

# Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule

*Gesine Kulcke*

## Zusammenfassung des Beitrags

Mit dem vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus der Arbeit *Kinder. Medien. Kontrolle. Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule* mit der These in den Blick genommen, dass (angehende) Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass sie das, was sie sich für den Umgang mit Medien in Schule und Unterricht vorstellen können, vor allem pädagogisch begründen. Anhand einzelner Sequenzen, die aus Gruppendiskussionen entnommen wurden, die für die Arbeit geführt und dokumentarisch ausgewertet wurden, zeige ich jedoch auf, dass Vorstellungen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule nicht vorrangig pädagogisch begründet werden, sondern durch ganz unterschiedliche Faktoren bestimmt werden, die es im Kontext der Lehramtsausbildung zu reflektieren gilt. Die Arbeit wurde 2019 an der Pädagogischen Hochschule als Dissertation angenommen und 2020 im transcript Verlag veröffentlicht.

*Schlüsselbegriffe:* • digitale Medien • Grundschule • Primat des Pädagogischen • Professionalisierung

In ihrem aktuellen Band *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter* stellen Thomas Irion, Traugott Böttinger und Rudolf Kammerl fest, dass bei der Frage, was mit, durch und über Medien in der Grundschule gelernt werden sollte, viele unterschiedliche Vorstellungen existieren (vgl. Irion/Böttinger/Kammerl 2023, S. 8). Dennoch ergibt sich für die Autor\*innen aus den bildungspolitischen Vorgaben, die in den vergangenen Jahren formuliert wurden, ein Grundsatz, dem alle Vorstellungen genügen müssen: „Auf bildungspolitischer Ebene betonen sowohl die Kultusministerkonferenz (2016) als auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016) in diesem Zusammenhang, dass der Einsatz digitaler Medien aus pädagogischer Perspektive zu begründen ist (Primat des Pädagogischen)“ (ebd.).

Wie ist nun diese pädagogische Perspektive zu bestimmen, wie wird sie von den beteiligten Akteur\*innen ausgelegt bzw. verstanden und inwiefern kann davon gesprochen werden, dass sie tatsächlich handlungsleitend ist oder wird? Ich gehe davon aus, dass vor allem Lehrkräfte,

aber auch angehende Lehrkräfte annehmen, dass sie einen pädagogischen Standpunkt einnehmen, wenn sie präsentieren und ausführen, was sie sich für den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule vorstellen können. Nun widerlegt eine Auswertung von Gruppendiskussionen, die ich mit Grundschullehr\*innen im Rahmen meiner Dissertation geführt habe, nicht, dass Student\*innen davon ausgehen, dass sie pädagogisch argumentieren, aber sie zeigt, dass Vorstellungen, die sie über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule haben, von ganz unterschiedlichen Faktoren bestimmt werden. Dabei sind es sehr wohl auch pädagogische Ideen – vor allem die Idee *am Kind orientiert handeln* –, die von den Student\*innen expliziert werden. Die Vorstellung *am Kind orientiert zu handeln* ist in der Auswertung der Gruppendiskussionen als normative Subjektfigur, und damit als ein u. a. aus Fachdiskursen übernommenes Deutungsangebot zu fassen. Diese Subjektfigur fasst jedoch nicht das, was sich als handlungsleitend in den Erzählungen und Beschreibungen der Student\*innen offenbart, sondern verdeckt und legitimiert vielmehr das, was die Vorstellungen der Student\*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule strukturiert (vgl. Kulcke 2020). Ich möchte im Folgenden zunächst mein Vorhaben und Vorgehen grob skizzieren, um dann anhand von drei Sequenzen, die ich aus den Gruppendiskussionen ausgewählt habe, exemplarisch aufzuzeigen, wie die normative Subjektfigur *am Kind orientiert handeln* in Erzählungen und Beschreibungen der Student\*innen als Legitimationsfigur hervorgebracht wird, und welche handlungsleitenden Orientierungen mit eben dieser verdeckt und legitimiert werden.

