



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 3, 2023
doi: 10.21243/mi-03-23-17
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Volksschulen als Ermöglichungsraum
kompetenter Medienbildung.
Mediale Handlungspraxen und
Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender
Primarstufenlehrender

Helmut Pecher

Der Beitrag schlägt, ausgehend von medienbezogenen Handlungspraxen berufseinsteigender Primarstufenlehrender, die Konzeptualisierung von medienpädagogischen Entwicklungsaufgaben vor. Medienkompetenzen und medienpädagogische Kompetenzen werden dabei dem berufsbiografisch orientierten Kompetenzmodell gegenübergestellt. Ausgewählte Interviewpassagen einer qualitativen Teilstudie sollen die theoretische Konzeption empirisch untermauern.

This article proposes a conceptualization of media pedagogical development tasks based on the media-related practices of primary school teachers entering the profession. Media competencies and media pedagogical competencies are contrasted with the professional biographically oriented competency model. Selected interview passages from a qualitative sub-study will provide empirical support for the theoretical concept.

1. Einleitung

Die Problemstellung, wie Primarstufenschulen zu einem Raum werden, in dem Medienkompetenz entwickelt und Medien gestalterisch und kritisch erfahren und erlebt werden können, betrifft einzelne Lehrpersonen ebenso wie Schulsysteme. In den vergangenen Jahren befassten sich zahlreiche Forschungsarbeiten mit dem Thema „Berufseinstieg von Lehrkräften“. Cramer et al. (2018) identifizieren Faktoren der Belastungen und persönliche Ressourcen und deren Folgen auf die Struktur des Berufes sowie die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Rauschenberg (2021) fokussiert die widersprüchlichen Erwartungen der subjektivierenden Wirkung wissenschaftlicher Praxis auf Lehrpersonen. Grüll et al. (2019) untersuchen berufsbiografisch wirkende Professionsmerkmale des Subjekts der Lehrperson beim Berufseinstieg.

Bislang kaum beforscht ist die Mediennutzung und das Medienhandeln bei der beruflichen Sozialisation von berufseinsteigenden Lehrkräften. Reintjes et al. (2021) untersuchen die curriculare Verankerung von Medienbildung und deren Bedeutung für Lehramtsstudierende. Die medienpädagogische Ausbildung angehen-

der Lehrkräfte als bedeutsame Voraussetzungen für eine gelungene Medienbildung in Schule und Unterricht untersucht Bäsler (2021) und fokussiert dabei habituell geprägte, medienbezogene Vorstellungen berufseinstiegender Lehramtsstudierenden. Hier wird in erster Linie die Ausbildung angehender Lehrkräfte in den Fokus gerückt, jedoch nicht das als berufsprägend beschriebene Einstiegsjahr dieser Lehrkräfte.

Dabei ist die Bedeutung der Phase des Berufseinstiegs hinlänglich belegt: In dem sozialisationsbezogenen und berufsbiografisch bedeutsamen Abschnitt des Berufseinstiegs werden Handlungsmuster grundgelegt, die häufig über weite Bereiche des Berufslebens bestimmend bleiben (Hurrelmann et al. 2015; Messner/Reusser 2000). 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).

Die berufsbiografische Kompetenzkonzeption stellt zu lösende Entwicklungsaufgaben als grundlegende Voraussetzung für Kompetenzerwerb dar (Hericks/Keller-Schneider 2020; Keller-Schneider 2020). Zu klären gilt, ob das Konzept der Entwicklungsaufgaben auch im Medienbereich seine Gültigkeit hat und ob in der Phase des Berufseinstiegs in den Bereichen „Medienhandeln“ und „Mediennutzung“ Handlungsmuster grundgelegt werden, die ebenfalls über weite Bereiche des Berufslebens bestimmend bleiben und damit das Lehren mit und über Medien nachhaltig prägen. Weiters können persönliche, habituell bedingte dispositive

Medienvoraussetzungen im neuen beruflichen Umfeld Schule wirksam werden und durch transformatorische Prozesse und Neuinterpretationen das Medienwirken beeinflussen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird der Fokus auf die Professionalisierung von Lehrpersonen gerichtet.

2. Professionalisierung im Lehrberuf

Im Bildungsdiskurs werden unterschiedliche Ansätze der beruflichen Professionalisierung – machttheoretische, wissenssoziologische oder systemtheoretische – diskutiert, welche über deren Verständnis von Profession und Professionalität definiert werden (Helsper 2021).

Der kompetenztheoretische Professionsansatz beschreibt professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften als Zusammenwirken von spezifischen Wissensdomänen, professionellen Werten, Überzeugungen und Zielen mit motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur professionellen Selbstregulation (Baumert/Kunter 2006; Helsper 2021). Professionalität wird einerseits durch das Erreichen definierter Kompetenzniveaus bestimmt, andererseits spielen möglichst große Lern- und Erfahrungszuwächse der Schülerinnen und Schüler eine bedeutsame Rolle (Terhart 2011).

Das strukturtheoretische Professionsverständnis sieht professionelles Handeln von Lehrkräften als stör- und fehleranfällig (Schütze 1996; 2021) und konstitutive Antinomien von zentraler Bedeu-

tung (Helsper 2004; 2014). Demnach werden Professionen durch zu lösende Handlungsprobleme gebildet. Professionalisiertes Handeln zielt darauf ab, Krisen zu bewältigen und eine routinierte Praxis herzustellen (Oevermann 1996; 2002). Strukturen des professionellen Handelns werden dabei in Differenz zu anderen Handlungsvollzügen rekonstruiert (Helsper 2014). Das professionelle berufliche Handeln bedingt eine reflexive Haltung und die Bildung eines erkenntniskritischen Habitus, da Geltungsfragen fundiert bearbeitet und Überzeugungen angemessen hinterfragt werden müssen (Helsper 2016).

Der berufsbiografische Professionsansatz wiederum fokussiert individuelle Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen, um in längsschnittartiger Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung oder des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren. Professionalität definiert sich dabei durch ein Ausmaß an Könnerschaft, die durch den Erwerb von Kompetenzen erreicht und verinnerlicht werden soll (Herzog 2014; Keller-Schneider/Hericks 2014; Terhart 2000).

Terhart (2011) sieht die berufsbiografische Perspektive als verschränkende, verbindende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischen Perspektiven, da Berufs- und Privatleben und damit habituelle Prägungen gleichermaßen berücksichtigt werden. Professionalität im Lehrberuf wird als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ gekennzeichnet (Terhart 2000: 33). Die zur Entfaltung von Professionalität notwendigen Entwicklungsanforderungen und -gelegenheiten liegen demnach in den

beruflichen Anforderungen selbst, was ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf erforderlich macht (Hericks/Keller-Schneider 2012).

Der berufsbiografische Professionsansatz vereint individuelle Professionalisierung mit gesamtbioграфischen Prozessen. Diese Fokussierung versteht professionelle Biografie als konstruktive Strukturierungsleistung von Professionellen im Zuge ihrer berufsbiografischen Erfahrungen und berücksichtigt sowohl organisatorische wie auch gesellschaftliche Veränderungen bei der Entwicklung professionellen Handelns und individueller Professionalisierung (Helsper 2021).

In der biografischen Professionsperspektive stehen der Verlauf, Phasen und Übergänge der beruflichen Laufbahn im Mittelpunkt. Beispielhaft für diesen Prozess sind individuelle Professionalisierung in Form von biografischen Erzählungen (Nittel/Seltrecht 2016) oder biografisch-professionelle Prozessstrukturen (Schütze 2006).

