universität wien

DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Medienbezogene Entwicklungsfelder von Primarstufenlehrenden

Die Darstellung der Berufseinstiegsphase zwischen Habitus, Schulkultur und medienbezogener Kompetenzaneignung

verfasst von | submitted by

Helmut Pecher

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktor der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 792 297
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of study as it appears on the student record sheet:	Bildungswissenschaft
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

Kurzzusammenfassung

In der vorliegenden Dissertationsarbeit werden im Zuge einer Fragebogenstudie und einer längsschnittartigen Interviewstudie mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften deren medienbezogene Entwicklungsfelder untersucht. Diese werden mit den Begriffen „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ dargestellt und aus der Sicht der befragten Lehrkräfte beschrieben. Die Bearbeitung von beruflichen Anforderungen mündet in medienbezogener beruflicher Professionalisierung. Die persönlichen Voraussetzungen, die durch dispositive Ausformungen des medialen Habitus zum Tragen kommen, werden im schulkulturellen Umfeld reflektiert und ausbalanciert. Institutionelle Ansprüche in Form von Aufgabenübernahmen und Teilhabe an medialen Kommunikationsformen müssen evaluiert und bearbeitet werden. Die Initiierung von Krisen im medienbezogenen Unterrichtshandeln bewirkt eine professionalisierende Weiterentwicklung mediendidaktischer und medienerzieherischer Kompetenzen. Insgesamt wirken schulkulturelle mediale Beanspruchungen auf den Herkunftshabitus, was Antinomien, Umdeutungen und transformatorische Prozesse auslöst. Der Umfang und die Intensität sowie die Art und die Dauer der primärhabituellen Beanspruchungen stellen Eckpfeiler zur Entstehung eines medialen Berufshabitus dar.

Summary

In this dissertation, a questionnaire study and a longitudinal interview study with primary school teachers entering the profession are used to investigate their media-related areas of development. These are represented by the terms "person", "subject", "learner" and "institution" and described from the perspective of the teachers interviewed. The processing of professional requirements leads to media-related professionalization. The personal prerequisites that come into play through the dispositive forms of the media habitus are reflected and balanced in the school-cultural environment. Institutional demands in the form of the assumption of tasks and participation in media forms of communication must be evaluated and processed. The initiation of crises in media-related teaching activities leads to a professionalizing further development of media-didactic and media-educational skills. Overall, school-cultural media demands have an effect on the habitus of origin, which triggers antinomies, reinterpretations and transformative processes. The scope and intensity as well as the type and duration of the primary habitual demands are the cornerstones for the development of a medial professional habitus.

Inhalt

1 PROBLEMSTELLUNG UND AUFBAU DER ARBEIT 6

2 MEDIEN UND MEDIENKOMPETENZ 13

3 PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF 22

4 BERUFSEINSTIEG UND ENTWICKLUNGSAUFGABEN 27

5 HABITUS UND SCHULKULTUREN 35

5.1 (Medialer) primärer Habitus 35

5.2 Schulkulturen und Transformationen 40

5.3 Berufshabitus 43

6 MEDIENBEZOGENE ENTWICKLUNGSFELDER 47

7 FORSCHUNGSDESIGN 54

8 QUANTITATIVE VORSTUDIE 59

8.1 Datenerhebung 63

8.2 Auswertung und Ergebnisse 65
8.2.1 Technikbereitschaft 65
8.2.2 Medienbereitschaft 71
8.2.3 Mixed-Methods-Zugang und Bedeutung für die Hauptstudie 78

9 INTERVIEWSTUDIE 81

9.1 Studiendesign 81

9.2 Datenerhebung 85

9.3 Datenauswertung 92

9.4 Güteprüfung 105

9.5 Ergebnisse 107
9.5.1 Entwicklungsfeld Person: „Medien hab ich immer bei mir“ 109
9.5.2 Entwicklungsfeld Sache: „Spaß oder Erziehung zur Selbständigkeit“ 129
9.5.3 Entwicklungsfeld Lernende: „Mehr Medien für die Fleißigen“ 143
9.5.4 Entwicklungsfeld Institution: „Ich bin jetzt Medientechniker“ 152

9.6 Merkmale und Verlaufsperspektive der Entwicklungsfelder 166

9.7 Typendarstellung der Mediennutzung 175
9.7.1 Auswertung und Typenbildung 175
9.7.2 Nutzungstypen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ 179

9.8 Verlaufsdarstellung der Mediennutzungstypen 194
9.8.1 Person 198
9.8.2 Sache 201
9.8.3 Lernende 204
9.8.4 Institution 206

9.9 Medialer Berufshabitus 209

10 DISKUSSION 212

11 ANHANG 227

11.1 Fragebogen der quantitativen Vorstudie 227

11.2 Interviewleitfäden 231

11.3 Codierleitfaden 233

11.4 Merkmale der Entwicklungsfelder im Typenvergleich 240

12 LITERATURVERZEICHNIS 241

VORWORT

Ausgangspunkte und Motivationsfaktoren der vorliegenden Dissertationsarbeit zum Thema „Medienbezogene Entwicklungsfelder von Primarstufenlehrenden“ sind zum einen ein früheres, bereits abgeschlossenes Forschungsprojekt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems zum Thema „Medienkompetenzen Studierender“, zum anderen stellt die eigene, langjährige Berufstätigkeit im Medien- und Bildungsbereich (Mittelschule, Hochschule und Bildungsdirektion) eine Antriebsfeder zur Arbeit mit unterschiedlichen Forschungszugängen dar. Als Lehrkraft für Informatik und digitale Grundbildung habe ich mich stets für Medien und deren unterrichtsbezogene Nutzung interessiert. Im Zuge meiner Lehrtätigkeit von 1996 bis 2023 habe ich zusätzlich ein intrinsisches Interesse für (funktionierende und nicht funktionierende) Schulstrukturen entwickelt. Spätere Ausbildungen und Funktionen, u. a. in den Bereichen „Mentoring“ und „Induktionsphase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen“ ergaben weitere Anknüpfungspunkte und Interessenslagen.

Aus persönlichen Interessen, beruflichen Tätigkeitsfeldern und Zugängen wie Medienhandeln, Berufseinstieg von Lehrkräften und dessen persönlichkeitserweiternde Wirkung sowie der Bedeutung von Schulstrukturen hat sich für mich das Ziel ergeben, im Rahmen einer Dissertationsarbeit mit eigenen Erkenntnissen einen gewinnbringenden wissenschaftlichen Beitrag für das Themenfeld „Medienhandeln von Lehrkräften im Berufseinstiegsjahr und dessen biografische Bedeutung“ zu leisten.

Gemeinsam mit meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA, entwickelte ich die Fragestellungen und den methodischen Aufbau der Arbeit. Viele wertvolle Hinweise während des Forschungs- und Schreibprozesses halfen dabei, eine klare Struktur sowie einen nachvollziehbaren Aufbau der Arbeit zu schaffen, wofür ich mich an dieser Stelle bedanken möchte. Weiterhin danken möchte ich dem Team der Forschungswerkstätte der KPH Wien/Krems unter Dr. Karsten Lehmann sowie Mag. Dr. Alessandro Barberi, Marie-Theres Stampf, MA und Andreas Müller, MA für ihre fachkundige Unterstützung.

Ebenso wichtig für mich war die Unterstützung meiner Eltern sowie meiner Lebenspartnerin Angelika und meiner beiden Töchter Sophie und Elisabeth, die mir immer wieder den nötigen Beistand und die Zuversicht gaben, das Dissertationsprojekt ans Ziel zu führen.

Wien, im Juli 2024 Helmut PECHER

1 PROBLEMSTELLUNG UND AUFBAU DER ARBEIT

> *„Innerhalb einer Berufsbiografie finden kontinuierlich Entwicklungsprozesse dieser oder jener Art statt. Entscheidend ist, dass eine Unterscheidung zwischen gelingender und misslingender, problematischer oder gefährdeter Entwicklung begründet getroffen werden kann. Darüber hinaus muss eine Antwort auf die Frage gefunden werden, in welcher Weise Entwicklung überhaupt ausgelöst wird, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird."* (Terhart, 2011, S. 208).

Digitale Medien stellen in der heutigen Zeit durch ihre transformatorische Wirkung einen bedeutsamen Entwicklungsmotor gesellschaftlicher Veränderungen dar (Herzig & Grafe, 2007). Aufgrund ihrer lebensweltprägenden Eigenschaften wird Medien zudem ein zentraler Bildungswert zugeschrieben (Herzig, 2017). Schule als Institution hat die Aufgabe, diesen transformatorischen Mediatisierungsschub vorzubereiten und auch mitzutragen (Rummler, 2018). Schulkulturen und schulbezogenen Medienlandschaften werden somit gesellschaftlich bedeutsame Aufgaben zugeschrieben. Diese beinhalten eine sinnvolle Nutzung medialer Möglichkeiten für Lernen und Lehren und stellen gleichzeitig neue Anforderungen an Erziehung und Bildung (Tulodziecki et al., 2021).

Bezugnehmend auf diese beiden zentralen Bildungsaufgaben im Medienbereich fällt - neben anderen Einflussfaktoren - den unterrichtenden Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zu, wie folgende Befunde hervorheben: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden hat für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung zentrale Bedeutung (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Tulodziecki (2021) ortet darüber hinaus eine bedeutsame Verantwortung der Lehrkräfte, selbst medienpädagogische Kompetenzen zu erwerben und diese an Lernende zu vermitteln.

Dabei gilt der Berufseinstieg als ein sensibler Zeitabschnitt, in dem Lehrpersonen neben vielen weiteren Kompetenzen auch Medienkompetenzen erwerben. Zu lösende Entwicklungsaufgaben (später mit Blick auf die Bedeutung für die Gesamtbiografie auch *Entwicklungsfelder* genannt) aus den Bereichen „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" werden als grundlegende Voraussetzung für den biografischen Kompetenzerwerb beschrieben (Hericks & Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider, 2020). Die berufliche

Einstiegsphase gilt dabei als prägender und persönlichkeitsbeeinflussender Abschnitt mit Auswirkungen auf die gesamte Berufslaufbahn (Hurrelmann et al., 2015; Rothland et al., 2018; Terhart, 2014). Handlungsmuster und Handlungsroutinen, die in diesem Zeitraum gebildet und gefestigt werden, bleiben über weite Abschnitte des Berufslebens bestimmend und sind dadurch kennzeichnend für die spätere Art der Berufsausübung der Lehrperson (Hurrelmann et al., 2015; Messner & Reusser, 2000b). Weitere Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass in der Transitionsphase des Berufseinstiegs Einstellungen und Deutungsmuster der Berufseinsteigenden im Spannungsfeld zwischen Habitus und beruflichen Anforderungen infolge der Konfrontation mit unterrichtlichen Situationen geändert oder neu interpretiert werden können (Rauschenberg & Hericks, 2018; Sotzek et al., 2018).

Zusätzlich zum berufsbezogenen Kompetenzerwerb ist der Berufseinstieg ebenso ein Spannungsfeld zwischen familiärem Herkunftsmilieu und beruflichen Normen, welches auch medienbezogen benannt werden kann: Das Konzept des medialen Habitus nach Swertz (2003) und Kommer (2006) setzt berufliches Medienhandeln mit der eigenen Persönlichkeit in Bezug, wobei medienbezogene Dispositionen als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für berufsbezogene, mediale Praktiken fungieren (Biermann, 2013). Darüber hinaus werden Schulen mit (medialen) Schulkulturen als Orte definiert, an denen sich pädagogische Praktiken während des Einsatzes und des Gebrauchs von Medientechnologien manifestieren. Gestaltete Medienkulturen erfassen mediale, schulische und subjektivierende Strukturen (Böhme, 2015; Grünberger & Münte-Goussar, 2017).
Der Gegensatz zwischen den medialen Dispositionen des Primärhabitus und den Anforderungen der Schulkulturen in Bezug auf den Medienkompetenzerwerb kann auch eine grundlegende Umformung der strukturellen Ordnungsschemata bedingen (Helsper, 2008b). Transformationen des persönlichen medialen Habitus setzen eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen pädagogischen Handlungspraxen voraus (Kommer, 2016). Dabei sind Habitustransformationen und -neubewertungen möglich (Koller, 2018; Rosenberg, 2011). Die Phase des Berufseinstiegs ist somit ein Zeitabschnitt, der die Integration medienpädagogischer und mediendidaktischer Inhalte unterstützen kann (Biermann, 2020).

Medienbezogene Entwicklungsfelder

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird aus den dargestellten Befunden geschlussfolgert, dass neben dem medialen Herkunftshabitus auch Schulkulturen bedeutsam für die

Entwicklung von medienpädagogischen Kompetenzen sind. Es wird gezeigt, wie an der Berufseinstiegsschule als Ort der unterrichts- und medienbezogenen Handlungspraxen der mediale Herkunftshabitus irritiert wird und mittels transformatorischer Prozesse die Herausbildung von biografischen und beruflichen Medienkompetenzen gefördert werden kann.

Das in der Arbeit aus medialen Handlungspraxen berufseinsteigender Lehrkräfte konstruierte Modell der „*medienbezogenen Entwicklungsfelder*" ist als biografisch wirkendes Kompetenzentwicklungsmodell zu verstehen, in welchem das Spannungsfeld zwischen medienbezogenen Dispositionen und Schulkulturen berücksichtigt wird und in dem die vier zu bearbeitenden Entwicklungsfelder „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" sichtbar gemacht werden. Damit können persönliche Wissensbestände genauso berücksichtigt werden wie die Mitgestaltung medienbezogener schulischer Rahmenbedingungen im institutionellen Kontext. Medienbezogene Entwicklungsfelder werden somit mit handlungsorientierten Professionalisierungen in den unterrichtsbezogenen, medienerzieherischen und medienpädagogischen Bereichen dargestellt.

Jüngere Forschungsarbeiten zum Berufseinstieg von Lehrpersonen stellen neben anderen Themen die „Belastungen und persönlichen Ressourcen" und deren Folgen für die Struktur des Berufes sowie die „Entwicklung pädagogischer Professionalität" ins Zentrum der Betrachtung (Cramer et al., 2018). Grüll et al. (2019) untersuchen im Gegensatz dazu mit einer Adressierungsanalyse „berufsbiografisch wirkende Professionen" von Lehrpersonen beim Berufseinstieg und identifizieren anhand von Handlungsmustern zentrale Herausforderungen. Reintjes et al. (2021) beforschen die curriculare Verankerung von Medienbildung sowie deren Bedeutung für Lehramtsstudierende und identifizieren eine Kohärenz zwischen Strukturen, Inhalten oder Personen als bedeutsamen Faktor der Professionalisierung. Bäsler (2021) untersucht die Ausbildung angehender Lehrkräfte als Voraussetzung für eine gelungene Medienbildung in Schule und Unterricht und fokussiert dabei auf habituell geprägte medienbezogene Vorstellungen berufseinsteigender Lehramtsstudierender. Dabei werden jedoch vornehmlich Studierende, nicht aber Berufseinsteigende im Einstiegsjahr in den Fokus gerückt. Bezogen auf die Habitusproblematik beschreibt Biermann (2020, 2021) zwar medienbiografische familiäre Kontexte, die Bedeutung der Hochschulausbildung und der Schulpraxis sowie der eigenverantwortlichen Unterrichtstätigkeit, geht aber auf das als nachhaltig wirksam beschriebene Berufseinstiegsjahr (Hurrelmann et al., 2015; Rothland et al., 2018; Terhart, 2014) nicht näher ein.

Aus den dargestellten Forschungszugängen wird nun gefolgert, dass bislang unzureichend empirisch beforscht wurde, inwiefern medienbezogene Handlungspraxen im für Berufseinsteigende neuen schulkulturellen und beruflichen Umfeld die Herausbildung von medienbiografisch wirkenden Kompetenzen bedingen können. Das Spannungsfeld von krisenhaften Momenten medialer Handlungspraxen im Berufseinstiegsjahr sowie die Bedeutung habitueller Vorbedingungen bei deren struktureller Bearbeitung im Zuge des Kompetenzaufbaus stellt ein Desiderat der Forschung dar, auf das die vorliegende Arbeit reagiert.

Das Ziel dieses Dissertationsvorhabens ist es somit, die Darstellungen von medienbezogenen Handlungspraxen berufseinsteigender Lehrpersonen zu interpretieren. Dazu wird ein theoretisches Modell „*medienbezogener Entwicklungsfelder*“ konzipiert, welches auf berufsbiografische Professionalisierung (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) sowie auf Konzeptionen medienpädagogischer und medienerzieherischer Kompetenzmodelle (Baacke, 1996; Blömeke, 2000; Tulodziecki, 2015) Bezug nimmt und mittels einer Fragebogen- und Interviewstudie empirisch gesättigt wird. Im Zuge dessen wird weiters dargestellt, wie durch das Bearbeiten medienbezogener persönlicher, pädagogischer, erzieherischer und institutioneller Entwicklungsaufgaben Professionalisierungszugänge entstehen und dies einen Raum für die Darstellung, Ausformung und Transition unterschiedlicher Habitusformen ermöglicht (vgl. Kramer, 2017; Kramer & Pallesen, 2018).

Wie im Einleitungszitat gezeigt, bedarf die Sichtbarmachung von Professionalisierungsbedingungen einer Klärung der personalen, organisationalen und institutionellen Faktoren (vgl. Hericks & Keller-Schneider, 2020). Zu bewältigende Entwicklungsaufgaben beanspruchen die Lehrpersonen, deren eigene Fachlichkeit sowie die Institution, in der sie tätig sind (Hericks, 2006; Hericks & Keller-Schneider, 2020). Das daraus resultierende Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen der Prozessstrukturen wird in (medialen) Handlungspraxen sichtbar (Hericks, Sotzek et al., 2018). Der Prozess der Formung eines (dauerhaften) beruflichen Habitus beinhaltet neben der Reflexion des primären Habitus die Verinnerlichung bewährter Deutungen, Routinen und Erwartungen der Institution (Kramer & Pallesen, 2018). Die explizit hervorgehobene Bedeutung des als prägend dargestellten Berufseinstiegsjahrs ist darauf zurückzuführen, dass berufsspezifische Anforderungen in dieser Phase zum ersten Mal biografisch wirksam und die erworbenen Kompetenzen dauerhaft verinnerlicht werden (Terhart, 2014).

Der Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit liegt somit auf der Beschreibung und Deutung des Medienhandelns und der Mediennutzung berufseinsteigender Primarstufenlehrkräfte. Beschriebene und sichtbar gemachte mediale Handlungspraxen sollen das Spannungsfeld zwischen eigenen medienbezogenen Dispositionen und Vorstellungen sowie institutionellen Anforderungen und Schulkulturen vor dem Hintergrund einer beruflichen, medienbezogenen Professionalisierung sichtbar machen und das Modell der „*medienbezogenen Entwicklungsfelder*“ grundlegen sowie empirisch unterstützen. Die vorliegende Arbeit stützt sich teilweise auf Erkenntnisse und Weiterentwicklungen früherer Publikationen zu medialen Handlungspraxen und medienbezogenen Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender Lehrkräfte sowie der Bedeutung der Berufseinstiegsschule bei der Formierung eines Berufshabitus (Pecher, 2023; Pecher & Gabriel, 2020; Pecher et al., 2024).

Forschungsfragen und Gliederung der Arbeit

Das Professionalisierungsmodell der „*medienbezogenen Entwicklungsfelder*“ berufseinsteigender Lehrkräfte in vorliegender Arbeit beinhaltet die Darstellung subjektiver Wahrnehmungen und Beschreibungen von Handlungspraxen in den objektiven schulischen Strukturen durch die beforschten, berufseinsteigenden Lehrpersonen. Es wird anhand erhobener empirischer Daten einer quantitativen Vor- sowie einer qualitativen Hauptstudie untersucht, wie persönliche Dispositionen und Habitusmuster auf schulkulturelle Einflussfaktoren treffen. Dabei wird vor dem Hintergrund notwendiger Professionalisierungen dargestellt, wie durch das Bearbeiten zu erfüllender Entwicklungsaufgaben und in Auseinandersetzung mit dispositiven Vorerfahrungen der Grundstein zur Ausformung eines medienbezogenen, beruflichen Habitus gelegt wird.

Folgende **Fragestellungen** werden mit Hilfe der vorliegenden Arbeit beantwortet:

- Welche medienbezogenen, beruflichen Anforderungen werden von berufseinsteigenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer Entwicklungsfelder wahrgenommen?
- Wie werden medienbezogene, habituell bedingte Transformationen und Erfahrungsräume im Schulumfeld durch die Darstellung der Befragten sichtbar?

Zur Beantwortung dieser beiden zentralen Forschungsfragen und zur Darstellung des Modells der medienbezogenen Entwicklungsfelder wurde die vorliegende Arbeit in mehrere Kapitel gegliedert.

Das vorliegende *erste Kapitel* enthält als Problemaufriss einen ersten Einblick in theoretische und methodische Eckpfeiler der Arbeit. Die Vorstellung von Desideraten und zu beantwortende Forschungsfragen geben Auskunft über die inhaltliche Zielsetzung.

Das *zweite Kapitel* beinhaltet eine Darstellung von Mediendefinitionen sowie die Verortung von Medien im Bildungsbereich. Dieter Baackes Medienkompetenzmodell werden ergänzend und teils abgrenzend weitere Modelle gegenübergestellt, wobei der Fokus auf medienpädagogischen Bereichen liegt. Dem Medienkompetenzmodell Blömekes sowie Schaumburg & Prasses folgend werden sozialisatorische, mediendidaktische, medienerzieherische und schulentwicklungsbezogene Medienkompetenzfelder beschrieben.

Das *dritte Kapitel* gibt Auskunft über unterschiedliche Formen der Darstellung von Professionalisierung im Lehrberuf. Neben dem kompetenztheoretischen, dem strukturtheoretischen sowie dem kulturtheoretisch-habituellen Ansatz wird die Akzentuierung auf die berufsbiografische Professionalisierung im Hinblick auf das Forschungsinteresse begründet. Das biografische Entwicklungsaufgabenmodell ist für die weiteren Abschnitte vorliegender Arbeit das zentrale Bezugsmodell.

Das *vierte Kapitel* veranschaulicht nach der Eingrenzung der zeitlichen Phase des Berufseinstiegs als berufsbiografische Schlüsselphase, in der berufsbestimmende Routinen und Handlungspraxen grundgelegt werden, die Beschreibung des Modells der Entwicklungsaufgaben von Havighurst bzw. Herricks und Keller-Schneider. Die vier Kompetenzfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ beinhalten Anknüpfungspunkte zu habituellen, didaktischen, erzieherischen und strukturtheoretischen Bereichen.

Das *fünfte Kapitel* beinhaltet die Darstellung des Konzepts des medialen Habitus im Sinne Bourdieus. Distinktionen unterschiedlicher Habitustypen werden in Vorlieben sichtbar und können mit Typologien abgegrenzt und kategorisiert werden. Mögliche Transformationen und Umdeutungen des medialen Habitus in den kontextualen Bedingungen der Schulkulturen münden in der Darstellung von Ermöglichungsbedingungen zur Herausbildung eines sekundären Berufshabitus.

Im *sechsten Kapitel* erfolgt die Zusammenführung der unterschiedlichen theoretischen Modelle in einem Konzept der „*medienbezogenen Entwicklungsfelder*“. Nach einer Beschreibung der einzelnen vier Bereiche dieses Modells schließen eine Rückbindung an die gestellten Forschungsfragen sowie ein Ausblick auf die empirische Konzeption der Arbeit den theoretischen Teil ab.

Im *siebenten Kapitel* wird mit der Beschreibung des Forschungsdesigns die Methode der vorliegenden Arbeit dargelegt. Neben der Erläuterung und Begründung des zur Anwendung kommenden Mixed-Methods-Designs wird dieses durch die Einbettung der Einzelteile in die Gesamtarbeit dargestellt. Eine tabellarische Übersicht gibt Auskunft über den zeitlichen Rahmen der einzelnen Forschungsphasen.

Das folgende *achte Kapitel* beinhaltet die quantitative Fragebogen-Vorstudie, die 2020 an der KPH Wien/Krems durchgeführt wurde. Der Darstellung der zugrundeliegenden Forschungsfragen folgt eine detaillierte Beschreibung des Studiendesigns, welche die Datenerhebung, die Auswertungsmethode sowie die Präsentation der Ergebnisse umfasst. Nach dem externen Vergleich mit anderen Studierendengruppen zur Technikbereitschaft wird die Medienbereitschaft der Studierendengruppen des Bachelor- und Masterstudiums gegenübergestellt, die deskriptiven Ergebnisse diskutiert und die Bedeutung für die qualitative Hauptstudie erörtert.

Im anschließenden *neunten Kapitel* folgt die qualitative Hauptstudie der Arbeit. Diese besteht aus einer zweiteiligen Interviewstudie mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften zu zwei Erhebungszeitpunkten. Der Analyse der beforschten Gruppe der fünfzehn berufseinsteigenden Lehrpersonen folgt die Beschreibung des Studiendesigns sowie die Darstellung der Forschungsfragen, Datenerhebung, Transkription und Auswertung. Die deduktive Kategorisierung von Interviewpassagen in medienbezogenen Entwicklungsfeldern und deren Ergänzung durch induktive Subkategorien ermöglicht eine anschließende Kontrastierung dispositiv bedingter Mediennutzungstypen und die längsschnittartige Darstellung mit transformatorischen Deutungen. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert und mit der Einbettung in bestehende Forschungsergebnisse Zugänge zu einem noch weiter zu beforschenden medialen Berufshabitus eröffnet.

Das abschließende *zehnte Kapitel* der Arbeit dient schließlich der Zusammenschau und Diskussion der Ergebnisse. Sowohl das Forschungsdesign als auch die methodische Herangehensweise und die dargestellten Ergebnisse werden reflektiert, zusammengefasst und ihre Bedeutung im Hinblick auf die Forschungsfragen erörtert. Neben dem Aufzeigen von Limitationen der Dissertation werden auch die Bedeutung für die adressierten Forschungsfelder sowie Konsequenzen in Form von Implikationen für den Bildungsbereich diskutiert. Ein abschließendes Resümee und ein Ausblick bilden den Schlusspunkt der Arbeit.

2 MEDIEN UND MEDIENKOMPETENZ

Medienhandeln im Lehrberufseinstieg setzt in digitalen Kulturen (vgl. Stalder, 2021) die kompetente Nutzung von digitalen Medien im schulischen Kontext voraus. In der bildungswissenschaftlichen Forschung haben Medienbegriffe und Medienkompetenzbegriffe unterschiedliche Zuschreibungen und Bedeutungen und werden auch unterschiedlich definiert und abgegrenzt, wie folgende Ansätze verdeutlichen:

Meder (2014) definiert Medien als Faktizität der Wechselwirkung von Personen zu ihrer Umwelt und betont dabei die Bedeutung von Gestaltungsbedingungen. Swertz (2008, 2009) beschreibt Medien ergänzend ebenfalls transzendentalkritisch als Gegenstände, die von Menschen als Zeichen verwendet werden. Dabei ist einerseits die Beziehung zwischen den Handelnden und den verwendeten Zeichen bedeutsam, andererseits ist die Souveränität der agierenden Personen beim Setzen von medienerzeugenden Entscheidungsimpulsen zentral.

Tulodziecki schränkt den Medienbegriff systemtheoretisch auf technische Medien ein und definiert Medien als „Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden“ (Tulodziecki & Herzig, 2002, S. 64). Mit vorliegender Arbeit soll anhand der Darstellung von Handlungspraxen (pädagogischer) Medienkompetenz die Frage gestellt werden, welches Wissen über und mit Medien in Schulen vermittelt wird und auch, wie dies passiert (vgl. Swertz, 2003).

„Medienkompetenz“ wird in diesem Bildungskontext von Tulodziecki als „ein Schlüsselbegriff der Medienpädagogik“ (2015, S. 194) beschrieben und darüber hinaus als das Vermögen und die Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln definiert, wobei Medienbildung als bestimmender Teil der medienpädagogischen Kompetenz beschrieben wird und sich mit Phänomenen der Mediatisierung und Digitalisierung auseinandersetzt. Medienpädagogik umfasst zum einen Mediendidaktik, welche sich als Lehren und Lernen mit Medien sowie dem Einsatz von Medien zur Erreichung pädagogischer Ziele unter der Berücksichtigung von Lehr- und Lernprozesse versteht. Zum anderen hat Medienerziehung das Ziel, einen bestimmten Umgang mit Medien zu vermitteln (Tulodziecki, 2021).

Definitionen von Medienkompetenz spiegeln somit gesellschaftliche Zielvorstellungen, habituell bedingte Abgrenzungen oder systemische, bildungsbezogene Handlungserwartungen wider.

Nachfolgend werden dem Forschungsfokus folgend unterschiedliche medienpädagogische Kompetenzdefinitionen erläutert und zur Darstellung der in vorliegender Arbeit adressierten Kompetenzzuschreibung vertieft. Schorb sieht in Medienkompetenz die „Fertigkeit, mit Medien umzugehen" aber auch das Beherrschen von „verschiedenen digitalen Techniken" sowie „Kenntnisse zu Medienproduktionen" und die Fähigkeit „Medien in Form und Erscheinung fundiert zu kritisieren" (2017, S. 254). Medienkompetenz in mediatisierten Gesellschaften wird so als zielgerichtete Aneignung von und souveränes Handeln mit Medien definiert (Schorb & Wagner, 2013). Leitlinien dieser Kompetenzdefinition gehen auf Dieter Baacke (1996, 2007) zurück, der mit dem Begriff „Medienkompetenz" die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Pecher, 2023) beschreibt:

- *Medienkritik* wird durch analytische und reflexive Fähigkeiten definiert, gesellschaftliche Prozesse zu erkennen und angemessen zu erfassen. Dieses Wissen ist dann auf das eigene Handeln anzuwenden und das eigene Denken darauf abzustimmen sowie dadurch zu definieren. Die Teilhabe an der modernen Informationsgesellschaft setzt eine souveräne Handhabung der technologischen Möglichkeiten der Medienwelt voraus. Die kritische Bewertung von Medien anhand inhaltlicher Kriterien ermöglicht eine soziale Kontextualisierung in Bildungsumgebungen.
- *Medienkunde* beinhaltet das Wissen um gegenwärtig aktuelle Medien und Mediensysteme. Dabei wird zwischen einer informativen sowie einer instrumentell-qualifikatorischen Dimension unterschieden. Erstere umfasst klassische Wissensbestände, letztere beinhaltet die Fähigkeit, Geräte und Anwendungen auch kompetent bedienen zu können.
- *Mediennutzung* umfasst einerseits die eigene rezeptive Anwendung, womit eine einseitige Mediennutzung gemeint ist. Andererseits ist auch die interaktive Verwendung von Mediensystemen inkludiert, die eine Reaktion auf Inhalte und eine Interaktion mit anderen Nutzenden ermöglichen. Zahlreiche Medien ermöglichen Handlungspraxen, die beide Dimensionen umfassen.
- *Mediengestaltung* beinhaltet einerseits kreativ-gestaltende Kompetenzen, die ein Hinausgehen über bestehende Routinen erlauben. Andererseits wird mit dem innovativen Aspekt auch die Weiterentwicklung bestehender Systeme möglich gemacht.

Dabei können auch Partizipationskompetenzen im Hinblick auf handlungsorientierte Medienpädagogik (vgl. Swertz & Barberi, 2017) adressiert werden (Baacke, 2001).

Baackes Kompetenzdimensionen werden von ihm in einem größeren, gesellschaftlichen Kontext beschrieben, der mit den sechs Zielen Wissen, Kritik, Genussfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Umsetzungsfähigkeit und Offenheit in Verbindung gebracht wird (Baacke, 1992). Medienkompetenz wird unter Verweis auf die Kompetenzbegriffe von Habermas und Chomsky sowie die Entwicklungsbedingungen der Ich-Identität als kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz definiert, die Menschen ein kompetentes und handlungsfähiges Leben ermöglichen sollen. Die Aufgabe der performativen Medienpädagogik wird mit der Ermöglichung von Lernen und Erfahrung in Bezug auf Wahrnehmungsweisen der Medien beschrieben (Baacke, 2007).

Die Darstellung von Hugger (2001, 2021) fasst in der Diskurslinie Baackes zentrale Übereinstimmungen aktueller Medienkompetenzzugänge folgendermaßen zusammen:

- In mediatisierten Lebenswelten sollen Menschen mittels Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten befähigt werden, Medien organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen und ihre Umwelt eigenständig medial zu strukturieren.
- Der Medienkompetenzerwerb von Lernenden bedarf entsprechender medienpädagogischer Unterstützung und Förderung, was in informellen, aber auch in formellen (z. B. Schule) wie nonformalen (z. B. Jugendarbeit) Kontexten umsetzbar ist.
- Medienkompetenz meint Dispositionen, die es ermöglichen, bestimmte Medienhandlungen auszuführen. Da Kompetenzen nicht direkt beobachtbar sind, muss zwischen Medienkompetenz und Medienperformanz grundsätzlich unterschieden werden. Während bei der Grundierung des Medienkompetenzbegriffs die Emanzipation des Subjekts ausschlaggebend war, so stehen in gegenwärtigen Diskursen Selbstsozialisation und die Ermöglichung von Selbstorganisation im Vordergrund.

Hervorzuheben in Huggers Darstellungen von Theorien der Medienkompetenz sind die Gegenüberstellung habitueller, dispositiv bedingter Kompetenzzuschreibungen sowie die Betonung der Bedeutung medienpädagogischer Umsetzungsmöglichkeiten in schulbezogenen oder systemischen Kontexten. Weitere medienpädagogische Kompetenzdefinitionen sollen den Medienbegriff in dessen bildungsbezogener Verankerung im Hinblick auf den Forschungsfokus vorliegender Arbeit weiter eingrenzen und schärfen:

Aufenanger (2006) beschreibt medienpädagogische Kompetenz im Bildungsbereich als Befähigung zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Tulodziecki (1998, 2010) bettet Medienkompetenz als zentrale Erziehungs- und Bildungsaufgabe in den Schulkontext ein und definiert diese als Fähigkeit, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich handeln zu können (vgl. Pecher, 2023). Die persönliche Kompetenz von Lehrpersonen ist verbunden mit der Verantwortung zur Schaffung von Lernbedingungen, die Lernenden die (Weiter-)Entwicklung ihrer eigenen Medienkompetenz ermöglichen. Dazu werden folgende Anforderungen an die pädagogische Medienkompetenz von angehenden Lehrpersonen formuliert (Bäsler, 2019; Tulodziecki, 2012):

- Medien sachgerecht handhaben, Medienangebote reflektiert auswählen und nutzen sowie eigene Medienbeiträge verantwortungsbewusst und kritisch gestalten
- den Stellenwert von Medien für Lernende erfassen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht angemessen berücksichtigen
- vorhandene Medienangebote analysieren und bewerten, eigene Medienbeiträge entwickeln sowie Unterrichtseinheiten und Projekte mit Medienverwendung umsetzen
- medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Unterricht und Projektarbeit sowie Beratung wahrnehmen
- personale, ausstattungsbezogene, organisatorische und weitere schulische Bedingungen für medienpädagogische Aufgaben erfassen, gestalten und an der Erarbeitung oder Weiterentwicklung eines medienpädagogischen Konzepts im Sinne von Schulentwicklung mitwirken

Die von Tulodziecki beschriebenen fünf Kompetenzfelder adressieren und vertiefen das Spannungsfeld zwischen persönlichen, habituell bedingten (eigene sachgerechte Handhabung) und schulbezogenen, medienpädagogischen Kompetenzen (Berücksichtigung im Unterricht, Analyse von Medienangeboten und schulischen Bedingungen).
Auch ein weiteres Kompetenzstrukturmodell von Herzig & Martin (2018) umfasst einen mediendidaktischen, einen medienerzieherischen und einen schulentwicklungsbezogenen Bereich. Die eigene Medienkompetenz sowie die sozialisatorische Kompetenz zur Einschätzung der Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche sind dabei keine eigenständigen Kompetenzbereiche, sondern werden als allgemeine Grundlagen vorausgesetzt. Dazu zählen

Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen sowie technisches Wissen, wobei persönliche Einstellungen als bedeutsam für medienpädagogisches Handeln gelten.
Ergänzend und noch schulbezogener ist der Kompetenzansatz Blömekes (2003). Zwar wird hier die Bedeutung von Baackes Kompetenzmodell hervorgehoben, jedoch werden auch Leerstellen kritisiert: So wird das Fehlen eines individuellen Erwerbs entsprechender Medienkompetenzen im schulischen Bereich bemängelt. Aus professionstheoretischer Sicht fehle zudem ein entsprechender Ansatz, wie Lehrkräfte Lernende beim Erwerb von Medienkompetenzen ausreichend unterstützen können. Auch der Erziehungsbegriff sei zu widersprüchlich, da unklar bleibe, ob dieser als normative Zielstellung systemimmanent zu verstehen oder Erziehung als Sozialisation generell abzulehnen sei (vgl. Pecher, 2023). Blömeke versteht mit ihrem medienpädagogischen Kompetenzmodell Medienkompetenz zwar ebenfalls als Teil eines Kommunikationsprozesses, verankert diese aber stärker im schulbezogenen Bereich und definiert dazu folgende Teilkompetenzen (Blömeke, 2000, 2003):

- Die *mediendidaktische Kompetenz* umfasst die Fähigkeit von Lehrenden zur didaktisch reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien. Die Auswahl der Medienangebote soll nach lernrelevanten Kriterien erfolgen, in angemessenen Lehr- und Lernformen stattfinden und weiterentwickelt werden.
- Die *medienerzieherische Kompetenz* meint die Fähigkeit von Lehrenden, Medienthemen im Sinne pädagogischer Leitideen und Grundvorstellungen im Unterricht adäquat zu behandeln. Dies inkludiert die Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben im Medienzusammenhang und deren Umsetzung im Unterricht.
- Die *sozialisationsbezogene Kompetenz* wird definiert als Fähigkeit von Lehrenden zur konstruktiven Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen des medienpädagogischen Handelns Lernender. Dies erfordert fundierte Kenntnisse über deren Lebenswelt und Mediennutzungsverhalten.
- Die *organisationsbezogene Kompetenz* wird schließlich als Fähigkeit von Lehrenden beschrieben, die medienbezogenen personalen und institutionellen Rahmenbedingungen in der Schule innovativ und kollaborativ zu gestalten. Dies setzt die Reflexion der eigenen Rolle sowie die Beteiligung an schulisch-medienpädagogischen Gesamtkonzepten voraus.