### **Subjektivierungsprozesse angehender Lehrer\*innen**

In medienpädagogischen Diskursen wurde in den vergangenen Jahren zunehmend auf die Bedeutung hingewiesen, die Orientierungen und Haltungen für das Lernen mit, durch und über Medien haben. Neben Sven Kommer (2010) hat Ralf Biermann den medialen Habitus von Schüler\*innen und Lehramtsstudent\*innen untersucht (vgl. 2009) und Marion Brügge-mann hat handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf Medien von erfahrenen Lehrer\*innen an weiterführenden Schulen rekonstruiert (vgl. 2013). Mein Dissertationsprojekt knüpfte an diese Arbeiten an, denn sie fordern zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen von angehenden Lehrer\*innen heraus, wenn Lehrer\*innen in die Lage versetzt werden sollen, reflektiert zu handeln.

Hierfür eignen sich kulturwissenschaftliche Subjektanalysen, in denen herausgearbeitet wird, wie sich handlungsfähige Subjekte bilden, indem sie Teil einer Ordnung werden, die durch soziale Erwartungen strukturiert ist. Das Subjekt ist hierbei nicht gleichzusetzen mit dem Individuum. Vielmehr ist das „Subjekt [...] die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit“ (Butler 2017, S. 15). Die Subjektwerdung wird nicht als von außen gesteuert betrachtet, sondern dem Subjekt wird über Deutungsangebote, die in Diskursen hervorgebracht werden, nahegelegt, sich selbst zu regulieren (vgl. Geimer 2014).

Davon ausgehend habe ich in meiner Dissertation den kulturell und gesellschaftlich geprägten Vorstellungen nachgespürt, die Lehramtsstudent\*innen von ihrer zukünftigen Profession haben, und welches Repertoire an sozialen Praktiken in Bezug auf den Umgang mit Medien

in der Grundschule sich in ihren Beschreibungen und Erzählungen von und über ihre zukünftige Profession artikuliert. Dafür habe ich Praktiken des Selbst in den Blick genommen, um herausarbeiten zu können, welche normativen Subjektfiguren bzw. hegemonialen Adressierungen ihr Selbstverständnis in Bezug auf das Lernen mit, durch und über Medien in der Grundschule strukturieren (vgl. Amling/Geimer 2016).

Gefragt habe ich in meinem Dissertationsprojekt, welche gesellschaftlichen Erwartungen Student\*innen in ihrer Doppelrolle als Lehramtsstudent\*innen und zukünftige Grundschullehrer\*innen explizit und implizit wahrnehmen. Dafür habe ich an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg elf Gruppendiskussionen mit 40 Grundschullehramtsstudent\*innen im Kontext von Orientierungs- und Einführungspraktika sowie Integrierten Semesterpraktika geführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Kulcke 2020).

Ich werde im Folgenden anhand von drei Sequenzen, die ich aus den Gruppendiskussionen ausgewählt habe, aufzeigen, wie vor allem die Legitimationsfigur *am Kind orientiert handeln* in den Erzählungen und Beschreibungen der Student\*innen hervorgebracht wird und welche handlungsleitenden Orientierungen diese Figur verdeckt und legitimiert.

Ausgewählt habe ich zwei Sequenzen, die aus Gruppendiskussionen stammen, die ich mit Student\*innen vor und nach ihren *Orientierungs- und Einführungspraktika* geführt habe (somit am Anfang ihres Studiums) sowie eine Sequenz, die aus einer Gruppendiskussion entnommen ist, die ich mit Student\*innen während ihres *Integrierten Semesterpraktikums*, die bereits im vierten und fünften Semester waren, geführt habe. Beginnen werde ich mit der letztgenannten.