Die Besonderheit an der Tätigkeit von Lehrpersonen ist, dass durch ihr berufliches Handeln Krisen nicht nur gelöst, sondern regelmäßig auch ausgelöst werden können (Hericks et al. 2019). Als biografisch relevante Krisenmomente gelten Bewertungshandlungen, aber auch Bildungsprozesse wie z. B. die der Anerkennung und Subjektivierung (Bonnet/Hericks 2013; Ricken 2009).

Professionen kennzeichnen sich durch die Existenz eines klar definierten Kernbereichs des beruflichen Handelns, von dem her alle Aufgaben ihre Legitimität beziehen und dem diese zugeordnet

sind. Für Lehrpersonen ist dies der Unterricht mit seiner Hauptfunktion der Vermittlung von Wissen und Normen. Professionelle Lehrpersonen sind als ganze Personen in ihr berufliches Handeln eingebunden. Der herkunftsmilieuspezifische Habitus und berufsbiografisch erworbene Überzeugungen finden in das berufliche Handeln Eingang, umgekehrt wirkt dieses auf die eigene Person zurück. Professionelle handeln in ihrem beruflichen Tun nicht mehr nur als Individuen, sondern innerhalb von Institutionen bzw. Organisationen (Hericks et al. 2019).

Im folgenden Abschnitt wird das mit dem berufsbiografischen Kompetenzmodell verknüpfte Modell der Entwicklungsaufgaben dargestellt.

3. Entwicklungsaufgaben

Das Entwicklungsaufgaben-Modell nach Havighurst (1974) beschreibt die lebensabschnittbezogene, schrittweise Bewältigung von Anforderungen. Berufliche Professionalisierung setzt die Bewältigung von Stufen, welche mit spezifischen Aufgaben verbunden sind, voraus. Entwicklungsaufgaben beim Berufseinstieg von Lehrpersonen beinhalten die Rollenfindung der Person, die Vermittlung von Sachinhalten, die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten Lernender sowie die Kooperation in der Institution (Hericks 2006; Keller-Schneider 2020).

Hericks (2006) macht mit der Akzentuierung auf Aspekte lernernder Subjekte die Prozesse der Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen darstellbar. Dabei dient die Habitusfiguration (Bour-

dieu 1987) als handlungsgenerierende Kategorie, die Struktur und Handeln bei der Erzeugung von Praktiken und Vorstellungen miteinander verknüpft. Der milieubedingte Habitus wirkt prägend auf die Wahrnehmung und Praxis einer Person bei der Generierung von Geschmacksvorlieben, Gewohnheiten und beruflichen Praxen (Hericks 2006).

Zentraler bildungsgangforschender Aspekt dabei ist, dass Anforderungen durch die berufliche Praxis individuell aufbereitetet und in transformierter Form biografisch zugänglich und bearbeitbar gemacht werden. Das berufsbiografische Professionalisierungskonzept (Hericks 2006; Hericks/Keller-Schneider 2020) wird in vier zentralen Entwicklungsaufgaben dargestellt:

- *Kompetenz*: bei dieser Entwicklungsaufgabe steht die Person der Lehrkraft mit ihren personalen und fachlichen Kompetenzen sowie dem Rollenverständnis im Fokus. Handelnde verknüpfen ihr Handeln dabei mit einer bestimmten Intention. Dieser handlungstheoretische Ansatz wurde durch Talcott Parsons und Thomas H. Marshall begründet (Parsons 1937). Berufliche Krisen und Versagen von Routinen erfordern ein routiniertes Rollenhandeln und gleichzeitig ein Handeln als ganze Person (Oevermann 1996). Die Entwicklungsaufgabe ergibt sich dabei aus berufspraktisch zu bewältigenden, widersprüchlichen Handlungsanforderungen, sog. Antinomien, an die Person.
- *Vermittlung*: dabei wird die Expertenrolle der Lehrkraft für Inhalte, Methoden und Denkstile der Unterrichtsbereiche in den Vordergrund gestellt. In Anlehnung an Kade (1997) sind dabei die Praxis der Wissensvermittlung an Individuen und der Ort, an dem das Vermitteln als soziale Praxis geschieht, essenziell. Vermittlung wird als spezifisches Problem der Gesellschaft identifiziert und Wissen dabei als allgemein gesellschaftliches Vermittlungsmedium vorausgesetzt. Pädagogische Systeme,

deren Existenz nur von der Vermittlungstätigkeit, jedoch nicht vom Inhalt oder dem Gelingen einer Aneignung abhängt, gelten als selbstreferentiell. Neben der Einsicht über das Differenzschema in Unterrichtskommunikation (Lenzen/Luhmann 1997) bedarf es zur Erfüllung dieser Entwicklungsaufgabe auch jener Kompetenzen, welche das Beobachten oder Verstehen der zu Unterrichtenden betreffen.

- *Anerkennung*: diese Entwicklungsaufgabe stellt jenes pädagogische Handeln in den Mittelpunkt, welches Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Persönlichkeiten sowie fachlicher und allgemeinen Kompetenzen unterstützt. Gemäß Klafki (1996) kommen dabei Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zum Tragen. Mittels der Verknüpfung der grundsätzlichen Ungewissheit bezüglich Auswahl von Fachinhalten (Peukert 1998; 2000) und dem Bestreben nach Anerkennung (Honneth 1994) wird unter Berücksichtigung von Bewertungs- und Selektionskriterien eine Handlungs- bzw. Reflexionsanforderung an Lehrkräfte gestellt.
- *Institution*: Institutionelle Strukturen, die das Handeln der Lehrkräfte rahmen, beinhalten Möglichkeiten wie auch Grenzen. Diese wahrzunehmen und das eigene persönlichkeitsbezogene und kompetenzfördernde Handeln individuell zu gestalten, macht diese Entwicklungsaufgabe aus. Dabei wird zum einen auf Giddens (1997) Theorie der Gesellschaftsstruktur Bezug genommen, der zufolge soziale Bedingungen durch die Mitwirkung der Handelnden reproduziert werden. Zum anderen wird gemäß Bourdieu (1987) die soziale Struktur von Schulen durch den Habitus der Lehrkräfte herausgebildet und immer aufs Neue reproduziert.

Letztgenannte Entwicklungsaufgabe wird von Hericks (2006) insofern als bedeutsam hervorgehoben, da in der Berufseingangsphase Lehrkräfte noch nicht über den institutionseigenen Habitus verfügen und daher der Habitus früherer Sozialisationsprozesse

mit dem von der Institution geforderten auf Konformität gebracht werden soll.

Für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Unterrichtenden spielen Bildungsübergänge eine essenzielle Rolle. Der Ausdruck „Praxisschock“ steht dabei sinnbildlich für die oft krisenbehaftete Phase des Berufseinstiegs von Lehrkräften (Müller-Fohrbrod et al. 1978). Dieser Abschnitt der beruflichen Sozialisation, gilt als Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung. Während dieses Zeitraums entwickeln sich Einstellungen und Handlungsrountinen, die in den nachfolgenden Jahren bestimmend bleiben und dadurch die Art der Berufsausübung der Lehrperson kennzeichnen (Messner/Reusser 2000).

Dem im Berufseinstieg erforderlichen kontinuierlichem Weiterlernen (Terhart 2014) kommt deswegen eine entscheidende Rolle zu, da berufsspezifische Anforderungen in dieser Phase zum ersten Mal biografisch wirksam werden (Keller-Schneider/Hericks 2014).

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). Durch

transformatorische Prozesse können eigene habituelle Prägungen in unterschiedlichen Praxislogiken unterschiedlich interpretiert werden, wobei auch Anpassung oder Auflehnung mögliche Folgewirkungen darstellen (Koller 2018; Rosenberg 2011). Auch Helsper (2014; 2021) sieht im Erfahrungsraum Schule das Potenzial unterschiedlicher Habitusgenerierungen.