Blömekes Kompetenzmodell beansprucht somit einerseits die medienbezogene Reflexion der eigenen Person im schulischen Kontext sowie andererseits die adäquate Medienvermittlung. Der unterrichtsbezogene Einsatz von Medienangeboten soll nach lernrelevanten Kriterien erfolgen und didaktischen Konzepten sowie methodischen Gesichtspunkten gerecht werden (Blömeke, 2003; Pecher, 2023). Abbildung 1 zeigt das medienpädagogische Konzept der vier Kompetenzfelder nach Blömeke. Dabei sind diese fokussiert in unterrichtsbezogene Kernaufgaben und deren gesellschaftsbezogene Bedingungen gegliedert:

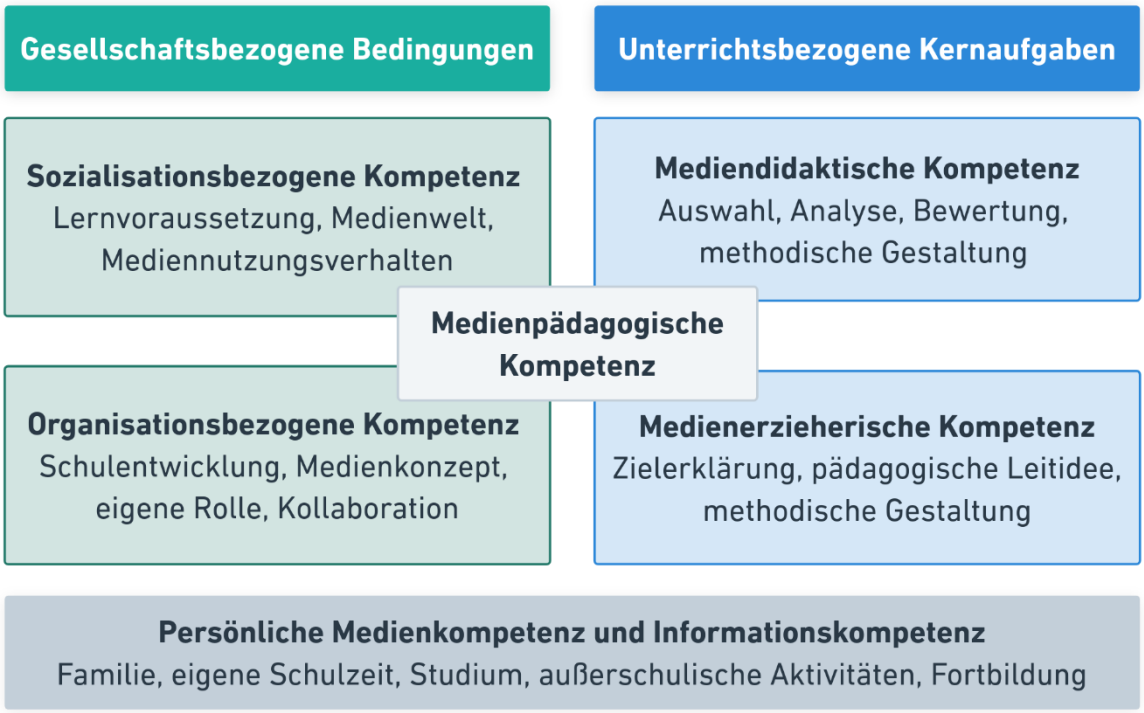


Abbildung 1: Medienpädagogische Kompetenz (Blömeke, 2003), eigene Fokussierung in „Bedingungen" und „Kernaufgaben"

Um die in Abbildung 1 dargestellten medienpädagogischen Kernaufgaben – Mediendidaktik und Medienerziehung – entsprechend wahrnehmen zu können, ist eine angemessene Berücksichtigung der gesellschaftsspezifischen Bedingungen nötig. Diese beinhalten die Anknüpfung an die Medienwelt der Lernenden sowie deren Wissensstand und die Mitgestaltung personaler und institutioneller medienbezogener Rahmenbedingungen an Schulen. Die eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte wird dabei als Basiskompetenz beschrieben, die in der eigenen Schulzeit oder durch außerschulische Aktivitäten erworben wird. Sie beinhaltet die sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Nutzung und Gestaltung von Medien, die kompetente Reflexion und Analyse der Nutzung von Medien in gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie das Wissen über deren Einfluss auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse (Blömeke, 2000; Pecher, 2023).

Diese Ansprüche stellen bei Lehrkräften Kompetenzanforderungen sowohl an die eigene Person, wie auch an aus- und fortbildende Institutionen (Blömeke, 2003). Auch Tulodziecki (2012, 2021) betont die von Lehrpersonen erworbene Medienkompetenz, die förderliche Lernbedingungen für die Kompetenzentwicklung Lernender ermöglicht, was das Verständnis von Schule als Ort bedeutsamen Lernens sowie als Lebens-, Erfahrungs- und Entwicklungsraum inkludiert. Herausforderungen dabei sind eine reflektierte pädagogische Mediennutzung für Lernen und Lehren, die Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich sowie die Entwicklung schulinterner medienpädagogischer Konzepte. Eine ähnliche Kompetenzdifferenzierung nehmen Bolten et al. (2018) vor, wobei die Informationskompetenz, die die Fähigkeit des Suchens, Findens und Bewertens von Informationen beinhaltet, als eine zusätzliche Voraussetzung für Medienbildung ergänzt wird.
Schaumburg & Prasse (2019) unterstreichen medienpädagogische Kompetenzen in Unterrichtskontexten sowie personelle und organisatorische Faktoren (vgl. Pecher, 2023):

Kompetenzbereich	**Zentrale Faktoren**
Mediendidaktisch	• angemessene Verwendung (digitaler) Medien • sinnvoll gestaltete Lehr- und Lernformen • Rolle der Lehrenden und Lernenden erkennen • Wirkungen des Medieneinsatzes auf den Lehr-Lernprozess reflektieren
Medienerzieherisch	• Kompetente Thematisierung und Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach pädagogischen Leitideen • Beschäftigung mit pädagogisch adäquaten Themen („Cybermobbing“ oder „Fake News“)
Sozialisationsbezogen	• Wissen über Medienwelten von Kindern und Jugendlichen • Kenntnis über Lernvoraussetzungen bei medienpädagogischem Handeln
Schulentwicklungsbezogen	• Mitgestaltung förderlicher schulischer Rahmenbedingungen • Gestaltung einer medienförderlichen Kooperationskultur

Tabelle 1: Medienpädagogische Kompetenzbereiche nach Schaumburg & Prasse (2019, S. 241), eigene fokussierte Darstellung (vgl. Pecher, 2023)

Die von Schaumburg und Prasse (2019) vorgenommene Zusammenschau mehrerer medienpädagogischer Kompetenzmodelle (Blömeke, 2000; Schulz-Zander, 2001; Tulodziecki, 2012) stellt pädagogische Medienkompetenz in vier zentralen Bereichen dar, wobei der handelnden Lehrperson dabei eine wesentliche Bedeutung zugemessen wird. Die persönliche, (habituell bedingte) Medienkompetenz von Lehrpersonen wird abermals als Grundlage für die vier beschriebenen Kompetenzfelder vorausgesetzt. Die Fähigkeit der Lehrperson, selbst Medien und Medieninhalte sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen und zu gestalten, setzt sowohl Reflexion wie auch Analyse von Medien in gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie das Wissen über deren Einfluss auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse voraus (Pecher, 2023; Schaumburg & Prasse, 2019).

Grundsätzliche Gemeinsamkeiten sind bei allen Ansätzen einerseits die Betonung der gesellschaftlichen Komponente sowie andererseits deren konkrete Ausprägung im schulischen Umfeld. Auf Basis der als grundlegend verstandenen (Medien-)Kompetenzen (Blömeke et al., 2015) ist die Initiierung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen im Sinne von Chancengerechtigkeit (vgl. Moser, 2019) eine Hauptaufgabe von Unterricht, die es ermöglicht, ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln im gesellschaftlichen Zusammenhang zu führen (Tulodziecki et al., 2017).

Mit Blick auf die in vorliegender Arbeit zugrundeliegende Fokussierung auf den medienbiografisch wirksamen Kompetenzerwerb berufseinsteigender Lehrkräfte in Schulen wird der medienpädagogische Kompetenzansatz (Blömeke, 2000; Schaumburg & Prasse, 2019; Tulodziecki, 1998) präferiert. Die in diesem Ansatz beschriebenen mediendidaktischen und medienerzieherischen Kompetenzfelder betreffen die Lehrperson und ihre Medienverwendung im Unterricht. Dabei werden persönliche, habituell bedingte Medienkompetenzen („selbst erworben“) vorausgesetzt und medienerzieherische („geleitet“) sowie mediendidaktische („lernförderlich“) mit schulentwicklungsbezogenen und systemischen („infrastrukturellen“) ergänzt. Sozialisationsbezogene Kompetenzfelder stellen die biografische Entwicklung der Lehrperson in den Fokus, da persönliches Medienwissen und Medienvoraussetzungen mit schulkulturellen und systemischen Bedingungen verbunden und so kontextualisiert werden. Der empirische Teil fokussiert dann vor allem die Darstellung medienbezogener Entwicklungsfelder (Kapitel 9.5) und die beschriebenen medienpädagogischen bzw. medienbezogenen Kompetenzbereiche.

Die für eine Erlangung der eigenen medienpädagogischen bzw. biografisch wirksamen Kompetenz notwendige Professionalisierung wird in Kapitel 3 thematisiert. Nach einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Professionalisierungsansätze wird die in vorliegender Arbeit getroffene Festlegung auf den „berufsbiografischen Professionalisierungsansatz“ begründet. Aus forschungspragmatischen Gründen wird der Medienbegriff im empirischen Teil der Studie vornehmlich auf die Nutzung digitaler Medien bezogen.

3 PROFESSIONALISIERUNG IM LEHRBERUF

Die in diesem Kapitel adressierte Professionalisierungsforschung in Bezug auf Lehrkräfte umfasst verschiedenartige und teils konträre Zugänge, die nun gegenübergestellt werden. Dabei spielen sowohl institutionelle und organisationale Anforderungen und Erwartungshaltungen als auch die persönliche Beanspruchung bedeutsame Rollen.

Unterschiedliche Institutionen und Organisationsformen der Lehrkraftbildung und aktuelle Forschungsdiskurse spiegeln die Problematik wider, dass sowohl über das Konzept zum Sinn der Tätigkeit des Lehrberufs als auch zu Professionalisierungen keine theoretische Klarheit besteht. Dies hängt ursächlich mit widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Adorno, 1965) an die Institution Schule zusammen (Scheid, 2016).

Für vorliegende Arbeit ist die Fokussierung auf die Professionalisierung der Person notwendig: Combe (2005) beschreibt Professionalität als Eigenschaftstheorie auf einen bestimmten Zustand der Könnerschaft bezogen und zielt auf die Frage ab, worin sich das Wissen, Denken und Handeln Berufseinsteigender von länger im Beruf stehenden Personen unterscheidet. Die Professionalisierung stellt so den Erwerbsprozess bzw. die Entwicklungsdynamik der Professionalität ins Blickfeld. Typische Handlungsprobleme und besondere Ansprüche der Handlungssituation werden dabei als eine mögliche Reaktion auf institutionalisierte Anforderungen interpretiert.

Nach der Festlegung auf die personenbezogene Ebene ist die Eingrenzung auf das berufliche Handlungsfeld sowie auf die Bedeutung der für die Initiierung von Professionalität notwendigen Krisen hervorzuheben. Für Helsper (1996, 2021) ist Professionalität in sozialer Arbeit eng mit einem Handlungstypus verknüpft, welcher sich auf eine riskante und ungewisse Krisenbearbeitung und -bewältigung bezieht. Da das berufliche Umfeld von Lehrpersonen situativ, fallspezifisch und damit störanfällig ist, bleibt das berufliche Handeln auch für Scheitern und Fehler anfällig. Oevermann (1996) beschreibt Professionsentwicklung als unabhängig von ihrer Erscheinungsform zu lösendes Handlungsproblem. Nittel (2006) stellt Professionalisierung ergänzend zum einen berufsbiografisch und individuell durch die Herausbildung von Professionalität im Lebenslauf und zum anderen gesellschaftlich im Rahmen sozialer Institutionalisierung dar.

In Bildungsdiskursen werden unterschiedliche Modelle zur Professionalisierung – z. B. machttheoretische, wissenssoziologische oder systemtheoretische – diskutiert, die sich über deren Verständnis sowie die Auswirkung von Profession und Professionalität definieren

(Helsper, 2021). Terhart (2011) präferiert für den Erziehungs- und Bildungsbereich die folgenden drei Hauptansätze (vgl. Pecher, 2023):

Erstens beschreibt der *kompetenztheoretische* Professionsansatz professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften als Zusammenwirken von spezifischen Wissensdomänen, Werten, Überzeugungen, Einstellungen 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 Lehrenden eine bedeutsame Rolle (Terhart, 2011). Den nach Konzeptionen über die Wissensbestände von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) begründeten Kompetenzmodellen liegt ein funktional-psychologisches Kompetenzverständnis zugrunde, das nach Klieme und Hartig (2008) Kompetenzen als erlernbar, kontextspezifisch und empirisch messbar versteht.
Zweitens sieht das *strukturtheoretische* Professionsverständnis professionelles Handeln von Lehrkräften als stör- und fehleranfällig an (Schütze, 1996, 2021) und versteht dabei konstitutive Antinomien als von zentraler Bedeutung (Helsper, 2004, 2014). Demnach werden Professionen, unabhängig von ihrer äußeren Erscheinungsform, 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 zuerst fundiert bearbeitet werden müssen. Eigene Überzeugungen sind bei diesem Vorgang angemessen zu hinterfragen (Helsper, 2016). Die Besonderheit an der Tätigkeit von Lehrpersonen ist demnach, dass durch ihr berufliches Handeln Krisen nicht allein gelöst, sondern zuerst ausgelöst werden (Hericks et al., 2019).
Drittens stehen in der *biografischen* Professionsperspektive der Verlauf, Phasen und Übergänge der beruflichen Laufbahn im Mittelpunkt. Dabei spielen individuelle sowie spezifische Professionen sowie eine Entwicklungsaufgabenbewältigung bedeutsame Rollen (Hericks & Keller-Schneider, 2020). Beispielhaft für diesen Prozess sind Professionalisierungen in Form von biografischen Erzählungen (Nittel & Seltrecht, 2016) oder biografisch-professionelle Prozessstrukturen (Schütze, 2006). Als biografisch relevante Krisenmomente gelten Bewertungshandlungen, aber auch in Bildungsprozessen integrierte Subjektivierungs- und Anerkennungsansprüche (Bonnet & Hericks, 2013; Ricken, 2009).

Für diese Arbeit wurde mit dem *kulturtheoretischen* bzw. *habituellen* noch ein vierter Bestimmungssatz der Professionalität (vgl. Kramer & Pallesen, 2019) berücksichtigt, der zusätzlich die Auseinandersetzung mit dem Herkunftshabitus betont. Abbildung 2 stellt die vier unterschiedlichen Professionsansätze vergleichend dar:

Habitus	**kulturtheoretisch**: Berufskultur, Fachkultur, Praxeologie
Beruf	**berufsbiografisch**: Berufssozialisation, Entwicklungsaufgaben, Entwicklungsverlauf
Kompetenz	**kompetenztheoretisch**: Professionswissen, Motivation, Überzeugungen, Selbstregulation
Antinomien	**strukturtheoretisch**: Widersprüchlichkeit, Unsicherheit, Nichtplanbarkeit

Abbildung 2: Bestimmungsansätze von Professionalität (Brandl, 2019b), eigene Darstellung

Die in Abbildung 2 fokussiert dargestellten Ansätze der Professionalisierung adressieren unterschiedliche Zugänge, wobei jeweils ein zentraler Bestimmungssatz die professionalisierende Ebene darstellt (Brandl, 2019a, 2019b).

Neben den beschriebenen kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiografischen Professionsansätzen wird, wie oben beschrieben, mit dem Bestimmungsansatz des „Habitus“ noch ein weiterer benannt: *praxeologische und kulturtheoretische* Zugänge der Professionalisierung legen den Fokus auf implizite Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen von Lehrkräften in Relation zu fach-, berufs- und schulkulturellen sowie professionsbezogenen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen. Die Habitusrekonstruktion erfordert dabei eine Auseinandersetzung mit dem Herkunftshabitus bei der Entwicklung eines beruflichen Habitus (Kramer & Pallesen, 2019). Der Professionalisierungsaufbau wird so als Teil der Entwicklung einer beruflichen Identität begriffen, die sich aus dem Zusammenspiel personen- und schulspezifischer Faktoren ergibt und als Spannungsbogen zwischen einer reflexiven Vergewisserung oder Kritik eigener impliziter Annahmen einerseits sowie Organisationsroutinen andererseits verstanden wird (Kramer & Pallesen, 2018). Dabei müssen der herkunftsmilieuspezifische Habitus und berufsbiografisch erworbene Überzeugungen in Einklang gebracht werden. In das berufliche Handeln finden Dispositionen Eingang, umgekehrt wirken diese auf die eigene Person zurück. Professionelle handeln in ihrem

beruflichen Tun dann nicht mehr nur als Individuen, sondern innerhalb und als Teil von Institutionen bzw. Organisationen (Hericks et al., 2019; Pecher, 2023).

In dieser Forschungsarbeit wird das berufsbiografische Kompetenzmodell von Herricks (2006) und Keller-Schneider (2010) zwar präferiert, jedoch werden einzelne Aspekte, wie herbeizuführende Widersprüche, professionelle Überzeugungen und habitusbedingte Vorstellungen aus den anderen Ansätzen mitberücksichtigt (vgl. Pecher, 2023). Damit knüpft der Forschungsansatz vorliegender Arbeit an Terhart an, der Professionalität im Lehrberuf als ein „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2000, S. 33) darstellt. Die zur Entfaltung von Professionalität notwendigen Entwicklungsanforderungen und -gelegenheiten liegen demnach in den beruflichen Anforderungen selbst, was ein kontinuierliches Weiterlernen im Beruf erforderlich macht. Der berufsbiografische Professionsansatz berücksichtigt sowohl die individuelle gesamtbiografische Professionalisierung als auch strukturorientierte und berufsbiografische Prozesse. Die professionelle Biografie wird als konstruktive Strukturierungsleistung von Professionellen im Zuge ihrer berufsbiografischen Erfahrungen verstanden und berücksichtigt aus der Perspektive individueller Professionalisierungsverläufe sowohl organisatorische wie auch gesellschaftliche Aspekte bei der Entwicklung des professionellen Handelns und individueller Professionalisierung (Helsper, 2021).

Terhart (2011) stellt den berufsbiografischen Professionalisierungsansatz als verbindenden Ansatz und verschränkende Klammer zwischen struktur- und kompetenztheoretischen Perspektiven dar, da mit der Verbindung von Berufs- und Privatleben Lebenslaufeffekte, Kohorteneffekte und Situationseffekte entsprechend berücksichtigt und persönliche Entwicklung, Zugehörigkeit zu Gruppen und spezifische, berufliche Lebenssituationen und Übergänge darstellbar werden. Die Kompetenzbiografie einzelner Lehrkräfte wird durch die Aus- und Weiterbildung sowie durch spezifische Elemente wie Schulkultur, Fachlichkeit, Wissensdomänen, Lehramtsstudium, Weiterbildungen, Karrierepläne sowie außerschulischen Bildungs- und Erziehungsfeldern beeinflusst (Terhart, 2014, 2016).

Eng verknüpft mit dem biografischen Professionalisierungsansatz ist auch dessen zeitliche Eingrenzung: Wenngleich Professionalisierungen von Lehrkräften grundsätzlich über die gesamte Berufslaufbahn möglich sind, gilt die Einstiegsphase als bedeutsam, da die beim und nach dem Berufseinstieg gemachten Erfahrungen für die weitere Professionalisierung häufig weichenstellend sind. Berufliche Anforderungen müssen dabei als Herausforderungen an die eigene Person angenommen und in einem mit Beanspruchung verbundenen Prozess bearbeitet werden (Hericks et al., 2019). Solcherart erworbene individuelle

Professionen sind meist länger wirksam. In einer längsschnittartigen Perspektive können Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung oder des Verlusts von Professionalität rekonstruiert werden (Bohnsack et al., 2022). Professionalität wird dabei durch ein definiertes Ausmaß an Könnerschaft beschrieben, die durch den Erwerb von Handlungskompetenzen erreicht und verinnerlicht werden soll (Herzog, 2014; Keller-Schneider & Hericks, 2014; Terhart, 2000). Diesem längsschnittartigen Zugang wird im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 9.6 und 9.8) Rechnung getragen.

Der zeitliche Abschnitt des Berufseinstiegsjahrs entspricht zudem dem Forschungsfokus vorliegender Dissertation. Während strukturorientierte Ansätze sich mit spezifischen Handlungsanforderungen des Feldes befassen und kompetenzorientierte Verständnisse der erworbenen Kompetenzen vor und während des Berufseinstiegs favorisieren, fokussiert der berufsphasenspezifische Ansatz die Ausgestaltung der Anforderungen im Berufseinstiegsjahr. Die Ergebnisdarstellung in Kapitel 9.5 stellt im Berufseinstieg beobachtete Formen der Kompetenzgewinnung in mehreren Entwicklungsfeldern dar. Der in vorliegender Arbeit favorisierte berufsbiografische Professionalisierungsansatz im Lehrberuf ist zudem geeignet, gegensätzliche Zugänge wie persönliche Dispositionen sowie strukturelle und institutionelle Anforderungen im gemeinsamen Kontext darzustellen. In Kapitel 4 wird nun der prägende Abschnitt des Berufseinstiegsjahrs sowie der berufsbiografische Professionsansatz als „Entwicklungsaufgaben-Modell“ im Hinblick auf zu lösende biografisch wirkende Anforderungen näher beschrieben.

4 BERUFSEINSTIEG UND ENTWICKLUNGSAUFGABEN

In diesem Kapitel wird das in dieser Arbeit bevorzugte professionsfördernde „Entwicklungsaufgabenmodell“ (Havighurst, 1956; Hericks & Keller-Schneider, 2020) und dessen Bedeutung für das vorliegende Dissertationsprojekt beschrieben. Zunächst erfolgt eine zeitliche Eingrenzung auf das Berufseinstiegsjahr als berufsbiografische Schlüsselphase: Diese kann in verschiedenartigen Phasen- oder Stufenmodellen dargestellt werden und ist charakterisiert durch unterschiedliche Beanspruchungen. Mit der Darstellung des Modells der beruflichen Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsfelder erfolgt die Anbindung an den berufsbiografischen Kompetenzansatz. Der Berufseinstieg als krisenbehafteter Abschnitt der Konfrontation eigener habitueller Prägungen mit Schulkulturen wird nachfolgend als entscheidend für die Entwicklung von (Medien-)Kompetenzen dargestellt. Kennzeichnend für diese Konfrontation ist das Aufeinandertreffen von berufsspezifischem Wissen und Kompetenzen mit persönlichen Einstellungen und Wertorientierungen (Terhart, 1991).

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen Unterrichtender in Bildungsübergängen von der Hochschule zur Berufseinstiegsschule wurde schon in den 1970er-Jahren als problembehaftet identifiziert (vgl. Pecher, 2023): Der Begriff „Praxisschock“ beschreibt die für die berufliche Sozialisation bedeutsame, aber oft krisenbehaftete Phase des Berufseinstiegs von Lehrkräften (Müller-Fohrbrodt et al., 1978). Dieser berufliche Abschnitt wird aufgrund von Erfahrungen und prägenden Ereignissen als berufsbiografische *Schlüsselphase* beschrieben: „In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase werden unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen entwickelt, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen“ (Herrmann & Hertramph, 2000, S. 54). Die Phase des Berufseinstiegs wird somit als weichenstellend für spätere berufliche Handlungsmuster und die weitere berufliche Entwicklung bezeichnet, da sich hier bildende Einstellungen und Handlungsroutinen in den nachfolgenden Jahren oft beibehalten werden und so die Art der Berufsausübung der Lehrperson kennzeichnen (Messner & Reusser, 2000b). Die Länge dieses berufssensiblen und nachhaltig prägenden Abschnitts kann als Zeitraum von einem bis mehrere Jahre dargestellt werden. Das Modell von Fuller & Brown (1975) beschreibt den Aufbau von Handlungskompetenzen Lehrender in dieser Einstiegsphase in drei Stufen:

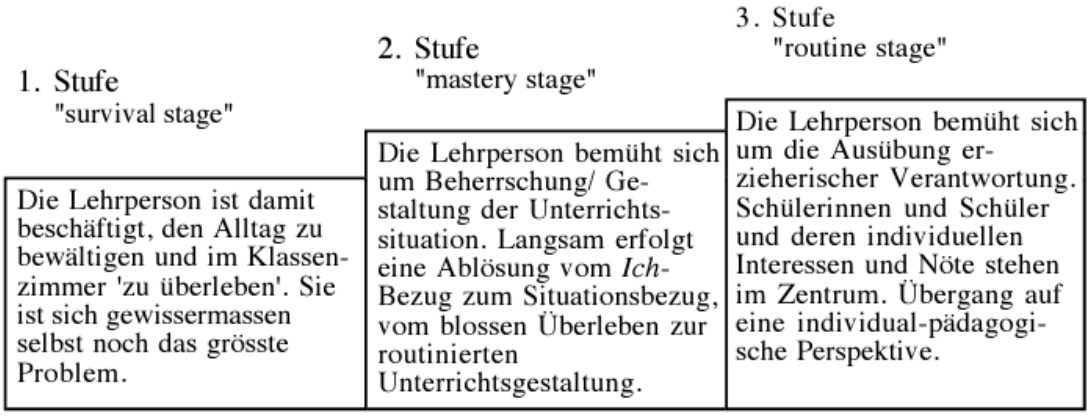


Abbildung 3: Stufenmodell des Lehren Lernens (Fuller & Brown, 1975)

Abbildung 3 stellt den zeitlich aufeinanderfolgenden, stufenförmigen Aufbau von Handlungskompetenzen von Lehrpersonen dar. Der Auseinandersetzung mit persönlichen Schwierigkeiten folgt die berufliche Sozialisation in Form von situativer Unterrichtsgestaltung. Erst danach wird die Berufsausübung überwiegend durch erzieherisches und pädagogisches Handeln bestimmt (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975). Hubermann (1991) stellt ergänzend Entwicklungsabschnitte und Entwicklungsverläufe dar, wobei Lehrkräfte in der Einstiegsphase als beruflich noch wenig gefestigt beschrieben werden. Professionalität wird erst nach der individuell unterschiedlich gestalteten Bewältigung von Hürden erworben.

Die zu bewältigenden Problemfelder können unterschiedlich ausgestaltet sein, jedoch werden aufgrund der strukturellen Beschaffenheit des Berufsumfelds häufig ähnlich gelagerte Aspekte benannt: In einer Zusammenschau mehrerer Studien zu Problemfeldern und Entwicklungsperspektiven im Berufseinstiegsjahr (Henecka & Lipowsky, 2002; Terhart, 1994; Veenman, 1984) werden als gemeinsame Schlüsselfaktoren die Aspekte Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsplanung, Leistungsbeurteilung, Lehrerkollegium, Schulleitung, Kooperation, Rahmenbedingungen, Elternarbeit und Vorerfahrung identifiziert (Pecher, 2018). Dreer (2018) nennt ergänzend Einführung in den Schulalltag, Integration ins Kollegium, Selbsterprobung und Selbstverwirklichung als Lehrperson als von Berufseinsteigenden häufig formulierte Bedürfnisse im Einstiegsjahr. Messner und Reusser (2000b) betonen den Erfahrungsaustausch sowie die Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrenden als Faktoren zur Bewältigung beruflicher Anforderungen. Dabei werden Handlungsmöglichkeiten entdeckt und Routinen ausgebildet sowie eigene didaktische und pädagogische Handlungskonzepte und deren Wirkungen reflektiert. Gemeinsam ist allen Entwicklungs- und Problemfeldern die Perspektive der persönlichen, handlungsorientierten Weiterentwicklung durch eine durchgeführte Anforderungsbewältigung.

Dem im Berufseinstieg erforderlichen „kontinuierlichen Weiterlernen“ (Terhart, 2014) kommt eine bedeutsame Rolle zu, da berufsspezifische Anforderungen in der Berufseinstiegsphase zum ersten Mal biografisch wirksam werden (Keller-Schneider & Hericks, 2014). In diesem Zeitabschnitt erfolgt auch der prozesshafte Wandel des professionellen Selbstverständnisses, wobei kognitive (fachliches und fachpädagogisches Wissen), emotionale (Motivation, Selbstvertrauen) und praktische (methodisches Handwerk, didaktische Kommunikation) Dimensionen zum Tragen kommen. Dieser Einstellungswandel erfolgt in drei Stadien, wie Messner und Reusser (2000a) darlegen:

- Im vorprofessionellen Stadium wird die Lehrtätigkeit von tradierten Praktiken des Unterrichts und Strategien des Gruppenmanagements definiert, die sich durch Nachahmung von Vorbildern ergeben. Inhalte und Formen des Unterrichts gelten als einfach und selbstverständlich.

- Im autonomen professionellen Stadium wird zwar die Art und Weise der Vermittlung den Lehrpersonen überlassen, jedoch bestimmen Lehrpläne und Curricula die Ziele und Inhalte des Unterrichts.

- In der Phase der kollegialen Professionalität erfolgt die Bewältigung neuer und zunehmend heterogener Aufgaben wie Klassenmanagement, Lernorganisation und Integration in kollegialer Zusammenarbeit und Teams.

Die beschriebene berufliche Sozialisation in drei Abschnitten wird dabei durch die Auseinandersetzung mit Anforderungen der beruflichen Umwelt erfahren, wodurch die Weiterentwicklung der berufsbezogenen Identität erfolgt. Berufliche Laufbahnentwicklungen sind häufig mit privaten verzahnt und beinhalten jene Ziele, die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit bewältigt werden müssen (Messner & Reusser, 2000b).

Die Verzahnung unterschiedlicher biografischer Zugänge hebt Terhart (2014) als aktiven, gestaltenden Aspekt der in der Berufseinstiegsphase zu lösenden Entwicklungsaufgaben hervor. Das berufsbiografische Professionalisierungsmodell der *Entwicklungsaufgaben* wurde in den 1930er-Jahren von Robert James Havighurst als lebensabschnittgeprägtes Modell der Persönlichkeitsentwicklung konzipiert. Verschiedene Faktoren wie persönliche Veränderungen, Anforderungen der Gesellschaft oder intrinsisch motivierte Professionalisierung tragen zur Kompetenzentwicklung bei (Havighurst, 1974). Obgleich das von Havighurst (1956, 1974) beschriebene Modell strukturfunktionalistisch ist, können mit der Akzentuierung auf Aspekte lernender Subjekte die Prozesse der Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen

darstellbar gemacht und zur Abbildung berufsabschnittsgeprägter Professionalisierungsaspekte genutzt werden. Die Habitusfiguration nach Bourdieu (1987) dient als handlungsgenerierende Kategorie, die Struktur und Handeln bei der Erzeugung von Praktiken und Vorstellungen verknüpft. Der milieubedingte Habitus wirkt prägend auf die Wahrnehmung und Praxis einer Person bei der Generierung von Geschmacksvorlieben, Gewohnheiten und beruflichen Praxen (Hericks, 2006). Diese Verknüpfung von Individuum und Struktur stellt für die vorliegende Arbeit eine zentrale theoretische Annahme dar (vgl. Pecher, 2023).

Im Anschluss an frühere Studien (Sikes et al., 1991) beschreibt Terhart (1991) sowohl die soziale Herkunft als auch die Phasen der Berufswahl und des Berufseinstiegs als für die gesamte Berufsbiografie prägend. Aus dem Spannungsverhältnis Habitus – Berufseinstiegsphase heraus rekonstruiert Hericks (2006) die Professionalisierungslinien von Lehrkräften in ihrer Berufseingangsphase in einem Modell aus vier beruflichen Entwicklungsaufgaben. Der Berufseinstieg wird dabei als potenziell krisenhafte Lerngelegenheit beschrieben, wo in einem Prozess des kontinuierlichen Weiterlernens aktiv handelnde und lernende Personen mit ihrer sozialen Umwelt im Austausch sind und Kompetenzen zur Stabilisierung ihrer beruflichen Identität erwerben (Hericks & Keller-Schneider, 2012).

Wesentlich bei dem Modell ist, dass diese Anforderungen durch die berufliche Praxis individuell aufbereitet und in transformierter Form biografisch zugänglich und bearbeitbar gemacht werden. Hericks (2006) stellt das beschriebene Professionalisierungskonzept in folgenden vier zentralen Entwicklungsaufgaben dar (vgl. Pecher, 2023):

- *Kompetenz*: Bei dieser Entwicklungsaufgabe steht die handelnde Person der Lehrkraft mit ihren personalen und fachlichen Kompetenzen im Fokus. Dieser handlungstheoretische Ansatz wurde durch Thomas H. Marshall und Talcott Parsons (1937) begründet. Berufliche Krisen und Versagen von Routinen erfordern ein routiniertes Rollenhandeln und gleichzeitig ein Handeln als ganze Person (vgl. Oevermann, 1996). Die Entwicklungsaufgabe ergibt sich somit aus berufspraktisch zu bewältigenden, widersprüchlichen Handlungsanforderungen an die Person.
- *Vermittlung*: Hierbei wird die fachkundige Rolle der Lehrkraft in Bezug auf Inhalte, Methoden und Denkstile ihrer 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 gelten dabei als selbstreferenziell. Deren Existenz hängt von der Vermittlungstätigkeit, jedoch nicht vom Inhalt oder dem Gelingen einer Aneignung ab. Neben der Einsicht in Unterrichtskommunikation durch das Differenzschema (vgl. Lenzen & Luhmann, 1997) bedarf es zur Erfüllung dieser Entwicklungsaufgabe auch jener Kompetenzen, die erforderlich sind, um das Beobachten oder Verstehen der Unterrichteten auch beobachtbar zu machen.

- *Lernende*: Diese Entwicklungsaufgabe stellt jenes pädagogische Handeln in den Mittelpunkt, welches Lernende bei der Entwicklung zu Persönlichkeiten sowie fachlicher und allgemeiner 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.

Die institutionelle 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 konform gemacht werden muss.

Einen vergleichbaren Ansatz verfolgt Keller-Schneider (2010), die die Entwicklungsaufgaben Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation bei Primarstufenlehrenden identifiziert. Das auf der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus & Launier, 1981) basierende Rahmenmodell Keller-Schneiders zur Entwicklung pädagogischer Professionalität in Stresssituationen definiert sich durch komplexe Wechselwirkungsprozesse zwischen den Anforderungen in der Situation und der handelnden Person. Die Praxisphasen im Lehramtsstudium

werden ebenfalls als Teil des Berufseinstiegs erfasst und deren Nachhaltigkeit betont (Keller-Schneider, 2014). Als Synthese beider Modellzugänge werden vier Felder als zentrale Entwicklungsaufgaben identifiziert und in Tabelle 2 dargestellt:

Entwicklungsaufgabe	**Berufliche Anforderung und Zuständigkeit**
Person (Rollenspezifische Kompetenz)	• Personale und fachliche Kompetenzen reflektieren und der eigenen Praxis gemäß verändern • Erkennen von berufsbezogenen Anforderungen, Ansprüche und Ressourcen • Berufliches und persönliches Handeln ausbalancieren
Sache (angepasste Vermittlung)	• Eigene Vorstellung vom fachspezifischen Lernen entwickeln • Fachinhalte und Fachaspekte klären und spezifisch bearbeiten
Lernende (adressatenbezogene Anerkennung)	• Bildungsbezogene Lernkonzepte kennenlernen und berücksichtigen • Individuelle Lernfortschritte und Lernhindernisse begreifen • Bewertungsmöglichkeiten entwickeln und reflektieren
Institution (institutionelle Kooperation)	• Eigenes Handeln im institutionellen Rahmen erkennen und anpassen • Kooperatives Handeln entwickeln und an Schulentwicklung teilnehmen

Tabelle 2: Darstellung der Entwicklungsaufgaben nach Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010; Keller-Schneider, 2020); eigene fokussierte Darstellung (vgl. Pecher, 2023)

Die in Tabelle 2 aufgezählten berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben bilden den strukturtheoretischen Rahmen der beruflichen Anforderungen des Lehrkrafthandelns.
Dabei können rollenspezifische Kompetenz der Person, angepasste Vermittlung dem Gegenstand bzw. der Sache, adressatenbezogene Anerkennung dem Lernenden sowie institutionelle Kooperation der Institution Schule zugeordnet werden. Die berufsphasenübergreifenden Entwicklungsfelder bewirken in der ersten Phase der Berufsausübung die Entstehung von Handlungsmustern, die als Entwicklungslinien über die gesamte Berufsbiografie bestehen bleiben können (Hericks et al., 2019).