### **Vorstellungen über Unterricht**

Die Sequenz *Dass n Pad nich nur Zocken bedeutet* ist der Passage *Medienerziehung* entnommen. Sie ist Teil einer Gruppendiskussion, an der elf Student\*innen im Rahmen ihres Integrierten Semesterpraktikums beteiligt waren. Die Befragten befanden sich also im vierten bzw. fünften Semester ihres Studiums. Präsentiert werden in der Sequenz u. a. Annahmen bezüglich dessen, was Schule in Bezug auf Medien leisten kann bzw. könnte. Aufgeworfen wird ein unterrichtsbezogener Gehalt, der deutlich macht, dass die Legitimationsfigur *am Kind orientiert handeln* Vorstellungen von Unterricht sowie Vorstellungen von der eigenen Rolle als Lehrkraft verdeckt, die von gesellschaftlichen Erwartungen mitstrukturiert werden. Diese fokussieren damit nicht etwa die Perspektive des Kindes, sondern das, was die Gesellschaft von ihm erwartet:

*Tf502<sup>1</sup>: Aber ich muss sagen dass dass ähm (2) bei mir in der Klasse wo jetzt ja eben so viel auch mit iPads gearbeitet wird die Kinder das (.) m- nach meinem Gefühl einfach so auch (.) gelernt haben dass n iPad nich nur Zocken bedeutet sondern dass n iPad genauso bedeutet Rechenaufgaben zu lösen oder n Text abzuschreiben oder zu recherchieren zu nem Thema; also, ähm (.) ich finde (.) das ist was was wir übernehmen können in der Schule*

*Tf503: Mhm*

---

<sup>1</sup> T steht hier für Teilnehmer\*in, f oder m für das von den Teilnehmer\*innen angegebene Geschlecht, die 5 für die Gruppendiskussion, an der teilgenommen wurde, und die letzte Zahl verweist auf die Reihenfolge, in der die Teilnehmer\*innen gesprochen haben.

*Tf502: wir können den Schülern zeigen dass n (.) n Ta:blet nich nur bedeutet dass man in der Welt versumpft wo man irgendwann wieder auftaucht und dann in die Schule muss sondern wo man mit (.) wo man was lernen kann wo man Wissen rausziehen kann wo man (.) was am Ende auf dem Blatt stehen hat und weiß okay das ist alles richtig und das hab ich gemacht oder so also dass die Kinder dafür das Gefühl bekommen (.) was sie zu Hause (3) nich bekommen weil zu Hause das is ja (.) wenn du das jetzt nicht machst dann darfst du nich zu Spielen also das is auch die die Eltern sagen oft so die entziehen dann wa:s (.) was gar nich nur negativ is weil n Tablet kann auch (.) Wissen bedeuten und ähm aber das sehen die Eltern auch nich die s- Eltern sehen in dem Tablet nur das Kind zockt da und versumpft; aber das Tablet is viel mehr das kann (3) ja einfach*

*Tf510: Ich denk auch dass das die Realität is die uns einfach später mal erwartet also ich bin mich sicher aber ich bin mir zie:mlich sicher dass es später an jeder Schule Tablets geben wird*

*Tf509: Mhm*

*Tf510: und ich bin mir auch ziemlich sicher dass später jedes Kind irgendwie an nen Tablet rankommen wird in seinem privaten Umfeld und (.) dass man da auch ähm in der Schule dann (.) damit arbeiten muss weil das einfach (.) die Welt is in die wir jetzt kommen es wird halt immer alles mehr*