Medienspezifische Handlungspraxen Unterrichtender können als habituell geprägte Systeme von Dispositionen beschrieben werden, welche Medienkompetenzen und den medialen Habitus prägen (Kommer 2006; Swertz 2003).

Unterrichtstätigkeit beinhaltet zwangsläufig auch Aspekte von Fachlichkeit. Darunter ist zum einen implizites Wissen in Form habitualisierter Vorstellungen, Annahmen und Überzeugungen zu verstehen, die in der Reflexion über fachliche Fragen und Erkenntnisprozesse reflektierte Fachlichkeit bedingt. Zum anderen ist Fachlichkeit an eine epistemologische Grundstruktur gebunden, die typische Denkstile umfasst (Hericks et al. 2020).

Im folgenden Abschnitt wird der Fokus auf Medienkompetenzen gelegt, die einerseits fachliche Unterrichtsziele ermöglichen und unterstützen, andererseits aber auch eine Teilhabe an gesellschaftlichen Medienwelten ermöglichen sollen.

4. Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz

Medienkompetenz wird heute unterschiedlich definiert und verwendet. Schorb (2017: 254) sieht darin die „Fertigkeit, mit Medien

umzugehen“ sowie das Beherrschen von „verschiedenen digitalen Techniken“ sowie „Kenntnisse zu Medienproduktionen“ und „Medien in Form und Erscheinung fundiert zu kritisieren“.

Wird Medienkompetenz als zielgerichtete Aneignung von und souveränes Handeln mit Medien definiert, so wird diese nach Schorb und Wagner (2013) als hauptsächlich kommunikative Kompetenz beschrieben. Leitlinien dieser Kompetenzdefinition gehen ursächlich auf Dieter Baacke zurück, der mit dem Begriff Medienkompetenz (bezeichnet als „kommunikative Kompetenz“) die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung verknüpft (Baacke 2007):

- *Medienkritik* beinhaltet die analytischen und reflexiven Fähigkeiten, gesellschaftliche Prozesse angemessen zu erfassen, dieses Wissen auf das eigene Handeln anzuwenden und eigenes Denken darauf abzustimmen sowie zu definieren.
- *Medienkunde* definiert sich über das Wissen um aktuelle Mediensysteme, womit eine informative sowie eine instrumentell-qualifikatorische Dimension, welche die fachgerechte Anwendung umfasst, gemeint ist.
- *Mediennutzung* umfasst sowohl die eigene rezeptive Anwendung als auch die interaktive Verwendung von Mediensystemen. Viele Medien beinhalten Handlungsmöglichkeiten, die beide Dimensionen erlauben.
- *Mediengestaltung* ist einerseits innovativ als Weiterentwicklung bestehender Systeme und andererseits kreativ-gestaltend als Hinausgehen über bestehende Routinen zu begreifen. Dabei werden auch Partizipationskompetenzen im Hinblick auf handlungsorientierte Medienpädagogik (Swertz/Barberi 2017) betont (Baacke 1996; 2001).

Baacke (1996) versteht Medienkompetenz als gesellschaftsorientiertes Gestaltungsziel und betont eine kreative sowie kritisch-reflexive Mediennutzung. Werden Medien als zu gestaltende soziale Strukturen verstanden, eröffnen sie Nutzenden Möglichkeiten, sich aktiv und partizipativ an der Gesellschaft zu beteiligen (Swertz/Barberi 2017).

Genannte Kritikpunkte einer zu gesellschaftsorientierten und mangelhaften pädagogischen Fundierung des Medienkompetenzbegriffs (Aufenanger 2006; Mitgutsch 2008) begegnet Tulodziecki (1998; 2010) mit der Einbettung in den Schulkontext und definiert Medienkompetenz als die Fähigkeit, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich handeln zu können.

Blömeke (2000) konzeptualisiert medienpädagogische Kompetenzen zwar als Teil eines Kommunikationsprozesses, siedelt diese jedoch stärker im erziehungstheoretischen Bereich an und formuliert folgende Teilkompetenzen:

- die Fähigkeit von Lehrenden zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung (mediendidaktische Kompetenz).
- die Fähigkeit von Lehrenden, Medienthemen im Sinne pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können (medien-erzieherische Kompetenz).
- als Fähigkeit von Lehrenden zur konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen medienpädagogischen Handelns der Schülerinnen und Schüler (sozialisationsbezogene Kompetenz)

- als Fähigkeit von Lehrenden zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule (Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang)

Die persönliche, fachbezogene Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern wird dabei als Basiskompetenz definiert, welche durch außerschulische Aktivitäten erworben wird. Diese grundlegende Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit zu eigenem, sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozialverantwortlichem Handeln mit Medien und Informationstechnologien. Dies inkludiert weiters eine kompetente Reflexion und Analyse der Nutzung von Medien in gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie das Wissen über deren Einfluss auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse (Blömeke 2000). Blömeke (2003) ergänzt, dass Lehrkräfte erst durch angemessene medienerzieherische Konzepte in der Lage sind, Medien in die methodische Gestaltung des Unterrichts fachgerecht zu integrieren.

Schaumburg und Prasse (2019) fokussieren in einer Zusammenschau mehrerer Modelle (Blömeke 2000; Schulz-Zander 2001; Tulodziecki 2012) unterschiedliche mediendidaktische und -erzieherische Kompetenzen in Unterrichtskontexten:

<i>Mediendidaktisch</i>	<ul style="list-style-type: none"> • angemessene Verwendung von Medien • sinnvoll gestaltete Lehr- und Lernformen • Rolle der Lehrenden und Lernenden erkennen • Wirkungen des Medieneinsatzes auf den Lehr-Lernprozess reflektieren
<i>Medienerzieherisch</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetente Thematisierung und Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach pädagogischen

	Leitideen <ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigung mit pädagogisch adäquaten Themen („Cybermobbing“ oder „Fake News“)
<i>Sozialisationsbezogen</i>	Wissen über „Medienwelten“ von Kindern und Jugendlichen <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis über Lernvoraussetzungen bei medienpädagogischem Handeln
<i>Schulentwicklungsbezogen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mitgestaltung förderlicher schulischer Rahmenbedingungen • Gestaltung einer medienförderlichen Kooperationskultur

*Tabelle 1: Medienkompetenzbereiche nach Schaumburg und Prasse (2019: 241),
(Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])*

Medienpädagogische Kompetenzen setzen bei gesellschaftlich geprägten Kompetenzzielen an und führen diese in eine Performanz über. Wie auch bei Blömeke (2000) wird die eigene Medienkompetenz von Lehrpersonen als wesentliche Grundlage für die vier beschriebenen Kompetenzfelder vorausgesetzt. Die Fähigkeit der Lehrperson, selbst Medien sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich nutzen und gestalten zu können setzt sowohl Reflexion wie auch Analyse voraus (Schaumburg/Prasse 2019). Rummler (2018) betont, dass bildungspolitisch geprägte Medienkompetenzzuschreibungen auf erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten basieren, welche die eigene Disposition prägend verändern. In Anforderungssituationen werden Lehrpersonen befähigt, Probleme erfolgreich zu lösen, sind dabei jedoch von ihrer Position im Sozialraum abhängig (vgl. Weinert 2001). Wird Medienkompetenz als lebenslanger Bildungsprozess (Baacke 1996) verstanden, ist dieser gesellschaftspolitisch im Sinne ei-

ner Entwicklung zu einer selbstständigen, kritischen und reflexiven Persönlichkeit verortet.

Im folgenden Abschnitt werden medienpädagogische Kompetenzen berufsbiografisch wirksamen Entwicklungsaufgaben gegenübergestellt, um Gemeinsamkeiten und Überschneidungen festzuhalten.