Die Anforderungen der vier Entwicklungsaufgaben bilden darüber hinaus die Basis für die Professionalisierung im gesamten Berufsfeld, wobei eigenes Wissen, persönliche Kompetenzen sowie Angebote der Institution und kollektive Ressourcen von Bedeutung sind. Dabei nimmt die individuelle Lehrperson einen zentralen Stellenwert ein. Berufliche Anforderungen werden mit institutionellen und sozialen Ressourcen kompensiert. Erfahrungen und Kompetenzerwerb beeinflussen den Bildungsgang nachhaltig und verändern dabei den Referenzrahmen für nachfolgende Anforderungen (Hericks & Keller-Schneider, 2020). Abbildung 4 stellt zentrale Anforderungen und Dimensionen der berufsbiografischen, entwicklungsaufgabenbezogenen Professionalisierung von Lehrpersonen beim Berufseinstieg dar:

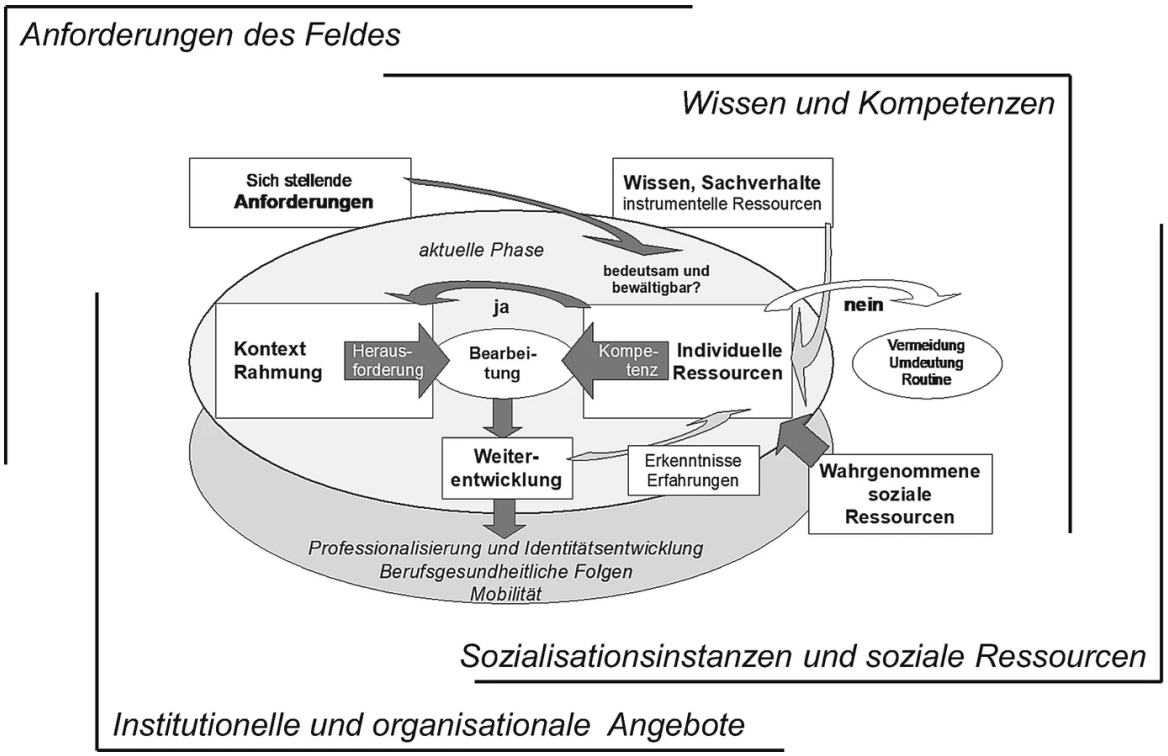


Abbildung 4: Perspektiven auf das Forschungsfeld zur Professionalisierung von Lehrpersonen (Hericks & Keller-Schneider, 2020)

Im Zentrum der in Abbildung 4 erörterten Perspektiven und Felder stehen das wahrnehmungsorientierte Modell der Professionalisierung von Lehrpersonen und Zugänge zu Professionalisierungen im Rahmen einer aktiven Auseinandersetzung mit kontextuellen Anforderungen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Strukturorientierte Zugänge manifestieren sich in berufsphasenspezifischen, von Berufseinsteigenden wahrgenommenen und zu bearbeitenden Handlungsanforderungen des Feldes, während kompetenzorientierte Zugänge erworbene Kompetenzen beim Berufseinstieg und deren Veränderung durch berufsbedingte

Anforderungen betonen. Wahrgenommene kollektive Ressourcen in Form von sozialer Unterstützung sowie institutionelle und organisationale Möglichkeiten der Professionalisierung in Form von Begleit-, Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten ermöglichen eine strukturelle Unterstützung der Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase und auch darüber hinaus (Hericks & Keller-Schneider, 2020; Keller-Schneider, 2019). Weiters können kollektiv gelebte Handlungspraxen (Böhme & Herrmann, 2011; Herrmann & Hertramph, 2000) sowie soziale und kollegiale Unterstützungsformen, die durch das Lehrkraft-Kollegium und die Schulleitung getragen werden, als berufsbiografisch bedeutsam genannt werden (Thomas et al., 2020).

Berufseinsteigende Lehrpersonen stehen vor der Verantwortung, sich mit ihrem persönlichen Habitus und mit den wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinanderzusetzen und diese Differenz zu bearbeiten. Erst die Wahrnehmung und die Identifikation eines Ereignisses als bedeutsam machen es möglich, dass die normativen Anforderungen berufsbiografisch relevant werden (Hericks, Sotzek et al., 2018). Dieser Vorgang ermöglicht die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen sowie struktureller Wissensbestände, fachlicher Ausprägungen und kontextueller Rahmenbedingungen (Leineweber et al., 2021). Für das Entwicklungsaufgabenmodell wird in neueren Forschungsansätzen der Begriff *Entwicklungsfelder* verwendet, womit eine Betonung auf das pädagogische Handeln gelegt wird. Person und Institution auf der einen sowie Sache und Lernende auf der anderen Seite stehen dabei in einem dialektisch-spannungsreichen Verhältnis zueinander. Dieses kann freiwillig oder mittels Konfrontationen vermittelte, zu bearbeitende Anforderungen der Organisation sowie individualisierende Lehr- und Lernformen oder besondere Partizipationsstrukturen innerhalb der Institution beinhalten (Hericks et al., 2019).

Das berufsbiografische Professionalisierungsmodell der Entwicklungsfelder wird aufgrund seiner vielschichtigen Adressierungen wie habituelle Voraussetzungen, berufsprägende Krisen und Faktoren, schulkulturelle Reflexionen und Möglichkeiten des individuellen Kompetenzerwerbs in vorliegender Arbeit präferiert. Auch die Zeitfokussierung auf die Phase des Berufseinstiegs, in der durch transformatorische Bearbeitungsvorgänge für die weitere Berufslaufbahn bedeutsame Handlungspraxen entwickelt werden, ist für die vorliegende Forschungsarbeit zielführend. Im nachfolgenden Abschnitt werden der Forschungsfokus konkretisiert, persönliche, dispositiv bedingte Voraussetzungen des Medienhandelns in Habitusformen dargestellt sowie Transformationsmöglichkeiten in schulkulturellen Umgebungen gegenübergestellt.

5 HABITUS UND SCHULKULTUREN

In diesem Kapitel werden die Habitustheorie und die daraus abgeleiteten Darstellungen des medialen Habitus vorgestellt. Die theoretische Erweiterung auf das Habitus-Konzept trägt zum besseren Verstehen von herkunftsbezogenen Bedingungen des Medienhandelns bei. Die Beschreibung schulkultureller und institutioneller Bedingungen wiederum hilft dabei, den Forschungsfokus der medienbiografischen Professionalisierungsaspekte zu vertiefen.

Im Folgenden werden nun drei zentrale Aspekte differenziert: Erstens der primäre und dispositiv bedingte (mediale) Habitus, zweitens die Darstellung von Schulkulturen als prägender Ort der Professionalisierung und beruflichen Integration und drittens die sich aus der Bearbeitung von Ansprüchen oder Transformationen ergebenden Ansätze eines sekundären, berufsbezogenen Habitus im Umfeld von Schulkulturen.

5.1 (Medialer) primärer Habitus

Für die milieuspezifische Ausprägung von Persönlichkeit und Verhalten wird in der bildungswissenschaftlichen Forschung häufig das Habituskonzept als Referenzrahmen angenommen. Das Gesellschaftskonzept nach Pierre Bourdieu gilt als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft und basiert auf der Darstellung sozialer und kultureller Bedingungen, in denen Menschen aufwachsen und leben, womit die Abgrenzung von Angehörigen bestimmter sozialer Klassen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen dargestellt wird. Durch Auftreten, Vorlieben und Geschmäcker wird die Grundhaltung Einzelner und die Gesamtheit des Verhaltens in der sozialen Welt bestimmt und zum Ausdruck gebracht. Dies inkludiert als Dispositionen bezeichnete einverleibte Strukturen, Neigungen und Veranlagungen wie auch Lebensweise, Einstellungen und Wertvorstellungen (Bourdieu, 1982). Habitusformen werden meist als starr und anhaltend beschrieben: „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen als strukturierte Strukturen“ (Bourdieu, 1987, S. 98). Jedoch können unter bestimmten Bedingungen auch Transformationen des Habitus ermöglicht werden (vgl. Koller, 2018; Rosenberg, 2011).

Die Konzeption des *medialen Habitus* knüpft an Bourdieus Habitusansatz an. Die – anfangs unterschiedlichen – Theorieentwicklungen (Kommer, 2006; Swertz, 2003) beschreiben Medien als Form der Begrenzung des methodischen und didaktischen Handlungsraums durch

ihre Struktur (Swertz, 2003). Dadurch wird die Darstellung und Deutung medienspezifischer Handlungspraxen und die Fokussierung im Hinblick auf zugrundeliegende, habituell geprägte Dispositionen ermöglicht (Meder, 2013). Kommers Forschungsansatz zeigt, dass der mediale Habitus Lehramtsstudierender über „(unaufgelöste) Spannungen und Paradoxien" gesellschaftlich strukturiert in Erscheinung tritt. Dabei werden über subjektive Perspektiven, Deutungsmuster und die Genese von Dispositionen Medien reflektiert und strukturiert (Kommer, 2006). In der Darstellung von Medienbiografien und Medienkompetenzen Primarstufenstudierender unterscheidet Kommer (2010) zwischen unterschiedlichen, milieubedingten Gruppen (vgl. Pecher, 2023). Biermann (2009b) ergänzt, dass der mediale Habitus als Deutungs- und Kompetenzmuster medialer Handlungspraxen adäquat beschrieben wird und diese 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, 2012, S. 90). Damit wird eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für die handelnden Personen in der Regel nicht reflexiv werden und Teil des Gesamt-Habitus darstellen, beschrieben.

Der Habitus wird so als Folge von milieubedingten Erfahrungen begriffen. Dessen Dispositionsgefüge stellt die Basis für die Wahrnehmung und Gestaltung des entsprechenden Sozialraums dar (Biermann, 2013). Sichtbar wird der mediale Habitus nach Kommer (2022) in der Performanz von Handlungspraxen als permanent aktualisierte Artikulation der strukturierten und strukturierenden Umwelt. Durch mediale Handlungen wird der Habitus konkret erkennbar als Einbettung in die Lebensumwelt, als Formen des Medienumgangs und der Ressourcenausstattung, als Auswahl der Medieninhalte und damit einhergehender Wertezuschreibungen, als Rezeption bestimmter Medien und Inhalte sowie als strukturelle Kopplung und Abgrenzung zu anderen Medien. Kommer (2006, 2021, 2022) unterscheidet bei der Darstellung des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden bzw. angehenden Lehrpersonen und damit explizit medienpädagogisch handelnden Personen vier Habitusformen:

- *Ambivalente Bürgerliche*: Bei der Nutzung elektronischer Medien wird bei diesem Typus häufig auf mangelnde Qualität verwiesen. Entsprechen die genutzten Medieninhalte nicht den eigenen Idealvorstellungen, erfolgt die medienpädagogische Vermittlung oft ungern und unter Vorbehalten.

- *Überforderte Bürgerliche*: Die Nutzung elektronischer Medien wird häufig mit einem Kontrollverlust antizipiert und Medien dann aus dem eigenen Haushalt verbannt. Ebenso ist bei den Personen oft eine latente Technikfeindlichkeit zu bemerken. Bei beiden Unterformen der „Bürgerlichen" erfolgt überdies eine deutliche Orientierung hin zum Buch als bevorzugtes Medium.
- *Hedonistische Pragmatiker*: Medien dienen bei dieser Gruppe in erster Linie der Unterhaltung und der Arbeit. Privat wird ein breites Medienensemble an unterschiedlichen Medien genutzt, wobei Unterhaltungsmedien generell eine bedeutende Rolle spielen.
- *Kompetente Medienaffine*: Diese Gruppe nutzt zur Verfügung stehende Medien aus einer überdurchschnittlichen Ausstattung meist anlassbezogen. Der Medienumgang dieser Personen ist eigenverantwortlich, wobei Medienkompetenz oft selbstverantwortlich und selbständig erworben wurde und in einem breiten Nutzungsspektrum angewandt wird.

Die mehrstufige Typisierung orientiert sich an der Verwendung klassischer Qualitätsmedien, am hedonistischen Zugang zur Populärkultur sowie der Verortung in einem dreipoligen Raum, der vom persönlichen Zugang zur Medienerziehung bestimmt wurde (Kommer & Biermann, 2012). Weitere Habitus-Ausformungen im schulischen Kontext zeigen ähnlich gelagerte Abgrenzungen: Bei einer Differenzierung von Habitusformen Lernender in Haupt- und Realschulen unterscheidet Kommer (2010) zwischen computerfernen, unauffälligen hedonistischen und medienaffinen Menschen. Im vorschulischen Bereich von Lernenden zwischen drei und sechs Jahren werden von Swertz et al. (2012) habituelle Muster gezeigt, wobei die bei den Kindern dieser Altersgruppe milieubedingten Abgrenzungen anhand der Ausstattung mit Mediengeräten zu beschreiben ist.

Im Kontext medienpädagogisch tätiger Personen zeigen die Untersuchungen zu Habitusformierungen angehender Lehrkräfte der Elementarpädagogik in Kindertagesstätten differenzierte Habitustypen, die ihren Arbeitsort entweder als Schutzraum vor elektronischen Medien betrachten oder Medienerziehung als zentrale pädagogische Aufgabe definieren (Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Zu ähnlichen Differenzierungen gelangen auch Henrichwark (2009), Mutsch (2012) und Schmotz (2009). Bei Scheuble et. al. (2014) beschreiben Lehramtsstudierende den Arbeitsort Schule je nach Habitusform entweder als medialen Schutzraum oder Ermöglichungsraum. Bäsler (2021) differenziert in einer Untersuchung von

Lehramtsstudierenden die Habitustypen „digitaler Fan“ und „digitaler Pragmatiker“, wobei erstere durch Spaß im Umgang sowie Interesse und zweitere durch Zurückhaltung oder Ablehnung charakterisiert werden.

Folgende Übersicht stellt zentrale, abgrenzende Eigenschaften unterschiedlicher Forschungsarbeiten zum medialen Habitus fokussiert in den beiden Gegenpolen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“, dar:

Beforschte Gruppe	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Lehramtsstudierende (Kommer, 2006)	Zweifel an Qualität, Nutzung unter Vorbehalten, Kontrollverlust, Buch als bevorzugtes Medium	Unterhaltungsmedien, überdurchschnittliche Ausstattung, Medienkompetenz eigenverantwortlich
Elementarstufenstudierende (Friedrichs-Liesenkötter, 2016)	Kindertagesstätte als Schutzraum vor Medien	Medienerziehung als zentrale pädagogische Aufgabe
Lehramtsstudierende (Scheuble et al., 2014)	Medienbildung keine Aufgabe der Schule, Schutz vor schädlichen Einflüssen	Eröffnung neuer Möglichkeiten im Unterricht, Medien für Motivation und Spaß
Lehrkräfte (Schmotz, 2009)	Fokussierung auf Fachinhalte, medienskeptisch, lehrkraftgelenkter Unterricht	Veränderung der Unterrichtskultur, gesellschaftliche Prozesse, Kritik an Medienausstattung
Lehrkräfte (Mutsch, 2012)	ablehnende Grundhaltung selbstgewählte Distanz, pragmatischer Medieneinsatz	aufgeschlossene Haltung, Qualitätsanspruch an Medien, Forcierung bildungsorientierter Nutzung
Lehramtsstudierende (Bäsler, 2021)	Zurückhaltung oder Ablehnung von Medien	Spaß beim Medienumgang, großes Interesse

Tabelle 3: Fokussierte Darstellung von Habitus-Differenzierungen im pädagogischen Bildungsbereich

In der in Tabelle 3 dargestellten fokussierten Gegenüberstellung wird eine zweipolige, herkunftsbedingte Habitus-Differenzierung verwendet. Es wurden hierbei jeweils Typisierungen aus jenen Forschungsarbeiten gewählt, deren beforschte Gruppe selbst pädagogisch tätig ist oder zumindest in pädagogischer Ausbildung begriffen ist. Bei den Typenbildungen von Kommer und Mutsch wurden zum Teil zwei Gruppen zu einer zusammengefasst.

Medienreservierte auf der einen Seite kennzeichnen eine ablehnende und reservierte Haltung. Medienbildung wird nicht als zentrale Aufgabe von Bildungseinrichtungen gesehen.

Diesen wird im Gegenteil eher eine Schutzfunktion vor schädlichen Medieneinflüssen zugeschrieben. Auch wird Kontrollverlust antizipiert, der sich in einem lehrkraftzentrierten Unterricht widerspiegelt.

Medienengagierte auf der anderen Seite kennzeichnen eine offene und positive Grundhaltung Medien gegenüber. Medienbildung wird als gesellschaftliche Aufgabe definiert und Bildungseinrichtungen als Ort, wo diese umzusetzen ist. Betont werden auch der Unterhaltungs- und Spaßfaktor sowie die Möglichkeit, mit der adäquaten Nutzung von Medien die Unterrichtsgestaltung zu verändern.

Gemeinsam ist den Habitus-Differenzierungen, dass sich milieubedingte Unterschiede in verschiedenen Settings und Personengruppen jeweils in Vorlieben und Grundhaltungen widerspiegeln und dies durch Handlungspraxen sichtbar wird. Die getroffene, fokussierte zweipolige Habitus-Differenzierung wird in vorliegender Arbeit in Kapitel 9.7 aufgegriffen und stellt die theoretische Bezugsnorm bei der empirischen Darstellung der habitusbedingten Typisierung in die Mediennutzungstypen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ dar.

Neuere Forschungszugänge betonen neben dem medialen Habitus vor dem Hintergrund des digitalisierungsbedingten Wandels von Handlungspraktiken und Bildungsvorstellungen den *digitalen Habitus* (Langenohl et al., 2021). Biermann (2020) unterstreicht den Prozess des Wandels von Analog- auf Digitaltechnik, die Technisierung des Alltags sowie Digitalität als kulturelles Zusammenspiel unterschiedlicher, praxisgenerierender menschlicher und nichtmenschlicher Handlungen. Zentraler Faktor ist neben der spezifischen Feldlogik und der Rolle der digitalen Bildung im Schulkontext auch die Anknüpfung an habituelle Praxen. Zusätzlich zur Digitalisierung als technischer Prozess findet die Digitalität als kulturelles Handeln Beachtung, um Lernende auf eine digitalisierte Welt vorzubereiten. Digitale Medien im Habituskontext eröffnen vielen Menschen neue Gestaltungs- und Rezeptionsräume (Kommer, 2021). Neben biografisch- und sozialisationsrelevanten Einflussfaktoren wie Familie, Peers und Hochschulausbildung wird auch die Phase des Berufseinstiegs betont, die die Integration medienpädagogischer Inhalte unterstützen soll. Die Berufspraxis der Lehrpersonen stellt eine sozialisationsbegründende Relation im Berufsfeld dar, welche in der Ausstattung, in gesetzlichen Grundlagen und technischen Rahmenbedingungen sichtbar wird. Digitale Infrastruktur wie Internetanbindung, Geräteausstattung und Gerätewartung sind grundlegende Bedingungen für die Ermöglichung adäquater digitaler Bildung in Lernkulturen (Biermann, 2020).

Der mediale Habitus als herkunftsorientiertes Kriterium für Medienvorlieben und mediale Handlungspraxen dient in der vorliegenden Arbeit zudem als Bezugsnorm bei der Darstellung der Entwicklungsfelder (vgl. Kapitel 9.5) einerseits und andererseits bei ihrer Generierung (Kapitel 9.7). Mediennutzungsmuster, Formen der Medienvorlieben und der Medienausstattung sowie Wertezuschreibungen bei Medieninhalten stellen Handlungspraxen dar, die zur Bezugnahme auf habituelle Formungen dienen. Berufliche mediale Handlungspraxen und Schulkulturen dienen als Ermöglichungsraum berufshabitueller Darstellungen, was durch Transformation und Transitionen des Primärhabitus bedingt wird.

Im folgenden Abschnitt werden nun Schulkulturen und Transformationen als Möglichkeiten beschrieben, primäre Habitusfigurationen im neuen beruflichen Umfeld neu zu deuten oder anders zu interpretieren.

5.2 Schulkulturen und Transformationen

In der Berufseinstiegsphase wird der Primärhabitus durch die vorgefundene Schulkultur mit Anforderungen der Institution konfrontiert, was häufig zu Krisenerlebnissen und Umorientierungen führt. In diesem Abschnitt werden Habitustransformationen beschrieben, die durch ihre Bearbeitung zur Ausbildung des beruflichen Habitus beitragen können. Die in Schulen vorgefundenen strukturellen und schulkulturellen Ausformungen können auf folgende drei Arten beschrieben werden:

Erstens kann Schule laut Fend (2008) deskriptiv als Organisationsstruktur definiert werden, in der materielle Ressourcen und Ausstattung, der reibungslose Ablauf der Entscheidungsprozesse, der adäquate Einsatz der Lehrpersonen, Elternkontakt, Selbstdarstellung und Vernetzung der Schule im lokalen Umfeld als bedeutsame Faktoren gelten. Als Grundlagenaufgabe der Institution Schule wird außerdem auch die Reproduktion der Gesellschaft definiert. Im Zuge dessen hat sie mit Sozialisation und Selektion der nachwachsenden Generationen zwei bedeutsame Aufgaben zu erfüllen (Fend, 2008; Parsons, 1979). Die Funktionen der Schule als gesellschaftliche Institution und ihre inneren Wirkungsmechanismen können je nach Analyseschwerpunkt, Differenzierungsgrad, Entstehungszeitpunkt und normativer Ausrichtung dargestellt werden.

Zweitens können Schulen mit Blick auf die Habitustheorie Bourdieus als Ort des Arrangements kultureller und sozialer Praktiken definiert werden, in denen die spezifischen

unterrichtsbezogenen Handlungsformen konkret generiert werden (Helsper, 2008b). Als zentrale Merkmale von Schulkulturen nennt Krammer (2019) nach Helsper (2008b) eine Formalität als soziales System mit eigenständiger Organisation im Sinne Luhmanns (1984), einen Mitgliedschaftsentwurf mit formalen wie informalen Strukturen sowie eine systemisch bedingte Hierarchie. Die symbolische Ordnung der einzelnen Schulen wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit bildungspolitischen Vorgaben und strukturierenden Rahmenbedingungen sowie der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung.

Drittens finden nach Helsper (2008a) einzelschulspezifische Strukturen ihren Ausdruck in grundlegenden und sinnkonstituierten Antinomien des pädagogischen Handelns, welches spezifisch gedeutet werden müssen. Die handelnde Auseinandersetzung der Lehrkräfte begrenzt einerseits die Handlungsmöglichkeiten, schafft aber andererseits auch spezifische Möglichkeitsräume der Transformation und Veränderung. Das berufliche Handeln beinhaltet kommunikative, strategische oder rituelle Handlungsformen in Auseinandersetzung und Kooperation zwischen Schulleitung und Lehrenden sowie im Zusammenspiel mit den Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Gruppen Lernender und Eltern.

Zentraler Aspekt und für vorliegende Forschungsarbeit bedeutsam ist die Adressierung primärhabitueller medialer Handlungspraxen, die in Schulkulturen nach systemischen Anforderungen und Krisen bearbeitet und transformiert werden können. Den transformatorischen Bearbeitungen gehen berufliche Antinomien im Unterricht voraus:

Unterrichtliche, transformationsermöglichende Faktoren sind einzigartige und unvorhersehbare Situationen in pädagogischen Kontexten (Koller, 2021) oder Spannungsfelder zwischen Struktur und Planung auf der einen sowie Offenheit und Ungewissheit auf der anderen Seite (Helsper, 2011, 2014; Paseka et al., 2018). Diese Aspekte der Unvorhersehbarkeit von Handlungspraxen beinhalten häufig eine Vielzahl unterschiedlicher, oft entgegengesetzter Möglichkeiten. Die Einzigartigkeit jeder Situation sowie der Zukunftsbezug jeder Handlung stellen weitere inhärente Unsicherheitsfaktoren dar (Koller, 2021). Drei handlungsorientierte Ermöglichungsfaktoren, durch die bewährte Musterlösungen und Routinen hinterfragt werden und konkrete Handlungspraxen vor dem Hintergrund von Passungsschwierigkeiten zwischen eigenen und systemischen Bildungsprozessen Habitustransformationen bewirken, stellt Rosenberg (2011) vor (vgl. Pecher & Gabriel, 2020):

- *Mehrdimensionalität*: Der Habitus wird dabei als mehrdimensionales Überlagerungsverhältnis von unterschiedlichen Praxislogiken gesehen. Dieses aus Studien zur Intersektionalität und Theorien zur mehrdimensionalen sozialen Positionierung in jugendlichen Erfahrungsräumen (Bohnsack, 1989; Bohnsack & Nohl, 1998) konventionalisierte Habituskonzept ermöglicht es, unterschiedliche Eigenlogiken innerhalb eines mehrdimensionalen Praxisgefüges zu berücksichtigen. Die so definierte Form der Habitustransformation beinhaltet differente, potenziell widerstreitende Möglichkeiten von Praxislogiken. Berufliche Umbrüche bedingen dabei häufig neue Handlungsorientierungen, die aber trotzdem meist an früheren Erfahrungskomplexen ansetzen (Nohl et al., 2015).
- *Iterabilität*: Hierbei wird die Möglichkeit einer andersartigen Reproduktion des Habitus durch zeitliche Distanz eröffnet. Gemäß Butler (1998), einem Ansatz Derridas folgend, beinhaltet der Habitus in seiner dynamischen Reproduktion jeweils auch Möglichkeiten des Scheiterns und daraus folgend einer situativ bedingten Neuinterpretation.
- *Inkongruenz*: Der Kontakt mit neuen Logiken des beruflichen Umfelds kann die Logik der eigenen Habituspraxis verstärken oder verunsichern. Passungsschwierigkeiten können dabei die Relationen unterschiedlicher Praxislogiken innerhalb des Habitus neu gewichten. Der Anschluss an neue Berufsfelder oder die Transformation einer Feldstruktur können Stabilisierungs- oder Verunsicherungsprozesse eigener Dispositionen bedingen.

Koller (2018) ergänzt, dass es im Rahmen beruflicher Transformationen zur habituellen Anpassung oder Auflehnung kommen kann. Ein möglichst offener Habitus gilt als Grundlage von transformativen Prozessen. Handelnden Personen stehen an jeder Stelle einer Interaktionsabfolge mehrere Handlungsoptionen offen. Nach einer erfolgten Selektion wird jeweils nur eine Möglichkeit ausgewählt. Dabei spielt die Verlaufsstruktur der Transformationsprozesse eine bedeutsame Rolle: einer Krisenerfahrung folgt die Vorstellung neuer Figurationsbilder, denen wiederum eine realitätstaugliche Umsetzung folgt. Bevor neue Handlungsmuster entstehen, erfolgt durch Reproduktion älterer eine Selektion, wobei erkannt werden muss, dass inkorporierte Handlungsroutinen in der vorgefundenen Situation untauglich sind.
Denkbare Reaktionen auf in bestimmten sozialen Situationen nicht zielführende Handlungsorientierungen und -strategien beschreiben El Mafaalani & Wirtz (2011): Eine länger

andauernde Nicht-Passung von Habitus und sozialem Kontext kann über eine Verunsicherung entweder zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder über einen kreativen Lernprozess zu einer Habitustransformation führen. Geschmack und Bildungsziele können von den Herkunftsbedingungen abweichen, wobei diese Prozesse durch den sozialen Wandel, Veränderungen in der Arbeitswelt und durch Krisensituationen bedingt werden. Entstehungsbedingungen des Habitus finden dann in der Sozialstruktur kein Pendant mehr. Zudem kann eine differenzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft in einer bestimmten Lebensphase und nach einer impliziten soziologischen Analyse (vgl. Rieger-Ladich, 2005) einen bewusst vollzogenen biografischen Bruch der Gesetzmäßigkeiten und restriktiven Elemente der vorgeprägten Herkunft bedingen. Diese zielgerichtete, intentionale Habitustransformation setzt die aktive Auseinandersetzung mit den erweiterten Möglichkeiten des sozialen Raums voraus.

In vorliegender Arbeit werden Habitustransformationen vor allem anhand empirischer Darstellungen der Verlaufsperspektive nachgezeichnet (vgl. Kapitel 9.6 und 9.8). Gegebenheiten und (initiierte) Krisen, in denen über eine Auseinandersetzung mit Strukturlogiken des Berufsumfelds eigene habituelle Vorstellungen neu interpretiert oder umgedeutet werden, tragen zur Bildung berufshabitueller Handlungspraxen bei. Im folgenden Abschnitt werden mehrere Zugänge zur Beschreibung eines (medialen) Berufshabitus angeführt.

5.3 Berufshabitus

Die Darstellung von Schule als berufliches Handlungsfeld ermöglicht das Verstehen der Bedeutung habitueller Voraussetzungen bei der Herausbildung eines professionalisierenden Berufshabitus. In folgendem Kapitel werden unterschiedliche Zugänge berufshabitueller Formierungen vergleichend und ergänzend dargestellt.

Der berufliche Habitus kann definiert werden als verinnerlichte Organisationsroutinen und pädagogische Konventionen im Sinne kollektiv erarbeiteter Lösungsansätze und Wissensbestände, welche das pädagogische Handeln prägen (Pecher et al., 2024). Im Sozialisationsprozess müssen über zu bewältigende Handlungsdilemma berufskulturelle, überindividuelle Deutungsmuster interpretiert und internalisiert werden (Kramer & Pallesen, 2018;

Oevermann, 2001). Nachfolgend werden Entstehungsfaktoren, die Schule als Entstehungsort des beruflichen Habitus und Abgrenzungsmerkmale zum Primärhabitus beschrieben.

Die Einbeziehung früherer Habitusformen wie des familiären Herkunftshabitus, des eigenen Schulhabitus sowie des in der Gesamtbiografie erworbenen Habitus ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf den Gesamthabitus der Lehrkraft (Helsper, 2018a; Hericks et al., 2020). Der berufliche Habitus ist demnach nicht als bloßer Ausschnitt eines Gesamthabitus der sozialen Herkunft zu sehen, sondern definiert sich durch „Überformungen und Weiterführungen früherer Habitusbildungen auf der Grundlage beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken“ (Kramer & Pallesen, 2017, S. 8). Helsper (2008b) identifiziert die Faktoren Ausbildung, Fortbildung, Schulpraxis und das Berufseinstiegsjahr sowie persönliche Erfahrungen in Auseinandersetzung mit konkreten Schulkulturen. Zur beruflichen Habitusbildung tragen zudem die Auseinandersetzung mit dem familiären Herkunftsmilieu, dessen biografische Transformation und kulturelle Neuverortung bei. Über die Korrespondenz des Herkunftshabitus mit dem Berufshabitus werden habituelle Umdeutungen oder Erweiterungen ermöglicht (Helsper, 2018a).

Der Arbeitsplatz gilt als Entstehungsort des beruflichen Habitus, da dieser Ort der berufsbezogenen Interaktionen der einzige Ort ist, wo Theorie und Praxis einheitlich als beruflicher Habitus auftreten (Oevermann, 2005). Die professionelle Organisation Schule beinhaltet nach Helsper (2008b) erhebliche Spiel- und Gestaltungsräume der Professionalisierung. Die vorherrschende pädagogische Professionalität kann je nach Passungsverhältnis und den vorgefundenen Formen von Kooperation und Anerkennung Professionalisierungsprozesse begünstigen (Pecher & Gabriel, 2020). Dabei ist wesentlich, ob und in welchem Ausmaß der Habitus der Lehrperson mit den unterrichtlichen Praktiken und reflexiven Routinebildungen einhergeht (Helsper, 2014, 2019).

Wie der Habitus im beruflichen Handlungsfeld der unterrichtenden Lehrpersonen anhand der Verinnerlichung bewährter Deutungen, Routinen und Erwartungen sichtbar wird, beschreiben Kramer & Pallesen (2018): Inkorporierungen wie Handlungsregeln, Umgangsformen und Sprachstile können einen dauerhaften beruflichen Habitus formen. Dabei müssen die Erwartungs- und Anforderungsstruktur des schulischen Feldes, der symbolischen Ordnung von Schule und Unterricht, der Eigenlogiken der Berufs- und Fachkultur sowie berufliche Praktiken Berücksichtigung finden (vgl. Pecher et al., 2024).

Vier konkret sichtbare Abgrenzungsmerkmale eines professionellen, beruflichen Habitus vom habituellen Herkunftshabitus fassen Kramer und Pallesen (2018) sowie Helsper (2018a) folgendermaßen zusammen:

- *Aktive Initiierung von berufsbezogenen Krisen* und deren Bearbeitung in Bildungsprozessen in der Absicht, Lernenden Handlungsanweisungen zur Wissens- und Normenvermittlung zu geben
- *Reflexivität* und grundlegende Reflexionsfähigkeit sowie grundsätzliche Zugänglichkeit der eigenen Herkunft
- *Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses* zwischen Personen in unterrichtlichen Vermittlungssituationen in der Auseinandersetzung mit den Antinomien des pädagogischen Handelns
- *Umgang mit struktureller Ungewissheit* und Entwicklung eines Fallverstehens unter Berücksichtigung von theoretischem Wissen sowie abstrakten Wissensbeständen

Gemeinsam ist den beschriebenen Berufshabitus-Merkmalen die Betonung der „Reflexivität" des Primärhabitus, der dadurch die Anpassung an die berufliche Struktur erleichtert. Dass dies nicht ohne die Bearbeitung von Antinomien passiert, wird einerseits mit „struktureller Ungewissheit", andererseits mit „berufsbezogenen Krisen" adressiert. Die trennende Abgrenzung des Sekundärhabitus vom persönlichen, herkunftsbedingten Primärhabitus bringt Helsper (2018a, S. 129) folgendermaßen auf den Punkt: der professionale Berufshabitus ist ein „Habitus, der man nicht mehr ist, sondern den man hat".

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist nun – neben Abgrenzungsmerkmalen zum Primärhabitus und der Darstellung der Institution Schule als Bedingungsort der Professionalisierung und Habitus-Neuformierung – bedeutsam, wie der Berufshabitus durch professionalisierende pädagogische Handlungspraxen konkret darstellbar gemacht werden kann.

Die Etablierung pädagogischer Professionalität über die Bourdieusche Habitusdefinition beschreibt rationale Pädagogik als Akzeptanz von Unterschiedlichkeiten in Bezug auf Wissen und Leistungsstand (Kramer & Pallesen, 2018). Pädagogische Professionalität bedingt darüber hinaus die Etablierung pädagogischer Orientierungen: Diese umfassen schulbezogene Werte und Normen, pädagogische Konzepte und Deutungsmuster, ein angemessenes Handeln als Lehrkraft, den adäquaten Umgang mit Lernenden, die Gestaltung des Unterrichts nach didaktischen und methodischen Prinzipien sowie eine grundsätzliche Vorstellung über

Nähe und Distanz (Helsper & Tippelt, 2011). Spezifische Verbindungen von explizitem theoretischem Wissen und implizitem Erfahrungswissen ermöglichen die Entstehung und Festigung von pädagogischen Orientierungen in der pädagogischen Handlungspraxis. Die dabei verwendeten Wissensbestände müssen reflektiert oder zumindest der Reflexion zugänglich gemacht werden (Breitenbach et al., 2012). Ansatzpunkte zur Etablierung eines medialen Berufshabitus sind in Kapitel 9.9 dargestellt.