*Tf502: Ja es is auch Status ne (.) so*

*Tf504: Technolos- °Technologisiert° @wie man sagt@ und ja (.) da (.) muss*

*Tf507: Man hat*

*Tf504: man dann den Kindern auch zeigen was kann man damit machen und °ja.°*

In der Sequenz *Dass n iPad nich nur Zocken bedeutet* geht es zunächst einmal um die Notwendigkeit, die Mediennutzung zu Hause auszugleichen, die in der Vorstellung der Student\*innen vor allem darin besteht, mit Medien zu spielen – wobei dieses Spielen negativ eingeordnet wird, weil es das überlagert, was mit Medien eigentlich getan werden sollte. Gleichzeitig wird mit der Beschreibung, wie Medien bzw. iPads im Kontext von Unterricht zu nutzen sind, darauf verwiesen, dass sich durch sie Unterrichtsinhalte und -gestaltung nicht verändern und damit traditionelle Unterrichtskonzepte nicht in Frage gestellt werden sollen. Besonders deutlich wird das, wenn es heißt, Kinder lernen, „dass n iPad genauso bedeutet Rechenaufgaben zu lösen oder n Text abzuschreiben oder zu recherchieren zu nem Thema...“. Auch die Ausführung, dass mit iPads was gelernt werden kann, „wo man Wissen rausziehen kann wo man (.) was am Ende auf dem Blatt stehen hat und weiß okay das ist alles richtig und das hab ich gemacht oder so“, führt vor allem vor, dass der Umgang mit Medien Vorstellungen von Unterricht und damit von der eigenen Rolle als angehende Grundschullehrer\*in nicht irritieren soll.

In der Sequenz *Dass n iPad nich nur Zocken bedeutet* wird ausgeführt, dass Eltern nicht erkennen, was die positive Bedeutung eines Tablets ist – also Lernen zu ermöglichen und Wissen zugänglich zu machen. Aufgeworfen wird der Orientierungsgehalt, dass Eltern digitale Medien hauptsächlich verwenden, um ihre Kinder zu belohnen oder zu bestrafen, sie also einsetzen, um ein bestimmtes Verhalten bei ihren Kindern zu erreichen. Damit wird dem Tablet für die Student\*innen offenbar eine Bedeutung zugeschrieben, die dem zuwiderläuft,

was sie dem Tablet im Kontext von Unterricht selbst zuschreiben müssen, damit es so eingesetzt werden kann, dass es ihrem Verständnis von Unterricht entspricht.

### **Vorstellungen über die eigene Rolle als zukünftige Lehrkraft**

Die folgende Sequenz ist der Passage *Medien im Unterricht* aus einer Gruppendiskussion entnommen, die vier Student\*innen nach ihrem Orientierungspraktikum zum Beginn des zweiten Semesters geführt haben. Thema ist hier unter anderem das Belohnen und Motivieren von Kindern mit Hilfe digitaler Medien, was in der vorherigen Sequenz eher als eine negative Praxis von Eltern eingeordnet wurde, weil sie die positiven Funktionen überlagert, die Medien für den Unterricht haben, den die Student\*innen sich vorstellen können. Vor allem zeigt sich in der Sequenz jedoch noch einmal, dass die Frage, wie Medien im Unterricht genutzt und eingesetzt werden, geleitet ist von den Vorstellungen, die die Student\*innen über Unterricht und ihre eigene Rolle in diesem haben – diese Vorstellungen fokussieren offenbar vor allem instruktive Vorgaben, die die Lehrkraft macht und denen die Schüler\*innen nachzukommen haben.

*Tf202: Also ich fand s Whiteboard ne Erleichterung und eine Bereicherung; also ich fand s richtig gut*

*Tm201: °Mhm°*

*Tm202: Also ich muss echt fragen was genau is n das (.) ich weiß das gar nicht*

*Tf202: Das Whiteboard also das ist (.) innen drin das ist sozusagen außen is ne normale j- ja Tafel ist es nich aber du schreibst da mit so Folienstifte, und dann kannst s aufmachen und dann is inne drin so Touch also du kannst dann da irgendwelche Sachen also zum Beispiel wir ham auch Reime gemacht da gab s dann auch Bilder zum Beispiel Va:se Hase und dann durften die das mit ihren Händen oder dem Stift zuordnen und*

*Tm202: Mhm*

*Tf202: das hat denen so wahnsinnig viel Spaß gemacht und die hatten dann nen Anreiz und*

*Tm201: Mhm*

*Tf202: ((Stimme geht nach oben)) oh das war der Wahnsinn also ich fand s richtig gut; oder halt Filme oder sonst irgendwas du kannst das halt so vielseitig vielfältig nutzen*