5. Medienbezogene Entwicklungsaufgaben

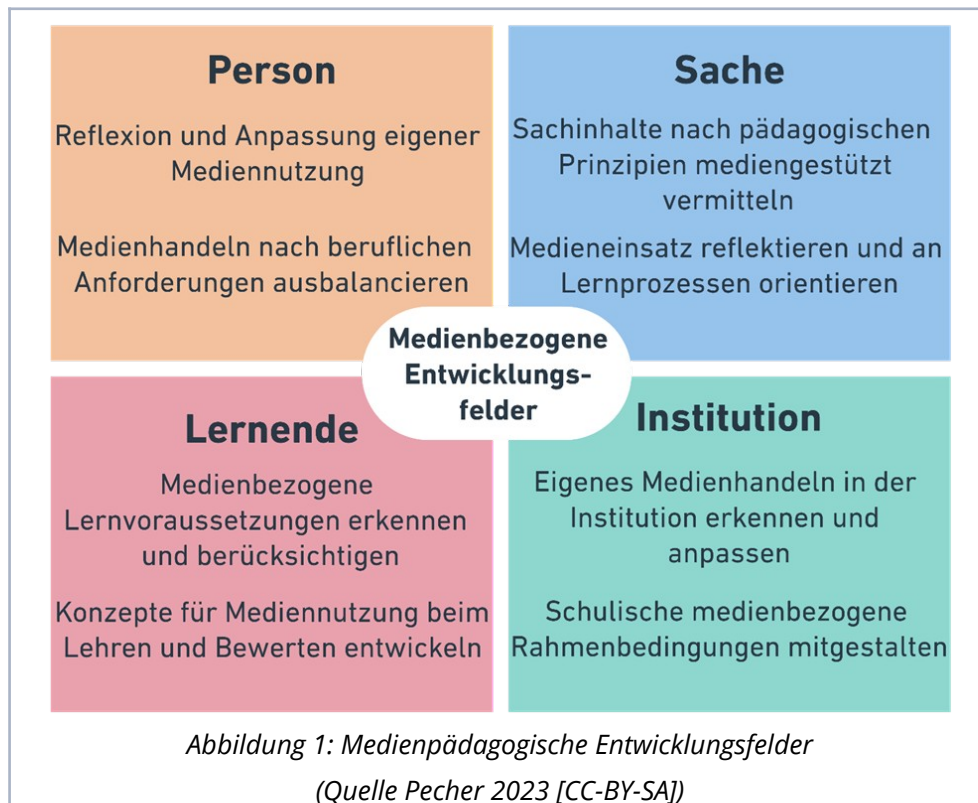
In einer Zusammenfassung der bisher beschriebenen Theorien wird nun die Möglichkeit der medienbezogenen Entwicklungsaufgaben diskutiert. Blömeke (2001) leitet aus Baackes Zuschreibung eines individuell durchzumachenden „Entwicklungsprozesses“ einen pädagogischen Entwicklungsanspruch ab. Baackes Kompetenzanspruch, demnach es entsprechender Konzepte und Rahmenbedingungen bedarf, um „grundlegende Eigenschaften des Menschen zu bilden und zu fördern“ (Baacke 1994: 240), dient dabei als Argumentationsgrundlage.

Die Gegenüberstellung zentraler Aspekte des berufsbiografischen Kompetenzentwicklungsmodells zu erfüllender Entwicklungsaufgaben (Hericks 2006; Hericks/Keller-Schneider 2020) und eines pädagogisch geprägten Medienkompetenzmodells (Blömeke 2000; Schaumburg/Prasse 2019) zeigt grundlegende Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in den vier Bereichen „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ wie in folgender Zusammenschau zu sehen ist:

	<i>Berufliches Entwicklungsfeld</i>	<i>Medienpädagogische Kompetenz</i>
<i>PERSON</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Anpassung der Fachlichkeit • Erkennen und Ausbalancieren von beruflichen Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Analyse der Nutzung von Medien • Rolle der Lehrkraft erkennen • Medien sachgerecht nutzen und gestalten
Erkennen und Ausbalancieren der eigenen medienbezogenen Rolle als Lehrkraft und Anpassung der sachgerechten Nutzung und Gestaltung von Medien.		
<i>SACHE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Sachinhalten unter Berücksichtigung von An eignungsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach pädagogischen Leitideen • Wirkungen des Medieneinsatzes • auf den Lehr- und Lernprozess reflektieren
<i>Vermittlung von medienbezogenen, nach pädagogischen Leitlinien ausgewählten Sachinhalten unter Berücksichtigung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen.</i>		
<i>LERNENDE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernkonzepte, Lernfortschritte und Lernhindernisse kennenlernen und berücksichtigen • Bewertungsmöglichkeiten entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des medienpädagogischen Handelns der Schülerinnen und Schüler • Kenntnis über Medienkulturen der Schülerinnen und Schüler
<i>Lehr- und Lernkonzepte unter Berücksichtigung der Medienkulturen und medienpädagogischen Lernvoraussetzungen kennenlernen und umsetzen.</i>		
<i>INSTITUTION</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes Handeln im institutionellen Rahmen erkennen und anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Mitgestaltung förderlicher schulischer Rahmenbedingungen

Tabelle 2: Gegenüberstellung von beruflichen Entwicklungsfeldern und medienpädagogischer Kompetenz (Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])

In einer Gegenüberstellung der beiden Konzepte – berufsbiografische Entwicklungsfelder und Entwicklung von Medienkompetenzen – werden Überschneidungen und Gemeinsamkeiten sichtbar: Das Feld „Person“ beinhaltet neben einer Analyse bzw. Reflexion des eigenen Handelns die Entwicklung eines ausbalancierten, berufsbezogenen Rollenverständnisses. Im Feld „Sache“ finden sich Gemeinsamkeiten in den Bereichen sachgerechte Vermittlung und Anpassung des Medieneinsatzes an Lernprozessen. Das Feld „Lernende“ stellt Lernstandsvoraussetzungen bzw. Medienkulturen ins Zentrum und ergänzt diese um Bewertungsmöglichkeiten, welche ursächlich Rückmeldungen über den Wissensstand und die Lernfortschritte zulassen. Das Entwicklungsfeld „Institution“ wiederum fokussiert das eigene medienbezogene Handeln im institutionellen Rahmen und damit verknüpfte Möglichkeiten zur Mitgestaltung.



Auch grundlegende eigene Kompetenzfelder werden ähnlich konstituiert: Die Entwicklungsaufgaben setzen einen ausreichenden Kompetenzerwerb voraus. Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010, 2020) konzeptualisieren „Kompetenz“ ausdrücklich nicht im Aufbau fachlicher Kompetenzen, welche ausschließlich in der ausbildenden Institution wie Hochschule oder Universität verortet werden. Ähnlich versteht auch Blömeke (2003) die eigene Medienkompetenz Studierender und Berufseinsteiger als „Basiskompetenz“.

Diese persönlich oder ausbildungsbedingt erworbene Medienkompetenz soll Lehrende dazu anleiten, Lernende durch medien-

bezogene Unterrichtstätigkeit zu einer sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Nutzung und Gestaltung von Medien zu befähigen. Die Aufgabe der ausbildenden Institutionen besteht demnach in der Vermittlung von generalisiertem Medienwissen, das durch medienbezogenes Handlungswissen ergänzt wird.

Ausgehend von obiger Zusammenschau der Entwicklungsfelder berufseinsteigender Lehrkräfte und dem medienpädagogischen Kompetenzmodell werden nun im nächsten Abschnitt medienpädagogische Entwicklungsfelder empirisch dargestellt.

