualitativen Inhaltsanalyse des Datenmaterials erfolgt im nächsten Schritt die Typenbildung. Diese kann folgendermaßen definiert werden: „Aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewählten Merkmalsausprägungen werden Elemente zu Typen (Gruppen, Clustern) zusammengefasst. Ein Typ zeichnet sich dabei durch die gleiche Kombination von Merkmalsausprägungen aus“ (Kuckartz 2017: 146).

Das Ziel dabei ist „die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen und diese Gruppen im Hinblick auf ihre Ausprägungen auf den relevanten Merkmalen genauer zu beschreiben“ (Schreier 2014: 13f.). Somit kann einerseits die Originalität der Ein-

zelfälle erhalten bleiben, andererseits können verallgemeinerungsfähigere Aussagen getroffen werden (vgl. Kuckartz 2017: 4). Dies geschieht zwar nicht über eine generalisierende Repräsentativität, wie es durch die quantitative Sozialforschung erfolgt, sondern über das Erkennen von Typischem (vgl. Haas und Scheibelhofer 1998: 1). Typen, die im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse rekonstruiert werden können sind empirisch beobachtbare Personen sowie Vertreterinnen und Vertreter ihres eigenen Typs, in den vorliegenden Untersuchungen von Lehrkräften (vgl. ebd.: 5). Es sollen also Ähnlichkeiten sowie Unterschiede ausgemacht werden, durch die das vorliegende Datenmaterial strukturiert und Typologien gebildet werden können (vgl. Kuckartz 2017: 5). Dabei ist eine „Typologie immer das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden“ (Kelle und Kluge 2010: 85). Die Gesamtheit der gebildeten Typen für einen Phänomenbereich wird als Typologie bezeichnet. Eine Typologie besteht dabei immer aus mehreren Typen sowie ihrer Beziehung zu- und untereinander, sie gestalten einen Phänomenbereich hinsichtlich Ähnlichkeiten und Distanzen (vgl. Kuckartz 2017: 146).

Die Elemente der verschiedenen Typen sind jedoch keineswegs gleichzusetzen mit den verschiedenen Fällen, die untersucht werden. Die einzelnen Typen beruhen nicht auf einzelnen Interviewpartnerinnen und -partnern oder Teilnehmenden einer Gruppendiskussion, sondern sind größere soziale Einheiten. So kann im Umkehrschluss auch dem gleichen Datenerhebungsfall mehr als ein Typ zugeordnet werden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 86; Kuckartz 2017: 146; 2018: 48). Der Nachweis kollektiv verankerter, institutionalisierter Interpretationen verschiedener Organisationen, Berufsgruppen, Subkulturen u.a. sind nicht direkt sichtbar zu machen (vgl. Hopf 2016: 84).

„[1] Der Nachweis des kollektiven Charakters von Interpretationen orientiert sich primär an der Frage nach sozialen Regelmäßigkeiten in den Inhalten von Interpretationen: Tritt eine bestimmte Interpretation in einem bestimmten Untersuchungsbereich relativ häufig auf oder nicht? Können wir Gleichförmigkeiten in dem, was die Befragten sagen, entdecken oder nicht? [2] Der Nachweis des kollektiven Charakters orientiert sich primär an der Frage nach Regeln oder Normen, die den Inhalt einer Verbindlichkeit bestimmen: Gibt es irgendwelche [...] Indikatoren dafür, daß eine bestimmte Interpretation in einem bestimmten Untersuchungsbereich sozial normiert oder geregelt ist und insofern einen überindividuellen, kollektiven Charakter hat?“ (Hopf 2016: 92f.).

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung, in der in der Regel aufgrund des Umfangs des anfallenden Datenmaterials auf groß angelegte Stichproben verzichtet wird, muss also danach gefragt werden, wie eine Überindividualität und damit kollektive Sinnzuschreibungen

analysiert werden können. Eine Auseinandersetzung mit der Interpretation komplexer Muster sowie Regelmäßigkeiten und Gleichförmigkeiten sind nicht notwendig. Durch qualitative Inhaltsanalysen sollen die Ergebnisse nun auch auf andere ähnliche Fälle übertragbar werden. Eine Möglichkeit dazu ist das Untersuchen von Vergleichsfällen, was durch eine Typenbildung erfolgen kann (vgl. Kelle und Kluge 2010).

Bei Inhaltsanalyse und Typenbildung handelt sich um zwei verschiedene, aber miteinander kombinierbare Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Im Anschluss an die Inhaltsanalyse kann eine Typenbildung auf Grundlage der vorangegangenen Analyse erfolgen. „Grundlegend für die Typenbildung ist die Definition eines Merkmalsraums“ (Kuckartz 2017: 146), der sich aus den verschiedenen Fällen und ihren spezifischen Merkmalen (mindestens zwei, eher jedoch mehr) bestimmt (vgl. Kuckartz 2016: 34). Die Kategorien, die zuvor gebildet wurden, bieten die Basis für die Merkmalsausprägungen mittels derer wiederum die Typen gebildet werden. Die Merkmale bestehen aus deren Ober- und Unterkategorien. Wenn sich durch die Inhaltsanalyse Zusammenhänge und Hinweise auf gemeinsame Muster zeigen, bietet sich eine Typenbildung an (vgl. Schreier 2014: 14).

Kelle und Kluge (2010) haben zur Begründung empirischer Typenbildung ein Stufenmodell entwickelt, das auf vier Schritten basiert (siehe Abbildung 9). Im ersten Schritt des Stufenmodells werden die verschiedenen Vergleichsdimensionen erarbeitet. Dabei werden die Kategorien bzw. Merkmale analysiert, die die Fälle nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden charakterisieren. Ziel ist es, Kategorien zu finden und diese so zu dimensionalisieren, dass die Fälle einer Merkmalskombination, also eines Typus intern eine hohe Homogenität aufweisen, während sie nach außen in Abgrenzung zu anderen Fällen eine maximale Heterogenität aufweisen (vgl. Kelle und Kluge 2010: 92; Kluge 2000; Kuckartz 2017: 5).

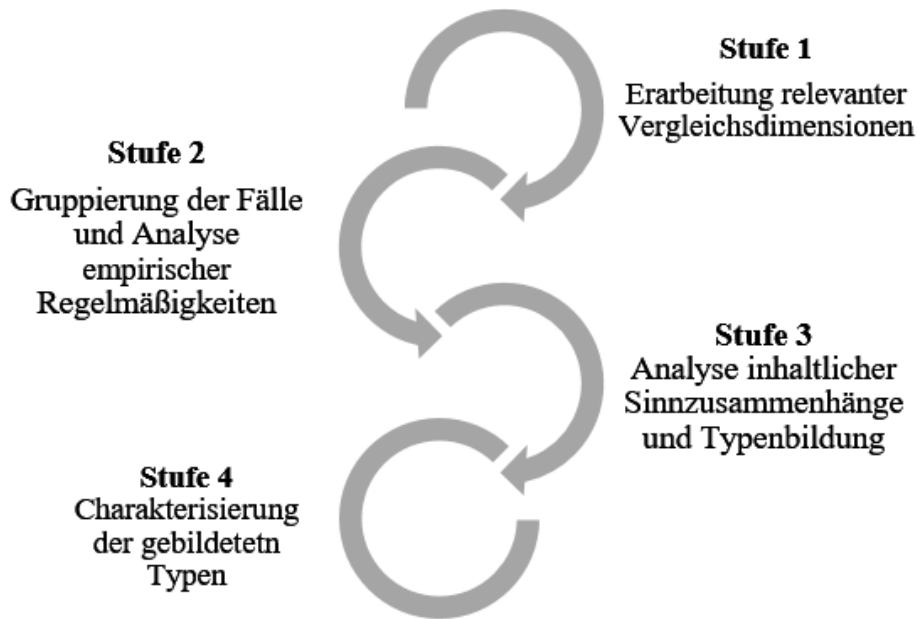


Abb. 9: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (vgl. Kelle und Kluge 2010: 92, eigene Darstellung)

Anschließend werden im zweiten Schritt die Fälle anhand der verschiedenen Vergleichsdimensionen (Kategorien) und ihrer Ausprägungen (Subkategorien) gruppiert. Dadurch entsteht der Merkmalsraum, auf dessen Grundlage die Fallkontrastierung erfolgt (vgl. Kelle und Kluge 2010: 91; Kuckartz 2016: 35). Dabei werden Fälle miteinander verglichen, um die interne Homogenität der gebildeten Gruppe zu überprüfen. Hinsichtlich der Heterogenität müssen dann die Gruppen miteinander verglichen werden (vgl. Schmidt-Hertha und Tippelt 2011: 23).

Im dritten Schritt werden die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert, die den vorgefundenen Gruppen zugrunde liegen. Dabei sollen soziale Strukturen aufgedeckt werden, die durch die Merkmalskombinationen repräsentiert werden (vgl. Kelle und Kluge 2010: 101; Kluge 2000).

Im vierten und letzten Schritt werden dann die Typen hinsichtlich ihrer Merkmalskombinationen charakterisiert (vgl. Kelle und Kluge 2010: 91f.). Diese Charakterisierung sollte weitestgehend relevante Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen erfassen. Hierbei entstehen oft Prototypen, die die realen Fälle der empirischen Erhebungen repräsentieren. Diese „klassischen Vertreter“ zeigen einerseits das Typische auf, andererseits die individuellen Besonderheiten (vgl. ebd.: 105; Kluge 2000). Wichtig ist hierbei zu betonen, dass die Typen rekonstruiert werden und keine Darstellung der Wirklichkeit sind (vgl. Kelle und Kluge 2010: 106).

Im Anschluss an das vierstufige Vorgehen werden die konstruierten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert (vgl. Kelle

2000). Die daraus entstehenden Typologien können ein erklärendes und beschreibendes Potenzial aufweisen, um soziale Phänomene zu bestimmen (vgl. Kuckartz 2017: 6). Wichtig ist dabei zu beachten, dass ein Typus nie das Ganze aufweist, sondern nur einzelne Teile (vgl. Schnell 2016: 25).

7 Gruppendiskussionsanalyse

Die Interpretation der Gruppendiskussionspassagen erfolgte in mehreren Interpretationsschritten im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 6.3). Im ersten Schritt erfolgte die Codierung des empirischen Materials, auf dessen Grundlage dann induktiv die Kategorien gebildet wurden. Durch die Schritte von Paraphrasierung und Generalisierung wird der Kern des Gesagten neu formuliert wiedergegeben und auf das Wesentliche verkürzt. Damit liefert das erste Teilkapitel einen thematischen Querschnitt über das empirische Material, welches bereits auf der Basis der Kategorien untergliedert wurde. Im Anschluss daran wurden im zweiten Schritt durch die induktiv gebildeten Kategorien typische Textpassagen herausgestellt und inhaltsanalytisch interpretiert, anschließend wird dann auf Grundlage der Rollenwahrnehmung die Typenbildung vorgenommen.

7.1 Die Kategorien der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden nach Mayrings Modell der induktiven Kategorienbildung ausgearbeitet (vgl. Mayring 2010b: 84). Hierbei wurden die Aussagen der Gruppendiskussionen paraphrasierend zusammengefasst, generalisiert und anschließend codiert. Die Codierungen boten dann die Grundlage der induktiven Kategorienbildung (siehe Anhang). Im ersten Schritt werden nun die Codes, die der Auswertungstabelle im Anhang zu entnehmen sind, zusammengetragen. Diese sind in Tabelle 3 einzusehen. Im zweiten Schritt werden diese nun zu den Kategorien der Inhaltsanalyse zusammengefasst. Die Zahlen hinter den Codes zeigen, wie häufig diese innerhalb der Gruppendiskussionen aufgetreten sind. Diese Cluster erfolgten durch die Paraphrasierung und Generalisierung und wurden nach ihrem thematischen Zusammenhang gebündelt.

Tab. 2: Codes der Gruppendiskussionen

Codes der Gruppendiskussionen	Häufigkeit
Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit	53
Medienausstattung und Ressourcen	32
Top-Down-Prozesse vs. Bottom-Up-Prozesse	26
Aufgaben der Lehrkraft	23
<i>Lehrkraft muss nicht alles können</i>	5
Verhältnis Lehrkraft und Schüler*innen	20

Lehrer*innengenerationen: Unterschiede und Konflikte <i>Verhältnis zwischen Lehrkräften</i>	16 2
(Kritische) Medienkompetenz von Schüler*innen	11
Lehrer*innenfortbildung	10
Vorbereitung der Schüler*innen auf ein Leben nach der Schule	9
Einflüsse aus Gesellschaft und Wirtschaft auf die Schule und Politik	8
Einsatz und Mehrwert digitaler Medien im Unterricht	6
Digitale Medien zu Inklusion	5
Soziale Probleme mit digitalen Medien (Cybermobbing & Kriminalität)	5
Unterrichtsdidaktik und -gestaltung (analog und digital)	4
Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen (auch Eltern)	4
Mediennutzung (privat vs. schulisch)	4
Unterrichtsgestaltung und Mediennutzung	3
Schul- und Lernkultur, Lernkulturwandel	3
Medienkompetenz von Lehrkräften	3
Lehrer*innenbildung	3
Sinn und Mehrwert von Mediennutzung	3
Mediennutzung	2
Unsicherheiten in der Umsetzung	2
Medienkompetenz(förderung)	2
Öffnung des Unterrichts	2
Unterschied zu anderen Ländern	2
Externe Unterstützung und (technische) Hilfe	2
Motivation durch Medieneinsatz	2
Analoge vs. digitale Informationsbeschaffung	2

Persönliches Interesse und Affinität am Umgang mit digitalen Medien	2
Veränderungen schrittweise initiieren	2
Druck und Unsicherheit	2
Emotionale Entwicklung und Probleme durch Medien	2
Medienproduktion	1
Lebenswelt von Jugendlichen	1
BYOD als neues didaktisches Konzept	1
Kein Verbot von grundsätzlichem Smartphoneverbot im Unterricht	1
Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Medien	1
Externe Expertise	1
Vision	1
Motivation und Innovation im Kollegium	1
Fehlende Expertise an der Schule	1
Zeit- und Ortsunabhängigkeit im Lernen	1
Unterricht und Zwänge	1
Medienvielfalt und Umstellung auf neue Medien	1
Kinder und digitale Endgeräte	1
Mehraufwand	1
Ergebnisoffenheit im Unterricht	1
Datenschutz	1
Einarbeitung in Medienthemen	1

Im nächsten Schritt wurden nun die herausgearbeiteten Themen weiter geclustert, kategorisiert und nach und nach reduziert. Aufgrund der Ähnlichkeit der Themen wurden diese dann in Kategorien zusammengefasst. Diese dabei entstandenen Kategorien stellen dann die Hauptkategorien der Inhaltsanalyse dar.

Eine besonders umfassend diskutierte Kategorie war die der *Angst, Widerstand Kontrolle & Macht vs. Vertrauen und Offenheit*. Darunter fielen vor allem Aussagen der Teilnehmenden, die sich mit Widerstand gegen technische Neuigkeiten auseinandersetzten oder einen möglichen Machtverlust von Lehrkräften durch den Gebrauch digitaler Medien im Unterricht aufgegriffen. Dazu konnten dann in einer weiteren Durchsicht die Aspekte Unsicherheiten in der Umsetzung, Datenschutz, Druck und Unsicherheit sowie Mehraufwand hinzugeordnet werden.

Das zweite vieldiskutierte Thema umfasste *Medienausstattung und Ressourcen*. Hierbei äußerten die Diskussionsteilnehmenden Mängel in der Bereitstellung von Geräten, gut oder weniger gut ausgebaute W-LAN-Netzwerke der Schulen oder gut gelungene Ausstattungskonzepte aus ihrer eigenen beruflichen Praxis.

Die dritte ermittelte Kategorie drehte sich um die Aufgaben der Lehrkräfte. Dabei wurde in den Gruppendiskussionen vor allem über die Vorstellungen gesprochen, wie sich Lehrkräfte eine Initiierung von Medienkonzepten an der Schule vorstellen und welche Aufgaben sie bereit sind dabei zu übernehmen. Hierbei geht es jedoch weiterhin auch um neue und zum Teil veränderte Aufgaben, die sich durch digitale Medien im Unterricht ergeben. Es wurde zum Teil die Ansicht geäußert, dass eine Lehrkraft nicht alles können muss, sondern sich auch durch Wissen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler inspirieren lassen könne. Jedoch gehört in diese Kategorie auch, dass externe Unterstützung und (technische) Hilfe benötigt wird, sowie eine externe Expertise. Dabei fehle jedoch diese häufig an der eigenen Schule. Ein weiteres Thema, das dieser Kategorie zugeordnet werden kann, ist persönliches Interesse und Affinität am Umgang mit digitalen Medien, das sehr unterschiedlich thematisiert wurde. Gerade auf die Eingangsfrage der Gruppendiskussion bezogen, ein Medienkonzept solle an der eigenen Schule initiiert werden, gab es auf die Aufgaben der Lehrkraft hin, noch zahlreiche Subthemen. Die Öffnung des Unterrichts sowie die Ergebnisoffenheit im Unterricht wurden geäußert und sorgten einerseits für Unsicherheit, andererseits für die Offenheit die Lehrer*innenaufgaben entsprechend anzupassen und einen offeneren Umgang mit Ergebnissen im Unterricht zu pflegen. Ein weiterer Punkt war, die Schnelligkeit und Verbindlichkeit, wie auf Digitalisierung bezogene Veränderungen initiiert und umgesetzt werden sollten. So werden hier Top-Down-Prozesse vs. Bottom-Up-Prozesse, Veränderungen schrittweise initiieren und Einarbeitung in Medienthemen mit in die Kategorie aufgenommen. Weniger intensiv diskutiert, aber dennoch nicht vernachlässigbar wurde weiterhin die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren (auch Eltern) angeführt sowie Visionen formuliert.

Die vierte Kategorie, welche in den fünf Gruppendiskussionen aufgenommen wurde, war das *Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler*. Die Kategorie wurde von

Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit sowie *Schülerzentrierung* getrennt. Hierbei geht es um die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler innerhalb des Unterrichts sowie dem persönlichen Umgang miteinander. Dabei spielt vor allem die Sicht der Lehrkräfte auf die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler eine große Rolle. Gehen beide Gruppen respektvoll miteinander um und pflegen eine auf Vertrauen bauende Beziehung miteinander oder geht es der Lehrkraft vielmehr darum, weniger Verantwortung mit der Klasse zu aufzuteilen?

Eine weitere in den Gruppendiskussionen thematisierte Beziehung war die unter den Lehrkräften. Das *Kollegiale Verhältnis* wurde dabei unter den Gesichtspunkten des Altersunterschieds und verschiedenen Erfahrungsständen der Lehrkräfte bestimmt (Lehrer*innen-generationen: Unterschiede und Konflikte) sowie der Motivation und Innovation im Kollegium. Im letztgenannten Punkt ging es insbesondere darum, wie sich Lehrkräfte gegenseitig motivieren können digitale Medien einzusetzen und voneinander zu lernen.

Das sechste Thema umfasste die *Schüler*innenzentrierung* von Lehrkräften. Zu diesem Thema wurde insbesondere die (kritische) Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern diskutiert, die einerseits als zufriedenstellend beschrieben, andererseits als mangelhaft bezeichnet wurde. Demnach wurden ebenfalls Möglichkeiten und Methoden, aber auch Notwendigkeiten einer Medienkompetenz(förderung) von und für Schülerinnen und Schüler angesprochen. Die Notwendigkeit dafür speiste sich einerseits aus den Argumenten der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein Leben nach der Schule, andererseits dem Argument der Anpassung von Schule an die Lebenswelt von Jugendlichen, um Lernprozesse förderlicher zu gestalten.

Gerade im Zusammenhang damit, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben nach der Schule vorzubereiten und eine schulische Ausbildung zu ermöglichen, sodass Kinder und Jugendliche gute Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben, wurde das Thema der *Gesellschaftsrelevante(n) Faktoren* besprochen. Hierbei wurden (bildungs-)politische Einflüsse diskutiert, gesellschaftliche Zusammenhänge sowie wirtschaftliche Anforderungen und Bedürfnisse.

Die achte und letzte diskutierte Kategorie war *Digitale Medien im Unterricht*. Veränderte unterrichtliche Möglichkeiten und Gegebenheiten führen zu der Diskussion um den Einsatz und Mehrwert digitaler Medien im Unterricht. Dabei werden auch die Subthemen Unterrichtsdidaktik und -gestaltung (analog und digital, Analoge vs. digitale Informationsbeschaffung, Mediennutzung, Medienproduktion und Motivation durch Medieneinsatz) diskutiert. Hierbei geht es vor allem um eine veränderte oder veränderbare Unterrichtsgestaltung durch den Einsatz digitaler Medien und auch durch die Verbindung digitaler und ana-

loger Medien. Diese Veränderungen führen unter anderem zu einem Schul- und Lernkulturwandel, aber auch zu sozialen Problemen mit digitalen Medien (Cybermobbing & Kriminalität). Damit steht die Diskussion um die Unterrichtsgestaltung und Mediennutzung im Fokus dieser Auseinandersetzungen. Hierbei stehen die Kategorie der Emotionale(n) Entwicklung und Probleme durch Medien sonderpädagogische Veränderungen hinsichtlich digitaler Medien zu Inklusion in der Auseinandersetzung. Umfassend geht es um neue didaktische Möglichkeiten und einen verantwortungsvollen Umgang mit neuen und bereits etablierten Medien (BYOD als neues didaktisches Konzept, kein Verbot von grundsätzlichem Smartphoneverbot im Unterricht und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Medien).

Auf dieser Stufe des fallübergreifenden Vergleichs stellen diese Themen die acht Kategorien der Inhaltsanalyse dar, auf deren Grundlage, die weitere Auswertung erfolgt. Diese gemeinsamen Themen sind für die spätere Beschreibung der beruflichen Rollenwahrnehmungen von Lehrkräften entscheidend. Die spezifische Selektivität bei der Behandlung der Themen machen dann im Nachgang die Merkmalsräume der verschiedenen Lehrer*innentypen erst sichtbar, begrifflich und explizierbar, so dass die unterschiedlichen Vergleichshorizonte der Auswertung dienen. Die Darstellung der verschiedenen Vergleichshorizonte erfolgt in alltagspraktischer Explikation durch die Teilnehmenden. Diese dienen dabei dem Ausstieg aus der Standortgebundenheit der Interpretin (vgl. Bohnsack 2007: 235). Vor dem Hintergrund der Kategorien werden die Kontraste zwischen den einzelnen Fällen erst deutlich und müssen sukzessive durch die Entfaltung des empirischen Vergleichs herausgearbeitet werden (vgl. Nohl 2007: 263).

7.1.1 Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit

Innerhalb der Gruppendiskussionen wurden einerseits zwar positive Aspekte eines digitalen Medieneinsatzes geschildert, aber auch Ängste damit in Verbindung gebracht. Dabei stehen vor allem soziale Probleme und negative Auswirkungen für Kinder und Jugendliche im Zentrum der Auseinandersetzung. Zentral ist zudem auch die Angst der Lehrkräfte vor Blamage sowie Unsicherheiten einen Weiterbildungsbedarf zu äußern.

Für zahlreiche Lehrkräfte ist eine Vertrauensbasis zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften ein grundlegendes Element für ein gelingendes unterrichtliches Handeln. Wie der erste Abschnitt in folgender Passage zeigt, ist B8 aus Gruppendiskussion 1 der Ansicht, dass es weniger um Kontrolle im Unterricht gehe als vielmehr um Vertrauen. Dabei sieht er sich in der Verantwortung, einen zuversichtlichen Umgang schaffen, in welchem Schülerinnen und Schüler auch selbstverantwortlich lernen könnten. Er als Lehrer sei

ebenso wie seine Klasse auf dieses Vertrauen und einen Umgang auf Augenhöhe angewiesen, um einen Mehrwert erreichen zu können. Durch die Öffnung seines Unterrichts sei B8 aus dem folgenden Abschnitt bereit, Risiken einzugehen, auch wenn dies bedeutet, nicht zur Lösung eines Problems oder Aufgabe zu gelangen. Fehler bzw. nicht erreichte Lernergebnisse könnten trotzdem evaluiert werden und zur Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schülern beitragen. Seiner Meinung nach könne auch durch Scheitern ein Lernfortschritt stattfinden, jedoch nur durch das Entgegenbringen von gegenseitigem Vertrauen.

B8: *Vielleicht noch gerade als Ergänzung zur Offenheit und zu dem Ausspruch: Ich bin nicht die Polizei. Ich glaube, wenn ich meinen Unterricht öffne, geht das nur durch ein gewisses Maß an Vertrauen, das ich den Schülern auch so kommuniziere und so auch zeige. Ich muss den Schülern zeigen, ich vertraue euch und ich bin auch auf euer Vertrauen irgendwo angewiesen. Und es kann auch mal vorkommen, dass man an der einen oder anderen Stelle nicht zu der Lösung kommt, zu der man eigentlich hätte kommen sollen oder hätte kommen müssen. Wenn ich irgendwas recherchieren lasse, wenn ich eine Präsentation irgendwie medial noch mal gestalte und da passieren auch Fehler. Aber wenn ich sage: „Leute, wir haben-, wir öffnen unseren Unterricht. Ich habe Vertrauen in eure Arbeit und wir evaluieren nachher, was ihr geleistet habt, und schauen, wie wir eure Fehler vielleicht ausmerzen können, wie wir euch verbessern können. Dann hat das, glaube ich, auch irgendwo einen Mehrwert an der Stelle, ne. Weil ich dadurch Lernprozesse auch irgendwo aufzeigen kann.*

B8: *[...] So, das heißt, die spielen alle Facebook, die ganze Zeit Clash of Clans, permanent. Und ich kann da nicht schnell genug rumlaufen, um immer zu sagen: „Jetzt mach doch mal das Ding aus!“ Ja, die- Natürlich zocken manche von denen, nicht alle. Aber ganz viele zocken von denen die ganze Zeit und lernen- haben einen Lernfortschritt Null, jetzt nach einem halben Jahr. Ja und ganz ehrlich, ich bin ich sage lieber zu ihnen: „Ich bin nicht die Polizei, ich kontrolliere das jetzt nicht die ganze Zeit. Ja, also wer hier nichts lernt, selber schuld. So, jetzt bin ich aber vor einer- Das kann ich vor einer Abiklasse nicht sagen. Ich kann zu einem Abikurs nicht sagen: „Ist mir scheißegal, was ihr macht.“ Und schon bin ich im Dilemma. Ja, weil natürlich zocken die. Wer mir was Anderes erzählt, der lügt, ja. (Gruppendiskussion 1: 361-372/ 345-354)*

Auch im zweiten Abschnitt des Beitrags wird klar, wie B8 die eigene Lehrerrolle wahrnimmt. Er verzichtet auf Kontrollmechanismen und vergleicht sich selbst in negativer Weise mit der Polizei oder allgemeiner Kontrollinstanz. Er könne motivieren, Vertrauen schaffen und fördern, doch die Verantwortung in Lernprozessen nicht allein übernehmen.

B aus Gruppendiskussion 3 spricht den Druck an, dem sich Lehrkräfte z.T. ausgesetzt fühlen. Gerade denjenigen Lehrkräften, die keine Medienaffinität aufwiesen oder im Gebrauch mit digitalen Medien sehr ungeübt seien, falle es schwer, Schwäche zuzugeben. Sie gerieten dann in besondere Drucksituationen, wenn digitale Medien in ihrem Unterricht eingesetzt werden müssten.

B: Ich habe das Gefühl, also dass Kollegen, die jetzt nicht so eine hohe Affinität zu technischen Medien haben, im Moment besonders unter Druck geraten. (B: O.k.) Ich habe den Eindruck. Besonders unter Druck geraten, also von denen-, jetzt-, jetzt wird es aber Zeit, dass du das auch nochmal lernst, oder das einsetzt oder das muss, das muss, das muss. Ist mein persönlicher Eindruck. (Gruppendiskussion 3: 449-453)

Durch Druck könnten wiederum Ängste entstehen und daraus wiederum Ablehnung. Diese Widerstände gilt es abzubauen, so dass sich immer mehr Lehrkräfte dazu bereit erklären, neue didaktische Methoden anzuwenden, Technik einzusetzen und neue Dinge im Unterricht auszuprobieren. B schlägt als Lösung vor, Implementierungsprozesse nicht wegen der Verweigerungshaltung einzelner Kolleginnen und Kollegen abubrechen, sondern gerade die unsicheren Lehrkräfte von Beginn an mit in die Entwicklungsprozesse einzugliedern. So könnten Chancen und Grenzen digitaler Medien von Beginn an diskutiert werden. Veränderungen müssten dabei kleinschrittig und mit der Zusammenarbeit aller erfolgen.

B: Also, es geht so ein bisschen in die Richtung, aber auch in das- welche Kollegen machen das? Widerstände haben ganz viel glaube ich mit Ängsten zu tun. Sind ja einige schon angesprochen worden und wenn man dranbleibt und immer mehr zeigt, was funktioniert, was nicht funktioniert, dann bauen sich diese Ängste ab und dann trauen sich die Leute auch Sachen auszuprobieren. Und ich finde, wenn wir es nicht machen, werden wir irgendwann überrannt. (Gruppendiskussion 5: 325-330)

B6 diskutiert diese Thematik weiter, indem sie vor allem das Thema Angst aufgreift. Sie plädiert dafür, ein neues Lehrer*innenbewusstsein zu schaffen. Eine Lehrkraft müsse nicht alles können, sondern sollte durchaus in der Lage sein, von anderen Kolleginnen und Schülern zu lernen. Dazu gehört allerdings eine gewisse Offenheit, also ein Umdenken, welches wiederum gefördert werden müsse. Die Angst, sich aus Unwissenheit zu blamieren, müsse abgebaut werden, es müsse vielmehr eine Lernkultur entwickelt werden, in der Schülerinnen und Schülern sowie andere Kolleginnen und Kollegen zu Expertinnen und Experten werden dürften. Die Dominanz der Lehrkraft im Unterricht müsse abgebaut werden.

B6: Das Thema Angst wollte ich noch mal aufgreifen, in dem Zusammenhang, was du gesagt hast. Es geht, glaube ich, nicht darum, alles zu können, um es dann erst zu zeigen. Sondern es geht darum, voneinander zu lernen und voneinander zu profitieren. Und dazu muss ich nicht alles wissen, ne. Also, ich halte mich auch für recht medienaffin und setze das so in meinem Unterricht um. Aber auf pädagogischen Tagen kann ich von meinen Kollegen lernen. Ich kann im Unterricht von meinen Schülern lernen, indem ich eben zum Beispiel nicht weiß, wie ich die eine oder andere App gebrauche oder wie ich ein Video schneide. Damit habe ich mich noch selber nicht befasst, aber ich bin sehr offen dafür, das beigebracht zu bekommen oder davon zu lernen, wie man sowas machen kann. Oder habe eine App, die ich vielleicht noch gar nicht kenne. Und ich glaube, diese Offenheit, die in die Köpfe reinzubekommen - in die Lehrkräfte und ins Kollegium -, ist eine ganz wichtige und eine entscheidende Thematik, weil die Angst davor, sich zu blamieren, die ist einfach so groß, dass viele Kollegen davon abgehalten werden, ihren Unterricht vielleicht etwas medienfreundlicher zu gestalten. (Gruppendiskussion 1: 262-276)

In schulischen Veränderungsprozessen sei es wichtig, Widerstände und Ängste von Beginn an einzukalkulieren. Die Hinweise aus nachfolgendem Abschnitt thematisieren Angst und Widerstand als eine negative Begleiterscheinung, welche allerdings auch eine Normalität und Regelmäßigkeit in Change-Management-Prozessen aufweisen. Es gälte, eine gewisse Balance zwischen motivierten Kolleginnen und Kolleginnen und ängstlichen Skeptikern zu finden. Niemand dürfe sich in Veränderungsprozessen abgehängt fühlen.

B: Ich glaube, wichtig ist aber auch von Anfang an so die Leute, die es so ablehnen, also so diese Ängste und die-, den Widerstand mit einzukalkulieren. Also wie groß ist der, und das ist ja immer so die Kunst zwischen denen die motiviert sind und das nach vorn treiben, die anderen da nicht an der Seite liegen zu lassen, und sagen, ich habe ja einen Teil, der es will. Weil der Widerstand wird ja dann, so erlebe ich es, dann eher höher, wenn die sich dann abgehängt fühlen oder auch gar nicht ernst genommen. Wird vielleicht auch ganz, wenn jemand sagt, ich habe Angst, dass da datenschutzmäßig irgendwas passiert, oder-. (Gruppendiskussion 3: 300-307)

Neben den Lösungsansätzen beschreibt B eine weitere recht konkrete Angst einer Partnerschule, mit welcher sie im ständigen Austausch seien. Diese habe von analogen Medien größtenteils auf digitale umgestellt, was die Lehrkräfte weitestgehend negativ bewerteten. Werbefilme z.B. zeigen B's Ansicht nach, unrealistische Unterrichtsmethoden, welche in einer Klasse kaum umsetzbar seien. Stattdessen könnten Schülerinnen und Schülern Einfluss auf die technischen Medien nehmen und via Smartphone „Dinge verstellen“. Die Einflussnahme der Schülerinnen und Schüler wird also hier durchaus negativ wahrgenommen. Es findet ein Machtverlust der Lehrkraft statt, eine für ihn unberechenbare Quelle, die Ergebnisoffenheit und subjektiv empfundene Gefahren birgt.

B: Und auf der anderen Seite auch, wir haben unsere Partnerschule, mit der wir auch die Prüfung abnehmen, die arbeiten komplett kreidefrei (I: Ja.) und die meisten Lehrer davon sagen „Gott, wir wollen wieder zurück. Das Ding funktioniert nicht“ oder „Die Schüler können das mit dem Handy verstellen, die können Einfluss nehmen auf die Medien.“ Dieses Prompte, was man in diesen Werbefilmen immer zu sehen bekommt, dieses Zack, und da bin ich schon da und jetzt kann ich da rumarbeiten, das wäre wieder zum Beispiel so ein Punkt, man muss Klassenraumprinzip hätte, wäre das vielleicht wieder-, aber das zieht dann einen Rattenschwanz nach sich. Das heißt also diese Illusion von wegen das ist der Sprung ins 21. Jahrhundert und dann läuft alles wie geschnitten Brot, der ist nicht so. (Gruppendiskussion 4: 120-128)

B aus der 5. Gruppendiskussion beschreibt eine weitere konkrete Angst, welche ihn als Chemielehrer betrifft. Hier wird Social Media als Gefahrenquelle identifiziert. Zwar werden diese nicht im Unterricht eingesetzt, doch möglicherweise von Schülerinnen und Schülern nach dem Unterricht, wenn es darum geht, eigenständig Inhalte zu wiederholen oder zu vertiefen. So haben digitale Medien auf den Unterricht maßgeblichen Einfluss, ohne dass diese von Lehrkräften selbst eingesetzt würden. Hier geht es im konkreten Beispiel

um den Nachbau einer Kartoffelkanone. Die Inhalte würden zwar ohne mediale Unterstützung im Unterricht thematisiert, doch möglicherweise könne im Nachgang ein Erklärvideo dazu beitragen, die Kartoffelkanone nachzubauen. Die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler dies tun, werde durch die Verfügbarkeit digitaler Medien verschärft.

B: Ich wollte ihre Befürchtung noch etwas unterstützen, also im Chemie Unterricht hatte ich das gehabt, dass ich die- da ging es um Explosionen, Klasse 7, Anfang der Chemie Unterricht, das war ein bisschen- also im Nachhinein war es extrem unbedacht, aber ich habe den Schülern erklärt wie eine Kartoffelkanone funktioniert, die relativ leicht herzustellen ist. Ja, das ist blöd, aber mir ist dann aufgefallen, dass es im Internet extrem schöne Videos in YouTube gibt. Und im Nachhinein habe ich mir gedacht: „Oh Kacke, hoffentlich baut das keiner nach, oder verursacht da sonst irgendwas“, weil es ist so leicht erreichbar für die Schüler mit extrem wenigen Mitteln da und ich habe gedacht um Gottes Willen hoffentlich hast du da nichts jetzt gemacht, was im Nachhinein auf dich zurückfällt, so ganz ungefährlich ist das nicht, ist mir aufgefallen. (Gruppendiskussion 5: 429-438)

B beschreibt im folgenden Ausschnitt klar zwei Positionen, welchen sich Lehrkräfte zuordnen lassen. Hinsichtlich der Einstellungen zu digitalen Medien im Unterricht gäbe es einerseits die Personen, die eine Veränderung und einen Einsatz begrüßen, während sich andere aus Angst vor einer Bloßstellung gegen diese aussprechen. Diese Bloßstellung beginne schon, wenn Lernende ihren Mitschülerinnen und Mitschülern etwas erklärten oder auf eine digitale Erstellung zurückgriffen, obwohl die Vermittlung analog stattfand. Die Ängste fangen also bereits an, wenn Schülerinnen und Schülern andere Medien einsetzen, als im Unterricht didaktisch eingeplant wurden.

B: Das Problem dabei ist, dass es wiederum verschiedene Generationen gibt im Lehrerkollegium. Die, die keine Angst haben, sich von Schülern etwas zeigen zu lassen und die, die das nicht benutzen, weil sie sich bloßgestellt fühlen, wenn Schüler mal anderen Schülern etwas erklären, wie man ein Bild oder eine Tabelle erstellt, oder das Bewerbungsschreiben besser macht, oder ein Preisangebot vergleicht. Und das, glaube ich, ist eine gute Umschreibung, manche Lehrer wollen es, manche machen es nicht, aus verschiedenen Gründen. (Gruppendiskussion 5: 124-130)

7.1.2 Medienausstattung und Ressourcen

Ein weiteres häufig diskutiertes Thema war das der Medienausstattung. Es spielte in insgesamt drei Gruppendiskussionen eine Rolle. Hierbei ging es zum einen um die Geräteausstattung der Schülerinnen und Schüler, und zum anderen um die Medienausstattung der Schule und Unterrichtsräume. Das Vorhandensein digitaler Endgeräte und deren Qualität wurde unter den Teilnehmenden als unterschiedlich wichtig erachtet.

In den Gruppendiskussionen wurde in nahezu allen Aussagen ein Zusammenhang zwischen erfolgreicher Mediennutzung und schulischer Ausstattung postuliert. Im untenstehenden Beispiel beschreibt eine Lehrerin die mangelnde technische Ausstattung ihrer Schule. Zwar sei schon mehrfach die Initiative ergriffen worden, digitale Medien stärker in die Schule zu implementieren, diese sei jedoch meist an den Kosten und fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten gescheitert.

***B:** Also wir zum Beispiel haben schon mehrfach die Initiative ergriffen, ein Medienkonzept einzuführen. Nur leider ist die Schule nicht so unabhängig, wie wir uns das so vorstellen oder wünschen würden. Wir müssen über den Schulträger gehen, wir brauchen in der Tat, es geht ja nicht darum, ein Konzept zu haben. Unser WLAN-Netz ist jetzt nicht ausgebaut, oder nur in der Bibliothek vorhanden. Das heißt, selbst bei einem innovationsfreudigem Kollegium können wir gar nicht so arbeiten, wie wir das gerne hätten, weil wir abhängig sind von finanziellen Mitteln, die die Stadt uns nicht genehmigt. Also die Schule kann nicht einfach sagen, 'Wir bauen das jetzt einfach aus.' Wir haben kein eigenes Budget. Und daran scheitert es schon mal. (Gruppendiskussion 2: 107-115)*

Die Fehlschläge in der Nutzung seien auf eine unzureichende Internetverbindung zurückzuführen, welche vom Schulträger nicht erneuert werde. Zwar möchte die Einzelschule die digitale Mediennutzung steigern, kann dies aber ihrer Ansicht nach nicht tun. Sie sei also von einer übergeordneten Instanz abhängig, die Lehrkräfte wiederum von der schulischen Infrastruktur.

Auch im folgenden Diskussionsabschnitt sei die Implementierung digitaler Medien in der Schule und damit auch die Nutzung im Unterricht gescheitert. Gründe hierfür seien dabei nicht die fehlenden technischen Möglichkeiten, sondern die unzureichende Kooperationsbereitschaft und Motivation im Kollegium. Zwar wurde eine Lernplattform implementiert und eine entsprechende Fortbildung initiiert, an der aber nur die Hälfte der Lehrkräfte teilgenommen habe, so dass die Lernplattform nicht schulweit genutzt werden konnte.

***B:** Also wir haben-, bei uns geht es eher in deine Richtung. Wir haben Moodle als Lernplattform. Das Problem fängt aber bei den Kollegen an. Es musste jeder so ein Training machen und musste das auch abschließen. Das hat die Hälfte dann nicht abgeschlossen, die andere Hälfte war dann verärgert, weil es der Rest nicht abgeschlossen hat. Dann ist der, der es-. (B: Was abgeschlossen?) So ein eigenes Training. Also dass ich kompetent dafür werde. Dass ich weiß, wo stelle ich das ein, wie richte ich meinen Klassenraum ein. Und der, der, ja, der das Projekt betreut hat, war jetzt auch nicht so motiviert, dass er das nach vorn getrieben hat. [...] Und ich glaube in dem Fall, jetzt selbstkritisch, würde ich sagen, was der-, ja so ein Nerd, der sich am wenigsten wehrt, wenn man sagt, 'Du machst das. Und das war jetzt von der Schul-, von mir eine Fehlentscheidung.' Und das ist dann-, ja. Und dann bin ich vielleicht auch nicht kompetent genug, um es nachhaltig dann*

wirklich auch einzufordern. Das war jetzt in dem Fall das Problem... Wir hatten gute Hardware und es funktioniert auch, aber-. (Gruppendiskussion 3: 139-157)

Selbstkritisch merkt B an, dass die Umsetzung von ihm selbst zu wenig eingefordert wurde und damit möglicherweise ein Scheitern befördert worden war. Hier wird zudem eine dritte Person angesprochen, der „Nerd“, der zwar über Medienwissen und -kompetenz verfügt und diese auch einsetzen möchte, sich aber in der Schule nicht durchsetzen könne. Hier hängt die Medienausstattung negativ mit dem ausbleibenden Unterrichtserfolg zusammen.

