



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 58, Nr. 3, 2020
doi: 10.21243/mi-03-20-13
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Digitale Medien und Volksschule –
geht da was?
Mediale Handlungspraxen und
Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender
Primarstufenlehrender

Helmut Pecher

Sonja Gabriel

Der Beitrag schlägt Möglichkeiten zur Beschreibung von Handlungspraxen und beruflichen Entwicklungsaufgaben im Bereich Medienkompetenzen und Medienhandeln berufseinsteigender Lehrkräfte der Primarstufe sowie eine Anknüpfung an Theorien von habituell geprägten Überzeugungen vor. Damit soll aufgezeigt werden, wie und unter welchen beruflichen Anforderungen Lehrkräfte bereit sind, sich in Bildungsübergängen mit wahrgenommenen

Normen des beruflichen Handelns auseinanderzusetzen und diese durch Entwicklungsaufgaben zu einem nachhaltigen Kompetenzzuwachs zu führen.

This article suggests possibilities to describe practices of action and job-related development tasks in the domain of media literacy and media usage of primary teachers in the phase of career entry. Moreover, a connection to theories of habitual beliefs is made. Thus, it can be shown how and under which job-related conditions teachers in educational transitions are willing to deal with perceived standards of job related tasks and how it is possible to guide them through development tasks so that a sustainable development of competences takes place.

1. Einleitung

Die *Corona-Krise* offenbart neben gesellschaftlichen Implikationen auch Brüche in Bildungssystemen: Laut einer Studie der Robert Bosch Stiftung fühlen sich 66 % der deutschen Lehrkräfte schlecht auf die aktuelle Situation, die von *Home-Schooling* geprägt ist, vorbereitet. Bei Primarstufenlehrenden ist dieser Wert mit 82 % noch bedeutend höher. Die dort genannten Hauptthemen „Unterrichtsqualität“ und „Kompetenzen mit digitalen Medien“ stellen die Lehrperson und deren (mangelnde) Medienkompetenzen in den Fokus der Betrachtung (Robert Bosch Stiftung 2020). Eine aktuelle Studie der Universität Wien (2020) kommt zu einem ähnlichen Schluss, nämlich dass mehr als 60 % der Lehrkräfte Österreichs den häufig mit digitalen Medien durchgeführten Fernunterricht als belastend empfinden.

Mangelnde Akzeptanz digitaler Medien im Unterricht ist jedoch kein grundsätzlich neues Problem: Schon 2018 wurde im nationalen Bildungsbericht Österreichs eine bessere Verankerung digitaler Medien in der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung gefordert (Brandhofer et al. 2019). Kommer und Biermann (2012) identifizieren die ablehnende Grundhaltung Lehramtsstudierender als Hauptursache dafür, dass neue Medien kaum im Unterricht ankommen. Eigene Vorlieben der Lehrenden werden demnach unreflektiert tradiert und digitalen Medien häufig jeglicher Bildungswert abgesprochen (Kommer 2010). Laut einer Bertelsmann-Studie (2017) sind Lehramtsstudierende in Bezug auf digitale Medien sogar die am wenigsten aufgeschlossene Studierendengruppe. Auch Biermann (2009a) unterstreicht das distanzierte Verhältnis Unterrichtender zu digitalen Medien, denn Mediennutzung spiele bei Primarstufenstudierenden weder als Berufswahlmotiv noch als Professionalisierungsaspekt im Lehramtsstudium eine bedeutende Rolle.

Einen möglichen Ausweg aus diesem, für Medienbildung in Schulen ungünstigen und perpetuierenden Dilemma könnte die Fokussierung auf den Berufseinstieg bieten: In dieser Transitionsphase ändern sich Einstellungen und Haltungen der Berufseinsteigenden infolge der Konfrontation mit unterrichtlichen Situationen oftmals grundlegend. Die berufliche Sozialisation in der Berufseinstiegsschule gilt als prägende und persönlichkeitsbeeinflussende Phase mit Auswirkungen auf die gesamte Berufslaufbahn (Hurrelmann et al. 2015; Rothland et al. 2018).

Dieser Artikel zeigt auf, welche habituell geprägten Faktoren das Medienhandeln sowie die medienbedingten Handlungspraxen berufseinsteigender Primarstufenlehrender im Rahmen beruflicher Entwicklungsaufgaben beeinflussen können. Dabei soll besonders die Rolle beruflicher Sozialisationsprozesse und möglicher weiterer Faktoren, wie Habitustransformationen, Habitusumdeutungen oder Neuinterpretationen diskutiert werden. Dazu werden die dafür relevanten Theorien vorgestellt und miteinander kontrastiert. Empirische Daten aus Interviews und Reflexionstexten Primarstufenstudierender sowie ein Ausblick auf eine später folgende Interviewstudie mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrenden sollen mithelfen, die Befunde zu festigen sowie weitere Theorien grundzulegen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird zuallererst der Blick auf die Medienüberzeugung Lehramtsstudierender gelenkt, die unterschiedlich kategorisiert und interpretiert werden kann.

2. Studierende und Medienbereitschaft

Studierende haben in Bezug auf ihre Medienkompetenz und die Bereitschaft, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, unterschiedliche Voraussetzungen. Diese Polarisierung kann auf mehrere Arten sichtbar gemacht und typisiert werden.

2.1 Von Technikakzeptanz zur Mediennutzungs-Überzeugung

Die Akzeptanz von Technik und Medien bzw. das Bestreben, diese zu nutzen, ist durch verschiedene Studien belegt. So untersucht

Jakobs (2005) Technikkonzepte, -nutzung und -bewertung von Schülerinnen und Schülern sowie Technikstudierenden und kommt zu dem Schluss, dass die Akzeptanz mit dem Bewusstsein zur Erfüllung eigener Interessen sowie Partizipation steigt.

Neuere Forschungsprojekte im Bildungskontext stellen zusätzlich Mediennutzung bzw. die Möglichkeit zur Kategorisierung von Mediennutzungsprofilen in den Fokus ihrer Betrachtung. In einer Studie zum Mediennutzungsverhalten von Studierenden und Lehrenden macht das *Karlsruher Institut für Technologie* (KIT) auf die Bedeutung von adäquater Infrastruktur für den Erfolg von Mediendidaktik aufmerksam (Gidion & Weyrich 2017). Im Forschungsprojekt *MINT-online* (Zawacki-Richter et al. 2014) wird mittels Clusteranalyse eine Unterscheidung in Unterhaltungsnutzerinnen und -nutzer, Wenignutzerinnen und -nutzer, Fortgeschrittene Nutzerinnen und Nutzer sowie Zwecknutzerinnen und -nutzer getroffen. Eine ähnliche Einteilung trifft Schäffer (2015) mit einer Typisierung in Recherche-Theoretikerinnen und -theoretiker, Recherche-Studentinnen und -Studenten, Medien-Allrounderinnen und -Allrounder sowie Medien-Fernen und Anwendungsorientierten. Eine Zusammenschau verschiedener Studien zur Mediennutzung zwischen den beiden Polen Medienaffinität und Medienferne zeigt die Bedeutung von individuellen Medienpraktiken in Hochschulen sowie sozioökonomische und fachkulturelle Einflussfaktoren von Studierenden (Steffens et al. 2018).

Zusammenfassend ist eine Differenzierung in verschiedene Nutzungsgruppen demzufolge hilfreich, da dadurch der Zusammen-

hang zwischen persönlichen Vorlieben und dem Medienhandeln Studierender besser interpretierbar wird. Eine vergleichbare Einteilung, ergänzt um gesellschaftskritischere Perspektiven, wird mit dem soziologisch orientierten Konzept des medialen Habitus getroffen.

2.2 Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden

Der Habitus in der Bildungswissenschaft ist ein von Pierre Bourdieu generiertes Konzept der Abgrenzung von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen und darüber hinaus ein auf die Person bezogenes Konzept der Verinnerlichung von Dispositionen (Bourdieu, 2011; 2012). Daran knüpfen die – anfangs unterschiedlichen – Theorieentwicklungen des „medialen Habitus“ (Kommer 2006; Swertz 2003) an. Der mediale Habitus dient als Deutungs- und Kompetenzmuster medialer Handlungspraxen und wird beschrieben als *„System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren“* (Kommer & Biermann 2012a: 90).