Dass der berufliche Habitus noch detaillierter und differenzierter beschrieben werden kann, zeigen folgende Zugänge: Helsper (2014, 2021) sieht im Erfahrungsraum Schule sogar die Möglichkeit der Generierung mehrerer beruflicher Habitusformen wie des „Erklärerhabitus“, des „Aneignungshabitus“ und des „Erarbeitungshabitus“, die sich durch unterschiedliche Ausprägungen von Kompetenzen in den Bereichen Vermittlung, Anerkennung und kooperative Institution unterscheiden. Eine weitere Form verschiedenartiger, doppelter Habitualisierung ortet Helsper in der Unterscheidung zwischen einem wissenschaftlich-reflexiven Habitus und einem Habitus des routinisierten, praktischen Könnens (Helsper, 2001). Der Lehrkrafthabitus wird gemäß Helsper dabei bereits als „Schattenriss“ (2018b, S. 25) in der eigenen Schulzeit angelegt und festigt sich dann über die Etappen Universität bzw. Hochschule, Schulpraktika und Berufseinstieg.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der primäre Habitus von Lehrpersonen in schulischen Handlungsfeldern und Schulkulturen (heraus)gefordert wird und die Herausbildung eines professionellen Berufshabitus Neuinterpretationen oder Umdeutungen dispositiv eingelassener Handlungspraxen bedingt. Der nachfolgende Abschnitt befasst sich mit der Zusammenführung der theoretischen Zugänge, welche in einem Modell „medienbezogener Entwicklungsfelder“ münden. Die Bearbeitung dieser Entwicklungsfelder ermöglicht vor dem Hintergrund medienpädagogischer Professionalisierung auch die Entwicklung eines professionellen Schulhabitus.

6 MEDIENBEZOGENE ENTWICKLUNGSFELDER

In diesem letzten theoretischen Kapitel werden unterschiedliche medienpädagogische, strukturtheoretische und professionalisierungsbedingende Zugänge medienbezogener Handlungspraxen berufseinsteigender Lehrkräfte zu einem gemeinsamen Modell zusammengefügt. Dieses medienbezogene Kompetenzmodell stellt eine Synthese aus berufsbiografischen Entwicklungsfeldern sowie medienpädagogischen Kompetenzzielen dar und hat für die vorliegende Forschungsarbeit zentrale Bedeutung, da auf das Modell im empirischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 9.5, Darstellung der Ergebnisse der vier Entwicklungsfelder sowie Kapitel 9.7, Mediennutzungstypen) referenziert wird. In der Gegenüberstellung der einzelnen Entwicklungsfelder werden nun folgend die unterschiedlichen Theoriezugänge der vier Bereiche „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" beschrieben. Die Darstellung der primärhabituellen Vorerfahrungen sowie schulkulturellen Aspekte bei der Bearbeitung von Anforderungen im Berufseinstiegsjahr ist Grundlage für eine mehrdimensionale Sichtweise, in der Mediennutzungstypen, Verlaufsperspektiven und berufshabituelle Zugänge berücksichtigt werden. Zentraler Ausgangspunkt für den medienbezogenen Kompetenzerwerb stellt ein Spannungsverhältnis im Berufseinstieg dar, in dem persönliche, habituell bedingte Überzeugungen aufgrund schulkultureller Anforderungen interpretiert und entsprechend bearbeitet werden müssen. Nachfolgend werden zwei bedingende Zugänge mit der Darstellung des Spannungsverhältnisses und der Professionalisierungsformen beschrieben (vgl. Pecher, 2023).

Im Spannungsverhältnis der Phase des Berufseinstiegs werden Lehrkräfte mit komplexen Verhaltenserwartungen konfrontiert. Hier verinnerlichte Handlungspraxen zwischen berufsbezogenem Habitus und wahrgenommenen Normen gelten als nachhaltig wirksam. Die Organisation der Schule und professionsspezifische, unterrichtsbezogene Interaktionen gelten als konjunktive Erfahrungsräume. Im berufsbiografischen Professionalisierungsansatz bietet das Habituskonzept in Anlehnung an Bourdieu (1982) und Bohnsack (2013) einen Orientierungsrahmen dafür, wie der Habitus in Relation zu wahrgenommenen Normen innerhalb eines Erfahrungsraums unterschiedlich interpretiert werden kann. Dabei werden über die Bearbeitung von Anforderungen eigene habituelle Vorstellungen gegenüber beruflich wahrgenommenen Normen verstärkt oder abgeschwächt, wobei unklar bleibt, ob die zustande gekommene Beziehung zwischen habitualisierter Praxis und normativen Verhaltenserwartungen dauerhaft bestehen bleibt (Hericks, Sotzek et al., 2018; Sotzek et al., 2018). Den sich je nach habitueller Position unterscheidenden Spannungsverhältnissen wird in vorliegender

Arbeit mit der Bildung von Mediennutzungstypen (vgl. Kapitel 9.7) entsprochen, wobei die subjektive Beschreibung der medienbezogenen Handlungspraxen im Vordergrund steht. Die Darstellung der medienbezogenen Kompetenzaneignung spiegelt dabei eine Sichtweise auf die jeweilige Lehrperson wider und berücksichtigt schulbezogene Einflussfaktoren nur in geringerem Umfang (vgl. Kapitel 9.7.2).

Der berufsbiografische Ansatz der Professionalisierung wird auch als berufsbiografisches Entwicklungsproblem (Kramer & Pallesen, 2018; Terhart, 2011) beschrieben. Diesem Ansatz entsprechend sind für die Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften durch die Berufsausübung entstehende Gelegenheitsstrukturen und Entwicklungsanforderungen für ein berufliches Professionsverständnis von Bedeutung (Keller-Schneider & Hericks, 2013). Die Entwicklung einer fachlichen oder medienbezogenen Profession inkludiert Aspekte der persönlichen Unterrichtstätigkeit und umfasst zum einen implizites Wissen in Form habitualisierter Vorstellungen, Annahmen und Überzeugungen, zum anderen eine epistemologische Grundstruktur, die berufstypische Denkstile einschließt (Hericks et al., 2020). Medienbezogener Kompetenzerwerb durch zu erfüllende Entwicklungsaufgaben bzw. in Entwicklungsfeldern erlaubt zudem die Interpretation des Herkunftshabitus im schulkulturellen Umfeld. Der professionelle bzw. professionalisierte berufliche Habitus erfordert von Lehrpersonen die Bearbeitung von Bildungsprozessen über Kriseninterventionen, die Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse, das Fallverstehen sowie eine grundlegende Reflexionsfähigkeit auch des eigenen primären Habitus (Helsper, 2018a; Kramer & Pallesen, 2018).

Den beschriebenen Vorbedingungen „Spannungsverhältnis als Erfahrungsraum“ und „Professionalisierung“ folgt nun als Synthese unterschiedlicher theoretischer Zugänge die Darstellung des Modells „**Medienbezogene Entwicklungsfelder**“ (Pecher, 2023; Pecher et al., 2024). Zentrale methodische Zugänge dieses berufsbiografischen Kompetenzentwicklungsmodells stellen beim Berufseinstieg zu erfüllende Entwicklungsaufgaben (Hericks, 2006; Hericks & Keller-Schneider, 2020) und medienbezogene Kompetenzmodelle (Blömeke, 2000; Schaumburg & Prasse, 2019; Tulodziecki, 1998, 2012) dar. Die durchgeführte Synthese zeigt grundlegende Übereinstimmungen bei berufsbiografischen Anforderungen des Berufseinstiegs und medienpädagogischen Kompetenzzuschreibungen in vier Kernbereichen. Diese festgestellten Analogien können in den vier Entwicklungsfeldern „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ zusammengefasst werden und adressieren dabei ähnliche Zuschreibungen und Erfahrungsräume, wie folgende Gegenüberstellung zeigt:

Berufsbiografisches Entwicklungsfeld		**Medienpädagogische Kompetenz**
Person	Reflexion und Anpassung der Fachlichkeit Erkennen und Ausbalancieren von beruflichen Anforderungen	Reflexion und Analyse der Nutzung von Medien Rolle der Lehrkraft erkennen Medien sachgerecht nutzen und gestalten
	Erkennen und Ausbalancieren der eigenen Rolle als Lehrkraft und Anpassung der sachgerechten Nutzung von und Gestaltung des Unterrichts mit Medien	
Sache	Vermittlung von Sachinhalten unter Berücksichtigung von Aneignungsprozessen	Vermittlung von Unterrichtsinhalten nach pädagogischen Leitideen Wirkungen des Medieneinsatzes auf den Lehr- und Lernprozess reflektieren
	Didaktische und medienbezogene Vermittlung von nach pädagogischen Leitlinien ausgewählten Sachinhalten unter Berücksichtigung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen	
Lernende	Lernkonzepte, Lernfortschritte und Lernhindernisse kennenlernen und berücksichtigen Bewertungsmöglichkeiten entwickeln	Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen des medienpädagogischen Handelns der Schülerinnen und Schüler Kenntnis über Medienkulturen der Kinder
	Medienbezogene Lehr- und Lernkonzepte unter Berücksichtigung der Medienkultur und Lernvoraussetzungen kennenlernen und medienerzieherisch bewertend wirken	
Institution	Eigenes Handeln im institutionellen Rahmen erkennen und anpassen	Fähigkeit zur Mitgestaltung förderlicher schulischer Rahmenbedingungen
	Eigenes Handeln im institutionellen Rahmen erkennen und medienpädagogische Rahmenbedingungen sowie medienförderliche Kooperationskulturen mitgestalten	

Tabelle 4: Fokussierte Gegenüberstellung von berufsbiografischen Entwicklungsfeldern und medienpädagogischen Kompetenzbereichen (vgl. Pecher, 2023)

In Tabelle 4 werden Kernelemente des berufsbiografischen Kompetenzmodells von Hericks und Keller-Schneider und medienpädagogische Kompetenzbereiche von Schaumburg & Prasse, Tulodziecki und Blömeke gegenübergestellt und konkretisierte Bindeglieder in Form

von zentralen Aussagen geschaffen. Die in der Tabelle umrissenen vier Entwicklungsfelder (Person, Sache, Lernende, Institution) werden in der nun nachfolgenden Auflistung auch als Ausblick auf die empirische Studie in Kapitel 9.5 konkretisiert. Die folgende Zusammenstellung von Kurzbeschreibungen der vier medienbezogenen Entwicklungsfelder (Pecher, 2023; Pecher et al., 2024) stellt eine theoretische Vorannahme dar, die in der Darstellung der Interviewergebnisse (siehe Kapitel 9.5) vertiefend dargelegt wird.

Entwicklungsfeld Person: Dieses Entwicklungsfeld umfasst einerseits die Reflexion des persönlichen Zugangs zum Fachbereich. Dabei wird einerseits die eigene Mediennutzung hinterfragt und an berufliche Anforderungen, die eine sach- und fachgerechte Verwendung notwendig machen, angepasst. Andererseits bedingen personenbezogene Entwicklungsaufgaben auch das Erkennen und Reflektieren des Medienhandelns in der eigenen Rolle als Lehrkraft. Dazu bedarf es einer Reflexion der medienbezogenen Tätigkeit am Schulstandort sowie einer Ausbalancierung der Nutzung privater Medien und Geräte. Eigene persönliche sowie erworbene medienpädagogische Kompetenzen werden evaluiert und bei einer Inkongruenz mit dem Wunsch nach Kompetenzerwerb in Form von Fortbildungen oder nach schulischer Unterstützung beantwortet. Dieser Vorgang bedingt das Hinterfragen des eigenen medialen Habitus im Schulumfeld.

Entwicklungsfeld Sache: Dieses Entwicklungsfeld beinhaltet die mediengestützte didaktische Vermittlung von Fachinhalten. Dabei sind standortbezogen die Medienvoraussetzungen und allfällige Hürden zu klären. Die Mediennutzung im Unterricht erfolgt nach didaktischen Prinzipien und Aneignungsprozessen. Zudem wird der Medieneinsatz reflektiert, situativ bewertet und an Lernprozessen sowie Schulwirklichkeiten orientiert. Dieses Entwicklungsfeld beinhaltet somit auch die Nutzung digitaler Medien in konkreten Unterrichtssituationen, wobei durch den coronabedingten Distanzunterricht im Zeitraum der Erhebungsphase teilweise distanzierte medienbezogene Unterrichtsformen notwendig wurden.

Entwicklungsfeld Lernende: Bei diesem Entwicklungsfeld steht die medienerzieherische Anpassung des Unterrichts an die Lernstandvoraussetzung im Vordergrund. Dies erfordert eine Kenntnis der Medienwelt sowie eine innere Differenzierung nach dem Wissensstand der Lernenden. Unterrichtskonzepte können die Möglichkeit der Reflexion und Bewertung von Medienleistungen beinhalten. Dieses Entwicklungsfeld erfordert das Erkennen von Unterschieden bei Lernenden und eine immanent bedingte Differenzierung und Adaptierung des

Medieneinsatzes. Auch ist von Interesse, wie Medienleistungen bewertet werden und wie Medien für Leistungsbewertungen und Leistungsdokumentation genutzt werden.

Entwicklungsfeld Institution: Dieses Entwicklungsfeld wird vom Erkennen und Anpassen des eigenen Medienhandelns im schulkulturellen Umfeld bestimmt. Schulen als soziale Räume machen unterschiedliche Formen der Kooperation erforderlich. Damit einhergehend werden medienbezogene Rahmenbedingungen in unterschiedlichem Ausmaß mitgestaltet und mitbestimmt. Dies kann in der Übernahme schul- und medienbezogener Aufgabenbereiche wie der Betreuung von Webseiten oder der Übernahme von Kustodien manifest werden. Auch die medienbezogene Kommunikation mit Schulleitungen, der Kollegenschaft sowie mit Eltern und Erziehungsberechtigten wird adressiert. Dieser Entwicklungsbereich macht zudem habituelle Reflexionen und Anpassungen in schulischen Erfahrungsräumen notwendig. Eigene dispositivbedingte Handlungspraxen müssen im neuen beruflichen Umfeld neu interpretiert werden.

Abbildung 5 stellt die vier medienbezogenen Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, Lernende“ und „Institution“ mit jeweils zwei zentralen Kernaufgaben dar (vgl. Pecher, 2023):

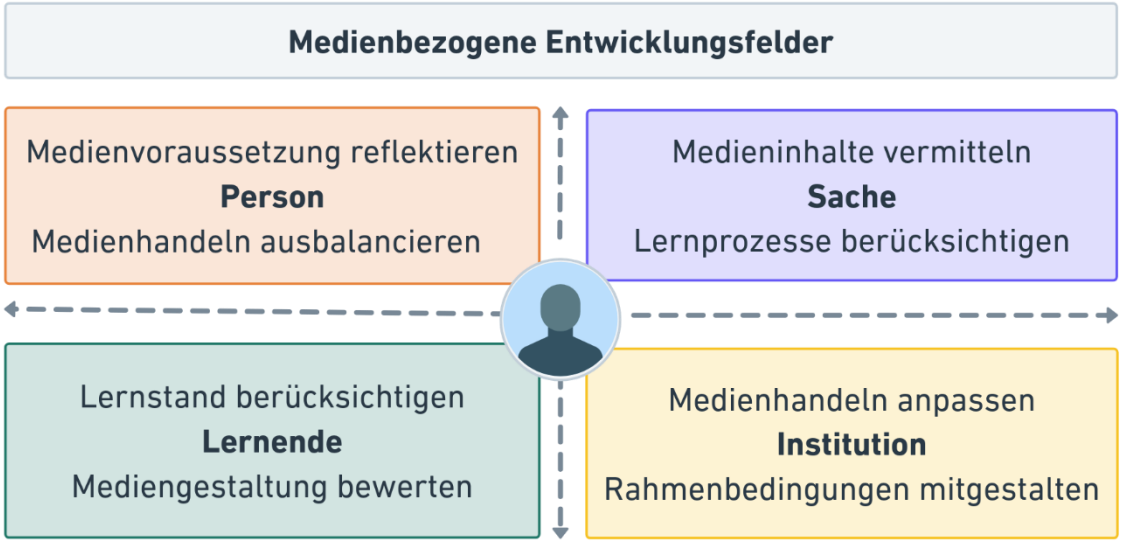


Abbildung 5: Darstellung des Modells der medienbezogenen Entwicklungsfelder Person, Sache, Lernende und Institution (vgl. Pecher, 2023; Pecher et al., 2024)

Die in Abbildung 5 gegenübergestellten medienbezogenen Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ wirken auf unterschiedlichen Ebenen und adressieren zum einen primärhabituelle Anpassungen an das schulkulturelle Umfeld und zum anderen die mediendidaktische und medienerzieherische Professionalisierung des eigenen Unterrichts. In den Kapiteln 9.5 und 9.6 folgt eine empirische Untersuchung sowie Darstellung

der medienbezogenen Entwicklungsfelder anhand der Auswertung und strukturierenden Darstellung von medienbezogenen Handlungspraxen Primarstufenlehrender.
Wenngleich primärhabituelle Medienkompetenzen bei allen dargestellten Entwicklungsfeldern adressiert werden, werden diese im Modell als grundgelegt angenommen. Auch Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010, 2020) verorten einen primären Entwicklungsbereich, der nicht durch den Aufbau fachlicher Kompetenzen am Berufsort, sondern in persönlichen, privaten Erfahrungen oder durch ausbildende Institutionen wie Schule oder Hochschule erfolgt. Ähnlich definiert Blömeke (2003) die eigene Medienkompetenz als „Basiskompetenz". Diese persönliche oder ausbildungsbedingte Medienkompetenz ermöglicht es Lehrkräften, Lernende durch medienbezogene Unterrichtstätigkeit zur sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Nutzung und Gestaltung von Medien zu befähigen (vgl. Pecher, 2023). Blömeke (2001) leitet aus Baackes Beschreibung mit einem von Individuen durchzumachenden „Entwicklungsprozesses" einen pädagogischen Entwicklungs- und Kompetenzanspruch ab, nach dem es entsprechender Konzepte und Rahmenbedingungen bedarf, um „grundlegende Eigenschaften des Menschen zu bilden und zu fördern" (Baacke, 1994, S. 240). Ergänzend adressieren Tulodziecki et al. (2021) die Ausbildung zur Lehrkraft und den Berufseinstieg als Wirkungsort der Aufarbeitung von Defiziten der eigenen Medienkompetenz sowie als Ermöglichungsort notwendiger Weiterentwicklungen (vgl. Pecher, 2023).

Zusammenfassend konnten durch die Integration der Modelle der Entwicklungsaufgaben nach Hericks und Keller-Schneider sowie zentraler Aspekte medienpädagogischer Kompetenzbereiche nach Blömeke. Tulodziecki sowie Schaumburg und Prasse wesentliche Gemeinsamkeiten formuliert und in dem Modell „medienbezogener Entwicklungsfelder" dargestellt werden. In den vier zentralen medienbezogenen Entwicklungsfeldern „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" werden die beschriebenen Übereinstimmungen zusammengefasst. Diese bilden den Referenzrahmen für den nun folgenden methodischen Teil und werden in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 9.5) empirisch untermauert. Der Berufseinstieg wird darüber hinaus als Phase des Spannungsverhältnisses zwischen persönlichem Habitus und wahrgenommenen, schulkulturellen Normen beschrieben. Lehrkräfte entwickeln nach der Bearbeitung komplexer Anforderungen nachhaltig wirkende, medienbezogene, kompetenzorientierte Handlungspraxen, wobei der Bearbeitungsvorgang je nach primärhabituellen Dispositionen unterschiedlich ausgestaltet wird. Diesem Ansatz wird in den Kapiteln 9.7 und 9.8 durch die Darstellung von Mediennutzungstypen Rechnung getragen.

Nach diesem theoretischen Überblick und der Synthese des Modells der medienbezogenen Entwicklungsfelder folgen in Kapitel 7 eine Darlegung der methodischen Vorgangsweise sowie anschließend die Ergebnisdarstellungen.

7 FORSCHUNGSDESIGN

In diesem Kapitel werden der methodische Teil des Forschungsprojekts, bestehend aus einer quantitativen Vorstudie sowie einer qualitativen Hauptstudie, vorgestellt, die unterschiedlichen Zugänge erläutert und die Methodenwahl beschrieben. Der Beschreibung der Mixed-Methods-Methodenkombination folgt die Darstellung des Studiendesigns sowie des Zugangs zur Vor- und Hauptstudie.

Mixed Methods

Der Forschungsstil eines „Mixed-Methods-Designs“ ist eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign. Der Begriff stammt aus der anglo-amerikanischen Methodendebatte der 1990er-Jahre in den Sozial- und Erziehungswissenschaften und fand erste Anwendungsbereiche vor allem im symbolischen Interaktionismus, in der soziologischen Phänomenologie und dem Sozialkonstruktivismus (Kelle, 2008, 2022). Für die Verwendung eines Mixed-Methods-Designs definieren Creswell & Plano (2018) folgende Kriterien:

- Begründung für die Methodenkombination und passendes Forschungsdesign
- Darstellungen, die beide Forschungszugänge miteinander verbinden
- Evaluationskriterien, mit denen die Studie qualitativ beurteilt werden kann
- Reflexion über spezifische Stärken und Schwächen der Teilstudien

Kuckartz (2014) nennt zusätzlich zu den von Creswell & Plano Clark genannten Punkten eine Kompatibilitätsannahme als wesentliche Grundvoraussetzung der Mixed-Methods-Forschung. Die verwendeten Methoden sollen miteinander vereinbar sein, sich ergänzen und unterschiedliche Perspektiven beleuchten. Zusätzlich sind die zu beantwortenden Forschungsfragen von zentraler Bedeutung. Die Kombination von Methoden aus unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Teilprojekten ermöglicht es, bei der Datenerhebung und Datenauswertung im Sinne eines Mixed-Methods-Zugangs die Ergebnisse der Teilstudien systematisch aufeinander zu beziehen. Dabei ist zu beachten, dass qualitative und quantitative Forschungsergebnisse unterschiedlich große Reichweite und jeweils verschiedene Geltungs- und Verallgemeinerungsansprüche besitzen (Kelle, 2022).

In vorliegender Forschungsarbeit wird ein Mixed-Methods-Ansatz angewandt, da zur vollständigen Beantwortung der Forschungsfragen zusätzlich zu den quantitativen Verfahren vertiefende qualitative Methoden notwendig sind. Diese erlauben, Prozesszusammenhänge zu erfassen swoie auftretende Widersprüche vertiefend zu beforschen und zu beantworten. Deswegen wurde hier ein qualitativ-vertiefendes Modell gewählt (Kuckartz, 2014), um uneindeutige quantitative Ergebnisse durch qualitative zu vertiefen bzw. die zugrundeliegenden Prozesse eines quantitativ festgestellten Effekts qualitativ zu beforschen (vgl. Schoonenboom & Johnson, 2017).

Für das genutzte zweiphasige Mixed-Methods-Design, auch als Vertiefungsmodell (Creswell, 2015; Mayring, 2001) bezeichnet, wird von Kuckartz (2014) vorgeschlagen, zunächst die quantitative Studie durchzuführen und auszuwerten.

Die anschließende qualitative Studie ist mit der Intention verbunden, die Resultate des quantitativen Teils durch die qualitative Vertiefung besser zu verstehen. Die qualitative Studie der Forschungsarbeit besitzt dabei Priorität, die quantitative Studie hat die Funktion einer Vorstudie, was durch die Basisnotation quant → QUAL unterstrichen wird. Auch Mayring (2001) schlägt bei derartiger Forschungsmethodik die Gliederung in Vorstudienmodelle und Vertiefungsmodelle vor. Quantitative Studien können demnach durch qualitative Analysen weitergeführt werden, um (uneindeutige) Ergebnisse besser interpretierbar zu machen oder mögliche Kausalitäten deuten zu können. Kuckartz (2014) beschreibt dieses Vorgehen als nutzbringend, wenn bspw. die Ergebnisse der Surveys nur geringe Korrelationen zeigen und diese dann unmittelbar in die Gestaltung des Interviewleitfadens für offene Interviews einfließen. So können gezielt Erklärungslücken, die die quantitative Studie hinterlassen hat, gefüllt und mit Sinn verknüpft werden. Der sog. „Integrationspunkt“ bezeichnet jene Phase, in der qualitative und quantitative Komponenten miteinander kombiniert werden.

Bei dem hier konzipierten sequenziellen Vertiefungsdesign wird dem beschriebenen Zugang der Mixed-Methods-Methodenkombination entsprochen, wobei ein qualitativer sowie quantitative Studienteile miteinander kombiniert werden. Die dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Annahme beinhaltet die Konzeption von medienbezogenen Entwicklungsfeldern berufseinsteigender Lehrkräfte. Um einerseits einen Zugang zur Medien- und Technikbereitschaft Studierender und Berufseinsteigender zu bekommen und andererseits habituelle sowie schulkulturelle Einflussfaktoren im Zusammenhang mit der Kompetenzgewinnung der beforschten Personengruppe im Berufseinstiegsjahr darstellen zu können, wurde ein

Mixed-Methods-Design gewählt. Dieses setzt sich aus einer teilstandardisierten Fragebogenstudie zur Technik- und Medienakzeptanz der Studierenden und Berufseinsteigenden sowie einer Interviewstudie zu medienbezogenen Entwicklungsfeldern berufseinsteigender Lehrpersonen zusammen und wird in folgenden Abschnitt erklärt.

Studiendesign

Die vorliegende Studie wurde in insgesamt drei Phasen durchgeführt. Die erste Phase stellt eine Fragebogenuntersuchung dar, welche zunächst als Hauptstudie geplant war. Aufgrund uneindeutiger Ergebnisse wurde jedoch das Forschungsdesign angepasst, die quantitative Studie als Vorstudie eingesetzt und durch eine vertiefende qualitative Hauptstudie ergänzt. Für die quantitative Studie wurden Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Bachelor- und Masterabschnitt herangezogen. Um die Ergebnisse des Phänomens der Medienkompetenzaneignung beim Berufseinstieg besser verstehen zu können und der Darstellung des theoretisch begründeten Modells der medienbezogenen Entwicklungsfelder zu entsprechen, wurde im Anschluss eine Interviewstudie umgesetzt. Diese Hauptstudie besteht aus problemzentrierten, narrativen Interviews mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrpersonen. Die Konzeption in einem Mixed-Methods-Design führt die unterschiedlichen methodischen Zugänge zusammen. Nachfolgende grafische Übersicht zeigt die einzelnen Forschungsphasen:

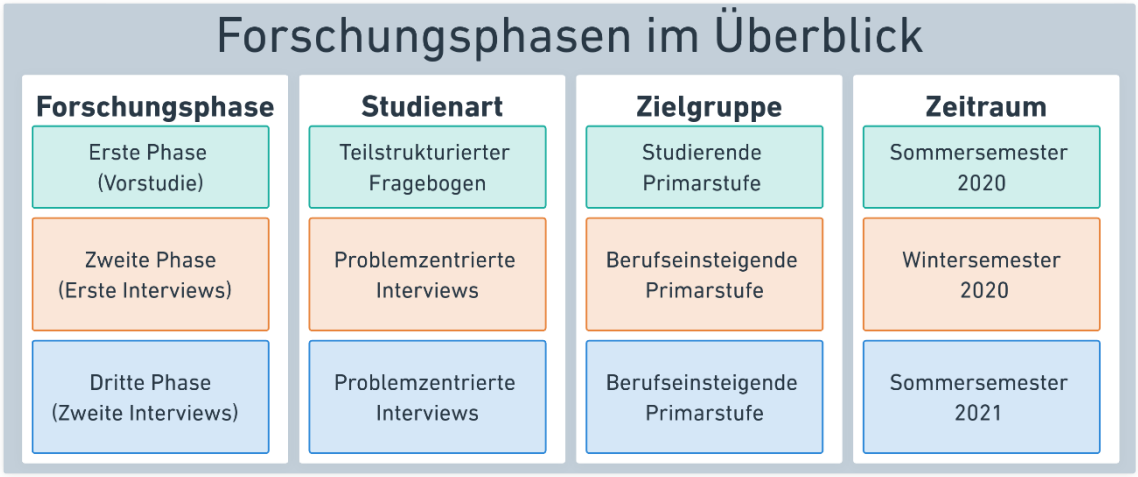


Abbildung 6: Teilabschnitte der Studie zur Darstellung medienbezogener Entwicklungsaufgaben

Wie in Abbildung 6 ersichtlich, besteht die Gesamtstudie aus drei Phasen. Die erste Phase der quantitativen Datenerhebung wurde als Fragebogenstudie mit Studierenden im Studienjahr 2020 an der KPH Wien/Krems durchgeführt. Die qualitative Hauptstudie ist wiederum

in zwei Phasen untergliedert. Der Erhebungszeitraum erstreckt sich von Anfang 2020 bis Ende 2021. Mit der in der ersten Forschungsphase durchgeführten quantitativen Vorstudie wird zum einen ein Verständnis zur Bereitschaft Primarstufenstudierender, Technik und digitale Medien zu nutzen, gewonnen. Zum anderen bieten Erkenntnisse, aber auch Lücken oder Widersprüche eine theoretische Grundlage für die Gestaltung der verwendeten Leitfadenfragen im weiteren Forschungsprozess. Die **beforschte Gruppe** bestand aus Primarstufenstudierenden, die ihr Studium an einer Pädagogischen Hochschule absolvierten und die zum Teil in geringem Ausmaß schon unterrichteten, sowie berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften, die teilweise noch im letzten Studienabschnitt waren. Während für die Fragebogenvorstudie ausschließlich Studierende der KPH Wien/Krems herangezogen wurden, wurde die vertiefende qualitative Hauptstudie mit Studierenden aus insgesamt drei Pädagogischen Hochschulen durchgeführt.

Die an der KPH Wien/Krems durchgeführte quantitative **Vorstudie** (siehe Kapitel 8) mittels teilstandardisierter Fragebögen erfüllte den Zweck, ein tiefergehendes Verständnis für die Technik- und Medienbereitschaft von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen zu erhalten. In der Fragebogenerhebung wurde zum einen ein standardisierter, bereits mehrfach getesteter Fragebogen verwendet, um den Grad dieser Nutzungsbereitschaften zu erheben. Dieser besteht aus den Skalen „Technikakzeptanz“, „Technikkompetenz“ und „Technikkontrollüberzeugung“ (Neyer et al., 2016). Zum anderen wurden zur Feststellung der Nutzungsbereitschaft von Medien im Unterricht Teile der Fragebogenstudie zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden (Biermann, 2009b) verwendet, durch dessen medienbiografische und habituelle Akzentuierung Nutzungsmuster aus dem ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapital im Sinne Bourdieus generiert wurden. Ein Vergleich mit anderen Studien sowie zwischen Studierendengruppen unterschiedlicher Studienabschnitte erlaubte die Gewinnung eines umfassenderen Bildes über Technik und Medienvoraussetzungen der beforschten Nutzungsgruppe. Erkenntnisse daraus fanden im weiteren Forschungsprozess Berücksichtigung. Methodisch begründet wird die Durchführung der quantitativen Vorstudie darüber hinaus durch das Ziel, die soziale Wirklichkeit der beforschten Personengruppe zu beschreiben und Hypothesen zu den Zusammenhängen verschiedener Merkmale überprüfbar zu machen (vgl. Schirmer et al., 2009).

Die Ausbildungsstruktur der KPH Wien/Krems zum Erhebungszeitpunkt stellt sich mit einem Bachelorabschnitt von 8 Semestern und einem Masterabschnitt von 2 bis 3 Semester

dar. Das Masterstudium wird von der Mehrzahl der Studierenden direkt nach dem Bachelorabschluss absolviert. Praxisphasen ab dem ersten Semester des Bachelorstudiums sind Teil der verankerten Studienstruktur, wobei einige der Studierenden im Bachelorabschnitt, die Mehrzahl im Masterabschnitt bereits zusätzlich berufsbegleitend in unterschiedlichem Ausmaß unterrichten. Schwerpunkte im Masterstudium sind die Weiterentwicklung von Kompetenzen und vertiefende fachwissenschaftliche Inhalte, die auch auf den Abschluss der Masterarbeit vorbereiten sollen.

Die qualitative **Hauptstudie** besteht aus zweimalig durchgeführten problemzentrierten, fokussiert-narrativen Interviews (siehe Kapitel 9) mit studierenden bzw. berufseinsteigenden Lehrkräften der Primarstufe. Erkenntnisse aus der Vorstudie wie die Medien- und Technikbereitschaft von studierenden und berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften sowie die Veränderung der Mediennutzungsbereitschaft durch den Studienfortgang wurden zur Erstellung der Interviewleitfragen genutzt. Ziel war es, die medienbezogene Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ dabei abzubilden sowie habituell bedingte, persönliche Medienvoraussetzungen und transitorische Umdeutungen bzw. Neuinterpretationen im Berufsumfeld Schule darzustellen.

Im folgenden Kapitel 8 wird zunächst die quantitative Vorstudie als erste Forschungsphase beschrieben. Der methodischen Darstellung des Studiendesigns und der Datenerhebung folgen die Beschreibung der Auswertung und der Ergebnisse sowie eine Erläuterung ihrer Bedeutung für die Hauptstudie.

8 QUANTITATIVE VORSTUDIE

In diesem Kapitel wird die quantitative Vorstudie als erste Forschungsphase der empirischen Untersuchung beschrieben. Der Beschreibung der intentionalen Ausgangslage und der Formulierung der Hypothesen folgt die Darstellung der Datenerhebung und -auswertung. Die Interpretation der Ergebnisse der Vorstudie bildet gleichzeitig auch den Ausgangspunkt für die Durchführung der qualitativen Hauptstudie.

Quantitative, statistische Forschungsmethoden beinhalten Datenbeschreibungen und eine systematische Suche nach aufschlussreichen Informationen in den Datenstrukturen (Hedderich & Sachs, 2012). In deskriptiven statistischen Forschungen werden somit bestimmte Eigenschaften einer Stichprobe beschrieben, um durch die statistische Darstellung der Daten Regelmäßigkeiten zu finden und darzustellen (Raab-Steiner & Benesch, 2021). Statistische Untersuchungen beinhalten messbar gemachte Konzepte, Phänomene oder auch Replikationen zur Überprüfung von Daten in geänderten forschungsstandbezogenen Kontexten. Eine Wiederholung der Untersuchungen kann angewandt werden, um die Ergebnisse und die dazugehörige Hypothese einer nochmaligen Prüfung zu unterziehen (Döring et al., 2016).

Im Zuge der hier genutzten **Operationalisierung** wird nun folgend die Auswahl der unterschiedlichen Item-Batterien zum Messen der Bereitschaft zur Nutzung von Technik und Medien gezeigt. Zur Darstellung der **Technikbereitschaft** wurde ein Konstrukt mit standardisierten Skalen verwendet. Dieses von Neyer et al. (2016; 2012) entwickelte Modell zur Messung der Bereitschaft zum erfolgreichen Umgang mit neuen Technologien (N=825) besteht aus den drei Skalen „Technikakzeptanz“, „Technikkompetenz“ und „Technikkontrollüberzeugung“. Kernpunkt stellt das Erleben der Anwendung moderner Technik dar, womit eine persönliche Technikhaltung zum Ausdruck kommt. Der Bereich „**Medienbereitschaft“** ist in die Abschnitte „**Medieneinstellung**“, „**Lernförderlicher Medieneinsatz**“ und „**Methodischer Medieneinsatz**“ gegliedert. Diese Items des Fragebogens basieren auf den Studien Biermanns (2009a, 2009b) und beinhalten Skalen, die zur Darstellung der Medienüberzeugung Lehramtsstudierender verwendet wurden und dispositiv bedingte Kontexte der eigenen Medienbiografie und des medialen Habitus adressieren.

Teile des Fragebogens zu Mediennutzungshäufigkeiten (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2019; Schmid et al., 2017) wurden aufgrund des geänderten Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 7) nicht berücksichtigt. Die folgende Darstellung in Tabelle 5 beinhaltet die verwendeten Items des Fragebogens, gegliedert in fünf Dimensionen. Die exakten

Fragen der Items des in vorliegender Forschungsarbeit verwendeten Fragebogens sind im Anhang (Kapitel 11.1) dargestellt.

Fragebogenteil	**Dimensionen**
Technikbereitschaft	Technikkontrolle Technikkompetenz Technikakzeptanz
Medieneinstellung	Geduld bei neuen Medien Aufgeschlossenheit neuer Technik gegenüber Übersichtlichkeit bei der Arbeit Skepsis bzgl. Datenschutz Hilfestellung bei Einarbeitung Erweiterung der Erfahrungswelt Bewertung der Arbeit als spannend
Lernfördernder Medieneinsatz	Didaktische Konzepte Forschungsergebnisse Lehr- und Lerntheorien Entwicklungspsychologische Theorien Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl Kenntnisse über gesellschaftlichen Wandel Technische Kenntnisse Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen
Methodischer Medieneinsatz	Aufgaben und Ergebnisse präsentieren Ziele mit Lernenden erarbeiten Vorgehen und Ziele festhalten Aufgaben lösen Unterrichtsergebnisse festhalten Kollaboratives Arbeiten ermöglichen Erarbeitetes reflektieren und bewerten Sachverhalte veranschaulichen Individuelles Lernen ermöglichen Abwechslung im Unterricht Entdeckendes Lernen ermöglichen Schulprofile entwickeln Eigenständige Erarbeitung Aktuelle Informationen
Soziodemografische Daten	Alter Geschlecht Lebensmittelpunkt Studienrichtung und -abschnitt

Tabelle 5: Aufbau und Dimensionen von Skalen des Fragebogens der quantitativen Vorstudie

Die in Tabelle 5 dargestellten Fragebogenabschnitte bilden theoretische Vorüberlegungen zur Medien- und Techniknutzungsbereitschaft sowie zu den Konzeptionen des medialen Primärhabitus ab. Mit den Items aus der Item-Batterie „**Technikbereitschaft**“ soll die Bereitschaft Studierender zum Umgang und zur Nutzung von (neuer) Technologie dargestellt werden (vgl. Neyer et al., 2016). Die nachfolgenden drei Item-Batterien wurden aus der Forschungsarbeit Biermanns (2009b) zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden verwendet. Die Item-Batterie „**Medieneinstellung**“ beinhaltet Items zur Darstellung von medienbezogenen persönlichen Einstellungen zu Medien und adressieren somit dispositiv verankerte habituelle Zugänge. Die Item-Batterie „**Lernförderlicher Medieneinsatz**“ stellt die Einstellung zu medienbezogenen methodischen Konzepten im medienerzieherischen Kontext dar, während „**Methodischer Medieneinsatz**“ auf den unterrichtsbezogenen Medieneinsatz bzw. die Nutzungsbereitschaft von Medien im schulischen Kontext abzielt.