Weiterführend wird die Überforderung durch digitale Medien präzisiert. Die Rede ist vom Bau neuer Schulen und der damit einhergehenden Planung digitaler Medien in die Unterrichtsräume. Die technische Infrastruktur sei dabei zwar ausgebaut, ihre Möglichkeiten würden allerdings nicht genutzt. So würden digitale Geräte durch Lehrerinnen und Lehrer beschädigt, indem sie in analoger Weise genutzt werden (Beispiel Edding auf Smartboard).

***B:** Das ist zum Beispiel so, dass wir in X kreidefreie Schulen nur noch bauen. Also wir haben keine Tafeln mehr, sondern nur noch (I: Ja.) Whiteboards. Das Problem ist, dass wir mit dem Datenschutz wireless LAN zum Beispiel verbieten. Also haben wir immer nur so ein halbes System, was halb funktioniert oder gar nicht funktioniert. (I: Ja.) Also es sind schon organisatorische Probleme selbstgemachter Art. Und der Wechsel ist brutal. Also ich habe Whiteboards-, wir schmeißen eine Menge weg, weil mit Edding drauf geschrieben wird, um es mal ganz banal zu benennen. Und es fehlt so die Auseinandersetzung. Ich glaube es ist bei uns so, wir haben ein paar, die sind absolute Freaks, die kennen sich in jedem System aus und die denken auch nur noch digital. (I: Ja.) Ein Kollege von mir hat jede Stunde für das Handy passend parat, habe ich auch ein paar Beispiele dabei. Und dann gibt es Leute, die fühlen sich absolut überfordert, trauen sich es aber nicht zu vermitteln. Und dieser Mehraufwand umzustellen, der wird nirgends thematisiert. Und das ist das Dilemma. Und so will jeder, aber keiner macht es. Also nur meine subjektive Erfahrung. (Gruppendiskussion 4: 99-111)*

B sieht das Problem darin, dass es zwei gegensätzliche Typen von Lehrkräften gäbe. Die „Freaks“, wie er sie bezeichnet, die fast ausschließlich mediendidaktisch unterrichten, und diejenigen, die sich durch neue digitale Veränderungsprozesse überfordert fühlen, sich davor fürchten und diese daher bewusst meiden.

B9 aus der 5. Gruppendiskussion sieht das Dilemma ähnlich. Es gäbe Lehrkräfte, die sich nicht mit neuen technischen Veränderungen auseinandersetzen möchten und sich daher auch nicht mit ihnen beschäftigen. So könne keine Routine in der Arbeit mit digitalen Medien entstehen, was in einem Kreislauf wiederum zu einer immer stärker werdenden Abneigung führe. Gibt es dann technische Ausfälle oder Hindernisse, reagierten diese Personen immer sensibler auf Probleme.

***B9:** Ja, wurde ja schon viel gesagt, bei uns ist es sehr ähnlich, also bei uns hat schon jede Klasse ein Smartboard und das Problem dabei ist, dass wir nicht richtig eingearbeitet werden und die Meisten halt einfach sich damit nicht beschäftigen und die dann eigentlich nicht genutzt werden, ja also die stehen eigentlich nur rum*

und die, die sich Zeit nehmen und sich damit auseinandersetzen die nutzen das, aber der Rest eigentlich eher nicht so. Und klar ist das halt anfällig und wenn dann mal irgendwas ausfällt, dann heißt es: „Ja das ist eh immer nur kaputt“. Es wird halt auch viel pauschalisiert und dann... (Gruppendiskussion 5: 93-99)

B14 beschreibt die Situation seiner Schule dahingehend, dass ihr finanzielle Mittel für den Ausbau der medientechnischen Infrastruktur fehlten. Es existiere keine brauchbare Internetverbindung, technische Geräte fehlten ebenfalls. Er vergleicht die Eigenschaften analoger und digitaler Medien in Sachen Kosten und Zuverlässigkeit. Das bringe ihn häufig zum didaktischen Medium der Tafel zurück, die für ihn vor allem für Zuverlässigkeit und Alltagstauglichkeit stehe.

B14: *Ja, also bei uns ist das ein Feld, das völlig brach liegt muss ich ganz ehrlich sagen, entweder fehlt einfach die mediale Ausstattung- muss man uns einfach Geld- wir haben nicht mal ein vernünftiges W-Lan, das funktioniert. Und da wo es funktioniert ist es häufig unzuverlässig, also zum Teil auch aus Gründen, die nicht nachvollziehbar sind. Die Stadt X baut zum Teil auch wirklich in die Internetnutzung Falstricke rein [...] Die Tafel funktioniert immer, sowie ich Kreide habe. Und ich glaube diese Erfahrung haben viele Kollegen auch bei uns gemacht: Wenn was da ist, funktioniert es nicht gut. (Gruppendiskussion 5: 161-171)*

In Gruppendiskussion drei äußert sich B in vehementer Art gegen den Gebrauch eines Laptops. Seine Schule wurde mit neuen medialen Endgeräten ausgestattet, die kaum genutzt und daher in den Kellerräumen untergebracht würden. Der Aufwand, einen Laptop im Unterricht zu nutzen, schien für ihn zu groß zu sein.

B: *Um Gottes Willen. Laptop? Gott. Bis ich das vernetzt habe morgens, mache ich das weiterhin auf dem Overhead. Jetzt stehen die alle irgendwo in den Kellerräumen, wenn sie überhaupt mal im Schulhaus sind. Das hat sich durch die Anwendung-. (Gruppendiskussion 3: 396-398)*

Auch B2 vergleicht untenstehend ein Unterrichtsszenario, welches analog sowie digital aufbereitet werden könne. Sie entscheidet sich in diesen Fällen häufig für den Gebrauch analoger Mittel, denn die Erarbeitung an einer Kreidetafel sei noch immer unkomplizierter und benötige weniger Unterrichtszeit. B2 beschreibt sich selbst als Skeptikerin, outet sich als jemand, der mit technischen Neuerungen nicht viel Erfahrung habe. Zwar habe sie sich auf die Thematik eingelassen, hat Weiterbildungen besucht und interaktive Whiteboards im Unterricht ausprobiert, ziehe daraus für sich selbst eine negative Bilanz. In ihrem Unterricht könne sie mit analogen Medien schneller und effektiver arbeiten.

B2: *Also ich bin einer der Skeptiker. Ich oute mich hiermit. Wir haben solche elektronischen Whiteboards und mit Laptop-Anschluss und allem Trallalla und ich habe da auch eine (Zeit lang) Fortbildungen mitgemacht. Und-, also es geht-, das ist für einen spontanen Einsatz nicht geeignet. Das heißt, ich muss entweder irgendwelche Dateien bei mir am Rechner zu Hause erstellen oder irgendwas im Internet suchen, wie auch immer und das muss dann erst geladen werden und so weiter. Bis also der Laptop hochfährt, parallel zum Whiteboard, dauert es ungefähr fünf Minuten, dauert-, bis das alles-, dauert so fünf Minuten. Die Schüler haben darauf*

keinen Zugriff. Das ist so ein kleiner abschließbarer Schrank, weil wir halt auch mit kleinen Schülern zu tun haben und denen kann man keinen freien Zugang da- [...] Zweitens, dass was ich an, ich sag jetzt mal, an Knowhow und Equipment brauche, ist überschaubar. Ich kann dann natürlich, was weiß ich, irgendwelche beeindruckenden Dinge, was weiß ich hier, mit dem Finger da rumziehen und das machen wir so und das machen wir so. Das kann ich natürlich so nicht machen. Aber eine, zum Beispiel eine ordentlich an der Tafel skizzierte Tabelle steht in weniger als einer Minute. Die Kreide ist zur Hand. (Gruppendiskussion 2: 171-187)

Ein positives Beispiel hinsichtlich der digitalen Medienausstattung bietet B7 aus Gruppendiskussion fünf. Sie beschreibt eine gut gelingende Entwicklung in E-Learning-Bereichen. In ihrer Schule würden entsprechende Instrumente eingeführt und Unterrichtsinhalte darauf transferiert. Die Kolleginnen und Kollegen arbeiteten gemeinsam an der Entwicklung.

B7: Ja, bei uns nur durchweg positiv, wir haben gerade ein E-Learning-Bereich ergänzend mit eingeführt, sodass die Unterrichtsinhalte alle darauf ausgelegt werden müssen, damit das dann eben halt modular dann auch zusammenpasst und alle Kollegen ziehen an einem Strang und wollen das auch alle machen. Bei uns tun sich eher nicht die Fragen nach Finanzierung auf, weil die ist klar und im (Wachs) Wirtschaftsbereich auch kein Problem, aber tatsächlich so die eigene Arbeitsleistung darüber hinaus. Also die Fortbildung, ist das Dienstzeit? Und dann natürlich eben halt auch Mentoren-Systeme für solche Sachen. Das ist eher dann so die Einforderung. Ganz klar, also es wird gewollt auch- man will auch ganz klar auch so Bedürfnisse wie: „Ich möchte aber ein MacBook haben“ und ja sowas halt. (Gruppendiskussion 5: 72-80)

B7 erläutert ebenfalls, dass es ohne Mehrarbeit nicht funktionieren könne. Fortbildungen lägen häufig außerhalb der Dienstzeiten, auch die Arbeitsleistung dafür falle häufig höher aus. Doch der Wille im Kollegium sei vorhanden, man möchte eine Veränderung initiieren, daher funktioniere es auch gut. Zudem werde auch eine Anspruchshaltung hinsichtlich der Qualität der anzuschaffenden Geräte formuliert, indem beispielsweise einzelne Kolleginnen und Kollegen bestimmte Marken präferierten.

7.1.3 Aufgaben der Lehrkräfte

In allen Gruppendiskussionen wurden die Aufgaben der Lehrkräfte intensiv und umfassend diskutiert. Dabei äußerten die Lehrkräfte zum einen Unsicherheiten in der eigenen unterrichtlichen Praxis zum anderen Lösungsvorschläge und Aufgabenbeschreibungen zu ihrem Unterricht.

In der Gruppendiskussion 2 ist die Übernahme der Verantwortung durch die Schule zur Implementierung digitaler Medien ein Thema. Im folgenden Beispiel entzieht sich der Teilnehmende der Aufgabe, selbst digitale Entwicklungen in der Schule und im Unterricht aufzugreifen. Er grenzt sich klar von Berufsgruppen ab, die seiner Ansicht nach, eine spezifischere Ausbildung auf diesem Gebiet aufweisen könnten.

B: Ich sehe das noch viel radikaler. Ich denke, als Lehrer sind wir keine ITler, sondern-, wir haben das alle nicht studiert. So, und ich denke, da muss auch Druck ausgeübt werden auf die Bildungspolitik, da müssen halt von extern, im Sinne der ..., da muss ein Externer halt rein, der dann halt nicht nur meine Schule betreut, dafür ist der zu teuer, sehe ich alles ein. Aber dass man-, es gibt ja auch Schuldern, die einen gewissen Kreis betreuen. So. Und da muss da ein Externer, wie auch immer das geregelt wird, uns zustehen. (Gruppendiskussion 2: 419-425)

Die Person im vorliegenden Abschnitt wünscht sich eine Regelung durch eine hierarchisch übergeordnete Stelle. Hier besteht eine klare Abgrenzung zwischen internen Akteuren der Schule (Lehrkräfte) und externen Akteuren wie IT-Experten. Eine externe Person solle schulische Entwicklungsprozesse hinsichtlich Medienentwicklungspläne unterstützen.

Bezogen auf die Verantwortung, die Schule und vor allem Lehrkräfte übernehmen müssen, existiert in der vierten Gruppendiskussion eine andere Ansicht im Vergleich zu den vorherigen Ausschnitten. Hier postuliert eine Lehrerin, dass digitale Medien in das schulische Geschehen implementiert werden müssten und diese Aufgabe klar bei der Schule und ihrer (internen) Akteurinnen und Akteuren liege. Digitalisierung darf ihrer Ansicht nach nicht vom Unterricht „ausgeschlossen werden“, da diese aufgrund der aktuellen gesellschaftlichen Relevanz eingebunden werden solle.

B: Ja, also ich denke einfach, es gibt viele Gründe (B: Das ist das Positive.) für alles etwas nicht zu tun, gell. Wenn wir aber weiterdenken, ich glaube einfach, wir nehmen unsere Verantwortung nicht wahr, wenn wir sagen, wir sperren Digitalisierung vom Unterricht aus. Da werden wir-, also Schule hat einfach auch die Verantwortung mit der Zeit zu gehen. Und ohne diese Geräte, also wenn die jetzt nicht im Unterricht eingebunden werden, dann sagen wir okay, das hat mit Bildung und mit Unterricht nichts zu tun, verwende es nur für jeden Blödsinn. Dann geben wir gar nicht die Botschaft, dass das für sinnvolle Dinge, für das Lernen wirksam ist. (Gruppendiskussion 4: 412-419)

Die Teilnehmerin ist der Ansicht, dass digitale Medien mehrere Funktionen ausüben könnten und diese klar in Bildungskontexten Anwendung finden sollten. Verwendet man ihrer Meinung nach im unterrichtlichen Lehren und Lernen digitale Medien, dann würde ein veränderter Gebrauch von digitalen Endgeräten sichtbar. Medien seien dann nicht mehr nur in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu gebrauchen, sondern auch im Unterricht und möglicherweise auch darüber hinaus.

Folgende Aussage bezieht sich ebenfalls auf die Verantwortung der Lehrkräfte zum Gebrauch digitaler Medien. Diese liege nach Meinung des Teilnehmers nicht nur darin, bei Kindern und Jugendlichen einen bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu fördern, sondern zudem auch Elternaufklärungsarbeit zu leisten. Er sehe sich in der Pflicht, andere schulische Akteure mit in die Verantwortung zu ziehen und weitere Gruppen medienkompetent zu fördern.

B: *Ich denke ein andere Aspekt ist auch noch, dass bei-, wenn wir wirklich viel mit neuen Medien oder auch mit dem Handy oder so arbeiten und das für uns als Schule oder Lehrkräfte so sehr wichtig ist, die Schüler oder die Kinder dann das zu Hause auch gut verkaufen können und dass wir da noch viel mehr die Elternzusammenarbeit eigentlich fördern müssen und die Eltern auch aufklären müssen und dass es da auch Regeln gibt bei den Medien und dass die nicht ständig im Zimmer liegen und so weiter, weil die Kinder ja dann dadurch die Schule immer vorschieben könnten, ne. Ja, brauche ich in der Schule, muss ich haben und so, sondern, dass es da auch ganz klare Regeln gibt, das ist ja jetzt schon ein ganz großes Problem, Computer, Smartphone und so. Kommt natürlich auf den Schultyp drauf an, aber bei uns gibt es Schüler, die, ja, die sind die ganze Nacht wach, sind damit beschäftigt und keiner greift ein, so. (Gruppendiskussion 4: 547-557)*

Weiterhin geht es um klare Strukturen und Vorgaben, welche durch die Eltern gefördert werden sollten. Schülerinnen und Schüler sollten zum einen Medien zur Unterrichtsvor- und Nachbereitung nutzen dürfen und gleichzeitig Förderung zu deren Nutzung erfahren. Dabei sei eine klare Begrenzung des Gebrauchs zu Freizeitzwecken notwendig, damit das Lernen und die schulischen Leistungen nicht darunter leiden.

Im folgenden Diskussionsabschnitt äußert sich Teilnehmer B zu einer eigenen Vision bzw. Traum. B möchte zwar gerne digitaler arbeiten, sehe aber das Problem in der fehlenden Finanzierung von digitalen Endgeräten. Die Hürde liege also in der Bereitstellung der Ressourcen.

B: *Ich bleibe bei deinem wunderbaren Konzept und ich bleibe bei meiner Vision und meinem Traum und ich denke, wenn ich es schaffe, die Wirtschaft zu überreden, mir eine Summe X zur Verfügung zu stellen, für den Einmalkauf, dann ist es eine Frage der Verhandlung, ob ich dort nicht auch die Wirtschaft, das Unternehmen Y dazu kriege, einen gewissen Betrag für Folgekosten dort jährlich mit zu übernehmen. Ich denke, das ist-. (Gruppendiskussion 2: 517-521)*

Aus vorliegendem Abschnitt möchte B Unternehmen „überreden“ finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, um besser mediendidaktisch arbeiten zu können. Zur Ausgestaltung der eigenen Lehrer*innenrolle gehöre es also auch notwendige Mittel zu akquirieren, um mit digitalen Medien arbeiten zu können. Man müsse sich also einerseits an übergeordnete Stelle wenden, doch dafür eine eigene Initiative ergreifen.

B8 zeigt Offenheit und ist bereit mit offenen bzw. negativen Lernergebnissen zu arbeiten.

B8: *Das meinte ich nicht mit der Offenheit. Also ich meinte damit tatsächlich ein bisschen radikaler. Wenn sie (dann) recherchieren und es kommt was Falsches raus, das ist ja super. Dann kann man ja darüber sprechen. (Gruppendiskussion 1: 373-375)*

Hier steht das Lernen durch Scheitern und Krisen im Fokus, welches durch die Implementation und den Gebrauch digitaler Medien entstehen bzw. verstärkt werden können. Es möchte vor allem darum, neue didaktische Konzepte auszuprobieren und mit Schülerinnen und Schüler Inhalte gemeinsam zu erarbeiten, statt diese vorzugeben.

Der folgende Abschnitt aus der Gruppendiskussion 1 zeigt dazu zwei weitere Ansichten. Auch B10 teilt die Einstellungen und Rollenbilder aus vorangegangenen Ausschnitten. Ihm gehe es darum, nicht immer einen Wissensvorsprung gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu haben, vor allem wenn es um die Anwendung durch digitale Medien gehe. Er sehe sich vor allem in der Aufgabe Reflexionskompetenz zu schaffen, Nachfragen und Hinterfragen zu fördern und die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schülern zu wahren. Dazu gehöre es auch das notwendige Wissen (bspw. Datenschutz) zu vermitteln, doch die Schülerinnen und Schüler müssten sich eigenverantwortlich einbringen und selbstreflexiv damit umzugehen lernen.

B10: *Ich glaube auch nicht, dass es die Aufgabe des Lehrers ist, da besser zu sein, sondern im Gegenteil. Ich finde das ja cool, wenn die das alles viel besser können, dann wäre meine Aufgabe eine ganz andere. Ich muss ja nicht der bessere Digitalist sein. Sondern meine Aufgabe als Lehrer ist ja eher mit dem kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, was sie da eigentlich tun. Und die- Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung ist natürlich auch ein hohes Gut. Und über Datenschutz muss man halt auch mal mit denen noch mal sprechen. Das ist ja die Hauptaufgabe. (Gruppendiskussion 1: 198-204)*

Und diese ganze Daddelei und alles Mögliche, das können die sowieso perfekt. Also anwenden können die perfekt. Aber ich finde, eigentlich ist der pädagogische Impetus ja dahinzugehen, dass sie nicht die perfekten Anwender werden, sondern dass sie sozusagen checken, wie das ganze Ding funktioniert und was man da eigentlich alles machen kann. Und dass sie sozusagen selbst aktiv damit umgehen und nicht nur passiv konsumieren, ne.

B3: *Aber das setzt ja voraus, dass du dann schon ein Allrounder und Allwissender bist, der das dann denen vermitteln kann.*

B10: *Ja nee, ich muss ja gar nichts wissen. Ich muss es ja nur- Ich muss ja nur kritische Fragen stellen können.*

B3: *Oah, das halte ich ein bisschen für zu überheblich so eine Ansicht.*

B10: *Nee, das ist nicht überheblich gemeint, dann kam es jetzt falsch rüber. Die- Ich meine damit im Sinne von eigentlich-, ich bin ja- komme ja von der Geschichte her. Also, das ist eigentlich im Grunde genommen bisschen wie guter Geschichtsunterricht. Dass die Dinge, die sich mir als Quellen präsentieren, fragwürdig sind, ja. Und dass die Dinge, die sich mir da-, die mir dargestellt werden, dass ich das hinterfragen muss, wenn ich da einen Schritt weiterkommen möchte. (Gruppendiskussion 1: 221-235)*

B3 allerdings hat Schwierigkeiten, diese Meinung zu teilen. Sie sei der Ansicht, dass eine Lehrkraft stets den Wissensvorsprung gegenüber den Schülerinnen und Schülern haben sollte. Fördert man also den eigenverantwortlichen Umgang mit digitalen Medien, sei stets eine gewisse Kontrollausübung notwendig.

Im folgenden Abschnitt äußert sich B hinsichtlich digitaler und analoger Medien. Zwar müssten, seiner Ansicht nach Schülerinnen und Schülern den Umgang mit digitalen Medien lernen, doch die Aufgabe der Lehrkräfte beziehen sich vor allem darauf, Kompetenzen zu vermitteln, in wichtigen Situationen ohne digitale Medien umgehen zu können. Er bringt das Beispiel der Google Maps an und postuliert, dass es wichtig sei, auch weiterhin Karten lesen zu lernen.

B: Mir ist noch mal dieser Punkt wichtig, dass Schüler sehr wohl mit Medien umgehen müssen, können, sollten, genauso wie wir Lehrer auch. Trotzdem muss ich aber schauen, dass meine Schüler die Grundlagen lernen und dass sie eben nicht abhängig sind davon, sondern dass sie sehr wohl noch nicht nur sich auf Google Maps vertrauen können, sondern dass sie auch noch irgendwie in der Lage sind eine Landkarte zu lesen. Oder dass wenn sie googlen und dort Lexikonantworten suchen, dass sie dann auch einfach die verschiedenen Seiten, das, was ihnen angeboten wird, dass sie das unterscheiden können. Und da sehe ich die Schwierigkeit, gerade bei den jüngeren Schülern muss ich sagen, das sehe ich sehr skeptisch. Und da habe ich noch kein gutes Medienkonzept kennengelernt. (Gruppendiskussion: 342-350)

Ein weiterer Punkt sei die kritische Informationskompetenz. Zu seinen Aufgaben gehören also weiterhin die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu fördern, Aussagen kritisch zu hinterfragen und weiter zu prüfen, bevor diese als wahr interpretiert werden. Dies sei nach Bs Ansicht allerdings schwer, gute Erfahrungen habe er als Lehrer in dieser Hinsicht bisher nicht gemacht. B sei recht kritisch, wenn es darum geht, erfolgreich Medienkompetenz zu fördern. Nach der obenstehenden Aussage stellt sich zudem die Frage, welche Aufgabe Schule in mediatisierten Gesellschaften noch habe. Nutzen Kinder und Jugendliche das digital und online verfügbare Wissen, müsse die Aufgabe der Schule und des Unterrichts näher betrachtet werden. Was ist denn innerhalb der schulischen Institution zu lernen, wenn das Wissen jederzeit abrufbar wird?

7.1.4 Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern

Die Kategorie des Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnissen befasst sich mit der Zusammenarbeit und dem Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Es wird angenommen, dass beide sozialen Rollen einander wechselseitig bestimmen. Die Schüler*innenrolle trägt also auch zur Gestaltung der Lehrer*innenrolle bei. Deshalb wird der Einsatz digitaler Medien im Unterricht durch das Verhältnis dieser beiden Akteur*innengruppen bedingt.

B6 aus der ersten Gruppendiskussion macht den Zusammenhang der Lehrer*innenrolle sowie des unterrichtlichen Handelns (bezogen auf den Einsatz digitaler Medien) sehr deutlich.

B6: *Da verweis ich auf den Studienbrief (Lachen) Lernkulturwandel. Genau das ist es ja letzten Endes. Es ist eine veränderte Rolle, die ich als Lehrer einnehme, ne. Und das hat auch was damit zu tun, wie ich meinen Unterricht gestalte. Setze ich darauf, dass ist vorne derjenige bin, der die Zügel in der Hand hat und diese auch möglichst straff und fest, oder öffne ich meinen Unterricht. (Gruppendiskussion 1: 326-329)*

Ihm gehe es um die Verortung im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Öffnung. Die Öffnung beschreibt er vor allem durch einen Lernkulturwandel, im welchem er eine veränderte Rolle als Lehrer einnehme. Es gehe in der Unterrichtsgestaltung nicht darum, „die Zügel in der Hand zu haben“, also die alleinige Kontrolle im Unterricht zu haben, sondern vielmehr eine Bereitschaft zu Implementierung ergebnisoffener Unterrichtskonzepte zu zeigen.

In den Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses spielt neben der Risikobereitschaft zum Scheitern, auch die Authentizität der Lehrkraft eine große Rolle. So erklärt B aus der Gruppendiskussion 3, dass die Motivation zum Lehren und Lernen im Unterricht nur gelingen und gefördert werden könne, wenn die Lehrkraft authentisch agiere. Didaktische Handlungen unter Zwang seien seiner Ansicht nach nur wenig fruchtbar für den Lernprozess.

B: *Ich finde, dass man als Lehrkraft auch zu dem stehen muss, was man hat. Arbeite ich nicht gern mit Power-Point und muss trotzdem mit Power-Point arbeiten, kommt es ja bei den Schülern auch so rüber. (B: Ja. Richtig.) Ich kriege ja dann nicht motiviert, dass sie es gut machen sollen, wenn ich selbst keine Lust oder Motivation oder Können dafür habe. Dann finde ich es schon wichtig, die einen machen es, die anderen eben weniger. (Gruppendiskussion 3: 443-447)*

Teilnehmer B betrachtet also seine Rolle in direkter Abhängigkeit mit der der Schülerinnen und Schülern. Ihm falle es schwer, die Schülerinnen und Schülern dazu anzuleiten digitale Medien einzusetzen, wenn er selbst als Lehrkraft keine Motivation zum Gebrauch aufzeigt oder ihm gar die notwendigen Fähigkeiten fehlen. Seiner Ansicht nach sollte daher jeder für sich entscheiden, ob und welche Medien im Unterricht eingesetzt würden.

B9 aus Diskussion 1 macht die Notwendigkeit der Authentizität sowie des selbständigen Ausprobierens noch deutlicher. Der Abschnitt der Diskussion zeigt, dass der Teilnehmer in seinem Lehrerhandeln durchaus zulasse, dass seine Schülerinnen und Schülern schneller und effektiver mit digitalen Medien arbeiten können als er. Er beschreibt, dass er lange nicht so selbstverständlich mit Tablets und ähnlichen Geräten umgehen könne wie viele Kinder und Jugendliche.

B9: *[...] Wie lernen denn die Schüler und wie machen sie das? Und gerade das so kennenzulernen, da sind solche Tablets zum Beispiel wirklich sehr spannend. Weil man dann nämlich wirklich dann mal so mitkriegt, wie die arbeiten und wie schnell die auch sind. Und das war dann wirklich gut zu sehen, auch die Leute, die das nicht kannten, also die Schüler, die das nicht kannten, wie schnell die sich mit diesen Dingern-, also viel schneller als man selber, ne. Ich lese dann erst mal eine*

Anleitung und dann gucke ich mal so langsam. Und die probieren einfach aus und innerhalb von zwei Minuten können sie das dann halt, ne. Und das sind so Sachen, wo man wirklich sagen kann- Da ist auch kein Schüler, der sagt so: „Haha.“ Die freuen sich vielleicht, dass sie was besser können als der Lehrer, aber das ist ja irgendwie auch schön und produktiv. Also, da sehe ich jetzt auch keine Schwierigkeit drin. Und das war eigentlich eine ganz positive Erfahrung, da eben da die Schüler so mit ins Boot zu holen. (Gruppendiskussion 1: 307-317)

Dieser Umstand sei für ihn ein durchaus positiver Aspekt in der Unterrichtsgestaltung. Schülerinnen und Schülern reagierten seiner Ansicht nach nicht überheblich oder schadenfroh, sondern sind vielmehr stolz darauf, in gewissen Bereichen einen Wissens- bzw. Kompetenzvorsprung gegenüber der Lehrkraft zu haben. B9 sieht darin eine Erhöhung der Produktivität und eine positive Art des Unterrichtens. Aktiv und selbstverantwortlich digital mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, gehöre für alle zu einer positiven Lernerfahrung.

Während in etlichen Diskussionsabschnitten die Digitalisierung klar mit der Technisierung in Bezug gesetzt wurde, ist B aus Gruppendiskussion 3 vielmehr der Ansicht, dass es in einem digital gestützten Unterricht um viel mehr gehe als um Programmieren und Informationstechnik. Auch die *Nerds*, hier Schülerinnen und Schüler, die sich im Umgang mit digitalen Medien kompetent und sicher fühlen, hätten nicht immer die notwendigen Fähigkeiten, die sie brauchen.

***B:** Also Bewusstwerdung ist es eigentlich. Ich habe die Nerds-, aber wie du schon richtig sagtest, die machen bei uns das Abitur in Informationstechnik. Das heißt aber noch lange nicht, dass die vernünftig ... oder geschweige denn, Word bedienen können. Machen die nicht. Die können ganz toll programmieren und Spiele programmieren. Aber Word bedienen, ist nicht vorgesehen. Und das ist dann-, wir attestieren die Studierfähigkeit, aber häh, das könnte leicht schwierig werden. Und dann auch Cybermobbing. Diese ganzen Geschichten. (B: Absolut.) Da fühlen sich ganz ganz viele Nerds überhaupt nicht zuständig. Weil das ist ja nicht programmierbar. 'Das ist ja nicht so meine Baustelle.' Da-, ja, ist es schwierig, überhaupt das Feld zu erkennen. (Gruppendiskussion 3: 195-203)*

Digitalisierung sei hier also mehr also Programmierarbeit, es gehe weiterhin um Anwendung (Bedienung von Word) und aus Medien resultierende soziale Probleme (Cybermobbing). Hierbei existiere allerdings nur wenig Interesse unter den „Nerds“. Die Lehrkraft sei dafür zuständig, die zu Medienkompetenz gehörenden Fähig- und Fertigkeiten zu lehren, bevor die Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen. Es gehe darum, dass die „Studierfähigkeit attestiert wird“. Hier wird erneut der Aspekt des „Entlassens“ nach der Schule in die universitäre und Arbeitswelt aufgegriffen. Diese Aufgaben gehörten nach B eindeutig zur Rolle der Lehrkraft.

B1 aus der zweiten Gruppendiskussion spricht sich stärker für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler aus. Hier sei die Lehrkraft durchaus bereit,

Schülerinnen und Schüler einen Wissensvorsprung zuzugestehen und sogar darüber hinaus nach Mithilfe im Unterricht oder bei der Implementierung von Schulentwicklungsprozessen hinsichtlich eines Medienkonzepts zu fragen.

***B1:** Also bei uns, bei dieser Pilotklasse, muss ich auch sagen, das haben wir mit den Schülern aufgesetzt. Die sind ja viel schneller dort, ... da muss ich dir Recht geben. 'Das wollen wir. Schüler, helft uns.'* (Gruppendiskussion 2: 385-387)

B3 grenzt die Verantwortung in verschiedenen Unterrichtssettings und Klassenstufen klarer voneinander ab. Seiner Meinung nach habe er bei jüngeren Schülerinnen und Schülern eine andere Lehrer*innenrolle als bei höheren Klassenstufen und damit auch eine andere Entwicklungsaufgabe.

***B3:** Ja, ich glaube auch, das ist ein Unterschied, erst mal ob ich eine Oberstufe habe, oder ob ich Mittelstufe habe. Und wenn die in der Pubertät sind, haben die erstens mal eine ganz andere Entwicklungsaufgabe. Ich als Lehrer habe eine andere Rolle. Und dann ist es wirklich auch so, die sehen dann nicht, dass sie etwas lernen sollen, die haben das Teil und verbinden damit: Ah, ich spiele jetzt. Und da ist die Haltung noch nicht da und ich glaube, da muss man als Lehrer schon noch eine andere Rolle einnehmen diesbezüglich.* (Gruppendiskussion 1: 355-360)

B3 müsse also bei jüngeren Schülerinnen und Schülern mehr Kontrolle ausüben, als das bei älteren der Fall ist. Die Haltung gegenüber dem Medieneinsatz sei eine ganz andere, was wiederum die Rolle der Lehrkraft ändere. Seiner Ansicht nach sei die Rolle der Lehrkraft also in direkter Abhängigkeit zur Schüler*innenrolle zu sehen und damit auch zur Klasse, deren Alter, Kenntnisse und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben.

B aus Gruppendiskussion 3 zeigt zum Thema eine noch größere Unsicherheit und äußert zu Medienkompetenzkonzepten erhebliche Kritik. Sie erwähnt das Projekt der „digitalen Helden“, in dem Schülerinnen und Schüler aus der Mittelstufe zu Streitschlichtern ausgebildet würden und in ihrer Peergroup Medienkompetenz fördern sollten, also Wissen weitergeben, welches sie zuvor erlangt haben. B beschreibt das Projekt weitestgehend als gescheitert, da hier „null Kompetenz“ vorhanden sei.

***B:** Ja. Genau. Also da ist wirklich null Kompetenz. Und jetzt weiß ich, an der Schule, an der ich da tätig bin, dass es da sogenannte digitale Helden gibt. Das ist ein Projekt-, (B: Das habe ich schon gehört.) wo Klass-, also wo Kinder wie Streitschlichter ausge-, also Jug-, also Schüler aus-, ich glaube, achte, neunte Klasse, die werden ausgebildet als digitale Helden und sollen dann in kleineren Klassen so diese Medienkompetenz glaube ich, anbahnen. Das ist aber noch nicht so richtig ins Laufen gekommen. Ich habe da letztens nochmal so nachgehakt, weil ich eben ja immer mit diesem Cybermobbing, dieser fehlenden Kompetenz so konfrontiert bin, und was so das Ergebnis-, also die Rückmeldung war, 'Ja wir haben das mal versucht, so anzuleiten, also mit Schülern, dass die digitale Helden werden und in Klassen gehen, und das Problem ist, dass die diese Gesprächstechniken gar nicht kennen und können, diese Schüler, um das zu vermitteln.' Das heißt, es reicht gar nicht, dass diese digitalen Helden wissen, worüber sie reden, sondern die Frage ist, wie können sie das vermitteln.* (Gruppendiskussion 3: 227-239)

B kritisiert, dass Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie zuvor ausgebildet worden seien, nicht wissen, worüber sie reden, da Gesprächstechniken und ähnliches fehlten. Hier muss also das Wissen von der Lehrkraft ausgehen, die Frage sei also, wie Schülerinnen und Schüler das Gelernte erfolgreich vermitteln müssten. Das Konzept werde vermutlich als top-down Prozess beschrieben, das Medienkonzept laut Beschreibung nicht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt, sondern das Wissen an die digitalen Helden und danach wiederum an andere Schülerinnen und Schüler weitergegeben.

7.1.5 Kollegiales Verhältnis

Im folgenden Teilkapitel geht es um das Verhältnis und den Umgang zwischen den Lehrkräften im Kollegium. In den Gruppendiskussionen fällt auf, dass es bestimmte Einstellungen dazu gibt, die sich zwischen den einzelnen Diskussionen wiederholen.

Eines dieser Themen, die immer wieder angesprochen wurden, ist der Generationskonflikt in Teams. Von vielen Lehrkräften wird die Meinung geteilt, dass jüngere Lehrkräfte eine höhere Kompetenz und Einsatzbereitschaft hinsichtlich des Gebrauchs digitaler Medien aufzeigten als Kolleginnen und Kollegen mit mehr Schul- und Unterrichtserfahrung. Das Aufwachsen sowie die Sozialisation mit digitalen Medien scheint bei B8 ausschlaggebend für die Art der Nutzung neuer Medien zu sein. B8 behauptet, er arbeite gerne mit digitalen Medien, habe sich aber die Kompetenz dazu erarbeiten müssen, da er in seiner Schulzeit keine Didaktik mit digitalen Medien erfahren habe. Lediglich die Tafel als analoges Medium nennt er zu seiner eigenen Zeit als Schüler.

B8: Ich sehe eine gewisse Problematik in diesem Generationskonflikt. Also das heißt, ich finde schon, dass man digitale Medien einführen soll, also dass man mit der Zeit mitgehen muss oder soll, weil junge Leute, wirklich, die, ich sag mal, jetzt fast aufgewachsen mit Smartphone und so weiter. Und wir jetzt als Lehrer, gut, die kennen da nur Tafel, von meiner Schulzeit und so weiter. Klar, ich habe mich jetzt auf diese neuen Medien eingestellt, mache ich das auch gerne. Aber zum Beispiel meine Kolleginnen, die jetzt schon 55 sind oder so, tun sich unglaublich schwer. Also ich finde, als Schulleitung steht man schon ein bisschen zwischen zwei Stühlen, sag ich jetzt mal so, um für jeden das irgendwie schmackhaft zu machen. Sehe ich das schon so ein bisschen als schwierig, aber finde ich richtig. Also, wir bewegen uns in der Richtung, wo es wirklich alles heutzutage, also bei mir zu Hause läuft Telefon über PC, also es läuft alles eigentlich über digitale ... (Gruppendiskussion 2: 64-84)

B8 geht es augenscheinlich um die Annäherung zwischen Lebens- und schulischer Welt. Kinder und Jugendliche wachsen mit neuen Medien und deren Gebrauch auf und nutzen diese außerhalb von Schule und Unterricht. Allerdings zeigt er auf, dass gerade ältere Kol-

leginnen und Kollegen (hier 55 Jahre) Probleme mit dem Gebrauch neuer Medien im Unterricht haben. Die Schulleitung trage dafür die Verantwortung, diese Probleme zu beheben, steht jedoch an der Grenze zwischen Anforderungen und Ermöglichung.

Auch B11 aus Gruppendiskussion 5 beschreibt die Problematik der Generationsunterschiede. In ihrem Kollegium sähen ältere Kolleginnen und Kollegen (Alter wird hier nicht deutlich) keine Notwendigkeit, sich mit digitalen Medien zu beschäftigen, und lehnten dieses Thema ab.

***B11:** Ja, bei uns ist das Kollegium auch zweigeteilt, also die Jungen warten nur darauf, dass es medialer wird und die Älteren sagen: „Nein, die letzten Jahre da habe ich keine Lust mehr mich damit zu beschäftigen“, oder „Dann muss ich mir für Zuhause was anschaffen, wer bezahlt mir das?“ und weigern sich dann oder fragen halt sofort: „Ja, wer zeigt mir das? Wie muss ich das lernen? Was muss ich da überhaupt machen? Wer kümmert sich darum?“ (Gruppendiskussion 5: 110-114)*

Fragen nach der Zuständigkeit und (finanziellen) Förderung kommen auf.

B aus Gruppendiskussion 5 macht nicht deutlich zu welcher Generation sie sich selbst zuordnen würde, beschreibt aber, wie sie ihr Wissen oder Ihre Kompetenz zuordnen würde. Offensichtlich hat die Teilnehmerin B hier Schwierigkeiten, sich selbst einzuschätzen. Zwischen dem Nichtgebrauch und „absoluten Jetzt“ ist alles möglich.

***B:** Also ich pendle im Moment zwischen, ich sag es mal, die mediale Steinzeit und dem absoluten Jetzt. (Gruppendiskussion 5: 218-219)*

Was das absolute Jetzt bedeutet, bleibt durch Diskussion unklar. Es kann angenommen werden, dass es sich um einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien innerhalb und außerhalb des Unterrichts handelt.

Ein anderer Teilnehmer aus der gleichen Gruppendiskussion thematisiert ebenfalls den Einstellungsunterschied verschiedener Lehrer*innengenerationen. Er nennt eine ältere, mittlerweile pensionierte Kollegin und ihren Vergleich des früheren und heutigen Unterrichts.

***B:** Die Atmosphäre ist vielleicht auch wichtig, also ich habe mir hier ein Zitat einer Kollegin aufgeschrieben, die hat immer wieder gesagt- sie ist pensioniert gerade dieses Jahr, sie hat geschrieben- sie sagte immer: „Wir haben früher auch guten Unterricht gemacht.“ Und das stellt ja Niemand in Abrede, das ist ja natürlich nur ein Medium, also ich glaube, dass man viel älteren Kollegen dann auch nicht suggerieren darf: Wenn ihr das nicht draufhabt, dann ist der Unterricht schlecht. (Gruppendiskussion 5: 212-217)*

Hier wird etwas stärker als in den Abschnitten davor betont, dass die Qualität des Unterrichts (Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, Kompetenzorientierung etc.) nicht vom Einsatz digitaler Medien abhängig sei.

Durch die Aussage von B9 werden zwei weitere Themen angeführt, welche wesentlich dem Rollenverständnis bzw. der Einstellung zu digitalen Medien im Unterricht Rechnung tragen. Die erste ist zum wiederholten Male der Verantwortungsbereich. Ideen und Konzepte zur Implementierung digitaler Medien gehen ihrer Meinung nach nicht von der Lehrkraft selbst aus, sondern müssten von übergeordneter Stelle initiiert und vorgegeben werden. Lehrkräfte seien hinsichtlich der Nutzung neuer Medien weniger in der Rolle des Promotors als vielmehr des Ausführenden. Die Entscheidungsgewalt müsse also von oben ange regt werden, bevor diese dann durch klare Vorgaben zwischen den Lehrkräften kommuniziert werde.

***B9:** Ich habe prinzipiell halt Schwierigkeiten damit, wenn es heißt: Machen Sie mal ein Konzept (I: Ja.). Also, das ist eine sehr schwierige Sache ein vernünftiges Konzept zu machen. Das kann eigentlich nicht jeder. Man muss das Konzept von hinten erdenken. Und von daher denke ich, es wird bei sowas dann auch eher klarere Vorgaben geben müssen (I: Ja.). Was ist da denn jetzt erwartet? (Gruppendiskussion 1: 118-122)*

Erschrocken bin ich neulich mal, als mir eine sehr, sehr junge Kollegin, die gerade frisch im Schuldienst gesagt hat: „Mich kann niemand zwingen, mit einem Rechner zu arbeiten. Ich bin doch extra Lehrer geworden. (Gruppendiskussion 1: 182-184)

Zudem müssen jüngere Kolleginnen und Kollegen ebenfalls angehalten werden, neue Medien im Unterricht zu nutzen. So sei es erschreckend, wenn eine Berufsanfängerin sich weigere, digitale Medien in ihrem Unterricht einzusetzen und sich nicht an einem digitalen Medienkonzept zu beteiligen. Junge wie ältere Lehrkräfte stehen also in der Position, diesen Forderungen nachzugehen, wobei andere versuchen, dieser Rollenzuschreibungen zu entgehen.