Bei einer qualitativen Beforschung von Primarstufenstudierenden unterscheidet Kommer (2010) zwischen ambivalenten (und überforderten) Bürgerlichen, hedonistischen Pragmatikern und kompetenten Medienaffinen. Zu ähnlichen Differenzierungen gelangen Biermann (2009a) und Mutsch (2012). Letztere untersucht in einem Mixed-Methods-Ansatz u. a. Primarstufenlehrkräfte und differenziert zwischen unsicher-distanzierten und kritisch-distan-

zierten Pragmatikern, hedonistischen Allroundern sowie souveränen Medienaffinen. In diesem Ansatz dient der mediale Habitus als Erklärung für individuelle Ausprägungen von Medienkompetenz durch familiäre und milieubedingte Tradierung von Verhaltensmustern (Kommer 2014).

Bezogen auf das berufliche Umfeld scheitern (angehende) Lehrpersonen nach Bourdieu in Bildungsinstitutionen oft an ihrer eigenen habituellen Formierung, da Inhalte und Arbeitsformen nur einem kleinen Teil der Beteiligten zu Gute kämen (Bourdieu 2011; Kommer 2010). Eine ähnliche Argumentationslinie verwenden Barberi, Swertz und Zuliani (2018), die mit Blick auf das spätere berufliche Umfeld Lehramtsstudierender nach Folgewirkungen einer ablehnenden Haltung zu Medien auf zukünftiges Handeln fragen. Das Beharren auf die als einzig richtig empfundenen eigenen Vorlieben lässt demnach oft nur einen unreflektierten und distanzierten Medieneinsatz zu.

Wenngleich die Bourdieusche Habitusstheorie nach Kommer (2014) ein taugliches Modell für die Beschreibung des Medienumgangs darstellt, bleiben Desiderata und Anknüpfungspunkte an konstruktivistische, systemtheoretische und bildungstheoretische Modelle. Explizit wird eine Auseinandersetzung mit der „Habitushermeneutik“ bzw. der „Dokumentarischen Methode“ nach Bohnsack angeregt, worauf in diesem Artikel später zurückgegriffen wird. Im nächsten Abschnitt soll mit dem durch Hericks und Keller-Schneider geprägten Modell der *Beruflichen Entwicklungsaufgaben* noch näher auf das Forschungsfeld der berufseinsteigenden

Lehrkräfte eingegangen werden. Dabei stehen Beanspruchungen und Handlungspraxen, die sich in weiterer Folge zu Kompetenzen entwickeln, im Fokus.

3. Berufliche Entwicklungsaufgaben

Die Bildungsforschung beschäftigt sich mit dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen, wobei Bildungsübergänge Unter richtender als nicht unproblematisch gesehen werden. Der Begriff „Praxisschock“ beschreibt die oft krisenbehaftete Phase des Berufseinstiegs von Lehrkräften (Müller-Fohrbrodt et al. 1978). Dieser, als bedeutsam klassifizierte Abschnitt der beruflichen Sozialisation, gilt als Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung. Neuere Forschungsansätze sehen sowohl in der Praxisphase im letzten Studienabschnitt, als auch beim Berufseinstieg (*doppelter Praxisschock*) belastende, krisenhafte, aber auch nachhaltige Beanspruchungen (Dicke et al. 2016). Für diese häufig mit Problemfeldern behaftete berufliche Übergangsphase sind Stufen- oder Phasenmodelle zur Beschreibung und zeitlichen Eingrenzung gut geeignet (Pecher 2018).

Dem im Berufseinstieg erforderlichen „kontinuierlichem Weiterlernen“ (Terhart 2014) kommt deswegen eine essenzielle Rolle zu, da berufsspezifische Anforderungen in dieser Phase zum ersten Mal biografisch wirksam werden (Keller-Schneider/Hericks 2014). Während dieses Zeitraums entwickeln sich Einstellungen und Handlungsrou tinen, die in den nachfolgenden Jahren oft beibe-

halten werden und dadurch die Art der Berufsausübung der Lehrperson kennzeichnen (Messner & Reusser 2000).

Der Terminus „Entwicklungsaufgaben“ wurde in den 1930er Jahren von Robert James Havighurst etabliert und als lebensabschnittgeprägtes Modell charakterisiert. Verschiedene Faktoren wie persönliche Veränderungen, Anforderungen der Gesellschaft oder intrinsisch motivierte Professionalisierung tragen zur Kompetenzentwicklung bei (Havighurst 1974). Darauf aufbauend ist, laut der strukturtheoretisch-handlungslogischen Entwicklungstheorie (u. a. von Oevermann) berufsbezogene Interaktion der einzige Ort, wo Theorie und Praxis einheitlich als „beruflicher Habitus“ auftreten (Oevermann 2005).

Diesem Ansatz folgend, stellt Herricks (2006) „Entwicklungsaufgaben“ als Kernkonzept der Bildungsgangforschung dar. Die angehende Lehrperson mit ihrer persönlichen Bildungsbiografie soll gesellschaftliche Anforderungen in ihrer jeweiligen Lebenssituation interpretieren und daraus Aufgaben für die eigene berufliche Entwicklung schlussfolgern. Dabei kommen nach Herricks die vier Entwicklungsaufgaben Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung und Institution zum Tragen.

Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt Keller-Schneider (2010), die in einer quantitativen Fragebogenstudie mit Primarstufenlehrenden die Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation identifiziert. Das auf der „transaktionalen Stresstheorie“ (Lazarus/Launier 1981) basierende Rahmenmodell Keller-Schneiders zur Entwicklung pädagogischer Professio-

nalität in Stresssituationen definiert sich durch komplexe Wechselwirkungsprozesse zwischen den Anforderungen in der Situation und der handelnden Person. Die Praxisphasen im Lehramtsstudium werden zusätzlich als Teil des Berufseinstiegs erfasst und deren Nachhaltigkeit betont (Keller-Schneider 2014).

Einen neuen Forschungsansatz stellt das „Typiken-Modell“ im Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg“ (KomBest) dar. Dabei wurden zwischen 2013 und 2017 berufseinsteigende Lehrpersonen quantitativ und qualitativ befragt, was sie in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen. Mit der daraus resultierenden Methode ergibt sich eine stärkere Anbindung an die Typenbildung der rekonstruktiven Bildungsforschung Bohnsacks (Hericks et al. 2018), was wiederum einen intensiveren Diskurs mit der Bourdieuschen Habitus-Theorie möglich macht.

Im folgenden Abschnitt werden das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen, Möglichkeiten von Habitustransformationen in der Berufseinstiegsschule sowie exemplarische Definitionen von professionellem Medienhandeln beschrieben.

4. Kompetente Handlungspraxen als berufliche Entwicklungsaufgabe

Lehrpersonen stehen beim Berufseinstieg verschiedensten Anforderungen gegenüber. Durch Bewältigung persönlicher Entwicklungsaufgaben können Berufseinsteigende mittels (medienbezogener) Handlungspraxen Medienkompetenzen erwerben. Kompe-

tentes Medienhandeln im schulischen Kontext steht zwar weiterhin eigenen habituellen Prägungen gegenüber, jedoch eignen sich Habitustransformationen eventuell für neue, bildungstheoretische Ansätze.

4.1 Entwicklungsaufgaben zwischen Habitus und Normen

Zentraler Aspekt des Forschungsansatzes von Hericks ist die Darstellung der Struktur der Handlungspraxis. Die dabei angewandte Dokumentarische Methode erlaubt die Unterscheidung zwischen implizitem Erfahrungswissen, den beruflichen Anforderungen im systemisch-organisatorischen Handlungskontext und explizitem Wissen, wie pädagogische Erfahrungen (Nohl 2017). Das Habituskonzept nach Bourdieu ist zwar zentrale Bezugstheorie, die Auseinandersetzung des Habitus berufseinstiegender Lehrpersonen mit Normen wird dabei jedoch als Spannungsverhältnis konzeptualisiert, in dem wahrgenommene Normen in Diskrepanz zur Logik der Praxis stehen. Der Berufseinstieg wird einmal mehr als Phase hervorgehoben, in der Lehrkräfte mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die für die eigenen Handlungspraxen als bedeutsam gelten (Hericks et al. 2018).