Nachfolgend werden die Fragestellungen und Hypothesen der quantitativen Vorstudie beschrieben. Die Fragebogenstudie besteht aus zwei Teilen. Dem Ansatz deskriptiver Forschungszugänge folgend wurde der erste Teil zur Darstellung der Technikbereitschaft der Primarstufenstudierenden von der Frage geleitet, ob es Unterschiede zu anderen Hochschulen und Universitäten gibt, an denen der standardisierte Fragebogen ebenfalls eingesetzt wurde. Außerdem wurden die Studierendengruppen des Bachelor- und Masterabschnitts verglichen, um festzustellen, ob unterschiedliche Zeitpunkte im Studium mit einer Änderung der Technikbereitschaft einhergehen.
Bisherige Forschungsbefunde legen die Vermutung nahe, dass Primarstufenstudierende, vergleichen mit Studierenden der Sekundarstufe und anderer Fachrichtungen, die am meisten medien- und technikreservierte Studierendengruppe ist (Schmid et al., 2017). Dementsprechend wurde die erste Forschungshypothese wie folgt formuliert:

- H1: Primarstufenstudierende haben eine geringere Technikbereitschaft als Teilnehmende und Studierende in Vergleichsstudien.

Als Gegenhypothese wurde angenommen, dass die befragte Gruppe der Primarstufenstudierenden ähnlich technikaffin ist wie unterschiedliche Studierende in Vergleichsforschungen.

Der zweite Fragebogenteil zur Medienbereitschaft adressiert Vorstellungen über benötigte Kenntnisse beim pädagogischen Medieneinsatz im Unterricht. Dabei wurden zum einen Forschungen zum medialen Habitus (vgl. Biermann, 2009b) referenziert. Zum anderen tragen

Praxisphasen am Lernort Schule (Frommberger & Lange, 2019), eigenständige Unterrichtstätigkeit sowie Anforderungen aus der Kombination von wissenschaftsbezogenen Theorieinhalten mit Praxis (Zorn & Rothland, 2020) zu den Vorstellungen von Professionalisierung bei. Darüber hinaus bildeten Überlegungen zur biografischen und medienpädagogischen Kompetenzentwicklung rund um den Berufseinstieg (vgl. Kapitel 2 und 6) eine weitere Grundlage. Zur Frage nach der Änderung der berufsbezogenen Mediennutzungsbereitschaft und -akzeptanz im Zuge des Studiums wurde folgende zweite Hypothese aufgestellt:

- H2: Masterstudierende haben eine höhere Medien- und Technikbereitschaft als Bachelorstudierende.

Um diese Differenz abzubilden, wurden die Studierendengruppen des Bachelor- und Masterstudiums miteinander verglichen. Als Gegenhypothese wurde angenommen, dass die verglichenen Gruppen sich nicht unterscheiden.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über das Forschungsdesign der quantitativen Vorstudie, welches sich aus den unterschiedlichen Fragebogenteilen sowie einem internen wie externen Vergleich der Studierendengruppen zusammensetzt:

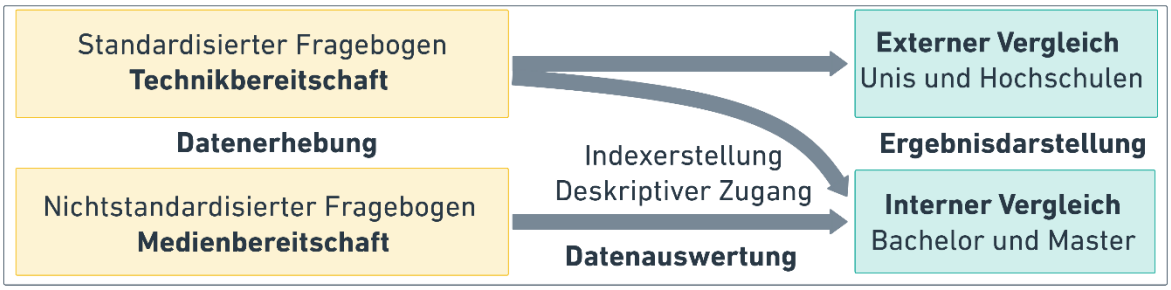


Abbildung 7: Forschungsdesign der quantitativen Vorstudie

Die in Abbildung 7 dargestellten Fragebogenabschnitte zeigen darüber hinaus die zur Datenanalyse herangezogenen Vergleichsgruppen. Im folgenden Abschnitt werden die Datenerhebung und das Sampling im Detail vorgestellt. Dem folgt die Darstellung der Auswertungsmethode und eine Beschreibung sowie Visualisierung der Ergebnisse. Die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und die daraus gezogenen Schlüsse leiten zur qualitativen Hauptstudie über. Im Zuge des gewählten Mixed-Methods-Ansatzes (vgl. Kapitel 7) werden beide Teilstudien mit dem Ziel verknüpft, durch die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven ein umfassendes Verständnis der untersuchten Fragestellung zu medienbezogenen Entwicklungsfeldern und Professionalisierungslinien angehender und einsteigender Primarstufenlehrkräfte zu erhalten.

8.1 Datenerhebung

Wie von Porst (2000) vorgeschlagen, wurden die Fragebögen vor der Durchführung einer zweimaligen Testung mittels kommentierter Pretests durch fünf Studierende unterzogen. Dabei wurden die Verständlichkeit der Fragen, mögliche Redundanzen, Kontexteffekte und Reihenfolgen, Häufigkeitsverteilung der Antworten sowie mögliche technische Probleme und die Zeitdauer der Befragung vorab überprüft. Der Pretest wurde mit der Technik des Paraphrasing durchgeführt, wo bestimmte Fragen mit eigenen Worten wiederholt werden. Bei anschließenden Feldtests wurden Interviewte gebeten, neben dem Paraphrasieren einen kurzen Bericht über Probleme und Auffälligkeiten zu verfassen. Dabei wurden das Verständnis der Fragen überprüft sowie mögliche Probleme mit den vorgegebenen Antwortkategorien identifiziert (vgl. Weichbold, 2014). Das Ergebnis der durchgeführten Pretests ergab eine überwiegende Verständlichkeit der Fragen. Bei drei Skalen wurde die Reihenfolge einzelner Fragen geändert. Zusätzlich wurden Erläuterungen und Anweisungen ergänzt sowie zwei Skalen adaptiert. Darüber hinaus konnte nach den durchgeführten Pretests die Durchführungsdauer besser eingeschätzt werden.

Die quantitative Erhebung wurde mit dem Statistikprogramm „Unipark“ durchgeführt. Zielgruppe waren, wie beschrieben, Studierende der KPH Wien und Krems im Sommersemester 2020. Die Studierenden waren Teil verschiedener Seminargruppen an der KPH Wien/Krems und wurden vom Autor selbst oder den jeweiligen Seminarleitenden um die Teilnahme an der Befragung gebeten. Die Teilnehmenden wurden über den Datenschutz informiert und die Teilnahme erfolgte freiwillig.

Die befragten Jahrgänge befanden sich im letzten Semester des Bachelor- sowie im zweiten oder dritten Semester des Masterstudiums. Darüber hinaus wurde ein Abgleich der Teilnehmenden mit zur Verfügung stehenden Studierendendaten durchgeführt. Dieses Vorgehen mit der anfallenden Stichprobe soll gewährleisten, dass die Gesamtpopulation angemessen repräsentiert wird (siehe Tabelle 6) und die Befragten ihrem Anteil entsprechend in der Grundgesamtheit vertreten sind (vgl. Häder & Häder, 2014). Aus forschungspragmatischen Gründen hat die Stichprobe lediglich Studierende der Pädagogischen Hochschulen Wien und Krems beinhaltet, daher können Merkmale der Gesamtpopulation von Lehramtsstudierenden der Primarstufe nicht vollumfänglich abgebildet werden.

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 165 Studierenden. Wie oben dargestellt untergliedern sich diese in Bachelorstudierende sowie Masterstudierende, die sich im letzten Studienabschnitt befinden. Neben den forschungsbezogenen Skalen wurden auch soziodemografische

Daten erhoben. Die folgende tabellarische Darstellung der Studierendendaten gibt eine Übersicht über die Stichprobe und beinhaltet Alter, Geschlecht, Lebensmittelpunkt und Studienabschnitt.

Variable	Bachelor	Prozent	Master	Prozent
Geschlecht				
Männlich	3	6,3 %	16	13,6 %
Weiblich	44	93,6 %	102	86,4 %
Alter				
20 bis 29	43	91,5 %	105	88,9 %
30 bis 39	4	8,5 %	11	9,3 %
40 und mehr	0	0 %	2	1,7 %
Lebensmittelpunkt				
Eher ländlich	35	76,1 %	58	49,2 %
Eher städtisch	11	23,9 %	60	50,8 %

Tabelle 6: Verteilung der befragten Studierenden nach Geschlecht, Alter und Lebensmittelpunkt

Tabelle 6 zeigt mit insgesamt 146 weiblichen und 19 männlichen Studierenden einen geschlechtsspezifischen Überhang. Dieser ist für den Beruf nicht untypisch: ca. 80 % der Pflichtschullehrenden sind weiblich, in der Volksschule ist der Überhang mit rund 90 % zu 10 % noch größer (Ludwig, 2019; Statistik Austria, 2024). Bei der Altersverteilung ist eine deutliche Mehrheit von insgesamt 148 Personen zwischen 20 und 29 Jahren alt. Lediglich 15 Studierende gaben ein Alter zwischen 30 und 39 Jahren an. Eine knappe Mehrheit von 93 Befragten wohnt im eher ländlichen Bereich, 71 Studierende sind dem eher städtischen Lebensraum zuzuordnen. Mit 47 befinden sich ungefähr ein Drittel der befragten Studierenden zum Befragungszeitpunkt im Bachelorabschnitt und 118 im Masterstudium, was etwa ein zu zwei Drittel entspricht. Die Studierenden der in Frage kommenden Seminare mit unterschiedlichen Schwerpunkten wurden mehrere Wochen vor der Befragung via E-Mail sowie teils auch persönlich über die Seminarleitungen im Februar und März 2020 kontaktiert. Da die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte, hat jeweils nur ein Teil der Kontaktierten

an der Befragung teilgenommen. Die Rücklaufquote betrug insgesamt ca. 60 %. Im nachfolgenden Kapitel erfolgt nun die Darstellung der Datenauswertung sowie der Ergebnisse.

8.2 Auswertung und Ergebnisse

Die Auswertung und Analyse der Daten erfolgten mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Version 29. Nach Abschluss der Umfrage wurden die Daten aus UniPark exportiert und für das Analyseprogramm aufbereitet. Nach einer Datenkontrolle erfolgte die Bereinigung der Daten. Fehlerhafte und nicht korrekt zu Ende durchgeführte Teilnahmen wurden nicht berücksichtigt.

Die erhobenen Daten des Fragebogens wurden in eine leere Datenmatrix importiert. Nach Kennzeichnung der Variablen mit fortlaufenden Nummern erfolgte die Kodierung der Ausprägungen (Geschlecht, Alter, Wohnort, Lebensmittelpunkt sowie Studienabschnitt). Anschließend wurde mittels deskriptivstatistischer Methoden eine Visualisierung der Daten in Form von Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen durchgeführt. Durch diese Darstellungen sowie die Visualisierung in Balkendiagrammen konnten Häufigkeiten und statistische Zusammenhänge anhand von nominalskalierten Daten praktikabel visualisiert und somit die hier genutzte statistische Analysemöglichkeit genutzt werden (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2021). In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der erhobenen Daten ausführlich beschrieben. Der Darstellung der Technikbereitschaft folgt die Beschreibung der Medienbereitschaft.

8.2.1 Technikbereitschaft

Die Akzeptanz gegenüber Technik hängt von Einstellungen sowie von Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen ab. Technikbereitschaft wird als dreifaktorielles Konstrukt mit Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugungen gemessen. Das Messinstrument von Neyer et al. (2012) beinhaltet insgesamt zwölf Items zur Erfassung dreier Subskalen, die zu einer Gesamtskala „Technikbereitschaft“ zusammengefasst werden. Die Teilskala zu „Technikkontrolle“ enthält Fragen zur Freude und zum Gefallen an technischen Neuentwicklungen sowie zur Bereitschaft zur häufigeren Nutzung und zur Verwendung moderner Technik. Die Teilskala „Technikkompetenz“ setzt sich aus Fragen zu Ängsten im Umgang mit Technik sowie Überforderungen und Schwierigkeiten bei der Nutzung

von Technik zusammen. Die Teilskala „Technikakzeptanz“ schließlich besteht aus Fragen zur Selbstwirksamkeit bei der Anwendung und Nutzung von Technik, zu Ursachen von Schwierigkeiten im Umgang mit neuer Technik sowie zur eigenen Wirksamkeit in Bezug auf Technologie.

Vergleich mit anderen Studierendengruppen

Um die Technikbereitschaft der beforschten Primarstudierenden besser einschätzen zu können, werden im Folgenden Ergebnisse des Fragebogens mehreren Vergleichsstudien gegenübergestellt. Die Validierung der Kurzskala von Neyer et al. (2012) erfolgte in drei Teilbereichen, bei denen die faktorielle Validität bei Geschlechts-, Alters- sowie Bildungsunterschieden aller Testpersonen (*N*=825) geprüft wurden. Die Skalierung von 1 bis 5 wurde in der Befragung an den Pädagogischen Hochschulen Wien und Krems übernommen, wobei 5 jeweils eine hohe Zustimmung betreffend Technikbereitschaft, 1 die am niedrigsten mögliche kennzeichnet.

Pecher	**M**	**SD**	***α***
Technikbereitschaft	3,62	0,56	0,81
Technikakzeptanz	3,22	0,88	0,80
Technikkompetenz	3,93	0,76	0,80
Technikkontrollüberzeugung	3,71	0,66	0,70

Tabelle 7: Darstellung der Technikbereitschaft Studierender an der KPH Wien/Krems

In Tabelle 7 wird die Technikbereitschaft der befragten Studierenden an der KPH Wien/Krems statistisch visualisiert. Dabei sind Mittelwerte, Standardabweichung und Cronbachs-Alpha aufgelistet. Die Technikbereitschaft setzt sich aus den drei beschriebenen Skalen Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugung zusammen. Für die Darstellung der Daten wurde eine Skalierung von 1 bis 5 herangezogen, wobei die Standardabweichung und Konsistenz (gemessen durch Cronbachs α) unverändert blieben.

Bei der Ergebnisdarstellung der Mittelwerte zeigt sich, dass der höchste Wert mit 3,93 der Technikkompetenz zuzurechnen ist. Technikkontrollüberzeugung und Technikakzeptanz folgen mit 3,71 bzw. 3,22.

Nachfolgende Tabelle stellt die Technikbereitschaft befragter Teilnehmender aus einer Vergleichsstudie (Neyer et al., 2016) mit älteren Menschen dar. Die Technikbereitschaft setzt sich aus Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrolle zusammen.

Neyer et al	M	SD	α
Technikbereitschaft	3,73	0,62	0,84
Technikakzeptanz	3,27	0,94	0,84
Technikkompetenz	4,16	0,8	0,84
Technikkontrollüberzeugung	3,75	0,74	0,74

Tabelle 8: Darstellung der Technikbereitschaft Studierender der Vergleichsstudie (Neyer et al, 2016)

Die Ergebnisdarstellung in Tabelle 8 zeigt eine gleiche Reihung der Items wie bei der an der KPH Wien/Krems durchgeführten Befragung. Die höchsten Zustimmungswerte sind bei der Technikkompetenz zu finden, gefolgt von Technikkontrolle und Technikakzeptanz. Der Vergleich der beiden Stichproben lässt den Schluss zu, dass die befragten Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen Wien und Krems eine ähnlich hohe Technikbereitschaft zeigen wie Studienteilnehmende (Technikbereitschaft im Alter) der Kontrollstudie (Neyer et al., 2016), die mit demselben standardisierten Messinstrument beforscht wurden. Auch die Reihung der drei Faktoren ist ident. Um den Befund zur Technikbereitschaft der Studierenden an der KPH Wien/Krems mit einer weiteren Vergleichsstudie (Karapanos et al., 2021) zu kontrastieren, wurde die Skala dieser Studie im Folgenden von -2 bis +2 umcodiert. Die Ausprägung und die Reihenfolge bleiben durch die Codierung unverändert.

Pecher	M	SD	Cronbachs α	95% CI
Technikakzeptanz	0,22	0,88	0,81	.75 .85
Technikkompetenz	0,93	0,76	0,8	.74 .85
Technikkontrollüberzeugung	0,71	0,66	0,7	.62 .77

Tabelle 9: Darstellung der Mittelwerte, Standardabweichungen und internen Konsistenz der Fragebogenstudie an der KPH Wien/Krems

Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Cronbachs-Alpha und CI-Wert der Fragebogenstudie an der KPH Wien/Krems. Zur Ergebnissicherung wurde eine faktoranalytische Überprüfung durchgeführt. Eine weitere, zum externen Vergleich herangezogene Studie (Karapanos et al., 2021) wurde 2020 mit dem Ziel umgesetzt, den zielgerichteten Technikeinsatz zur Bewältigung studiumsbezogener Aufgaben darzustellen. Daran beteiligten sich 3469 Studierende an insgesamt dreizehn unterschiedlichen Fakultäten aus unterschiedlichen Studienrichtungen (Lehramt, Geistes- und Naturwissenschaften). Im Folgenden werden die Faktoren Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugung der Vergleichsstudie tabellarisch angeführt.

Karapanos et al 2021	M	SD	Cronbachs α	95% CI
Technikakzeptanz	0,09	1,04	0,85	0.84, 0.86
Technikkompetenz	0,87	1,01	0,87	0.86, 0.88
Technikkontrollüberzeugung	0,53	0,8	0,72	0.70, 0.74

Tabelle 10: Darstellung der Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontroll-überzeugung der Vergleichsgruppe (Karapanos et al., 2021)

Ein Abgleich der Ergebnisse in Tabelle 10 zeigt, dass die Werte in Bezug auf Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugung der Studierenden der KPH Wien/Krems stärker ausgeprägt sind als jene der Vergleichsgruppe. Dies zeigt, dass die Technikbereitschaft sogar stärker ist als bei den Studierenden der Vergleichsgruppe. Aufgrund der geringeren Standardabweichungen kann zudem angenommen werden, dass die Studierenden der Hochschulen in Wien und Krems eine in sich homogenere Gruppe bilden, wobei wiederum einschränkend auf die geringere Stichprobengröße hingewiesen werden muss. Es liegt somit der Schluss nahe, dass Studierende einer einzelnen Studienrichtung ähnlichere Ansichten und Haltungen haben als Studierende anderer Universitäten und Studienrichtungen. Anschließend werden nun alle drei Studien – die an der KPH Wien/Krems und die zu Vergleichszwecken herangezogenen Studien von Neyer at al. (2016) und Karapanos et al. (2021) grafisch gegenübergestellt.

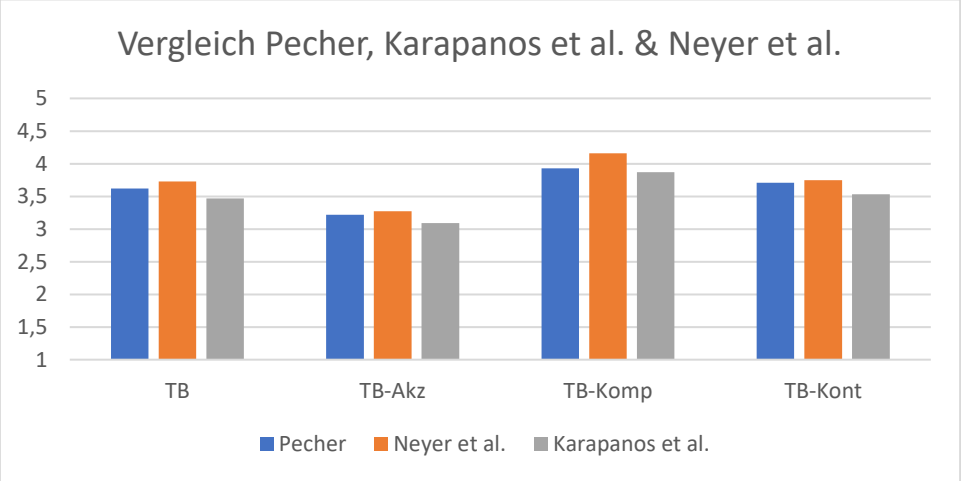


Abbildung 8: Externer Vergleich zwischen der befragten Studierendengruppe an der KPH Wien/Krems und den Vergleichsstudien (Karapanos et al., 2021; Neyer et al., 2016)

Die Darstellung in Abbildung 8 unterstreicht, dass die Technikbereitschaft der befragten Primarstufenstudierenden an der KPH Wien/Krems vergleichbar hoch ist wie bei älteren Teilnehmenden und Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen der Vergleichsstudien. Dies

ist überraschend, da aufgrund früherer Forschungen von einer eher ablehnenden Grundhaltung in Bezug auf Technik und Medien ausgegangen wurde (vgl. Kommer & Biermann, 2012) und Lehramtsstudierende der Primarstufe in früheren Forschungsergebnissen als wenig medienaffine Studierendengruppe beschrieben wurden (Schmid et al., 2017).

Wie dargestellt ist für dieses Forschungsvorhaben außerdem von Interesse, ob im Verlauf des 11- bis 12-semestrigen Studiums Veränderungen bei den Einstellungen zu Technik und Medien sichtbar werden. Da während des Bachelorstudiums durch vermehrte Praxiserfahrung und vertiefende Fachinhalte ein Einstellungswandel und eine Professionalisierung in Bezug auf Mediennutzung und Medieneinsatz vermutet werden können, ist dieser Schluss naheliegend. Der nächste Abschnitt stellt einen internen Vergleich zwischen den Studierendengruppen des Bachelor- und Masterstudiums dar.

Vergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden

Basierend auf der Annahme, dass es im Studienverlauf durch medienbezogene Professionalisierungen sowohl zur Einübung erster Routinen wie auch zu Einstellungsänderungen im Zuge der Festigung beruflicher Handlungskompetenzen kommt (Zorn & Rothland, 2020), wurde ein Gruppenvergleich zwischen Studierenden im Bachelor- und Masterabschnitt durchgeführt, um Unterschiede zwischen beiden Gruppen darzustellen. Folgende Tabelle und das im Anschluss gezeigte Balkendiagramm stellen einen internen Vergleich zwischen den Studierendengruppen aus dem Bachelor- und Masterstudium dar.

Vergleich Technikbereitschaft		Bachelor	Master
N	Gültig	46	115
	Fehlend	1	3
Technikbereitschaft	Mittelwert	3.64	3.62
	Std.-Abweichung	0.63	0.54
Technikakzeptanz	Mittelwert	3.29	3.19
	Std.-Abweichung	1.04	0.81
Technikkompetenz	Mittelwert	3.93	3.94
	Std.-Abweichung	0.74	0.77
Technikkontrollüberzeugung	Mittelwert	3.72	3.71
	Std.-Abweichung	0.64	0.66

Tabelle 11: Vergleich der Studierendengruppen Bachelor und Master in Bezug auf Technikbereitschaft

Tabelle 11 zeigt einen internen Vergleich der Technikbereitschaft zwischen den beiden Studierendengruppen „Bachelor“ und „Master“. Die Technikbereitschaft setzt sich aus

Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrollüberzeugung zusammen. Bei insgesamt 151 gültigen Stichproben entfallen 115 auf Studierende im Masterbereich und 46 auf Studierende im Bachelorabschnitt.

Dabei war von Forschungsinteresse, ob sich der Studienfortgang und Praxisphasen auf die Technikakzeptanz auswirken würden. Professionalisierungen durch spezifische Seminare und Praxiserfahrung könnten, so die Annahme, eine veränderte Haltung gegenüber Technik oder eine höhere Technikkompetenz bedingen. Es zeigt sich jedoch, dass die Werte der Technikkompetenz mit 3.93 zu 3.94 keine signifikanten Unterschiede aufweisen (t-Test, p=0.45). Auch die Mittelwerte im Bereich Technikkontrolle sind mit 3,72 und 3,71 annähernd ident und der Unterschied ist nicht signifikant (t-Test, p=0.43). Lediglich die Mittelwerte der Technikakzeptanz sind bei der Gruppe der Bachelorstudierenden mit 3.29 zu 3.19 geringfügig höher. Jedoch zeigen auch diese Ergebnisse keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen (t-Test, p=0.27). Folgende grafische Darstellung verdeutlicht die zuvor beschriebenen Ergebnisse:

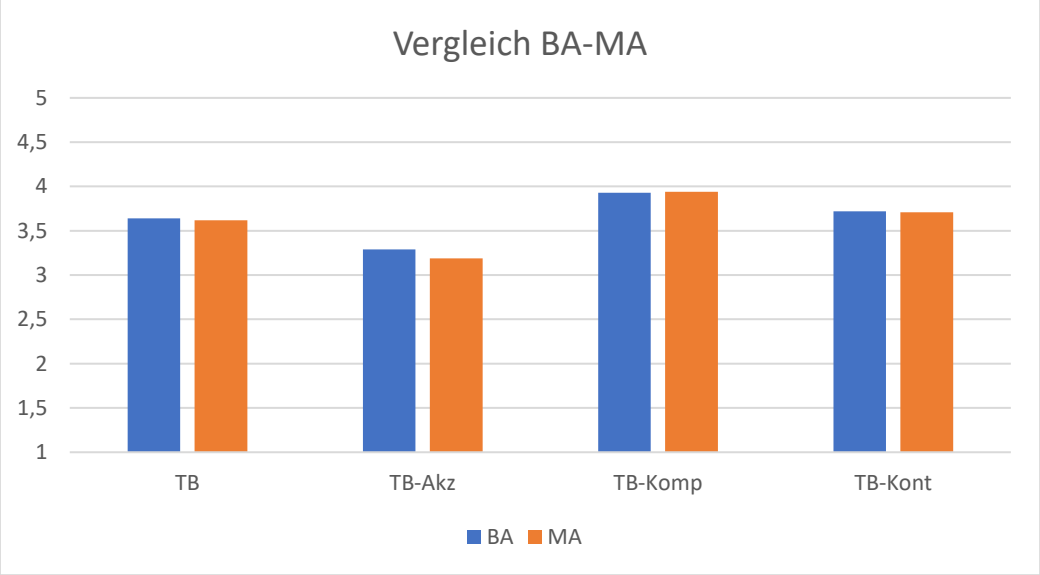


Abbildung 9: Gruppenvergleich zur Technikbereitschaft Studierender im Bachelor- und Masterabschnitt

Abbildung 9 unterstreicht in der Diagrammdarstellung die annähernd identen Werte zur Technikbereitschaft der Gruppen „Bachelor“ (BA) und „Master“ (MA). Auch die Werte der einzelnen Faktoren Technikakzeptanz, Technikkompetenz und Technikkontrolle sind ähnlich. Es ist daher anzunehmen, dass die Techniküberzeugung trotz zusätzlichen Studienseminaren sowie vermehrter beruflicher Praxis nahezu unverändert bleibt (t-Test für TB gesamt, p=0.39) und somit persönliche Überzeugungen überwiegen, da in den Bereichen

Technikakzeptanz, Technikkontrolle und Technikkompetenz in verschiedenen Stadien des Studiums keine signifikanten Einstellungsänderungen sichtbar werden. Gleichzeitig kann aber festgehalten werden, dass die befragte Gruppe der Primarstufenstudierenden ähnlich technikbereit ist wie Studierende und Befragte anderer Untersuchungsgruppen.

Die aufgestellte Hypothese „Primarstufenstudierende haben eine geringere Technikbereitschaft als Studierende in Vergleichsstudien“ konnte zumindest hier nicht bestätigt werden. Die Technikbereitschaft der beforschten Gruppe an Primarstufenstudierenden ist im Vergleich zu anderen untersuchten Gruppen (ältere Menschen und Studierende) ähnlich hoch. Der Vergleich mit einer fast zeitgleich durchgeführten Untersuchung mit Studierenden an unterschiedlichen Hochschulen und Fachrichtungen zeigt bei der befragten Gruppe der KPH Wien/Krems sogar eine höhere Technikbereitschaft. Im Folgenden werden nun weitere, nicht-standardisierte Fragebogenabschnitte der quantitativen Vorstudie dargestellt, die Medienbereitschaft, bestehend aus den Bereichen Medieneinstellung sowie lernfördernder und methodischer Medieneinsatz, beinhalten.

8.2.2 Medienbereitschaft

Der Bereich „Medienbereitschaft“ beinhaltet unterschiedliche, nicht-standardisierte Items, die die Einstellung zu Medien sowie die Bereitschaft, Medien im Unterricht einzusetzen, abfragen. Ein Fragebogenbereich zu Vorkenntnissen für den Medieneinsatz ist ebenfalls inkludiert. Neben der Abbildung von Mediennutzung im Unterricht werden somit Dispositionen und Einstellungen wiedergegeben. Die Darstellung des professionellen, medienbezogenen Handelns im schulischen Umfeld kann darüber hinaus auch Hinweise auf habituelle Prägungen und Umdeutungen geben. Die zentrale Problemstellung, ob Medien wie Computer und Internet aufgrund der Einstellungen der Studierenden als Lehr- und Lernmedium akzeptiert werden sowie Annahmen, dass grundlegende Dispositionen didaktischen Überlegungen vorgelagert sind und bei medienbedingten Handlungspraxen eine unbewusste Komponente bilden, stellen einen zentralen Bezugsahmen dar (vgl. Biermann, 2009b).

Medieneinstellung

Die im Folgenden abgebildeten Items erfassen die Einstellung und Aufgeschlossenheit gegenüber Medien. Dabei werden die Geduld im Umgang mit technischen Geräten, die Aufgeschlossenheit Technik gegenüber, die Bevorzugung digitaler Endgeräte Büchern gegenüber, die Internetskepsis, Hilfebedarf bei digitalen Programmen, Aufgeschlossenheit

digitalen Medien gegenüber sowie generelles Interesse und Akzeptanz abgefragt. Die Items wurden mit einer Likert-Skala von 1 (trifft zu) bis 5 (trifft nicht zu) abgefragt. Zur deutlicheren Darstellung wurde aufgrund der umgekehrten Polung einiger Fragen (z. B. v_019) in ihrer Polung umgekehrt. Die nachfolgende Tabelle und Indexberechnung bedeuteten hier, dass „1" eine technikaffine Antwort und „5" eine technikreservierte Antwort darstellt. Dieser Darstellungslogik wurde auch in den nachfolgenden Skalen entsprochen. Der gesamte Index enthält Fragen zur Geduld und Aufgeschlossenheit Technik und digitalen Medien gegenüber. Tabelle 12 stellt einen internen Vergleich der beiden Studierendengruppen „Bachelor" und „Master" dar.

Vergleich Medieneinstellung	**BA**	**MA**
v_019 Wenn etwas am Computer oder Smartphone nicht sofort funktioniert, verliere ich schnell die Geduld.	3,11	2,75
v_020 Ich bin neuer Technik gegenüber generell aufgeschlossen.	2,17	1,94
v_021 Am Computer, Laptop oder Tablet lässt es sich übersichtlicher und systematischer arbeiten als mit Büchern.	2,81	2,92
v_022 Ich bin dem Internet gegenüber skeptisch, da der Datenschutz nicht gewährleistet ist.	3,40	3,06
v_023 Bei der Einarbeitung in neue Software benötige ich oft Hilfestellung von anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen).	2,72	2,97
v_024 Mit digitalen Medien kann ich meine alltägliche Erfahrungswelt erweitern.	1,89	2,02
v_025 Die Arbeit mit digitalen Medien finde ich spannend und interessant.	1,89	1,97
Medieneinstellung Mittelwert-Index	2,57	2,52

Tabelle 12: Auswahl an Items zur Einstellung gegenüber Medien; Vergleich Bachelor (BA) und Masterstudierende (MA)

Die Darstellung der Ergebnisse dieses Fragebogenabschnitts in Tabelle 12 verdeutlicht, dass die Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen bei keinem einzigen Item signifikant sind. Bei den Items „Geduld bei der Nutzung digitaler Geräte", „Aufgeschlossenheit gegenüber neuer Technik" und „Skepsis bei Internet und Datenschutz" zeigt die Bachelorgruppe höhere Indexwerte, bei den Items „Vorteile bei Arbeit mit digitalen Medien", „Hilfestellung von Kolleginnen und Kollegen" und „Erweiterung der Erfahrungswelt und Interesse an Arbeit mit digitalen Medien" ist es umgekehrt. Der größte Unterschied ist der Wert bei Item v_022, der nach „Skepsis bzgl. Internet und Datenschutz" fragt. Hier zeigt sich bei

der Gruppe der Masterstudierenden eine geringere Skepsis. Die Mittelwerte des gesamten Index sind einander mit 2,57 zu 2,52 jedoch sehr ähnlich und der Unterschied ist nicht signifikant (t-Test, p=0.24). Der nachfolgende Abschnitt widmet sich der Darstellung von Fragen zum Medieneinsatz im Unterricht.

Lernfördernder Medieneinsatz

Der Index zum Medieneinsatz im Unterricht beinhaltet die Frage, welche Kenntnisse man benötigt, um digitale Medien lernfördernd im Unterricht einsetzen zu können und welches medienerzieherische Wissen über den Lernstand und die Voraussetzungen der Lernenden als wichtig erachtet wird. Die Items sind von „trifft zu (1)“ bis „trifft nicht zu (5)“ strukturiert. Durch die Bildung von Mittelwerten für die Studierendengruppen im Bachelor- und Masterabschnitt soll dargestellt werden, ob sich durch das fortlaufende Studium die Einstellung zum Medieneinsatz verändert.

Vergleich Lernfördernder Medieneinsatz im Unterricht	BA	MA
v_165 Didaktische Konzepte zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.	1,51	1,39
v_166 Forschungsergebnisse zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.	**3,13**	**2,61**
v_167 Lehr- und Lerntheorien im Zusammenhang mit digitalen Medien.	**2,11**	**1,75**
v_168 Entwicklungspsychologische Theorien im Zusammenhang mit digitalen Medien.	**2,62**	**2,04**
v_169 Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl von digitalen Medien.	1,85	1,76
v_170 Kenntnisse über den gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf Medien.	2,66	2,32
v_171 Technische Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien.	1,23	1,36
v_172 Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen wie Urheberrecht, Medienerlässe.	1,60	1,53
Medieneinsatz Mittelwert-Index	2,09	1,85

Tabelle 13: Auswahl an Items zu Kenntnissen, um digitale Medien lernfördernd einsetzen zu können; Vergleich Bachelor (BA)- und Masterstudierende (MA)

Tabelle 13 zeigt die Mittelwerte der Gruppe der Bachelor- und der Masterstudierenden in Bezug auf die Relevanz von Kenntnissen über lernfördernden Medieneinsatz im Unterricht. Die grau unterlegten, signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen treten bei den Items „Forschungsergebnisse zum Einsatz digitaler Medien“, „Lehr- und Lerntheorien im Zusammenhang mit digitalen Medien sowie „Entwicklungspsychologische Theorien im Zusammenhang mit digitalen Medien“ auf. Diese Items weisen zudem hohe Zustimmungswerte

auf. Die restlichen Items „Didaktische Konzepte zum Einsatz“, „Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl“, „Kenntnisse über den gesellschaftlichen Wandel“, „Technische Kenntnisse im Umgang“ und „Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen“ zeigen nur geringe Unterschiede. Der für lernfördernden Medieneinsatz ermittelte mittelwertbasierte Index unterschied sich hier mit 2,09 zu 1,85 signifikant (t-Test, p=0.01).