Eine Teilnehmerin aus der fünften Gruppendiskussion hat etliche Jahre im Ausland unterrichtet und habe dabei einen gegensätzlichen Eindruck zu den anderen Lehrkräften erhalten. Sie ist der Ansicht, dass es zwei voneinander trennbare Arten von Lehrkräften gäbe. Eine Gruppe sind Lehrerende, die bereit sind neue Herausforderungen einzugehen und diese gar begrüßen. Diese Lehrkräfte setzen in der Regel auch digitale Medien im Unterricht ein.

***B:** Jeder möchte diese Kenntnis, diese Kompetenzen- die gehören zu seinem professionellen Selbstverständnis dazu. Und deswegen würde sich jeder, der sich da irgendwie dagegenstellt, oder nicht will oder so, das sind dann wahrscheinlich auch gar keine Lehrkräfte die im Ausland arbeiten würden, die sich der Herausforderung stellen würden und die- also deswegen ist- die Diskussion ist mir jetzt ganz fremd, wenn es gesetzte Schulkultur ist und wenn man stolz ist auf die Schule in der man arbeitet oder wo man zur Schulgemeinde dazu gehört, dann ist das so und dann macht man das gerne mit. Aber was mir auch aufgefallen ist, dass es natürlich keine Frage von jung oder alt ist und die Kompetenz sich in den sozialen Medien zurecht zu finden ist das eine und die Kompetenz vernünftig mit Word um-*

zugehen, oder sich Bookmarks zu setzen, was man für Seiten, die man immer wieder aufruft, oder was auch immer, das ist noch mal was ganz anderes. Oder wie man eine Excel-Tabelle aufbaut, dann mit Zugfunktionen und solchen Sachen. Also, deswegen sollen wir Älteren uns, und dazu gehöre ich jetzt auch schon ein bisschen, die- also wir brauchen uns da nicht irgendwie verrennen und das tun aber viele Kollegen und ich weiß auch nicht warum. (Gruppendiskussion 5: 250-264)

Die Teilnehmerin kann der oft bemühten Erklärung des Phänomens der Ablehnung digitaler Medien durch den Generationsunterschied nur wenig zustimmen. Für sie gelte nicht, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen eher dazu bereit seien, neue Medien einzusetzen oder eine höhere Medienkompetenz aufweisen. Für B spiele ganz klar das eigene professionelle Selbstverständnis eine Rolle; dieses entscheide darüber, ob man sich einer schulischen Gemeinschaft zugehörig fühlen könne, ob man offen gegenüber Neuem ist, Risiken eingehe und sich dazu passend an neue Medien und Methoden im Unterricht heranwage, diese ausprobiert und implementiert.

Weiterhin wurde durch die Gruppendiskussionen thematisiert, wie ein Change-Management-Prozess zur Implementation digitaler Medien initiiert werden müsse. Dazu gibt es zwischen den einzelnen Teilnehmenden unterschiedliche Ansichten. Während verschiedene Lehrkräfte fordern, das Kollegium von Anfang an in Entscheidungsprozesse einzubinden, gibt es Teilnehmende, die sich genau gegenteilig äußern. So spricht auch B5 von einem in der Schule eingeführten Medienerziehungskonzept, welches zuerst im kleinen Kreis getestet wurde. Auf der Basis einer freiwilligen Teilnahme wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, welche in verschiedenen Klassenstufen unterschiedliche medienpädagogische Themen behandelte.

***B5:** Ja, wir haben ein Medienerziehungskonzept (I: Mhm.) und sind damit aber nicht in die große Lehrerkonferenz gegangen, sondern haben gefragt, ob jemand Lust hätte-, wer Lust hätte, an so einem Konzept mitzuarbeiten. Und haben dann eine Gruppe gebildet, die ein Konzept geschrieben hat und auch durchgeführt hat. In jeder Jahrgangsstufe ein Thema. Eine Jahrgangsstufe hat sich mich WhatsApp beschäftigt und Facebook. Das Andere, die Nutzung von Medien von- zum Beispiel auch von bestimmten Programmen wie Word. Also für jede Jahrgangsstufe wurde ein Thema erarbeitet und durchgeführt. Also auf freiwilliger Basis und jetzt nicht in der Lehrerkonferenz thematisiert, denn da ist- sind die Unterschiede, denke ich, zu groß. Aber die Bedeutung und die Notwendigkeit wird nicht in Zweifel gezogen - von niemandem. (Gruppendiskussion 1: 93-101)*

Zwar sei die Notwendigkeit des Themas auch den anderen Mitarbeitenden im Kollegium klar, doch eine Mitwirkung würde nicht von allen gewünscht. Die Heterogenität des Kollegiums wird dafür als Grund genannt.

Wenn es um das Einführen neuer Medien geht, ist es nach B8's Meinung nach wichtig, durch eine schrittweise Einführung einer möglichen Überforderung vorzubeugen. Wichtig

sei es, erst einen Mittelweg zu finden und nicht zu einem festgesetzten Zeitpunkt eine umfassende Umstellung von analogen zu digitalen Medien verwirklichen zu wollen.

B8: *Also was ich wirklich so ganz entscheidend finde, egal ob das jetzt digitale Medien sind oder irgendwas, immer wenn man was verändern möchte, oder ich, versuche dann immer so erst mal so einen Mittelweg zu finden. Also nicht so hart an die Sache rangehen. So ab morgen muss komplett alles umgestellt werden. Sonst versuche ich irgendwie so ein bisschen Step by Step. Also ja, da probieren wir erst mal so dann. Wenn sich das bewährt hat, dann machen wir dann weiter. Und diese Schritte natürlich irgendwie immer wieder evaluieren in dem Sinne, dass ich mal so Rückmeldungen aus dem Team hole dann. Oder 'Wie geht es euch dabei? Was kann man da noch verbessern? Wo gab es Schwierigkeiten?' und so weiter. Weil, wie gesagt, dann die Kollegen, immer wenn was Neues ist, ich habe immer das Gefühl, die haben immer-, ja-, die nehmen das 'Oh Gott. Noch mehr Arbeit. Noch mehr Überstunden.' und so weiter. Also das fand ich so, gewisse Reaktionen. Aber ich denke, da muss man sich wirklich gut überlegen, also die nicht gleich überfordern, sondern einfach mit so gutem Konzept und überschaubarem Konzept einfach an die Sache ranzugehen. (Gruppendiskussion 2: 314-327)*

Entscheidend sei weiterhin eine stete Evaluierung und phasenweise Verbesserung der Prozesse. Überschaubare Änderungen könnten durch alle Lehrkräfte mitgetragen werden. Die Gefahr, von neuen Entwicklungen überfordert zu sein oder Angst vor Mehrarbeit oder Überlastung zu haben, sei dabei keine Seltenheit.

Der folgende Beitrag ist hinsichtlich der Mediennutzung des eigenen Kollegiums dichotom. Während einerseits fast alle Lehrkräfte digitale Endgeräte besäßen und auch nutzten, wird durch den folgenden Abschnitt nicht ganz klar, ob sie auch über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Zwar sei der Umgang mit einem Rechner in diesem Beispiel selbstverständlich, doch wichtige medienpädagogische Kompetenzen werden nicht thematisiert.

B: *Ich habe jetzt gerade vor Augen-, bei uns in der Schule arbeitet jeder mit dem Rechner, ja weiß ich nicht wie viele Rechner und welche Räume-, ist eher die Ausnahme, dass man eben keine hat. Aber wenn es um diese Cybermobbing-Geschichten geht, da bin ich überzeugt davon, dass 80 Prozent der Kollegen und auch der Schüler überhaupt gar kein Bedürfnis da hätten, irgendwie fortgebildet zu werden, weil man ja weiß, dass man da kompetent ist, das nicht braucht. Und wenn man jetzt sagen würde, 'Ich hätte aber gerne da ein Konzept, eine Fortbildung.' würde man sich ja outen. (Gruppendiskussion 3: 342-349)*

Kritisiert wird in diesem Zusammenhang die fehlende Offenheit, wenn es um Weiterbildungsbedarfe geht. Hier ist sogar von einem *Outen* die Rede, das vor den Kolleginnen und Kollegen nicht immer stattfinden könne. Eine vorhandene und ausreichende Medienkompetenz werde also zwischen den Lehrkräften angenommen, bis das Gegenteil, also ein Weiterbildungsbedarf, erkennbar werde.

B beschreibt im folgenden Diskussionsabschnitt die Unterrichtsmethoden eines Kollegen seiner Realschule. Es geht um eine Lehrkraft, die „alles digital macht“ und sowohl inhaltlich als auch gestalterisch mit digitalen Medien arbeite. Die Arbeit mit den Schülerinnen funktioniere dabei recht positiv.

***B:** Ich habe-, ich habe auch in der Realschule einen Kollegen vor Augen, der jetzt eigentlich auch alles digital macht. Der einen Beamer in seinem Raum hat und der auch da kommentiert und auch die Aufgaben-, das farblich auch gestaltet, mitschreibt, und das dann alles auch den Schülern zur Verfügung stellt über eine E-Mail-Adresse. Also der nutzt das ganz stark. Das ist relativ neu bei dem. Aber ich erlebe ihn so, dass er das jetzt so ein bisschen ausprobiert und macht. Und er macht es eben in seinem Matheunterricht. Und da nutzt er es. Aber es ist eher so eine Eigeninitiative und hat nichts mit einem Medienkonzept zu tun-, der Schule, sondern es ist einer, der es mal ausprobiert. Und da geht es natürlich dann. Aber das heißt ja, er nutzt es als Medium wirklich. Aber es hat mit der Kompetenz der Schüler (B: Nichts zu tun.) im Umgang-, wenn die da jetzt säßen und das alles in dem gleichen Maße umsetzen müssten mit diesem Medium, mit diesem Tablet, ich glaube nicht, dass die das hinkriegen würden. (Gruppendiskussion 3: 545-556)*

Der besagte Lehrer handle dabei autonom, ohne die Unterstützung und Mitwirkung der Kolleginnen und Kollegen. Er sei bereit zu scheitern, er probiere neue Dinge aus und gehe das Risiko ein, dass auch Unterrichtsziele nicht erreicht werden könnten. B äußert hierbei Kritik, denn seiner Ansicht nach, habe der Umgang mit digitalen Medien durch die Schülerinnen und Schülern nichts mit Medienkompetenz zu tun. Er glaube nicht an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern. Das Medium werde von seinem Kollegen in der Realschule vereinfacht eingesetzt.

B aus der zweiten Gruppendiskussion greift wiederum eine mögliche Zusammenarbeit auf. Für sie gebe es zwei Möglichkeiten digitale Medien in der Schule einzubringen. Sie spricht sich dafür aus, Implementationsprozesse eher in kleineren Arbeitsgruppen zu beginnen und diese dort zu testen. Erst später solle man die Erfahrungen, die dabei gemacht wurden, mit anderen Kolleginnen und Kollegen teilen. Es müssten Chancen und Möglichkeiten wahrgenommen werden, bevor man andere mit dem Gebrauch neuer Medien konfrontiere. Fehler sollten also primär in Arbeitsgruppen analysiert werden.

Werden neue Ideen und Medienkonzepte mit allen Lehrkräften einer Schule diskutiert, hätten die Skeptiker eine zu gute Gelegenheit, andere von ihrer negativen Ansicht zu überzeugen.

***B:** Ich hatte gerade zwei Bilder im Kopf, als du sprachst, einmal in der großen Konferenz, wenn man das Thema reinwirft, dass sich dann-, es schnell passieren kann, dass die Skeptiker sich hochschaukeln und andere vielleicht in ihrer beginnenden Angst so mit einsteigen könnten. Und das zweite Bild war, dass man vielleicht die Idee auch erst mal in ein kleines Team, vielleicht eine Fachkonferenz, reingibt, um auch ganz konkret überlegen zu können, wie können wir jetzt für unser Fach mit diesen digitalen Medien-, in den Unterricht die einbeziehen? Und was*

könnte man konkret damit machen? Dass man dort erst mal Chancen und Möglichkeiten wahrnimmt, die im kleinen Kreis diskutiert und man dann schaut, ist das für mein Fach jetzt sinnvoll? Haben andere dort Ideen? Dass es eben nicht nur ein Tafelersatz wird, sondern an Punkte dann gedacht werden dort, an die ich persönlich noch nicht gedacht werde. Und man mit diesen Chancen und Möglichkeiten dann wieder zurück kommt und eben dann für die Schule dann eine Entscheidung trifft, welche digitalen Medien denn überhaupt sinnvoll sind. Denn darüber haben wir jetzt auch noch nicht gesprochen. (Gruppendiskussion 2: 328-341)

B beschreibt in Gruppendiskussion 3 das Vorgehen seiner Einzelschule. Hier würden interne Fortbildungen durch Kolleginnen und Kollegen angeboten, welche sich bereits bestimmte Kompetenzen erarbeitet haben.

***B:** Ja, wir machen es zum Beispiel so, dass wir tatsächlich zu schulinternen Fortbildungen dann-, machen die so kleine Workshops, die Nerds oder die Methodiker oder, oder, oder. Und das finde ich ganz interessant, weil die es manchmal schaffen, auf der Ebene Kollege zu Kollege zu überzeugen, zumindestens neugierig zu machen, ob sie es schaffen, dass der, der jetzt am nächsten Tag die Tablets ausleiht, sich da auf das Glatteis wagt. Da mache ich ein Fragezeichen dahinter. Aber zumindestens wird er überzeugt in den Möglichkeiten, die es gibt. Und ich glaube, wenn einer ganz ablehnend gegenübersteht, den kriegt man auch mit Druck nicht in das Boot. (Gruppendiskussion 3: 319-326)*

Die hier erwähnten internen Weiterbildungen seien nicht dazu da, Druck auszuüben oder skeptische Kolleginnen und Kollegen zu überreden, sondern es gehe darum, Neugierde bei Lehrkräften zu wecken. Nur auf diesem Weg, so B's Ansicht, probierten sich bisher unerfahrene Personen aus, leihnten sich Tablets und versuchten sich an neuen didaktischen Instrumenten. Vor allem die Kolleginnen und Kollegen, die hier als „Nerds“ oder „Methodiker“ benannt werden, zeichnen sich anscheinend durch besonders für das Vorgehen aus. Einerseits nähmen sie die Position der Kolleginnen und Kollegen ein und könnten überzeugen, andererseits scheinen sie über mehr Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen als die anderen Lehrkräfte. Die Nutzung dieser abstrakten Dritten zeigt, dass diejenigen Kolleginnen und Kollegen („Nerds“ und „Methodiker“) bereits eine gewisse Rolle im Blick von B innehaben. An sie werden bestimmte Erwartungen gestellt, sie verfügen über eine gewisse (Medien)kompetenz, sind hilfsbereit, denn sie geben das Wissen an das Kollegium weiter.

7.1.6 Schüler*innenzentrierung

In der Kategorie der Schüler*innenzentrierung wurde insbesondere darüber diskutiert, wie Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen Ausbildung auf ihr zukünftiges Berufsleben vorbereitet werden könnten. Dabei stellen sich Fragen nach geeigneten und erfolgreichen

Medienkompetenzförderungen, der bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten sowie entsprechenden Förderungsbedarfe für Schülerinnen und Schüler.

Diese Meinung zum Medieneinsatz und der Verantwortung von Lehrkräften wird durch B6 in der ersten Diskussion strenger zum Ausdruck gebracht. Er äußert die Wichtigkeit, durch digitale Medien das Interesse an Schule und Unterricht sowie das Arbeiten mit diesen zu fördern. Es geht hierbei um die Förderung von Medienkompetenz und das Sichtbarmachen der Vorteile durch Medien. Diese seien seiner Ansicht nach nicht nur im Freizeitbereich, dem „Daddeln“, vorhanden, sondern auch im schulischen Lehr- und Lernkontext.

B6: Aber ich glaube, dass es nicht die Aufgabe von Schule ist, und so klingt das so ein bisschen an, fertige Softwareentwickler schon zu produzieren, die dann nachher von der Wirtschaft dankenswerterweise aufgenommen werden. Sondern es geht darum, Interesse zu wecken. Nicht nur für das Daddeln auf Geräten, sondern einfach um den kompetenten Umgang mit Medien. (Gruppendiskussion 1: 497-500)

Zwar besteht seine Aufgabe als Lehrkraft nicht darin, die Schülerinnen und Schüler maßgeblich im Informations- und Technologiebereich zu fördern, sondern hinterfragend, kritisch und kompetent damit umgehen zu können.

Folgende Passage zeigt in Kürze ebenfalls Verantwortungsbereiche auf, die allerdings nicht weiter spezifiziert werden. Es gehe um viele Aufgaben, es „brennt an so vielen Stellen“, um die sich Lehrerinnen und Lehrern kümmern müssten. Folgende Teilnehmerin ist sich der Verantwortung zur Medienkompetenzförderung weniger bewusst. Ihrer Meinung nach gehe es um andere, wichtigere Themen, die ihre Aufmerksamkeit benötigen und Entwicklungsbedarf aufweisen. Das „Digitale“ spielt häufig eine untergeordnete Rolle; stattdessen spricht sie sich aufgrund anderer Aufgaben und Verpflichtungen gegen den Gebrauch neuer Medien aus. Die Lehrkraft sehe zwar hierbei ihre Verantwortung, wenn es um die Implementierung neuer Medien geht, momentan aber keine wirkliche Notwendigkeit dafür.

B: Ich glaube was man relativiert, bei uns ist was man sagen muss, dass das Gefühl entsteht: Bei uns brennt es an so viele Stellen. Das Digitale, allein deswegen muss es schon hintenanstehen, weil es nicht so brennt wie vieles andere. (Gruppendiskussion 5: 271-273)

7.1.7 Gesellschaftsrelevante Faktoren

In drei Gruppendiskussionen wurden die Situation und Anforderungen sowie Erwartungen an Schule in der Gesellschaft thematisiert.

Dabei wird die deutsche Gesellschaft, sowohl mit politischem als auch kulturellem Fokus, bei etlichen Teilnehmenden als rückschrittlich bzw. rückständig bezeichnet. Digitale Me-

dien seien in deutschen Schulen bisher kaum verbreitet. Der Teilnehmer B3 zieht zum Vergleich den angloamerikanischen Raum heran, in dem der Einsatz und die Verwendung digitaler Medien selbstverständlicher seien.

B3: Ich muss ganz ehrlich auch sagen, ich bin sehr schockiert über unsere Rückständigkeit in Deutschland, was digitale Medien betrifft, weil eben im amerikanischen- oder englischsprachigen Raum ist das viel weit verbreitet, viel selbstverständlicher. Und ich frage mich gerade auch, ob die Schulen der richtige Ausgangspunkt sind. Meines Erachtens müsste das von Hochschulen ausgehen und nicht von Schulen. (Gruppendiskussion 1: 148-152)

Gleichzeitig ist er der Ansicht, dass Schulen hierbei nicht die richtigen Ansprechpartner seien und spricht der Institution Schule die Verantwortung ab, den Einsatz ‚selbstverständlicher‘ werden zu lassen. Seiner Meinung nach, seien Hochschulen die richtigen Anlaufstellen. Ob damit die Lehrer*innebildung oder die Vermittlung von Medienkompetenz allgemein gemeint ist, bleibt durch die Diskussion jedoch unklar.

B9 ist im folgenden Abschnitt der Meinung, dass sich Schule und deren Bildungsauftrag nach der Industrie richten sollte, das heißt, dass Schülerinnen und Schüler auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten seien, aber dennoch weiterhin unabhängig bleiben sollte. Die Aufgabe der Lehrkraft bestehe darin, sich in ihrem Bildungsauftrag an der Gesellschaft und deren Entwicklungen zu orientieren, doch das „komplette Schulsystem“ sollte keinesfalls darauf ausgerichtet werden.

B9: Es ist halt auch die Frage, ob man sich von der Industrie diktieren soll, was (B4: Wollte ich gerade sagen.) Bildungserfolg ist so. Klar darf man nicht an der Gesellschaft vorbei die Bildung orientieren, ist klar. Aber da jetzt zu sagen, man muss sich mit dieser Industrie 4.0 das komplette Schulsystem ausrichten, finde ich auch ein bisschen schwierig. (Gruppendiskussion 1: 543-546)

Es gelte also, eine gesunde Balance zu finden und ausgewogenen Unterricht zu gestalten. Bildungserfolg sei nach Ansicht von B9 keineswegs ausschließlich auf die Industrie auszurichten, auch wenn es dazu möglicherweise Forderungen gäbe.

Auch B3 aus Gruppendiskussion 1 beobachte ähnliche Entwicklungen. Die Forderung nach digitaler Entwicklung und Veränderungen in der Schule und im Unterricht, stammten maßgeblich aus industriellen und gesellschaftlichen Forderungen. Es gehe vor allem darum, wettbewerbsfähig zu bleiben, den Anschluss nicht zu verpassen und Schülerinnen und Schüler so gut wie möglich auf Wettbewerbsorientierung vorzubereiten.

B3: Weil wenn ich so jetzt die aktuellen Beiträge so beobachte, dann ist das immer in der Richtung, das was von so der Industrie kommt: „Wir dürfen den Anschluss nicht verpassen, Industrie 4.0. Digital muss Deutschland werden und wir sind weit zurück.“ Und ich glaube, das können wir an Schulen so nicht abdecken. Weil dazu brauchen wir Softwareingenieure, weil das wird nämlich verlangt. Leute, die programmieren können. Und das, was wir jetzt machen können, ist die Einweisung oder die Handhabung oder der Umgang mit Medien. Also ich als Deutschlehrer kann keinem- kann dem Schüler nicht beibringen, wie man programmiert. (Gruppendiskussion 1: 450-457)

Doch genau das könne B3 nicht leisten und auch Lehrerinnen und Lehrer seiner Ansicht nach nicht. Dazu brauche es wiederum externe Mitarbeitende, Softwareingenieure, wie er sie fordert. Es geht um Menschen, die programmieren können und technische Veränderungen antreiben, wozu er nicht in der Lage sei. Ein Deutschlehrer könne in seinem Beispiel keine Programmierkompetenzen bei Schülerinnen und Schüler fördern. Digitalisierung wird in diesem Auszug mit Technisierung gleichgesetzt.

7.1.8 Digitale Medien im Unterricht

Innerhalb der Kategorie „Digitale Medien im Unterricht“ wurde einerseits der Mehrwert neuer Medien in der Unterrichtsgestaltung diskutiert sowie didaktische Konzepte beschrieben. Damit verbunden wurden weiterhin auch Ängste und Unsicherheiten deutlich, die im Umgang mit digitalen Endgeräten in der Schule negative Auswirkungen aufzeigen können.

Bei B1 der zweiten Gruppendiskussion stellt sich die Frage nach Digitalisierung nicht. Sie als Lehrerin einer Berufsfachschule müsse digital unterrichten, arbeite mit industriellen Betrieben zusammen, in welchen Digitalisierung längst selbstverständlich sei. Schule und Unterricht werden hier an den industriellen Entwicklungen gemessen, da Schülerinnen und Schüler auf die Berufstätigkeiten in den Betrieben vorbereitet werden müssten.

B1: Die Frage ja oder nein, glaube ich, stellt sich nicht. In-, nachdem wir neben lesen, schreiben, rechnen die Digitalisierung als vierte Kulturtechnik sehen-, wir haben uns als Berufsschule, die wir sind, in X, natürlich ist das eine technische Schule ... Da stellt sich die Frage der Digitalisierung nicht. Wir werden an den Betrieben gemessen. Was ich aber feststelle, ist, dass Systeme, die jeden Tag genutzt werden, wie Auto Cad, drehen, fräsen, wir brauchen überall den Computer. Die ganze Office-Palette. Das funktioniert eigentlich so weit auf Knopfdruck. Die Rechner sind besser geworden. Ich glaube, das spürt man jetzt schon in den letzten zwei Jahren und so weiter. Jetzt haben wir wieder einen (?Schub) gemacht, wo ich dabei bin, ist, ich war aufgrund meiner Europaaktivität-, habe ich in ganz Europa sicher 200 elektronische Tafeln gesehen. Und ich schwöre es euch, keinen einzigen Lehrer habe ich gesehen, der mit der so gearbeitet hat, wie es im Youtube vorgezeigt wird. (Gruppendiskussion 2: 252-263)

Das Angebot an digitalisierten Unterrichtsmethoden sei dabei vielfältig, beziehe sich aber häufig auf Microsoft Office Angebote. Digitalisierter Unterricht funktioniere besonders

gut, da die technischen Geräte stetig verbessert würden. Allerdings habe die europaweite Erfahrung der Teilnehmerin gezeigt, dass die Erwartungen hinter der Realität anstünden. Ihrer Berichte nach arbeite keine Lehrkraft didaktisch so, wie es häufig suggeriert würde. Zwar habe sich der Unterricht weiterentwickelt und das Lehrer*innenhandeln dadurch verändert, allerdings nicht wie erwartet.

B8 in der ersten Gruppendiskussion habe positive Erfahrungen damit gemacht, wenn Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Smartphones im Unterricht nutzten. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deutschen Sprachschwierigkeiten sehe er den Gebrauch der eigenen Smartphones als gewinnbringend für seinen Unterricht an. Damit würden u. U. sprachliche Barrieren schneller abgebaut.

B8: Das finde ich eh super. Das passt genau zu meiner Erfahrung im Moment. Ich habe jetzt drei Migrantenklassen, die Deutsch lernen. Die hocken natürlich alle mit dem Smartphone da. Ist ja klar, denn die brauchen Google Übersetzer, die verschiedenen Apps und so weiter. Das benutzen sie ja andauernd. Mittlerweile kann man ja auch bei verschiedenen Apps schon den Text fotografieren und durch Markieren einzelner Wörter übersetzt das Ding auto-, also das ist ja revo- Mit Englisch funktioniert es schon automatisch. (Gruppendiskussion 1: 330-335)

Die Funktionen von Sprachapps oder ähnlicher Programme sollten den Unterricht revolutionieren. Die Arbeit der Lehrkraft könne dabei verändert werden. Das Aneignen von Wissen (in diesem Beispiel hinsichtlich der deutschen Sprache in) könne durch Sprachprogramme und Übersetzung-Apps gefördert werden und erfolge nicht mehr nur durch die Lehrkraft. Insgesamt werde diese Entwicklung als positiv erachtet.

Im folgenden Abschnitt wird das Thema der Inklusion weiter vertieft und dabei die mediale Entwicklung zur Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler hervorgehoben. Im Vergleich zum ersten Ausschnitt gehe es in diesem Beispiel um Lernbehinderungen und um den Kompetenzerwerb hinsichtlich der Sprachentwicklung, welcher durch Sprachbefehle und auditive Funktionen wie das Vorlesen den Lernprozess unterstützten.

B: Aber gerade im Bereich Inklusion sind diese Geräte extrem wertvoll. Kinder mit Lernstörungen, denen können wir durch digitale Geräte massiv helfen und zwar ohne Aufwand, gell. Wir haben OCR, also da Legastheniker, gell, die kriegen dann praktisch Handouts oder einfach nur PDFs und das wird ihnen dann vorgelesen, gell. Headsets und Wiedersehen, in der Klasse, die müssen nicht mehr raus. Da gibt es ganz ganz viele, sehr einfach zu bedienende Methoden, Möglichkeiten. (Gruppendiskussion 4: 144-149)

Die neuen technischen Möglichkeiten durch digitale Medien erleichtere Lehrkräften den Unterrichtsalltag und machten das Angebot an didaktischen Möglichkeiten vielfältiger. Das betreffe insbesondere das Arbeiten mit Kindern und Jugendliche mit einem bestimmten Förderungsbedarf.

In der fünften Gruppendiskussion hat sich das Gespräch, was den Gebrauch digitaler Medien im Unterricht betrifft, eher negativ entwickelt. Hier wurden besonders die Nachteile und Hindernisse deutlich gemacht. Im Anschluss daran stellt eine Lehrerin Vorteile des Einsatzes digitaler Medien in ihrem Unterricht heraus. Sie beschreibt im Abschnitt, wie der Gebrauch digitaler Medien zum Gelingen der Inklusion beitragen könne. Im Beispiel geht es um autistische Schülerinnen und Schüler, die durch Tablets individueller und erfolgsversprechender gefördert werden könnten. Durch entsprechende Funktionen der im Unterricht eingesetzten Tablets könne schneller auf die Bedürfnisse der Jugendlichen reagiert werden.

***B:** Ja, das klingt jetzt so, alles ein bisschen pessimistisch, also gerade auf meiner Seite, aber was mir gerade noch so einfällt: Manchmal, wenn der Nutzen dann so absolut zwingend ist, geht es dann doch plötzlich ganz schnell, dass sich alle arrangieren können und dass das dann ganz schnell geht. Bei uns ist es nämlich jetzt so, dass zwei Kinder mit iPads ausgestattet werden, weil sie einfach Autisten sind oder Autismus haben und nicht sprechen und dann iPads als Talker benutzt werden. Und da ist es auf einmal gar keine Frage mehr und es wird auch nicht mehr diskutiert, ob es angeschafft wird, aber es ist eher so wir brauchen das so dringend, weil wir nicht wissen wie wir anders mit diesen Schülern interagieren sollen. Und da merkt man, dass wenn dann doch die Angst dahinter: „Wie komm ich sonst klar?“ so groß ist dann sind die Vorbehalte eigentlich auch plötzlich nicht mehr da. Und es geht dann ganz schnell, dann ist auch die Beschaffung plötzlich kein Problem mehr. Da merkt man dann: da gibt es dann doch noch ganz positive Bereiche... (Gruppendiskussion 5: 498-509)*

Bedenken und Ängste, digitale Medien einzusetzen, werden hintenangestellt, sobald ihre Nutzung alternativlos erscheine. In diesem Abschnitt schien der Nachteilsausgleich und die Förderung der autistischen Schülerinnen und Schüler nur mit dem Einsatz digitaler Medien zu gelingen, es stehe in diesen Fällen eine Überforderung der Lehrkräfte im Raum, sollten keine digitalen Medien zum Einsatz kommen. Im vorliegenden Beispiel entstünden durch den Einsatz digitaler Medien keine Unsicherheiten, sondern sie würden abgebaut.

Eine negative Seite des Gerätebesitzes und des Gebrauchs digitaler Medien in der Schule, spiegele sich im Aspekt der digitalen Kriminalität wider. Als weiterer Punkt, wird die bereits in anderen Gruppendiskussionen erwähnte kritische Informationskompetenz angesprochen, welche bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden müsse.

***B1:** Wobei wir ja die Kriminalität und so weiter komplett außen vor lassen, die ja mittlerweile auch sehr digital ist. Und wenn wir die da schützen können, oder eben, ich sag mal wach machen dafür, bewusst. 'Naja, ich meine, es steht im Internet, da wird es ja wahr sein.'*

***B2:** Genau. Und dazu kommt jetzt noch, dass ja auch die emotionale Entwicklung der Kinder ja auch stark davon abhängt, welchen Zugang sie zu den Medien haben und was-, was sie sich da reinziehen. Weiß nicht, ob ihr schon mal Sniff-, von Sniff-*

Videos oder so was gehört habt. Ich habe jetzt letztens so ein Seminar-, Anti-Gewalt-Seminar mit der Polizei gehabt und Sniff-Videos werden in den Grundschulen und auch an den weiterführenden Schulen-, das läuft über die Handys und das kriegen wir alles gar nicht mit, was da eigentlich läuft und was da-. (Gruppendiskussion 3: 629-39)

B2 ergänzt die emotionale Entwicklung der Kinder in der Diskussion, welche u.U. durch den Gebrauch digitaler Medien beeinträchtigt oder gefährdet werden könnte. Als Beispiel führt B2 hier die Verbreitung gewaltverherrlichender Videos an, die bereits in Grundschulen durch die Schülerschaft kursierten. Als das größte Problem in diesem Zusammenhang spricht sie die Unwissenheit der Lehrkräfte an. Die Verbreitung und Diskussion dieser Medien entziehe sich der Wahrnehmung der Lehrkräfte, was Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben enorm erschwere. Die Lehrkraft habe also hinsichtlich dieser Problematik Wissensnachteile.

Weiterhin führt B aus Gruppendiskussion 3 an, dass gesundheitliche Schäden durch Medien entstehen bzw. gefördert werden könnten. Durch die aktive Nutzung von Social Media könnten bei Jugendlichen, die zum Teil leicht beeinflussbar sind, psychische, aber auch physische Probleme befördert werden. Hierbei ist sogar von einem „Kult“ die Rede, der die Verbreitung manipulativer Fotos befördere.

B: Ich habe auch-, ich habe auch-, ich habe Mädels, die selbstverletzendes Verhalten zeigen, und die aber daraus einen Kult machen, indem sie das fotografieren und das wird auf Instagram-Pools gestellt und dann werden bestimmte Muster vorgegeben, die werden nachgeritzt, das wird wieder fotografiert und das nimmt eine riesengroße Gruppe-, wie viel kriegen wir denn davon mit als Lehrkräfte, was da gemacht wird? Denn das sind ja alles Dinge, die laufen ja durch das digitale im Verborgenen, mehr und mehr. Und da sehe ich ein ganz großes Problem. Das nimmt auch so einen Kreis-, das wird ja dann zum Kult. Diese Verbreitung ist ja so irre. Vorher hat das vielleicht ein Mädchen in der Klasse gemacht, und dann wussten es vielleicht zwei andere, aber jetzt weiß es ja durch diese digitalen Medien-, wissen es ja dann alle. Und was macht denn das mit der Schülerschaft, wenn das sozusagen immer normaler wird und da immer mehr Bilder rumgehen? (Gruppendiskussion 3: 659-669)

B sieht die Problematik darin, dass Bilder, die selbstverletzende Handlungen zeigen, dieses Verhalten normalisieren und zu Nachahmungstaten führen könnten. Auch in diesem Beispiel haben Lehrkräfte nicht immer das Wissen über und Einsichten in die Verbreitungsprozesse von schwierigen Videos und Nachrichten durch digitale Endgeräte.

Auch B aus Gruppendiskussion 5 sieht vor allem im Gebrauch schulischen Eigentums Gefahren. B aus Gruppendiskussion 5 führt noch Vandalismus und Zerstörung als Gefahr für die digitale Medienbildung im Unterricht an. Dies sei gerade in Brennpunktgebieten der Fall, obwohl es dort auf die Funktion des Schuleigentums ankommt, da sich dort viele Familien keine eigenen Geräte leisten können.

B: Ja, das geht auch in die Richtung, also das ist tatsächlich von Schule zu Schule unterschiedlich. Das Problem, was noch nicht angesprochen wurde, ist: Vandalismus schlicht und ergreifend. In bestimmten Schulen in Brennpunkt-Bereichen werden die Kabel rausgezogen, also im besten Fall werden die Tasten ausgetauscht, das ist natürlich unglaublich witzig, wenn die Kollegen nicht wissen wie das zurück umgetauscht wird und das kostet auch Zeit. Also wie gesagt, das ist im besten Fall. Sekundenkleber in den Laufwerken und so weiter. Also das ist, ja, witzig, aber das zerstört das Ganze. Es kostet und es kostet Nerven, es kostet Zeit. Und es lässt sich schwer beseitigen. Natürlich kann man sagen, sie sollen sich eigene anschaffen, aber von welchem Geld? (Gruppendiskussion 5: 366-374)

Alternativen oder Lösungsvorschläge bleiben im vorliegenden Beispiel ungeklärt.

7.2 Zusammenfassung

Im ersten Auswertungsschritt der Ergebnisse zur Gruppendiskussion wurden die Diskursverläufe in den Diskussionen untersucht und herausgearbeitet. Die Themenschwerpunkte wurden den Teilnehmenden nicht vorgegeben, sondern entwickelten sich in einer recht natürlichen Abfolge der Diskussionen (vgl. Kap. Gruppendiskussion).

Im weiteren Verfahren ging es darum, die gemeinsamen Themen inhaltlich auf die unterschiedliche Bearbeitung hin zu untersuchen. Die unterschiedliche Bearbeitung und Äußerungen zeigten dabei die unterschiedlichen Einstellungen der eigenen lehrer*innebezogenen Tätigkeiten zu digitalen Medien im Unterricht auf. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass die Einstellungen nicht einzelnen Sequenzen zu entnehmen sind, sondern im Bezug verschiedener Sequenzen zueinander rekonstruiert werden.

Eine der meistbehandelten Theorien und damit die am umfangreichsten diskutierte Kategorie war *Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit*. Die Angst vor Blamage stand dabei im Fokus der Aufmerksamkeit, da etliche Teilnehmenden die Erfahrung einbrachten, Kolleginnen und Kollegen zu haben, die aufgrund dieser Angst digitale Medien in ihrem Unterricht vermeiden. Diese Angst wurde zum Teil auf generationsspezifische Unterschiede gelenkt, aber auch bei jüngeren Kolleginnen und Kollegen bemerkt. Diese Angst vor Blamage und Gesichtsverlust der Lehrkräfte führe dann u.U. wiederum zu Ablehnung und der Empfindung von Druck, den eigenen Unterricht digital weiterzuentwickeln. Vermeintliche Unwissenheit und daraus resultierende Angreifbarkeit durch Schülerinnen und Kollegen gälten bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern als wesentlicher Hemmnisfaktor, sich mit neuen Medien zu beschäftigen. Diese Angst müsse daher bei geplanten Change-Management-Prozessen einkalkuliert werden, so dass man ihr frühzeitig entgegenwirken könne.

Damit einhergehend würden in vielen beschriebenen Kollegien Kompetenzen und Weiterbildungsbedarfe kaum kommuniziert. Die Sorge ein empfundenes Defizit und/oder Weiterbildungsbedarfe offenzulegen, gelte für einige der befragten Lehrkräfte als kaum denkbar, um auch hier die Angreifbarkeit im Kollegium so niedrig wie möglich zu halten. Auch hier steige wiederum der Druck, dem sich Lehrkräfte ausgesetzt fühlen, stets neuen technischen Möglichkeiten offen entgegenzutreten.

Auch die Möglichkeit der Einflussnahme durch die Schülerinnen und Schüler steige beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Werden digitale Endgeräte eingesetzt und/oder weisen die Schülerinnen und Schüler eine höhere technische Affinität auf als ihre Lehrkräfte, kann es zu weiteren Unsicherheiten und sogar Krisensituationen im eigenen Unterricht kommen. Dieser Gefahr versuchten etliche Lehrkräfte dadurch zu begegnen, dass Sie neuen Medien von Beginn an Möglichkeiten und Chancen für den Unterricht untersagten.

Diese Aspekte wurden vor allem auch mit den Kategorien *Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler* und *Aufgaben der Lehrkräfte* verbunden. Auch in diesen Diskussionsbeiträgen gab es unterschiedliche Ansichten, was die Rolle der Lehrkraft in einem digital gestützten Unterrichtssetting betrifft. Eine der Orientierungen, welche in den Gruppendiskussionen sichtbar wurde, war die Öffnung des eigenen Unterrichts durch die Lehrkraft und damit einhergehend eine Förderung des Lernkulturwandels. Die Lehrkraft hat unter dieser Perspektive eine andere Rollenzuschreibung als bei gegenteiligen Ansichten. Es gehe in veränderten Unterrichtssettings nicht darum, die dominierende und Kontrolle ausübende Person im Klassenzimmere zu sein, sondern eine gewisse Ergebnisoffenheit auszuhalten. So sind einige Lehrkräfte der Ansicht, dass zum Beispiel das Erbringen falscher Ergebnisse den Lernprozess förderlich beeinflussen könnte. Diese Ergebnisoffenheit wird durch den Einsatz digitaler Medien nach Meinung der Teilnehmenden höher, was zum einen optimistisch, zum anderen eher pessimistisch gesehen wird. Weiterhin empfinden einige Diskussionsteilnehmende das eigene Ausprobieren durch die Schülerinnen und Schüler als sehr wichtig an, welches in Unterrichtssettings eine große Rolle spiele. Dabei müsse auf die Beanspruchung eines Wissensvorsprungs durch die Lehrkräfte verzichtet werden. Kinder und Jugendliche könnten in der Klasse als Expertinnen und Experten fungieren, wenn sie über eine höhere Technikaffinität als die Lehrkräfte verfügten. Das könne wiederum Stolz und Anerkennung erzeugen, was sich motivationssteigernd auf den Lernprozess auswirken könne. Diese Punkte können die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräfte fördern und entspannen sowie die Reflexionskompetenz fördern.

Bezüglich der Lehrer*innenrolle habe die Authentizität durch die eigene Person bzw. Persönlichkeit eine entscheidende Bedeutung. Die eigenen Vorlieben und Einstellungen würden durch die Lehrkräfte mit in den Unterricht getragen. Diese Punkte wurden durch die Kategorie *Digitale Medien im Unterricht* weiter deutlich. Der Einsatz digitaler Tools und didaktischer Veränderungen wirke unglaublich, wenn diese nicht den Überzeugungen der Lehrkräfte entspreche. Daher sollten sich Lehrkräfte Gedanken zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts machen, denn nur so könnten Lernerfolg und Motivationssteigerung entstehen. Zudem ist die Schaffung einer Vertrauensbasis für viele Teilnehmende eine grundlegende Voraussetzung, wenn der Einsatz digitaler Medien im Unterricht gewinnbringend gelingen solle. Damit könne auf Kontrolle im Unterricht verzichtet werden, die Lehrkraft agiere anleitend statt prüfend.

Neben Unsicherheiten und Herausforderungen, biete der Einsatz digitaler Medien im Unterricht jedoch auch viele Vorteile, vor allem wenn eine Notwendigkeit bzw. unterrichtliche Erleichterung durch diese bestehe. So werden besonders die Vorteile für die inklusive Bildung herausgestellt. Beispiele von autistischen Schülerinnen und Schülern sowie von geflüchteten Jugendlichen, welche einen besonderen Förderbedarf haben, werden thematisiert und die Überwindung bzw. Abbau der Bedarfsunterschiede angesprochen. Durch den Gebrauch digitaler Medien könne das individuelle Lernen gefördert werden, indem spezielle Sprachtools und Anwendungen, welche das Lesen und Übersetzen erleichtern, gebraucht werden. Hier könnten auch eigene Geräte durch die Schülerinnen und Schülern mit in den Unterricht gebracht werden, wenn die schulische Ausstattung unzureichend sei. Sobald der Mehrwert digitaler Medien erkannt und dadurch gewisse Unsicherheiten im Umgang abgebaut würden, stehe dem Einsatz neuer Medien kaum jemand entgegen. So werden zum Teil auch Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte abgebaut, wenn diese mit Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Förderbedarf zusammenarbeiten.