Die mehrdimensionalen Typenbildung unterscheidet zwischen „Basistypik“ (konsolidierend und modifizierend) sowie den „Erfahrungsraumtypiken“ Unterrichtsbezug (Vermittlung und Fürsorge) und Organisationsbezug (Positionierung, eigene Ressourcen und Gewissheit). Während Lehrpersonen mit modifizierter Basistypik versuchen, wahrgenommene Normen mit ihrem persönlichen Habitus in Einklang zu bringen, betrachten konsolidierende Basis-

typen diese Normen distanzierter und streben danach, den berufsbezogenen Habitus durchzusetzen. Die beiden Erfahrungsraumtypiken konstituieren sich durch eine dauerhafte Beziehung zwischen habitualisierter Praxis und normativen Verhaltenserwartungen. Die Handlungspraxis wird dabei gemeinsam oder strukturantizistisch erlebt. Die Typik „Unterrichtsbezug“ beschreibt die professionsspezifischen Aufgaben von Lehrpersonen und somit das berufliche Handeln inklusive der Verhältnismäßigkeit der zu vermittelnden Inhalte. Die Typik „Organisationsbezug“ umfasst professionsspezifische Aspekte der Schule als Organisation und Institution, einschließlich der in ihr stattfindenden Interaktionen der handelnden Personen (Hericks et al. 2018; Sotzek et al. 2018).

Die so in der Dokumentarischen Methode angewandte Habitus-Verwendung hat Parallelen zur Bourdieuschen: So wird z. B. die Struktur der Handlungspraxis als Orientierungsrahmen verstanden, woraus eine ähnliche sinngenetische Interpretation folgt. Soziogenetisch wird dagegen eher eine Abgrenzung zu Bourdieu betont, da dessen Ansatz für eine Überlagerung oder Modifizierung von klassenspezifischen Habitus als unzureichend erachtet wird. Schlussendlich wird nur durch so eine entsprechende Interpretation habituelle Übereinstimmung im Berufsfeld der Lehrperson und darüber hinaus eine Fokussierung auf Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung ermöglicht (Bohnsack 2013; Nohl 2017).

Ein weiterer Zugang, neben dem eher konfrontativen Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen, wird in der Möglichkeit einer Habitustransformation gesehen. Wie das Erlernen neuer

Handlungspraxen vor dem Hintergrund von Passungsschwierigkeiten zwischen eigenen und systemischen Bildungsprozessen eine grundlegende Habitustransformation bewirken kann, stellt Rosenberg (2011) vor:

- Mehrdimensional verstanden, können innerhalb eines Habitus unterschiedliche Erfahrungsräume, Logiken von Praxen zugelassen werden.
- Eine zeitliche Distanz ermöglicht eine andersartige Reproduktion des Habitus.
- Der Kontakt mit neuen Logiken des beruflichen Umfelds kann auch die Logik der Praxis eines Habitus verstärken oder verunsichern.

Koller (2018) ergänzt, dass es im Rahmen beruflicher Transformationen zur habituellen Anpassung oder Auflehnung kommen könne. Ein möglichst offener medialer Habitus gilt als Grundlage von transformativen Prozessen. Dabei spielen Prozesse der Enttraditionalisierung und Mediatisierung eine bedeutsame Rolle (Biermann 2013). Mit berufsbedingten Transitionsprozessen von Lehrkräften untrennbar verbunden ist die Berufseinstiegsschule, in der Problemfelder beruflicher Übertritte wirksam werden.

4.2 Transition und Berufseinstiegsschule

Der Berufseinstieg als Übertritt von Hochschule zur Einstiegsschule wirkt sich auf mehreren Ebenen aus. Für Handlungspraxen und berufliche Routinen berufseinsteigender Lehrkräfte haben die an beruflicher Transition beteiligten Organisationen prägenden Einfluss.

Die reflexive Übergangsforschung (*doing transitions*) beschäftigt sich mit der Konstruktion beruflicher Transitionen. Dabei wird zwischen diskursiver Ebene mit der Übergangsbewertung, institutioneller Ebene mit der Regulierung von Übergängen sowie individueller Ebene mit ihrer subjektiv-biografischen Bewältigung unterschieden (Wahlter & Stauber 2018). Da die biografische Anschlussfähigkeit bei der Konfrontation mit neuen Anforderungen oft erst hergestellt werden muss, wird der berufliche Übergang hier als Zone der Ungewissheit und Verwundbarkeit bezeichnet. Dies beeinflusst einerseits die gesellschaftliche Ordnung der Institution, da unsicher ist, ob Berufseinsteigende angestrebte Zielzustände erreichen, andererseits Individuen, da widersprüchliche Anforderungen nur individuell bewältigbar sind (Wanka et al. 2019). Die Bewältigung dieser „Statuspassagen“ (Glaser & Strauss 2010) unterliegt subjektiven Wahrnehmungen, Deutungen und Bearbeitungen und wirkt stets auf die Lehrperson zurück. Normative Strukturen und Erfordernisse einer Passage werden erst in einer individuell aufbereiteten und transformierten Form biografisch deutbar und bearbeitbar. Die Statuspassage in den Lehrberuf ist darüber hinaus institutionell angeleitet und sozial durch einen Ausgangs- und Endpunkt gerahmt (Ülpenich 2015; Welzer 1993).

Obwohl durch die Gewichtung individueller Lebensverläufe und gesellschaftlicher Differenzierung die institutionellen Strukturen an Bedeutung verlieren, bleibt die Abhängigkeit von Institutionen bestehen (Wanka et al. 2019). Daran anknüpfend, soll der Fokus

der Betrachtung nun auf die Berufseinstiegsschule gelenkt werden.

Helsper (2008) definiert Schulen als professionelle Organisationen mit erheblichen Spiel- und Gestaltungsräumen. Die in der jeweiligen Schulkultur vorherrschende pädagogische Professionalität ist somit, je nach Passungsverhältnis, ein Ermöglichungs- oder Begrenzungsraum für Lehrkräfte. Durch Formen von Kooperation und Anerkennung können Professionalisierungsprozesse ermöglicht werden. Dabei ist es entscheidend, ob und wie sehr der Habitus der Lehrperson mit den unterrichtlichen Praktiken und reflexiven Routinebildungen einhergeht (Helsper 2014; 2019).

Unterschiedliche Schulkulturen bedingen beidseitig auch unterschiedliche Verteilung von Kapital und somit auch von Medienkompetenz und Medienhandeln. Soziokulturelle Differenzen lassen sich auf den Habitus-Begriff Bourdieus zurückführen, der sich in einem sog. Schulhabitus manifestiert (Biermann 2013). Während demzufolge der Habitus der Lehrkraft auf Basis der gemachten Erfahrungen Handlungspraxen reproduziert, zeigen sich die drei Kapitalsorten Bourdieus in Schulausstattung (materielle), Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (kulturelle) sowie Gruppenzugehörigkeit (soziale) (Biermann 2009b). Die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Standorte in Bezug auf Ausstattung und Schulkultur ist durch eine Vielzahl divergenter Verhältnisse und Kontexte wie geografische und demografische Konstellationen, Personalauswahl sowie Schulerhalter und Schulaufsicht bedingt (Fend 2009).

Fend (2008) definiert sechs Aufgabenfelder der Organisationsstruktur einer Schule, hebt aber gesondert die Rolle der Schulleitung als zentralen Akteur in administrativer und pädagogischen Strukturbildung hervor:

- materielle Ressourcen und Ausstattung
- reibungsloser Ablauf der Entscheidungsprozesse
- sachgerechter und fairer Lehrereinsatz
- Kontakt zu Eltern
- Selbstdarstellung und Außenpolitik der Schule
- Vernetzung der Schule zu Betreuungsinstanzen im lokalen Umfeld

Die im Rahmen des Autonomiepakets eingeführten erweiterten Möglichkeiten der Schulautonomie (2017b) in Österreich führen u. a. zu einer Stärkung der Selbststeuerung der Schule als Organisationseinheit. Da der Medienumgang in einzelnen Standorten durch einen spezifischen, institutionellen Medienhabitus geprägt sein könnte, hätten schulautonome Schwerpunktsetzungen auch weitreichende Folgen für die dortigen Handlungspraxen (Kommer 2014).

Dass ein Augenmerk auf die Medienkompetenz Unterrichtender an Schulstandorten keine Einbahnstraße ist, zeigt eine Bertelsmann-Studie: Demnach profitieren von medienkompetenteren Lehrpersonen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch der jeweilige Schulstandort. Dies äußert sich u. a. in gemeinsamen Medienkonzepten, Unterrichtsentwicklung und erhöhter Medienakzeptanz (Herzig 2014).