6. Qualitative Fundierung

Vorliegende Interviewpassagen sind Auszüge einer qualitativen Teilstudie eines Dissertationsprojekts, welches 2020 bis 2022 mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften durchgeführt wurde. Die leitfadengestützten problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse sowie einer deduktiv-induktiven Kategorisierung strukturiert (Kuckartz/Rädiker 2022). Dabei konnten Interviewstellen in ausreichender Zahl den folgenden Entwicklungsfeldern zugeordnet werden.

6.1 Person

<i>Entwicklungsfeld Person</i>	
Mediale Dispositionen	
	Medienvoraussetzung
	Medienaffinität
Berufliche Medienanforderungen	
	Unterrichtsvorbereitung mit Medien
	Medienbalance im Unterricht
Reflexion und Anpassung	
	Wunsch nach Kompetenzerwerb
	Technische, administrative und soziale Unterstützung

Tabelle 3: Entwicklungsfeld Personen (Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Das Entwicklungsfeld Person gliedert sich in „Mediale Dispositionen“, „Berufliche Medienanforderungen“ sowie „Reflexion und Anpassung“.

Mediale Dispositionen bilden medienbezogene Voraussetzungen und Affinitäten berufseinsteigender Lehrkräfte ab, welche in Einstellungen und Haltungen sichtbar werden. Intensive Mediennutzung sowie eine sichtbar werdende Affinität können auch unterrichtsbezogen wirksam werden, wie in folgender Interviewpassage sichtbar wird:

IP7: In meinem Privatleben spielen Medien eine sehr große Rolle, ich würde sagen, für alle Bereiche verwende ich sie. Eben für Kommunikation, aber auch zur Unterhaltung, zum Beispiel spiele ich Computerspiele oder schaue mir Videos im Internet an, aber auch für die Arbeit. Zum Beispiel mache ich Arbeitsblätter für den Un-

terrichtet oder plane gewisse Sachen im Unterricht auch per Computer. (07_01, Pos. 18)

Die angemessene Handhabung der technischen Ausstattung und der vorgefundenen technischen Möglichkeiten in der Einstiegschule kann als Minimalanforderung konstatiert werden. Eine darüberhinausgehende Medienaffinität bezüglich digitaler Medien kann vor allem als Eigeninteresse an der Aneignung weiterer Medienkompetenzen verstanden werden.

Der Bereich „Berufliche Medienanforderungen“ erfasst die regelmäßige und routinehafte Nutzung von Medien im Unterricht. Hiermit wird die Verwendung privater Medien zur Kompensation der schulischen Ausstattung, die nicht den Erwartungshaltungen der Lehrenden entspricht, beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf Problematiken der Abgrenzung zwischen privater und schulischer Mediennutzung. Weiters wird in diesem Bereich die mediengestützte Unterrichtsvorbereitung adressiert. Hier werden persönliche, habituell bedingte Vorlieben beruflichen Anforderungen gegenübergestellt. Wahrgenommene persönliche Defizite oder entstehende neue Interessensgebiete münden im Wunsch nach persönlicher Professionalisierung im Medienbereich.

IP11: Ich mache alles über meinen privaten Laptop, weil da wird von der Schule nur der Stand-PC zur Verfügung gestellt, das finde ich halt super am Lehrberuf, dass man auch Dinge zuhause machen kann, vorbereiten kann. Ich habe aber bemerkt, dass es mir nicht guttut, wenn ich das so vermische. Jetzt habe ich mir auf meinem Laptop einen zweiten Account erstellt, der nur für die Schule ist. Das ist super, weil ich nicht die Mails dort anschau,

weil ich nicht die Pläne dort habe, sondern das ist wirklich ein extra Account. (09_02, Pos. 44).

Dieser Interviewausschnitt beschreibt, wie mangelnde Ausstattung durch die Verwendung privater Medien kompensiert wird. Damit wird zwar impliziert, dass die Nutzung privater Ressourcen vorteilhaft sein kann, allerdings wird hier eine konkrete Abgrenzung vorgenommen und der zu Tage tretende Konflikt durch die Einrichtung und Umsetzung getrennter Konten ausbalanciert, wodurch eine Vermischung privater und beruflicher Inhalte vermieden werden kann.

Persönliche Reflexionen münden häufig im Wunsch nach technischer Fortbildung zu bestimmten Geräten oder Softwareapplikationen sowie deren methodisch-didaktischer Anwendung. Die Lehrkraft in folgendem Interviewausschnitt beschreibt Unterrichtssituationen, in denen ein für sie persönlich empfundener Kompetenzmangel sichtbar wird:

IP6: Gerade was Apps angeht, was die Funktionen angeht, mit diesem Smartboard, ich glaube, es gibt sehr viele Möglichkeiten, wie man damit arbeiten kann aber ich kann bis jetzt erst sehr wenig und habe bis jetzt erst sehr wenig herausgefunden. Ich habe erst vor Kurzem herausgefunden, dass man es als zweiten Bildschirm nutzen kann. Aber es hat dann nicht funktioniert, wie man mit dem Stift arbeiten kann oder wie man Sachen markieren kann, einkreisen kann und irgendwie unterstützen kann, wie man die Sachen kombinieren kann und wie das alles technisch, oder was alles technisch möglich ist, das würde ich schon noch gerne herausfinden. (06_01, Pos. 48)

Hier wird deutlich, dass zwar der Wille zur methodisch-didaktischen Mediennutzung vorhanden ist, aber es an den entsprechenden Kompetenzen mangelt. Es bleibt aber unklar, ob hier am Schulstandort Unterstützungsangebote vorhanden sind bzw. ob diese bewusst nicht in Anspruch genommen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in diesem Entwicklungsfeld wesentliche Ankerpunkte zur Reflexion der eigenen Mediennutzung und der Ausbalancierung eigener Mediengänge und beruflichen, medienbezogenen Anforderungen dargestellt werden. Das eigenen Medienhandeln macht eine Anpassung an das neue berufliche Umfeld notwendig. Empfundene unzureichende Ausstattung am Arbeitsort wird meist durch die Nutzung eigener, privater Medien auszugleichen versucht. Die Selbstbeschreibung der Lehrpersonen ist in der Mehrzahl als medienaffin zu sehen. Darunter wird eine intrinsische Motivation, sich selbst weiterzubilden, neue Medien anzueignen am aktuellen Stand zu sein, verstanden. Auch Befragte, die sich selbst nicht als medienaffin beschrieben, sehen sich den medialen Herausforderungen im Schulalltag grundsätzlich gewachsen und können mehrheitlich alle unterrichtsrelevanten Medien bedienen. Die Berufseinsteigenden sind sich ihrer Kompetenzen und Mängel bewusst und leiten daraus einen Bedarf an Kompetenzerweiterung, Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten oder Wunsch nach (sozialer) Unterstützung ab.

Aufgrund ihres Alters sehen sich Berufseinsteigende mit der Erwartung konfrontiert, technikaffin sein zu müssen und entspre-

chendes Knowhow bei Technik und Medienkompetenzen mitzubringen. Dieser Anspruch wird entweder erfüllt oder auch kritisch hinterfragt. Dies ist möglicherweise abhängig von persönlichen habituell bedingten Dispositionen.

6.2 Sache

<i>Entwicklungsfeld Sache</i>	
Reflexion und Orientierung	
	Situative Orientierung
	Herausforderungen bei Mediennutzung
Mediengestützter Unterricht	
	Vermittelnde Mediennutzung
	Fernunterricht

Tabelle 4: Entwicklungsfeld Sache (Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Das Entwicklungsfeld „Sache“ gliedert sich in „Mediengestützter Unterricht“ sowie „Reflexion und Orientierung“ und stellt die Entwicklung eigener Bezüge und Vorstellungen zu medienbezogenen Fachinhalten in den Vordergrund. Diese sind vor dem Hintergrund der jeweiligen Besonderheiten des Schulstandortes zu klären und zu bearbeiten. Dazu ist einerseits die Auswahl adäquater Unterrichtsmittel sowie die Adaption und Gewichtung für den Unterrichtseinsatz zu zählen. Andererseits müssen eigene Medienvorstellungen und Medienüberzeugungen mit den Ansprüchen der jeweiligen Institution in Einklang gebracht werden.