Weiterhin gibt es jedoch auch negative Meinungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht zum Beispiel die technischen Geräte im Schuleigentum betreffend. Hier werden von einigen Diskussionsteilnehmenden Erfahrungen zu Vandalismus und der Beschädigung schulischer Endgeräte geäußert. Auch die soziale Seite, nämlich eine potenzielle Beeinträchtigung der emotionalen Entwicklung, spielt für etliche Lehrkräfte eine große Rolle. Durch die Verbreitung gewaltverherrlichender Videos oder Cybermobbing könnten Kinder und Jugendliche nach Ansicht mancher Diskussionsteilnehmenden in ihrer psychischen wie physischen Gesundheitsentwicklung beeinträchtigt werden. Zur Aufgabe der Lehrkräfte gehöre daher ein medienkompetenter und kritischer Umgang, sowohl in der Förderung von Schülerinnen und Schülern als auch der Kontrolle ihres Medienverhaltens.

Das Thema der *Medienausstattung und Ressourcen* wurde in der Gruppendiskussion stets als Bedingung für eine erfolgreiche Mediennutzung genannt. Ein sinnvoller Einsatz digitaler Medien im Unterricht, eine Steigerung der Medienkompetenz sowie die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts seien nach Ansicht vieler Teilnehmenden nur durch die Zurverfügungstellung neuer und aktueller Endgeräte möglich. Auch eine aktive Internetverbindung sei für den Erfolg der Mediennutzung zwingend notwendig. Es gibt Lehrkräfte, die eine geeignete Medienausstattung als zwingendes Element für den Einsatz neuer Medien und einen medienpädagogischen Unterricht sehen.

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein sinnvoller Gebrauch nur dann möglich sein könne, wenn schulische Träger oder andere externe Hilfen in technische Infrastruktur investieren. So haben finanzielle Mittel, Subventionen und weitere Unterstützungsangebote eine hohe Relevanz, wenn es darum geht, Medienkonzepte zu. Zwar weigerten sich immer noch manche Lehrkräfte digitale Medien zu nutzen, doch entsprechende Unterstützungsangebote seien erste wichtige und notwendige Schritte. Weiterhin würden digitale Geräte noch immer in analoger Weise genutzt, zum Beispiel interaktive Whiteboards, die wie eine herkömmliche Tafel eingesetzt werden.

Das *kollegiale Verhältnis* zwischen Lehrkräften wurde insbesondere mit möglichen Generationskonflikten in Verbindung gebracht. Allgemein wurde die Ansicht vertreten, dass vor allem jüngere Kolleginnen und Kollegen den digitalen Medieneinsatz fördern sollten und diesen auch am ehesten fordern. Diese Lehrer*innengruppe sei im Wesentlichen technik- und medienaffiner und sollten, wenn es um allgemeine Implementationsstrategien gehe, mit in die Steuerungsprozesse eingebunden werden. Argumentiert wird mit der Tatsache, dass jüngere Kolleginnen und Kollegen innerhalb einer medialen Welt aufgewachsen und sozialisiert wurden, was ihnen den Gebrauch digitaler Medien erleichtere. Entsprechend schockiert zeigten sich Lehrkräfte, wenn sich jüngere und neue Lehrkräfte von einem Gebrauch digitaler Medien in ihrem Unterricht distanzieren und zu diesen negativen Ansichten offen äußern.

Lehrkräfte, die bereit seien, sich auf neue Herausforderungen durch digitale Medien einzulassen, seien eher bereit, neue Dinge von Schule und Unterricht auszuprobieren. So wird postuliert, dass bspw. auch Auslandserfahrungen bei diesem Typus der Lehrkraft eher gewünscht würden als bei der Gruppe, die sich gegen den Einsatz digitaler Medien ausspreche.

Weiterhin geht es um die fehlende Offenheit im Kollegium. Es gäbe Personen, die nur schwer einen Weiterbildungsbedarf kommunizieren wollten oder könnten, da dies häufig als ein Eingeständnis von Schwäche aufgefasst werde. Diese Forderung nach Offenheit würde das Verhältnis zwischen Kolleginnen und Kollegen fördern und unterstützen.

Ebenso geht es bei der Diskussion um geeignete Implementationsstrategien hinsichtlich digitaler Medien, insbesondere um zwei zentrale divergierende Einstellungen. Eine Gruppe äußert sich positiv gegenüber einem Bottom-up-Prozess und meint damit zuerst wenige Kolleginnen und Kollegen in die Pionierarbeit aufzunehmen, bevor das gesamte Kollegium in entscheidende Prozesse eingebunden werde. Die andere Gruppe spricht sich hingegen für einen Top-down Prozess aus. Implementationsstrategien sollten im gesamten Kollegium beschlossen und eingeführt werden, so dass alle von Beginn an mitwirken könnten. In der Bottom-up Bewegung äußerten sich die Lehrkräfte dafür, interne Weiterbildungen zu initiieren und somit die anderen Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu fördern. So gehöre es bei etlichen Lehrkräften zu den Aufgaben einer Lehrkraft, die anderen im Umgang mit neuen Medien zu fördern, andere wiederum sehen in ihrer Rolle keine Verantwortung zur Beteiligung an Change-Management-Prozessen.

Die Themen *gesellschaftsrelevante Faktoren* sowie *Schüler*innenzentrierung* zeigen unterschiedliche Sichtweisen unter den verschiedenen Gruppendiskussionen und Teilnehmenden auf. So werden Einstellungen sichtbar, dass deutsche Schulen nicht primär dafür verantwortlich seien, Medienkompetenz zu fördern und den Einsatz digitaler Medien voranzutreiben. Dieser Auftrag liege bei anderen politischen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, so stünden bspw. die Hochschulen in einer größeren Verantwortung die Rückständigkeit in Deutschland zu überwinden. Die teilnehmenden Lehrkräfte sehen sich nicht als zentrale Verantwortliche in diesem Wandlungsprozess. Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer umfasst nicht die Aufgabe ihren Unterricht eigenverantwortlich zu verändern. Einige andere Teilnehmenden sehen jedoch als Gegenhorizont ihren pädagogischen Auftrag auch darin, digitale Medien in den Unterricht zu tragen. Zudem sollten ihrer Ansicht nach, nicht nur bei Schülerinnen und Schülern Medienarbeit gefördert werden, vielmehr sollten die Lehrkräfte auch andere schulische Akteurinnen und Akteure von der Notwendigkeit überzeugen und Aufklärungsarbeit, zum Beispiel auf Seiten der Eltern, leisten.

In den Diskussionen gab es Teilnehmende, die sich in ihrer Rolle als Lehrkraft dafür verantwortlich sehen, Schülerinnen und Schüler auf das Leben nach der Schule vorzubereiten, um ihre Teilhabe an gesellschaftlicher Welt zu fördern. Die Lehrkraft stehe also in der Rolle des Entwicklers oder der Entwicklerin, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen, autarke und unabhängige Erwachsene zu werden. Manche Teilnehmenden zeigen zu diesen Aussagen nur wenige optimistische Befürwortung und sehen sich in dieser Rolle aufgrund verschiedener Bedingungen gehemmt.

Weiterhin wird die Bedeutung der Verwendung digitaler Medien diskutiert. Auch hier gibt es unterschiedliche Ansichten unter den Diskussionsteilnehmenden. Während klare Befür-

worter einen didaktischen Mehrwert und potenzielle Lernerfolge durch digitale Medien erkennen, schreiben andere Teilnehmende diese Vorteile eher analogen Medien zu. Zudem vertreten einige Personen die Ansicht, dass andere gesellschaftliche und politische Entwicklungen, Forderungen sowie Veränderungen wichtiger seien als die Diskussion um digitale Medien. Das Thema der Inklusion sei dabei nur ein Beispiel von vielen.

Ein weiterer Punkt ist der Abgleich mit der Industrie sowie industriellen Entwicklungen. Etliche Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Medienkompetenz so zu fördern, dass sie im Anschluss an ihre Schulzeit dazu befähigt sind, in Prozesse der Arbeitswelt 4.0 einzusteigen. Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht sollte zur Selbstverständlichkeit werden, was bisher nur bei einigen Teilnehmenden schon geschehen ist. Sie sehen die Notwendigkeit, den eigenen Unterricht zu ändern und neue didaktische Modelle zu implementieren. Zur Aufgabe der Lehrkräfte gehöre ihrer Ansicht nach, die Öffnung der Schule an arbeitsweltliche Entwicklungen. Andere Diskussionsteilnehmende stärken genau den gegenteiligen Aspekt und grenzen sich argumentativ von einer Angleichung an die Arbeitswelt ab. Schule solle genau das nicht tun. Die Aufgaben der Lehrkräfte und auch deren Rolle sollten sich nicht weiter ändern.

8 Webloganalyse

Ebenso wie die Gruppendiskussionen werden die Weblogs ebenfalls mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Untersuchung der einzelnen Weblogbeiträge zum Thema Unterricht und digitale Medien („Digitale Unterrichtsgestaltung“) soll dazu dienen, neben den Kollektivansichten der Gruppendiskussion die Individualebene zum Rollenverständnis der Lehrkräfte zu diskutieren und zu erfassen.

Zu Beginn werden die einzelnen Weblogbeiträge vorgestellt, so dass ein Gesamtbild des jeweiligen Weblogs entsteht. Da nur einzelne Teile der Weblogs für die zugrundeliegende Forschungsfrage relevant sind, ist dieser Schritt zu Beginn der Auswertung notwendig. Im Anschluss folgt die Inhaltsanalyse und deren Interpretation.

8.1 Die Lehrer*innen-Weblogs – Reflexion zur Rolle im Unterricht

8.1.1 Weblog 1: Der entfesselte E-Learning- Blog

Der erste Weblog, wurde von einem männlichen Lehrer einer Sprachschule verfasst, der zum Zeitpunkt der Erhebung 43 Jahre alt war und die Fächer Spanisch und Englisch unterrichtet. Er entschied sich wie alle anderen Teilnehmenden dazu, das fakultative Weiterbildungsangebot zu nutzen und sein erstes eigenes Weblog zu erstellen und regelmäßig zu führen. Das Weblog trägt den Titel „der entfesselte E-Learning-Blog, Oder: Weg mit der Bewahrungsedukation“ (der genaue Link ist dem Anhang zu entnehmen). Der Lehrer dieses Weblogs stellte sich in der Bearbeitung auf seiner eigenen Plattform vor und diskutierte unter seinem richtigen Namen vor dem Hintergrund der Sprachschule, in welcher er arbeitet.

Mit den Blogbeiträgen zum Thema *Unterrichtsgestaltung* beschäftigte sich die Lehrkraft insgesamt fünf Monate lang und verschriftlichte die eigenen Unterrichtserfahrungen über die Zeitspanne des 25. November 2017 bis zum 23. März 2018. In dieser Zeit entstanden insgesamt drei Einzelbeiträge, die nun näher vorgestellt werden.

Beitrag 1.1

„Web 2.0 im Unterricht - Chancen und Herausforderungen

Im Rahmen eines aktuellen Projektes und inspiriert durch meine aktuell ersten Blog-Gehversuche habe ich mit einer meiner aktuellen Klassen an unserer Berufsfachschule für Fremdsprachen im Fach "Englisch Grundlagen" das Pilotprojekt "IFS-Blogbusters" initiiert. Derzeit versuchen sich insgesamt 21 Schülerinnen und

Schüler einer Eingangsklasse daran, mit dem Webseiten-Tool Jimdo eigene Blogs zu erstellen. Bei der generellen Gestaltung der Blogs haben sie freie Hand. Lediglich die Themenschwerpunkte und die möglichst fehlerfreie Nutzung der Zielsprache Englisch sowie eine wöchentliche Feedback-Runde sind vorgegeben. Am Ende des ersten Halbjahres wird zu einem festgelegten Stichtag (1. Februar 2018) eine Notenvergabe als Ersatz für eine anderweitig ohnehin nach Curriculum zentral vorgegebene Grundlagennote erfolgen. So sind die Schüler aktuell beauftragt, die im Plenum traditionell in Form von Präsenzunterricht erörterten und dargereichten Grammatikinhalt (beispielsweise if-clauses, active vs passive voice, tenses, question tags) in verständliche Appetithäppchen, für sich und Interessierte ansprechend und individualisiert aufzubereiten. Damit verbunden ist eine individuelle Repetition und damit Verdichtung des prüfungsrelevanten Lernstoffes, die Herstellung eines persönlichen Bezugs durch maßgeschneiderte Inhalte und eine intrinsische Motivation. Darüber hinaus ist es die Chance, etwas Neues für sich zu entdecken, mit Bildern und Kreativität dem anderweitig vielleicht mitunter als monoton empfundenen Klassenalltag in asynchroner Arbeitsweise zu entkommen.

Da das Projekt noch in den Kinderschuhen steckt, kann derzeit im kleinen Umfang auf einen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden, sodass es zu der nun folgenden prognostizierenden Einschätzung im Laufe der kommenden Monate noch einen tatsächlichen Ist-Zustand im Abgleich geben wird.“

Nachdem er sich eine Weile selbst mit der Gestaltung seines ersten Blogs auseinandergesetzt hatte, entschied sich der teilnehmende Lehrer, im eigenen Unterricht ein Pilotprojekt zu initiieren und seine Schülerinnen und Schüler näher an die Methodik der Bloggerstellung zu führen. Dazu nutzte er ein offenes Webseiten-Tool. Zur Gestaltung und Aufbereitung bekamen die Schülerinnen und Schüler nur wenige Hinweise und konnten frei über die Arbeitsleistung und Zeiteinteilung entscheiden. Lediglich die grobe zeitliche Gestaltung spielte eine Rolle, denn die Klasse sollten bis zum Ende des Halbjahres mit der Bloggerstellung fertig sein. Wöchentlich wurden Feedback-Runden durchgeführt, in welchen die Blogs der Schülerinnen und Schüler zum Thema wurden. Weitere Rahmenbedingung war der korrekte Einsatz der Zielsprache Englisch. Ziel des Einsatzes von Weblogs in seinem Unterricht waren für den Lehrer die individuelle und asynchrone Aufbereitung der Inhalte. Die Chance, etwas Neues für sich zu entdecken und kreativ arbeiten zu können, sollte die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler anregen, mit den sonst trockenen Inhalten der englischen Grammatik zu arbeiten.

Der Lehrer des „entfesselten Blogs“ betrachtete seinen herkömmlichen und gewohnt durchgeführten Unterricht ganz anders als in der Zeit der Webloggerstellung. So können seiner Ansicht nach durch das *IFS-Blogbusters-Projekt* Grammatikinhalt und Lernstoffe individualisiert in „Appetithäppchen“ aufbereitet werden, was in dem sonst so monotonen Klassenalltag nicht oder nur schwer möglich sei. Durch die Asynchronität der Bearbeitung ist die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren eigenen Lernfortschritt höher als beim klassischen Unterricht, was seiner Hoffnung nach auch die Motivation im

Vergleich zum alltäglichen Unterricht erhöhen wird. Durch die Vorstellung eines offenen Webseiten-Tools ist der Lehrer bereit, den eigenen Lehr- und Lernraum zu verlassen und seinen Unterricht nach außen (online verfügbar) hin zu öffnen. Er ermutigt seine Schülerinnen und Schüler dazu, ihre Lernprozesse transparent zu gestalten und diese online sichtbar zu machen. Da er sich auf seiner Website mit seinen eigenen persönlichen Daten vorstellt, ist anzunehmen, dass er keine Probleme darin sieht, das eigene Lehren und Lernen nach außen hin sichtbar zu gestalten. Ein wichtiges Motiv zur offenen Unterrichtsgestaltung liegt für ihn darin, die Selbsterfahrung und Eigenverantwortung seiner Schülerinnen und Schüler zu steigern. Durch individuelle und kreative Arbeiten soll nicht nur die Individualisierung, sondern auch die Selbstbestimmtheit erhöht werden.

In einem weiteren Blogabschnitt hat er sich vor der Initiierung seiner neuen Unterrichtsmethode Gedanken über die Chancen und Herausforderungen gemacht, die er dann im Anschluss mit den tatsächlichen Ergebnissen abgleicht.

Beitrag 1.2

„Prognostizierbare Herausforderungen:

Als tatsächliche Herausforderung kann wohl der zeitliche Mehraufwand gesehen werden. Zunächst kann es, je nach Social-Media-Affinität und Vorkenntnissen, technische Hürden bei der Blog-Erstellung geben, die vor allem ohne verständliche Instruktionen und Tutorenhilfe in Frustration umschlagen könnten. Je nach Vertrautheit mit der Thematik ist eine entsprechende Begleitung durch den Lehrer und durch Schülerexperteninseln ratsam. Im weiteren Verlauf könnten für die Schüler überdies Schwierigkeiten und Überforderungen mit der zeitlichen Planung entstehen. Viele sind durch eine jahrelange vorgegebene chronologische Taktung an feste Intervalle und enge Vorgaben bei der Aufgabenerstellung gewohnt – es herrscht die Tendenz vor, auf Schulaufgaben und angekündigte Tests in zeitlich wohltemperierten Abständen und nach vom Lehrer vorgegebenen Inhalten zu lernen, nicht jedoch sich eigeninitiativ und asynchron auf ein halbes Jahr verteilt sowohl mit einem Thema auseinanderzusetzen als auch für sich sowie andere dieses auf- und vorzubereiten. Die wöchentliche Feedbackrunde fungiert in diesem Kontext sowohl als Erinnerungstaktgeber als auch als Fortschritts- und Optimierungsindikator, nicht zuletzt jedoch als motivationsstiftender Faktor. Gleichzeitig ist es ein Anker und Fundament für all diejenigen Teilnehmer, für die die oben beschriebene Asynchronität und/oder Web-2.0-Umgebung Neuland ist und die konservative Strukturen zum optimierten Lernerfolg benötigen. Als weitere Hürde für die Schüler ist vorstellbar, dass die, im Vergleich mit traditionellen Vorgaben aus dem Curriculum großen Spielräume (temporal, inhaltlich, graphisch...), eher als Belastung empfunden werden können. Feste Strukturen und Rahmenbedingungen könnten bei einigen für wichtiger erachtet werden als eine relative großzügig bemessene kreative und inhaltliche Freiheit. Vor diesem Hintergrund ist eine genaue Wegbeschreibung durch den Tutor, sicherlich auch durch gelungene Schülerbeispiele Steuerungs- und Orientierungsinstrument der Wahl. Nicht jeder ist ein geborener Produzent, nicht jeder weiß damit umzugehen. Hier ist das Lehrpersonal auch hinsichtlich der Vorfeldsondierung und, darauf fußend, proaktiven Beobachtung aufkeimender Überforderungstendenzen rechtzeitig Abhilfe geschaffen.

Prognostizierbare Chancen:

Obig genannte Hemmnisse können zugleich in vielen Punkten als Chance für die Schüler verstanden werden. Diejenigen ohne Social-Media-Affinität und Vorkenntnissen in diesem Bereich können durch verständliche Instruktionen sowie Tutorenhilfe für sich ein neues Thema entdecken, sich in einem vielleicht bisher vermiedenen Bereich neue Kompetenzen und Fertigkeiten erarbeiten. Im Idealfall erschließen sich durch dieses Plus im Kompetenzenportfolio neue Wege, auch später auf dem Arbeitsmarkt. Alle technikaffinen Schüler wiederum erhalten die Möglichkeit, sich auch außerhalb des Faches EDV analog der ihnen ohnehin geläufigen Art und Weise auszudrücken und sich nun auch über schulische Inhalte darzustellen. Durch die relativ flexible Bearbeitungsfrist über einen Zeitraum von einem halben Jahr sowie der weitestgehend asynchronen und selbstbestimmten Bearbeitungsintensität sowie –frequenz erhält das Zeitmanagement für das Gros der Schüler eine neue Bedeutungsdimension. Gerade im Hinblick auf den später beruflich geprägten Karriereweg ist diese Komponente einer eigenverantwortlich über einen gewissen Zeitraum zu erfüllenden Aufgabe ein wichtiger Vorbereitungs-schritt.“

Der Autor des vorliegenden Beitrags befürchtet Herausforderungen durch den zeitlichen Mehraufwand. Auch die technischen Hürden könnten gerade bei fehlender Social-Media-Erfahrung und entsprechenden Vorkenntnissen eher Frustration statt Motivationssteigerung aufkommen. Da die Schülerinnen und Schüler eine andere Art des Unterrichts gewohnt sind, kann die Übernahme der Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess zu einer Überforderung bei den Lernenden führen. Durch die konservativen Strukturen des Unterrichts sind es viele Schülerinnen und Schüler nicht gewohnt, den Lernprozess eigenständig zu steuern. Durch die wöchentliche Feedbackrunde in der Klasse soll dem entgegengewirkt und die Motivation aufrechterhalten werden. Insgesamt können Erstellung und Pflege eines Weblogs nach Ansicht des Lehrers eher als negative Unterrichtsmethode empfunden werden, da die Schülerinnen und Schüler die relativ großen Freiräume als überfordernd und belastend empfinden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht für ihn darin, lernbegleitend zu agieren und bei Überforderungstendenzen Abhilfe zu schaffen. Gleichzeitig muss er als Berater seiner Klasse bei fehlschlagender Planung begleitend und helfend zur Seite stehen.

Die erwarteten Chancen sieht der Autor primär darin, neue Fertigkeiten und Kompetenzen bei seinen Schülerinnen und Schülern zu fördern und auszubauen. Diese neu erworbenen Kompetenzen können den Schülerinnen und Schülern auch außerhalb der Schule nützlich werden und sie umfassender auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Eine weitere Chance ist die Steigerung der selbstbestimmten Arbeitsweise der Lernenden sowie die Förderung der Bearbeitungsintensität und des eigenen Zeitmanagements. Die Ängste vor negativen Folgen der neuen Unterrichtsmethode überwiegen in der prognostizierten Ergebniserwartung. Das bedeutet, dass sich der Lehrer bereits im Vorfeld Gedanken gemacht hat, wie er als Sprachlehrer bei Problemen und Schwierigkeiten intervenieren kann. Vor allem die Flexibilität

und Offenheit gegenüber der Leistungserbringung bereiten hier die größten Unsicherheiten. So denkt er über seine eigene Rolle im geplanten Unterrichtssetting nach und beschreibt sich als Tutor mit beratenden und lernbegleitenden Aufgaben. Die Offenheit der Lerneinheit wird auch hier wieder mit den klassischen Unterrichtsmethoden und dem gewohnten Unterrichtsalltag verglichen. Die Gefahr, die hierbei prognostiziert wird, ist eine Verunsicherung auf Seiten der Schülerinnen und Schülern, die es nicht gewohnt sind, selbstverantwortlich ihre Lernprozesse zu gestalten. Das widerspricht den Erwartungen, welche der Lehrer hinsichtlich der Vorbereitung auf die Arbeitswelt und die spätere Berufstätigkeit sieht, und versucht diese Diskrepanz mit einer neuen, kreativen und offen gestalteten Unterrichtsmethode zu kompensieren. Als wichtigstes Element und Voraussetzung ist die tutorielle Begleitung und Ansprechbarkeit der Lehrkraft, die schnell auf Unsicherheiten reagieren kann, bevor diese in Frust umschlagen.

Im Anschluss an die Überlegungen zu Beginn der Einführung von Weblogs im Unterricht werden die Erwartungen mit den tatsächlichen Ergebnissen verglichen. Die Lehrkraft ist positiv überrascht, die Erwartungen wurden weitestgehend übertroffen.

Beitrag 1.3

„Tatsächlich festgestellte Herausforderungen und Chancen:

Jetzt, nach Beendigung einer ersten Projektphase, kann aufgrund der Schülerergebnisse von einem tatsächlichen Erfolg gesprochen werden. Die Blog-Ergebnisse übertreffen teils meine Erwartungen, die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema scheint innerhalb der Pilotklasse auf fruchtbaren Boden zu fallen. [...]
Tatsächlich konnten im Rahmen des manchmal von den Schülern als grammatiklastig und somit dröge empfundenen Grundlagenunterrichts Inhalte wie Tenses, Passive Voice, Question Tags und If-clauses durch die neue Darreichungsform schmackhaft gemacht werden. Durch bereits blogaffine Unterstützer konnten technische Umsetzungshürden überwunden werden, für keinen der Schüler war es nach einer feedback-Auswertung letztlich ein Problem, die Technik zu meistern. Tatsächlich wirkte der größere Erfüllungs- und Verantwortungsspielraum für die eigene Leistung sehr motivierend. Dies zeigt, dass etwa ein Drittel der Schüler sogar fachübergreifende Inhalte aufgenommen hat und die Seiten regelmäßig ausgebaut und gepflegt werden.
Als Herausforderung bleibt, diejenigen mitzunehmen, die in der ersten Projekt- und Bewertungsphase eher unterdurchschnittliche und für die Publizierung unzureichende Leistungen gezeigt haben. Es handelt sich dabei zwar ganz klar um einen einstelligen Prozentsatz, dennoch sollen auch sie individuell motiviert werden. Hier ist für die zweite Phase jeweils ein zusätzlicher Inhaltssupport durch eine Schülersteuerungsgruppe angedacht sowie eine frequentiertes "positive reinforcement" meinerseits.“

Inhalte, die von Schülerinnen und Schülern in der Vergangenheit als weniger motivierend angesehen wurden, konnten durch die Bearbeitung der Weblogs auf eine neue Art thematisiert werden. Das hat sich motivierend auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg

ausgewirkt. In der Klasse haben sich die Mitschülerinnen und Mitschüler gegenseitig unterstützt und sich Hilfe bei der technischen Umsetzung gegeben. Auch die zuvor befürchtete Überforderung durch die Offenheit der Methode und nur wenig ausgestaltete Kontrolle bzw. das Eingreifen durch die Lehrkraft, blieb aus und wirkte motivationssteigernd. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler leistete mehr, als im Unterricht erwartet wurde und nahm sogar fächerübergreifende Inhalte mit in ihre Weblogs auf. Die Unterrichtseinheit wurde im Anschluss an die Weblogerstellung evaluiert. Insgesamt wurden positive Ergebnisse und Erfahrungsgewinne verzeichnet.

Durch die allgemein positiven Erfahrungen sieht der Lehrer eine zweite Phase der IFS-Blogbusters vor und aktualisiert das didaktische Vorgehen hinsichtlich der Ergebnisse aus der Pilotphase. Angedacht ist eine Schüler*innen-Steuerungsgruppe, welche eine zusätzliche Support-Leistung ermöglichen soll. Er selbst wird als Lehrkraft eher die Rolle eines regelmäßigen Feedbackgebers einnehmen.

Insgesamt ist die Lehrkraft mit der Erfahrung seiner neuen Unterrichtsmethode zufrieden. Er ist davon überzeugt, die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu stärken, die Kreativität anzuregen und den Medienkompetenzerwerb zu fördern. Seine Rolle und sein Aufgabenbereich verändern sich dadurch, er plant zukünftig noch mehr Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler zu übertragen und, nur bei Schwierigkeiten und Problemen einzugreifen und dabei eher unterstützend zu wirken. Die Peer-Förderung durch die Hilfe der Mitschülerinnen und Mitschüler bei technischen Problemen und die geplante Schülersteuerungsgruppe steigern die Zusammenarbeit in der Klasse zusätzlich. Insgesamt steht der Autor auch einer kritischen Prüfung des Unterrichts offen gegenüber und pflegt regelmäßige Feedbackschleifen in seinen eigenen Unterricht ein. Durch eine umfassende Reflexion während der gesamten Lehr-Lerneinheit sowie vor und nach der Entscheidung der Implementierung von Weblogs in den Unterricht, war sich die Lehrkraft ihrer eigenen Rolle, Aufgaben sowie Erwartungen von Anfang an bewusst.

Beitrag 1.4

“Feedbackr – two thumbs up or just another flash in the pan?”

„Feedbackr – Feedback per Smartphone“ [...] eignet sich aufgrund der Instant-Rückmeldung insbesondere für die punktuellen Optimierungen bereits langjährig erprobter, wiederholter, aber nicht mit einem Rückkopplungsinstrument hinterfragter Unterrichtsgestaltungen. Beispielsweise besteht in diesem Zusammenhang die Chance, eingefahrene, vielleicht fälschlicherweise (oder zu Recht) als erfolgreich erachtete methodisch-didaktische Unterrichtseinheiten genauer zu hinterfragen und bei Bedarf auf Basis der Sofortergebnisse anzupassen. Es ist auch eine Chance, sich als eine moderne, für Kritik und das Schülerempfinden empfängliche Lehrkraft mit Entwicklungsbestrebungen zu zeigen. Feedbackr eignet sich jedoch auch für die Bewertung der Schüler untereinander, z. B. bei Präsentationen und in Arbeitsgruppen. Auch als Lernfortschrittskontrollinstrument (Verständnisprüfung)

und zur Prüfungsvorbereitung ist dieses Tool für Schüler wie Lehrer gleichermaßen zielführend einsetzbar. Zudem haben die Schüler das Gefühl der Teilhabe und ernst genommen zu werden. Nicht zuletzt ist es ein sinnvoller Einsatz von Smartphones/Tablets im Unterricht, der bei den meist technikaffinen Jugendlichen ein motivierender Faktor sein kann.

Als Herausforderung lässt sich die technische Umsetzung (Stabiles Internet auf allen Geräten? Was ist mit älteren Smartphones mit veralteten Betriebssystemen?) sehen sowie die Tatsache, dass nur in kostenpflichtigen Upgrade-Versionen das Gesamtspektrum abrufbar ist. Zusätzlich läuft man durch die Anonymisierung Gefahr, Manipulationen aufzusitzen. So ist es durchaus vorstellbar, dass bei nicht dem Lehrer zugeneigten Gruppierungen innerhalb einer Klasse ganz bewusst eine Ergebnisverfälschung bewirkt wird. Auch kann ein frequentierter Einsatz dieses Instant-Feedbacks eingedenk vorgenannter Spannungslage und nicht nachprüfbarer Ergebnismanipulation für den Lehrer durchaus demotivierend wirken.

*Grundsätzlich lässt sich feedback meines Erachtens in jedem Unterricht sinnvoll einsetzen. Im Bereich des Übersetzens und der allgemeinen Sprachgrundlagen - beides Fächer, die ich unterrichtete - konnte ich sehr gute Ergebnisse erzielen – sowohl für mich als auch für die Schüler. Im Fach „Allgemeine Sprachgrundlagen im Englischen“ konnte ich unter frequentierter Nutzung von feedback beispielsweise die Verständnisprüfung viel genauer und meines Erachtens authentischer erfassen als zuvor. So stellte ich nach Jahren des identischen Zeitaufwands für die Erklärung und Erarbeitung der Passive Voice fest, dass die Schüler hier in Teilbereichen noch intensiven Nachholbedarf äußerten. Auch verhalf mir die Instant-Auswertung zur Erkenntnis, dass im Bereich der „Question Tags“ eine Selbsterarbeitung per Blog-Eintrag das favorisierte Mittel der aktuellen Klasse darstellt. Ich bin der festen Überzeugung, dass dieser Aspekt bei einer nichtanonymisierten Plenumsfrage sich so nicht herauskristalisieren hätte können. Abschließend sei noch erwähnt, dass die Schüler in meiner Testphase, gerade wenn das Tool zur Unterrichtsbewertung genutzt wurde, sehr wohl differenziert und verantwortungsvoll damit umgegangen sind. Jedenfalls erhielt und erhalte ich so wertvollen ad-hoc-Input für eine prospektive und prosperierende Unterrichtsgestaltung. **Bottom line: „Two thumbs up“!***

Der Weblog-Autor hat sich im Rahmen der Erarbeitung seines Blogbeitrags intensiv mit dem Instrument des *feedback*³ auseinandergesetzt und dieses in seinem eigenen Unterricht angewendet. Für ihn besteht der Vorteil dieses Unterrichtstools darin, die Unterrichtsmethoden und didaktische Lehreinheiten präziser zu hinterfragen und diese u. U. auf Grund der Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Er erachtet es positiv, sich vor den Schülerinnen und Schüler als eine moderne und offene Lehrkraft zu zeigen, die Bereitschaft für Feedback und Entwicklungsbestrebungen zeigt. Damit fühlen sich die Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt und haben das Gefühl ein wichtiger Teil des Unterrichts zu sein.

³ Mobile App zur (anonymisierten) Feedbackgestaltung

Eine Herausforderung sieht der Lehrer vor allem darin, dass durch die Anonymisierung die Gefahr eine Ergebnismanipulation besteht. Möglicherweise können zuvor gemachte Erfahrungen negativ beurteilt und auf andere Kontexte übertragen werden. Das kann sich wiederum demotivierend auf ihn auswirken. In seinem Unterricht haben sich die Bedenken jedoch nicht bestätigt, er hat im Gegenteil positive Erfahrungen mit dem Feedbackinstrument gemacht und konnte selbst durch die Evaluation durch die Schülerinnen und Schüler für seinen eigenen Unterricht lernen.

Auch in diesem Blogbeitrag äußert sich der Lehrer offen gegenüber neuen Unterrichtsmethoden und ist bereit, auf die Meinungen und die Kritik seiner Schülerinnen und Schüler einzugehen. Diese Rückmeldungen fordert er aktiv ein und vermittelt damit den Lernenden, ein wichtiges Element des Unterrichts zu sein, welches mitbestimmend aktiv werden kann. Er sieht sich damit selbst als einen modernen und weniger konventionellen Lehrer an, der empfänglich für Verbesserungsvorschläge der Klasse ist. Auch hier vergleicht er wieder herkömmliche und neue Unterrichtsmethoden, grenzt diese klar voneinander ab und positioniert sich als Vertreter der neuen didaktischen und medial unterstützten Lehrmethoden. Er zeigt, dass Vorbehalte, nämlich die Angst vor Missbrauch und Angreifbarkeit unbegründet sind und bestätigt den positiven Einfluss einer offenen Lernumgebung auf das Unterrichtsklima. Damit sieht er sich nicht nur als Lehrender, sondern gleichzeitig als Lernender, der bereit ist von seiner Klasse Neues zu erfahren, Missverständnisse aufzuklären und sein Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Von dieser Einstellung profitieren auch die Lernenden, denn er erkennt die Schwächen und Nachholbedarfe in der Klasse besser und kann zielstrebigere offene Fragen und Schwierigkeiten bei bestimmten Themen klären.

In seiner Abschlussreflexion sollte sich die Lehrperson mit der Frage auseinandersetzen, ob seiner Ansicht nach das Lernziel erreicht wurde, was ihm in der Gestaltung wichtig war und was er im Rahmen des Weiterbildungsangebots der Weblogerstellung dazu gelernt hatte. Sein Fazit sah dabei folgendermaßen aus:

Beitrag 1.5

„Reflexion: Ziel erreicht? Oder: Und was nehme ich mit? Was habe ich dazugelernt, was kann ich besser machen? Und was haben die Kommilitonen so gemacht, was war mir wichtig?“

Viel, genauer gesagt: sehr viel. Wie bereits unter dem „Digitale Unterrichtsgestaltung“ erwähnt, verwende ich Blogs im Rahmen meines Schülerprojekts „blogbusters“ bereits erfolgreich im Unterricht und habe aufgrund positiven Feedbacks (siehe „feedbackr) und eigenem Enthusiasmus auch vor, dies noch weiter auszubauen. Sollte das Seminarziel die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen der Medienpädagogik und Medienbildung gewesen sein, so ist in meinem Fall

viel mehr daraus geworden, nämlich eine aktive Verwendung und Unterrichtsentwicklung, eine Multiplikatorfunktion zum „triggern“ (und ärgern?) anderer Kollegen. Mein Erfahrungs- und Wissenshorizont wurde durch die abwechslungsreichen Aufgabeninseln erweitert, mein Unterrichtsportfolio horizontal und vertikal bereichert.

Zwar bin ich durchaus technikaffin, doch nicht unbedingt „Web-2.0.-tauglich“. So waren viele Apps, Instrumente und Tools für mich nicht Neuland, jedoch meist nur sehr oberflächlich bekannt. Hier zeigte sich für mich ab und an die Herausforderung, dass ein Einsteigen mit Tiefgang dann doch mit relativ großem Organisations-, Konzeptions- und Zeitaufwand verbunden ist. [...]“

Durch die Erstellung und Führung eines eigenen Lehrerweblogs hat der Autor viel gelernt. Vor allem im Hinblick auf seinen eigenen Unterricht hat er damit angefangen, neue digital gestützte Unterrichtseinheiten in seiner Klasse zu implementieren und diese zukünftig weiter auszubauen. Sein Erfahrungs- und Wissenshorizont konnte er durch die Weblogführung erweitern, seine Medienkompetenz erhöhen. Er nutzt nun selbst Weblogs im Unterricht und lässt diese durch seine Schülerinnen und Schüler erstellen, führen und diskutieren. Damit betreibt er eine aktive Entwicklung seines Sprachunterrichts. Zur Bloggerstellung wählte er bewusst ein prägnantes Hauptthema, das Freedom-Theme, um dieses als Wegweiser zu manifestieren.

Durch die Verwendung seines Weblogthemas des entfesselten Weblogs, macht er deutlich, wie er die Weiterentwicklung seines Unterrichts selbst sieht. Er löst sich von den herkömmlichen und teilweise festgefahrenen Strukturen der monotonen Unterrichtsabläufe, probiert sich aus und hinterfragt seine Rolle als Lehrkraft. Durch Reflexionsanlässe überdenkt er jahrelang angewandte Unterrichtsmittel und findet neue Wege, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Das bedeutet zuweilen auch kritikfähig und unsicher gegenüber neuen didaktischen Methoden zu sein, doch versucht er von Beginn an Erwartungen, Chancen und mögliche Hindernisse einzukalkulieren und diesen so früh wie möglich entgegenzuwirken. Er löst sich also von traditionellen Unterrichtskonzepten, dem bisherigen -alltag und probiert „Neues für sich aus“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Autor des entfesselten Weblogs den Fokus auf eine Öffnung des Unterrichts legt. Diese Öffnung geschieht auf zweierlei Art. Zum einen öffnet er den Verantwortungsraum für die Schülerinnen und Schüler, die nun selbstaktiv und verantwortungsvoll den Unterricht stärker mitgestalten sollen, zum anderen öffnet er den Unterricht räumlich-medial und macht sowohl sein eigenes Lernen als auch das unterrichtliche Lehren online offen verfügbar. Er thematisiert dazu in nahezu allen Blogbeiträgen die Kontraste zwischen konservativem und neuem Unterricht. Er ist bemüht, langjährig durchgeführte Unterrichtspraxis aufzubrechen und neue didaktische Methoden anzuwenden, die sich insbesondere im medialen Raum durch eine gewisse Offenheit auszeichnen.

So sollen Kreativität und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Die Selbstentwicklung der Lernenden steht im Fokus des Unterrichts, die Vorbereitung auf das Berufsleben soll durch seine Unterrichtsmethoden gefördert werden. Die individuelle und selbstorganisierte Arbeitsweise wurde durch die Klasse positiv bewertet, was ihn weiterhin dazu anregt, das Projekt der Blogbusters weiterzuführen. Die Bedürfnisse und Meinungen seiner Schülerinnen und Schüler sind für ihn zentral, weshalb auch zu bestimmten Themen und Vorgehensweisen im Unterricht Feedback eingefordert wird. Für ihn ändern sich seine Aufgaben als Lehrkraft und die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler enorm. Während er durch die mediendidaktische Aufbereitung als Kontrollinstanz, Überprüfer und Betreuer immer weiter in den Hintergrund rückt, wird die Rolle der Schülerinnen und Schüler neu ausbalanciert. Sie übernehmen für sich selbst, ihr eigenes Lernen als auch für die gesamte Klasse mehr Verantwortung und fungieren (so zumindest zukünftig) als Steuerungselement der Lerneinheiten. Für den Autor ist es wichtig, dass seine Schülerinnen und Schüler auf das spätere Berufsleben vorbereitet und Teil des gesellschaftlichen Handelns werden. Seine Rolle beschreibt er weniger als traditionelle Lehrkraft als vielmehr Tutor und Berater. Zukünftig möchte er primär als positive Bestärkung fungieren. Insgesamt beschreibt er seine eigenen Erfahrungen, die er im Rahmen seines Unterrichts sammeln konnte, als positiv. Die Motivation zur Durchführung entstand während der eigenen Webloggerstellung und -durchführung, seine selbst angewandten Lernmethoden setzt er selbst als Lehrender in der Klasse um.

8.1.2 Weblog 2: Chancen der digitalen Medien im Schulalltag

Das zweite Weblog, der im Rahmen der Dissertation diskutiert wird, wurde von einer Lehrerin eines Gymnasiums betrieben. Sie ist zum Zeitpunkt der Erhebung 38 Jahre alt und unterrichtet die Fächer Biologie und Französisch. Dieses Weblog ist im Vergleich zum ersten nicht so umfassend gestaltet und bietet generell weniger Informationen als der entfesselte Weblog. Deswegen rekurren die folgenden Ausführungen auf weniger Inhalte.

Im Gegensatz zum Autor des ersten Weblogs stellte sich die Autorin im Zuge der Bloggerstellung zwar vor, gab jedoch weder ihren realen Namen noch der von ihrer Schule preis. Sie nannte im Teil „Über mich“ ihre Motivation (Angebot eines Weiterbildungsstudiengangs) zur Erstellung eines Weblogs und äußerte die Wichtigkeit der Beschäftigung mit digitalen Medien. Auch sie hatte sich mit der Thematik der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien auseinandergesetzt und beschrieb ebenfalls ein mögliches Beispiel zur digitalen Unterrichtsentwicklung. Bevor sie sich mit der konkreten Unterrichtsgestaltung auseinandersetzte, ging es ihr zuerst um die Entwicklung des Social Webs.

Beitrag 2.1

„Das klingt doch sehr gut, oder nicht? In der Realität ist es manchmal nicht ganz so einfach, da nicht alle Schulen über die entsprechende technische Ausstattung verfügen. Dann ist es oft sehr zeitaufwendig, alles so zu organisieren, dass der zu Hause gut vorbereitete Unterricht mit digitalen Medien auch tatsächlich erfolgreich umgesetzt werden kann. Problematisch ist auch, dass die Technik manchmal nicht so zuverlässig funktioniert und störanfällig ist oder ein Problem auftritt, das sich nicht ohne Hilfe lösen lässt. Doch das wird sich in naher Zukunft sicherlich ändern, sodass bald jeder Klassenraum mit digitalen Medien ausgestattet sein wird und Integriertes Lernen mehr und mehr stattfinden kann.“

Sie schreibt, dass das Unterrichten mit digitalen Medien leider nicht immer so gut funktioniert, wie es in Form von Videos o.ä. dargestellt wird. Oft fehlt es in Schulen an der technischen Ausstattung, so dass gut vorbereiteter Unterricht nicht erfolgreich umgesetzt werden kann. Häufig funktioniert die Technik auch nicht besonders zuverlässig, technische Probleme können häufig nicht alleine gelöst werden. Dennoch ist die Autorin zuversichtlich, dass sich das Problem in Zukunft lösen lassen wird, da künftig Klassenräume immer mehr mit digitalen Medien ausgestattet werden, so dass ein „integriertes Lernen“ stattfinden kann.