Die durch verschiedenartige Schulkulturen zum Ausdruck gebrachten institutionellen Strukturen bedingen unterschiedliche, individuell wirksame Voraussetzungen und Möglichkeiten beim Medienhandeln. Zum besseren Verständnis und thematischer Anknüpfung von Medienhandeln an die Themenkomplexe Kompetenz, Profession und Medienkompetenz ist folgender Exkurs hilfreich.

5. Exkurs: von Kompetenz zu Profession zu Medienkompetenz

Das Medienhandeln bzw. die Bereitschaft zur Mediennutzung von berufseinsteigenden Lehrkräften wird unterschiedlich erklärt und definiert. Biermann (2009a) hebt die Bedeutung der individuellen Medienbiografien als Ursache für in Dispositionen verfestigte Handlungen hervor, die im Kontext von Medienhandeln und Medienerziehung sichtbar werden. Den Zusammenhang aus früher, biografischer Auseinandersetzung mit digitalen Medien in der Familie und medienpädagogisch adäquatem beruflichen Einsatz zeigen auch Rohs und Bolton (2017). Ein Mangel an entsprechenden beruflichen Orientierungspunkten steht einer späteren beruflichen Professionalisierung entgegen (Bolten 2018; Bolten/Rott 2018).

Auch die Begriffe Profession und Kompetenzen werden – auch zeitabhängig – divergierend beschrieben: Professionsentwicklung ist nach Terhart (1991) eine Entwicklung der Lehrpersonen, in der die für eine effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben oder verbessert werden. Dies ist sowohl ein individueller als auch ein kollektiver Prozess. Im Bil-

dungskontext wird häufig der Professionsbegriff nach Oevermann genannt, der professionelles, schulisches Handeln definiert als „allgemeine, fach- und altersstufenübergreifende Struktureigenschaften bzw. Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (Oevermann 2002: 20). Helsper (2014: 235) zentriert diesen strukturtheoretischen Ansatz der Professionalität zu „Vermittlung und Aneignung, Person und Sache“. Die fünf EPIK-Domänen beschreiben die individuellen Kompetenzen Professionsbewusstsein, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität sowie Personal Mastery und sind Ausdruck des professionellen Habitus (Schratz et al. 2008).

Bezogen auf Medienkompetenz gehen viele der heute verbreiteten didaktischen Leitlinien auf Dieter Baacke zurück, der vier Dimensionen definiert: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke 2007). Die Aneignung von Medienkompetenz bedingt den Erwerb spezifischer kognitiver Strukturen, die dazu befähigen, sich alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen anzueignen und diese einzusetzen (Baacke 1996).

Anknüpfungspunkte an Handlungspraxen im beruflichen Umfeld Schule bietet die Definition von Schorb (2017: 255) wonach Medienkompetenz als

Wissen und Reflexion über die Strukturen und Funktionen der jeweils verfügbaren Medienwelt, verbunden mit der konkreten Handhabung und dem eigentätigen und selbstbestimmten Ge-

brauch von Medien als Mittel der Artikulation und Partizipation sowie mit der auf Wissen, kritischer Reflexion und Handlungserfahrungen fußenden Orientierung in und Positionierung gegenüber der Medienwelt

beschrieben wird.

Biermann (2013) kritisiert die oft floskelhafte und häufig in Zusammenhang mit Kompetenzmessung gebrauchte Verwendung des Begriffs Medienkompetenz und regt eine stärkere Sichtbarmachung soziokultureller Unterschiede an. Swertz (2017) empfiehlt in diesem Zusammenhang die Schaffung entsprechender struktureller Rahmenbedingungen, um pädagogisches Handeln zu ermöglichen.

An diese Empfehlung lose anknüpfend, soll die Beschreibung der hochschulischen Ausbildungssituation und des beruflichen Umfelds dabei helfen, individuell unterschiedliche Bedingungen besser in den Forschungsfokus zu integrieren. Damit wird eine thematische Verknüpfung habitueller Prägungen und Transformationen, Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben mit den situativen Gegebenheiten an der Hochschule und der Berufseinstiegschule ermöglicht. Empirische Befunde im Forschungsprozess werden dadurch außerdem besser interpretierbar.

6. Situative Rahmenbedingungen

Sowohl Studierende als auch berufseinsteigende Lehrpersonen werden in ihren jeweiligen Kontexten mit den unterschiedlichsten Gegebenheiten und Rahmenbedingungen konfrontiert. Dazu zäh-

len die Wahl der Hochschule und des Studienschwerpunktes, die Gestaltung der Schulpraxis sowie die situativen Bedingungen der Berufseinstiegsschule. Fachdidaktische Ausbildungssituationen an Universitäten bzw. Hochschulen und Schulpraxis sind für den beruflichen Sozialisationsprozess bedeutsame Elemente (Dzengel 2016). Der Übertritt zwischen den einzelnen Institutionen als Wechselspiel zwischen Selbstkonzepten und normativ bedingten Rollenzuschreibungen (Wanka et al. 2019) beansprucht angehende Lehrpersonen und Organisationen gleichermaßen.

6.1 Mediales / digitales Lehren und Lernen an der *KPH Wien/Krems*

Im Curriculum des Lehramts Primarstufe der *KPH Wien/Krems*, das eine 8-semesterige Ausbildung zum Bachelor umfasst und mit dem Studienjahr 2015/16 erstmalig umgesetzt wurde, finden sich als Pflichtveranstaltungen die Seminare Mediendidaktik (1. Semester) sowie Medienerziehung (8. Semester), wo Studierende Grundlagen für die pädagogisch-didaktische Arbeit mit digitalen Medien erhalten und sich mit Phänomenen der Mediennutzung der 6- bis 10-Jährigen auseinandersetzen. Seit dem Studienjahr 2019/20 wird der Schwerpunkt Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung im Ausmaß von 60 ECTS angeboten. Zudem finden sich im Curriculum in den anderen Fachbereichen immer wieder Hinweise auf die Einbeziehung digitaler Medien (z. B. in Mathematik, Deutsch oder Naturwissenschaften). Das Curriculum zum Masterstudium zur Erlangung des Lehramts Primarstufe enthält ein Wahlpflichtmodul zum Thema *Medienkompetenz und Digitalisierung*.

Um das Lernen mit digitalen Medien stärker praxisorientiert unterrichten zu können, wurde 2018 am *Campus Strebersdorf* der *KPH Wien/Krems* das *Learning and Teaching Center 4.0* (LTC 4.0) eröffnet. Angelehnt an das Konzept des *Future Learning Classroom* wurden im *LTC 4.0* unterschiedliche Lernzonen geschaffen unter der Berücksichtigung der vier zentralen *21st Century Skills*: Kooperieren, Kollaborieren, Kritisches Denken und Kreativität. Dieser Raum steht außerhalb von Lehrveranstaltungen auch für Studierenden offen, die hier die Arbeit mit interaktiven *Whiteboards*, *Lernrobotern*, *Tablets* oder ähnlicher Ausstattung sowie unterschiedliche didaktische Settings erproben können.

Eine zentrale Stelle im Lehrbetrieb der *KPH Wien/Krems* nimmt das Lernmanagementsystem *Moodle* ein, worüber die Lehrveranstaltungen auch virtuell abgebildet werden. Besonders seit März 2020, wo aufgrund der *COVID-19* Regelungen die gesamte hochschulische Lehre auf *Distance Learning* umgestellt werden musste, hat *Moodle* für Studierende und Lehrende an Bedeutung gewonnen. Durch die Integration des Online-Conferencing-Tools *Big-BlueButton* in die Lernplattform Anfang April 2020 wurde ein weiteres Element zur synchronen Kommunikation und zur Abhaltung von Lehrveranstaltungen in *Distance Learning* geschaffen. Durch all diese Maßnahmen soll Medienkompetenz auch abseits der dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen gesteigert werden.

6.2 Medienbildung und Medienhandeln in der Primarstufe

Die Nutzung von bzw. der Unterricht mit digitalen Medien an österreichischen Volksschulen sind gesetzlich verankert. Im derzeit

gültigen Lehrplan wird aber weder Informatik als Unterrichtsfach noch digitale Grundbildung abgebildet. Zur Mediennutzung findet sich in der derzeit gültigen Fassung (28) darin u. a. „*die medienspezifischen Vorteile moderner Kommunikations- und Informationstechniken können zur Aktivierung und Motivierung beitragen*“.