Die Frage danach, was ein interaktives Whiteboard genau ist, wird beantwortet, indem das Whiteboard mit einer Kreidetafel verglichen wird. Den Unterschied, der ausgemacht werden kann, ist die Verwendung von Folienstiften statt Kreide, und dass es ein Touchpad gibt, mit dem Bilder aufgerufen werden können, die sonst mit analogen Karten an der Tafel präsentiert werden. Betont wird die Aktivität der Kinder, die mit Händen oder mit dem Stift am Whiteboard Begriffe Bildern zuordnen können, und der Reiz, den das Whiteboard für Kinder haben soll, bzw. dass es den Kindern Spaß macht, sie motiviert. Präsentiert wird das interaktive Whiteboard hier als etwas, das den traditionellen, instruktiven Unterricht nicht bedroht: Es wird nach wie vor Wissen präsentiert, das die Kinder aufnehmen und nach Vorgabe verknüpfen und sortieren sollen. Weitere Möglichkeiten, ein Whiteboard im Unterricht zu nutzen, werden nur angedeutet und nicht näher beschrieben; das Kind steht insofern im Zentrum, als dass angenommen wird, dass es durch das interaktive Whiteboard zusätzlich motiviert wird und Spaß an dem für die Student\*innen vorstellbaren Unterricht hat.

## **Bedrohung etablierter Unterrichtskonzepte**

Die Forderung, dass Schüler\*innen mit Stift und Papier umgehen können müssen, taucht in den Gruppendiskussionen mehrmals auf. Sie verweist sicher nicht nur, aber offenbar auch auf den Computer als mögliche Bedrohung von etablierten Unterrichtskonzepten und dem, was zum Inhalt in Unterricht werden kann und soll: Wird nicht mehr mit der Hand schreiben gelernt bzw. schreiben geübt und damit, wie ein Stift zu halten und zu führen ist, bleibt offen, worin die Aufgabe für Lehrkräfte bezüglich der Entwicklung von Schreibkompetenzen bestehen soll. Zudem erscheint der Computer bedrohend, weil er vorführt, dass Schreiben bzw. das Hervorbringen von Text nicht allein auf eine motorische Fertigkeit zu reduzieren ist, sondern weitaus komplexer ist. Die Sequenz *Kann s auch geben so ne Welt* stützt diese Lesart insofern, als dass das, was die Gegenwart beschreibt, als Zukunftsszenario inszeniert wird, um es abwehren zu können. Ich habe die Sequenz aus einer Gruppendiskussion entnommen, die ich mit vier Student\*innen vor ihrem Orientierungspraktikum am Ende ihres ersten Semesters geführt habe:

*Tf201: Vielleicht müssen wir uns auch komplett umstellen; dass wir so wir s machen dass s die Kinder ist jetzt halt so; könnte auch sein die T- rein theoretisch was alles geben könnte*

*Tm202: Ja*

*Tf201: komplett hat jedes Kind von vom Land n iPad zur Verfügung (.) blöd gesagt aber das ist einfach die komplette Medien- (4) wie sagt man (.) Gebrauch von Medien keine Ahnung ((lässt Hand auf den Tisch fallen)) ihr wisst was ich meine dass man das komplett umstellt (.) und alles nur noch online läuft dass auch Kinder in oder am Computer ihre Aufsätze schreiben; kann s auch geben so ne Welt.*

*Tm202: Ja na klar, also ich weiß gar nicht wer das erzählt hat aber es gibt auch einen der kann auch gar nicht mehr wirklich von Hand schreiben weil er weil er das so gut wie nie wieder macht und das ist kein Kind das ist also n erwachsener Typ; ((holt Luft)) (2) ja: aber das würd ich jetzt nich unterstützen; dass sie*

*Tf201: Nee nee klar*

*Tm202: ihre Aufsätze nur noch am Computer schreiben*

*Tf201: klar aber war nur so was es geben könnte oder wohin es geben könnte.*

*Tm202: Ja natürlich, natürlich könnte es das geben; aber da muss man dann auch aufpassen wo man hin- hinrutscht.*