Hier wird die mangelhafte bzw. fehlende technische Ausstattung von Schulen und Klassenräumen im Speziellen dafür verantwortlich gemacht, dass noch nicht mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet werden kann. Eine fehlende Verfügbarkeit von technischen Geräten verhindert also geradezu das Arbeiten und Unterrichten und damit auch das Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Medien und Technik werden hier weitestgehend synonym verwendet, es kann vermutet werden, dass ein digital-mediendidaktisches Arbeiten (noch) nicht stattfindet. Es wird auf Hilfe und Unterstützung gewartet, die bei Problemen technischer Art helfen und beim Ausbau der medialen Infrastruktur Unterstützung bieten. Die Verantwortung zum Lehren und Lernen mit neuen Medien liegt ihrer Meinung nach weniger bei ihr als Lehrkraft, sondern primär bei Dritten.

Auf ihre Einführung in das Web 2.0 folgt das selbstgewählte Unterrichtsbeispiel aus der Praxis, das sich auf die reflexive Aufgabenstellung des Onlinemoduls bezieht.

Beitrag 2.2

„Ein Beispiel aus der Praxis

Bei Projekttagen zum Thema „Sucht und Sehnsucht“ mit Schülern der Klassenstufe 9 hatten wir es den Schülern überlassen, in welcher Form sie sich mit den Inhalten auseinandersetzen. Die Schüler wählten folglich ihre Gruppenzusammensetzung, das konkrete Thema und eine Art der Präsentation (z.B. Rollenspiel, Schülerzeitung, Video, Power-Point-Präsentation) selbst aus. Mehrere Gruppen hatten sich für das Erstellen eines Videos entschieden. Besonders gut gelungen war ein Video von fünf Mädchen, die sich mit dem Thema Alkohol beschäftigt hatten und innerhalb von nur drei Tagen selbstständig ein Video im Stil eines Vlogs erstellt hatten.

Nach der themenorientierten Recherche und dem Erstellen eines Drehbuchs, wurden an verschiedenen Orten des Schulhauses mit dem Smartphone der Schüler Szenen gedreht, wie zum Beispiel kleine Interviews oder eigene Kommentare. Das Video wurde dann von den Mädchen weiter bearbeitet, geschnitten, Text eingebunden, Vorspann und Abspann eingefügt, Outtakes erstellt, etc. Die Schülerinnen verfügten in diesem konkreten Fall über Kompetenzen, die ich als Lehrerin nicht von ihnen erwartet hätte und die ich in Form einer möglichen Aufgabenstellung nicht verlangt hätte. Durch die freie Wahl der Art der Präsentation ist ein tolles Video (Vlog) entstanden, was den Schülern sichtlich viel Spaß bereitet hat.

Bisher wurde das Video jedoch nicht im Internet öffentlich präsentiert, da eine entsprechende Lernplattform an meiner Schule zurzeit nicht existiert. Es wäre jedoch möglich und denkbar, die Ergebnisse der Projekttag in Form einer Internetseite (Wiki, Weblog) zu präsentieren.“

Das Beispiel bezieht sich auf die Gestaltung von Projekttagen einer neunten Klasse des Gymnasiums, indem die Autorin unterrichtete. Hierbei ging es um eine Gruppenarbeit, die sich grob mit dem Thema „Sucht und Sehnsucht“ beschäftigen sollte. Die Schülerinnen und Schüler suchten sich selbst in Gruppen zusammen und konnten in einer selbstgewählten Art der Darstellung ihr Thema bearbeiten. Die Lehrerin brachte als Beispiele Rollenspiele, Schülerzeitungen, Videos oder Powerpoint-Präsentationen an. Mehrere Gruppen entschieden sich für die Erstellung eines Videos, wobei eine Gruppe von Schülerinnen besonders gute Arbeit geleistet habe. Das in den Projekttagen entstandene Video wurde mit dem eigenen Smartphone der Schülerinnen gedreht und anschließend geschnitten. Die Arbeit der Schülerinnen wurde als herausragenden *Vlog* beschrieben. Das Video konnte bisher noch nicht öffentlich präsentiert werden, da die Schule über keine eigene Lernplattform verfüge. Eine Veröffentlichung ist allerdings denkbar.

Insgesamt handelt es sich beim beschriebenen Beispiel um kein klassisches Unterrichtsszenario, da das Videoprojekt nicht im Unterrichtsetting angesiedelt wurde. Im Rahmen einer Projektwoche entstand zu einem Thema eine Gruppenarbeit, welche nicht zwingend im Rahmen einer medialen bzw. digitalen Aufbereitung hätte stattfinden müssen. Die Präsentationsart erfolgte zwar durch digitale Medien, hätte aber auch in der beschriebenen Art auf analoger Basis erfolgen können, zum Beispiel in einem Schülerzeitungsbeitrag oder Rollenspiel. Die Hinweise an die Schülerinnen und Schüler waren dabei sehr offen, viele entschieden sich für das selbe Medium in Form eines Videos. Dieses wird von der Lehrerin als *Vlog* beschrieben, wobei nicht ganz klar wird, was genau damit gemeint ist. Während es sich bei einem *Vlog* um die regelmäßige Erstellung und Veröffentlichung von Videobeiträgen handelt, erscheint die Aufgabenstellung und Erarbeitung in diesem Beispiel jedoch so, dass die Videoproduktion einmalig während der Projektwoche stattfand und dazu auch nicht veröffentlicht wurde. Die Bezeichnung eines *Vlogs* scheint hier daher falsch bzw. irreführend.

Die Erstellung eines Videos mit Schnitt und Erstellung eines Abspanns schien dabei besonders gut gelungen und war laut des Blogbeitrags der Lehrerin eher eine Ausnahme unter den abgegebenen Arbeiten. Es wird von Kompetenzen gesprochen, die von den Schülerinnen nicht erwartet worden wären. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrerin selbst wenig Erfahrung mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht aufweist oder sie mit den Schülerinnen bisher keine derartigen Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht hatte. Zum einen wird nicht zwischen *Vlog* und Video unterschieden, zum anderen sind die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht klar, werden teilweise sogar unterschätzt. Zudem findet keine Öffnung der „Unterrichtseinheit“ nach außen statt. Während im ersten Weblog sogar die Adressen der Weblogs der Schülerinnen und Schüler öffentlich gemacht wurden, erfolgte in diesem Fall offensichtlich keine Veröffentlichung des Lernprodukts. Der Lernraum bleibt daher geschützt und geschlossen, ein Zugänglichmachen des Videos könnte auf einer schulinternen Lernplattform erfolgen, eine Veröffentlichung auf einer öffentlichen Internetseite ist zwar möglich, bisher aber nicht geplant.

Im folgenden Blogbeitrag hat auch die Lehrerin dieses Weblogs Unterrichtstools testen und vorstellen sollen. Dazu bot sie insgesamt fünf Beispiele dar, von denen sie eines näher beschrieb.

Beitrag 2.3

„Doodle - ein Tool, das jeder kennt

Doodle ist zum Beispiel ein Koordinationstool zur unkomplizierten Abstimmung von Terminen über eine Internetseite. Auf diese Weise können Personen einen gemeinsamen Termin finden ohne lästiges Hin- und Herschreiben von E-Mails.

Andere interessante Tools, die ich gern ausprobieren möchte:

Kahoot! - Ein Quiztool für die ganze Klasse. - Das kann ich in beiden Fächern einsetzen und jeweils an meinen Unterricht anpassen.

Online-Time für den Unterricht (www.online-stopwatch.com). Dieses Tool lässt sich flexibel nutzen. Es geht darum, die noch verbleibende Zeit (z.B. Bei Gruppenarbeit, 10 Minuten laufen ab) über den Beamer anzuzeigen und kann unabhängig vom Fach eingesetzt werden.

*Sitzplatzgenerator - Wer sitzt neben wem?
(www.quizdidaktik.de/sitzplangenerator)*

Die meisten Web-Apps lassen sich in verschiedenen Unterrichtsfächern einsetzen. Ganz spezielle Tools, die ausschließlich für den Französisch- oder Biologieunterricht konzipiert sind, habe ich noch nicht entdeckt.“

Insgesamt erfüllten die vier ersten kurz vorgestellten Unterrichtstools primär Koordinationsaufgaben. Während sich *doodle* dazu einsetzen lässt, unter mehreren Beteiligten einen passenden Termin zu finden, kann durch den *Sitzplatzgenerator* eine Sitzordnung in den

Unterrichtsräumen festgelegt werden. Auch die Anwendung der *Online-Time* trägt wenig zum Inhalt oder einer fachspezifischen Didaktik bei und zeigt eine verbleibende Zeitspanne über den Beamer an. Lediglich das Tool *kahoot!* kann nicht nur als Abstimmungsinstrument eingesetzt werden, sondern in Form von Quizfragenerstellung zu didaktischen Aufbereitung beitragen. Sein Einsatz wird jedoch nicht näher beschrieben, Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht werden nicht sichtbar.

„Edupad - Was ist Das?“

Ich finde das Unterrichtstool „Edupad“ sehr interessant. Es handelt sich um ein Open Educational Resources-Material, das zur gemeinsamen Bearbeitung von Texten von bis zu 15 Personen gleichzeitig genutzt werden kann. Die Arbeit mit der Anwendung ist sehr einfach und unkompliziert, da das Tool kostenlos und ohne Registrierung verwendet werden kann. Der Zugang erfolgt über die Internetseite: <https://edupad.ch/>.

Einsatzmöglichkeiten von edupad

Im Kontext Schule kann Edupad sowohl für den Austausch unter Kollegen, als auch für die Zusammenarbeit von Schülern hilfreich sein, zum Beispiel bei der Erstellung von gemeinsamen Protokollen oder Gruppenarbeiten. Alles, was man dafür braucht ist ein Computer, ein Internetzugang, Grundkenntnisse im Bereich der Textverarbeitung und natürlich die Bereitschaft, etwas Neues auszuprobieren. Ein Nachteil dieser Anwendung ist, dass die Teilnehmeranzahl auf 15 begrenzt ist und, dass die Textbearbeitung nur eingeschränkt möglich ist.

Ich hatte sofort eine Idee wie ich Edupad nutzen kann und habe eine Seite für meine Projektgruppe zum Fächerverbinden Unterricht erstellt. Sie soll von acht Kollegen dazu genutzt werden, ihr Feedback zum abgelaufenen FvU Klasse 8 zusammenzutragen und zu bündeln. Später soll ein Vertreter an einer Gesprächsrunde mit den Kollegen anderer Projektgruppen die gesammelten Erfahrungen weitergeben und diskutieren. Ich hoffe, dass meine Kollegen genauso begeistert sein werden wie ich und sich darauf einlassen, damit wir gemeinsam diese Anwendung ausprobieren und nutzen können.“

Edupad als weiteres Unterrichtstool wird in einem längeren Blogbeitrag näher beschrieben, wobei die Autorin zuerst auf die Funktionen und anschließend auf die Einsatzmöglichkeiten eingeht. Als Einsatzbeispiel wird hier vorrangig der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen angeführt. Das Instrument scheint auch in Zusammenarbeit mit der Klasse hilfreich zu sein, Beispiele sind hierbei die Erstellung gemeinsamer Protokolle oder Gruppenarbeiten.

Als eigenes Erfahrungsbeispiel beschreibt die Lehrerin hier die Zusammenarbeit mit weiteren Kolleginnen und Kollegen zur Erarbeitung eines fächerverbindenden Unterrichts. Ein konkretes Unterrichtsbeispiel wird nicht beschrieben, die Anwendung im Biologie- oder Französischunterricht bleibt sie den Leserinnen und Lesern des Beitrags schuldig. Dabei stellt sich die Frage, ob das Tool tatsächlich im eigenen Unterricht eingesetzt wurde, denn die Beschreibung der anderen Anwendungen bleiben weitestgehend offen.

Im letzten Weblogbeitrag geht es um die persönliche Erfahrung zur Gestaltung eines Weblogs und den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Reflexion zur erstmaligen Gestaltung eines Weblogs fiel nach anfänglichen Schwierigkeiten insgesamt sehr gut aus.

Beitrag 2.4

„Meine Erfahrungen mit dem Blog – Reflexion

Ich habe im Wintersemester 2017/18 diesen Weblog selbst erstellt, weil dieses Online-Modul einen obligatorischen Teil des ersten Semesters darstellt. Von selbst hätte ich mir diese Herausforderung neben dem Schullalltag nicht gestellt - nicht nur aus zeitlichen Gründen, sondern auch, weil ich mich nicht ausreichend darüber informiert und es mir nicht zugetraut hatte. Dank des Online-Moduls habe ich mir die Zeit dafür genommen und ein, wenn auch einfach strukturierten „Anfängerblog“ erstellt.

Das war vor allem am Anfang nicht leicht, aber insgesamt ist es durchaus möglich auch ohne spezielle IT-Kenntnisse solch ein jimdo-Blog selbst zu erstellen. Das Ergebnis ist zwar weit von einem professionellen Blog entfernt, jedoch für die meisten Zwecke völlig ausreichend. Natürlich hatte ich ein paar Schwierigkeiten beim Erstellen des Blogs und habe nicht immer alles so umsetzen können, wie ich es mir vorgestellt hatte. Jedoch habe ich mich nach und nach eingearbeitet, die eine oder andere Funktion entdeckt und ich bin zunehmend schneller geworden beim Gestalten des Layouts meiner Beiträge. Die Erstellung eines Blogs ist dank der Anleitungen im Internet grundsätzlich ohne fremde Hilfe möglich, einiges lernt man während der Bearbeitung dazu oder findet entsprechende Ansprechpartner. Manchmal hat es mir auch geholfen, zu sehen, wie meine Kommilitonen ihren Blog aufgebaut haben.

Die Auswahl der Themen war für mich sehr interessant, ich habe viel über „Digitalisierung“ gelernt und über die weitreichenden Ausmaße dieser Entwicklung für die Arbeit in Schulen. Ich habe durch die verschiedenen Aufgabeninseln viel gelesen, recherchiert und mich genauer informiert, über Dinge, von denen ich dachte, dass ich darüber bereits gut informiert sei (z.B. E-Learning, Filterblase, ...). Dadurch haben sich mir ganz neue, spannende Möglichkeiten der Nutzung von digitalen Medien und dem Internet im Kontext Schule eröffnet und vieles kann man lernen und ist einfacher, als es zunächst scheint.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung zog sich bei mir etwa über drei Monate und hat dazu geführt, dass ich im Alltag viel aufmerksamer und bewusster auf den Umgang mit digitalen Medien geachtet habe. Es hat zum Beispiel auch dazu geführt, dass ich mit anderen Menschen über meinen Blog gesprochen habe, mir Ratschläge geholt habe und so auch erfahren habe, wie viele Personen in meinem Umfeld auch einen eigenen Blog führen. Wir haben uns darüber ausgetauscht und somit hat sich das Bewusstsein für die zunehmende Digitalisierung in meinem Alltag fortgesetzt.

In Zukunft möchte ich die vielen Möglichkeiten der digitalen Medien noch stärker nutzen, Neues ausprobieren und hoffe, dass die technische Ausstattung meiner Schule mir das bald einfacher macht als es im Moment noch der Fall ist. Die neu gewonnenen Kenntnisse und erworbenen Fähigkeiten nutze ich nicht nur für berufliche Angelegenheiten, das hilft mir natürlich auch im privaten Bereich weiter. Es ist ein gutes Gefühl diese Herausforderung gemeistert und etwas Neues gelernt zu haben.

Ich könnte mir vorstellen, einen anderen Blog zu erstellen, den ich gemeinsam mit Schülern für unterrichtliche Zwecke nutzte. Noch etwas unklar sind für mich Fragen bezüglich des Datenschutzes und der Verantwortung, die ich als Bloggerin für die Inhalte des Blogs habe. Wie kann ich mich absichern, um nicht unerwünschte Inhalte auf meinem Blog zu haben? Und worauf müsste ich achten, wenn ich Schüler dazu animiere Beiträge in einem von mir erstellten Blog zu veröffentlichen? [...]

Ziel des Online-Moduls war es aus meiner Sicht, die Kenntnisse über digitale Medien sowie deren Nutzung im System Schule zu erweitern und gleichzeitig selbst im Sinne des Web 2.0 aktiv und produktiv zu sein, indem eigene Beiträge veröffentlicht wurden. In diesem Rahmen einen Blog zu erstellen und zu führen ist gleichzeitig Methode, aber auch Inhalt - also ein guter Anlass, sich selbst auszuprobieren. Und genau so lernt man das natürlich am besten: learning by doing. Es hat mir insgesamt viel Spaß gemacht und ich bin sehr dankbar für diese neuen Erfahrungen und Fähigkeiten.

"Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld meine Wege zu begreifen." - Maria Montessori

Das Thema der Digitalisierung interessiert die Lehrerin nach eigener Aussage sehr, weshalb sie sich auch für das fakultative Angebot entschieden hat. Bei Fragen hat sie sich Ratschläge von Kolleginnen und Kollegen eingeholt und auch offen über ihre ersten Blogversuche gesprochen. Insgesamt beschreibt Sie, dass sie offener gegenüber der Thematik der Digitalisierung in der Schule wurde und digitale Medien auch zukünftig stärker einsetzen möchte – im Unterricht und privat. Ihre Kompetenzen und Fähigkeiten haben sich im Laufe der Auseinandersetzung mit ihrem Weblog gesteigert, das aktive Arbeiten hatte ihr dabei geholfen.

Schwierigkeiten und Hindernisse sieht sie jedoch weiterhin in der technischen Ausstattung der Schule sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen zum Thema Datenschutz. Sie würde gerne Blogversuche gemeinsam mit ihrer Klasse gestalten, doch sei sie sich nicht sicher, wie sich die rechtliche Lage zum Datenschutz ihrer Schülerinnen und Schüler ausgestaltet.

Insgesamt blickt die Lehrerin positiv auf ihre ersten Erfahrungen zur Bloggerstellung zurück. Es wird deutlich, dass sie allgemein noch nicht viele Erfahrungen mit digitalen Medien in der Schule gemacht hat, was aus Schilderungen ihrer Erfahrungen und Unterrichtsbeispielen deutlich wird. Sie zeigt noch Unsicherheiten, macht die fehlende bzw. mangelhafte technische Ausstattung ihrer Schule maßgeblich für den geringen Einsatz digitaler Medien verantwortlich. Doch sie scheint hinsichtlich neuer Methoden offen zu sein, nimmt Ratschläge Dritter an und probiert sich in der Erstellung ihres Weblogs aus. Wie sie diese neu gewonnenen Erkenntnisse nun auf ihren Unterricht überträgt, ist ihr noch nicht ganz klar, da noch zu viele Unsicherheiten (z.B. Datenschutz und Umsetzungsmöglichkeiten) bestehen. Insgesamt herrschen kleine Widersprüche zwischen ihrer Reflexion und ihrem eigenem Medienhandeln und der Anwendung neuer Medien im Unterricht. Während sie

die mangelhafte Ausstattung ihrer Schule anführt, beschreibt sie in ihren Blogbeiträgen zuvor, wie Schülerinnen und Schüler Videos mit ihren Smartphones drehen, schneiden und kompetent aufbereiten. Wie sie die Geräte der Klasse in den Unterricht integrieren kann, bleibt dabei unreflektiert bzw. für die Leserinnen und Lesern offen.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass die Autorin dem Thema digitaler Medien im Unterricht zwar offensteht, ihr jedoch nicht ganz bewusst ist, wie sie diese Umsetzung anleiten und initiieren kann. Sie macht in mehreren Beiträgen die mangelhafte technische Medienausstattung ihrer Schule für den geringen Medieneinsatz in ihrem Unterricht verantwortlich. Sie wünscht sich Hilfe von Dritten, die ihr bei technischen Probleme Unterstützung bieten können. Sie weist in vielen Bereichen Unsicherheit auf, was den digitalen Mediengebrauch betrifft. Fragen wie Datenschutz und didaktische Gestaltung sind für sie bisher noch nicht geklärt.

Im eigenen Unterricht scheinen digitale Medien für sie noch keine große Rolle zu spielen und werden hauptsächlich in Projekttagen erlaubt bzw. eingesetzt. Eine didaktische Anleitung bleibt dabei weitestgehend aus. Eine Öffnung des Unterrichts findet nicht statt, Beiträge und geleistete Lerneinheiten werden nicht öffentlich zugänglich gemacht oder nach außen hin präsentiert. Der Lehr-Lernraum der Schule bleibt geschlossen und findet lediglich in analogen Räumen und internen Plattformen statt. Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass noch eine recht große Unsicherheit im Unterrichten mit digitalen Medien besteht. Die Rolle der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkraft, wird durch sie nicht reflektiert oder diskutiert. Eine Unterrichtsentwicklung hat dadurch bisher nicht stattgefunden.

8.1.3 Weblog 3: Medieneinsatz einer Sprachreise

Das dritte Weblog wurde von einer 33-jährigen Lehrerin geführt, die an einer Gesamtschule Sprachen unterrichtet. Das Weblog ist übersichtlich gestaltet und beschäftigt sich vor allem mit Beispielen und Gedanken aus dem Sprachunterricht. Die Lehrerin selbst hat sich als Autorin in Kürze vorgestellt, dabei aber nicht ihren realen Namen oder den ihrer Schule genannt.

Der erste hier vorgestellte Blogbeitrag beschäftigt sich wie bei den beiden anderen mit der digitalen Unterrichtsgestaltung.

Beitrag 3.1**„Una semana en Valencia**

Digitale Medien spielen in der Welt der Kinder und Jugendlichen eine immer größer werdende Rolle. Nicht nur beschäftigen sich unsere SchülerInnen mit Computerspielen oder Konsolen, sondern sie posten, liken und folgen täglich anderen Menschen auf Facebook, Instagram und co. Daher erscheint es nur sinnvoll, die Motivation der Jugendlichen zu nutzen und den Unterrichtsstoff in einer gleichwertigen Form zu gestalten. In meinem fiktiven Blog zu einer Studienreise nach Valencia sollen die SchülerInnen des Spanischunterrichts also eine Art digitales Tagebuch führen und verschiedene Sehenswürdigkeiten der Stadt für außenstehende Nutzer erläutern. Dazu werden Bilder oder Videos gemacht, die dann hochgeladen und kommentiert werden.“

Als Unterrichtsbeispiel wählte die Autorin die Erstellung eines Reiseblogs durch ihre Klasse während und nach einer Studienreise nach Valencia. Da Kinder und Jugendliche digitale Medien täglich nutzen (bspw. Computerspiele und Social Media), sollen sich die schulische der außerschulischen Lebenswelt angleichen und die Nutzung von Social Media als Motivationspromotor genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei eine Art digitales Tagebuch bzw. einen Blog führen, in welchem die Sehenswürdigkeiten der Stadt näher beschrieben werden können. Als Beispiel wählt die Lehrerin folgende Auseinandersetzung:

„L'Oceanogràfic

Das L'Oceanogràfic ist ein Ozeaneum in Valencia, welches mit einem Fassungsvermögen von 42 Mio. Litern sogar der größte Aqaurium Komplex Europas ist. Zu sehen sind viele verschiedene Tierarten - neben Fischen und Reptilien auch Säugetierte und Vögel. Ein besonderes Highlight ist die Delfinshow, bei der die Tierpfleger erklären, wie sie die Tiere untersuchen und wie sie dafür ihr Vertrauen gewinnen.

Der Weg zum Aquarium führte uns durch das trockengelegte Flussbett des Turia, welcher im Osten der Stadt liegt. Vorbei an den beeindruckenden Gebäuden der Ciudad de las Ciencias, erreichten wir das Ziel. Dort angekommen sahen wir eine lange Schlange von Menschen, die sich alle auf die verschiedenen Tiere freuten. Da unsere Tickets schon vorbestellt waren, mussten wir aber nicht lange warten.

Eine Tageskarte kostet für Kinder zwischen 4 und 12 Jahren 22,30€ und für Erwachsene 29,70€. Außerdem gibt es diverse Vergünstigungen für Renter oder Menschen mit Behinderungen. Ein besonderes Angebot sind Kombi-Tickets mit den anderen Angeboten der "Stadt der Wissenschaften". Trotz des relativ hohen Preises lohnt sich der Besuch in diesem Aquarium - wir kommen gerne wieder!“

Der Blogbeitrag beschäftigt sich mit Informationen um das Aquarium L'Oceanogràfic in Valencia. Die Beschreibungen und Ausführungen erfolgen dabei auf einer deskriptiven Ebene und geben lediglich sachliche Hinweise wieder. Zwar wurde im Vorfeld beschrieben, dass im vorgegebenen Beispiel Blogbeiträge bzw. Tagebücher der Reise entstehen sollen, doch bleibt im nachführenden Beispiel eine persönliche Auseinandersetzung und Reflexion der Reise aus. Der Beitrag verfolgt auf den ersten Blick mehr die Funktion eines

Wikis als eines Reiseblogs. Die Beschreibung des Unterrichtsvorhabens ist nicht ausführlich genug um zu erkennen, ob jeder Schüler oder Schülerin ein eigenes Weblog verfasst oder in der Klasse ein gemeinsames entstehen soll. Das würde das didaktische Vorgehen u. U. unterscheiden.

Im Anschluss an das selbstverfasste Beispiel werden Chancen und Bedenken zum Vorgehen geäußert:

„Chancen und Bedenken

SchülerInnen, die ihre Erlebnisse teilen und andere Menschen an einer Reise teilhaben lassen, sind sicherlich keine Seltenheit und erst recht keine neue Erfindung - so posten und teilen sie doch 24/7 Bilder und Snaps in diversen sozialen Medien. Im Rahmen einer Studienreise allerdings liegt der Fokus primär auf der Aufbereitung der Inhalte und den dazugehörigen Informationen. Wenn die Lernenden also zu ProduzentInnen werden, reicht bloße Unterhaltung nicht. Sie müssen Informationen recherchieren, die gefundenen Antworten auf die Fragen verstehen und zu einem kohärenten Blogpost verschriftlichen. All dies erfordert Lese- und Schreibkompetenz, denn es soll ja schließlich nicht nur richtig, sondern auch interessant werden.

Wichtige Lernziele sollten in diesen Zusammenhang unbedingt der Umgang mit Copyright und Privatsphäre sein. Alle geposteten Bilder und Videos müssen demnach bestenfalls selbst gemacht sein, oder mit einer Quellenangabe versehen sein. Auch müssen die Klassenkameraden, die auf den Bildern zu sehen sind, von den SchülerInnen befragt werden, ob sie die Bilder verwenden dürfen.

Zusätzlich zu der intensiven Beschäftigung mit einer Sehenswürdigkeit, wird von den Lernenden technisches Wissen bzw. technisches Geschick verlangt. Der Umgang mit einem Blog stellt medienaffine Menschen sicherlich nicht vor allzu große Schwierigkeiten, muss aber dennoch geübt werden.

Als Fremdsprachenlehrerin bietet ein solcher Reiseblog natürlich noch viel mehr Potential. So können die Informationen in Landessprache recherchiert werden sowie Menschen vor Ort zu ihrer Meinung interviewt werden. Letztlich können die entstandenen Texte natürlich in diverse Sprachen übersetzt werden, was den Inhalt mehreren Menschen zugänglich macht.“

Schülerinnen und Schüler nutzen außerhalb des Unterrichts Social Media und teilen sich laut der Autorin in ihrem Alltag dadurch mit. Durch die Bearbeitung eines Weblogs soll die Auseinandersetzung jedoch primär auf Inhalten und Informationen liegen, Informations-, Lese- und Schreibkompetenz gefördert werden. Weiterhin soll der Umgang mit „Copyright und Privatsphäre“ als Lernziele gelten. Weiterhin kann der Blog fremdsprachliche Recherchen und Interviews mit Einheimischen vor Ort zu einem bestimmten Thema umfassen.

Die Schilderung des Blogbeitrags durch die Lehrerin lässt vermuten, dass sie selbst noch keine Reiseblogs bzw. Reisetagebücher in der Klasse erstellen ließ. Beim Vorgehen bleiben etliche Fragen offen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht diskutiert werden.

Welche Aufgabe hat sie als Lehrerin dabei? Wie muss das Vorgehen didaktisch angeleitet werden und wie wird die Ergebnissicherung im Nachgang erfolgen? Das beschriebene Weblog-Projekt erscheint zudem eher wie die Erstellung eines Wikis; eine persönliche Auseinandersetzung, Reflexion und die Schilderung von Erfahrungen während der Reise spielen dabei kaum eine Rolle, machen jedoch den Charakter eines Blogs entscheidend aus. Das Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf die beschriebene Sprachreise und daher nicht auf den schulischen Unterricht selbst. Die Frage, ob und wie die Lehrerin digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzt bleibt daher weitestgehend unbeantwortet.

Als Unterrichtstool wurden im darauffolgenden Blogbeitrag die Handhabung, Funktionsweisen und Erfahrungen des Onlinetools *EDU-Generator* beschrieben. Dabei handelt es sich um eine Web-Applikation, die zur Erstellung von Arbeitsblättern genutzt werden kann. Die Autorin hat die Anwendung im Rahmen ihrer Webloggerstellung erstmals durchgeführt und dazu Urkunden für ihre Klasse im Rahmen einer Projektwoche erstellt. Nachdem sie die Funktionsweisen von *EDU-Generator* näher beschrieben hat, soll nun im Speziellen auf ihre Erfahrung eingegangen werden.

Beitrag 3.2

„Zusammenfassend würde ich sagen, dass die Anwendung von EDU-Generator sehr leicht und verständlich ist und die zur Verfügung stehenden Designs für Kinder ansprechend sind. Was das Erstellen von Urkunden angeht, würde ich sagen, dass der gleiche Effekt auch mit Word erzielt werden kann. Dort können ebenfalls Rahmen und Cliparts eingefügt werden. Da es ebenfalls möglich ist, weitere Schriftarten hinzuzufügen, würde ich die Anwendung von Word generell bevorzugen. Allerdings gibt es an meiner Schule durchaus KollegInnen, die sich mit der Funktionsweise von Word nicht so gut auskennen, weshalb für sie EDU-Generator eine Hilfe sein könnte.“

Volle Überzeugung bei Designblättern

Wer Blätter mit verschiedenen Lineaturen erstellen möchte, der ist hier genau richtig! Besonders in Klasse 5 stelle ich oft fest, dass es einige Kinder gibt, die mit der normalen Lineatur in den Heften nicht gut zurechtkommen und sicherlich deutlicher schreiben würden, wenn sie Hilfslinien für große und kleine Buchstaben hätten. Auch im Rahmen der Alphabetisierung von Flüchtlingskindern sind Arbeitsblätter mit anderen Linien hilfreich. [...]

Diese Funktion werde ich in Zukunft auf jeden Fall nutzen. Ich kann mir gut vorstellen, die ein oder andere Seite auch in eine Klassenarbeit einzufügen. Besonders bei Schreibaufgaben ist eine Vorstrukturierung sinnvoll und kann eben in den unteren Klassenstufen zu mehr Übersicht und Ordnung führen.“

Besonders überzeugt war sie von der verständlichen und einfachen Handhabung der Anwendung sowie der optischen Gestaltung. Für die Autorin gibt es allerdings keinen allzu großen Mehrwert in der Nutzung, da die meisten Funktionen auch durch Microsoft Word durchgeführt werden können. Besonders für Ihre weniger medienaffinen Kolleginnen und Kollegen eignete sich ihrer Meinung nach die Nutzung der Web-App allerdings gut.

Wie bereits im ersten Blogbeitrag bleibt auch im Unterrichtsbeispiel offen, ob und wie die Lehrerin digitale Medien in ihrem Unterricht einsetzt. Die Anwendung wurde als unterrichtsvorbereitende Tätigkeit beschrieben, als eine Nutzung, die nicht in der Klasse selbst durchgeführt wurde. So entstanden lediglich weitere Materialien, die den Schülerinnen und Schülern dann analog zur Verfügung gestellt wurden. Ihre Aufgaben verändern sich dabei ebenso wenig; was die Autorin zuvor mit Word gestaltet hat, wurde nun durch den EDU-Generator hergestellt. Neue Erfahrungen durch Ausprobieren und Testen mit digitalen Medien entstanden hierbei nicht.

Im letzten Beitrag schildert die Lehrerin ihre Erfahrungen ihrer ersten Blogversuche.

Beitrag 3.3

„Reflexion [...]“

Die Arbeit am Blog hat mir insgesamt Spaß gemacht und obwohl es arbeitsintensive Stunden am meinem PC waren, habe ich einige positive Dinge mitgenommen. Da ich zuvor schon an unserer Schulhomepage gearbeitet habe, fiel mir die Arbeit mit Jimdoo zugegebenermaßen nicht schwer. Trotzdem musste ich mich etwas einarbeiten, da wir in der Schule mit Wordpress arbeiten. Da man sich ja aber immer herausfordern soll, habe ich bewusst Jimdoo gewählt. Nicht zuletzt auch deswegen, weil ich tatsächlich den Valencia Blog mit meinen SchülerInnen des Spanischkurses erstellen möchte und glaube, dass die Bedienung für sie intuitiver ist. [...]

Insgesamt hat mir die Arbeit also nicht nur Spaß gemacht, weil ich gerne mit neuen Medien arbeite, sondern auch, weil ich praktischen Nutzen davon habe. Die Idee einen Reiseblog mit meinen SchülerInnen zu gestalten, spukte schon länger in meinem Kopf herum. Mit dem Wissen der Fachtexte und ein bisschen Mut, werde ich es nun auch tatsächlich machen. Die Idee kam selbst bei meiner Schulleitung gut an, sodass wir ihn in Zukunft auch mit der Schulhomepage verbinden werden.“

Dabei hebt sie besonders hervor, dass ihr die ungewohnte Arbeitsweise Spaß gemacht hat. Auch wenn die Bloggerstellung viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt, konnte sie von der Arbeit persönlich profitieren. Die Erstellung eines Reiseblogs durch ihre Klasse hatte sie sich schon längere Zeit vorgenommen, nach den nun vorhandenen eigenen Erfahrungen wird die Planung zur Umsetzung konkreter und wahrscheinlicher. Hier wird in diesem Rahmen auch eine zuvor offen gelassene Frage aus dem ersten Beitrag beantwortet, nämlich die einer möglichen Veröffentlichung des Produktes, was nach der Reise, auf der Schulhomepage online verfügbar sein soll. Das Lernen mit und durch digitale Medien bringt der Lehrerin nicht nur Freude, sondern auch einen praktischen Nutzen für ihren eigenen Unterricht, so bloggt sie. Durch neu Gelerntes wird sie zukünftig den Mut fassen, die Erstellung der Reiseblogs anzugehen.

Die eigenen Erfahrungen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht sind vermutlich noch nicht sehr umfassend. Die Erfahrungen, die im Rahmen der Blogbeiträge

geschildert werden, handeln primär von der Schulhomepage, didaktische und unterrichtliche Hinweise fehlen wiederum. Insgesamt scheint die Autorin offen zu sein, was den Einsatz neuer Medien betrifft; bisher hatte ihr der Mut gefehlt, ihre Ideen dazu umzusetzen. Daraus lässt sich schließen, dass durch die bisherige Unerfahrenheit auch Unsicherheiten entstanden. Ihre eigene Lehrerinnenrolle, ihre unterrichtlichen Vorgehensweisen sowie der Nutzen für den Unterricht und den Lernerfolg der Klasse werden daher eher auf theoretischer Ebene diskutiert. Die Kompetenzen innerhalb ihres Kollegiums scheinen recht unterschiedlich zu sein. So beschreibt sie im zweiten hier diskutierten Beitrag, dass etliche ihrer Kolleginnen und Kollegen die Funktionsweisen von Word nicht sehr gut beherrschen. Ihre eigene Medienkompetenz wird nur in geringem Maße diskutiert, die Erfahrungs- und Reflexionsbeiträge zu digitalen Medien in ihrem Unterricht bleiben weitestgehend aus. Doch trotz der Unsicherheiten und fehlenden Erfahrungen ist sie bereit ihr Vorhaben der Reiseblogs nach außen hin zu öffnen und diese auf der Schulhomepage verfügbar zu machen.

8.1.4 Weblog 4: Digitale Schule von morgen

Das vierte Lehrerweblog wurde von einem 32jährigen Gesamtschullehrer verfasst. Die Vorstellung des Autors gestaltete sich durch die Rubrik „Über mich“ besonders persönlich. Der Lehrer stellte sich vor, fügte ein Foto von sich ein und beschrieb in Kürze seinen Werdegang zum Gesamtschullehrer. Seine Motivation, das fakultative Weiterbildungsangebot zu belegen, rührte daher, dass er seit seiner Jugend ein großes Interesse an Medien aufzeigte und auch heute für die „Wartung, Weiterentwicklung und Implementierung von digitalen Inhalten innerhalb unserer Schulentwicklung“ verantwortlich war. Er leitete ein Tabletprojekt in seiner Schule, um Schülerinnen und Schüler vertrauter und sicherer im Umgang mit digitalen Medien, Programmierung und Nutzung von Robotern zu machen. Damit hat er mit seiner Klasse an Wettbewerben teilgenommen und auch gewonnen.

Beitrag 4.1

„# Medien und so!

Schon als Jugendlicher hatte ich immer ein ausgeprägtes Interesse an neuen Medien. Heute bin ich bereits Mitverantwortlich für die Wartung, Weiterentwicklung und Implementierung von digitalen Inhalten innerhalb unserer Schulentwicklung verantwortlich. Ich selbst leite an unserer Schule zudem das "Tabletprojekt" das Schülerinnen und Schüler systematisch und spielerisch an den Umgang mit Medien, die Programmierung von digitalen Inhalten oder die Nutzung von Robotern heranführen soll. Mit dem Projekt hat sich meine Schule schon bereits an einigen Wettbewerben beworben und gewonnen.“

Der Lehrer beschreibt bereits im Einstieg seine Freude und sein Interesse an der Nutzung digitaler Medien, nicht nur im persönlichen Bereich, sondern gerade im Hinblick auf die Nutzung in seiner Schule und seines Unterrichts. Selbst entwickelte Projekte hat er bereits

in die Öffentlichkeit getragen und sie im Rahmen von Wettbewerben öffentlich gemacht. Er hat kein Problem damit sein unterrichtliches Handeln transparent zu gestalten und damit sogar in Konkurrenzsituationen zu treten. Es lässt vermuten, dass er insgesamt positiv seiner eigenen Arbeit als Lehrkraft hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien gegenübersteht und vom Konzept seiner Gesamtschule überzeugt ist.

Im ersten Beitrag beschäftigte sich der Autor mit der Frage, wie sich die Gesellschaft und damit auch Schule verändert, bzw. verändern muss. Er spricht von einem gesellschaftlichen Wandel einer „digitalen Revolution unserer Gesellschaft“. Es ist von tiefgreifenden Veränderungen die Rede, die nicht nur industrielle und wirtschaftliche Folgen mit sich tragen, sondern auch gesamtgesellschaftliche. Der Autor will sich durch das Bearbeiten seines Weblogs vor allem mit der Frage auseinandersetzen, welche Rolle der Schule und ihrer Akteure darin zukommt.

Beitrag 4.2

„# Digitale Schule von Morgen

Unsere Gesellschaft steckt mitten in einem tiefgreifenden Wandel. Manche bezeichnen diesen als 4. Industrielle Revolution. Andere messen diesem Wandel eine größere Bedeutung zu. Gemeint ist die digitale Revolution unserer Gesellschaft.

Die Digitalisierung wird unsere Gesellschaft und unser Leben tiefgreifend verändern. Wirtschaft und Gesellschaft bereiten sich zunehmend auf diesen Wandel vor. Doch machen sie dies wirklich? Und woher werden die Kompetenzen erlangt zum Umgang mit neuen Medien?

Dieser Blog beschäftigt sich mit der Frage welche Rolle Schule und deren Akteure bei der Begleitung der Gesellschaft und Wirtschaft in der digitalen Revolution spielen und wie diese aussehen kann. Wie muss die Schule von morgen aussehen um den digitalen Wandel begleiten zu können? Welches Selbstverständnis muss Schule entwickeln? Welche Risiken aber auch Chancen bietet die Mediatisierung für Schule?

Schaut euch meinen Blog an und stellt gerne kritische Fragen.“

Der Autor machte im ersten Schritt die Notwendigkeit des Themas deutlich und verortete die Diskussion grob in einen gesellschaftlichen Kontext. Ihm geht es primär um die Auseinandersetzung der einzelnen schulischen Akteure und deren Rollen. Seine Ermunterung, kritische Fragen zu stellen, deutet auf eine Offenheit hinsichtlich neuer und anderer Ansichten hin.

Der weitere Beitrag betrifft den gesellschaftlichen bzw. digitalen Wandel und thematisiert die Veränderung der Diskussion und den Blick auf Schule und Bildung allgemein. Das bedeutet, dass darüber entschieden werden muss, wie Digitalisierung in Schule behandelt wird und wie sich dadurch Lernen verändert bzw. verändern kann. Dabei stellt sich dem Lehrer vor allem die Frage, inwieweit die Lehrkräfte dazu bereit sind, ihren Unterricht an

diesen gesellschaftlichen Wandel anzupassen und ihren Unterricht ggf. zu verändern. Zwar befindet sich Bildung seiner Ansicht nach in einer der bedeutendsten Umbrüche, doch wird das Thema noch immer recht kontrovers behandelt. Für ihn sind Computer und Internet nicht mehr aus den Klassenräumen wegzudenken, und doch gibt es noch zahlreiche Schulen, die ein Handy- bzw. Smartphoneverbot an ihrer Schule aussprechen. Diese Kontroverse kann seiner Ansicht nach nur aufgelöst werden, wenn entschieden wird, inwieweit der „klassische“ Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien abgelöst werden kann.