Auf der Webseite des BMBWF heißt es zur digitalen Grundbildung:

In der Volksschule werden digitale Kompetenzen im Lehrplan verankert. Im Vordergrund stehen die Medienbildung und der reflektierte Umgang mit dem Internet sowie ein spielerischer Zugang zu Technik und Problemlösung.

Ergänzend wird auf mehrere Initiativen verwiesen:

- Das Kompetenzmodell *digi.komp* beinhaltet die Teilaspekte Informationstechnologie, Informatiksysteme, Anwendungen und Konzepte. Es erfüllt aus fachlicher, jedoch nicht aus rechtlicher Sicht die Funktion eines Lehrplans.
- Das Pilotprojekt DLPL - *Denken lernen, Probleme lösen - Digitale Grundbildung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I* umfasst 100 Volksschulen. Unterstützt und wissenschaftlich begleitet von mehreren Pädagogischen Hochschulen wird mit Hilfe von *BeeBots*, *Legó WeDo* sowie *Tablets* mit der App *Scratch* für Legó-Baukästen das informatische Denken sowie die Bereiche *Coding* und *Robotik* in der Primarstufe gefördert.

Der Befund des Nationalen Bildungsberichts stellt eine Weiterentwicklung und Förderung der digitalen Grundbildung und innovativer Lernformen, vereinheitlichte Infrastruktur sowie Stärkung der informatischen Bildung als zentrale Empfehlungen dar (Brandhofer et al. 2019).

Moderner Schulalltag bringt mit sich, dass Medienhandeln nicht auf die Unterrichtstätigkeit beschränkt bleibt, sondern Teil der Schulentwicklung wird. Dies beinhaltet personelle und institutionelle Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Arbeiten, Entwicklung eines schulischen Gesamtkonzepts, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie Kommunikation mit Eltern, Schülerinnen und Schülern (Aufenanger 2013; Blömeke 2017). Das BMBWF empfiehlt ausgewählte Software zur Kooperation, Kommunikation und Organisation von Unterricht. Lernmanagementsysteme haben die Aufgabe, Online-Lernprozesse an Schulen unterstützen. Für das kommende Schuljahr soll das im 8-Punkte-Plan des BMBWF (2017a) angekündigte *Portal Digitale Schule* Verwaltung und Kommunikation vereinheitlichen. Zusätzlich soll die Verwendung von nur mehr einem Lernportal pro Schulstandort für mehr Klarheit sorgen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Schulrealitäten für berufseinsteigende Lehrkräfte begrenzende oder ermöglichende Gestaltungsräume bieten und diese oft prägend und persönlichkeitsbeeinflussend wirken (Hurrelmann et al., 2015).

Nach der bisherigen theoretischen Themenannäherung wird im folgenden Abschnitt eine an der *KPH Wien/Krems* angesiedelte, mehrteilige empirisch geprägte Studie vorgestellt.

7. Digitalstudie an der *KPH Wien/Krems*

Die Studie „Digitalstudie – eine Studie zu Medienkompetenzen, Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender Lehrpersonen der Primarstufe“ wird von 2020 bis 2023 an der *KPH Wien/Krems* durchgeführt. Ziel des mehrstufigen Forschungsprozesses ist es, medienbedingte Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund habituell geprägter Transformationsprozesse sichtbar zu machen.

Dazu wurde ein Mixed-Methods-Vertiefungsdesign gewählt, bei dem die qualitative Studie Priorität besitzt und eine quantitative Vorstudie sowie eine qualitative Seitenstudie zur Generierung vertiefender Fragestellungen und weiterer Hypothesen für eine Interviewstudie Verwendung finden (Kuckartz 2014). In der ersten Forschungsphase werden als mehrteilige Vorstudie von März bis Juni 2020 Affinitäten, Präferenzen und der durch die *Corona-Krise* veränderte Umgang mit digitalen Medien an der *KPH Wien/Krems* qualitativ und quantitativ untersucht. Ergebnisse und Interpretationen der Studie finden zusätzlich für ein kumulatives Dissertationsprojekt Verwendung.

7.1 Vorstudie Mediennutzungstypen an der *KPH Wien/Krems*

Eine quantitative Erhebung wurde mittels Fragebogen (n=168) bei Studierenden des letzten Studienabschnitts (Bachelor und Master) an der *KPH Wien/Krems* im Sommersemester 2020 durchgeführt. Diese Studierendengruppe steht entweder unmittelbar vor ihrer beruflichen Tätigkeit oder konnte durch ein berufsbegleiten-

des Studium bereits Berufserfahrungen sammeln. Der Fragebogen besteht aus drei Komplexen und ist in die Themenbereiche „Technikbereitschaft und Affinität zu digitalen Medien“, „Mediennutzung und Hochschule“ sowie „Mediennutzung und berufliche Sozialisation“ gegliedert. Dabei wurde auf bereits bestehender Skalen aus Fragebögen zu den Themen und Begriffen „Technikbereitschaft“ (Neyer et al. 2016), „digitales Lernen an Hochschulen“ (Schmid et al. 2017) und „Medialer Habitus Lehramtsstudierender“ (Biermann 2009a) zurückgegriffen. Es ist vorgesehen, mittels deskriptiver Auswertung und Clusteranalyse unterschiedliche Mediennutzungstypen rund um die beiden Pole „medienaffin“ und „medienfern“ zu definieren. In einem Zusatzteil der Vorstudie wurden die an der Befragung teilnehmenden Studierenden aufgefordert, Reflexionstexte zu verfassen. Diese sollten einerseits Feedback zu den Inhalten des Fragebogens, andererseits eine verschriftlichte Selbstreflexion zum Thema „digitale Medien und Hochschule“ enthalten.

7.2 Begleitstudie

Eine Begleitstudie ergab sich aufgrund des Inkrafttretens der COVID-19-Regelungen im März 2020, da alle Lehrveranstaltungen der *KPH Wien/Krems* von *Präsenzlehre* in *Distance Learning* verlagert wurden. Dabei wurden im Zeitraum von März bis Mai 2020 teilnehmende Studierende (n=36) der *KPH Wien/Krems* mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviewleitfadens in einem Online-Konferenz-Tool (*BigBlueButton*) befragt. Obwohl die Interviews eher als narrative Interviews angelegt wurden, sollte der halbstrukturierte

Interviewleitfaden sicherstellen, dass alle für die Forschung notwendigen Bereiche abgedeckt wurden.

Gesamt gesehen war der Interviewleitfaden in folgenden drei Unterkategorien aufgeteilt: Veränderungen in der Medienverwendung im privaten Bereich während der *COVID-19*-Ausgangsbeschränkungen, Veränderungen im Studium und der subjektive Blick auf die Situation an Schulen im Frühjahr 2020. Dadurch wurden neben persönlichen, habituell geprägten Erfahrungen auch die Einstellung zur Nutzung digitaler Medien in der Volksschule abgefragt. Letztgenannter Fragenkomplex beinhaltete folgende Interviewfragen:

- Wie schätzen Sie die derzeitige Situation an Schulen bezüglich der Verwendung digitaler Medien im *Home Schooling* ein?
- Hat die derzeitige Situation Einfluss auf Ihre persönliche Einstellung zur Nutzung digitaler Medien in der Primarstufe?
- Was glauben Sie, wird sich in Schulen aufgrund des *Home Schoolings* in Bezug auf digitale Medien ändern?

Detaillierte Ergebnisse der genannten Vor- und Begleitstudie werden zu einem späteren Zeitpunkt publiziert.

7.3 Hauptstudie

In einer rekonstruktiv angelegten Interviewstudie mit berufseinstiegenden Lehrpersonen der Primarstufe (n=10) sollen mittels Fallporträts mediale Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben interpretiert werden. Die mehrteiligen, fokussiert-narrativen Interviews werden mit Unterrichtenden der Primarstufe im ersten Berufsjahr zwischen Oktober 2020 und Juni 2021 durchgeführt.

Die zu verwendenden Interviewleitfäden sollen das Medienhandeln im beruflichen Kontext der Berufseinsteigenden, verbunden mit einem erzählgenerierenden Impuls, thematisieren. Damit soll es ermöglicht werden, Erlebnisabschnitte und Gegebenheiten der Berufspraxis mehrschichtig und mehrperspektivisch in längsschnittlichen Einzelfallstudien zu rekonstruieren.