*Tf201: Aber warum vielleicht wird s ja irgendwann gar nicht mehr gebraucht;*

*Tm202: @Tja schon@ klar klar*

*Tf201: Vielleicht braucht man dann keine handschriftlichen Briefe mehr;*

*Tm202: Doch wär ich trotzdem wär ich aber einfach dagegen (.) °in dem Fall°*

*Tf201: @(.)@*

Präsentiert wird hier eine längst alltägliche Mediennutzung nicht nur als extrem, sondern als Fiktion, indem sie mit folgenden Äußerungen eingeordnet wird: „rein theoretisch was alles geben könnte“, „blöd gesagt“ und „kann s auch geben so ne Welt...“. Auffällig ist an den Ausführungen die wiederholte Nutzung des Wortes „komplett“, womit angedeutet wird, dass Beschreibungen für eine wirkliche Fiktion, also für etwas Nicht-Reales, fehlen, wie auch

folgende Anmerkung offenbart: „keine Ahnung ((lässt Hand auf den Tisch fallen)) ihr wisst was ich meine dass man das komplett umstellt (.) und alles nur noch online läuft...“. Tm202 reagiert auf die Beschreibungen, indem er von jemandem erzählt, der gar nicht mehr mit der Hand schreiben kann. Er entlarvt die Ausführungen von Tf201 so als nicht fiktiv; dennoch validiert er die Abwehr von Tf201, indem er feststellt: „das würde ich jetzt nicht so unterstützen dass sie ihre Aufsätze nur noch am Computer schreiben...“. Tf201 stimmt dieser Bewertung zu und betont noch einmal, dass sie eine Dystopie beschrieben hat, hinter der sie nicht steht: „klar aber war nur so was es geben könnte oder wohin es gehen könnte...“.

Die Imagination verweist auf ein Spannungsverhältnis: Mit ihr wird etwas präsentiert, das es zu vermeiden gilt. Die Imagination von Tf201 wird von Tm202 aufgegriffen und erneut validiert, indem er betont „Ja natürlich, natürlich könnte es das geben: aber da muss man dann auch aufpassen wo man hin- hinrutscht“. Der Verweis darauf, dass man aufpassen muss, wo man hinrutscht, bestätigt, dass es vor allem um Kontrolle geht bzw. um die Angst vor Kontrollverlust. Tf201 kontert mit einer rhetorischen Frage, in der sie behauptet, dass man vielleicht in Zukunft keine handschriftlichen Briefe mehr brauche; dieser Konter ist jedoch kein wirklicher Konter, denn wieder ist es keine Dystopie, obwohl sie von ihr als solche präsentiert wird.

### **Teil einer Ordnung**

Angenommen wird von den Gruppendiskussionsteilnehmer\*innen, dass es sich nicht ändern lässt, dass Kinder einen Umgang mit digitalen Medien haben. Ausformuliert wird auch die Erwartung, dass es an jeder Schule Tablets geben wird, womit auf öffentliche Diskurse verwiesen wird, in denen genau das gefordert wird. In den Ausführungen der Student\*innen dokumentiert sich, dass es Kinder bzw. Jugendliche sind, die zu einem Umgang mit digitalen Medien herausfordern, denn an ihre *digitalisierte Lebenswelt* soll angeknüpft werden. Auch dieser Anspruch wird in Diskursen formuliert, in denen sich vor allem auf quantitative Studien wie die KIM-Studie berufen wird, um zu zeigen, dass Kinder in einer zunehmend von digitalen Medien geprägten Welt aufwachsen: „In Beiträgen zur medienpädagogischen Praxis werden Ideen für die Gestaltung von Medienbildung in Schule und anderen Bildungseinrichtungen [...] häufig damit begründet, dass sich die Lebenswelt von Kindern zunehmend mediatisiert“ (Kulcke 2017, S. 82). Studien wie die KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest dienen hier als Beleg und Orientierung. Die Student\*innen weisen zudem auf eine sich verändernde Arbeitswelt hin, auf die Kinder vorzubereiten sind: „und (.) dass man da auch ähm in der Schule dann (.) damit arbeiten muss weil das einfach (.) die Welt is in die wir jetzt kommen es wird halt immer alles mehr.“ Ausgerichtet erscheinen damit die Vorstellungen der Studierenden nicht am Kind bzw. an der oder dem Lernenden, sondern vielmehr an gesellschaftlichen Erwartungen.