Die drei in Tabelle 13 grau hervorgehobenen Items stellen jene dar, bei denen signifikante Unterschiede deutlich zutage treten. Diese werden in den Abbildungen 10 bis 12 nun noch einmal gesondert aufgeschlüsselt. Das erste dieser drei Items, „Bedeutung von Forschungsergebnissen“, wird in folgender Abbildung detailliert dargestellt:

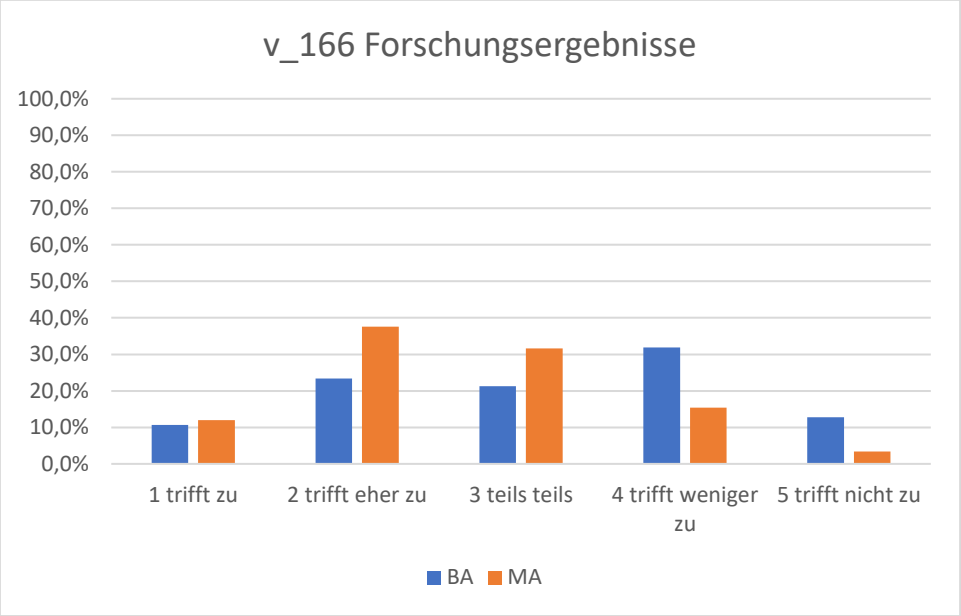


Abbildung 10: Bedeutung von Forschungsergebnissen; Vergleich zwischen Bachelor (BA)- und Masterstudierenden (MA) an der KPH Wien/Krems

Die Darstellung des Items „Bedeutung von Forschungsergebnissen“ in Abbildung 10 verdeutlicht die signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen Bachelor- und Masterstudierende. Der Mittelwert der Zustimmung liegt bei den Masterstudierenden bei 3,13 und bei den Bachelorstudierenden bei 2,61. Dieser Befund legt nahe, dass Masterstudierende Forschungsergebnisse signifikant als wichtiger bewerten und bessere Kenntnisse über die Bedeutung von Forschungsergebnissen haben als Bachelorstudierende. Es kann vermutet werden, dass dies mit der vermehrten Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und forschungsbasierten Seminaren im Hinblick auf die eigene Masterarbeit in Verbindung steht. Die nachfolgende Darstellung zeigt die „Bedeutung von Lehr- und Lerntheorien“ abermals im Abgleich zwischen den beiden Gruppen „Bachelor“ und „Master“:

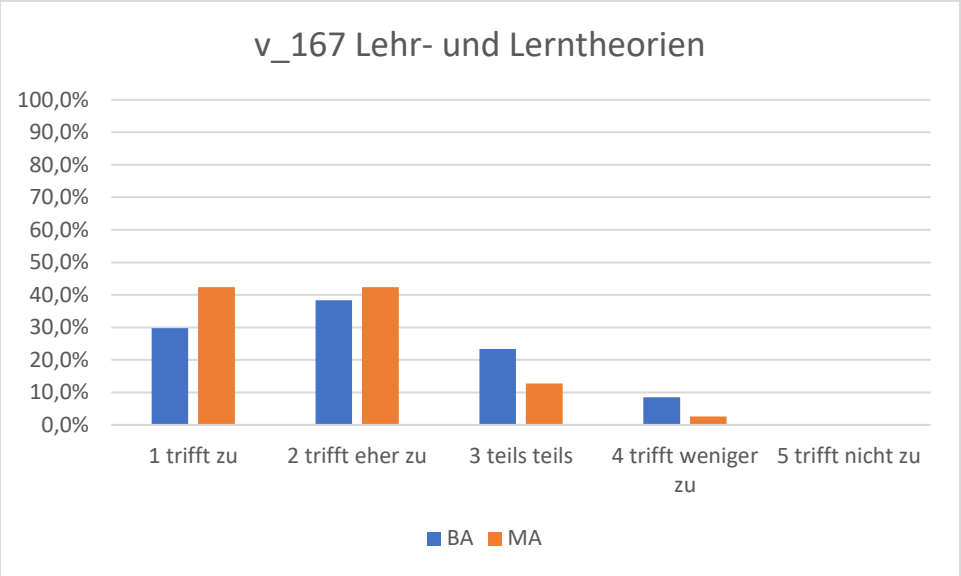


Abbildung 11: Bedeutung von Lehr- und Lerntheorien; Vergleich zwischen Bachelor (BA)- und Masterstudierende (MA) an der KPH Wien / Krems

Die Darstellung des Items „Bedeutung von Lehr- und Lerntheorien“ in Abbildung 11 zeigt, dass Masterstudierende Lehr- und Lerntheorien signifikant häufiger kennen als die Vergleichsgruppe der Bachelorstudierenden. Der Mittelwert der Zustimmung liegt bei den Masterstudierenden bei 2,11 und bei den Bachelorstudierenden bei 1,75. Die nachfolgende grafische Darstellung zeigt das Item „Entwicklungspsychologische Theorien“:

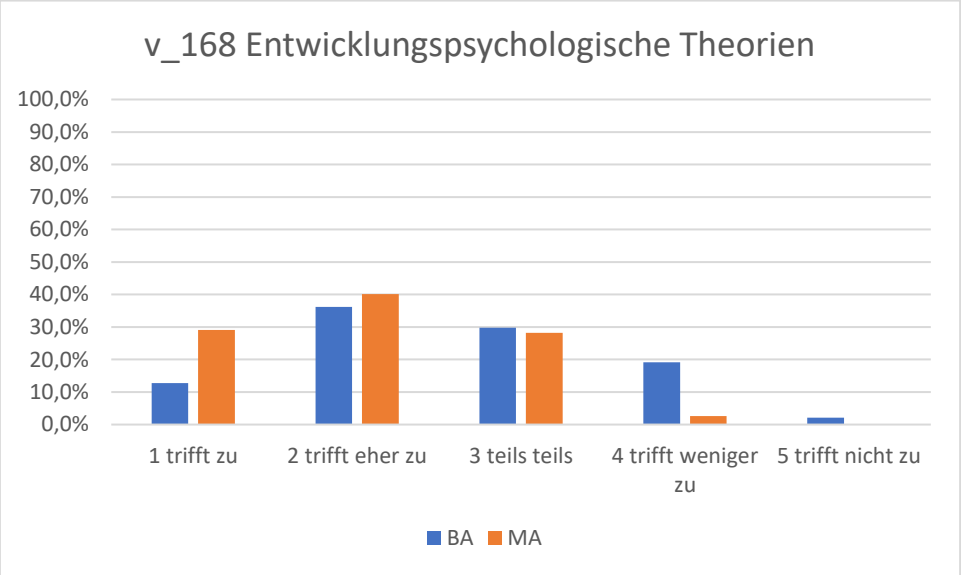


Abbildung 12: Bedeutung von entwicklungspsychologischen Theorien, Vergleich zwischen Bachelor (BA)- und Masterstudierenden (MA) an der KPH Wien / Krems

Die Darstellung des Items „Bedeutung von entwicklungspsychologischen Theorien“ in Abbildung 12 zeigt, dass Masterstudierende diese signifikant als bedeutsamer einschätzen als

die Bachelorstudierende. Der Mittelwert der Zustimmung liegt bei den Masterstudierenden bei 2,62 und bei den Bachelorstudierenden bei 2,04.

Zusammenfassend schätzen Masterstudierende Forschungsergebnisse zur Mediennutzung sowie Theorien zum Lehren und Lernen und Entwicklungspsychologie relevanter für den Medieneinsatz im Unterricht ein als Primarstufenstudierende im Bachelorstudium. Vermehrte theoretische Seminare und die Zunahme an Praxiserfahrung könnten zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit theoretischen Lehrkonzepten im Zuge der fortschreitenden Professionalisierung durch das Studium führen. Im folgenden Abschnitt werden nun Fragen zum methodischen Einsatz digitaler Medien behandelt.

Methodischer Einsatz von digitalen Medien

Den nachfolgenden Items war die Frage vorangestellt, zu welchem Zweck die angehenden Lehrkräfte digitale Medien im Unterricht einsetzen werden. Die insgesamt 14 Items sind von „trifft zu (1)“ bis „trifft nicht zu (5)“ strukturiert. Für die Gruppen der Bachelor- und Masterstudierenden wurden jeweils Mittelwerte gebildet.

Vergleich Methodischer Einsatz digitaler Medien im Unterricht	BA	MA
v_173 Aufgaben und Ergebnisse präsentieren.	**1,70**	**2,06**
v_174 Vorgehen und Ziele einer Unterrichtsstunde zu erarbeiten.	2,49	2,63
v_175 das geplante Vorgehen und die Ziele festhalten.	2,23	2,56
v_176 eine Aufgabe lösen.	2,34	2,40
v_177 Unterrichtsergebnisse festhalten.	2,17	2,26
v_178 kollaboratives Arbeiten in Gruppen ermöglichen.	2,30	2,34
v_179 das Erarbeitete reflektieren und bewerten.	2,55	2,62
v_180 einen Sachverhalt veranschaulichen.	1,52	1,46
v_181 individuelles Lernen ermöglichen.	1,60	1,81
v_182 Abwechslung in den Unterricht bringen.	1,21	1,24
v_183 entdeckendes Lernen ermöglichen.	1,53	1,69
v_184 zur Entwicklung eines Schulprofils beitragen.	2,26	2,58
v_185 eigenständige Erarbeitung von Themen ermöglichen.	1,51	1,75
v_186 aktuelle Informationen einbringen.	1,49	1,54
Methodischer Einsatz Mittelwert-Index	1,95	2,07

Tabelle 14: Auswahl an Items zum methodischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht; Vergleich Bachelor (BA)- und Masterstudierende (MA)

Tabelle 14 bildet Items zu unterschiedlichen geplanten Einsatzmöglichkeiten von Medien in Lehr- und Lernszenarien im Unterricht ab. Die Auswertung des Vergleichs zwischen den Studierendengruppen „Bachelor“ und „Master“ zeigt nur geringe Unterschiede auf. Der für Medieneinsatz ermittelte mittelwertbasierte Index unterschied sich hier mit 1,95 zu 2,07 ebenfalls nicht signifikant (t-Test, p=0.11). Der einzige signifikante Unterschied bei dieser Fragengruppe tritt beim Item „Aufgaben und Ergebnisse präsentieren“, das in obiger Tabelle grau hervorgehoben ist. Die Mittelwertdarstellung ergibt den Wert von 1,70 bei Primarstufenstudierenden im Bachelorstudium und 2,06 bei Masterstudierenden. Die durchgehend günstigen Indizes (ca. 2 oder weniger) lassen auf eine positive Einstellung schließen, das fortgeschrittene Studium bedingt jedoch keine Zunahme des geplanten methodischen Medieneinsatzes. Der insgesamt sogar etwas skeptischere Befund der Masterstudierenden zum methodischen Einsatz könnte auf eine realistischere Einschätzung aufgrund vermehrter Praxiserfahrung hindeuten.

Die nachfolgende Grafik zeigt den direkten Vergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden bei dem einzigen signifikanten Item:

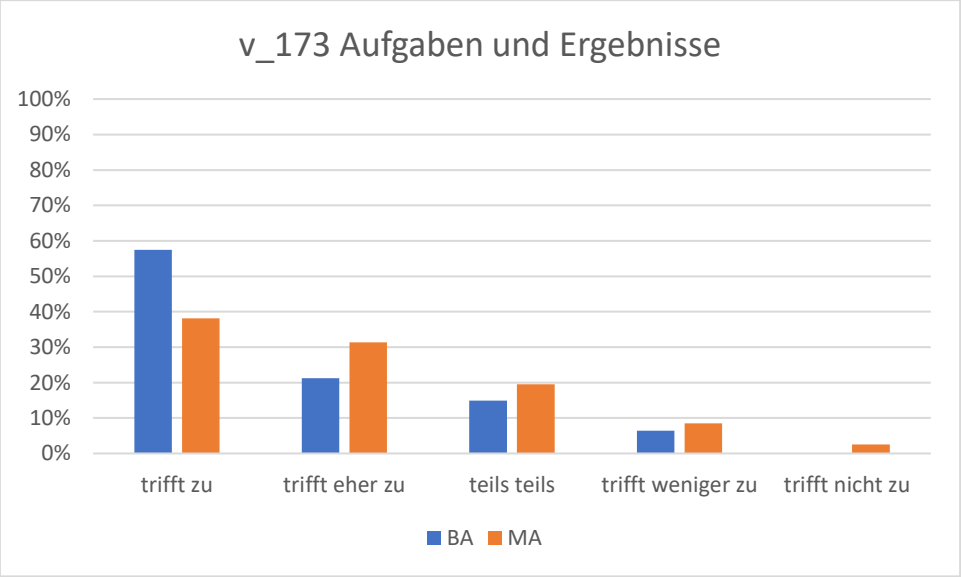


Abbildung 13: Aufgaben und Ergebnisse präsentieren, Vergleich zwischen Bachelor (BA)- und Masterstudierenden (MA) an der KPH Wien/Krems

Der in Abbildung 13 und Tabelle 14 dargestellte signifikante Unterschied zwischen den Gruppen Bachelorstudierende und Masterstudierende bei dem Item „Aufgaben und Ergebnisse präsentieren“ kann dahingehend interpretiert werden, dass für Bachelorstudierende digitale Medien eher die Funktion eines Präsentiermediums haben, während

Masterstudierende durch ihre vermehrte berufliche Praxiserfahrung Lernerfahrungen, die Ausstattung an Schulen und medienpädagogische Grundlagen eher reflektieren können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei der Frage, welche Vorkenntnisse für den Medieneinsatz im Unterricht nötig seien, signifikante Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden lediglich in Bezug auf die Bedeutung von Forschungsergebnissen, von Lehr- und Lerntheorien sowie von entwicklungspsychologischen Theorien festzustellen waren. Während beim Fragenkomplex zur Medieneinstellung keine Differenz zu Tage trat, zeigte sich beim Komplex zum lernförderlichen Einsatz eine Zunahme der zugewiesenen Relevanz bei der Gruppe der Masterstudierenden bei jenen Items, die die Bedeutung von theoretischen Konzepten aus Forschung und Psychologie hervorheben. Die vermehrte Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten deutet auf eine Form der Professionalisierung durch Seminare und Praxiserfahrung hin. Das folgende Kapitel fasst die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie zusammen und erörtert zugleich die Bedeutung für die qualitative Hauptstudie.

8.2.3 Mixed-Methods-Zugang und Bedeutung für die Hauptstudie

Die zu Beginn des Kapitels aufgestellte These „Primarstufenstudierende haben eine geringere Technikbereitschaft als Studierende in Vergleichsstudien“ konnte nicht bestätigt werden, da ein externer Vergleich des Index „Technikbereitschaft“ mit Studierenden zweier Vergleichsstudien einen ähnlich hohen Wert beim Technikbereitschaft-Index zeigte.

Die These „Masterstudierende haben eine höhere Medien- und Technikbereitschaft als Bachelorstudierende“ konnte teilweise bestätigt werden, wobei signifikante Unterschiede lediglich bei den Themenbereichen Forschung, Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lerntheorien sowie Medien als Präsentationsform festzustellen waren. Bachelor- und Masterstudierende unterscheidet vor allem die höhere Praxiserfahrung durch Phasen der Schulpraxis und den Grad der Ausbildung (Zorn, 2020; Zorn & Rothland, 2020). Deshalb war die Frage, ob die Professionalisierungsangebote durch die Hochschulausbildung und vermehrte Schulpraxis auch Einfluss auf die Technik- und Medienbereitschaft haben, von zentraler Bedeutung. Bezüglich das Einflusses dispositiv geprägter Überzeugungen im Studien- und Professionalisierungsverlauf kann eine hohe Bedeutung vermutet werden, jedoch lassen ein Beharren auf die als richtig empfundenen eigenen Medienvorlieben oft nur einen unreflektierten und distanzierten Medieneinsatz zu (Barberi et al., 2018; Kommer, 2010).

Gesamtbetrachtet ist festzuhalten, dass die Gruppe der befragten Studierenden der KPH Wien/Krems ähnlich technikaffin und techniküberzeugt ist wie Studierende anderer Studienrichtungen und -fakultäten. Mit Hilfe der quantitativen Vorstudie sollte zudem eruiert werden, ob der Studienfortgang und die vermehrte Praxiserfahrung zu unterschiedlichen Bereitschaften zur Technik- und Mediennutzung bei Bachelor- und Masterstudierenden führen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Änderungen beim medienbezogenen Kenntnisstand und bei Nutzungsüberzeugungen nur in bestimmten, wenigen Bereichen hervortreten. Die ermittelten Indizes in den Skalen zum lernförderlichen und methodischen Einsatz zeigen zwar eine vergleichsweise optimistische Einstellung, diese geht jedoch nicht zwangsläufig mit gestärkten Überzeugungen und einem steigenden Kenntnisstand einher.

Aufgrund der kontraintuitiven Ergebnisse, dass entgegen der Erwartung kaum signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen „Bachelor“ und „Master“ gezeigt werden konnten, soll in weiterer Folge mit dem schon früher beschriebenen sequenziellen Mixed-Methods-Vertiefungsdesign in der in Kapitel 9 beschriebenen Interviewstudie die Einstellung berufseinsteigender Primarstufenlehrender zur Technik- und Mediennutzung vertiefend beforscht werden. Schließlich gelten dispositiv verankerte Einstellungen als wesentlicher Baustein für einen späteren Kompetenzerwerb (vgl. Heinemann, 2015).

Mit der quantitativen Vorstudie konnte nicht gezeigt werden, ob bei Individuen Veränderung auftreten und wenn ja, warum. Aus der Perspektive der Habitustheorie ist diese Phase als ein Aufeinandertreffen des persönlichen, primären medialen Habitus mit schulkulturellen Implikationen der Institution Schule zu sehen, in der Individuen beeinflusst werden, woraus Unterordnung, Auflehnung oder die Zulassung mehrerer Erfahrungsräume sowie die Ausgestaltung des Berufshabitus folgen kann. Um persönliche medienbezogene Verlaufsmuster darstellen zu können, wurde deswegen eine qualitative Studie mit mehreren Interviewzeitpunkten konzipiert. Die in Kapitel 9 folgende, qualitative Hauptstudie stellt die weitere Beforschung der Schnittmenge zwischen persönlichen, habituell bedingten Medienvoraussetzungen und schulbezogener, systemisch und strukturell verankerter Mediennutzung in den Mittelpunkt. Die beschriebenen Erkenntnisse aus der quantitativen Vorstudie zu den Bereichen Technikbereitschaft und Mediennutzungsbereitschaft flossen dabei in die Gestaltung der teilstrukturierten bzw. halboffenen Interviewleitfäden ein. Dadurch soll Ergänzendes erfahren und sollen im Sinne Max Webers gezielt sinnzusammenhängende Erklärungslücken gefüllt werden, welche die quantitative Vorstudie hinterlassen hat (vgl. Kuckartz, 2014).

Abbildung 14 stellt die Verbindung der Studienteile im Rahmen des verwendeten Mixed-Methods-Designs dar:

Abbildung 14: Darstellung der Mixed-Methods-Verbindung der beiden Studienteile

Wie in Abbildung 14 skizziert, stellt die hohe berufsbezogene Medienbereitschaft der Gruppe der angehenden und berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräfte den Grundbaustein bei der Gestaltung beider Interviewleitfäden dar. Dabei wurde u. a. berücksichtigt, dass berufsbezogen die Nutzung digitaler Medien durch berufseinsteigende Lehrkräfte häufig und mit wenigen Vorbehalten erfolgt. Erkenntnisse aus der hohen Technik- und Medienaffinität der beforschten Gruppe flossen in den Leitfragenteil „Private Mediennutzung“ (siehe 11.2) mit ein. Zudem bestehen – trotz vermehrter beruflicher Praxis und ausbildungsbezogener Professionalisierung im Umgang mit und beim Einsatz von Medien – nur in einzelnen Bereichen signifikante Unterschiede zu verschiedenen Zeitpunkten des Studiums. Dies stellt einen Anknüpfungspunkt für Formen der generellen Medienprofessionalisierung dar.

Es bleibt unklar, unter welchen Bedingungen vorgefundene Strukturen eher hinderlich oder förderlich bei einer persönlichen Medienprofessionalisierung sind. Zudem stellt sich die Frage, ob eine hohe Technik- und Medienüberzeugung durch einen entsprechend positiven medialen Primärhabitus grundgelegt wird und ob systemische Faktoren diese beeinflussen können. Diese Überlegungen stellen einen Ausgangspunkt bei den Leitfragenabschnitten „Mediennutzung im Studium“ sowie „Mediennutzung im Unterricht“ (siehe 11.2) dar. Um die Medienbereitschaft im Kontext medienbezogener Entwicklungsfelder tiefergehend beforschen zu können, wurden im Anschluss problemzentrierte Interviews geführt, die im folgenden qualitativen Hauptteil der Studie beschrieben werden.

Im anschließenden Kapitel 9 folgt der Darstellung des Studiendesigns, die Datenerhebung und Datenauswertung sowie die Ergebnisdarstellung der medienbezogenen Entwicklungsfelder.

9 INTERVIEWSTUDIE

Die bereits früher vorgestellte qualitative Interviewstudie (Pecher, 2023; Pecher & Gabriel, 2020; Pecher et al., 2024) bildet das Kernstück des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit. In diesem Kapitel werden das Studiendesign ebenso wie die Festlegung auf den Interviewtyp, die Generierung und Überarbeitung der Interviewleitfäden sowie die Darstellung der Erhebung und die konkreten Schritte bei der Auswertung der Daten behandelt. In der qualitativen Hauptstudie werden die Interviewdaten mit dem im Theorieteil beschriebenen Modell der medienbezogenen Entwicklungsfelder erforscht. Darüber hinaus werden Interpretationen des medialen Primärhabitus bei der Sichtbarwerdung des beruflichen Sekundärhabitus untersucht. Dem Methodenabschnitt folgt die Darstellung der Ergebnisse, die sowohl eine strukturierende als auch eine typenbildende Inhaltsanalyse beinhaltet. Dem Studiendesign und der Generierung der Interviewleitfäden folgen die Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung sowie die daraus resultierende inhaltsanalytische Interpretation.

9.1 Studiendesign

Die qualitative Hauptstudie besteht aus einer zweiteiligen Interviewstudie mit berufseinsteigenden Lehrpersonen (N=15). Die interviewte Personengruppe hat ihre Lehrbefähigung an Pädagogischen Hochschulen im Primarstufenbereich erworben. Die Studie hat mit zwei Erhebungszeitpunkten (2020, 2021) derselben teilnehmenden Personen ein längsschnittartiges Design. Die Befragungen zu Beginn des Unterrichtsjahres sollen Erwartungshaltungen zur Nutzung digitaler Medien fokussieren, während die Interviews zum Ende der Einstiegsphase einen retrospektiven Charakter haben. Ziel ist es, Entwicklungen der Mediennutzungsbereitschaft sowie der Medienkompetenz zwischen habituellen Voraussetzungen und schulkulturellen Bedingungen durch medienbezogene Entwicklungsfelder darzustellen.

Mit einem prospektiven, längsschnittartigen Forschungsdesign werden unterschiedliche Kontextbedingungen und damit persönliche wie institutionelle Entwicklungsverläufe berücksichtigt (Witzel, 2010). Im Zuge dessen kann der Forschungsgegenstand relativiert oder dessen Perspektiven verschoben werden (Dreier et al., 2017). Das Erfassen von Entwicklungsprozessen einer feststehenden Gruppe von Personen über zwei Erhebungszeitpunkte ermöglicht die Darstellung formulierter Zukunftserwartungen und -perspektiven sowie retrospektive Rückblicke. Dabei gehört die ausgewählte Untersuchungsgruppe in ihren Orientierungen und Handlungen einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Kontext an, was

durch gleiche Erfahrungsbedingungen im gleichen Zeitintervall gegeben ist (Witzel, 2010). Diesem Zugang wird mit vorliegender Forschungsarbeit durch die zweimalige Befragung von Berufseinsteigenden entsprochen. Bleiben die befragten Personen der Stichprobe und die Erhebungsmethode über die einzelnen Erhebungswellen hinweg konstant, hat sich für derartige Forschungsarbeiten die Bezeichnung „Panel-Studie" etabliert (Lazarsfeld, 1937; Witzel, 2010). Um diesen methodischen Zugängen im erforschten Phänomen zu entsprechen, wurde eine längsschnittartige Panelstudie durchgeführt.

Da in vorliegender Arbeit Phänomene untersucht werden, die als Prozesse zu verstehen sind, ist dafür eine angemessene Methode erforderlich. Um die Prozesshaftigkeit darstellbar zu machen, wird die ausgewählte Untersuchungsgruppe in ihren Orientierungen und Handlungen durch einen gemeinsamen sozialen Kontext wie z. B. ähnliche Erfahrungsbedingungen im gleichen Zeitintervall definiert (vgl. Witzel, 2010). Durch die Annahme der Prozesshaftigkeit der untersuchten Phänomene können Differenzen, Modifikationen, Stabilität oder Konstanz, Kontinuitäten oder Brüche sowie die Ausformung von Varianten und Transformationen individueller, gruppenbezogener oder institutioneller Merkmale unter veränderlichen Rahmenbedingungen dargestellt werden (Witzel, 2010). Längsschnittperspektiven sind besonders dann hilfreich, wenn individuelle oder institutionelle Entwicklungsverläufe bzw. die Stabilität oder Veränderungen von Orientierungen und Handlungsformen beforscht werden (Asbrand et al., 2014). Mit Hinblick auf die theoretische Zielsetzung dieser Arbeit wirken Mehrfacherhebungen mit längsschnittlichem Fokus unterstützend bei der Beschreibung von Transformationen und Transitionen des Habitus oder der Bildungssysteme (Dreier et al., 2017; Helsper et al., 2007; Kramer, 2009; Kramer & Thiersch, 2014). Transitorische und transformatorische Forschungsperspektiven können auch miteinander verzahnt sein, wobei Längsschnitterhebungen den Fokus auf Veränderungen a priori und a posteriori in einer vergleichenden Perspektive ermöglichen (Dreier et al., 2017).

In der vorliegenden Studie wurden gezielt zwei Erhebungszeitpunkte gewählt, um ein prospektives Design umzusetzen. Dazu bestand eine klare Vorstellung über die Größe des Beobachtungsfensters sowie die Anzahl und die Zeitpunkte der Untersuchungswellen.

Um die Dynamik der beobachteten Prozesse beschreiben zu können, ist es notwendig, Ursachen, Verlaufsformen und Resultate der beforschten Entwicklungen zu rekonstruieren und mögliche Veränderungen oder Konstanz von Orientierungen, Entscheidungsprozessen, Transformationen und Handlungsresultaten retrospektiv zu analysieren. Der Erhebungszeitpunkt einer Längsschnittstudie ist besonders bei spezifischen Kontextbedingungen wie dem

Beginn einer beruflichen Ausbildung von Relevanz (Witzel, 2010). Erhebungszeitpunkte können die Bildung einer Synthese der Perspektiven auf den Gegenstand unterstützen, da die Zeitlichkeit zur Erweiterung der Gegenstandsperspektive bei Veränderungen von Orientierungen und Handlungen genutzt wird (Dreier et al., 2017). In vorliegender Arbeit wurde deswegen der Zeitraum der ersten beiden Berufsmonate als Phase des Berufseinstiegs für die erste Erhebungswelle gewählt, da hier die gemeinsame Perspektive des Berufseinstiegs und erster beruflicher Sozialisationen ähnliche Gegenstandsorientierungen vermuten lässt.

Die Auswertung der erhobenen Interviewdaten erfolgt mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022), mit der die medienbezogenen Entwicklungsfelder deduktiv in Kategorien dargestellt werden und mit Hilfe induktiver Subkategorien ausgeformt werden. Nachfolgend stellt eine Typenbildung nach Kuckartz (2018) und Creswell & Plano Clark (2018) den Ausgangspunkt für die Darstellung eines Verlaufsprozesses unterschiedlicher habituell bedingter Mediennutzungstypen im Erfahrungsraum Schuleinstiegsjahr dar. Die Darstellung von Längsschnitttypologien ermöglicht die Überprüfung, Präzisierung und Einschließung der Dimensionen des gesamten Untersuchungszeitraums. Spezifische Gestaltungs- und Verarbeitungsweisen können durchgängige Muster des beruflichen biografisch-sozialisatorischen Handelns bilden (Witzel, 2010).

In dieser Dissertation wurden neben der prozesshaften Darstellung der medienbezogenen Entwicklungsaufgaben in weiterer Folge Typologien unterschieden, die persönliche habituelle Voraussetzungen und berufskulturelle Bearbeitungen abbilden (vgl. Kapitel 5.1. bis 5.3). Um unterschiedliche persönliche und habituelle Voraussetzungen und ihre Darstellung im Erfahrungsraum der Berufseinstiegsschule sichtbar zu machen, wurde die Bildung von zwei polyethischen Typen nach Kuckartz und Rädiker (2022) in Medienreservierte und Medienengagierte durchgeführt. Diese werden im Kapitel 9.6 und 9.7 ausführlich dargestellt. In vorliegender Forschungsarbeit wird mit dem längsschnittartigen Design auch der Prozess der Entwicklung von medienbezogenen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2) im Berufseinstiegsjahr abgebildet. Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses zwischen der Bearbeitung persönlicher, habitueller Voraussetzungen und dem Entstehen eines Berufshabitus dient die durchgeführte Typenbildung dazu, unterschiedliche Verläufe vor dem Hintergrund unterschiedlicher habitueller Vorbedingungen sichtbar zu machen.

Die grafische Darstellung in Abbildung 15 zeigt eine Übersicht des gesamten Forschungsdesigns.

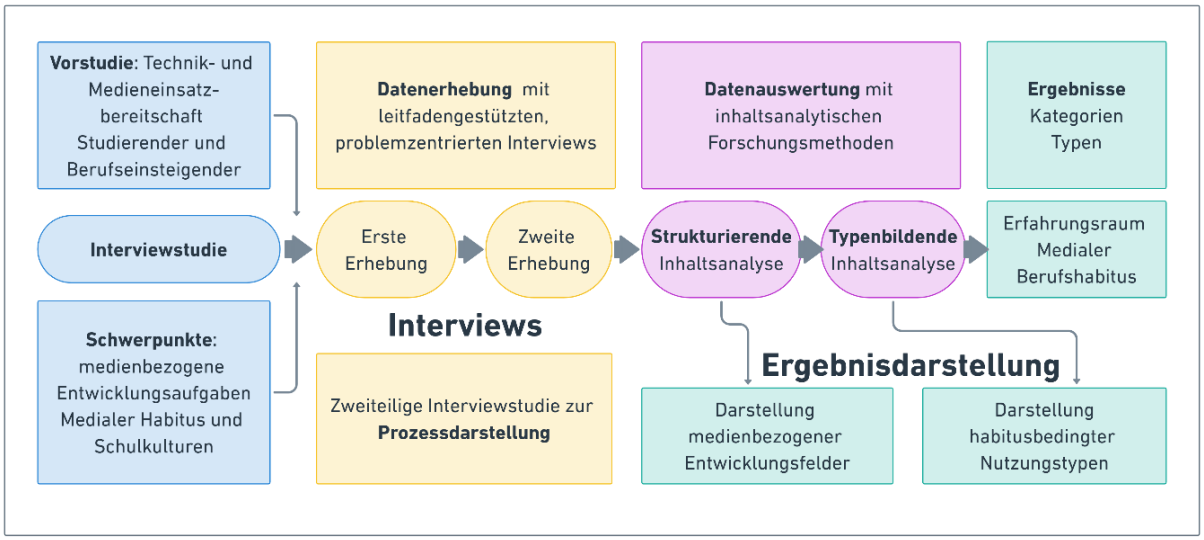


Abbildung 15: Übersicht zum Forschungsdesign der qualitativen Hauptstudie

Wie in Abbildung 15 ersichtlich, bildet die quantitative Vorstudie (vgl. Kapitel 8) forschungsfragengeleitete Grundlagen zur Durchführung der Interviewstudie. Durch die Vorstudie konnte gezeigt werden, dass die beforschte Gruppe der studierenden und berufseinsteigenden Primarstufenlehrenden verglichen mit anderen Studierendengruppen als medienaffin und technikoffen charakterisiert werden kann, jedoch dispositiv bedingte persönliche Medienüberzeugungen bedeutsame Faktoren sind.

Wie zudem ersichtlich verfolgt diese Arbeit zwei Forschungsinteressen: Erstens wird eine inhaltliche Analyse des Datenmaterials der Bearbeitung von medienbezogenen Anforderungen angestrebt. Den theoretischen Bezugsrahmen stellt das Modell der medienbezogenen Entwicklungsfelder (Kapitel 6) dar, welches durch das Konzept beruflicher Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel 4) und Medienkompetenzdefinitionen (Kapitel 2) herausgebildet wurde. Neben persönlichen Kompetenzanforderungen werden auch mediendidaktische und medienerzieherische sowie schulentwicklungsbezogene Kompetenzen adressiert. Zweitens werden durch die Darstellung medialer Handlungspraxen transformatorische Bearbeitungen sichtbar und es wird im Hinblick auf berufshabituelle Erfahrungsräume überprüft, inwieweit persönliche, habituelle Dispositionen des Medienhandelns im neuen beruflichen Umfeld in Mediennutzungstypen darstellbar sind und wie Anpassungen, Auflehnungen oder Umdeutungen im Erfahrungsraum des Berufseinstiegsjahrs kontextualisiert werden können.

In den folgenden Abschnitten werden nun die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Datenauswertung dargestellt. Dies inkludiert die Festlegung auf die strukturierende Inhaltsanalyse sowie die Generierung von Interviewleitfäden für den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.

9.2 Datenerhebung

Die in vorliegender Forschungsarbeit durchgeführte Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews. Witzel (2000) definiert für diese Interviewform folgende drei Kernbereiche:

- *Problemzentrierung*: Mit der Fokussierung auf gesellschaftlich relevante Problemstellungen kann die Kenntnis über Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen dabei helfen, Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und dabei problemorientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen. Subjektive Sichtweisen werden auf das Forschungsproblem zugespitzt.
- *Gegenstandsorientierung*: Hierbei wird die Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands hervorgehoben. Je nach Reflexivität und Eloquenz der Befragten kann stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren gesetzt werden.
- *Prozessorientierung*: Vorinterpretationen und Forschungsverlauf zielen darauf ab, die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zu ermöglichen. Damit werden Erzählungen von Lebensgeschichten oder erlebten Begebenheiten angeregt.

Diesem Forschungszugang wurde mit der Identifizierung des Medienhandelns Berufseinsteigender als problemzentrierter Gegenstand entsprochen. Die zweimalige Befragung der gleichen Personen zu Beginn und Ende des Berufseinstiegsjahrs unterstreicht die Prozessorientierung. Witzel und Reiter (2012, 2021) heben Offenheit, aber gleichzeitige Theoriegebundenheit als charakterisierend für problemzentrierte Interviews hervor. Kontrastierende Fallvergleiche zielen auf die Erarbeitung fallübergreifender zentraler Themen ab. Das problemzentrierte Interview grenzt sich zu fokussierten Interviews (Merton & Kendall, 1979) durch größere Offenheit und eine stärkere Akzentuierung auf narrative Elemente (Kuckartz & Rädiker, 2020) ab, weswegen diese Interviewform hier favorisiert wird.

Problemzentrierte Interviews machen die Erstellung von Leitfäden erforderlich. Bei deren Konstruktion wird eine Gliederung der Fragen erstellt. Schütze (1983) gliedert die Abschnitte narrativer Interviews in Eingangserzählung bzw. biografische Selbstpräsentation, narrativen Nachfrageteil und argumentativ-beschreibenden Nachfrageteil, wobei jeweils unterschiedliche thematische Fokussierungen möglich sind. Längere Erlebnisabschnitte aus der Erfahrungsperspektive der interviewten Personen, die relevante Ausschnitte aus der beruflichen Handlungspraxis enthalten, können so sequenziell erhoben werden (Nohl, 2005).

In den Interviews zum Ausdruck gebrachte Perspektiven und Handlungsorientierungen bestimmen in ihrer Gesamtheit den jeweiligen Habitus (Nohl, 2017). Erzählgenerierendes Nachfragen zu offen gebliebenen oder relevanten Themenbereichen des Interviews dienen dazu, Handlungspraxen aus bestimmten Lebensphasen oder im Interview erwähnte Situationen anzusteuern (Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997). Das Nachfragen bei Interviewstellen mit mangelnder Plausibilisierung ermöglicht eine umfassendere Darstellung bestimmter situativer, habitueller und sozial-struktureller Lebensabschnitte (Schütze, 1983). Dabei hilfreich ist die Ermittlung sozialer Situationen, die vorab erhoben, analysiert und zur Erstellung der Interviewleitfäden verwendet werden. Diese enthalten relevante Bereiche der Untersuchung und wirken bei der Erstellung von forschungsleitenden Hypothesen unterstützend (Reiter & Witzel, 2021). Dem Forschungszugang der erfahrungsbezogenen Erlebnisdarstellung durch beschriebene Handlungspraxen wurde hier entsprochen.

Mittels Erzählaufforderungen zu den einzelnen Themenkomplexen in Leitfragen werden die Befragten aufgefordert, subjektive Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebtem in Schilderungen oder Beispielen darzustellen (Friebertshäuser & Langer, 2013). Die flexible Interviewsituation macht eine exakt festgelegte Abfolge der Interviewfragen nicht zwingend erforderlich, die Interviewenden können jedoch jederzeit auf die theoriegeleiteten Fragestellungen, die der Forschungsarbeit zugrunde liegen, zurückkommen (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2021). Witzel und Reiter (2012) betonen die Bedeutung einer problemerklärenden, offenen Einstiegsfrage, um in den Folgefragen den narrationsgenerierenden Rahmen der Erzählung herzustellen. Fragetechniken zur Erzählgenerierung wie Nachfragen, Paraphrasierung und Konfrontation dienen dazu, den Erzählfluss aufrechtzuerhalten. Zum Interviewende soll der befragten Person die Möglichkeit für Rückfragen und Eigendarstellungen zum Forschungsfokus gegeben werden. Die dargestellte leitfadengestützte Forschungsmethode der erzählgenerierenden Einstiegsfrage, der abschnittsgegliederten biografischen Selbstdarstellung sowie des erzählauffordernden Nachfragens zu relevanten beruflichen Handlungspraxen entsprechen dem Forschungsfokus der Arbeit.