Angelehnt an die mehrdimensionale, soziogenetische Typenbildung und mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack 2013; Bohnsack et al. 2018) sollen Medienhandeln und medienbedingte Handlungspraxen vor dem Hintergrund habituell geprägter Transitionsprozesse dargestellt werden. Mittels möglichst großer Fallkontrastierung werden einerseits individuelle, durch Dispositionen geprägte Habitustransformationen, andererseits auch unterschiedliche kontextuelle Bedingungen der Berufseinstiegsschule berücksichtigt.

Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen bildet dabei den Orientierungsrahmen, der Handlungspraxen sowie berufliche Entwicklungsaufgaben beinhaltet. Die Rekonstruktion von berufsbezogenen Normen in der Organisationsstruktur Schule stellt Verhaltenserwartungen der Lehrperson dar, die in ihrem beruflichen Handeln wahrgenommen werden (Bohnsack 2017; Sotzek et al. 2018).

Die im folgenden Abschnitt angeführten Textpassagen sind exemplarisch den Interviews und Feedbacktexten der Vor- und Seitenstudie entnommen, wobei der Fokus auf jenen Interviewpersonen liegt, welche bereits Unterrichtserfahrung besitzen.

7.4 Ausgewählte Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert. Der Einsatz des Leitfadens erlaubt die Erstellung von deduktiven Kategorien, die mit den zuvor recherchierten theoretischen Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden konnten. Die Kategorie „Persönliche Einstellung zu Medien“ lässt Rückschlüsse auf habituell geprägte Vorlieben zu. „Unterrichtsbezogener Medieneinsatz“ und „Medienhandeln im beruflichen Umfeld“ spiegeln durch normative Strukturen geprägte berufliche Handlungspraxen wieder, während „Vorbereitung durch die Hochschule“ und „Bedeutung der Berufseinstiegsschule“ situative Gegebenheiten der einzelnen Berufseinstiegsschulen abbilden.

Die dabei identifizierten Kategorien und Themenkomplexe werden in der Theoriebildung des weiteren Forschungsverlaufs berücksichtigt.

7.4.1 Persönliche Einstellung zu Medien

Die Bereitschaft, digitale Medien einzusetzen und sich mit verschiedenen Methoden auseinanderzusetzen, war durchaus unterschiedlich und hing offensichtlich mit einer vorher schon bestehenden Grundhaltung zusammen.

Ich war vorher schon relativ offen, glaube ich, muss man sein, in einer Klasse mit Tablets und habe auch im Vorhinein schon versucht, immer wieder irgendwelche digitalen Medien einzusetzen,

sei es jetzt der Computer, sei es eben das Tablet, wir haben auch einen Tabletkoffer an der Schule (Interview 15)

Da ist es einfach wichtig, sie zu sensibilisieren, vorsichtig sein, es hat gute Seiten und schlechte Seiten diese digitalen Medien, also auch ja, auch was jetzt das Handy betrifft und (...) die Falschmeldungen, dass einfach nicht alles was da steht ist richtig. Genauso Mobbing, also ich habe auch mitbekommen es gibt in den vierten Klassen schon Kinder mit Handys und WhatsApp-Gruppen, der wird ausgeschlossen (Interview 24)

Besonders bei Interviewperson 15 wird eine medienaffine Einstellung sichtbar, die sich auf ihr berufliches Handeln auswirkt. Bemerkenswert ist die Haltung von Interviewperson 18 im nächstfolgenden Interview. Obwohl laut eigener Angabe in einer Schule mit Medienschwerpunkt tätig, zeigte sich bei ihr eine sehr reservierte Einstellung. Es ist zu vermuten, dass hier, ganz im Sinne Kommers (2014), digitalen Medien per se wenig bis kein Bildungswert zugemessen wird.

Ich glaube, dass gerade in der Volksschule nicht immer digitale Medien schon sein müssen, weil die Kinder machen zuhause, also viele Kleine spielen wirklich schon so viel am Computer oder schauen einfach schon so viel fern und ich glaube, dass es reicht, wenn am Nachmittag in der Freizeit da digitale Medien genutzt werden und dass in der Schule da viel mehr auf der kreativen Ebene da gearbeitet werden kann, also da geht es ganz viel auch noch um diese Auge-Hand-Koordination (Interview 18)

Persönliche, oft habituell geprägte Einstellungen zu digitalen Medien ergaben ein differenziertes Bild. Lehrpersonen mit einer po-

sitiven Grundhaltung waren digitalen Medien in Schulen gegenüber grundsätzlich offener eingestellt.

7.4.2 Unterrichtsbezogener Medieneinsatz

Digitale Medien können in Volksschulen auf unterschiedlichste Arten eingesetzt und verwendet werden. Durch die Umstellung auf *Distance-Learning* wurde außerdem die Methodenvielfalt gesteigert.

In meiner Schule funktioniert es ganz gut. Ich hab das Glück, ich selber bin in einer Tablet-Klasse, da ist es überhaupt weniger Problem, wir arbeiten sehr viel über (...) Schoolwork (Interview 15)

Ich habe dieses Padlet erstellt, wo die Kinder ihre Arbeitsaufträge hochladen können in der zweiten Klasse. Ich habe eine zweite und eine vierte Klasse. In der zweiten Klasse klappt es nicht so gut, ich weiß nicht, woran es liegt, ich habe es versucht, sehr einfach den Eltern zu erzählen, also zu erklären, vielleicht haben die auch einfach keine Zeit, aber in der vierten Klasse haben viele Kinder ihre Bilder hochgeladen und auch was geliked, sie haben sogar farbig ihre Beiträge gestaltet und ich kriege auch von – von einigen Eltern habe ich auch Emails bekommen, dass die Kinder sehr gerne die Arbeitsaufträge bearbeiten und dass sie sich freuen, dass sie welche bekommen (Interview 18)

Lehrperson 18 hat hier ein für sie neues Medium eingesetzt und versucht darüber hinaus, Ursachen für Lernerfolge oder Misserfolge zu reflektieren. Möglichkeiten zur Motivierung durch den Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien beschreibt folgende Lehrperson:

Ich persönlich versuche digitale Medien in den Unterricht einzubauen, in dem ich Lerninhalte mittels eines Videos zeige, ein Quiz am Computer zum Unterrichtsthema einbaue, Einmaleins Rechenspiele einsetze oder auch die Kinder am PC recherchieren lasse. Ich denke, dass Nutzung von digitalen Medien die Schülerinnen und Schüler motiviert zu arbeiten. Es ist etwas Neues und Spannendes für die Schülerinnen und Schüler und dadurch merken sie sich die Lerninhalte viel besser (Probandencode REENWS3).

Die Mehrzahl der befragten berufseinsteigenden Lehrkräfte zeigt, was den Einsatz digitaler Medien im Unterricht betrifft, eine große Methodenvielfalt. *Padlets*, eigens erstellte Lernvideos, Lernplattformen oder Lern-Apps waren nur einige der genannten Einsatzmöglichkeiten. Der pädagogische Nutzen jener digitalen Lehr- und Lerninhalte, die bereits im Unterricht eingesetzt werden, wird grundsätzlich positiver bewertet.

7.4.3 Medienhandeln im beruflichen Umfeld

Digitale Medien finden nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch in der Kommunikation im Kollegium, mit Eltern oder außerschulischen Institutionen ihre Verwendung, wie sich in folgenden beiden Textpassagen zeigt:

Ich arbeite mit meinem Religionskollegen, wir sind zu zweit im Religionsteam, zusammen, am Anfang, also vor Ostern noch, haben wir diese Wiederholungspakete Möglichkeiten individuell gemacht und über Ostern haben wir uns dann überlegt, eigentlich können wir da auch gemeinsam arbeiten, das heißt wir überlegen uns

auch die Themen gemeinsam, das funktioniert eigentlich alles gut über E-Mail (Interview 24)

Ich sende halt einfach an die Eltern immer Emails, wo die Arbeitsaufträge drinnen stehen und ich versuche das auch, ja, lockerer anzugehen, also, dass sie das nicht abarbeiten müssen bis zu einem Datum, sondern dass die Kinder das so bearbeiten, wie sie das können und das sind keine schwierigen Arbeitsaufträge, es sind eher Dinge zur Entspannung (Interview 18)

Eine Verknüpfung zwischen Affinität zu Medien und Kooperationsbereitschaft stellt Interviewperson 28 her, wobei unklar bleibt, ob hier neben Medienbereitschaft nicht auch andere Faktoren eine Rolle spielen:

Ich habe schon das Gefühl, dass, also wir sind schon ein relativ junges Team, also, ich glaube, bei uns sind 80 % der Kolleginnen und Kollegen unter dreißig und ich habe schon das Gefühl, dass es bei uns relativ gut funktioniert, weil halt alle relativ medienaffin sind und auch die Stunden teilweise über Zoom zum Beispiel abhalten oder viel Videos erstellen für die Kinder (Interview 28)

Medienhandeln bleibt keineswegs nur auf die unterrichtliche Tätigkeit beschränkt, sondern wird gerne zur Vernetzung und Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie zur Kommunikation mit Eltern genutzt. Eine entsprechend gleichgesinnte Peer-group (*Team*) kann dabei offenbar motivationsfördernd wirken.