Die befragte Lehrperson schildert in folgendem Zitat, wie sie situative, medienbezogene Gegebenheiten ihres Arbeitsplatzes einer

Klärung unterzieht und diese nach methodischen und pädagogischen Richtlinien bewertet.

IP15: In den vierten Klassen gibt es jeweils ein Smartboard, die dazugehörigen Laptops sind auch in der Klasse, ich habe in meiner Klasse ein Tablet, also prinzipiell gibt es in jeder Klasse ein Tablet, in der Bibliothek gibt es einen Laptop und einen Beamer, zum Filme herzuzeigen oder eben um die Dokumentkamera und ich habe eben auch noch meine Klasse mit einem alten Handy und mit einem alten Tablet ausgestattet, um die Kinder besser auf die Endgeräte verteilen zu können, dass das Arbeiten zum Beispiel auf der Anton-App möglichst vielen Kindern zu ermöglichen. (15_01, Pos. 62)

Neben der reinen Aufzählung der zur Verfügung stehenden Geräte und des technischen Equipments ist hier zusätzlich eine dezidierte Reflexion nach pädagogischen und methodischen Einsatzmöglichkeiten festzustellen. Die Lehrperson setzt hier deutliche Akzente, die Medienausstattung gemäß eines geplanten Mediensatzes zu reflektieren und zu ergänzen.

Medien als Motivationsfaktor sowie als Mittel zur Steigerung der Methodenvielfalt beschreibt folgende Interviewperson:

IP6: Also ich habe das Smartboard einerseits genutzt um Arbeitsblätter, oder Sachen, die ich erstellt habe, oder eine PowerPoint, die ich erstellt habe, herzuzeigen und die Kinder haben dann direkt darauf, oder auf dem Arbeitsblatt, oder auf dem was da ist, da haben sie dann darauf zeichnen können, oder mit dem Smartboard agieren können. Sonst haben wir es teilweise genutzt, um Videos herzuzeigen aus YouTube, wobei da halt das Problem war,

dass wir mit einem Handyhotspot ins Internet verbinden mussten, weil wir noch keinen Internetzugang hatten. Diese Schreib- und klassische Tafelfunktion haben wir viel genutzt und um zu recherchieren, um Bilder herauszusuchen zu bestimmten Themen und die dann mit Wörtern verbunden oder zu einen Themengebiet oder eine Anleitung angeschaut und die dann durchgeführt. (06_01, Pos. 42)

Dieses Zitat unterstreicht eine durch Medieneinsatz beschriebene methodische Vielfalt, aber auch technische Hürden. Die Lehrkraft bietet den Lernenden mehrere Optionen an und agiert bedarfsorientiert. Es werden verschiedene unterrichtsbezogene Aspekte sowie Möglichkeiten zur Improvisation und die interaktive Gestaltung des Unterrichts beschrieben, was auf eine reflektierte und kompetente Mediennutzung hindeutet. Die Art der Mediennutzung lässt außerdem auf eine Orientierung an Lernprozessen schließen. Ein Rückgriff auf private Ressourcen soll mangelnde technische Infrastruktur ausgleichen.

Zentrale Aspekte des Entwicklungsfelds stellen einerseits situative Klärungen der Medienvoraussetzungen wie Ausstattungen am jeweiligen Schulstandort dar. Dabei werden die vorhandenen technischen und medienbezogenen Gegebenheiten reflektiert und ggf. mit eigenen Vorstellungen und bereits bekannten Mediennutzungsmustern kontextualisiert. Vorzunehmende Klärungen und vorgefundene Hürden müssen bearbeitet werden. Dazu zählen einerseits technische Voraussetzungen bzw. Mängel, andererseits auch organisatorische Aspekte wie Gruppenzusammensetzungen und damit einhergehende Einsatzmöglichkeiten von Medien.

Der Medieneinsatz selbst wird häufig von Verfügbarkeiten bestimmt, was sich auch auf das didaktisch-methodische Vorgehen auswirkt. Digitale Medien werden von den befragten Lehrkräften mehrheitlich als Motivationsfaktor beschrieben. Medien werden auch für Unterrichtsrouinen genutzt, wobei Versuche im Vordergrund stehen, bewährte und bekannte Unterrichtsmuster auf digitale Medien zu übertragen. Medieneinsatz nach pädagogischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten kritisch zu reflektieren und nötigenfalls zu adaptieren, spielt nur in geringerem Ausmaß eine Rolle.

6.3 Lernende

<i>Entwicklungsfeld Anerkennung</i>	
Differenzierung	
	Differenzierter Medieneinsatz
	Lernstandvoraussetzung
Bewertung	
	Bewertung von Mediennutzung
	Leistungsbewertung

Tabelle 5: Entwicklungsfeld Anerkennung (Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Das Entwicklungsfeld „Anerkennung“ stellt die bedürfnisorientierte Gruppe der Lernenden in den Mittelpunkt und gliedert sich in „Differenzierung“ und „Bewertung“. Neben dem Kennenlernen von medienbezogenen Lernkonzepten und dem Verstehen von Lernhindernissen impliziert dies die Notwendigkeit, Leistungen zu werten und zu bewerten.

Die Adaptierung des Medieneinsatzes erfolgt teilweise nach den Bedürfnissen der Lehrenden. Dazu ist zumindest eine rudimentäre Analyse der technischen Voraussetzungen notwendig, um den Medieneinsatz zu adaptieren. Eher selten werden Medien nach einer Analyse der Lernstandvoraussetzung tatsächlich differenziert eingesetzt.

Differenzierung in Form von Lernstands-Berücksichtigung wird von einer geringeren Zahl der Befragten verdeutlicht. Differenzierter Medieneinsatz ist meist dort feststellbar, wo bei Lernenden große Leistungsunterschiede zu vermuten sind, was besonders in Mehrstufenklassen oder im Unterricht in Sonderschulklassen gegeben.

IP11: Der eine arbeitet jetzt sehr viel mit unterstützter Kommunikation, wobei ich gemerkt habe, dass das allen Kindern guttut. Also diese Bildsymbole, die er jetzt auch elektronisch hat, gibt es auch nicht elektronisch. Da profitieren eigentlich alle Kinder davon und ja, der zweite ist eben der, wo die Feinmotorik so eingeschränkt ist, und der kann auf seinem Tablet, der schreibt ganze Sätze. So kurze Sätze halt, die kann er selbstständig schreiben. Der kann Großschreibung, weiß er wie es geht, da hat er ein Sternderl darauf picken und der ist und das hat mich sehr überrascht auch. Er ist sehr affin, er kann besser Bilder aus Google rüberkopieren in Word, als die anderen Kinder, weil ihm das irrsinnig interessiert, also der liebt so Scania LKWs zu suchen, dann speichert er sie immer ab und dann fügt er sie ein. (09_02, Pos. 32)

Die Interviewpassage zeigt, dass auf Unterschiedlichkeiten in Lernendengruppen besonders dann adäquat reagiert wird, wenn es

die Bedürfnisse erforderlich machen. Eingeschränkte motorische Fähigkeiten erfordern die Nutzung von besonderer Software genauso wie methodisch-didaktische Überlegungen. Medieneinsatz kann zur Begabtenförderung dienen und „Belohnung“ sein, oder für Lernende mit hohem Förderbedarf die Unterrichtsteilnahme erleichtern oder erst ermöglichen.

Bewertung von Medienleistungen im eigentlichen Sinn wurde von wenigen Interviewten genannt. Am ehesten sind diese noch im coronabedingten Distanzunterricht zu finden.