Beitrag 4.3

„# Schule neu Denken Mit Medien oder in Medien?“

*Unsere Gesellschaft befindet sich durch die Digitalisierung in einem erheblichen Umbruch. Wirklich durch die Digitalisierung? Oder ist die Digitalisierung eine Folge eines gesellschaftlichen Umbruchs, welche es, wenn auch in anderem Ausmaß, schon immer in der Geschichte der Menschheit gegeben hat? Diese Frage entscheidet auch in bedeutendem Maße darüber wie wir mit Digitalisierung in der Schule umgehen und inwiefern unser Lernen sich dadurch verändert? Schule hat sich bereits verändert und Computer oder Internet ist aus unseren Klassenzimmern nicht mehr wegzudenken. Auf der anderen Seite gibt es jedoch noch unzählige Schulen, die ein Handyverbot für unerlässlich halten. Jede Schule wägt hier ab wieviel digitale Medien gut für ihre Schüler*innen und deren Lernverhalten ist.*

Stellt sich aber nicht die Frage nach der Intensität an viel essentiellerer Stelle.

Wie weit sind wir bereit und in welche Form wollen wir unseren Unterricht und unser "Lernen" verändern damit die Schüler*innen von Morgen sich in ihrer Gesellschaft zurechtfinden?

Diese essentielle Frage entscheidet dann auch drüber wieviel Medien sich in unserem Unterricht wiederfinden oder ob diese sogar den klassischen Unterricht komplett ablösen. Beispiele dafür gibt es bereits und sollen auf den nächsten Seiten in verschiedenen Facetten kontrovers diskutiert werden.

Fest steht jedoch, dass sich unserer Gesellschaft und insbesondere der Bereich Bildung und Lernen gerade in einer der heftigsten Umbrüche der Menschheitsgeschichte befindet. Nur wir sind verantwortlich wie dieser Umbruch zu gestalten ist.“

Er sieht die Verantwortung für den Umbruch in der Schule und hinsichtlich der Neugestaltung des Unterrichts bei den Lehrerinnen und Lehrern. Er betont dabei die Notwendigkeit, sich über die gesellschaftlichen Entwicklungen bewusst zu werden und das Unterrichten und schulische Lernen allgemein dabei mitzudenken und ggf. weiterzuentwickeln. Er schreibt von Umbrüchen, die gesellschaftliche Veränderungen mit sich tragen. Das kann in einer Lesart nach einer Bedrohung klingen, in anderen als Chance. Fest steht, dass sich Schule ebenfalls in einem Umbruch befindet und von ihm als Lehrkraft sowie seinen Kolleginnen und Kollegen gestaltet werden muss.

Der weitere Blogbeitrag befasst sich mit dem selbstgewählten Unterrichtsbeispiel. Dabei beschreibt der Autor ein bereits durchgeführtes Projekt, welches er von Grund auf neu geplant und im Anschluss durchgeführt hatte. Damit schildert er authentische Erfahrungen.

Das Vorhaben wurde in seinem Geschichtsunterricht initiiert und mit dem Thema "Erste Hochkulturen - Antikes Ägypten" durchgeführt. In seinem Unterricht sollte ein Klassenwiki entstehen, um nicht nur die fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu fördern, sondern vor allem die z. T. überschätzte kritische Medienkompetenz seiner Schülerinnen und Schülern zu thematisieren. Dem Autor geht es hierbei vor allem um einen kritischen Blick auf Informationsmedien.

Schnell kam die Lehrkraft allerdings hierbei an die Grenzen der technischen Ausstattung der Schule: Es standen zu wenige Rechner bereit, der einzige Computerraum war zur Nutzung nicht verfügbar. Daher informierte sich der Lehrer bei der Schulleitung über die Möglichkeit der Nutzung von schülereigenen Geräten und damit über einen Einsatz des BYOD-Konzepts. Nach Abraten der Schulleitung (Haftung für die mitgebrachten Geräte) entschied sich der Autor des Beitrags trotzdem für die Übernahme der Verantwortung sowie die Öffnung seines Unterrichts.

Mit weiteren Kolleginnen und Kollegen öffnete der seinen Geschichtsunterricht zu einem interdisziplinären und fachübergreifenden Projekt, so dass ein Wiki über die gesamte Unterrichtsreihe in den *verschiedenen* Fächern entstehen konnte. Der Zeitaufwand und die Vorbereitungen dafür waren hoch, so dass sich in der Projektgruppe dazu entschieden wurde, das unterrichtliche und didaktische Vorgehen so zu planen und festzuhalten, dass es nachhaltig in der Schule implementiert werden konnte, und auch anderen Kolleginnen und Kollegen zu ihrer Verfügung stehen. Im Vorfeld wurden die erwarteten Hindernisse diskutiert und klare Arbeitsaufträge zur Verhinderung formuliert.

Insgesamt entstand eine hohe Motivation unter den Schülerinnen und Schülern, die Bearbeitungsphasen fanden somit nicht nur während des schulischen Unterrichts statt, sondern auch von zuhause aus. Insgesamt verlief das Klassenprojekt sehr erfolgreich, trotz etlichen Rückschlägen und Beschwerden durch die Eltern. Das Projekt abgeschlossen und die Ergebnisse auf der Schulhomepage veröffentlicht.

Beitrag 4.4

„#Welche Chancen und Herausforderungen sehe ich dabei, wenn Schüler*innen selbst zu Produzent*innen digitaler Medien im Unterricht werden?“

*Im Rahmen des Geschichtsunterrichts zum Thema "Erste Hochkulturen- Antikes Ägypten" habe ich mich dazu entschlossen als Lernprodukt ein wiki schreiben zu lassen. Ich versprach mir davon die Medienkompetenz bei meinen Schüler*innen*

zu fördern. Viele von Ihnen fühlen sich sehr Medienautark, können aber bei näherem Hinsehen nur Unterhaltungsmedien nutzen. Außerdem fehlt den Schüler*innen fast immer der "medienkritische Blick", also der Blick Medien zu hinterfragen.

Ich wollte mit dem Wiki eine präsenzbegleitende Umgebung für die Schüler*innen schaffen, in welchem sie das Wiki als e-learning for distributing, interacting und collaborating erfahren können. (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010: 160f)

Relativ schnell musste ich jedoch erste Herausforderungen für meine Idee feststellen. In meinem Klassenraum war ich nur mit 3 Rechnern ausgestattet und der Computerraum war zu dieser Zeit besetzt. Bei dem Gedanken den Unterricht für eigene Laptops oder Smartphones zu öffnen wurde mir auch etwas mulmig. Die Rücksprache mit meiner Schulleitung bestätigte mir meine Bedenken. Rechtlich sei es so, dass ich für die mitgebrachten Geräte der Schüler*innen im Unterricht haften müsse, wenn ich diese auffordere Geräte mitzubringen. Außerdem wurde mir in Zuge dessen klar, dass 2 Stunden die Woche doch etwas wenig sind für ein solches Projekt.

Ich entschied mich mein Projekt zu öffnen und die Haftung zu übernehmen. Nach Rücksprache mit den Lehrern in Geographie, Gemeinschaftskunde, Deutsch und Mathe entschieden wir uns ein fächerübergreifendes Projekt ins Leben zu rufen. Das Wiki sollte nun nicht mehr nur das historische Ägypten beleuchten, sondern ein komplexes Bild des Landes abgeben, in welchem sich alle beteiligten Fächer wiederfinden sollten.

Im Vorfeld traf ich mich mit den Kolleg*innen einige Male um das Projekt in einen guten Rahmen zu bringen. Der Zeitaufwand für die Vorbereitung war sehr hoch und uns wurde schnell klar, dass das Projekt etwas besonderes sein musste, da wir ein solches nicht jede Woche planen konnten. Deshalb versuchten wir es auch so nachhaltig wie möglich zu gestalten, um es anderen Kolleg*innen auch ermöglichen zu können. Um Überforderung zu vermeiden aufgrund der offenen Gestaltung sowie der Masse an möglichen Informationen, formulierten wir im Vorfeld klare Arbeitsaufträge. (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2010: 166) Außerdem sollte vor der inhaltlichen Arbeit mehrere Inputs mit Übungsphasen zur grundsätzlichen Nutzung des Wikis stattfinden.

Als wir mit dem Projekt begannen merkten wir schnell eine hohe Schüler*innen-motivation. Das Arbeiten mit dem Wiki hatte einen hohen Aufforderungscharakter für die Kinder. Einige waren so motiviert, dass sie auch viel von zu Hause am Wiki schrieben oder gegenseitige Beiträge verbesserten. Im Unterricht gab es oftmals die Möglichkeit Beiträge zu reflektieren und ausführlich zu kommentieren. Dadurch wurden viele Inhalte auch bei den Schüler*innen nachhaltiger verinnerlicht. Weniger die fachlichen als die praktischen Fähigkeiten.

des Projekts war es uns Lehrkräften sogar möglich Zitierregeln sowie das Prinzip der medialen Vernetzung anzusprechen.

Allerdings gab es auch ein paar Zwischenfälle mit denen wir so nicht gerechnet hätten. Eines Tages beschwerte sich eine Mutter, da sie nicht wolle das ihr Sohn zuhause das Internet nutze. Durch das Projekt kam sie mit ihm in einen Gewissenskonflikt. Außerdem mokierte sie, dass wir sozial schwächere Kinder, die keinen PC oder Internetanschluss zu Hause haben damit benachteiligen würden. (vgl. JIM-Studie 2016: 8)

*Ein anderes Mal beschwerte sich ein Kind, dass sein Beitrag zerstört worden sei. Normalerweise kann man nachvollziehen wer Beiträge abändere, jedoch in diesem Fall wurde durch ein anonymes Konto gehandelt. Aufgrund der Masse an Akteuren konnten wir den Täter nicht überführen. Der Beitrag wurde aber durch Wiederherstellung gerettet. Außerdem mussten wir oftmals das Wiki auf Urheberrechtsverletzungen überprüfen. (vgl. Hansen/Seehagen-Marx 2013: 3) Zwar sensibilisierten wir die Schüler*innen im Vorfeld, jedoch hielten sich einige nicht daran.*

*Nach einer Zeit von 6 Wochen konnten wir letztendlich unser Wiki veröffentlichen. Schüler*innen waren sehr stolz und es schmückt bis heute unsere Schulhomepage.“*

Der Blogbeitrag beschreibt die eigenen Gedanken und Handlungsweisen der Lehrkraft sehr gut. Wie bereits in den Beiträgen zuvor wird deutlich, bei welchen Akteurinnen und Akteuren er die Verantwortung zum Medieneinsatz im Unterricht sieht. In erster Hinsicht sieht er die Schulleitung als Initiator und fragt hier nach, ob er das geplante Unterrichtsvorhaben in seiner Klasse umsetzen kann. Trotz der Absage durch seinen Vorgesetzten übernimmt er allerdings selbst die Verantwortung und ist bereit Risiken einzugehen. Die fehlende Medianausstattung führt also nicht dazu, dass das Projekt im Vorfeld verworfen wird, sondern im Gegenteil, dass er mehr Initiative und Haftung für die technischen Geräte seiner Schülerinnen und Schüler übernimmt. Er sieht sich sowohl in seiner Rolle als Lehrkraft als auch durch seine persönliche Motivation, verantwortlich seinen Unterricht dahingehend weiterzuentwickeln. Er geht selbstständig auf andere Kolleginnen und Kollegen zu und startet durch deren Mitarbeit ein fachübergreifendes Projekt. Er öffnet damit seinen Unterricht, seine Kolleginnen und Kollegen tun es ihm gleich. Somit spricht er sich für eine offene Unterrichtskultur aus, für Zusammenarbeit im Kollegium und erreicht damit eine hohe Arbeitsmotivation bei den Schülerinnen und Schülern seiner Klasse. Die Öffnung findet anschließend auch nach außen statt, das erfolgreich durchgeführte Wiki wird auf der Schulhomepage veröffentlicht. Die Arbeit wurde honoriert, sie „schmückt“ die Schulhomepage und ist für jeden sichtbar. So wurde den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung ihrer Arbeit, die rechtlichen Hinweise (z.B. durch korrekte Zitierregeln) klar, ebenso wie die Anerkennung ihrer eigenen Leistungen.

Der Lehrer beschreibt damit seine eigene Rolle als verantwortlicher Initiator von Veränderungsprozessen und Unterstützer bei der Förderung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Er ist offen und bereit, seinen Unterricht und sein Lehrverhalten transparent zu gestalten. Eine Ergebnisoffenheit zu Beginn und auftretende Rückschläge verhindern eine Durchführung der geplanten Unterrichtseinheit mit digitalen Medien nicht. Allerdings bleibt an dieser Stelle aus, was für zukünftige Durchführungen des Projekts beachtet werden sollte. Der Umgang mit Störungen und kleineren Rückschlägen lässt hier kein lessons learned anführen, um eine Weiterentwicklung zu diskutieren.

Im folgenden Beitrag geht es darum, ein Onlinetool für den Unterricht vorzustellen. Dabei beschreibt der Lehrer die Suchmaschine für Kinder *fragfinn*. In seinem Unterricht hat er die Suchmaschine bereits eingesetzt und die Klasse eigenständig Inhalte im Internet recherchieren lassen. Als besonders gelungen werden dabei die bereits didaktisch aufbereiteten Inhalte und die medienerzieherische Unterstützung der Suchmaschine beschrieben. Ein Nachteil sei das Suggestieren der Suchmaschine, die gefundenen Quelle sei die einzig korrekte und könne zur weiteren Verwendung genutzt werden. Die Förderung einer kritischen Auseinandersetzung mit den Internetinhalten findet dabei kaum statt.

Beitrag 4.5

„#fragfinn

<https://schule.fragfinn.de/> ist eine Suchmaschine für Kinder. Sie funktioniert vom Prinzip her wie jeder Suchmaschine im Internet, hat aber den Vorteil, dass nur Ergebnisse angezeigt werden die für Kinder leicht verständlich sind. Oftmals sind dies bereits didaktisch aufbereitete Inhalte. Um etwas zu suchen muss ich den jeweiligen Begriff in das Suchfenster eingeben.

Als Zusatz stellt das Tool eigene Beiträge zur Medienerziehung bereit die direkt auf der FrontPage gezeigt werden. Besonders toll an diesem Tool ist die einfache Sprache. Bei den gängigen Suchmaschinen werden alle Beiträge aus dem Netz angezeigt, die oftmals viel zu kompliziert für Kinder sind. Kinder können somit eigenständig recherchieren lernen sowie grundbefehle für die Nutzung von Suchmaschinen lernen. Auch im Sinne des selbstorganisierten Lernens kann das Tool gut genutzt werden.

*Schwierig wird es jedoch, den Schüler*innen beizubringen, dass sie sich nicht nur auf eine Seite verlassen können. Die Gefahr besteht, da es ja so schön einfach und klar ist, dass andere Suchmaschinen nicht mehr beachtet werden. Eine wichtige Kompetenz ist es jedoch Informationen aus mehreren Quellen zu ziehen um diese vergleichen zu können. Aus diesem Punkt heraus wird auch die kritische Medienbetrachtung vernachlässigt. Kindern wird suggeriert, alles was von dieser Suchmaschine kommt ist auch die Wahrheit. Dies kann fatale Auswirkungen haben, wenn Kinder diese Annahme auf alle Internetquellen anwenden.*

*Für die schulische Praxis würde ich es dennoch empfehlen. Das Tool kann in allen Fächern eingesetzt werden, da es für jegliche Gruppenarbeiten die mit einer Recherche verbunden sind genutzt werden kann. In meinen Fächern Geographie, Geschichte und Religion spielt dies eine essentielle Rolle. Aber auch um den Schüler*innen selbstorganisiertes Lernen beizubringen birgt diese Seite ein hohes Potential. Als Kompetenz von morgen können Schüler*innen schon in niedrigen Klassen lernen selbst nach Begriffen oder Wörtern zu suchen und sich Wissen somit selbst aneignen.*

Aus didaktischer Sicht weist das Tool neben den dargestellten Vorteilen auch die Möglichkeit auf Medienerziehung "nebenbei" zu vermitteln. Durch die eigenen Beiträge der Seite haben Kinder diese Möglichkeit. Man kann dies aber auch im Unterricht thematisieren. Zudem kann man den Kindern sehr früh vermitteln, dass sie in einer Informationsgesellschaft aufwachsen werden. Sie müssen nicht alles Wissen, sondern die Kompetenz haben es heraus zu finden und zu nutzen.

Mein Resümee: Ein wirklich sehr gelungenes Tool für Kinder in der Primarstufe oder Unterstufe der Sekundarstufe 1. Ich kann es nur jedem empfehlen der Kindern eigenständige Recherche ermöglichen will.“

Durch die Nutzung von *fragfinn* können die „Kompetenzen von morgen“, hier selbstorganisiertes Lernen und die kritische Beschaffung von Informationen, zumindest unter Anleitung durch die Lehrkraft gefördert werden. Die Aneignung von informellen Kompetenzen durch medienerzieherische Komponenten finden dabei ebenfalls statt. Durch das selbst gewählte Tool kann den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass sie in einer Informationsgesellschaft aufwachsen, in welcher sie dazu fähig sein müssen, Informationen zu beschaffen und diese kritisch zu prüfen. Er als Lehrer hat beim Einsatz der Suchmaschine die Verantwortung, auf eine kritische Medienprüfung hinzuweisen. Er fördert die Kinder dabei, selbständiger im Umgang mit digitalen Medien sowie der Beschaffung von Inhalten und Informationen zu werden. Er selbst ist dabei in der Rolle eines Ermöglichs und Begleiters auf dem Weg des selbstangeleiteten Lernprozesses. Für ihn und seine Schülerinnen und Schüler steht Medienerziehung dabei an oberer Stelle.

Der vierte Beitrag umfasst die Reflexion des Autors zur Weblogerstellung und -führung. Dabei beschreibt der Lehrer, dass seiner Meinung nach, die Digitalisierung der Schule und ein Lernkulturwandel eine erhebliche Gemeinsamkeit aufweisen, denn Kinder und Jugendliche verändern sich vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels. Das führt nicht selten in eine „Krise der Überforderung“, in welcher man nicht weiß, wie richtig auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert werden sollte.

Beitrag 4.6

„#Ein Umdenken unserer Gesellschaft ist unvermeidlich!

Reflektion des Moduls

Das Seminar hatte meiner Meinung nach einen erheblichen Bezug zum Thema Lehrkultur- und Lernkulturwandel. "Schülerinnen und Schüler wollen nicht mehr „belehrt“ werden, sondern selbständiger aktiv forschend lernen." (vgl. TU Kaiserslautern (2016): Studienführer Schulmanagement, S. 26) Unserer Gesellschaft und damit unsere Kinder verändern sich zunehmend vor dem Hintergrund eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob der Grund für diese Wandel die Digitalisierung ist, oder ob die Digitalisierung eine Folge ist? Für meinen Teil ist diese Frage unerheblich, da sich beides bedingt. Doch bevor ich diese Gedankengänge aufnehmen konnte stürzten mich Zweifel oftmals in eine "Krise". Eine Krise der Überforderung. Wie gehe ich mit der neuen Technik um? Was soll Schule beibringen? Was will ich mitgeben? Wie kann ich Kompetenzen für Morgen im Unterricht von heute mit Rahmenbedingungen von gestern verzahnen?

Ich habe mich schon vor dem Seminar mit diesen Fragen aus einander gesetzt, allerdings führte das Seminar dazu meine Gedanken zu vertiefen, mich in vielen Dingen zu bestärken oder auch mit praktischen Inhalten auseinander zu setzen bzw. selbst welche zu entwickeln. Daher habe ich auch in meinen Weblog versucht

praktische Inhalte einzupflegen, damit dieser für mich und andere von nutzen bei meiner/ deren Arbeit sein kann. [...]“

Die Diskussion um digitale Medien ist für den Autor nicht neu. Für ihn ist es wichtig, die „Kompetenzen von morgen in den Unterricht von heute“ einzubinden und diese bei seinen Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitale Medien im Unterricht wurde im vorliegenden Blog vielfältig diskutiert. Dabei wurden die eigenen Erfahrungen, die im Rahmen einer Unterrichtseinheit gemacht wurden, geschildert. Im Zentrum der Diskussion steht die Öffnung des eigenen Unterrichts nach außen. Das betrifft zum einen eine Öffnung und das Zugänglichmachen in der eigenen Schule, unter den Kolleginnen und Kollegen, zum anderen aber auch eine Transparenz in digitale Räume. Der gesellschaftliche Wandel hin zur Digitalisierung beeinflusst nicht nur das Leben allgemein, sondern verändert auch die Schule, das Lernen und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen. Damit verbunden ist eine neue Rollenzuschreibung bzw. Übernahme an Schule allgemein und damit auch eine veränderte Verantwortung und Rolle von Lehrenden gegenüber ihrem unterrichtlichen Handeln. Lehrerinnen und Lehrer stehen nach seiner Ansicht in der Pflicht, ihre Unterrichtsentwicklung hinsichtlich neuer Lehr- und Lernstrukturen durch Digitalisierung zu überdenken und neu anzuregen, auch wenn das bisher ungewohnte Elemente und Aufgaben betrifft. Um Kinder und Jugendliche auf das spätere Berufsleben und die Teilhabe an einer Informationsgesellschaft vorzubereiten, müssen sie eine medienkritische Kompetenzförderung erfahren, auch wenn diese Art des Unterrichtes eine zusätzliche Arbeitsbelastung von Lehrpersonen erfordert. In diesem Zusammenhang können die Lehrkräfte auf eine Zusammenarbeit im Kollegium bauen, durch andere nutzbare Unterrichtskonzepte entwerfen und damit eine Kultur für offene Lernressourcen voranbringen. Die fehlende oder mangelhafte Medianausstattung darf dabei kein Hindernis sein, um digitale Medien zu nutzen. Vielmehr müssen Konzepte überdacht und alternativ umgesetzt werden.

8.2 Kategorienbildung der Weblogbeiträge

Insgesamt wurden durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse Weblogbeiträge von vier Lehrkräften ausgewertet. Im nächsten Schritt erfolgt nun die Kategorienbildung des empirischen Materials. Während die Kategorienbildung der Gruppendiskussionen induktiv erfolgte, sollen die dabei entstandenen Kategorien nun die Grundlage für die deduktive Kategorienbildung der Weblogbeiträge bilden.

Die Kategorien der Gruppendiskussionen waren:

- Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit
- Medienausstattung und Ressourcen
- Aufgaben der Lehrkräfte
- Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern
- Kollegiales Verhältnis
- Schüler*innenzentrierung
- Gesellschaftsrelevante Faktoren
- Digitale Medien im Unterricht

Die Prüfung der Kategorien in den Weblogbeiträgen ist in Tabelle 4 zusammengetragen.

Tab. 4: Übersicht der Kategorien aus den Weblogs

Kategorien der Gruppendiskussionen	Weblog 1	Weblog 2	Weblog 3	Weblog 4
Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit	X	X	X	X
Medienausstattung und Ressourcen		X		X
Aufgaben der Lehrkräfte	X	X	X	X
Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler	X	X	X	X
Kollegiales Verhältnis	X	X		X
Schüler*innenzentrierung	X			X
Gesellschaftsrelevante Faktoren	X			X
Digitale Medien im Unterricht	X	X	X	X

Die erste Kategorie *Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit* wurde in allen vier Weblogs thematisiert. Schülerinnen und Schülern erhielten mehr Freiheit durch die Umstellung und das Ausprobieren digitaler Medien in Unterricht und Schulprojekten. Dabei wurde der Unterricht in den digitalen Raum ausgeweitet oder durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen verstärkt. In einem der Beiträge wurden

Schülerinnen und Schüler zu Bloggerinnen und Bloggern, die im Fremdsprachenunterricht ihre Themen selbst in Weblogbeiträgen aufarbeiteten. Des Weiteren entstanden Ideen zu Reiseblogs bzw. -wikis bei Klassenfahrten oder Videos in Projektwochen der Schulen. Auffällig war hierbei nur die verschiedene Arbeits- und Einsatzweise der Medien. Während im ersten und vierten Weblog digitale Medien in den Unterricht implementiert wurden, wurden diese im zweiten und dritten Weblog in außergewöhnlicheren Settings wie Klassenfahrten und Projektwochen eingesetzt. Obwohl sich alle vier Lehrkräfte offen zeigten und einen digitalen Medieneinsatz durchführten, haben zwei der vier jedoch nicht ihren Unterricht dazu angepasst bzw. verändert.

Diese verschiedenen Herangehensweisen bestimmen auch die Kategorie *Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern*. In allen vier Beispielen wurden den Schülerinnen und Schülern ein gewisser Vertrauensvorsprung erteilt, ihre Eigenverantwortlichkeit im Umgang mit digitalen Medien stieg, eine gewisse Unsicherheit seitens der Lehrkräfte blieb jedoch. Während die beiden Lehrer des ersten und vierten Weblogs zu Beginn noch selbst unsicher waren, welches Ergebnis im Unterricht entstünde, übernahmen sie dennoch Verantwortung und steigerten den Verantwortungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Gerade im ersten und dritten Weblog waren die Lehrkräfte dann am Ende der Unterrichtseinheit von den Kompetenzen bzw. dem Anwenderwissen der Schülerinnen und Schülern positiv überrascht.

Die Kategorie *Medienausstattung und Ressourcen* wurde von nur zwei der vier Lehrkräfte direkt aufgegriffen. Im zweiten Weblog wurde die ungenügende Ausstattung in der eigenen Schule als Problem beschrieben, das den Einsatz digitaler Medien im Unterricht erschwert. Möglicherweise ist dies ein Grund dafür, dass das beschriebene Szenario nicht im eigenen Unterricht umgesetzt, sondern lediglich in einer Projektwoche eingesetzt und dazu die eigenen Geräte der Schülerinnen und Schülern verwendet wurden. Auch die beschriebenen Unterrichtstools umfassen im wesentlichen Teil die organisatorische Arbeit der Lehrkräfte und weniger die didaktische Gestaltung des Unterrichts. Bereits im Einführungsbeitrag wurde über die oft fehlende Ausstattung an Schulen berichtet und damit die Schwierigkeit, digitale Medien einzusetzen.

Im vierten Weblog entstand durch die fehlende Verfügbarkeit von Computern und Internet ebenfalls eine kritische Situation und damit die Option, auf einen digitalen Medieneinsatz zu verzichten. Stattdessen wurde in diesem Unterrichtsbeispiel nach Möglichkeiten gesucht und sich schließlich für ein BYOD-Konzept entschieden. So wurde mit der Medienausstattung unterschiedlich umgegangen. Einerseits wurde die fehlende Medienausstattung als Grund, zum jetzigen Zeitpunkt auf den Gebrauch digitaler Medien zu verzichten, genannt.

Zum anderen wurde die fehlende Verfügbarkeit zum Anlass genommen, neue oder alternative schulische und unterrichtliche Konzepte zu wählen. Im vierten Beispiel ging dies allerdings mit einer erhöhten Eigenverantwortlichkeit durch die Lehrkraft einher.

Unter der Kategorie zur *Aufgabe der Lehrkräfte* haben sich alle vier Lehrkräfte in ihren Beiträgen geäußert. Ein entscheidender Punkt dabei war die Öffnung ihres Unterrichts. Darunter ist die „räumliche“ Öffnung in den digitalen Raum zu verstehen. Hierbei ist festzustellen, dass es unter den vier Lehrkräften dazu unterschiedliche Ansichten gibt. In Weblog 1 findet eine eigene Weblogerstellung durch die Schülerinnen und Schüler statt. Die Weblogs sind online verfügbar und prinzipiell für jeden Internetnutzer les- und einsehbar. Die Schülerinnen und Schülern erhalten Unterstützung bei der technischen Umsetzung, die Lehrkraft stellt selbst herausragende Beiträge auf seinem eigenen Blog ein, verlinkt diese und fordert zum Lesen auf.

Auch der Autor des vierten Weblogs veröffentlicht ein selbsterstelltes Wiki seiner Klasse auf der Schulhomepage, erzeugt damit einen Nutzen bzw. Wert des erstellten Produkts und damit auch Stolz bei seiner Klasse auf die gemeinsame Arbeit. Trotz Unsicherheit und einer hohen Mehrbelastung öffnet er seinen Lehrraum für andere Lehrkräfte und initiiert durch eine Zusammenarbeit ein kooperatives Klassenprojekt zwischen den verschiedenen Fächern. Das scheint für ihn mit keinen weiteren Problemen verbunden zu sein, er berichtet von einem großen Nutzen und einer nachhaltigen Entwicklung des Unterrichtsprojekts für andere Lehrkräfte seiner Schule. Somit lebt er auf zweifache Weise eine offene Unterrichts- und Lernkultur, einmal bei den Schülerinnen und Schülern, die eine Zusammenarbeit durch das Wiki ausführen, andererseits bei sich selbst und seinen Kolleginnen und Kollegen.

Auch die Autorin des dritten Weblogs plant eine Veröffentlichung der Schüler*innenbeiträge. Hier bezieht sich das Unterrichtsbeispiel auf eine Klassenfahrt nach Spanien. Es soll ein Reiseblog entstehen, der von den Schülerinnen und Schülern während des Auslandsaufenthalts und danach entwickelt werden soll. Die Beiträge können anschließend auf der Schulhomepage veröffentlicht werden, inwiefern diese erstellt und öffentlich gestaltet werden, bleibt in dieser Planung jedoch unklar. Möglich ist, dass das Wiki der Schülerinnen und Schülern auf der Website der Schule veröffentlicht werden könnten.

Die Autorin des zweiten Weblogs äußert sich zurückhaltend, wenn es um die Öffnung des Unterrichts in den digitalen Raum geht. Die Unterrichtsbeispiele beziehen sich nicht auf den Unterricht in ihrer eigenen Klasse bzw. Unterrichtseinheit, sondern entstehen gesondert während einer Projekteinheit. Hier besteht das Unterrichtsbeispiel aus Videos, die während Projekttagen durch Eigenregie der Schülerinnen und Schüler erstellt wurden. Ein besonders gelungenes Video wird innerhalb des Weblogs genauer beschrieben. Eine Ver-

öffentlichung der Beiträge bzw. dieses einen Beitrags durch eine Schülerinnengruppe findet jedoch nicht statt. Die Veröffentlichung wurde bisher lediglich auf einer schulinternen Schulplattform angedacht, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht existiert.

Weiterhin ist durch eine Öffnung im Sinne einer Zusammenarbeit innerhalb der Schule die Rede. Das betrifft vor allem die weitere Kategorie *Kollegiales Verhältnis*. Während im ersten Weblog der Autor davon redet, dass er daran interessiert sei die Ergebnisse seinen Kolleginnen und Kollegen zu präsentieren, tritt der Autor des vierten Weblogs in stärkeren Austausch mit seinen Kolleg*innen und entwickelt dabei ein fächerübergreifendes Klassenprojekt.

Gerade bei der Kategorie *Schüler*innenzentrierung* spielt die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das spätere Berufsleben eine maßgebliche Rolle. Dieses war vor allem für zwei Lehrkräfte relevant und wurde von den Lehrkräften aus dem ersten und vierten Weblog thematisiert. In den Weblogs zwei und drei wurde das Thema nur indirekt bearbeitet. Dafür waren für den ersten und vierten Weblog dieser Aspekt eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ihren Unterricht zu verändern bzw. weiterzuentwickeln und digitale Themen stärker in ihren Unterricht einzubinden. In Weblog vier wurde neben den beruflichen Herausforderungen, auf die Schule vorbereiten soll, auch die gesellschaftlichen Veränderungen aufgenommen und diskutiert.

Die neuen und veränderten *gesellschaftsrelevanten Faktoren* wurden im Zuge dessen auch nur in diesen beiden Weblogs aufgeführt. Während der Autor des ersten Weblogs diese vor allem mit der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das spätere Berufsleben verband, hat der Autor des vierten Weblogs gesellschaftliche Veränderungen und das Thema um die digitale Transformation zum Schwerpunkt seiner Auseinandersetzung gemacht.

Zu *digitalen Medien im Unterricht* hatten bereits drei der vier Lehrkräfte erste Erfahrung gesammelt. In Weblog drei blieb die Schilderung der eigenen Erfahrungen aus. Hier drehten sich die Schilderungen zum Unterrichtsbeispiel um ein mögliches Projekt im Rahmen der Klassenfahrt, welches erst zukünftig entstehen soll. Die beiden Lehrkräfte aus Weblog 1 und 2 hatten nur wenig Berührungspunkte in einem didaktischen Setting damit. Im ersten Blog wurde dabei ein Weblog-Projekt im eigenen Sprachunterricht initiiert und erfolgreich durchgeführt. Auch das getestete Unterrichtstool wurde durch die Schülerinnen und Schüler ausprobiert und die Erfahrungen dabei geschildert. Im zweiten Weblog wurden zwar teilweise eigene Erfahrungen eingebracht, jedoch in einem recht beschränkten Rahmen. Lediglich während der Projekttag, arbeiteten Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt mit ihrem eigenen Smartphone und Computer, um ein Video zu einem vorgegebenen Thema zu drehen und zu schneiden. Das Vorgehen und der Einsatz der digitalen Medien

war dabei nicht geplant und wurde eher durch die Klasse initiiert. So halten sich die Erfahrungen durch die Lehrerin in Grenzen. Eine Implementierung in den alltäglichen Unterricht wird nicht diskutiert. Im vierten Weblog wurde durch die Lehrkraft bereits vor dem eingebrachten Unterrichtsbeispiel Erfahrungen hinsichtlich digitaler Medien in Schule und Unterricht gesammelt. Durch Schulentwicklungsprozesse und Unterrichtsgestaltung mit Tablet-Klassen war der Einsatz digitaler Medien in der eigenen Klasse keine Seltenheit. So konnte der Autor dieses Weblogs Erfahrungen schildern, die auch außerhalb des Unterrichtsbeispiels gemacht wurden.

9 Typologie der Lehrer*innenrollen

Durch die Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen und Weblogbeiträge wurden verschiedene Themenschwerpunkte hinsichtlich der Lehrer*innenrolle im Zusammenhang mit digitalen Medien identifiziert. Diese wurden dann im jeweils ersten Schritt zu Kategorien zusammengefasst und dann im zweiten Schritt durch die Aussagen und Beiträge der Teilnehmenden begründet. Diese in Abbildung 10 dargestellten, individuell und kollektiv analysierten Kategorien bilden nun im weiteren Schritt die Oberkategorien der Merkmale, die gemeinsam den Merkmalsraum bilden, auf dem wiederum die Typenbildung beruht (siehe Kap. 6.3).

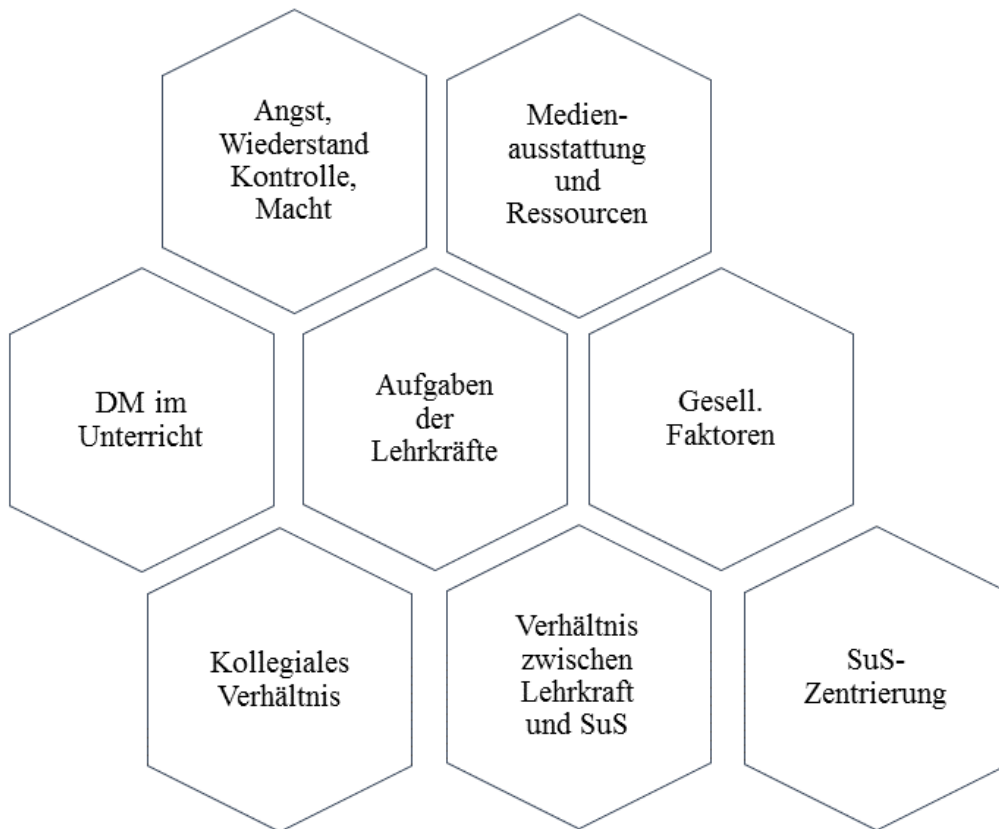


Abb. 8: Merkmale für die Grundlage der Typenbildung (eigene Darstellung)

Diese Erarbeitung der Vergleichsdimensionen entspricht – wie in Kapitel 6.3.2 dargestellt – dem ersten Schritt des Stufenmodells der empirisch begründeten Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010). Zudem werden nun im weiteren Vorgehen der Typenbildung die Unterkategorien herausgearbeitet, die wiederum den Merkmalsausprägungen entsprechen. Dieser Schritt ist besonders relevant, um die Ausprägungen sowie die Homogenität inner-

halb bzw. Heterogenität zwischen den verschiedenen Typen aufzuzeigen und damit die unterschiedlichen Rollenwahrnehmungen zu charakterisieren. So wurden die Aussagen in den Gruppendiskussionen sowie die einzelnen Weblogbeiträge hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin geprüft und zusammengefasst.

9.1 Merkmalsausprägungen der empirischen Erhebungen

Die verschiedenen Merkmale lassen sich nach gründlicher Analyse in jeweils zwei bis drei Ausprägungen untergliedern. Die folgenden Ausprägungen entsprechen den Unterkategorien der Gruppendiskussion sowie der Weblogbeiträge.

Das Merkmal *Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit* wurde von verschiedenen Teilnehmenden unterschiedlich thematisiert, so dass insgesamt drei Ausprägungen erkennbar wurden. Einerseits wurde die Ansicht vertreten, dass Vertrauen gegenüber den Schülerinnen und Schülern wesentlich sei für den Umgang und dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Andererseits wurde aus Angst vor Blamage und Versagen auf Seiten der Lehrkräfte der Einsatz digitaler Medien abgelehnt. So wurde der Nichtgebrauch durch Unsicherheiten begründet und eine daraus abgeleitete negative Einstellung gegenüber digitalen Medien deutlich. Weiterhin kann noch eine bloße und auf den ersten Blick unbegründete Ablehnung ausgemacht werden, die einen regelrechten Widerstand deutlich macht. Die Merkmalsausprägungen der Kategorie *Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit* sind (a) *Vertrauen statt Kontrolle*, (b) *Ablehnung und Angst aufgrund fehlender Medienkompetenz* sowie (c) *Widerstand*.

Das Merkmal *Medienausstattung und Ressourcen* wurde in den beiden Erhebungen ausgiebig diskutiert. Die digitale Medienausstattung wurde dabei an vielen Stellen als eine Voraussetzung für einen entsprechenden Medieneinsatz begründet. So gaben mehrere Teilnehmenden an, keine digitalen Medien nutzen zu können, da es an einer guten Geräteausstattung mangle. Andere wiederum konnten von einer umfangreichen digitalen Medienausstattung berichten, dennoch wurden keine für die Unterrichtsgestaltung genutzt. Manche Teilnehmenden berichteten allerdings auch von einer umfangreichen Nutzung aufgrund qualitativ hochwertiger Geräte in der Schule. Die Merkmalsausprägungen der *Medienausstattung und Ressourcen* sind folgende: (a) *Keine Mediennutzung aufgrund von fehlender Ausstattung*, (b) *Ausstattung gut, aber keine Nutzung* sowie (c) *positive Medienausstattung und positive Nutzung*.

Das Merkmal *Aufgaben der Lehrkräfte* zeigte eine gegenpolige Auseinandersetzung. Hierbei gab es gerade für den Aufgaben- und Verantwortungsbereich schulischer Lehrkräfte zwei stark unterschiedliche Meinungen, die sich insbesondere in den Gruppendiskussionen

wiederfanden. Diese waren einerseits *Entwicklung von Medienkonzepten ist Aufgabe von oben* sowie die *Nutzung digitaler Medien liegt in der Verantwortung von Lehrkräften*.

Ähnlich verhielt es sich beim Merkmal des *Verhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern*. Auch hier wurden zwei divergierende Ansichten deutlich. Während einige Teilnehmenden für einen Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften auf Augenhöhe plädierten und sich für einen vertrauensvollen Umgang beider Gruppen einsetzen, waren andere eher der Ansicht, dass der Wissensvorsprung (auch beim Umgang mit digitalen Medien) stets bei der Lehrkraft zu liegen habe. In der Analyse der Weblogbeiträge zeigte sich daher vor allem die erste Merkmalsausprägung *Umgang auf Augenhöhe*, während sich *Wissensvorsprung muss bei Lehrkräften liegen* vornehmlich in den Diskussionen auftat.

Das *Kollegiale Verhältnis* zwischen Lehrkräften war divers und wurde differenziert thematisiert. Während auf der einen Seite das Konkurrenzdenken zwischen Lehrerinnen und Lehrern stärker im Fokus der Auseinandersetzung stand, sprachen sich andere Teilnehmenden für eine Förderung von Offenheit in Kollegium und Zusammenarbeit aus. Andere wiederum berichteten von Kolleginnen und Kollegen, die zwar sehr medienaffin schienen, aber dennoch eher allein an einer Unterrichtsentwicklung arbeiteten. Damit kann das Merkmal in folgende Ausprägungen differenziert werden: (a) *kein Outing bei fehlender Medienkompetenz*, (b) *alleinige Vorreiter in Mediennutzung* und (c) *Zusammenarbeit zur Förderung der Offenheit und Kompetenzförderung*.