7.4.4 Vorbereitung durch die Hochschule

An der *KPH Wien/Krems* ist das Lernmanagementsystem *Moodle* etabliert und wird häufig für Seminare oder Vorlesungen genutzt.

Die Lehr- und Lernverwaltungssoftware *PH-Online* wird zum Versenden von *E-Mails* (inklusive Anhängen) an Studierendengruppen verwendet. Neben Pflichtinhalten wie *Mediendidaktik* und *Medienerziehung* bietet der Schwerpunkt *Medienbildung* eine entsprechende fachliche Vertiefung.

Ich hatte auch das Glück, wir haben in meinem Schwerpunkt, also ich war in Schule als sich selbst entwickelnde Organisation. Die Frau XXX hat da geschaut, dass wir immer wieder Kontakt auch haben mit digitalem Lernen, also wir haben da auch in dem Schwerpunkt über Beebots und alles Mögliche gelernt. Zum Teil schon, also so Sachen wie, ja weiß ich nicht. Eben dadurch, dass wir doch nur ein Seminar im ersten Semester und glaub eins im letzten Semester hatten, hätten wir das durch den Schwerpunkt nicht gehabt, wäre das auf jeden Fall, finde ich, ein bisschen zu wenig Information gewesen (Interview 15).

Nein, leider, also mein Jahrgang jetzt. Ich mache jetzt einen Schwerpunkt zusätzlich, aber hätte ich den nicht gemacht, Nein. (...) Weder diese ein, zwei – wir hatten, glaube ich, in den vier Jahren zwei Seminare, eins zu Beginn, eins am Ende, es war auch wirklich nie eine Querschnittsmaterie so, muss ich sagen. Wenn dann von uns aus so irgendwelche Präsentationen, das war dann schon gut, wenn es einmal eine Powerpoint war oder so, aber sonst technischer Einsatz seitens der Professoren oder so, dass es auch gewünscht war, sozusagen (Interview 5).

Die Mehrzahl der befragten Studierenden fühlt sich durch die Hochschule nur unzureichend auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet. Der gewählte Medienschwerpunkt wird zwar vorsichtig po-

sitiv beurteilt, Kompetenzzuwächse aber in erster Linie auf eine entsprechende Eigeninitiative zurückgeführt.

7.4.5 Bedeutung der Berufseinstiegsschule

Berufseinstiegsschulen werden durch eine große Bandbreite bei Ausstattung mit digitalen Medien, Schulkulturen und diversen, unterschiedlich gewichteten Schwerpunkten geprägt. Dementsprechend sind berufseinsteigende Lehrpersonen auch mit divergenten Voraussetzungen konfrontiert. Interviewperson 20 beschreibt eine in ihrer Schule ambivalente Situation:

Ich habe das Glück, dass meine Schule schon einen Medienswerpunkt (hat), also einen Schwerpunkt hat in Digitalen Medien, aber es wird sich nicht viel ändern, aber vielleicht so Feinschliff, und einige Kleinigkeiten bezüglich der Kommunikation wahrscheinlich auch, ansonsten bin ich eigentlich von der Ausstattung oder von der Mediennutzung her sehr zufrieden an meiner Schule. (...)

Viele Lehrer wurden überrollt von diesen ganzen Maßnahmen weil sie selbst, auch meistens die älteren Lehrer eben nicht so technikaffin sind und sich mit Programmen nicht so auskennen, weil sie sich ein bisschen dagegen gesträubt haben und jetzt mussten sie es aber anwenden und durchführen und da haben sie glaub ich viel Zeit dafür aufgebracht. (Interview 20)

Bemerkenswert bei Interviewperson 20 ist, dass eine gewisse Skepsis trotz offenbar guter informatischer Ausstattung zum Ausdruck gebracht wird. Auch die Korrelation von *Medienaffinität* mit dem Alter der Lehrpersonen wäre zumindest zu hinterfragen. Es

ist zu vermuten, dass Arbeitsbedingungen des neuen beruflichen Umfelds den eigenen Habitus überlagern. Dass Ausprägungen in Schulkulturen auch einen sozioökonomischen Hintergrund haben können, sieht folgende Lehrperson:

Ich denke jetzt an die kleine Ortschaft, in der ich lebe. Kaum ein Kind besitzt hier schon ein eigenes Smartphone und wenn ich an die dazugehörigen Eltern denke, würden diese eher naserüpfend einer häufigen Nutzung der Medien gegenüberstehen (Probandencode TLCM270).

Über die bedeutsame Rolle der materiellen Ausstattung der Berufseinstiegsschule berichtet Interviewperson 28, wobei hier auch Passungsschwierigkeiten oder Diskontinuitäten (Wanka et al. 2019) im Rahmen beruflicher Transformationsprozesse zu sehen sein könnten:

Im Studium haben wir viel über digitale Medien gelernt, aber in der Praxis schaut das ganz anders aus. Also bei uns in Schule gibt es einen Beamer in einer von 17 Klassen und das ist eigentlich schon alles, was wir ... nein Beebots haben wir auch, genau, aber das ist eigentlich schon alles, was wir an digitalen Geräten haben. Naja Computer, ja ok, es gibt in jeder Klasse einen Computer, aber die sind jetzt schon so alt, dass man sie eigentlich nicht gerne benutzt. Ich würde schon gerne mehr digitale Medien im Unterricht verwenden, aber es ist halt an meiner Schule leider nicht möglich, oder nicht so möglich (Interview 28).

Die Mehrheit der Interviewpersonen sieht die Rolle der jeweiligen Berufseinstiegsschule als durchwegs bedeutsam an. Etwaige nachhaltige, habituell geprägte Transformationen und Hand-

lungspraxen lassen sich aber wohl nur über einen längeren Beobachtungszeitraum darstellen und interpretieren.

8 Resümee

Die dargestellten Ergebnisse zeigen die Bedeutung medienbezogener, beruflicher Handlungspraxen, individueller Perspektivenwechsel, aber auch kontextueller Bedingungen spezifischer Organisationen für berufliche Transitionsprozesse. Es darf vermutet werden, dass dabei sowohl persönliche Vorlieben als auch normative Ansprüche des neuen beruflichen Umfelds wirksam werden. Medienhandeln und Unterricht mit digitalen Medien wird demnach vom institutionellen Habitus der Schulform Volksschule geprägt, ist aber im vermehrten Ausmaß auch von der Ausstattung und Schwerpunktsetzung des jeweiligen Standortes abhängig. Die Kategorien „Medienhandeln im beruflichen Umfeld“ und „Unterrichtsbezogener Medieneinsatz“ sind im Grunde ebenfalls von den in der Berufseinstiegsschule vorgefundenen Möglichkeiten abhängig und werden durch diese erklärbar.

Nach wie vor bleibt aber unklar, ob eigene Geschmäcker beim Einsatz *digitaler Medien* eher unreflektiert tradiert werden, oder ob es im Zuge beruflicher Entwicklungsaufgaben und der Festigung berufsbezogenen Handlungspraxen zu einer habituellen Neuinterpretation bzw. der parallelen Entwicklung eines berufsbezogenen (möglicherweise „maskierten“) *medialen Habitus* kommt. Der eher als System mit Grenzen verstandene *Bourdieu-sche Habitus* steht einem scheinbar offenen Bildungssystem ge-

genüber, welches aber seinerseits durch systemische Vorgaben und standortspezifische Reglementierungen die Entfaltungsmöglichkeiten Lehrender begrenzt.

Zentraler Aspekt zukünftigen Forschungsinteresses wird sein, mit Hilfe zusätzlicher empirischer Daten mediale Handlungspraxen berufseinsteigender Primarstufenlehrkräfte und Studierender typisierbar und interpretierbarer zu machen. Etablierte Bildungstheorien und Forschungsmethoden sollen Forschungsergebnisse zu entsprechend darstellbaren Erkenntnissen führen.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2013): Medienpädagogik, Urban-Taschenbücher: Bd. 581, Stuttgart: Kohlhammer.

Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: Rein, A. von (Hg.): Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn Klinkhardt, 112–124.

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation: Bd. 1, Berlin: De Gruyter.

Barberi, Alessandro/Swertz, Christian/Zuliani, Barbara (2018): „Schule 4.0“ und medialer Habitus, in: Medienimpulse, 46 (2), online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1230> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Biermann, Ralf (2009a): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen (1. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Biermann, Ralf (2009b): Medien und soziokulturelle Unterschiede, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 17 (Soziokulturelle Unterschiede), 1–18, online unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/16/25> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Biermann, Ralf (2013): Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus, in: Medienimpulse, 51 (4), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Blömeke, Siegrid (2017): Jahrbuch Medienpädagogik 3, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 3 (Jahrbuch Medienpädagogik), 231–244.

Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis, in: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden: Springer VS, 175–200.

Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie, UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8708, Berlin: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.) (2018): Typenbildung und dokumentarische Methode:

Forschungspraxis und methodologische Grundlagen, Berlin: Barbara Budrich.

Bolten, Ricarda (2018): Der mediale Habitus als System von Grenzen medienpädagogischen Handelns von Lehrenden in der Erwachsenenbildung, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 32 (Offenheit in Lehre und Forschung), 96–107, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.26.X> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Bolten, Ricarda/Rott, Karin Julia (2018): Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 30 (Erwachsenenbildung), 137–153, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (22. Aufl., Bd. 658), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2011): Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zu Politik & Kultur 4, hrsg. von Margareta Steinrücke. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder, Hamburg: VSA.

Brandhofer, Gerald/Baumgartner, Peter/Ebner, Martin/Köberer, Nina/Trültzsch-Wijnen, Christine/Wiesner, Christian (2019): Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, online unter:

https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrags_8.pdf (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur. Lehrplan der Volksschule, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017a): Digitale Grundbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017b): Informationen zum Schulrecht: Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:349f2d1c-695e-4637-9480-712ceb4c5d0d/autonomiehandbuch.pdf> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/Linninger, Christina/Schulze-Stocker, Franziska (2016): „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 244–257.

Dzengel, Jessica (2016): *Schule spielen* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund, online unter:

<http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4557025> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Auflage), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gidion, Gerd/Weyrich, Michael (2017): Mediale Hochschul-Perspektiven 2020 in Baden-Württemberg: Empirische Untersuchung im Rahmen der Allianz „Forward IT“, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Status passage (1st paperback ed.), New Jersey: AldineTransaction.

Havighurst, Robert James (1974): Developmental tasks and education (Third edition, newly revised.), Philadelphia: McKay.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität, in: Helsper, Werner/Busse, Susanne/Humrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 115–148.

Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Edda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.), Münster: Waxmann, 216–240.

Helsper, Werner (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade, in: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hg.): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49–72.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern (1. Aufl.). Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 8, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen, in: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hg.): Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen, Berlin: Verlag Barbara Budrich, 51–67.

Herzig, Bardo (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Online unter:

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikati>

[onen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf](#) (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.) (2015): Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung (8. Aufl.), Weinheim: Beltz.

Jakobs, Eva-Maria (2005): Technikakzeptanz und Technikteilhabe, in: Theorie und Praxis, 14 (3), 68–75.

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 78, Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela (Hg.) (2014): Der Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – Überblick – Einblicke, Referat an der Tagung „Berufseinstieg von Lehrpersonen – Modelle – Wirkungen – (Weiter)Entwicklungen“ an der PH Zürich, 13. Juni 2014.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.), Münster: Waxmann, 386–407.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2., aktualisierte Auflage), Stuttgart: Kohlhammer.

Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‚schwere Geburt‘ ist, in: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent: Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft; Beiträge einer interdisziplinären Tagung, die unter dem Titel „Geschlechtergerechtigkeit und Medienkompetenz. Forschungen, Ergebnisse und Konsequenzen für die pädagogische Praxis in den Erziehungs-, Natur- und Sozialwissenschaften“ im Juni an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe durchgeführt wurde (1. Aufl.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–177.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Berlin: Budrich UniPress Ltd. online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik: 9.2012 [Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung], Wiesbaden: Springer VS, 81–108.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren, Wiesbaden: Springer VS.

Lazarus, Richard/Launier, Raymond (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt, in: Nitsch, Jürgen R./Allmer, Henning (Hg.): Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen, Mannheim: Huber, 213–259.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.), Beltz Pädagogik, Weinheim: Beltz.

Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18, 277–294.

Müller-Fohrbrodt, Giesela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse (1. Aufl.). Lehrerausbildung und -weiterbildung, Stuttgart: Klett.

Mutsch, Ursula (2012): Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern, Dissertation, Wien, online unter: http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf (letzter Zugriff 31.08.2020).

Neyer, Franz J./Felber, Juliane/Gebhardt, Claudia (2016): Kurzskala Technikbereitschaft (TB, technology commitment), online unter: <https://doi.org/10.6102/ZIS244> (letzter Zugriff 31.08.2020).

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Aufl.), Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margaret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession, Leipzig: Julius Klinkhardt, 19–63.

Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 14 (1), 15–51.

Pecher, Helmut (2018): Von beruflicher Sozialisation zum Kompetenzerwerb: Wie Lehrkräfte ihren Berufseinstieg meistern. R&E-Source (10), online unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/534> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2020): Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise, online unter: <https://deutscheschulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> (letzter Zugriff 31.08.2020).

Rohs, Matthias/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. Beiträge zur Erwachsenenbildung, online unter:

https://www.researchgate.net/publication/314154437_Medienpaedagogische_Professionalisierung_von_Erwachsenenbildnerinnen_Eine_biographische_Annaeherung (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation, Bielefeld: transcript.

Rothland, Martin/Cramer, Colin/Terhart, Ewald (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung (4. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, 1011–1034.

Schäffer, Dennis (2015): E-Learning als Teil des persönlichen, intentionalen Lernraumes im Studium: Eine explorative Studie an Studierenden an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (1. Aufl.), Berlin: epubli.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia/Bertelsmann Stiftung (2017): Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter, online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Bst/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf und <https://doi.org/10.11586/2017014> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.). (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik (6. neu verfasste Auflage), München: kopaed.

Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse/Forthuber, Peter/Pahr, Gerhard/Paseka, Angelika/Seel, Andrea (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung, in: Kraler, Christian (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, Münster: Waxmann, 123–138.

Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2018): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 18 (2), 315–333.

Steffens, Yannic/Schmitt, Inga Lotta/Aßmann, Sandra (2018): Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten. Systematisches Review nationaler und internationaler Studien zur Mediennutzung Studierender, online unter: <https://doi.org/10.13154/RUB.106.95> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Swertz, Christian (2003): Was das Medium mit dem Wissen macht. McLuhan und die Wissensorganisation, in: Information Wissenschaft & Praxis, 54 (2), 99–105.

Swertz, Christian (2017): Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive, in: Medienimpulse, 55 (1), online unter: <https://doi.org/10.21243/medienimpulse.2016.4.1032> (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Terhart, Ewald (Hg.) (1991): Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Bd. 50. Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Wien/Köln: Böhlau.

Terhart, Ewald (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.), Münster: Waxmann, 433–437.

Ülpenich, Bettina (2015): Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion, in: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/ Pätzold, Henning (Hg.): Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge, Berlin: Barbara Budrich, 151–162.

Universität Wien (2020): Unterrichten unter Covid 19-Bedingungen: Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen, online unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf (letzter Zugriff: 31.08.2020).

Wahlter, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge, in: Tippelt, Rudolf/ Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung (4. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, 905–922.

Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Wahlter, Andreas (2019): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung, in: Wahlter, Anna/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hg.): Reflexive Über-

gangsforschung – Doing Transitions: Bd. 1. Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen, Berlin: Barbara Budrich, 11–38.

Welzer, Harald (1993): Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Zugl.: Hannover, Univ., Habilitationsschrift, Tübingen: Edition diskord.

Zawacki-Richter, Olaf/Hohlfeld, Günter/Müskens, Wolfgang (2014): Mediennutzung im Studium. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 1 (1), online unter: <https://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/10> (letzter Zugriff: 31.08.2020).