Im Zuge des Forschungsvorhabens wurde eine grobe themenorientierte Gliederung der Leitfragen erstellt, von der aber jederzeit flexibel abgewichen werden konnte. Witzel (2000) schlägt ergänzend die Ermittlung von Sozialdaten sowie allfällige Postskripte zu Kernelementen nach den Interviews vor. Durch die Problemzentrierung der Arbeit ist die Methode des Problemzentrierten Interviews angemessen.

Für die Durchführung der Interviews wurden deswegen Leitfadenfragen für den ersten und zweiten Interviewdurchgang entwickelt. Diese wurden verwendet, um den Orientierungsrahmen des Hintergrundwissens thematisch zu organisieren und um eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand sicherzustellen (vgl. Witzel, 1985). Den teilstrukturierten Interviewleitfäden liegt eine Liste mit mehr oder weniger offenen Fragen ohne vordefinierte Antwortmöglichkeiten zugrunde. Dieses Grundgerüst stellt eine Vergleichbarkeit der Interviews sicher (vgl. Döring et al., 2016). Um das für die Fragenbildung zentrale Forschungsinteresse der Arbeit in den Fokus zu rücken, werden die beiden in Kapitel 1 genannten Hauptforschungsfragen, zu deren Beantwortung die qualitative Hauptstudie beitragen soll, an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben:

- Welche medienbezogenen, beruflichen Anforderungen werden von berufseinsteigenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer Entwicklungsfelder wahrgenommen?
- Wie werden medienbezogene, habituell bedingte Transformationen und Erfahrungsräume im Schulumfeld durch die Darstellung der Befragten sichtbar?

Die im Vorfeld konstruierten Interviewleitfäden (11.2) mit einer Palette an thematisch gegliederten Fragen galten während der Interviews als Orientierungsrahmen, jedoch wurden die vordefinierten Leitfragen im Bedarfsfall durch Fragen außerhalb des Katalogs ergänzt.

Die Konzeption der beiden Interviewleitfäden erfolgte entlang des zentralen Interesses, beiden Forschungsfragen zu entsprechen und dem Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden. Die Vorüberlegungen zu den Fragestellungen der Interviews erfolgten zunächst unter Berücksichtigung der Konzepte medienpädagogischer Professionalisierung in medienbezogenen Entwicklungsfelder (vgl. Kapitel 4 und 6). Die grundsätzliche Problemstellung wurde als die Entwicklung medienbezogener Entwicklungsfelder berufseinsteigender Primarstufenlehrkräfte definiert. Dann wurde theoretisches Vorwissen zur medienpädagogischen Kompetenzentwicklung (vgl. Kapitel 2), zur biografischen Professionalisierung (vgl. Kapitel 3), zum Konzept des medialen Habitus (vgl. Kapitel 5.1) sowie zu schulkulturellen Bedingungen (vgl. Kapitel 5.2) verwendet, um Hypothesen zu formulieren und daraus Leitfadenfragen zu erstellen (vgl. Witzel, 2000). Diese werden im Anschluss exemplarisch und in Kapitel 11.2 vollständig dargestellt. Während des Interviewprozesses wurde von den Leitfragen bei schulkulturell bedingten großen Differenzen (wie bspw. Mehrstufenklassen, Integrationsklassen oder reinen Sonderschulklassen) abgewichen. Eine ebenfalls ergänzende Änderung der Fragen wurde bei größeren Brüchen im Berufseinstiegsjahr, wie einem

Schulwechsel oder der Übernahme neuer Verantwortungsbereiche wie dem einer Klassenführung, vorgenommen.

Aufgrund des Längsschnittdesigns werden hier zwei Interviewleitfäden (siehe Kapitel 11.2) verwendet: Der erste Leitfaden bezieht sich zeitlich auf die Phase des Berufseinstiegs sowie frühe Unterrichtserfahrungen und -eindrücke. Dabei werden explizit die private Mediennutzung sowie Erfahrungen aus dem Studium adressiert. Diese Anknüpfung bezieht sich einerseits auf habituell bedingte private Medienpraxen und andererseits auf sozialisationsbezogene, berufliche Entwicklungsaufgaben beim Berufseinstieg. Darüber hinaus werden über Erwartungshaltungen der Interviewten zu bevorstehenden Entwicklungsverläufen Bezüge zum zweiten Interview hergestellt. Nach einem Erzählimpuls zum Erleben des Berufseinstiegs folgen erzählgenerierende Nach- und Folgefragen zu eigenen medienbezogenen Vorerfahrungen, zur Unterrichtsgestaltung mit Medien sowie zur institutionellen und schulkulturellen Nutzung von Medien. Der Leitfaden für die Interviews zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat einen retrospektiven Charakter, um medienbiografische Entwicklungsverläufe sichtbar zu machen. Durch den späteren Interviewzeitpunkt und die Verlaufsdarstellung wird gezeigt, wie im Berufseinstiegsjahr unterschiedliche berufliche Routinen vertieft und somit medienbezogene Kompetenzen, die die eigene Person sowie das berufliche Umfeld betreffen, entwickelt werden. Nachfolgend werden die theoretischen Vorannahmen zu den vier Entwicklungsfeldern beschrieben und jeweils eine exemplarische Leitfrage angeführt:

Zum Entwicklungsfeld „**Person“** wurde ein Schwerpunkt im ersten Interviewdurchgang gesetzt. Dieser beinhaltet die Verwendung digitaler Medien im privaten Umfeld, wozu thematische Bereiche zur Ausstattung und zur Nutzung in Form von Information, Kommunikation oder Unterhaltung zählten. Neben persönlichen Vorlieben wurde auch die Mediennutzung im beruflichen Bereich angesprochen. Dabei wurden die in der Berufseinstiegsschule gebotenen technischen Möglichkeiten des Medieneinsatzes thematisiert. Darüber hinaus waren persönlich empfundene Medienkompetenzen sowie Wünsche nach Fortbildungen, Kompetenzerweiterung und Unterstützungsangeboten bedeutsame Themen.

Exemplarische Leitfrage: *Welche Bedeutung spielen (digitale) Medien im Privatleben?*

Das Entwicklungsfeld „**Sache“** wurde sowohl im ersten als auch im zweiten Interviewdurchgang adressiert. Thematisiert wurde, wie und nach welchen pädagogischen und methodischen bzw. didaktischen Prinzipien Sachinhalte mediengestützt im Unterricht vermittelt wurden. Dies inkludierte die Beschreibung des Ablaufs einer Unterrichtsstunde unter

Verwendung von digitalen Medien sowie die Fragestellung, ob eine zukünftige Medienverwendung im eigenen Unterricht im laufenden Schuljahr angedacht sei. Im zweiten Interviewdurchgang stand die Reflexion der Medienverwendung im Vordergrund. Dabei wurde u. a. adressiert, ob und wie digitale Medien bei Lernprozessen unterstützend wirken können.

Exemplarische Leitfrage: *Wie wurden digitale Medien von Ihnen im Unterricht eingesetzt?*

Das Entwicklungsfeld „**Lernende“** stellt die Berücksichtigung medienbezogener Voraussetzungen Lernender sowie deren Reflexion und Bewertungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Dies wurde in geringerem Ausmaß im ersten und in größerem Umfang im zweiten Interviewdurchgang thematisiert. Dabei standen medienerzieherische Fragen nach Medienverwendung im Zentrum; diese wurden in Bereichen wie Individualisierung und Differenzierung nach dem Erkennen und Bewerten von Medienleistungen und Bedürfnissen der Lernenden fokussiert dargestellt. Fragen nach der Nutzung von Medien zu Bewertungszwecken und zur Dokumentation von Leistungen waren nur in geringem Ausmaß relevant.

Exemplarische Leitfrage: *Was ist Ihnen beim mediengestützten Unterricht gut gelungen, was würden Sie anders machen?*

Das Entwicklungsfeld „**Institution“** war überwiegend beim zweiten Interviewdurchgang ein bedeutsames Thema. Es enthält Fragen und Bereiche zur Kooperation mit anderen Lehrkräften, zur Kommunikation mit Eltern und die Problemstellung, welche digitalen Medienkanäle in der Berufseinstiegsschule zur Anwendung kommen. Weiters wurde thematisiert, ob medienbezogene Aufgabenbereiche übernommen wurden und falls ja, wie genau es zur Übernahme kam. Der eher retrospektive Blick auf das eigene schulkulturelle Wirken und die eigene Rolle in der Schule hatte ebenfalls häufig Mediennutzung als zentrales Thema.

Exemplarische Leitfrage: *Wie wird in Ihrer Schule mittels digitaler Medien kommuniziert?*

Jeweils eine zentrale erzählgenerierende Beispielfrage der Interviews ist in obiger Gliederung kursiv dargestellt. Der vollständige Leitfadenfragen-Katalog beider Interviewreihen ist im Anhang (Kapitel 11.2) zu finden. Bei einem Vortest für die erste Interviewreihe konnten Frageformulierungen und -techniken mit drei Interviewten geprobt sowie neue inhaltliche Erkenntnisse gewonnen werden, aus denen der Leitfaden weiterentwickelt wurde. Eines der Vortest-Interviews (IP1) wurde ebenfalls transkribiert und später für den Interpretationsprozess verwendet. Die Leitfäden stellen insgesamt einen groben Rahmen dar und wurden bei jedem Interview situationsbezogen verwendet. In Nachfragen und Präzisierungsfragen

wurden dabei Aspekte des Medienhandelns sowie beruflicher Entwicklungsaufgaben angesprochen. Nachfolgend werden nun die Interviewteilnehmenden näher beschrieben.

Die Interviewten wurden über Lehrende an der KPH Wien/Krems, der PH Niederösterreich sowie im Mentoring tätige Lehrpersonen kontaktiert und gebeten, freiwillig und zweimalig für Befragungen zur Verfügung zu stehen. Die Kontaktaufnahme sowie die Vereinbarungen über Interviewtermine erfolgten via E-Mail. Auswahlkriterien waren die Absolvierung einer Pädagogischen Hochschule sowie der derzeit stattfindende Berufseinstieg als soziales Merkmal einer Gruppierung mit ähnlichem Handlungsmuster (vgl. Lamnek & Krell, 2016). Mit der Kontaktaufnahme verbunden war gleichzeitig eine erste Datenerhebung. Über einen Kurzfragebogen wurden soziografische Daten wie die ausbildende Hochschule, Geschlecht, Name, Alter, Berufseinstiegsschule sowie Wohnort erhoben (vgl. Witzel & Reiter, 2012). Die Interviews wurden über das Online-Konferenztool BigBlueButton abgehalten, sie dauerten zwischen 30 und 50 Minuten und wurden als Audio- und Videodatei aufgezeichnet. Interviewperson 10 stand bei der zweiten Erhebung nicht mehr zur Verfügung und wurde daher in der Darstellung und Auswertung nicht mehr berücksichtigt.

Das Sample für die vorliegende Forschungsarbeit besteht aus 30 Interviews mit 15 berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften, die in zwei Erhebungswellen abgehalten wurden. Die erste Erhebung fand im Oktober und November 2020 zu Beginn des Einstiegsjahres statt, die zweite wurde im Juni 2021 zum Ende des Schuljahres durchgeführt. Dabei konnten jeweils exakt dieselben Interviewpersonen für beide Befragungsrunden gewonnen werden.

Abschnitt	**Studienart**	**Zugang**
1	Interviewstudie mit berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften 2020	Erster Zugang zum beruflichen Tätigkeitsfeld, Ausblick und Beschreibung der Erwartungen, um eigenen medialen Habitus und Schulkultur darzustellen
2	Folgeinterviews mit denselben berufseinsteigenden Primarstufenlehrkräften 2021	Retrospektiver Charakter, Rückblick auf Medienhandeln sowie Passung des Habitus zur Schulkultur im Berufseinstiegsjahr erlaubt

Tabelle 15: Darstellung der beiden Forschungsphasen der qualitativen Hauptstudie

Die Darstellung in Tabelle 15 zeigt eine Übersicht über die beiden Forschungsphasen der qualitativen Hauptstudie und enthält neben der Studienart auch eine Darstellung des Zugangs

zum Forschungsfeld. Tabelle 16 bietet nachfolgend eine Übersicht über alle 15 Interviewteilnehmenden und stellt deren Alter, Geschlecht sowie berufliche Tätigkeit als soziodemografische Daten dar.

Person	Alter	Geschlecht	Berufseinstiegsschule	Berufliche Tätigkeit
IP1	28	männlich	ländliche Mittelschule	unterrichtet v. a. Sport und Geschichte
IP2	23	weiblich	ländliche Volksschule	klassenführend in einer vierten Klasse
IP3	26	weiblich	städtische Volksschule	klassenführend in einer ersten Klasse
IP4	24	männlich	ländliche Volksschule	klassenführend in einer ersten Klasse
IP5	24	weiblich	vorstädtische Volksschule	klassenführend in einer ersten Klasse
IP6	22	weiblich	städtische ASO-Expositur einer Volksschule	Teilzeitunterricht, für mehrere Gruppen zuständig
IP7	24	männlich	städtische Volksschule	Teilzeitunterricht in mehreren Klassen
IP8	26	weiblich	städtische Sonderschule	für Gruppen oder einzelne Kinder zuständig
IP9	22	weiblich	ländliche Volksschule	Abteilungslehrkraft für mehrere Klassen
IP11	24	weiblich	ländliche Sonderschule	Abteilungslehrkraft für mehrere Gruppen
IP12	29	weiblich	ländliche Sonderschule	klassenführend für eine Gruppe
IP13	29	männlich	ländliche Mittelschule	unterrichtet v. a. Sport und Physik
IP14	24	weiblich	ländliche Volksschule, Schulwechsel	Reserve, nach Wechsel klassenführend
IP15	24	weiblich	ländliche Volksschule	klassenführend in einer zweiten Klasse
IP16	24	weiblich	ländliche Volksschule	unterrichtet in mehreren Klassen

Tabelle 16: Tabellarische Darstellung der Interviewteilnehmenden mit Altersangabe, Geschlecht, Art der Berufseinstiegsschule und Angabe der beruflichen Tätigkeit

Wie in Tabelle 16 ersichtlich, sind 12 der befragten berufseinsteigenden Lehrkräfte weiblich, die restlichen drei männlich. Mit neun Personen weist die Mehrzahl bereits ein abgeschlossenes Studium auf, die restlichen sechs befinden sich noch im Masterabschnitt. Die Geschlechterverteilung spiegelt somit, ähnlich der quantitativen Vorstudie (siehe Kapitel 8.1), die geschlechterspezifische Verteilung in österreichischen Schulen wider. Neun der befragten Personen unterrichteten im Berufseinstiegsjahr in einer Volksschule, vier in einer Sonderschule (inkl. der integriert als Expositur geführten) und zwei in einer Mittelschule. Die Altersstruktur der Befragten ist einigermaßen einheitlich. Die jüngste Person war zum Befragungszeitpunkt 22, der älteste Befragte 29 Jahre alt. Allerdings ist der größte Teil der Befragten zwischen 22 und 24 Jahren und hat die Ausbildung zum Lehramt Primarstufe und den anschließenden Berufseinstieg direkt nach der Reifeprüfung begonnen. Fünf der befragten Interviewteilnehmenden unterrichteten im Einstiegsjahr an Schulen in Wien, zehn in Niederösterreich. Die Einstiegsschulen weisen somit eine Kontrastierung auf und reichen von kleinen, ländlichen Schulen mit Mehrstufenklassen über Volksschulen mit integrativ geführten Sonderschulklassen bis zu unterschiedlichen Schwerpunktvolksschulen. Des Weiteren sind drei Sonderschulen und zwei Mittelschulen in dieser Schulgruppe vertreten.

Im Folgenden wird die Analyse der 30 durchgeführten und ausgewerteten Interviews dargestellt. Das Datenmaterial der Interviews wurde nach der Transkription und dem Importieren in MAXQDA 2022 bzw. MAXQDA 2024 im Hinblick auf die zu beantwortenden Forschungsfragen analysiert. Dabei wird der Forschungsprozess beschrieben, der die Bildung der deduktiven Hauptkategorien und induktiven Subkategorien bedingt. Der Abschnitt beinhaltet die Entwicklung des Kategoriensystems, wobei die vier Hauptkategorien durch eine beispielhafte Zitatstelle und eine fokussierte Zusammenfassung dargestellt werden. Im Anschluss folgt ein Kategorienbaum, in welchem die Hauptkategorien sowie die Subkategorien erster und zweiter Ordnung dargestellt werden, die der Systematisierung der Interviews dienen. Der abschließenden Beschreibung der Güteprüfung folgt die ausführliche Ergebnisdarstellung. In Kapitel 9.7 werden die transkribierten und codierten Interviewdaten dann für die Bildung von habituell bedingten Mediennutzungstypen verwendet.

9.3 Datenauswertung

Die bei der Auswertung der Interviews verwendete Methodik orientiert sich an der **inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse**. Mit dieser werden einerseits inhaltlich

strukturierende, andererseits typenbildende Aspekte berücksichtigt (Kuckartz, 2018). Der Forschungsansatz der problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit der Generierung entsprechender Leitfragen wird so mit der Anwendung der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018; 2020) und Mayring (2015, 2022) kombiniert.
Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse werden Häufigkeiten und Umfang, Zusammenhänge und Gruppenvergleiche sowie kontrastierende Einzelfälle darstellbar gemacht (Kuckartz & Rädiker, 2022). Der genaue Ablauf und die einzelnen Schritte dieser Form der Inhaltsanalyse werden in folgender Grafik abgebildet:

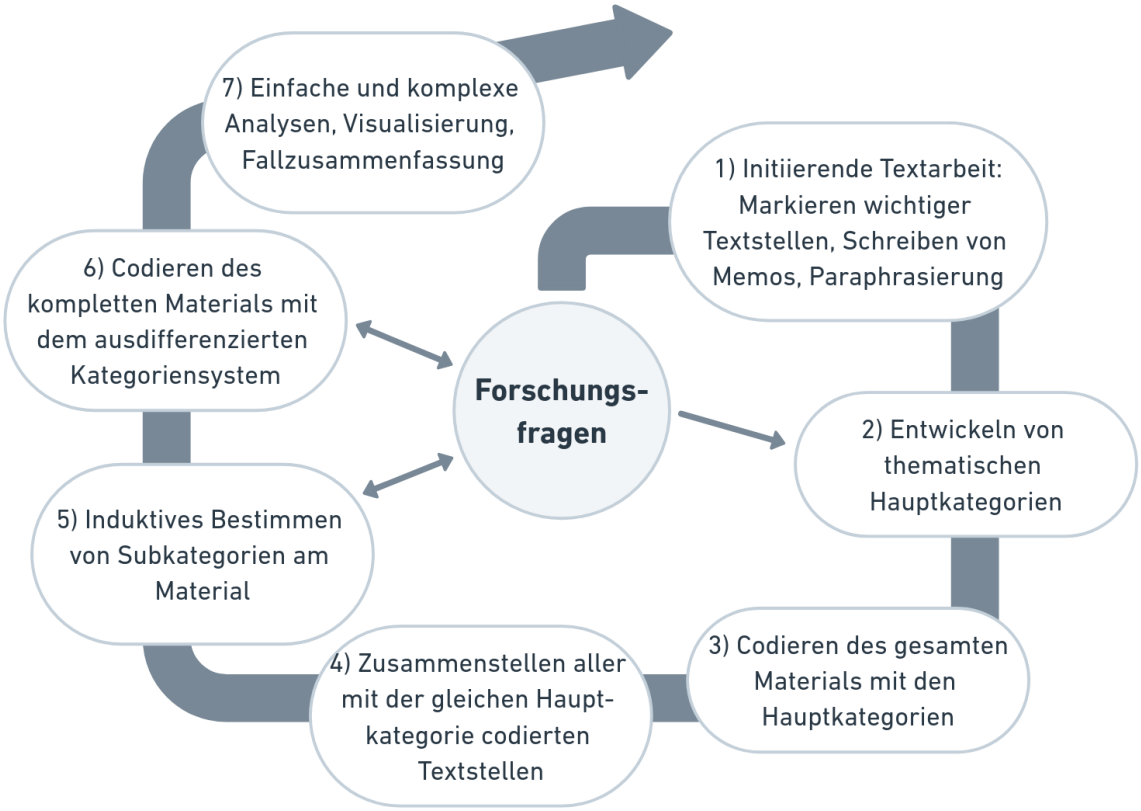


Abbildung 16: Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), eigene Darstellung

Wie in Abbildung 16 dargestellt, erfolgt die Auswertung bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in insgesamt sieben Teilschritten, die aufeinander aufbauen und jeweils auf die Forschungsfrage rückbezogen werden. Kuckartz (2018) beschreibt die einzelnen Auswertungsschritte folgendermaßen:

- *Initiierende Textarbeit*: Nach sorgfältigem Lesen und dem Markieren von bedeutsam erscheinenden Textstellen werden Bemerkungen und Anmerkungen sowie erste

Auswertungsideen als Memos festgehalten. Kurze Fallzusammenfassungen bilden den Abschluss dieser Einstiegsarbeit.

- *Entwickeln von Hauptkategorien*: In der folgenden Phase der Kategorienbildung werden die thematischen Kategorien festgelegt, mit denen der erste Codierungsprozess erfolgt. Die Hauptkategorien dieser Arbeit entstanden dabei theoriegeleitet aus theoretischen Erkenntnissen sowie dem fokussierten Leitfragegerüst (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020).
- *Erste Codierung*: Der Text wird nun sequenziell bearbeitet und Textabschnitte den Kategorien zugewiesen. Nicht sinntragende oder für die Forschungsfrage irrelevante Textabschnitte bleiben uncodiert. Einzelne Abschnitte enthalten dabei manchmal Mehrfachcodierungen und werden so auch mehreren Kategorien zugeordnet. Zusätzlich wird hier an das Prinzip der inhaltlichen Zusammenfassung jedes codierten Abschnitts (vgl. Mayring, 2015) angeknüpft und diesem entsprochen.
- *Zusammenstellen der codierten Textstellen und Erstellen von Subkategorien*: Aus den auszudifferenzierenden thematischen Hauptkategorien werden nun Subkategorien gebildet. Diese sind überwiegend induktiv und werden nach ihrer Erstellung systematisiert und geordnet. Anschließend werden diese durch Definitionen und Zitate aus dem Material ausformuliert und illustriert.
- *Zweiter Codierprozess*: Nun wird abschließend das komplette Material den ausdifferenzierten Subkategorien zugeordnet. Dabei wird ausreichend Interviewmaterial für die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien herangezogen.

Die strukturierende Inhaltsanalyse eignet sich durch die Kombination induktiver und deduktiver Elemente zur Beforschung neuer Phänomene, da bestehende Vorannahmen oder theoretische Konstrukte im Auswertungsprozess miteinbezogen werden können (Kuckartz, 2018). Gemäß Kuckartz (2010) sind bei Kategorien auch Überlappungen möglich, was hier ansatzweise und in wenigen Bereichen, bspw. bei den Kategorien „Person“ und „Institution“ sowie „Sache und „Lernende“ der Fall war.

Abgrenzend zu anderen Inhaltsanalysen (Mayring, 2015; Schreier, 2012) betont Kuckartz (2018) die Nutzung hermeneutischer Grundprinzipien, was sich in der stärkeren Akzentuierung auf das induktive Vorgehen mit einer laufenden Adaptierung des Kategoriensystems und einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber der Schärfung oder Umformulierung der definierten Forschungsfragen zeigt. Weiters unterstreicht Kuckartz die Bedeutung des

Sinnverstehens, welches die Entstehungsbedingungen, das Verstehen der Texte in ihrer Gesamtheit sowie die bewussten Akzentuierungen und die Darstellung der Lücken bei der Textinterpretation beinhaltet und das mit der „initiierenden Textarbeit“ regelgeleitet umgesetzt wird. Das Sinnverstehen ermöglicht in Bezug auf das kodierte Material eine große Übereinstimmung sowie Nachvollziehbarkeit. Dies dient u. a. der sinngenerierenden Weltzuschreibung und Wirklichkeitskonstruktion der Interviewten durch Forschende (Kuckartz, 2019). Flick (2016) sieht die Beschreibung von Sinnzusammenhängen einzelner Äußerungen als grundlegend für die Entwicklung eines Kategoriensystems an, was ausgehend von einem einzelnen Fall auf nachfolgende Interviews angewendet und im Bedarfsfall entsprechend modifiziert wird. Auch diese Methode des „Sinnverstehens“ fand im Interpretationsprozess ihre Verwendung.

In vorliegender Arbeit wird der von Kuckartz beschriebenen Methodik entsprochen und die qualitativ strukturierende Inhaltsanalyse umgesetzt. Aus den insgesamt 30 durchgeführten, problemzentrierten Interviews der zweiteiligen Studie zu medienbezogenen Handlungspraxen im Berufseinstiegsjahr wurden theoriegeleitete deduktive Hauptkategorien und anschließend induktive Subkategorien gebildet. Damit wird die Darstellung des theoriegestützten Phänomens der „medienbezogenen Entwicklungsfelder“ ermöglicht und medienbezogene, habituelle Transformations- und Transitionsprozesse sowie Erfahrungsraumbildungen werden interpretierbar gemacht. Neben einer Regelhaftigkeit unterstützen die Akzentuierung auf das Sinnverstehen und die Kontextbedingungen der Interviews eine schlüssigere Darstellung induktiver Subkategorien. Kuckartz (2018) regt zudem die Erstellung von stichwortartigen oder ausformulierten Fallzusammenfassungen für jedes Interview an. Diese sollen faktenorientiert und komprimierend vor dem Hintergrund der Forschungsfragen angefertigt werden und so einen Überblick über das Spektrum der in die Forschungsarbeit einbezogenen Fälle ermöglichen. Neben dem analytischen Blick für die Unterschiedlichkeiten können Fallzusammenfassungen auch hypothesen- und kategoriengenerierend sein. Weiters können so Fälle mit maximalem oder minimalem Kontrast miteinander verglichen werden. Die fallbezogene Darstellung der Leitthemen des Gegenstandes erlaubt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bereichen und Sichtweisen, die sich an dem konkreten Fall festmachen lassen. Die daraus entwickelte thematische Struktur ist für die Herausarbeitung und Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hilfreich. Herzustellende Verallgemeinerungen erleichtern im Forschungsverlauf die Darstellung von Fall- und Gruppenvergleichen (Flick, 2016). Mayring (2007) hebt die Generalisierung als zentrales Element des

Theoriebildungsprozesses hervor. Anwendbare Verfahren sind einerseits die Suche nach Material, durch welches Erscheinungsformen oder Kontextmerkmale der untersuchten typischen und generalisierbaren Fälle zum Ausdruck kommt, andererseits auch Variationen oder Kontrastfälle eines Phänomens, deren erforschbare Erscheinungsformen oder Kontexte eine zentrale Strategie darstellen. Die Kontextualisierung von Einzelfällen kann das Konzept der Generalisierung ergänzen und das Verstehen der Hintergründe und Zusammenhänge eines Phänomens aus Sicht der involvierten Personen ermöglichen (Hahn, 2010). Dem vorgeschlagenen Forschungsprinzip der Fallzusammenfassungen wurde ebenfalls entsprochen und die fallbezogenen Darstellungen wurden anschließend auch für die spätere Typenbildung (vgl. Kapitel 9.7) genutzt.

Nachfolgend wird nun die genaue Vorgehensweise der Datenaufbereitung, der Textarbeit und der Kategorienbildung in vorliegender Arbeit dargestellt.

Datenaufbereitung

Vor der Analyse und Interpretation des Datenmaterials wurde dieses transkribiert. Die Transkription erfolgte eigenhändig am Computer ohne Zuhilfenahme von Transkriptionssoftware. Um die Lesbarkeit zu erhöhen, wurde jeder Sprechbeitrag als eigener Absatz transkribiert. Die Absätze der bei den Interviews beteiligten Personen wurden durch eigene Kürzel (I für Interviewperson, IP1, IP2 usw. für die zu interviewenden Lehrpersonen) gekennzeichnet. Zur besseren Erkennbarkeit wurden die Sprechabsätze der Interviewperson fett gesetzt. Die Transkription erfolgte möglichst originalgetreu, wobei vorhandene Dialekte weitgehend ins Umgangsdeutsche oder Hochdeutsche übersetzt wurden. Sprache und Interpunktion wurden dabei geglättet, um eine Annäherung an das Schriftdeutsche zu erreichen. Füllwörter und Satzbaufehler wurden meist beibehalten. Deutliche, längere Pausen wurden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (…) markiert. Der Pausenlänge in Sekunden entsprechend wurden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt. Besonders betonte Begriffe wurden durch Unterstreichungen gekennzeichnet. Auffällige Störungen von außen sowie Ergänzungen wurden unter Angabe der Ursache in Klammern mitnotiert. Ausgeprägte Lautäußerungen sowie in Videos besonders bemerkenswerte nonverbale Aktivitäten der befragten Personen wurden in einfachen Klammern notiert, z. B. (lacht), (räuspert sich), (zeigt das Tablet in die Kamera). Sämtliche Angaben, die Rückschlüsse auf befragte oder andere Personen erlauben, wurden bei der Transkription anonymisiert (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020).

Ergänzend zu den Audio- und Videoaufzeichnungen wurden unmittelbar nach den Interviews Postskripte erstellt. Die stichwortartigen Zusammenfassungen der Gesprächsinhalte enthielten thematische Auffälligkeiten sowie Anmerkungen zu situativen Aspekten und Schwerpunktsetzungen der interviewten Personen. Dies ist v. a. bei Gegenevidenzen und Ähnlichkeiten und sowie der Suche und Auswahl von Kontrastfällen hilfreich (vgl. Witzel, 2000). Zur Aufbereitung des Datenmaterials für die weitere Analyse wurde das Programm MAXQDA 2022 und 2024 verwendet. Die Interviews wurden in Microsoft Word erstellt, gespeichert und anschließend importiert, wo sie mittels Zeilennummerierung strukturiert wurden. Zur Deutung von Aussagen können auch Video- und Audioaufnahmen der Interviews genutzt werden, die zeigen, wie etwas gesagt wird (Kuckartz & Rädiker, 2020). Darüber hinaus kann der Gesamtkontext aller Aussagen einer Interviewperson zu Hilfe genommen werden, wozu sich die Definition einer Kontexteinheit wie das gesamte Interview, Notizen und Vorinformationen zur Person eignet (vgl. Mayring, 2015).

Initiierende Textarbeit

Nach der Zeilennummerierung erfolgte die initiierende Textarbeit. Dabei wurde das komplette Datenmaterial einer ersten groben Durchsicht unterzogen und auffällige Textpassagen farbig markiert. Es wurde die Farbe Gelb für typische Beispiele der normalen Kodierung, Grün für besonders aussagekräftige Musterbeispiele und Rot für unklare Aussagen verwendet. Anschließend wurden Dokumente-Memos als Fallzusammenfassungen erstellt, die Auswertungsideen, Interpretationsideen und Auffälligkeiten beinhalteten. Zusätzlich wurden bereits erste, auffällige Textpassagen paraphrasiert, um sich so dem Sinngehalt anzunähern und die Bedeutung der Aussagen komprimiert darzustellen. Dafür wurde die Kommentar-Funktion von MAXQDA genutzt, was folgendes konkrete Beispiel demonstriert:

> *„Ist daran interessiert, berufsbezogene Medien kompetent anwenden zu können.“*

Die exakte Vorgehensweise wird im nächsten Abschnitt („fokussierte Zusammenfassungen“) dargestellt. Diese Form der Paraphrasierung wurde, um weitere Analyseschritte sowie die Erstellung inhaltlicher Fallzusammenfassungen zu unterstützen, in einem späteren Auswertungsschritt dann auf alle codierten Textsegmente angewandt. Auffälligkeiten und besondere Merkmale zu einzelnen Personen wurden in sog. „Dokumentgruppen-Memos“ festgehalten (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Die so erstellten Memos stellten eine Grundlage für die spätere Typologien-Bildung dar. Bei der Bestimmung der für die Paraphrasierung

notwendigen Kontexteinheiten der Texte (vgl. Mayring, 2019) wurde ein pragmatischer Weg gewählt und meist einzelne Sätze bis kürzere Absätze codiert und paraphrasiert.

Thematische Hauptkategorien

Die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien setzt nach Kuckartz (2018) das sorgfältige Lesen der Interviewtexte und das weitere Markieren von bedeutsam erscheinenden Textpassagen voraus. Die so erstellten Memos („spontane Auswertungsideen"), dienen einer ersten Übersicht und sind für die nachfolgende Kategorienbildung ausschlaggebend. Diesem methodischen Vorgehen wurde, bezugnehmend auf die Forschungsfrage zur Darstellung medienbezogener Entwicklungsfelder, entsprochen. So erfolgte als nächster Schritt das Codieren eines Teils des Materials entlang der vier deduktiv festgelegten Kategorien „Person", „Sache", Lernende" und „Institution" (vgl. Pecher, 2023; Pecher et al., 2024).
Die Vorgehensweise war zunächst explorativ und deskriptiv. Es wurde versucht, herauszufinden, welche Begriffe und Beschreibungen zu den vier Hauptthemenfeldern genannt werden. Als Kriterium für die Festlegung der Segmentgrenzen der Codiereinheiten und des Abstraktionsniveaus galt, dass die Sinnbedeutung der codierten Segmente auch außerhalb ihres Textes verständlich sein sollte. Die gebildeten Codes wurden in Code-Memos beschrieben. Dabei wurden Unterschiede nicht nur beim Umfang, sondern auch bei der Form der Antworten berücksichtigt. Sinneinheiten sind dabei mindestens ein vollständiger Satz, bei stichwortartigen Antworten auch zusammenhängende Wörter. Das Verfassen von sog. „fokussierten Zusammenfassungen" stellt die inhaltliche Reduktion des Gesagten auf den wesentlichen Sinngehalt dar und bildet die Grundlage der weiteren Kategorienzuordnung (vgl. Kuckartz, 2018). Diese Vorgehensweise wird nun bei den vier deduktiv gebildeten Hauptkategorien an einzelnen exemplarischen Textpassagen gezeigt (vgl. Pecher, 2023):

Zitat (Person)	**Fokussierte Zusammenfassung**
Also, die mir zur Verfügung stehenden Medien, die beherrsche ich auch in der Schule, wenn es etwas Neues gibt, informiere ich mich schon aktiv darüber, aber ich würde mich jetzt nicht, ich würde nicht sagen, dass ich ständig auf der Suche nach einer Verbesserung bin und alle halben Jahre Handy und Laptop tauschen muss. (13_01, Pos. 30)	*Interesse, berufsbezogene Medien zu reflektieren und kompetent anwenden zu können*

Thematisch wurden der Kategorie „**Person**“ Interviewpassagen zugeordnet, die sich auf die beschriebene Medienverwendung der Lehrperson beziehen. Darunter sind einerseits private, auch dispositiv bedingte Mediennutzungen sowie die Einschätzung der eigenen Medienkompetenz und -affinität zu verstehen. Andererseits wurden Anforderungen und Ausbalancierungen im beruflichen Umfeld sowie Unterstützungsangebote und Professionalisierungsansprüche dieser Kategorie zugeschrieben.

Zitat (Sache)	**Fokussierte Zusammenfassung**
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 […] da haben sie dann darauf zeichnen können. (06_01, Pos. 42)	*Unterrichtsbezogene Nutzung von Medien zur Vermittlung von Sachinhalten*

Der Kategorie „**Sache**“ wurde Themen zugewiesen, die auf die angepasste und reflektierte didaktische Nutzung von Medien zur Vermittlung von Sachinhalten verweisen. Dabei wurden medienpädagogische Kompetenzen in Bereichen wie Differenzierung und Individualisierung adressiert. Darüber hinaus wurde der Kategorie das Reflektieren des unterrichtsbezogenen Medieneinsatzes anhand von Lernprozessen sowie zu lösenden Herausforderungen im Schulkontext zugeordnet.

Zitat (Lernende)	**Fokussierte Zusammenfassung**
Der Älteste in meiner Klasse, der macht immer wieder Leseübungen am Computer. Das ist von Onilo, das sind so Bildgeschichten, wo auch dazu vorgelesen werden kann und dann werden Fragen darüber gestellt, das ist halt gerade in einer Mehrstufenklasse super, weil man dadurch das Kind individuell fördern kann. (11_01, Pos. 48)	*Dem Wissensstand der Lernenden angepasster Unterricht mit Medien*

Der Hauptkategorie „**Lernende**“ sind Textpassagen zugewiesen, die einen differenzierten, an Lernstandvoraussetzungen und Medienwelten der Kinder angepassten Unterricht beschreiben. Dies setzt medienerzieherische Kompetenzen sowie das Erfassen von Lernenden als entwicklungsbedürftig voraus. Auch das Reflektieren von Medienprodukten und das Entwickeln von Lehr- und Beurteilungskonzepten werden in dieser Kategorie berücksichtigt.

Zitat (Institution)	**Fokussierte Zusammenfassung**
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. (15_02, Pos. 52)	*Berufliche, institutionelle Aufgabenübernahme aufgrund Alter und Kompetenz*

Die vierte Hauptkategorie „**Institution**“ kennzeichnet sich durch das Anpassen des Medienhandelns an institutionelle Anforderungen. Dies inkludiert die Übernahme von medienbezogenen Verantwortungsbereichen ebenso wie die Mitgestaltung schulischer Rahmenbedingungen. In dieser Kategorie werden auch mögliche Habitustransformationen sowie die Sichtbarmachung unterschiedlicher Erfahrungsräume betont. Der vollständige Codierleitfaden mit den Codierregeln ist im Anhang in Kapitel 11.3 dargestellt.