Das Merkmal der *Schüler*innenzentrierung* stellte einerseits die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern in den Fokus der Auseinandersetzung, andererseits auch die Aufgaben der Lehrkräfte im Unterricht zur Förderung der Kinder und Jugendlichen. Dabei wurde vor allem thematisiert, wie sich eine Medienkompetenzförderung auszugestalten habe, andererseits wessen Aufgabe diese sei. So gab es zwei verschiedene Merkmalsausprägungen, wobei *Medienkompetenzförderung ist Aufgabe der Lehrkraft* der Ausprägung *Medienkompetenzförderung ist nicht Aufgabe der Lehrkraft* gegenüberstand.

Das Merkmal um *gesellschaftsrelevante Faktoren* wurde ausgiebig in den Gruppendiskussionen und Weblogbeiträgen diskutiert. Dabei ging es vor allem um die Frage, ob Schule auf die Anforderungen, Erwartungen und Bedarfe des Arbeitsmarktes und der Industrie zu erfüllen habe. Hierzu gab es Zustimmungen wie Ablehnungen.

Das Merkmal *digitale Medien im Unterricht* wurde vor allem angeführt, wenn es um die didaktische Ausgestaltung von Unterricht ging. Dabei wurden Situationen vorgebracht, in denen sich ein digitaler Medieneinsatz rechtfertige, sowie die Auswirkungen, die mit die-

sem Einsatz einhergehen. Dabei konnten drei Merkmalsausprägungen differenziert werden: (a) *digitale Medien sind im Unterricht selbstverständlich*, (b) *digitale Medien helfen in Krisen* und (c) *digitale Medien sind schädlich*.

Zusammenfassend kann aus Tabelle 5 die Merkmale sowie ihre jeweiligen Ausprägungen entnommen werden.

Tab. 5: Merkmale und ihre Ausprägungen zur Typenbildung (eigene Darstellung)

Merkmale	Merkmalsausprägungen
Angst, Widerstand, Kontrolle, Macht vs. Vertrauen und Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen statt Kontrolle • Ablehnung und Angst durch fehlende Medienkompetenz • Widerstand
Medienausstattung und Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Mediennutzung aufgrund negativer Ausstattung • Ausstattung gut, aber keine Nutzung (wegen fehlender Medienkompetenz) • positive Medienausstattung und positive Nutzung
Die Aufgaben der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Medienkonzepten ist Aufgabe von oben • Nutzung digitaler Medien liegt in der Verantwortung von Lehrkräften
Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang auf Augenhöhe • Wissensvorsprung muss bei Lehrkräften liegen
Kollegiale(s) Verhältnis	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Outing bei fehlender Medienkompetenz • alleiniger Vorreiter in Mediennutzung • Zusammenarbeit zur Förderung der Offenheit und Kompetenzförderung
Schüler*innenzentrierung	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkompetenzförderung ist Aufgabe der Lehrkraft

	<ul style="list-style-type: none"> • Medienkompetenzförderung ist nicht Aufgabe der Lehrkraft
Gesellschaftsrelevante Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Schule muss die Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen • Schule muss nicht die Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen
Digitale Medien im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Digitale Medien sind im Unterricht selbstverständlich • Digitale Medien helfen in Krisen • Digitale Medien sind schädlich

9.2 Merkmalsräume und Gruppierungen der Fälle

Der zweite Schritt der Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) umfasst die Gruppierung der Fälle sowie die Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten (siehe Kapitel 6.3.2). Hierdurch entsteht der Merkmalsraum, auf welchem die Fallkontrastierung erfolgt. Innerhalb der einzelnen Gruppen von Fällen soll weitestgehend Homogenität und zwischen den einzelnen Gruppen eine möglichst große Heterogenität gebildet werden. Die Merkmale, welche in Kapitel 9.1. herausgearbeitet wurden, werden nun in einem zweiten Schritt hinsichtlich ihres Auftretens und Merkmalsraums gebündelt, um daraufhin die Typenbildung hinsichtlich der Merkmalsräume rekonstruieren zu können.

Innerhalb der Gruppendiskussion waren insbesondere zwei gegenpolige Meinungen und Wahrnehmungen zwischen den Teilnehmenden erkennbar. Einer dieser beiden Merkmalsräume war vor allem durch *Widerstand gegenüber der Nutzung digitaler Medien* geprägt. Hierbei wurde teilweise zwar von einer recht positiven und umfangreichen Medienausstattung an der Schule berichtet, doch häufig wurden von diesen Teilnehmenden kaum bis keine digitalen Medien im Unterricht genutzt. Diese Widerstandstendenz setzte sich auch weiter im Merkmal *Aufgaben der Lehrkräfte* durch, denn hierbei wurden bspw. die Entwicklung eines Medienkonzeptes oder die Förderung von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schüler nicht im Aufgabenbereich der Lehrkräfte gesehen. Hierzu gehört auch die Ansicht, dass Schule in der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler keineswegs die Anforderungen und Erwartungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen habe. Das Lehren mit Hilfe digitaler Medien zur Vorbereitung auf eine digital gestützte Arbeitswelt wird hierbei

nicht als Notwendigkeit gesehen. Vielmehr wünschten sich diese Teilnehmenden, dass Aufgaben zur Entwicklung von didaktischen Konzepten und Entwürfen zum Einsatz digitaler Medien in der Schule von übergeordneten Stellen entwickelt und weitergegeben werden. Eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen dahingehend war für sie nicht denkbar, vielmehr wollten sich diese Teilnehmenden auch nicht hinsichtlich ihrer geringen oder mangelnden Medienkompetenz „outen“. Innerhalb dieses Merkmalsraums wurde im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler ein Wissensvorsprung bei Lehrkräften erwünscht. So sei es schwierig, wenn Schülerinnen und Schüler gerade im digitalen Mediengebrauch eine größere Affinität aufwiesen als ihre Lehrerinnen und Lehrer, denn damit könne das Verhältnis in ein Ungleichgewicht geraten. Insgesamt wird digitalen Medien eine schädliche Wirkung zugesprochen und innerhalb der schulischen Lehre als Gefahr betrachtet.

Der erste hier beschriebene Merkmalsraum, kann zu einer besseren Übersicht visuell wie in Abbildung 9 zusammengefasst werden.



Abb. 9: Merkmalsraum 1 (eigene Darstellung)

Diesem ersten beschriebenen Merkmalsraum stand ein zweiter in großem Kontrast gegenüber. Hierin gibt es keine Äußerungen zu stärkeren Kontrollen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht, sondern eine klare Aussprache zu Vertrauen statt Kontrolle. Innerhalb dieses zweiten Raumes wird von einer Nutzung digitaler Medien im Unterricht gesprochen und damit sogar eine Selbstverständlichkeit hinsichtlich des Gebrauchs deutlich gemacht.

Wenn die Medienausstattung der eigenen Schule gut ist, werden digitale Medien auch recht vorbehaltlos eingesetzt. Dabei liegt diese Nutzung auch im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte, denn sie haben über das Unterrichtsgeschehen ihrer Klasse zu entscheiden. Unter dem Merkmal des kollegialen Verhältnisses werden vor allem zwei Ausprägungen in diesem Raum erkennbar. Einerseits sprechen sich die Teilnehmenden hierzu für eine stärkere Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen aus und postulieren für eine vertrauensvolle Förderung im Kollegium. Andererseits wird auch von alleinigen Vorreiterinnen und Vorreitern gesprochen. Einzelne Lehrkräfte entwickeln ihren Unterricht hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien entsprechend weiter, ohne Schulleitungen oder weitere Lehrkräfte mit in ihre Überlegungen und Konzeptstellungen einzuweihen. Besonders häufig vertreten und diesem Merkmalsraum angegliedert wurde auch die Einstellung, dass Schule die Anforderungen und Erwartungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen habe.

Zusammengefasst zeigt sich der zweite Merkmalsraum aus beiden empirischen Erhebungen wie in Abbildung 10 dargestellt.



Abb. 10: Merkmalsraum 2 (eigene Darstellung)

Der dritte Merkmalsraum zeigt Elemente aus den beiden vorherigen, allerdings insgesamt in einer etwas anderen Kombination bzw. mit zusätzlichen neuen Merkmalen. Innerhalb dieses Merkmalsraums ist ebenfalls diskutiert worden, den Schülerinnen und Schülern in einem von digitalen Medien gestützten Unterricht Vertrauen entgegenzubringen, statt noch stärkere Kontrollmechanismen einzusetzen. Gleichzeitig können hier aber auch Äußerungen von Angst und Unsicherheiten verortet werden, die aus diesen Motiven auf den Gebrauch von digitalen Medien im Unterricht verzichten. Diese sind jedoch weniger bei der

Lehrkraft als Person auszumachen, sondern werden vielmehr bei Kolleginnen und Kollegen beobachtet. Die Hürde digitale Medien in der Schule zu nutzen ist in diesem Merkmalsraum zwar höher, aber nicht unüberwindbar. So berichteten Teilnehmende, dass sie keine digitalen Medien nutzen, wenn die schulische Ausstattung ungenügend sei. Alternative Konzepte, wie BYOD werden hierbei kaum thematisiert. Die Entwicklung von Medienkonzepten liegt laut den Aussagen der Teilnehmenden, die diesem Raum zuzuordnen sind, sowohl bei den einzelnen Lehrkräften als auch in der Verantwortung von Schulleitungen und übergeordneten schulischen Akteurinnen und Akteuren. Gleichzeitig ist hier das Merkmal zu finden, welches eine Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums bestimmt. Zwar sind hierbei Aussagen zuzuordnen, die eine Medienkompetenzförderung als Aufgabe der Lehrkraft sehen und auch eine Erfüllung der Anforderungen des Arbeitsmarktes, allerdings ist hier auch das Merkmal zu finden, welches die Medienkompetenzförderung nicht als Aufgabe der Lehrkraft sieht. Zwei der aussagekräftigsten Merkmale sind hier vor allem der *Umgang auf Augenhöhe* zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft sowie der Einstellung, dass der Einsatz digitaler Medien vor allem in Krisen helfen kann. Damit werden digitale Medien in diesem Merkmalsraum zu einem wichtigen Instrument, welches Lehrkräfte beim richtigen Einsatz vor Unsicherheiten bewahren kann.

Zusammenfassend kann der dritte Merkmalsraum durch Abbildung 11 visualisiert werden.



Abb. 11: Merkmalsraum 3 (eigene Darstellung)

Bevor es im folgenden Schritt an die Typenbildung und die Charakterisierung der Typen geht, sollen die einzelnen Merkmalsräume zusammengefasst und veranschaulicht werden. In Abbildung 12 sind diese auf die einzelnen Merkmalsräume bezogen, nochmals alle veranschaulicht.

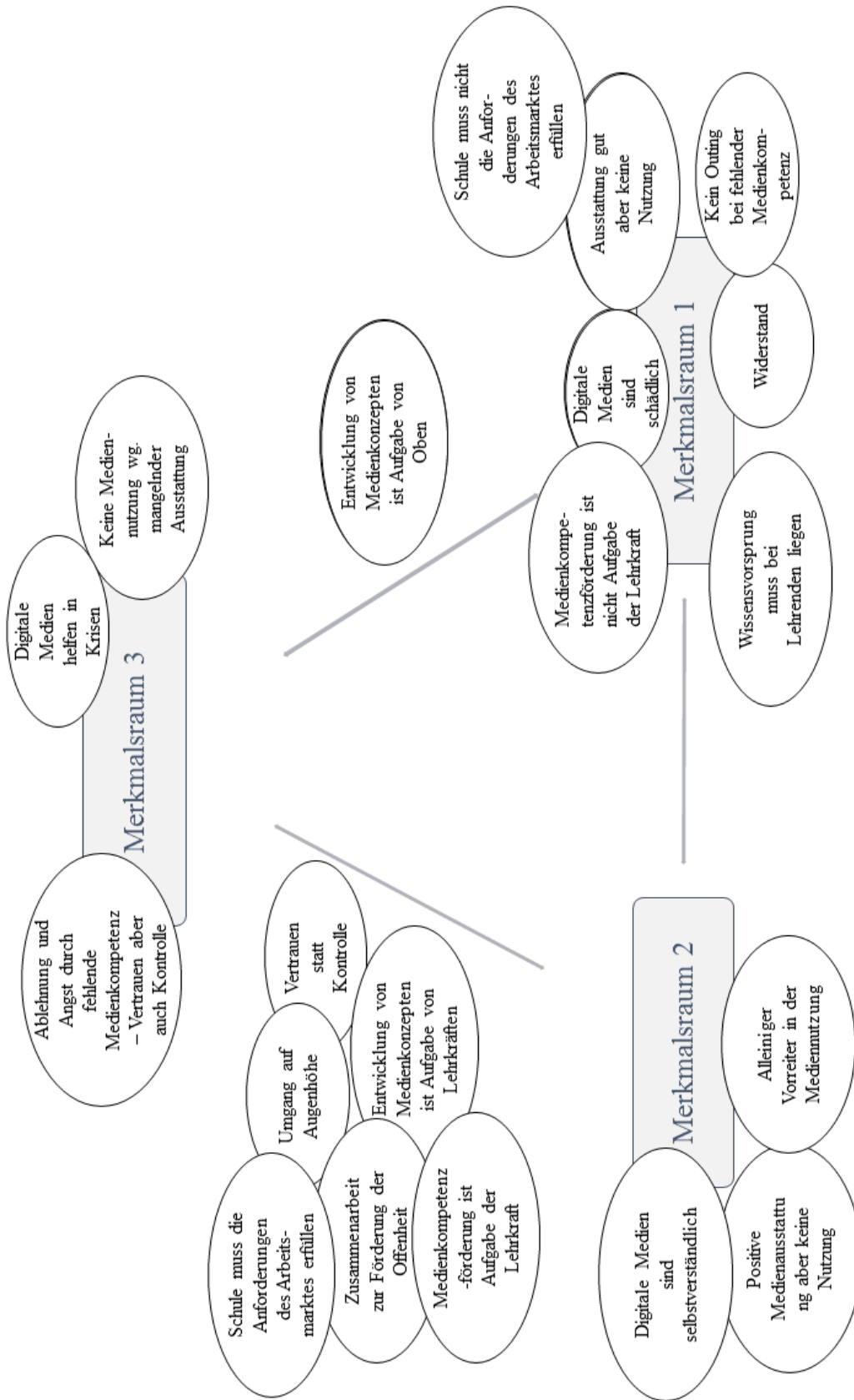


Abb. 12: Merkmalsräume gesamt und Merkmalsausprägungen (eigene Darstellung)

9.3 Charakterisierung der gebildeten Typen

Nachdem nun die einzelnen Merkmale den verschiedenen Merkmalsräumen zugeordnet werden konnten, erfolgt nun im nächsten Schritt die Typenbildung. Dabei wird zu jedem Merkmalsraum ein Typ formuliert und hinsichtlich seiner Charakteristik beschrieben. Dabei sei noch einmal festgehalten, dass es sich bei empirisch begründeten Typen nicht um reale Personen handelt, sondern sie sich vielmehr aus verschiedenen Personen zusammensetzen können (siehe Kap. 6). Dabei handelt es sich im Folgenden um Lehrkräfte, die hinsichtlich ihrer Wahrnehmung zu ihrer Lehrer*innenrolle beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht unterschieden werden können.

9.3.1 Der Medienmeider bzw. die Medienmeiderin

Der Lehrer*innentyp des ersten Merkmalraums zeichnet sich insbesondere durch seine starke Abneigung gegenüber digitalen Medien im Unterricht aus. Diese Verachtung äußert sich im extremen Fall auch in Widerstandshaltungen gegenüber Schulentwicklungsbestrebungen, die einen digital gestützte Unterricht begünstigen oder politischen Forderungen, die eine entsprechende Unterrichtsentwicklung fordern. Begründet wird diese Widerstandshaltung damit, dass die Lehrkraft noch immer die Rolle im Unterricht innehat, die gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern über einen Wissensvorsprung verfüge. Dass Schülerinnen und Schüler gegenüber dieses Lehrer*innentyps eine größere Medienaffinität im Unterricht verdeutlichen könnten, wird als sehr negativ bewertet. Es ist zu vermuten, dass dieser Lehrer*innentyp sich in neuen und ungewohnten Situationen unsicher fühlt und wenig Ehrgeiz zeigt, sich in neue Sachverhalte einzuarbeiten. Durch Angst und Unsicherheit beeinflusst, setzt dieser Typ auf Kontrollmechanismen und starrere Strukturen und hält dabei an Vertrautem und Bewährtem fest. Ergebnisoffenheit sowie eine Übertragung der Verantwortung auf seine Schülerinnen und Schüler werden weitestgehend vermieden, um weiterhin über Sicherheitsgefühl und Kontrolle zu verfügen.

Gerechtfertigt werden Kontrollbestrebungen damit, dass digitale Medien für Kinder und Jugendliche schädlich seien und keinen Mehrwert im Unterricht bringen. Technik wird als sehr ressourcenzehrend und kaum verlässlich beschrieben, so dass eine analoge Unterrichtsgestaltung schneller und unkomplizierter von Statten ginge und lernförderlicher sei. Gleichzeitig werden die Gefahren digitaler Medien betont, die sich unterschiedlich äußern können. Dieser Typ fühlt sich durch den Gebrauch digitaler Medien angreifbar und hat Angst durch seine Unsicherheit Fehler zu begehen. Vor allem in Sachen Datenschutz bestehen hier noch große Hemmungen, so dass viele digitale Instrumente strikt gemieden werden. Weiterhin tragen diese Lehrkräfte Sorge, dass durch Medienkonsum starke nega-

tive Einflüsse auf Kinder und Jugendliche verübt werden. Gewaltvideos und -spiele, Cybermobbing oder andere schädliche Einflüsse werden erwähnt und begründen die Weigerung digitale Medien in der Schule zu erlauben. Zudem berichtet der Lehrer*innentyp von der Beschädigung der Technik in seiner Schule, z. B. Computer, die von Schülerinnen und Schülern mutwillig zerstört werden.

Weiterhin wird argumentiert, dass die Förderung von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht im Aufgabenbereich der Lehrkraft liege, sondern diese an anderer Stelle zu erfolgen habe. Gleichzeitig sei es auch nicht im Auftrag der Schule, Schülerinnen und Schüler auf eine digital geformte Arbeitswelt vorzubereiten, da Schule nicht die Erwartungen der Industrie zu erfüllen habe.

Der hier beschriebene Lehrer*innentyp wird aufgrund seiner beschriebenen Charakteristik als Medienmeider bzw. Medienmeiderin titulierte. Die Lehrkräfte dieses Typs sind sich in der Anwendung mit digitalen Medien unsicher. Eine fehlende Medienkompetenz bzw. -affinität will er keinesfalls zugeben und setzt dies sogar mit einem „Outing“ gleich. Er sieht sich in seiner Lehrer*innenrolle eher bei alten und bewährten Unterrichtsmethoden, statt neue auszuprobieren und sich damit neuen Unsicherheiten auszuliefern. Dieser Lehrer*innentyp beharrt auf Sicherheit, auch wenn diese vermeintlich nur durch Kontrolle zu erreichen ist. Er sieht sich in seiner Lehrer*innenrolle vor allem als Wissensvermittler, die allerdings beim Gebrauch digitaler Medien im Unterricht in Frage gestellt werden würde. Ein wirkliches Bild von seiner „neuen“ Rolle hat er daher nicht und weigert sich auch dieses zu entwickeln. Seine Rollenwahrnehmung ist bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht also von starker Unsicherheit und Angst vor Kontrollverlust geprägt.

9.3.2 Der Digitalist bzw. die Digitalistin

Der Typ des zweiten Merkmalsraums grenzt sich stark zum ersten Typ ab und zeigt eine stark differenzierte Charakteristik auf. Der hier beschriebene Typ sieht den Gebrauch digitaler Medien im Unterricht als Selbstverständlichkeit an und nutzt diese auch regelmäßig. Neue Methoden oder Techniken bereiten ihm keine Unsicherheiten, sondern motivieren ihn zu neuen ergebnisoffenen Unterrichtsmethoden. Er verlässt sich zwar einerseits auf seine Erfahrungen, doch scheut sich auch nicht vor unsicherem Terrain. Dieser Lehrer*innentyp spricht sich stark für Vertrauen gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern aus und begegnet ihnen auf Augenhöhe. Damit sieht er sich nicht in der Rolle als reiner Wissensvermittler, sondern ist vielmehr bereit, auch von seinen Schülerinnen und Schülern zu lernen. Er sieht den Austausch mit seiner Klasse als großen Mehrwert an und gibt gerne

die Verantwortung verschiedener Aufgabenbereiche an seine Klasse. Damit bringt er seinen Schülerinnen und Schülern eine gewisse Wertschätzung sowie Vertrauensvorsprung gegenüber, womit er in der Vergangenheit weitestgehend gute Erfahrungen gemacht hat.

Er profitiert gerne von einer guten Medianausstattung und Ressourcenverteilung in seiner Schule, die jedoch nicht zwingende Voraussetzung für einen Gebrauch digitaler Medien ist. Er steigt auch auf alternative Unterrichtskonzepte, wie BYOD um, wofür er häufig alleinige und persönliche Verantwortung übernimmt und auch bereit ist, private Kosten zu übernehmen. Seine Beweggründe sind dabei vielseitig. Einerseits hat er Lust neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren und am „Puls der Zeit zu unterrichten“ andererseits sieht er aber auch genau darin seine Aufgabe als Lehrkraft. Seiner Meinung nach muss er in seiner Lehrer*innenrolle seine Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt nach der Schule vorbereiten und Sie in ihrer Entwicklung mit Hilfe der Förderung ihrer Medienkompetenz zu fähigen und teilhabenden Individuen der Gesellschaft unterstützen.

In der Zusammenarbeit mit seinen Kolleginnen und Kollegen zeigt er sich auf zweierlei Weise. Einerseits spricht er sich stark für eine Zusammenarbeit im Kollegium aus und plädiert für eine Teilung von Wissen unter den Lehrkräften. Dabei ist bereits Kollaborationen und Kooperationen einzugehen, einerseits mit Kolleginnen und Kollegen andererseits mit weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren sowie industriellen Partnern. Dieser Lehrer*innentyp ist also keineswegs ein Einzelkämpfer, sondern wirkt auch unterstützend in die Arbeit des Kollegiums. Damit macht er weiterhin seinen Unterricht transparent und definiert sich als Lehrkraft, die auch außerhalb seines Klassenraums agiert. Diese Öffnung findet einerseits durch Hinzuziehen weiterer Kolleginnen und Kollegen statt, andererseits durch die Öffnung seines Unterrichts in den virtuellen Raum. Ist dieser Lehrer*innentyp jedoch einem Kollegium, in dem weitestgehend Medienmeider und Medienmeiderinnen anzutreffen sind, zieht er sich zurück und agiert in Eigenregie. Er plant und gestaltet seinen Unterricht ohne die Einbindung seiner Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen. Seine Mitarbeitende sind in diesem Fall ausschließlich seine Schülerinnen und Schüler. Diese kann er durch eine Beziehung auf Augenhöhe in der Rolle als Lernpartnerinnen und -partner betrachten und damit eine gleichberechtigte Arbeitsatmosphäre schaffen, in der auch er noch dazu lernen kann. In diesen Fällen wird er von seinen Kolleginnen und Kollegen als alleiniger Vorreiter betrachtet, der für die Gestaltung der Schulhomepage konsultiert wird. Als „Nerd“ ist es der Kollege, der „alles digital macht“ und damit in seiner Lehrer*innenrolle von anderen Lehrkräften zu großen Teilen abstrahiert wird.

Es ist anzunehmen, dass dieser Typ auch privat großes Interesse an digitalen Medien zeigt und sich gerne damit auseinandersetzt. Diese Interessen und Vorlieben bringt er dann mit

in den Unterricht ein. Aufgrund seiner reichhaltigen Erfahrungen hinsichtlich des Gebrauchs digitaler Medien, wird dieser Lehrer*innentyp als Digitalist bzw. Digitalistin tituliert. Die Wahrnehmung der Lehrer*innenrolle ist beim Typ des Digitalisten/der Digitalistin eine weitestgehend positive. Dieser kann sich in der Rolle des Lernpartners wiederfinden und sich damit sehr gut identifizieren. Er übernimmt gerne und zu großen Teilen die Verantwortung für sein unterrichtliches Handeln und fühlt sich darin sicher.

9.3.3 Der bzw. die Lernbereite

Die Besonderheit des Typs zum dritten Merkmalsraum liegt darin, dass er Merkmalsausprägungen aufweist, die einerseits dem Digitalisten bzw. der Digitalistin und andererseits dem Medienmeider bzw. der Medienmeiderin zuzuordnen sind. Zudem zeigt er aber auch Ausprägungen, die nur innerhalb seines Merkmalsraum auffindbar waren. Diese Tatsachen lässt den dritten Lehrer*innentyp daher auf den ersten Blick etwas widersprüchlich erscheinen.

Dieser Typ ist durch Unsicherheiten und Ängste geprägt, welche er jedoch im Vergleich zum Medienmeider bzw. der Medienmeiderin klar kommunizieren kann. Er hat keine Probleme damit Unkenntnisse und Unwissen aufzudecken und sich diesen zu stellen. Er hat noch nicht viel Erfahrung mit digitalen Medien in der Schule und vor allem nicht in seinem Unterricht sammeln können, weshalb ihm oft das notwendige Wissen zur Anwendung fehlt. Dennoch ist er aufgeschlossen, digitale Medien in Lernprozessen zu testen und diese in seiner eigenen Lehre anzuwenden. Er sieht in seiner Lehrer*innenrolle die Aufgabe die Schülerinnen und Schüler auf ein digital gestütztes Arbeitsumfeld nach der Schule vorzubereiten, weiß jedoch manchmal nicht genau, wie er dies in seinem Unterricht umsetzen kann. Daher zeigt dieser Lehrer*innentyp auch Unsicherheiten auf, ob die Medienkompetenzförderung alleinige Aufgabe der Lehrkraft ist oder vielmehr Unterstützungsangebote von übergeordneten Stellen angeboten werden sollten. Demnach nutzt er bisher auch kaum bis keine digitalen Medien, wenn die notwendige schulische Ausstattung für einen gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien nicht ausreicht. Dazu fehlen ihm Ideen und Anregungen, wie ohne schulische Ressourcen digital gestütztes Unterrichten möglich sein kann.

Wie der Typ des Medienmeiders ist also auch der dritte Typ starken Unsicherheiten ausgesetzt und fürchtet eine gewisse Ergebnisoffenheit in seinem Unterricht. Auch er zeigt wenig Medienaffinität und Erfahrung mit digitalen Medien in Lernsettings auf. Dennoch unterscheidet sich dieser vom Medienmeider bzw. der Medienmeiderin in einem wesentlichen Punkt: Er zeigt sich weitestgehend offen gegenüber digitalen Medien in seinem Unterricht. Erhält er entsprechende Anlässe und Hilfestellung zum Ausprobieren digitaler Medien, nutzt er diese oft bereitwillig und ist dabei auch bereit, sich technischen Hürden zu stellen,

die zu anfangs noch einschüchternd wirken können. Seine Unsicherheiten zeigen sich also nicht in Widerstand, wie es beim ersten Typ der Fall ist. Vielmehr will er seine Unsicherheit überwinden, indem er sich selbst in die Rolle des Lernenden begibt. Somit wird ihm auch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen wichtig, denn dabei erhält er im besten Falle die Möglichkeit vom Wissen der anderen zu profitieren. Er erhofft sich von einer offenen und transparenten Zusammenarbeit wichtige Schritte in seiner eigenen Weiterentwicklung.

Diese Transparenz und Offenheit wünscht er sich auch im Umgang mit seinen Schülerinnen und Schülern. Auch in seiner Klasse ist er bereit, Neues zu lernen und vom Wissen seiner Schülerinnen und Schülern zu profitieren. Hinsichtlich einer digital gestützten Unterrichtsgestaltung würde er jedoch eher seltener erste Schritte in seiner Weiterentwicklung gehen, wobei er sich nicht gegen Ideen von Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern stellt. Sobald ein Lernanlass gegeben wird, lässt er sich darauf ein und steht der neuen Thematik offen gegenüber. Das bedeutet auch, dass er häufig in der Arbeit mit seinen Schülerinnen und Schülern positiv überrascht von deren Fähigkeiten ist und diese auch zuweilen stolz weitergeben kann.

Eine der wichtigsten Einstellungen zu digitalen Medien, sieht der Typ des dritten Merkmalsraums in den Vorzügen zur Krisenbewältigung. Häufig werden Situationen, in welchen herkömmliche und bereits über lange Zeit etablierte Unterrichtsmethoden nicht mehr eingesetzt werden können, zu Lernanlässen, die wiederum zum Umdenken und Umgestalten des Unterrichts anregen. Das betrifft zum Beispiel die inklusive Förderung von Schülerinnen und Schüler. Vor allem in den Gruppendiskussionen wurde davon berichtet, dass man bspw. bei sprachlichen Hürden bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen nicht mehr weiterwisse und ein Umdenken in der Unterrichtsmethode notwendig wurde. Durch einen Einsatz digitaler Medien, der ebenfalls eine gewisse Ergebnisoffenheit mit sich brachte, konnten neue Methoden getestet werden, die Probleme und Hürden aufgriffen und lösten. Somit werden digitale Medien nicht als Gefahr angesehen, wie es beim Medienmeider bzw. der Medienmeiderin der Fall war, sondern vielmehr als Problemlöser.

Die Lehrkräfte, die diesem Typ zugeordnet werden können, sehen sich selbst noch in der Rolle der Lernenden. Sie gehen Lernpartnerschaften mit ihren Schülerinnen und Schülern ein, so dass ein gegenseitiges Lernen möglich wird. Sie zeigen zwar einerseits in ihrer neuen Rolle Unsicherheiten und Ängste auf, die jedoch durch Unterstützungsangebote sehr positiv umgewandelt werden können. Daher wird dieser dritte Typ als Lernbereite bezeichnet.

Im folgenden Kapitel sollen nun diese drei analysierten und erarbeiteten Typen mit den Überlegungen zur sozialen Rollentheorie verbunden werden.

10 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der beiden qualitativen Erhebungen entlang der Forschungsfrage diskutiert. Damit verbunden soll auch das Vorgehen der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethodik betrachtet und deren Limitationen diskutiert werden. Zu Ende werden dann Ausblicke gegeben, die einerseits Anregungen für weitere Forschungsvorhaben geben sollen, andererseits Hinweise für die pädagogische Praxis.

10.1 Forschungsfrage und Relevanz der Arbeit

Die Dissertation verfolgte die Forschungsfrage, wie schulische Lehrkräfte ihre eigene berufliche Rolle wahrnehmen, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. Dazu wurden in der theoretischen Aufbereitung die Grundlagen der soziologischen Rollentheorie erläutert und die Wahl der Rollentheorie nach Talcott Parsons begründet. Im Anschluss daran wurden die drei Grundpfeiler der Rollentheorie nach Parsons *Gesellschaft, Institution* und *soziale Rolle* hinsichtlich des Schwerpunktes der Arbeit diskutiert (vgl. Parsons 1972).

Wichtig ist hierbei das Verständnis von Gesellschaft, bestehend aus Millionen handelnder Individuen, die durch eine gemeinsame Kultur zu einem Ganzen verschmelzen. Zwischen diesen beiden Ebenen besteht ein Komplex aus Institutionen und sozialen Organisationen, die gemeinsam die Subsysteme der Gesellschaft ausmachen. Die Schule ist ein solches Subsystem, das wie andere zentrale und administrative Einrichtungen zur Stabilität und Ordnung des Gesamtsystems beiträgt. In diesem Subsystem Schule agieren wiederum Lehrkräfte als Individuen, deren Handlungen und Wahrnehmungen an ihre berufliche Rolle geknüpft sind. Durch ihre Rollenmuster, die bspw. ihr unterrichtliches Handeln bestimmen, sind sie wiederum an schulische, institutionelle Strukturen gebunden (vgl. Kap. 2). Die berufliche Rolle ist, wie auch andere Arten sozialer Rollen, ein Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft. Im Fall der Lehrer*innenrolle bestimmt sie die Schnittstelle zwischen der Persönlichkeit des Individuums und der institutionellen Besonderheit der Schule. Die Urteile zur eigenen Rolle sowie die daran geknüpften Erwartungen an sich selbst bestimmen eine idealisierte Konzeption des eigenen Rollenverhaltens, womit die Rolleninterpretation im Konzept der eigenen Identität gesehen wird (vgl. Kap. 5).

Lehrkräfte sind darum bemüht, ihre berufliche Rolle innerhalb der Institution so gut wie möglich auszuüben. Das betrifft maßgeblich ihr unterrichtliches Handeln sowie den Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern. Das heißt auch, dass sich Lehrkräfte in ihrem Handeln an die institutionellen Bedingungen und Erwartungen anpassen und bemüht sind,

dieses gemäß den Ansprüchen auszuführen. Damit sind sie versucht, Sanktionen und Kritik und im schlimmsten Falle auch einen Ausschluss zu vermeiden.

Zentral zur Ausübung der eigenen Rolle ist dabei die Rollenerfahrung, die die Fähigkeit zum Rollenspiel und zur erfolgreichen Rollenübernahme begünstigt. Damit werden auch innerhalb der Lehrer*innenrolle Anpassungsprozesse beschleunigt und das Rollenrepertoire erweitert. Je mehr Erfahrung in der Ausübung einer Rolle gemacht und in dieser sozialen Rolle agiert wird, desto stärker verbessert sich die Darbietung dieser Rolle. Eine zentrale Besonderheit der Lehrer*innenrolle ist, dass bereits im Kindesalter erste Erfahrungen mit dieser Rolle gemacht werden und Schülerinnen und Schüler bereits Erwartungen an die Lehrkraft stellen. Diese Erwartungen, verbunden mit den ersten Erfahrungen, können dann Einfluss nehmen auf die spätere eigene Rolle der schulischen Lehrkraft.

In der Analyse der Lehrer*innenrolle zeigte sich weiterhin, dass Lehrkräfte zahlreichen Anforderungen, Erwartungen und Unsicherheiten ausgesetzt sind. Beginnend bei den Antinomien des Lehrerberufs nach Helsper (2002, 2004) wird bereits deutlich, dass verschiedene Widersprüche das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften bestimmen. Zudem sind Lehrkräfte nicht nur ihren eigenen Ansprüchen ausgesetzt, an sie werden Erwartungen verschiedener Gruppen und schulischen Akteurinnen und Akteure gestellt. Diese Anspruchsgruppen setzen sich zusammen aus ihren Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulleitungen und anderen Vorgesetzten, ihre Kolleginnen und Kollegen, die Träger der Einrichtung sowie die Öffentlichkeit selbst (vgl. Everinghoff 2005; siehe Kap. 5). Eine der zentralsten Erwartungen, die an das Handeln von Lehrkräften gestellt werden, ist die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Leben nach der Schule und damit die Förderung der einzelnen Individuen zu teilhabenden Mitgliedern der Gesellschaft. Diese Erwartung bestimmt auch die Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Um Kinder und Jugendliche auf das Arbeiten von Morgen und die Gesellschaft von heute vorbereiten zu können, bedarf es einer Medienkompetenzförderung, welche einen kritischen und sicheren Umgang mit digitalen Medien ermöglicht (vgl. Kultusministerkonferenz 2016).

Auf Grundlage dieser theoretischen Überlegungen wurde das methodische Vorgehen der Arbeit expliziert. Die Besonderheiten bei der Wahl der empirischen Erhebungen war dabei, dass berufliche Rollenwahrnehmungen nur schwer direkt erhebbar sind. Diese liegen in der Regel nur latent vor und sind über die Jahre der Ausbildung und Berufstätigkeit tief verwurzelt (vgl. Bohnsack 2012; Kommer und Biermann 2012), womit sie nicht auf einer rein oberflächlichen kommunikativen Ebene erhoben werden können. (siehe Kap. 6). Weiterhin war die Überlegung zentral, dass sich die soziale Rolle und deren Wahrnehmung aus kollektiv geteilten sowie individuellen Mustern zusammensetzen, weshalb Erhebungsmethoden gewählt werden mussten, die beide Elemente berücksichtigen. Aus diesen beiden

Gründen wurde sich dann für die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion (kollektive Ebene) sowie von Weblogbeiträgen (individuelle Ebene) entschieden. Wichtig war hierbei, dass nur Lehrkräfte an den beiden empirischen Untersuchungen teilnahmen, die über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügten, so dass durch das explorative Untersuchungsdesign auch das Ziel der Erhebung erfüllen konnte.

Im Anschluss daran wurden dann die Ergebnisse der beiden qualitativen Erhebungen mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. In einem ersten Schritt wurden die Transkripte der Gruppendiskussion sowie die Beiträge der Weblogs nach dem dreischrittigen Schema der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung aufbereitet (vgl. Lamnek und Krell 2016; Mayring 2010a; Diekmann 2009 u. a.). Danach wurden die Kategorien gebildet, die dann wiederum die Grundlage für die anschließende Typenbildung bot.

10.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die Kategorien der beiden Erhebungen, welche durch die qualitative Inhaltsanalyse entstanden, waren folgende:

- Angst, Widerstand Kontrolle und Macht vs. Vertrauen und Offenheit
- Medienausstattung und Ressourcen
- Die Aufgaben der Lehrkräfte
- Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler
- Kollegiale(s) Verhältnis
- Schüler*innenzentrierung
- Gesellschaftsrelevante Faktoren
- Digitale Medien im Unterricht

Diese Kategorien fanden sich sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Weblogbeiträgen und konnten damit auf kollektiver und individueller Ebene ausgemacht werden. Nachdem auf deskriptiver Ebene eine inhaltliche Analyse erfolgte, wurden die Kategorien in Subkategorien untergegliedert. Diese Gliederung erfolgte durch das Gesagte der Diskussionen und des Geschriebenen der Weblogs. In diesem Vorgehen konnten durch die Merkmalsausprägungen drei Merkmalsräume gebildet werden. Anschließend wurden zu diesen drei Merkmalsräumen jeweils ein Typ zugeordnet, der dann im letzten Schritt charakterisiert wurde. Die drei analysierten Typen dieser beiden Erhebungen wurden als *der Medienmeider und Medienmeiderin*, *der Digitalist bzw. die Digitalistin* sowie *der bzw. die Lern-*

berete titulierte und beschrieben. Dabei wurden die gegenpoligen Charakteristiken des Medienmeiders und des Digitalisten sehr deutlich, der Typ des Lernbereiten kann als eine Art Schnittstelle der beiden Typen beschrieben werden.

10.2.1 Der Medienmeider bzw. die Medienmeiderin

Der Medienmeider/die Medienmeiderin war von großen Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien geplagt, welche sich in kommuniziertem Widerstand äußerte. Dieser Lehrer*innentyp äußerte sich mit einer starken Abneigung gegenüber Smartphones, Tablets oder PC's im Unterricht. Dazu gab er verschiedene Gründe an, die stets Gefahren und Missbrauch von digitalen Medien in den Fokus seiner Argumentation stellten. So seien diese schädlich für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, da durch das Internet geteilte Inhalte traumatische Einflüsse nehmen könnten. Den Lehrkräften fehle es daher durch den Gebrauch von digitalen Medien an Transparenz und Einsicht, eine Kontrolle oder Überwachung sei nicht denkbar. Auch in seinem Unterricht könne der Medienmeider nicht kontrollieren, ob Smartphones und Tablets auch für den tatsächlichen Unterrichtszweck gebraucht würden oder ob seine Schülerinnen und Schüler mit anderen Dingen wie Chats oder Onlinespiele beschäftigt seien.

Zudem zeigt sich in seiner Argumentation und seinen Ausführungen, dass er nur über wenig, bis keine Erfahrungen im digital gestützten Unterricht aufzeigen kann. Er setzt vielmehr auf routinierte und über lange Zeit bewährte didaktische Szenarien und profitiert dabei durch seine Erfahrung. Durch den Gebrauch digitaler Medien entstehen nun jedoch Probleme und teilweise Schwierigkeiten mit denen sich der Medienmeider/ die Medienmeiderin bisher nicht auseinandersetzen musste. Dazu zeigt er durch die mangelnde Erfahrung auch nur geringe Medienkompetenz und ist im Vergleich zu seinen Kolleginnen und Kollegen in diesen Situationen überfordert. Auch die Medienausstattung wird von diesem Typ zumeist als mangelhaft beschrieben. Das sei für ihn ein weiterer Grund keinen digital gestützten Unterricht durchführen zu können.

All diese Argumente zeigen die vermeintlichen Gründe des Nichtgebrauchs digitaler Medien in seinen Lehrsettings. Dabei schildert er, dass ihm auch häufig das notwendige Wissen zu einer sinnstiftenden Anwendung fehle, er dies aber nicht vor seinen Kolleginnen und Kollegen oder gar in seiner Klasse zeigen kann. Er kann in diesen Fällen seine fehlende Medienkompetenz nicht offenlegen und muss daher ständig in der Gefahr leben, dass diese auffällig wird. Daher zeigt er auch nur wenig Interesse, sich in Arbeitsgruppen zu beteiligen, die Medienkonzepte im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung initiieren und implementieren möchten. Vielmehr sollen dazu Impulse sowie Unterstützungsangebote von übergeordneter Stelle kommen, denn alleine ist er nicht in der Lage, sich notwendige

Weiterbildungsangebote zu suchen oder in Kontakt mit seinen Kolleginnen und Kollegen zu treten.

Dennoch ist dem Medienmeider bzw. der Medienmeiderin bewusst, dass von ihm/ihr als Lehrkraft erwartet wird, seine Schülerinnen und Schüler in ihrer (Medien-)Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Da er dazu nicht in der Lage ist, plädiert er für übergreifende Change-Management-Prozesse, die von übergeordneter Stelle umfangreiche und ausgefeilte Medienkonzepte gestalten. Da sich dieser Lehrer*innentyp weigert, digitale Medien in seinem Unterricht auszuprobieren oder gar einzusetzen, ist die Auseinandersetzung mit seiner beruflichen Rolle nicht selbstreflexiv und begründbar. Er sieht sich klar in der Lehrer*innenrolle des Vermittlers, einer dominanten Lehrerpersönlichkeit, der vor der Klasse traditionell unterrichtet und stets die Kontrolle über die Lehr- und Lernprozesse innehat. Er steht über den Schülerinnen und Schülern und zeigt dabei eine bewahrpädagogische Haltung ihnen gegenüber.