Vorgeführt wird damit von den Student\*innen der in medien- und grundschulpädagogischen Diskursen gepflegte Mythos, dass die Interessen des Kindes bzw. seine Lebenswelt sich linear mit dem verknüpfen lassen, was von ihm verlangt wird zu lernen. Offenbar wird hier, was Marcus Rauterberg bereits 1999 für die Didaktik des Sachunterrichts annimmt: Lernzie-

le werden nicht vom Kind ausgehend formuliert, sondern Kinder werden vielmehr entsprechend gesellschaftlicher und fachlicher Ziele konstruiert (vgl. Rauterberg 1999, S. 2). Dies wird widerspruchsfrei möglich, wenn davon ausgegangen wird, „dass Lebenswelt und System eine Einheit bilden“ (Deckert-Peaceman/Scholz 2016, S. 170) und aus der Wissenschaft extrahierte, scheinbar kindgemäß aufbereitete Inhalte als „Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Lebenswelt“ (ebd.) verstanden werden.

Kommer nimmt an, dass Lehramtsstudent\*innen vor allem erkennen müssen, dass ihre Einstellungen eine Konstruktion ist, „die von ihrer Position im sozialen Feld abhängt – und damit keineswegs absolut [...] sind, sondern immer auch anders ausfallen könnten“ (2010, S. 387 f.). Damit unterstellt Kommer ein autonom-vernunftbegabtes Reflexivsubjekt im Sinne Kants, das sich der Einstellungen, die sein Handeln strukturieren, entledigen und durch andere ersetzen kann. Ausgehend von den Ergebnissen meiner Dissertation stellt sich die Frage, ob dies unterstellt werden kann, wenn angenommen wird, dass sich die Handlungsfähigkeit von Subjekten daraus ergibt, dass sie Teil einer Ordnung werden, die sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Lehramtsausbildung, in Schulpraxis, aber auch in Wissenschaft hervorgebracht wird.

## Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3), Art 18. [nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181](https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603181).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. [kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive\\_fuer\\_die\\_digitale\\_Wissensgesellschaft.pdf](https://www.bmbwf.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf).
- Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brüggemann, Marion (2013): Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: kopaed.
- Butler, Judith (2017): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen: Budrich.
- Geimer, Alexander (2014): Das authentische Selbst in der Popmusik – Zur Rekonstruktion von diskursiven Subjektfiguren sowie ihrer Aneignung und Aushandlung mittels der Dokumentarischen Methode. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39, S. 111–130.
- Irion, Thomas/Böttinger, Traugott/Kammerl, Rudolf (2023): Professionalisierung für digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG. Münster: Waxmann.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich.
- Kulcke, Gesine (2017): Lebensweltnahe medienpädagogische Praxis. In: Juen-Kretschmer, Christa/Mayr-Keiler, Kerstin/Örley, Gregor/Plattner, Irmgard (Hrsg.): *transfer Forschung – Schule* (Heft 3: Digitale P@dagogik – Zwischen Realität und Vision). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–90.



Kulcke, Gesine (2020): *Kinder Medien Kontrolle: Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*. Bielefeld: Transcript.

Rauterberg, Marcus (1999): Überlegungen zur faktischen Ignorierung des Kindes und zu einer subjekt- und prozeßorientierten Forschungsfrage in der Didaktik des Sachunterrichts (Vorlesung). [publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2005/docId/4019](http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2005/docId/4019).

### Informationen zur Autorin



Gesine Kulcke ist Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Medienpädagogik und der Abteilung der Elementar- und Primarpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Vorstellungen vom Umgang mit Medien in Kita und Grundschule.

[kulcke@ph-ludwigsburg.de](mailto:kulcke@ph-ludwigsburg.de)

#### Zitationshinweis:

Kulcke, Gesine (2023): Vorstellungen von Lehramtsstudent\*innen über den Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik – LBzM*, 23/2023. S. 1–9. [doi.org/10.21240/lbzm/23/14](https://doi.org/10.21240/lbzm/23/14).