IP16: Onlineunterricht haben wir in Deutsch gemacht, da habe ich mich mit der Kollegin abgewechselt, jeweils sie beide Klassen und ich beide Klassen, also tageweise, da haben wir dann quasi die bestimmten Themen online abgehalten und die Schüler mussten dann im Nachhinein noch weitere Dinge bearbeiten, selbständig und das ist vorher besprochen worden, was genau zu tun ist und auch bestimmte, beispielsweise Rechtschreibthemen dann genauer diskutiert und erläutert und sie haben das dann selbständig noch weiter. (16_02, Pos. 10)

Neben diesem Versuch, medienbezogene Lernendenleistungen zu bewerten, berichten Lehrkräfte häufiger, wie sie diverse digitale Medien und Tools nutzen, um Leistungen zu dokumentieren und ggf. auch zu berechnen.

Insgesamt ist dieses Entwicklungsfeld gekennzeichnet vom Bemühen der Unterrichtenden, Lernstandsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu evaluieren und den Medieneinsatz entsprechend zu adaptieren, wobei dies oft von technischen Voraus-

setzungen und Verfügbarkeiten mitbeeinflusst wird. Bemerkenswert ist, dass Medien überwiegend als „Motivationsfaktor“ betrachtet werden, aber unterschiedliche Lernniveaus bei der Wahl von Medienarten kaum berücksichtigt wurden. Es zeigte sich weiters, dass spezifischere, komplexere Medien teilweise für leistungsstärkere Kinder zum Zwecke der Begabtenförderung verwendet werden, was dazu führen könnte, Ungleichheiten eher noch zu verstärken als zu mindern. Die Bewertung von Medienleistungen ist nur in einem geringen Maß sichtbar. Teilweise berichten Lehrkräfte allerdings über die Nutzung diverser digitaler Medien und Tools, um Leistungen zu dokumentieren und ggf. auch zu berechnen.

6.4 Institution

<i>Entwicklungsfeld Institution</i>	
Institutionelle Stellung	
	(Medien-)Rolle in der Schule
	Administrative Tätigkeiten
Kommunikation und Kooperation	
	Schulbezogene Kooperation
	Elternkommunikation
Transformation	
	Übernahme
	Ablehnung

Tabelle 6: Entwicklungsfeld Institutionen (Quelle: eigene Darstellung [CC-BY-SA])

Das Entwicklungsfeld „Institution“ setzt sich aus der „Institutionellen Stellung“, „Kommunikation und Kooperation“ sowie „Transformation“ zusammen. Darin inkludiert sind medienbezogene Aufga-

benbereiche, die übernommen oder den Berufseinsteigenden überantwortet werden.

IP15: Mittlerweile, dadurch dass eine Kollegin in Karenz gegangen ist, hab ich eigentlich so den Job als Medientechniker übernommen, wenn man das so sagen kann. Ja dadurch, dass ich die jüngste bin und mich verhältnismäßig gut auskenne, haben sie mir das aufs Auge gedrückt. Ich darf auch die Homepage betreuen, an der Schule (03_02, Pos. 52)

Das Zitat unterstreicht die Notwendigkeit, dass berufseinsteigende Lehrpersonen Kompetenzen benötigen, um Aufgaben im Medienbereich zu übernehmen. Angedeutet wird, dass es sich um eine eher implizite Funktion handelt, deren Übernahme unfreiwillig passiert. Medienverantwortung kann somit zur Profilierung dienen, aber auch als Zumutung empfunden werden.

IP9: Also wir haben Schoolfox, das haben wir einmal, dann haben wir Teams, für unsere Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam mit der Direktorin, da werden uns alle wichtigen Dokumente weitergeleitet, wir haben auch eine WhatsApp-Gruppe, einfach für Informationen, wenn es schnell gehen soll und auch zum privaten Austausch. (09_01, Pos. 64)

Die befragte Lehrperson nutzt verschiedene Kommunikationskanäle. Diese werden in offizielle und inoffizielle differenziert, wobei die Mitgliedschaft der Schulleitung ein bestimmendes Kriterium darstellt. Neben einer zutage tretenden Machthierarchie ist bei inoffiziellen Medienkanälen auch ein Rückgriff auf alltäglichere Kommunikationsformen zu vermuten, während dienstlich genutz-

te Kanäle eine Anpassung an systemische Anforderungen notwendig machen.

Neue Strukturlogiken in der Berufseinstiegsschule machen transformatorische Habitus-Umdeutungen, Neuinterpretationen oder Anpassungen nötig. Auch eine Ablehnung der Schulkulturen wird von einigen Interviewten angedeutet. Eher resignative Handlungspraxen, in denen die Lehrkraft eigene habituelle Vorstellungen zugunsten der am Schulstandort vorherrschenden Praxis zurückstuft oder verwirft, stehen Versuche gegenüber, dominant erscheinenden Strukturlogiken mit Auflehnung zu begegnen.

IP3: Ich hab den Overhead-Projektor in den Keller gestellt und hab dann mir die zwei Bücher, die wir in der Klasse verwenden online bestellt, dass ich jetzt eben statt dem Overhead-Projektor mit dem ich leider die erste Woche schon noch gearbeitet habe, oder das erste Monat eigentlich noch gearbeitet hab, aber ja ich muss sagen es ist alles noch ein bisschen umständlich weil ich muss mir immer den Beamer vom Direktor holen, es ist halt einfach keiner in der Klasse, ich glaub das wird schon noch dauern, es ist von allen eigentlich der Wunsch, dass in jeder Klasse eigentlich ein Beamer da ist, dass man halt wirklich schnell spontan das I-Pad über Bluetooth verbinden kann und den Kinder etwas zeigen kann, Videos zeigen, eine Präsentation, das Buch vielleicht, weil so muss ich immer im Vorhinein planen, dass ich jetzt diese Seite, dass ich jetzt diese Seite über den Beamer laufen lasse, damit die Kinder da mitschauen können sozusagen, das heißt man kann eigentlich nie spontan sein. (03_02, Pos. 4)

In diesem Interviewabschnitt wird deutlich, dass versucht wird, eigene Medienvorstellungen gegen eine als veraltet empfundene Medienkultur durchzusetzen. Dies geschieht durch den Ankauf neuer Medien sowie durch die aktive Nutzung der vor Ort vorhandenen Medienausstattung.

Zusammenfassend ist dieses Entwicklungsfeld bestimmt von der häufigen und institutionell oftmals erwarteten Nutzung diverser Medienkanäle zur beruflichen Kommunikation und Kooperation. Überantwortete Aufgabenbereiche der Berufseinsteigenden inkludieren oft Zuständigkeiten für medienbezogene Tätigkeiten wie Betreuung von Webseiten oder auch implizite Funktionen an Schulen, die offenbar nicht immer freiwillig übernommen werden und auch mit dem Alter bzw. der vermuteten erhöhten Medienkompetenz einhergehen. Zur Kommunikation verwendete Kanäle sind teilweise kooperativ, an einigen Schulstandorten ist aber ein deutliches Hierarchiegefälle zu beobachten, was bspw. in Schreibrechten zum Ausdruck kommt. Elternkommunikation findet im überwiegenden Maße über digitale Medien statt. Neben Vorteilen wie schnellere und einfachere Kommunikation wird auch über mögliche Kompetenzverluste bei den Schülerinnen und Schülern sowie über Probleme bei der Abgrenzung von Beruflichem und Privatem berichtet.

Wenn eigene, habituell bedingte Vorstellungen mit Schulrealitäten im Widerspruch stehen, ist entweder eine resignative Anpassung eigener Handlungspraxen an Strukturlogiken der Schule oder auch eine Auflehnung in Form von Widerspruch und ver-

suchter Durchsetzung eigener, bevorzugter Handlungsmuster zu beobachten.