Diese einerseits bewahrpädagogische Haltung bei gleichzeitig auftretenden Erwartungen digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, können Inter-Rollenkonflikte entstehen lassen, die sich in dem auftretenden Widerstand äußern. Wie in Kap. 2 ausführlich beschrieben, können sich dabei verschiedene Rollen(-segmente) eines Individuums kontrovers gegenüberstehen, wodurch die eigenen Erwartungen mit denen der anderen kollidieren. Oft werden Inter-Rollenkonflikte durch Prozesse des sozialen Wandels begünstigt. Der beschriebene digitale Wandel kann also Werte, Normen und Rollen des Medienmeiders erschüttern, die zuvor jahrelang Bestand hatten.

Eine der wesentlichsten Merkmalsausprägungen des Medienmeiders/ der Medienmeiderin war die Einstellung, dass die Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern stets über einen Wissensvorsprung zu verfügen habe und durch geeignete Kontroll- und Machtmechanismen eine dominantere Stellung im Unterricht einzunehmen habe. Diese tief verankerte Wertvorstellungen könnten sich durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wandeln, denn Kontrolle über das Handeln mit und durch digitale Medien von Schülerinnen und Schülern wird schwierig, insbesondere, wenn der Lehrkraft die technische Affinität und entsprechende Kenntnisse fehlen. Das kann zu einem enormen Rollendruck führen, die sich belastend auf die jeweiligen Individuen auswirken können.

Durch neue und veränderte Rollenvorschriften werden weiter bereits initialisierte Rollennormen abgelöst und das alte Rollenmuster geht verloren, was hin zum Verlust von Stabilität und Legitimation des Verhaltens führen kann. Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit, aber auch Beeinträchtigung der Rollenausübung und Überforderung können weitere weitreichende Folgen sein (vgl. Wiswede 1979).

Wie in Kap. 2 ausführlich geschildert sind diese Rollenkonflikte jedoch nicht unüberwindbar und können durch geeignete Unterstützungsangebote minimiert werden. Da dieser Bedarf kaum von den betroffenen Lehrkräften kommuniziert werden kann, ist in erster Instanz eine Schaffung geeigneter Reflexionsanlässe notwendig. Nur so kann ein zuvor gemiedener Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten neu überdacht und ggf. eine Zusammenarbeit initiiert werden. Im besten Fall kann eine Umformulierung der beruflichen Rolle und des Rollenkontextes erfolgen.

Dieser Lehrertyp konnte in den Gruppendiskussionen ausgemacht werden, war jedoch in der inhaltlichen Analyse der Weblogbeiträge nicht zu finden. Diese Tatsache spricht umso mehr für die Charakterisierung des Medienmeiders, da die Herausforderung einen Weblog zu führen, das Teilen seiner Inhalte und Erfahrungen aus seinem Unterricht, seiner Charakteristik widersprechen.

10.2.2 Der Digitalist bzw. die Digitalistin

Dieser Lehrertyp wurde in allen Gruppendiskussionen sowie in zwei der vier Weblogs ausgemacht. Die beiden Lehrkräfte des ersten und vierten Weblogs können diesem Typen zugeordnet werden.

Im Gegensatz zum ersten Lehrer*innentyp sieht der Digitalist/ die Digitalistin eine Integration digitaler Medien in den Unterricht als selbstverständlich. Er hat bereits Erfahrung mit digitalen Medien im Lehr- und Lernkontext gesammelt und zeigt Freude daran, immer wieder neue Elemente in seinem Unterricht zu erproben. Er sieht in der Nutzung von Smartphones, Tablets oder PC's nicht primär Gefahren oder negative Einflüsse, sondern setzt die Potentiale computergestützten Lehrens und Lernens in den Fokus seiner Arbeit. Das hat auch starke Einflüsse auf seinen Unterricht sowie das Verhältnis zu seinen Schülerinnen und Schülern. Er setzt innerhalb seines Unterrichts wenig Gewicht auf Kontrollmechanismen und Überprüfung des Verhaltens in seiner Klasse, sondern verstärkt auf Vertrauen in der Beziehung zu seiner Klasse. Es ist ihm wichtig einen respektvollen Umgang auf Augenhöhe zu ermöglichen und so von dem Wissen und Können seiner Schülerinnen und Schülern zu profitieren. Dabei hat er keine Probleme sich oder anderen Schwächen zu zeigen und auch von Zeit zu Zeit in die Rolle des Lernenden zu treten. Der Digitalist/ die Digitalistin zeigt sich auch damit zufrieden über weniger Medienaffinität als die Schülerinnen und Schülern zu verfügen und ist bereit durch sie zu lernen. Wichtig ist ihm allerdings einen verantwortungsvollen sowie kritischen Umgang mit digitalen Medien sowie eine Förderung von Medienkompetenz. Darin sieht er auch eine wesentliche Aufgabe seiner Tätigkeiten.

Wie in Kap. 3 geschildert, kann mit der Integration digitaler Medien auch eine Veränderung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern einhergehen. Die klassische Machtstruktur des Unterrichts wird aufgebrochen und lässt die Lehrkraft als dominante Person in der Klasse zurücktreten. Dieser Aspekt hat sich also auch in den Merkmalsausprägungen des Digitalisten bzw. der Digitalistin gefunden. Das verändert das klassische Rollenbild der Lehrkraft vom Vermittler hin zum Unterstützer und Moderator und fördert die Begleitung in Lern- und Gruppenprozessen. Somit erhalten Schülerinnen und Schüler immer mehr die Möglichkeit als kompetente und gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure aufzutreten und ein höheres Maß an Eigenaktivität und Partizipation zu entwickeln (vgl. Buchem 2018: 51). Durch den Einsatz digitaler Medien werden die Rollen der am Unterricht beteiligten Akteure damit neu ausbalanciert und definiert.

Zudem ist der Digitalist/ die Digitalistin bereit, den eigenen Unterricht nach außen zu öffnen. Damit wird das unterrichtliche Geschehen transparent, präsentiert die Ergebnisse der Klasse, wofür die Lehrkraft die Verantwortung trägt. Auch die Zusammenarbeit mit seinen Kolleginnen und Kollegen wird gefördert, wenn diese dazu bereit sind und sich darauf einlassen. Dieser Punkt griff bereits Buchholtz (2010: 63) auf. Sie postulierte, dass eine Integration und Nutzung digitaler Medien in den Unterricht eine Öffnung des Lernraums ermögliche und damit selbständige Lern- und Arbeitsformen gefördert werden könnten. Die Weiterentwicklung der lehrer*innenbezogenen Unterrichtspraxis kann also im besten Falle eine fördernde Wirkung entfalten und zu einer sukzessiven Veränderung der Lernkultur führen. Diese Möglichkeit hängt allerdings von der Experimentierfreudigkeit der Lehrkraft ab und davon, ob sie ihre Unterrichtsorganisation überdenken und umgestalten sowie neue Routinen und Handlungsmuster (Unterrichtsmuster) einüben möchte (vgl. ebd.).

Der Digitalist/ die Digitalistin ist also keinen Rollenkonflikten ausgesetzt, wenn es um eine digitale Anwendung im Unterricht geht. Die Erwartungen, die dabei an ihn gestellt werden, decken sich mit seinen eigenen. Da er sich nicht als alleinige verantwortliche Person in seinem Unterricht sieht, kann er Aufgaben an seine Schülerinnen und Schülern abgeben und damit eine wertschätzende Übertragung der Verantwortung in seiner Klasse entwickeln. Auf der anderen Seite trägt er jedoch eine größere Verpflichtung als seine Kolleginnen und Kollegen, die dem Typ des Medienmeiders zugeordnet werden können. Wenn die technische Ausstattung oder Unterstützungsangebote innerhalb seiner Schule ungenügend sind, entwickelt er eigenständige Konzepte und Methoden zur digitalen Gestaltung seiner Lehr- und Lernprozesse. Dabei können Gefahren hinsichtlich des Datenschutzes oder der Geräteversicherung seiner Schülerinnen und Schülern entstehen, die er übernimmt, weil er den Mehrwert höher schätzt als die potenziellen Risiken.

Wenn der Digitalist keine Unterstützung oder Kooperationsmöglichkeit in seinem Kollegium erhält, bleibt er in seiner Einstellung u.U. allein und arbeitet in Eigenregie mit seiner Klasse. Tritt dieser Umstand auf, wird er von den anderen Lehrerinnen und Lehrern häufig als Nerd abgetan, dessen Unterrichtsmethoden kritisch beäugt werden.

10.2.3 Der bzw. die Lernbereite

Der bzw. die Lernbereite konnte sowohl in den Gruppendiskussionen als auch unter dem Teilnehmenden der Weblogverfasser*innen ausgemacht werden. Die beiden Lehrerinnen des zweiten und dritten Weblogs zeigen die wesentlichen Charaktereigenschaften dieses Typen auf. Die Merkmalsausprägungen des/der Lernbereiten zeigen wesentliche Charakteristika der beiden anderen Lehrer*innentypen auf, konnten aber jeweils beiden Positionen nicht eindeutig zugeordnet werden. Daher entstand dieser dritte Typ, der als Schnittstelle der beiden anderen definiert werden kann.

Der/die Lernbereite wird in seinem Handeln von Ängsten und Unsicherheit beeinflusst und zeigt somit auch häufig wesentliche Eigenschaften auf, die beim Medienmeider bzw. der Medienmeiderin bereits analysiert werden konnten. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Typen jedoch ist, dass sich der/die Lernbereite bemüht, diese Unsicherheiten abzubauen und daher keinen Widerstand zur Nutzung digitaler Medien aufzeigt. Er will sich fachlich und persönlich weiterentwickeln und sich neue Kenntnisse und Methoden für seinen Unterricht aneignen. Da ihm diese jedoch häufig noch fehlen und er nicht über die notwendige Erfahrung wie der Digitalist verfügt, kommen auch bei ihm Rollenkonflikte auf, die einen Einfluss auf sein unterrichtliches Handeln nehmen können. Diese scheinen allerdings nicht so tiefsitzend und fest verankert zu sein, wie beim Medienmeider. Wie bereits erläutert (siehe Kap. 2) können sich Rollenkonflikte durch Rollenverschmelzung lockern und sich schließlich lösen. Das legt die Vermutung nahe, dass sich im Sammeln von Erfahrungen und damit verbunden auch der Entwicklung der Lehrer*innenrolle, die Rolle auch hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht wandelt. So könnte sich der Typ des Lernbereiten im besten Fall zum Typ des Digitalisten entwickeln, wenn durch Weiterlernen, Kooperation, Austausch aber auch Interesse die dafür notwendigen Bedingungen erfüllt werden.

In Kap. 2 wurde erläutert, dass sich Rollenkonflikte vor allem durch den Kontakt zu anderen auflösen können, die in ähnlichen Situationen sind oder verwandte Schwierigkeiten haben. Durch den Kontakt mit anderen Lehrkräften, durch die Zusammenarbeit und dem Austausch mit ihnen, können ähnliche Probleme und Unsicherheiten thematisiert werden und ein peer-gestütztes Lernen stattfinden.

Der/die Lernbereite äußert sich in den Gruppendiskussionen und den Beiträgen der Weblogs sehr wohlwollend und respektvoll gegenüber seinen Schülerinnen und Schülern, hebt aber auch die Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen wesentlich hervor. Durch den Austausch mit beiden Gruppen kann der/ die Lernbereite wichtige und wertvolle Impulse erhalten, die für seine Arbeit sowie seine Entwicklung relevant sein können. Das führt wiederum dazu, dass er Unsicherheiten abbauen und Ängste überwinden kann. Allerdings fällt es diesem Lehrer*innentyp sehr schwer seine Kompetenzen eigeninitiativ weiterzuentwickeln und eigenständig über seine Rolle, seine Fähigkeiten und Wahrnehmung zu reflektieren. Erhält er allerdings entsprechende Reflexionsanlässe, wie sie z.B. in beiden Erhebungen der Arbeit gegeben wurden, kann er auch innerhalb seines Unterrichts mit neuen Methoden und Herangehensweisen experimentieren.

Lehrkräfte sind noch immer stark von jahrelangen Traditionen bestimmt, was ein Umdenken neuer unterrichtlicher und schulischer Methoden oft schwierig erscheinen lässt. Da Veränderungen, ganz gleich von welchen gesellschaftlichen Feldern die Rede ist, immerzu bei den Menschen und Handelnden selbst beginnen, ist fraglich, wie Lehrkräfte auf einen schulischen Wandel und der Implementierung digitaler Medien in ihrem Unterricht, eine Förderung von Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler und damit einem eigenen Weiterlernen in diesem Feld begegnen.

10.3 Kritische Betrachtung der Methodik und Limitation der Arbeit

Wie in Kapitel 6 dargestellt, bestand die Zielsetzung der vorliegenden Dissertation darin, die berufliche Rollenwahrnehmung schulischer Lehrkräfte beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht zu analysieren. Dabei wurde ein exploratives Vorgehen mit einem zweigegliederten Untersuchungsdesign gewählt, welches die individuellen und kollektiv geteilten Elemente der beruflichen Rolle berücksichtigte.

Es wurde darauf geachtet, dass sich einerseits die Auswahl der untersuchten Lehrkräfte in den beiden Erhebungen nicht doppelte, andererseits aber die gleichen Voraussetzungen aufwiesen. Somit bot es sich an, die beiden Untersuchungen jeweils in weiterbildenden Studiengang Schulmanagement durchzuführen. Dieses Sampling lässt sich aus vier Gründen rechtfertigen. Zum ersten waren zur Teilnahme an dem Fernstudiengang nur Lehrkräfte berechtigt, die über mehr als ein Jahr schulische Berufserfahrung nach dem Vorbereitungsdienst verfügten. Somit konnte sichergestellt werden, dass nur Lehrkräfte an den Erhebungen teilnahmen, die über eine ausreichende Erfahrung zu unterrichtlichem Handeln verfügten. Weiterhin sind unter den Studierenden Lehrkräfte aus verschiedenen Bundesländern

sowie unterschiedlichen Schularten vertreten, so dass eine natürliche Heterogenität innerhalb des Samples gegeben war. Das führt auch zum dritten Punkt, nämlich der Gegebenheit einer natürlichen Gruppe. Während in Studien mit Gruppendiskussionen häufig verschiedene Vertreterinnen und Vertreter einer bestimmten zu untersuchenden sozialen Gruppe zusammengebracht werden, musste dies in den beiden Untersuchungen nicht erfolgen. Der Vorteil bestand darin, dass sich die Teilnehmenden bereits zuvor kennenlernen konnten und zusammenarbeiteten, womit die Natürlichkeit der Gruppe gegeben war. Einer der wesentlichen Vorteile des Samplings war jedoch, dass sich die Teilnehmenden vor und während den Erhebungen bereits Gedanken über ihre eigene berufliche Rolle gemacht hatten. Da unter ihnen ein potentieller Wechsel von der Lehrer*innen- in die Schulleitungsrolle anstand, waren die Lehrkräfte bereits in der Lage über ihre berufliche Stellung und ihr unterrichtliches Handeln zu reflektieren.

Rollenwahrnehmung und Einstellungen zum eigenen Handeln liegen oft nur unbewusst vor, sodass gerade bei der Thematik um den Einsatz digitaler Medien Bias auftreten, die durch soziale Erwünschtheit der Teilnehmenden, die Ergebnisse verzerren. Daher wurde in beiden Fällen nicht eindeutig kommuniziert, was die Zielsetzung der Untersuchung ist. In den Gruppendiskussionen wurde nach möglichen Reaktionen von Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule gefragt, bevor nach und nach Rückschlüsse auf die eigene Lehrer*innenrolle gezogen werden konnte. In den Erstellungen der Weblogs wurden die Teilnehmenden innerhalb eines Onlinemoduls dazu motiviert, sich auf Grund von Reflexionsfragen und -aufgaben mit ihrem Unterricht und ihrer Lehrer*innenrolle auseinanderzusetzen. Somit war in der zweiten Erhebung nicht deutlich, dass es sich um eine Erhebung handelte, womit der Bias der sozialen Erwünschtheit gemindert werden sollte.

Trotz der beschriebenen Vorteile und theoretisch sowie methodisch begründeten Vorgehen der beiden empirischen Untersuchungen, ist das Vorgehen sowie die Ergebnisse auch kritisch zu betrachten. Eine grundlegende Schwäche der Methodik weist das ausschließlich qualitative Vorgehen auf. Dadurch wurde im Vergleich zu quantitativem Vorgehen eine relativ kleine Stichprobenzahl untersucht, womit keine objektiven Aussagen auf die Grundgesamtheit der Lehrkräfte getroffen werden kann. Zwar ist einerseits ein vertiefter Einblick möglich, andererseits zeigen diese jedoch nur Ausschnitte zur Rollenwahrnehmung schulischer Lehrkräfte. Im Vergleich zu einem statistischen Verfahren wäre die Aussagekraft also eine andere. Durch einen Mixed-Method-Ansatz hätte mit statistischen Analysen möglicherweise aussagekräftigere und objektivere Ergebnisse gewonnen werden können.

Weiterhin erfolgte die Stichprobenwahl nicht nach dem Zufallsprinzip, da sie sich auf die Seminarteilnehmenden des Studiengangs beschränkten. Dabei kann kritisch gefragt wer-

den, ob sich die Teilnehmenden eines Fernstudiums innerhalb ihrer Wahrnehmung zur beruflichen Rolle nicht per se von anderen Lehrkräften unterscheiden. Möglicherweise nehmen nur bestimmte Lehrer*innentypen, die ein gewisses Bild zum Lehrer*innenberuf verinnerlicht haben, ein freiwilliges berufsbegleitendes Fernstudium auf. Damit würden anderer Lehrer*innentypen mit anderen Charakteristiken und Einstellungen zu digitalen Medien durch das reduzierte Sampling gar nicht in die Untersuchung aufgenommen.

Das Vorgehen beider empirischer Untersuchungen war weiterhin sehr offen angelegt. Eine weitere kritische Betrachtung sollte daher auf das rein explorative Vorgehen gelegt werden. Einerseits war durch die offene und verdeckte Fragetechnik in Erhebung sowie einer offenen Auswertung durch die rein induktive Kategorienbildung der Inhaltsanalyse ein vorurteilsfreies Untersuchungsdesign möglich, andererseits zeigte das Design nur eine geringe Struktur auf. Das erschwerte die Kategorienbildung und Zusammenfassung der Ergebnisse aufgrund der hohen Datenmenge.

Eine weitere Limitation des methodischen Vorgehens der Arbeit liegt im individuellen Sinnverstehen der Forscherin bei der Analyse. Die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials wurden von der gleichen Person durchgeführt, womit die selektive Wahrnehmung und Erinnerungen der Forscherin (unbewusst) mit in die Auswertung einfließen können. Diese Gefahr besteht vor allem beim qualitativ geprägten Vorgehen. So kann es sein, dass die Forscherin ohne es zu wollen, Aspekte des Forschungsfeldes stereotypisiert und weniger gut passende Informationen weniger präsent erscheinen lässt als andere. Durch die Erwartung, dass bestimmte Ergebnisse produziert werden, kann damit eine ungewollte Verzerrung entstehen (vgl. Hopf 2016: 94ff.). Gerade bei der Erhebung und Analyse eines bestimmten gesellschaftlichen (Nah-)Bereichs kann es sein, dass die Forschenden nicht zwingend das entsprechende Vokabular teilen und damit verschiedene Aussagen nicht korrekt interpretiert werden können. Das ist vor allem bei bestimmten milieuspezifischen und kontextgebundenen Begriffsverständnissen möglich, die von erforschten Gruppen als selbstverständlich wahrgenommen werden. Die Schwierigkeit dabei ist, dieses bestimmte Begriffsverständnis und deren Besonderheit zu erkennen (vgl. ebd.: 103).

Trotz der beschriebenen Limitationen zeigen die beiden empirischen Erhebungen die Relevanz qualitativer Studien im Bereich der soziologischen Rollentheorie verbunden mit medienpädagogischen Fragestellungen. Sie zeigen eine tiefgreifende Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Thema und bieten persönliche Einblicke in das unterrichtliche Handeln und ihren Einstellungen zum Lehrer*innenberuf. Da gesellschaftliche Veränderungen und damit verbunden auch schulische Entwicklungen immer bei handelnden Individuen beginnt, war es innerhalb der Forschung relevant auf diese einen Fokus zu lenken, um ein besseres und tiefgreifendes Verständnis für diese zu gewinnen.

Eine weitere Limitation der Arbeit ist die Aktualität der Erhebung sowie deren Auswertungen. Die Dissertation entstand vor der Covid 19- Situation, des Lockdowns und weiteren Folgen der Coronapandemie. Diese gesellschaftliche Veränderung hat weitreichende Folgen auf alle Lebensbereiche und damit auch enorme Einflüsse auf das schulische Geschehen und einer unterrichtlichen Gestaltung. Zahlreiche und zum Teil sehr unterschiedliche Maßnahmen und Strategien, zwischen Heim- und Fernunterricht, wurden in den einzelnen Bundesländern entwickelt. Dabei waren Lehrkräfte zeitweise gezwungen, ihren Unterricht rein digital umzusetzen. Das veränderte nicht nur die Erfahrungen und die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch die Erwartungen, die durch die verschiedenen Anspruchsgruppen an sie gestellt werden. Dieser Aspekt sollte in weiteren Forschungsvorhaben weiter beleuchtet werden.

10.4 Ausblick für weitere Forschungsvorhaben

Durch die beschriebene Limitation der Arbeit, hervorgebracht durch die rein qualitative empirische Vorgehensweise, wäre eine statistische Analyse des gleichen Sachverhalts möglich. Lehrkräfte könnten dabei durch Fragebögen zu ihren Fähig- und Fertigkeiten sowie ihrer täglichen Routine befragt werden. Auch ein Mixed-Method-Ansatz, der die Vorteile qualitativer und quantitativer Vorgehen vereint, wäre denkbar. Durch Fragebögen, die sich an Lehrkräfte der gleichen Teilnehmendengruppe richten, könnten damit Aussagen getroffen werden, die sich an die Grundgesamtheit schulischer Lehrkräfte in Deutschland richten.

Zudem wäre auch ein internationaler Vergleich denkbar. Lehrkräfte aus anderen Bildungs- und Schulsystemen könnten befragt und interviewt werden, um ihre berufliche Rollenwahrnehmung der Lehrkräfte mit denen in Deutschland in Kontrast zu setzen. So könnte u.U. auch von den Besonderheiten und Vorteilen anderer Schulsysteme profitiert und mögliche Entwicklungspotenziale für die deutsche Lehrer*innenbildung und das deutsche Bildungssystem abgeleitet werden.

Da Deutungsmuster zu Lehrer*innenhandeln und -rollen bereits in der eigenen Schulzeit erworben werden und sich diese bei zukünftigen Lehrkräften weiter verfestigen können, ist auch eine Längsschnittstudie denkbar, um die Fragestellung weiter zu differenzieren und ggf. noch aussagekräftigere Ergebnisse zu gewinnen. Interessant könnte hierbei sein, wie sich zukünftige Lehrer*innengenerationen in ihrer beruflichen Rolle wahrnehmen und wie diese durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse, verbunden mit ihren eigenen Erfahrungen als Schülerinnen und Schülern mit digitalen Medien im Unterricht, bestimmt und verändert werden können.

Eine weitere Limitation der Arbeit bestand darin, dass ausschließlich Lehrkräfte befragt wurden, die gleichzeitig Teilnehmende eines freiwilligen Masterstudiengangs waren. Gleichwertige Untersuchungen könnten damit auch an Lehrkräfte gerichtet werden, die diesen Kontexten nicht angehören. So könnte möglicherweise auch schulartbezogene Aussagen getroffen werden, in dem man bewusst Lehrkräfte verschiedener Bereiche des Schulsystems befragt. Dazu wäre auch eine Ausweitung der Untersuchung möglich, in welcher auch andere schulische Akteurinnen und Akteure hinsichtlich ihrer Erwartungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, erhoben werden. Interessant wäre dabei die Erwartungshaltung von Schulleitungen, Eltern oder Vertreterinnen und Vertretern von Schulverbänden.

10.5 Ausblick für die schulische Praxis

In der vorliegenden Arbeit stand die Forschungsfrage im Fokus, wie sich Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle wahrnehmen, wenn digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden. Dabei zeigten die Forschungsergebnisse einen unterschiedlichen Umgang mit und divergierende Einstellungen zu digitalen Medien in Schule und Unterricht. Die Rollenwahrnehmung zwischen den verschiedenen Gruppendiskussions- und Weblogteilnehmenden waren zum Teil sehr verschieden, so dass die drei analysierten Lehrer*innentypen große Unterschiede in ihren Wahrnehmungen aufzeigten. Diese verschiedenen beruflichen Rollenwahrnehmungen führen dann wiederum zu unterschiedlichen Unterrichtsmethoden, die teilweise nicht mehr den bildungspolitischen Forderungen und sozialen Erwartungen hinsichtlich einer Medienkompetenzförderung der Schülerinnen und Schülern entsprechen. Dieser Druck, verbunden mit den teilweise negativen Rollenwahrnehmungen der Lehrkräfte (siehe der Typ Medienmeider/ Medienmeiderin), führt zu Widerstand und möglicherweise zu Orientierungslosigkeit sowie Überforderung. Gesundheitliche Belastungen und Burnout können die Folge sein und führen im schlimmsten Fall zum frühzeitigen Berufsausstieg.

Dagegen kann die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten und eine Sensibilisierung sowie ein mögliches Verständnis negativer Reaktionen und Widerstände von Lehrkräften hinterfragen. Ein dadurch gewonnenes Verständnis kann wiederum eine Grundlage für mögliche Weiterbildungskonzepte und Unterstützungsmöglichkeiten bieten, durch die Lehrkräfte Raum finden, ihre Ängste und Unsicherheiten zu hinterfragen und ihr Handeln zu reflektieren. Dabei können schulische Lehrkräfte Reflexionsanlässe erhalten, die sie dabei unterstützen ihr eigenes unterrichtliches Handeln und den Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern kritisch zu hinterfragen und diese in Zusammenhang mit Medienkompetenzentwicklung zu setzen.

Dazu müssen schulische Entscheidungsträger allerdings personale und institutionelle Rahmenbedingungen schaffen, damit dies gelingen kann. Nur so können Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihren Unterricht durch Methoden der Subjekt- und Problemorientierung sowie kooperativen Lernens auszurichten, womit schließlich eine medienpädagogische Gestaltung des Unterrichts gelingen kann.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R.; Kaltschmid, J. (1986): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Einleitung und Überblick. In: R. Arnold und J. Kaltschmid (Hg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. 1. Auflage. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg, S. 5–24.
- Arnold, R.; Schön, M. (2019): Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. 1. Auflage: hep der Bildungsverlag.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehreraufgabe. In: Johannes Bastian (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12), S. 55–72.
- Baumgart, F. (Hg.) (1997): Theorien der Sozialisation. Erläuterung, Texte, Arbeitsaufgaben. Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studienbücher Erziehungswissenschaft).
- Beck, U.; Brater, M.; Daheim, M. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Hamburg: Reinbeck.
- Berner, H.; Isler, R. (Hg.) (2011): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Zürich: Verlag Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer).
- Bettinger, P. (2018): Praxeologische Medienbildung. Theoretische und empirische Perspektiven auf sozio-mediale Habitustransformationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bitkom (Februar 2015): Digitale Schule - vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht.
- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd.
- Blömeke, S. (2003): Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. In: MedienPädagogik, S. 1–29. Online verfügbar unter www.medienpaed.com/2003/#bloemeke0301, zuletzt geprüft am 06.01.2019.
- Blömeke, S.; Herzig, B. (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution. - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 15–28.

- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth, S. 80–146.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: K. Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 119–153.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.M. (Hg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breiter, A.; Welling, S.; Stolpmann, B. E. (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen: Vistas Verlag GmbH (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band Nr. 64).
- Brezinka, W. (2015): Die "Verwissenschaftlichung" der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2), S. 282–294.
- Brim, O. G. (1979): Erwachsenensozialisation. In: H. Griese (Hg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim und Basel: Beltz, S. 63–73.
- Brint, S. (1998): Schools and Societies. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Bromme, R.; Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper und J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 803–819.
- Brüggemann, M. (2014): Medienpädagogische Orientierungsmuster berufserfahrener Lehrkräfte. In: medien+erziehung 58 (6), S. 63–73.
- Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in die Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchem, Ilona (2018): Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning. In: Claudia de Witt und Christina Gloerfeld (Hg.): Handbuch Mobile Learning. 1. Auflage 2018. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), S. 43–62. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8_3.
- Buchholtz, C. (2010): Neue Medien: neues Lernen - neues Handeln. Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Philosophische Fakultät.

- Dahrendorf, R. (2006): *Homo Sociallogicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 16. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2004): *Handbook of Self-determination Research*: University Rochester Press.
- Deutsche telekom Stiftung (November 2017): *Schule digital. Der Länderindikator 2017. Digitale Medien in de MINT-Fächern*.
- Diekmann, A. (2009): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 20. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth.
- Döring, N. (2002): *Personal Home Pages on the Web: A Review of Research*. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 7 (3), S. 0. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2002.tb00152.x.
- Egger, N.; Totter, A.; Petko, D. (2016): *Praktikumsbegleitende Weblogs. Ein geeignetes Mittel im Umgang mit Stress?* In: *ZFHE* 11 (1), S. 189–208.
- Engelhardt, M. von (2014): *Interaktion und Identität in der Schule. Zur Anwendung und Weiterentwicklung der Theorie von Erving Goffman*. In: J. Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule, Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–107.
- Erikson, E. H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Everinghoff, Andreas (2005): *Zur subjektiven Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Innovationen im Unterricht. Eine Erhebung zum Einsatz neuer Medien in Grundschulen*. Hamburg: Kovač (Schulentwicklung in Forschung und Praxis, Bd. 4).
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth (rowolths enzyklopädie).
- Flick, U. (2020): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: G. Mey und K. Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 395–412.
- Fontana, A.; Frey, J. H. (2000): *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*. In: N. Denzin und Y. S. Lincoln (Hg.): *Handbook of Qualitative Research*. 2. Auflage. London: Sage, S. 645–672.
- Freisler, D.; Paskoski, D. (2016): *Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule - ein Fallvergleich*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (34 (1)), S. 109–122.

- Goffman, E. (1975): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 6. - 7. Tsd. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Theorie).
- Goffman, E. (2013): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 13. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper (Serie Piper, 3891).
- Goffman, Erving (1974): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 329).
- Goffman, Erving (1990): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 140).
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen-eine Aufgabe für Sisyphos?. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205-219.
- Groeben, N.; Rustemeyer, R. (2002): Inhaltsanalyse. In: E. König und P. Zedler (Hg.): Qualitative Forschung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 233–258.
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gukenbiehl, Hermann L. (2006): Institution und Organisation. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Lehrbuch, 1), S. 143–159. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-531-90032-2_8.
- Haas, B.; Scheibelhofer, E. (1998): Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodische Analyse anhand ausgewählter Beispiele. Arbeitspapier. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/22190>.
- Hawkrige, David (1990): Who needs computers in schools, and why? In: Computers & Education 15 (1), S. 1–6. DOI: 10.1016/0360-1315(90)90121-M.
- Heiland; H. (1993): Friedrich Fröbel. In: Prospects 23 (3), S. 473–491. DOI: 10.1007/BF02195130.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki und C. Schewpe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In: B. Koch-Priewe, F. U. Kolbe und J. Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.

- Herzig, B. (2017): Digitalisierung und Mediatisierung - didaktische und pädagogische Herausforderungen. In: C. Fischer (Hg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann, S. 25–58.
- Herzog, W. (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Berner und R. Isler (Hg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Zürich: Verlag Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer), S. 49–77.
- Hild, P. (2009): Kooperatives Lernen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Unterricht (S. 85–102). Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Horsch, S. (2008): Virtuelle Gemeinschaft? Vernetzung und Kollaboration zwischen bloggenden Lehrern. Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg (Bachelorarbeit).
- Ilien, A. (2009): Grundwissen Lehrerberuf. Eine kulturkritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ipfling, H.-J. (2005): Schule - ihre Geschichte, ihre Funktion, ihre Organisation. In: H. Apel und W. Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–70.
- Isler, R. (2011): Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder. In: H. Berner und R. Isler (Hg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Zürich: Verlag Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer), S. 15–48.
- José, M. (2016): Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.
- Kammerl, R.; Unger, A.; Grell, P.; Hug, T. (Hg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kanitz, K.; Bürger, T.; Wissinger, J. (2014): Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern. In: J. Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule, Identität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 727–738.
- Kelle, U.; Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Killeavy, M.; Moloney, A. (2010): Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? In: *Teachers and Teacher Education* (26), S. 1070–1076.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: UR - <https://www.semanticscholar.org/paper/Empirische-Unterrichtsforschung%3A-aktuelle-und-in-Klieme/0bb4f39fd898655a01bc4adc56d693d61b70cb6a>.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1).
- Kommer, S.; Biermann, R. (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto und P. Grell (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–108.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Merle Hummrich, Rolf-Torsten Kramer und Jeanette Böhme (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–47. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_2.
- Krappmann, L. (1971): *Soziologische Dimension der Identität*. Stuttgart: Klett.
- Krotz, F. (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016): Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In: Martin W. Schnell, Christian Schulz, Udo Kuckartz und Christine Dunger (Hg.): *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 31–51.
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 441–456.
- Kuckartz, Udo (2017): Typenbildung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Living reference work, continuously updated edition*. Wiesbaden: Springer (Springer Reference Psychologies), S. 1–18. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_59-2.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416.
- Kultusministerkonferenz (08.12.2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. KMK.

- Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kupfer, A. (2011): Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlag Union (Band 2).
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Langenohl, A. (2008): Die Schule als Organisation. In: H. Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 817–832.
- Lehr, U.; Persönlichkeitsentwicklung im höheren Erwachsenenalter (1983). In: H. Löwe, U. Lehr und J. Birren (Hg.): Psychologische Probleme des Erwachsenenalters. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag, S. 68–78.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 5).
- Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Budrich Verlag.
- Mayntz, Renate; Holm, Kurt; Hübner, Peter (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601–613.
- Mayring, P. (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2020): Qualitative Inhaltsanalyse. In: G. Mey und K. Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 601–618.
- Mead, G. H. (1969): Sozialpsychologie. Eingeleitet und herausgegeben von Anselm Strauss. Neuwied: Luchterhand.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mead, G. H. (1997): Die Entstehung des Selbst. In: F. Baumgart (Hg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterung, Texte, Arbeitsaufgaben. Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studienbücher Erziehungswissenschaft), S. 126–138.
- Mead, George Herbert (2008): Philosophie der Erziehung. Hg. v. Daniel Tröhler und Gert J. J. Biesta. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781552364.
- Mead, George Herbert; Joas, Hans; Laermann, Klaus (Hg.) (1980): Gesammelte Aufsätze. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meister, G. (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morgan, David (1997): Focus Groups as Qualitative Research. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Moser, H. (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2010): Die Medienkompetenz und die neue erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: B. Herzig, D. Meister, H. Moser und H. Niesyto (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–79.
- Mutsch, U. (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und Lehrern. Eine empirische Studie zur Genesung schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns: Dissertation.
- Nardi, Bonnie A.; Schiano, Diane J.; Gumbrecht, Michelle; Swartz, Luke (2004): Why we blog. In: Commun. ACM 47 (12), S. 41. DOI: 10.1145/1035134.1035163.
- Nerdinger, F. W. (2003): Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oldemeyer, E. (2010): Dialektik der Wertorientierungen. Studien zu einer europäischen Geisteshaltung. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Ortmann, G. (2008): Organisation und Welterschließung. Dekonstruktionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oymanns, S. (2015): Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen Inklusion. Chancen der reflexiven Bearbeitung unter Nutzung von Social Network. Wiesbaden: Springer.
- Parsons, T. (1969): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: T. Parsons (Hg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, S. 161–193.

- Parsons, Talcott (1972): *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa-Verl. (Grundfragen der Soziologie, 15).
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: K. Plake (Hg.): *Klassiker der Bildungssoziologie*. Düsseldorf: Schwann, S. 102–124.
- Parsons, T. (1997): Die Schulklasse als soziales System. In: F. Baumgart (Hg.): *Theorien der Sozialisation. Erläuterung, Texte, Arbeitsaufgaben*. Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studienbücher Erziehungswissenschaft), S. 99–116.
- Parsons, Talcott; Lidz, Victor (Hg.) (2010): *Actor, situation and normative pattern. An essay in the theory of social action*. Münster: LIT-Verl. (Studies in the theory of action, 2).
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 3. Auflage. London: Sage.
- Perkhofer-Czapek, M.; Potzmann R. (2015): *Begleiten, Beraten, Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Perschke, R. & Lübcke, M. (2005): Zukunft Weblog?! Lesen, Schreiben und die Materialität der Kommunikation: Anmerkungen zu einem neuen Typus der Online-Kommunikation aus kommunikationstheoretischer Sicht. In: *kommunikation@gesellschaft* (6), S. 1–27.
- Petko, D. (2012): Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In: R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto und P. Grell (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–50.
- Pietraß, M. (2018): Medienbildung. In: R. Tippelt und B. Schmidt-Hertha (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 607–624.
- Pollock, F. (1955): *Gruppenexperiment: ein Studienbericht*: Europ. Verlag-Anst.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna - Lissabon - Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-506-76728-8>.
- Popp, U. (2014): Schule als interaktiver Sozialraum. In: J. Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule, Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 104–123.
- Preyer, G. (2012): *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pries, L. (2014): *Soziologie. Schlüsselbegriffe, Herangehensweisen, Perspektiven*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Ramsenthaler, C. (2013): Was ist "Qualitative Inhaltsanalyse"? In: M. et al. Schnell (Hg.): Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 23–42.
- Reinmann, G. (2008): Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. In: Information Wissenschaft und Praxis (59 (1)), S. 49–57.
- Reusser, K. (1994): Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". In: Beiträge zur Lehrerbildung (12/1), S. 19–37.
- Reusser, K. (2012): "E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. In: Beiträge zur Lehrerbildung 21 (2), S. 176–191.
- Rosenmund, M. (2015): Bildung als soziale Institution: Prozesse und Formen der Institutionalisierung. In: R. J. Leemann, M. Rosenmund, R. Scherrer und Streckeisen, U. & Zumsteg, B. (Hg.): Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung. 1. Auflage. Bern: hep Verlag ag, S. 12–50.
- Rothland, M. (2009): Lehrerberuf und Lehrerrolle. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 494–502.
- Rothland, Martin (Hg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., überarb. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS.
- Schäfers, B. (2013): Einführung in die Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schiefner-Rohs, M. (2014): Grenzenlose Medienbildung? (Pädagogisches) Medienhandeln unter Bedingungen der Bildungsinstitution Schule. In: medien+erziehung 58 (6), S. 74–82.
- Schiefner-Rohs, M. (2016): Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In: Buchen, H. & Rolff, H. G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 1402–1419.
- Schmid, U.; Goertz, L.; Behrens, J. (2017): Monitor digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt, J. (2006): Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft mbH.
- Schmidt, J. (2011): Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. 2. überarbeitete Auflage. Köln: Halem Verlag.
- Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2011): Typologien. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 23–35.

- Schnell, M. (2016): Die Typologie im Licht der Wissenschaftstheorie. In: Martin W. Schnell, Christian Schulz, Udo Kuckartz und Christine Dunger (Hg.): *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Eine Typologie*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 11–30.
- Schnell, Martin; Schulz, Christian; Kolbe, Harald; Dunger, Christine (2013a): *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer (Palliative Care und Forschung). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10645564>.
- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2013b): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*. Online verfügbar unter UR - <https://www.semanticscholar.org/paper/Varianten-qualitativer-Inhaltsanalyse%3A-Ein-im-der-Schreier/3ae65780324bbb6c373603f073efcc1856f66fef>.
- Schumann, M. & Blitzer, S. (2007): Einsatz von Weblogs im E-Learning und Wissensmanagement. State of the Art. Arbeitsbericht Nr. 6/2007.
- Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Spanhel, D. (2007): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. In: *Medienimpulse* (59), S. 43–47.
- Specht, T. (2008): *Lehrerblogs unter der Lupe. Eine Analyse von Inhalten, Funktionen und Nutzungsmotiven ausgewählter Lehrer-Weblogs*. Bachelorarbeit. Universität Augsburg.
- Straehler-Pohl, H. & Sertl, M. (2017): Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 217–240). Wiesbaden: Springer.
- Streckeisen, U. (2015): Zur Soziologie des Lehrberufs. Geschichte, gesellschaftliche Lage und berufliches Selbstverständnis: Das Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern in Volksschule und Gymnasium. In: R. J. Leemann, M. Rosenmund, R. Scherrer und Streckeisen, U. & Zumsteg, B. (Hg.): *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung*. 1. Auflage. Bern: hep Verlag ag, S. 52–104.
- Süss, D.; Lampert, C.; Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018): *Medienpädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szczyrba, B. (2003): *Rollenkonstellationen in der pädagogischen Beziehungsarbeit. Neue Ansätze zur professionellen Kooperation am Beispiel von Schule und Jugendhilfe*: Klinkhardt.

- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: W. Helsper und R. Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 202–224.
- Tillmann, K. J. (1997): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. In: F. Baumgart (Hg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterung, Texte, Arbeitsaufgaben. Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Studienbücher Erziehungswissenschaft), 88–98, 139–153.
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto und P. Grell (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 271–297.
- Wiater, W. (2009): Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen von Schule. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 65–72.
- Wiswede, G. (1979): Rollentheorie. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Zeinz, H. (2009): Funktionen von Schule. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Sacher (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Schulpädagogik, 8392), S. 87–94.

Lebenslauf

Studium:

April 2013 – August 2015

Masterstudium der *Integrativen Sozialwissenschaft* mit dem Schwerpunkt Kompetenzentwicklung an der TU Kaiserslautern

Oktober 2009 - März 2013

Abgeschlossenes Bachelorstudium der *Integrativen Sozialwissenschaft* an der TU Kaiserslautern

Tätigkeiten:

Sept. 2015 – heute

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern. Programmmanagerin für die berufs begleitenden Masterfernstudiengänge Schulmanagement und Erwachsenenbildung.

Feb. 2016 – Juni 2019

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Pädagogik (Schwerpunkt Schulentwicklung) der TU Kaiserslautern. Doktorandin im Projekt *U.EDU - Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette. Projekt Reflexive Lehrpersönlichkeit und Medienbildung*.