7. Conclusio und Ausblick

Der Umstand, dass beim Berufseinstieg von Lehrkräften Handlungsmuster grundgelegt werden, die über weite Bereiche des Berufslebens bestimmend bleiben, kann auch für die berufliche Mediennutzung bedeutsam sein.

Ausgehend von einem theoriegeleiteten Modell der „medienpädagogischen Entwicklungsaufgaben“ können die vier Bereiche „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ beschrieben werden. Dabei werden sowohl unterschiedliche Zugänge zur Darstellung von Medienkompetenz wie auch allgemeine Kompetenzerwerbsmodelle berücksichtigt, wobei der Fokus auf dem berufsbiografischen Professionsansatz liegt.

Die dargestellten Ergebnisse liefern eine empirische Fundierung sowie einen vertiefenden Einblick in medienbezogene, situative Rahmenbedingungen berufseinsteigender Lehrkräfte. Eigene habituell bedingte Routinen und Vorstellungen müssen im neuen Berufsfeld Schule reflektiert und nach beruflichen Anforderungen angepasst werden. Im Zuge dieser Anpassungen können im Rahmen transitorischer Prozesse auch Umdeutungen und Auflehnung beobachtet werden. Die Wahrnehmung von berufseinsteigenden Lehrpersonen als Expertinnen und Experten und die Übertragung von institutionellen, medienbezogenen Schlüsselpositionen kann die eigene Rolle am Schulstandort stärken, aber

auch problembehaftet sein, da hierarchische Muster und Strukturlogiken in den Berufseinstiegsschulen eine bedeutsame Rolle spielen. Bei der vermittelnden und lernendenbezogenen Medienverwendung stehen Verfügbarkeiten und technische Voraussetzungen im Vordergrund. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstandvoraussetzungen wird eher beim Einsatz unterschiedlicher Medienarten als bei der Adaptierung der Sachinhalte nach pädagogischen Prinzipien sichtbar.

Weitere Auswertungsschritte des Datenmaterials sollen zeigen, ob weitere Faktoren bei einer längsschnittartigen Betrachtung des Berufseinstiegsjahrs von Bedeutung sind. Es ist zu vermuten, dass sowohl typisierbare, habituell bedingte Voraussetzungen (vgl. medialer Habitus), als auch schulkulturelle und schulartenspezifische Gegebenheiten bedeutsame Rollen spielen.

Erkenntnisse dieser Studie können dabei helfen, sozialisatorische, medienbezogene Einflussfaktoren rund um mediale Handlungspraxen berufseinsteigender Lehrpersonen besser zu verstehen und daraus entsprechende bildungspolitische Rückschlüsse zu ziehen.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2006): Medienpädagogik, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, UTB Erziehungswissenschaft, Vol. 2556, Opladen: Budrich, 298–302.

Baacke, Dieter (1994): Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik, in: Wunden, Wolfgang (Hg.) (1994): Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Band 2: Beiträge zur Medienethik, Frankfurt: Gemeinschaftswerk d. Evang. Publizistik, 231–243.

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

Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept, in: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hg.) (2001): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft“ (gefördert durch das BMFSFJ).

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

Bäsler, Sue-Ann (2021): Medienbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung und die Bedeutung des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden, in: (2021): Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 431–451.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520.

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung, München: kopaed.

Blömeke, Sigrid (2001): Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27–47.

Blömeke, Sigrid (2003): Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung, in: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 3, 231–244.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie, in: Müller-Roselius, Katharina/Hericks, Uwe (Hg.) (2013): *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*, Studien zur Bildungsgangforschung, Band 34, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 35–54.

Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1066, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cramer, Colin/Friedrich, Alena/Merk, Samuel (2018): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell*.

Giddens, Anthony/Joas, Hans (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, Theorie und Gesellschaft, Vol. 1, Frankfurt/New York: Campus.

Grüll, Sylke/Jenewein, Klaus/Friese, Marianne/Spöttl, Georg (2019): *Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen*. Dissertation, Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, v. 56, Bielefeld: W. Bertelsmann.

Havighurst, Robert James (1974): *Developmental tasks and education*, New York: McKay.

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) (2004): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Vol. 1, Wiesbaden/s. l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–34.

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

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

Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz, in: Rothland, Martin (Hg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch, utb-studi-e-book, Vol. 8680, Stuttgart: UTB GmbH/Waxmann, 103–126.

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

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung, Opladen: Barbara Budrich.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern, Studien zur Bildungsgangforschung, Vol. 8, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2012): Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse, in: Pädagogik 64, 42–47.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2020): Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern, in: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.) (2020): Handbuch Schulforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Bonnet, Andreas (2019): Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive, in: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2019): Handbuch Schulpädagogik, UTB Schulpädagogik, Vol. 8698, Münster/New York: Waxmann, 597–607.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela/Meseth, Wolfgang (Hg.) (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung.

Herzog, Silvio (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York: Waxmann, 408–432.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen, in: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1344, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 30–70.

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

Keller-Schneider, Manuela (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Vol. 100, Münster: Waxmann.

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

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Beltz-Bibliothek, Weinheim: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 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.) (2006): 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, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–177.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Grundlagentexte Methoden, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1344, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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

Mitgutsch, Konstantin (2008): Medienkompetenz. Formel oder Leerformel, in: Blaschitz, Edith/Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich: Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis; [Tagung „Be Aware of the Media“/Medienpädagogik], Vol. 5, Berlin: LIT, 94–103.

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

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (2016): Biographie, in: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hg.) (2016): Handbuch Professionsentwicklung, UTB Erwachsenenbildung, Vol. 8622, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 138–150.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1230, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70–182.

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

Parsons, Talcott (1937): The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers, McGraw-Hill publications in sociology: McGraw-Hill Book Company Incorporated.

Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs, in: Meyer, Meinert A./Reinartz, Andrea (Hg.) (1998): Bildungsgangdidaktik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–29.

Peukert, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, 507–524, online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6910/pdf/ZfPaed_4_2000_Peukert_Reflexionen.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2023).

Rauschenberg, Anna (2021): Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg: Adressierungsanalytische Perspektiven. Dissertation, klinkhardt forschung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Görich, Katja/Gollub, Patrick/Paulus, David/Weber, Marcel (2021): Medienbildung in der Lehrer*innenbildung: Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula?, in: (2021), 163–187.

Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns, in: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hg.) (2009): Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion, Paderborn: Schöningh, 111–134.

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

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

Rummler, Klaus (2018): Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld. Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht.

Schaumburg, Heike/Prasse, Doreen (2019): Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis, UTB Schulpädagogik, Vol. 4447, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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

Schorb, Bernd/Wagner, Ulrike (2013): Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft, in: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen (Hg.) (2013): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme, Berlin, 18–23.

Schulz-Zander, Renate (2001): Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung, in: Aufenanger, Stefan/Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 1, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263–281.

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1230, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 183–276.

Schütze, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 205–238.

Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit, Opladen: Barbara Budrich.

Swertz, Christian (2003): Vorüberlegungen zu einer transzendental-kritischen Medientheorie, in: Spektrum Freizeit.

Swertz, Christian/Barberi, Alessandro (2017): Partizipation, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.) (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 338–341.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2011): Pädagogische Professionalität, Weinheim: Beltz, 202–224.

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

Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe, in: Pädagogische Rundschau 52, 693–709.

Tulodziecki, Gerhard (2010): Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus, in: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hg.) (2010): Medienkompetenz und Web 2.0, Jahrbuch Medienpädagogik, 8(2010), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–102.

Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung., in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.) (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 271–297.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, Methodical and Empirical Examples / Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples, online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (letzter Zugriff: 01.09.2020).