Basiscodierung

Im folgenden Schritt wurde nun das gesamte Datenmaterial entlang der durch den Leitfadenkatalog grundgelegten Hauptkategorien „Person“, „Sache“, Lernende“ und „Institution“ codiert. Nach der Zuweisung von Codes wird mit deren Hilfe der ausgewählte Bereich einer ersten Gliederung unterzogen. Dabei dient die Möglichkeit des Farbcodierens mit der farblichen Markierung von Textstellen direkt in MAXQDA 2022 beim ersten Textdurchlauf als Hilfsinstrument, um so eine erste grobe Gliederung durchzuführen. Die so durchgeführte Basiscodierung bietet eine erste inhaltliche Strukturierung der Interviews und dient als Ausgangsbasis zur Weiterarbeit am Material, um in Folge Dimensionen und Subkategorien zu identifizieren und zu definieren (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Um spätere Arbeiten am

Material zu erleichtern, wurde darüber hinaus jede Codiereinheit paraphrasiert (vgl. Mayring, 2015). Zusätzlich wurden alle gebildeten Kategorien in Form von „Memos“ beschrieben, was bei der Interpretation und Abgrenzung hilfreich war.

Zuordnen der Textstellen und Feincodierung

Im nächsten Schritt wurden Textstellen mit den passenden Codesegmenten einer der deduktiv gebildeten Hauptkategorien zugeordnet. Dieser Vorgang erleichterte die Weiterarbeit am Material, da so der Zugriff auf alle Textstellen jederzeit möglich ist, ohne die Interviews erneut zu lesen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020).

Zusätzlich wurde auf Elemente der thematischen Codierung nach Flick (2016) zurückgegriffen. Bei einer tiefergehenden Feinanalyse wurden einzelne Textpassagen detaillierter interpretiert, um den Sinngehalt einzelner thematischer Bereiche deutlicher herauszuarbeiten und das Codiersystem entsprechend zu adaptieren. Dabei wurden in Anlehnung an Strauss (1994) in vorliegender Arbeit folgende sinngenerierende Leitfragen als Interpretationsgrundlage angewandt (Flick, 2016, S. 405):

- Was wird angesprochen?
- Wer? Welche Personen sind beteiligt? Wie interagieren die Personen?
- Wie wird über die Dinge gesprochen? Welche Aspekte werden (nicht) genannt?
- Wann? Wie lange? Wo? Kontext der Situation, des Phänomens, über das gesprochen wird.
- Warum? Wozu? Welche Beweggründe und Zwecke werden angegeben oder lassen sich vermuten?
- Womit? Welche Strategien werden eingesetzt?

Nach der Erstcodierung und Strukturierung des Interviewmaterials erfolgte die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien durch die Bildung induktiver Subkategorien. Bei diesem zweiten Materialdurchgang wurden das Kategoriensystem ausdifferenziert und neue, den Hauptkategorien untergeordnete Subkategorien erster und zweiter Ordnung gebildet. Diese themenorientierten Subkategorien orientierten sich sowohl deduktiv an den Leitfragen als auch induktiv an neu aus dem Material gebildeten Erkenntnissen und helfen dabei, diese näher zu beschreiben sowie weitere Zugänge und Anknüpfungspunkte zu eröffnen (Rädiker & Kuckartz, 2019). Mit dieser Vorgehensweise konnten sowohl ein vertiefender Zugang zur Problemstellung der medienbezogenen Entwicklungsfelder als auch Transformationen und

Erfahrungsräume gefunden werden. Kuckartz (2018) sieht in der Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material den Vorteil der Offenheit: unerwartete Gegebenheiten im Datenmaterial, die nicht direkt aus den Vorannahmen der Bezugstheorie ableitbar sind, können so direkt in neuen Subkategorien verortet werden. Mayring (2019) empfiehlt bei der induktiven Vorgehensweise die Anwendung reduktiver Operatoren wie Auslassung, Generalisation, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung zur Reduzierung und Strukturierung von Bedeutungseinheiten. Auch dieses Vorgehen wurde in dieser Arbeit weitestgehend umgesetzt.

Im Folgenden wird die induktive Ausdifferenzierung der Hauptkategorie des Entwicklungsfelds „Person“ exemplarisch durch die Darstellung von Interviewpassagen betreffend Subkategorien des niedrigsten Abstraktionsniveaus anhand beispielhafter Ankerzitaten gezeigt.

Ankerbeispiel	**Paraphrasierung**	**Subkategorie**
IP16: Seit kurzem habe ich ein Handy, Laptop und Tablet, das Tablet kam jetzt neu dazu, auch in Bezug auf mögliche Einsatzmöglichkeiten für meine Unterrichtstätigkeit, wobei ich mir noch nicht sicher bin, ob ich mein Tablet wirklich dafür aufwenden werde. (16_01, Pos. 26)	Erwerb privater Medienausstattung für persönliche und berufliche Nutzung	„Medienvoraussetzung“: Als Medienvoraussetzung werden Ausstattungen mit Software und Hardware sowie die überwiegende Nutzung (Unterhaltung, Information) codiert.
IP11: Nach wie vor ist das so, dass ich alles über meinen privaten Laptop mache, 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. (11_02, Pos. 44).	Nutzung privater Medien im Unterricht und Versuch einer Abgrenzung	„Medienbalance im Unterricht“: Als Medienbalance im Unterricht werden die Reflexion und Anpassung persönlicher Medienvorlieben und Mediennutzungen an Gegebenheiten und Eigenarten der Berufseinstiegsschule codiert.

Tabelle 17: Exemplarische Ausdifferenzierung zweier induktiver Subkategorien der Hauptkategorie „Person“

Die in Tabelle 17 dargestellte Bildung von ausdifferenzierten Subkategorien empfiehlt sich, wenn eine Kategorie für die Studie bedeutsam ist oder wenn Aussagen zu Handlungspraxen der Befragten im Hinblick auf persönliche Zugänge und Haltungen bewertet werden sollen (Rädiker & Kuckartz, 2019). Dieses Vorgehen wurde hier umgesetzt. Wie bei den vorherigen Analyseschritten wurden die induktiv gebildeten Subkategorien mit Hilfe von Memos bzw. Summarys beschrieben. Der in Kapitel 11.3 vollständige dargestellte Codierleitfaden beinhaltet alle gebildeten Haupt- und Subkategorien (erster und zweiter Ordnung) mit den jeweiligen Definitionen, je einem Ankerbeispiel sowie abgrenzenden Codierregeln. Im Zuge des Codierprozesses wurden ergänzend, wie von Kuckartz und Rädiker (2022) vorgeschlagen, widersprüchliche Aussagen und unterschiedliche Sinnzuschreibungen mancher Textabschnitte mehrfach codiert und unterschiedlichen Kategorien gleichzeitig zugeordnet.

Abschließender Codierprozess

Abschließend wurden alle Textstellen des kompletten Interviewmaterials den definierten Unterkategorien zugeordnet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020). Nach Abschluss der Codierung wurden die Summaries unter Berücksichtigung der gebildeten Kategorien und Subkategorien noch einmal reflektiert und überarbeitet. Hierbei haben Kategorien, die zur Beantwortung der Hauptforschungsfragen dienen, zentrale Bedeutung (Kuckartz & Rädiker, 2022). In der vorliegenden Arbeit wurden mehr als 90 % des transkribierten Interviewmaterials codiert und Kategorien zugeordnet.

Kategoriendarstellung

Nach der Komplettierung des Kategoriensystems, dem Codieren des gesamten Datenmaterials mit der Zuordnung aller relevanten Textstellen zu den Unterkategorien folgte die Aufbereitung und Darstellung der Ergebnisse für die weitere Interpretation. Dazu wurde eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien sowie von Fall- und Gruppenvergleichen vorgenommen. Grafische Visualisierungen wie Häufigkeitsdarstellungen oder tabellarische Darstellungen unterstützen beim Identifizieren von Mustern im Datenmaterial, beim Erkennen von Zusammenhängen sowie beim Überprüfen von Vermutungen und Explorationen (Kuckartz & Rädiker, 2022). In dieser Arbeit werden zunächst die Häufigkeiten der zugeordneten Textstellen in den Subkategorien erster und zweiter Ordnung dargestellt. Dafür bietet sich die Erstellung eines Dokumentensets in MAXQDA 2024 an, wie es in Abbildung 17 zu sehen ist:

Abbildung 17: Codesystem aller medienbezogenen Entwicklungsfelder aus MAXQDA 2024

Wie in Abbildung 17 dargestellt wird, untergliedern sich die vier Hauptkategorien „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" in jeweils zwei oder drei Unterkategorien. Die Kennzahlen am rechten Rand weisen die Subkategorien, „Medienvoraussetzung und Orientierung" und „Medienverwendung" der Hauptkategorie „Sache" mit 106 und 150 sowie „Medialer Austausch" in der Kategorie „Institution" mit 158 als besonders umfangreich aus, während „Bewertung" und „Transition" in nur geringerem Umfang dargestellt werden.

Wie in Abbildung 17 zudem ersichtlich, wurden im Zuge des Codierprozesses und der Textzuordnung neben den vorab definierten induktiven Kategorien zwei weitere Hauptkategorien identifiziert und beschrieben, die sich deskriptiv ausschließlich aus den Leitfragen (vgl. Interviewleitfäden 11.2) ergeben haben. Die Kategorie „**Vorbildung**" stellt die Mediennutzung im Studium dar, worunter die Nutzung von Medien in Lehrveranstaltungen und Seminaren, aber auch in der Schulpraxis zu verstehen ist. Die Beschreibung der Kompetenzsteigerung durch das Studium weist Bezüge zu habituell bedingten, persönlichen Medienkompetenzen auf. Die Kategorie „**Berufseinstiegsschule**" wiederum liefert eine deskriptive Beschreibung des schulischen Umfelds und der standortbezogenen Besonderheiten sowie die Darstellung der eigenen Tätigkeit wie bspw. klassenführende Lehrkraft, Stützlehrkraft oder Ersatzlehrkraft. Obwohl diese beiden Kategorien zur Darstellung der medienbezogenen Entwicklungsfelder nicht verwendet wurden, fanden Erkenntnisse daraus im weiteren Forschungsprozess bspw. bei der Darstellung der Verlaufsperspektive (Kapitel 9.6) und der

Bildung der Mediennutzungstypen (Kapitel 9.7) ihre Berücksichtigung, wo auch die typenbildende Inhaltsanalyse ihre Anwendung findet.
Im folgenden Abschnitt werden nun Methoden zur Güteprüfung dargelegt, die ein größtmögliches Maß an Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Nachvollziehbarkeit der vorliegenden Forschungsarbeit sicherstellen.

9.4 Güteprüfung

Um die Tauglichkeit einer qualitativen Inhaltsanalyse einzuschätzen, ist die Durchführung von Überprüfungen anhand definierter Gütekriterien empfehlenswert. Zur Kontrolle der Güte einer durchgeführten Datenanalyse sind unterschiedliche Eigenschaften definiert. In der Abbildung 18 sind Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse zusammengestellt:

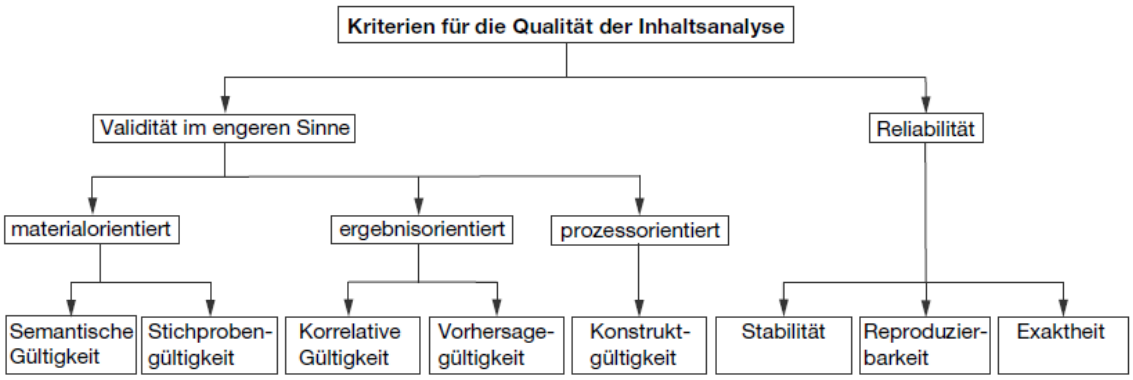


Abbildung 18: Inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff 1980, S. 158, zitiert nach Mayring (2015)

Abbildung 18 bietet eine Übersicht zu zentralen Gütekriterien der Qualität einer Inhaltsanalyse. Wichtig ist, dass die Zuverlässigkeit (Reliabilität) neben der Anwendung der Kategorien auf das Material auch für die Konstruktion der Kategorien selbst unerlässlich ist und mit unterschiedlichen Methoden hergestellt werden kann (vgl. Mayring, 2015).

Mayring (2015) beschreibt Reliabilität (Zuverlässigkeit) als gegeben, wenn bei wiederholter Messung die gleichen oder zumindest sehr ähnliche Ergebnisse auftreten würden. Unter Validität (Gültigkeit) ist die größtmögliche Übereinstimmung zwischen dem tatsächlich gemessenen Inhalt und der angestrebten Erkenntnis zu verstehen. Objektivität liegt vor, wenn wissenschaftliche Messungen neutral, sachlich und unabhängig von Vorurteilen oder subjektiven Vorlieben der Forschenden stattfinden. Gängige Methoden der Reliabilitätsprüfung sind

der „Re-Test“, wo Forschungsoperationen wiederholt werden, der Parallel-Test, wo dieselbe Stichprobe mit anderen Instrumenten überprüft wird und die Konsistenzprüfung (Split-Half), bei der das Material in zwei Teile aufgeteilt und überprüft wird, ob dies zu den gleichen Ergebnissen führt. Validität kann mit einem Außenkriterium, das als Vergleichsmaßstab herangezogen wird, einer Vorhersagevalidität, die auf Prognosen beruht, einer Extremgruppe, bei der gesondert die erwartete Richtung überprüft wird und Konstruktvalidität, bei der bewährte Theorien zur Ergebnisüberprüfung dienen, erreicht werden.

Kuckartz (2018) sieht ergänzend Interkodierreliabilität in Form von konsensualem Codieren als gangbaren Weg der Reliabilitätsprüfung. Dabei werden der Codierprozess und die gleichen Interviews unabhängig voneinander mit dem gleichen Kategorienleitfaden und demselben QDA-Programm durchgeführt. Auch Mayring (2015) schlägt eine inhaltsanalytische Reliabilitätsüberprüfung vor, bei der die Kategorienermittlung durch eine oder mehrere weitere forschende Personen am gesamten oder zumindest an einem relevanten Teil des Datenmaterials durchgeführt wird, ohne die Codierungen zu kennen. Bei einer anschließenden Ergebnisdarstellung können Übereinstimmungen und Unterschiede gemeinsam verglichen und evaluiert werden. Kuckartz (2018) betont neben der internen Reliabilitätsprüfung und Gütekriterien (in Bezug auf Datenerfassung und Durchführung) auch die Bedeutung von externen Gütekriterien wie die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse. Dies kann durch eine Diskussion oder den Austausch mit fachkompetenten Forschenden, die regelmäßige Treffen und fachliche Gespräche beinhalten, erfolgen. Auch ein Feldaufenthalt sowie Diskussionen mit Forschungsteilnehmenden können für qualifizierte Rückmeldungen genutzt werden. Schließlich kann auch durch Techniken der Triangulation die Güte der Verallgemeinerung erhöht werden. Für vorliegende Forschungsarbeit wurde auf mehrere Formen der Reliabilität und Validität zurückgegriffen:

- Die Zuordnung zu den induktiven Hauptkategorien wurde zusätzlich von einer zweiten Person vorgenommen und die Ergebnisse anschließend evaluiert. Die überwiegende Übereinstimmung der Ergebnisse (über 80 %) des Zuordnungsprozesses stellte sicher, dass Beeinflussungen und Blindstellen weitestgehend vermieden wurden.
- Teile des Forschungsprojekts wurden vor und während der Forschungsarbeit gesondert in einem facheinschlägigen Medium mit Peer-Review publiziert (Pecher, 2023; Pecher & Gabriel, 2020; Pecher et al., 2024), um Stellungnahmen und Feedback von kompetenten Personen außerhalb des Forschungsprojekts zu erhalten.

- Als Außenkriterium wurde mehrfach auf Ergebnisse früherer Forschungen zum medialen Habitus, zu schulkulturellen Erfahrungsräumen, zu (medienpädagogischen) Kompetenzentwicklungen sowie zu Entwicklungsaufgaben Bezug genommen.

Mögliche Limitationen der Vor- und Hauptstudie ergeben sich aus der Selektivität der Stichprobe, die neben einem Freiwilligkeitsbias auch eine Überrepräsentation technik- und medienaffiner Studierender und Berufseinsteigender möglich erscheinen lässt. Im Anschluss folgt nun die Ergebnisdarstellung, in welcher die Kategorien vorgestellt und beschrieben werden.

9.5 Ergebnisse

In den Abschnitten 9.5.1 bis 9.5.4 erfolgt nun die detaillierte Darstellung der Ergebnisse. Der Ergebnisteil ist entsprechend dem deduktiv gebildeten Kategoriensystem gegliedert, wobei die Hauptkategorien jeweils in Zwischenkapitel strukturiert sind. Die induktiv aus dem Material heraus gebildeten Subkategorien finden in Überschriften und Hervorhebungen ihre Entsprechung. Einige der interpretierten Interviewsegmente wurden bereits in früheren Publikationen (Pecher, 2023; Pecher & Gabriel, 2020; Pecher et al., 2024) veröffentlicht.

Kuckartz & Rädiker (2022) schlagen bei einer kategorienbasierten Analyse und Darstellung entlang der Haupt- und Subkategorien einen beschreibenden Auswertungsteil mit nachvollziehbarem Aufbau vor, bei dem folgende leitende Fragen zu berücksichtigen sind:

- Was wird zu diesem Thema gesagt?
- Was kommt nicht oder nur am Rande zur Sprache?

Der auswertende Abschnitt beinhaltet eine sinnvolle Reihenfolge der Kategorien, die einen plausiblen Aufbau gewährleistet. Dementsprechend sind nun die nächsten Kapitel folgendermaßen aufgebaut: Sowohl Haupt- wie auch Subkategorien werden einleitend beschrieben, Gemeinsamkeiten werden in Zitatpassagen dargestellt und kontextualisiert. Auch finden jeweils überraschende Ergebnisse und Unvorhersehbarkeiten, die als Ausnahme- und Einzelfälle beschrieben werden, ihre Erwähnung. Eine abschließende zusammenfassende Übersicht bietet die Grundlage für eine Anbindung an das theoretische Modell der medienbezogenen Entwicklungsfelder. Eine einleitende quantitative, tabellarische Darstellung stellt die Anzahl der in der jeweiligen Kategorie identifizierten Codesegmente sowie deren Streuung dar. Letzterer Wert gibt Aufschluss darüber, in wie vielen Interviews die jeweiligen Codes identifiziert wurden. Nach der einleitenden Beschreibung wird auf beispielhafte Zitate

und deren Interpretation übergeleitet. Die Interviewpassagen bieten einen vertiefenden Einblick in die zusammenfassende Darstellung des Entwicklungsfelds. Dabei wurden jeweils mehrere Passagen gewählt, die die Regelgenerierung im Sinne des Forschungsfokus unterstützen. Die gesamte Darstellung des Kategoriensystems ist bei qualitativen Inhaltsanalysen (Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2022) ein wesentlicher Ankerpunkt der Ergebnisdarstellung und -auswertung. Tabelle 18 stellt alle gebildeten Haupt- und Subkategorien dar:

Haupt- und Subkategorien	**Subkategorien zweiter Ordnung**
Vorbildung	- Medienvermittlung im Studium - Medienkompetenz durch Studium - Medienkompetenz durch Schulpraxis
Berufseinstiegsschule	- Schulbeschreibung - Berufliche Tätigkeit
Person	
Medienvoraussetzung	- Medienausstattung - Medienaffinität
Berufliche Medienanforderungen	- Unterrichtsvorbereitung mit Medien - Medienbalance im Unterricht
Medienbezogene Integration	- Professionalisierung - Unterstützung durch Schule
Sache	
Medienevaluation	- Schulbezogene Medienvoraussetzungen - Herausforderungen bei Mediennutzung
Mediengestützter Unterricht	- Vermittelnde Mediennutzung - Distanzunterricht
Lernende	
Differenzierung	- Angepasster Medieneinsatz - Lernstandberücksichtigung
Bewertung	- Reflexion der Mediengestaltung - Leistungsbewertung
Institution	
Institutionelle Stellung	- Medienbezogene Aufgabenbereiche - Administrative Tätigkeiten
Medialer Austausch	- Kollegiale Kommunikation - Elternkontakt
Transition	- Erfüllung - Auflehnung

Tabelle 18: Darstellung der deduktiven Haupt- und induktiv gebildeten Subkategorien erster und zweiter Ordnung

Die Darstellung in Tabelle 18 zeigt das Kategoriensystem auf drei Ebenen. Die Haupt- und Unterkategorien erster Ebene sind jeweils im linken Bereich der Tabelle dargestellt. Rechts befinden sich die Subkategorien zweiter Ebene, welche das niedrigste Abstraktionsniveau abbilden. Damit wird das Ergebnis des Codierprozesses mit der Bildung induktiver Kategorien erster und zweiter Ordnung gezeigt. Mit dieser Darstellung wird dem Forschungsinteresse nach der Konzeption medienbezogener Entwicklungsfelder Rechnung getragen sowie neue Phänomene in Einzelfalldarstellungen erfasst und weiter beforscht.

9.5.1 Entwicklungsfeld Person: „Medien hab ich immer bei mir“

Das Entwicklungsfeld „Person“ stellt die professionelle Identität der Lehrkraft in den Vordergrund. Dazu wurden die drei Subkategorien „Medienvoraussetzung“, „Berufliche Medienanforderungen“ und „Medienbezogene Integration“ gebildet, zu denen jeweils wieder zwei weitere Subkategorien erstellt wurden. Alle induktiv gebildeten Kategorien konnten durch ausreichend Interviewstellen abgebildet werden.

Entwicklungsfeld Person		C	I	I%
Medienvoraussetzungen				
	Medienausstattung	44	15	100%
	Medienaffinität	13	12	80%
Berufliche Medienanforderungen				
	Unterrichtsvorbereitung mit Medien	18	13	87%
	Medienbalance im Unterricht	33	14	93%
Medienbezogene Integration				
	Professionalisierung	36	14	93%
	Unterstützung durch Schule	25	13	87%

Tabelle 19: Anzahl der codierten Segmente (C), Anzahl der Interviews absolut (I) und relativ (I%), in denen die codierten Segmente zum Entwicklungsfeld „Person“ vorkommen

Tabelle 19 stellt die Hauptkategorie „Person“ und die gebildeten Subkategorien erster und zweiter Ordnung dar. Zur Subkategorie „Medienausstattung“ haben sich alle Befragten geäußert, zur Subkategorie „Medienaffinität“ 13 von 15. Mit jeweils 13 oder 14 von 15 haben sich auch bei den restlichen Subkategorien „Unterrichtsvorbereitung mit Medien“, „Medienbalance im Unterricht“, „Professionalisierung“ und „Unterstützung durch Schule“ jeweils

fast alle der Teilnehmenden über die Themenstellung geäußert. Insgesamt beinhaltet diese Kategorie 169 codierte Segmente und ist damit die umfangreichste. Mit 57, 51 und 61 codierten Segmenten waren alle drei Subkategorien erster Ordnung annähernd gleich verteilt.

Theoretische Vorannahmen zu dieser Kategorie stellt das medienbezogene Entwicklungsfeld „Person" dar (vgl. Kapitel 6). Dieses beinhaltet die Gegenüberstellung persönlicher, habituell bedingter Medienvoraussetzungen wie technischer und medialer Ausstattung sowie der selbst empfundenen Medienaffinität. Diese persönlichen Voraussetzungen werden anhand beruflicher Medienanforderungen reflektiert, bearbeitet und ausbalanciert. Dabei wird auch die berufsbezogene Nutzung privater Medien adressiert. Dies beinhaltet die Unterrichtsvorbereitung mit Medien, die in den meisten Fällen mit digitalen Medien erfolgt und auch hochschulisch bedingte, erworbene Medienkompetenzen adressiert. Empfundene Kompetenzmängel am Schulstandort werden erkannt und einerseits mit Professionalisierungsvorhaben begegnet, andererseits auch mit unterschiedlichen Unterstützungswünschen angesprochen (vgl. Pecher, 2023; Pecher et al., 2024).

Medienvoraussetzungen

Die Subkategorie „Medienvoraussetzung" bildet medienbezogene Voraussetzungen berufseinsteigender Lehrkräfte ab, welche in der persönlichen Ausstattung mit Medien sowie in der selbst beschriebenen Affinität sichtbar werden und untergliedert sich in die Subkategorien „**Medienausstattung**" und „**Medienaffinität**". Mit dieser Kategorie werden Medienausstattungen, Mediengewohnheiten sowie persönliche Vorlieben adressiert. Weiters ist die empfundene Medienaffinität inkludiert, die von den befragten Lehrkräften häufig und umfangreich adressiert wird. In der quantitativen Vorstudie (vgl. Kapitel 8) konnte zudem gezeigt werden, dass bei der beforschten Gruppe Haltungen und Vorlieben im Studium relativ persistent bleiben und sich nur in Bezug auf einzelne theoretische Konzepte ändern.

Die Subkategorie der „**Medienausstattung"** stellt die persönliche Ausstattung mit Medien in den Vordergrund. Diese Information wurde mit Hilfe des Interviewleitfadens (vgl. Kapitel 9.1) meist gezielt abgefragt und daher von allen 15 Teilnehmenden adressiert. Dabei wurden sowohl Medien zur Informationsgewinnung und Unterhaltung wie Musikanlagen und TV-Geräte, als auch eher arbeitsbezogene Medien wie Laptops, Tablets und Computer zur Sprache gebracht. Auch das Smartphone spielte hier eine bedeutsame Rolle; in einigen Interviews

werden verwendete Software bzw. Programme beschrieben. Mehrmals wurde zum Ausdruck gebracht, dass die verwendeten Medien nicht nur rein privat, sondern auch beruflich (mit)genutzt werden. Geäußerte Vorlieben geben Hinweise auf medienbezogene Dispositionen, die den medialen Habitus sichtbar werden lassen. Folgende Interviewperson beschreibt neben ihrer Medienausstattung auch eine persönliche Abwägung zum angemessenen Medieneinsatz:

> IP16: Seit kurzem habe ich ein Handy, Laptop und Tablet, das Tablet kam jetzt neu dazu, auch in Bezug auf mögliche Einsatzmöglichkeiten für meine Unterrichtstätigkeit, wobei ich mir noch nicht sicher bin, ob ich mein Tablet wirklich dafür aufwenden werde, oder eines in einer günstigeren Variante aufwenden werde, weil wenn das günstigere kaputt ist, ist das nicht so schlimm, als wie wenn das teure kaputt ist. Sonst auch so, Internetverbindung funktioniert auch ohne Probleme und da kann ich mich schon als gut ausgestattet bezeichnen. (16_01, Pos. 26)

Das Interviewsegment stellt dar, dass die eigene Medienausstattung von der Lehrperson selbst als ausreichend oder sogar überdurchschnittlich bewertet wird. Bei der unterrichtsbezogenen Beschreibung der Nutzung privater Mediengeräte werden sowohl private wie auch berufsbezogene Zwecke antizipiert, wobei ein erster Abgrenzungskonflikt sichtbar wird. Der Ausdruck „seit kurzem“ legt zudem nahe, dass die neu erworbene Medienausstattung für private sowie berufliche Nutzung angeschafft wurde. Die Überlegung, bei Bewährung ein zusätzliches Gerät zu verrwenden, zeigt eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Technik. Die Mehrzahl der befragten Interviewpersonen nutzt digitale Medien wie Computer und Smartphone regelmäßig und häufig (teilweise täglich und umfassend), was in folgendem Zitat ersichtlich wird:

> IP7: Also meinen Laptop verwende ich jeden Tag für eigentlich so ziemlich alles und mein Smartphone natürlich genauso. Und auch sehr gerne vor allem zum Recherchieren, so Sachen, die mich interessieren, oder Sachen, über die ich mich informieren will, zum Beispiel wenn ich mir etwas kaufen will. (07_01, Pos. 44)

Die befragte Interviewperson stellt Laptop und Smartphone als bedeutsamen Teil einer routinierten, täglichen Mediennutzung dar. Medien werden zu Recherchezwecken und zur

Informationsgewinnung eingesetzt. Die berufliche Nutzung kann zwar nicht eindeutig herausgelesen werden, lässt sich aber aus dem Kontext der „Recherche“ zumindest vermuten. Insgesamt beschreibt die Mehrzahl der befragten Teilnehmenden die persönliche Internetanbindung sowie Ausstattung als ausreichend und zweckmäßig. Dabei wird mehrheitlich nicht zwischen beruflicher und privater Nutzung differenziert. Fokussiert auf die Geräte selbst sind Zweckmäßigkeit und Verlässlichkeit genannte Kriterien. Zu diesen Nutzungs- und Kaufkriterien können weitere Medienkriterien hinzukommen, wie in folgendem Interviewausschnitt zu sehen ist:

> IP13: Also Internetanbindung, ja habe ich Breitband, also keine Beschränkung, Endgeräte, also ich habe, wo ich schon investiert habe, ich habe ein Macbook (…) und das ist von der Akkuleistung und so wie am ersten Tag, natürlich lässt es auch nach, aber man merkt das schon von der Qualität, das hat viel gekostet. Aber ich habe halt wollen, dass ich ein Gerät habe, das funktioniert und verlässlich ist. (13_01, Pos. 34)

In diesem Zitat wird deutlich, dass neben der Vorliebe für ein bestimmtes System („Macbook“) auch Funktionalität und Verlässlichkeit („von der Qualität“) bedeutsame Rollen bei der privaten Medienausstattung spielen. Neben einer als verlässlich erachteten Ausstattung wird hier zusätzlich auch die Internetanbindung als Verlässlichkeitskriterium adressiert. Die verwendete Wortwahl „investiert“ lässt zudem Rückschlüsse auf eine selbst eingeschätzte Medienaffinität zu. Dass private Affinitäten sich auch im Berufsleben widerspiegeln können, zeigt folgendes ergänzendes Interviewsegment abermals von Interviewperson 7:

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

Die befragte Interviewperson verbindet private und berufliche Vielnutzung, woraus geschlussfolgert werden kann, dass eine intensive persönliche Mediennutzung („für alle Bereiche“) sowie eine sichtbar werdende Affinität auch unterrichtsbezogen wirksam werden können („auch für die Arbeit“). Die Annahme, dass eine privat sichtbar werdende

Medienaffinität auch im Berufsleben eine bedeutsame Rolle spielt, ist ebenso bei Interviewperson 4 sichtbar, die mit diesen Aussagen stellvertretend für die Mehrzahl aller Interviewten steht:

> IP4: Also ich muss sagen, dass ich die digitalen Medien immer am Nachmittag nutze, das Handy ist eigentlich immer bei mir und der Laptop wird eigentlich nach der Schule gleich aufgeklappt, weil ich den erstens privat brauche und auch für die Schule und halt auch zur Informationsgewinnung und auch zur Unterhaltung, also sowas wie soziale Netzwerke oder so, die nutze ich auf jeden Fall und ich denke schon, dass ich technisch sehr versiert bin. (04_01, Pos. 14-16)

Auch diese Lehrperson beschreibt eine überlappende berufliche und private Vielnutzung („hab ich immer bei mir“) wobei hier zum Ausdruck kommt, dass besonders diese Nutzungsbereiche ineinanderfließen. Zudem wird hier deutlich sichtbar, dass aus einer persönlichen Affinität und intensiven Nutzung quasi automatisch auch entsprechende Kompetenzen abgeleitet werden („versiert“).

Zusammenfassend wurde die Medienausstattung bei allen befragten Interviewten zumindest als ausreichend und zweckerfüllend beschrieben. Jedoch konnten auch Unterschiede festgemacht werden: Eine Gruppe besonders medienaffiner Lehrender (besonders IP3, IP4, IP7 und IP16) achtet auf neueste Medienausstattung und ist auch von der Lernwirksamkeit digitaler Medien überzeugt. Eine zweite Gruppe (insbesondere IP6, IP12 und IP13) steht dieser deutlich reservierter gegenüber. Die Aussage von Interviewperson 4 steht zudem für einen fast allgemeinen Konsens, dass private und berufliche Nutzungen auch in der unterrichtsfreien Zeit zunehmend verschwimmen. Die Verwendung von privatem Medienequipment im Unterricht soll einerseits Ausstattungsmängel am Schulstandort ausgleichen, andererseits können damit pädagogische Routinen, die persönlich für nützlich empfunden werden, ermöglicht werden. Die Vermengung privater und beruflicher Medien findet somit häufig statt, wobei auch Abgrenzungskonflikte bei der Trennung von beruflichen und privaten Medien auf unterschiedliche Art adressiert, reflektiert und bearbeitet werden. Teilweise ist die berufliche Nutzung sogar ein Kaufargument für eine bestimmte Ausstattung, wie durch das Zitat von IP16 unterstrichen wird. Eine Außenseiterposition wird bei Interviewperson 11 sichtbar: Diese trennt Berufliches und Privates strikt mit unterschiedlichen Nutzungskonten, wobei auch hier die Nützlichkeit der Doppelnutzung betont wird.

Die Subkategorie der „**Medienaffinität“** stellt die persönliche Affinität bzw. empfundene Medienkompetenz der befragten Berufseinsteigenden in den Vordergrund. Ein grundsätzlich medienoffener Zugang der befragten Gruppe wurde schon durch die Kategorie „Medienvoraussetzung“ zum Ausdruck gebracht. 12 der 15 Befragten haben sich eindeutig zu ihrer Medienaffinität geäußert. Von diesen schätzen sich sieben, insbesondere IP1, IP7 und IP16, als explizit medienaffin ein, während fünf wie etwa IP6 und IP15 angeben, sich eher auf das Notwendigste zu konzentrieren. Diese Selbsteinschätzung wird häufig im Anschluss oder sogar gemeinsam mit der Medienausstattung und den Medienvorlieben zum Ausdruck gebracht. Dieser Prozess kann als Ausdruck des medialen Habitus vor dem Hintergrund der theoretischen Darstellung aufgefasst werden. Kennzeichnend für die Kategorie ist außerdem, dass, wie schon bei der Kategorie „Medienvoraussetzung“, nur selten zwischen privater und beruflicher Medienaffinität differenziert wird, sondern diese Bereiche häufig vermischt werden. Die befragten Lehrkräfte sind mehrheitlich der Ansicht, dass sie über die notwendigen Medienkompetenzen für den Unterricht verfügen. Beispielhaft für diese optimistische Selbsteinschätzung steht Interviewperson 8, welche auf die Frage, ob sie sich als digital affin bezeichnen würde, wie folgt antwortet:

> IP8: Ja, auf jeden Fall. Vor allem, weil ich gelernt habe, mir selbst etwas beizubringen. Ich glaube, das ist in diesen schnell wachsenden Systemen unheimlich wichtig, und da sehe ich auch oft, dass andere das weniger gut können. (08_01, Pos. 26-27)

Besonders der Textabschnitt „vor allem, weil ich gelernt habe, mir selbst etwas beizubringen“ zeigt neben einem Selbstverständnis von digitaler Affinität zusätzlich den intrinsischen Wunsch, sich selbst mediale Kompetenzen anzueignen und am aktuellen technischen Stand zu sein und auch zu bleiben. Auch wird erkannt, dass Medienlandschaften einem schnellen gesellschaftsbezogenen Wandel unterliegen, was eine medienaffine Haltung im Beruf notwendig macht. Diese optimistische Medienhaltung wird von der Mehrheit der Befragten geteilt. Eine distanziertere Haltung zu Medien wird in folgendem Interviewabschnitt sichtbar:

> IP13: Also, die mir zur Verfügung stehenden Medien, die beherrsche ich auch in der Schule, wenn es etwas Neues gibt, informiere ich mich schon aktiv darüber, aber ich würde mich jetzt nicht, ich würde nicht sagen, dass ich ständig auf der Suche nach

> einer Verbesserung bin und alle halben Jahre Handy und Laptop tauschen muss. Also, da bin ich nicht der Interessierte. (13_01, Pos. 30)

In diesem Interviewabschnitt der befragten Lehrperson zeigt sich vor allem der Anspruch, die gegenwärtig eingesetzten Technologien zu beherrschen, was mit dem Verlangen nach selbständigem Kompetenzerwerb und Weiterbildung verbunden wird. Eine ausdrückliche Abgrenzung zu übermäßigem Konsum impliziert eher Kritik an Konsumverhalten als mangelnde Technikaffinität. Folgendes Interviewzitat stellt eine insgesamt eher reservierte Haltung zur Mediennutzung dar:

> IP12: Ich versuche immer das zu können, also das Nötigste, was ich brauche, aber ich habe kein Interesse, dass ich mich aktiv weiterbilde oder damit beschäftige, das ist nicht gegeben. (12_01, Pos. 24)

Das Zitat dieser Interviewperson zeigt das Bestreben, die berufliche Minimalanforderung („Nötigste“) zu erfüllen, die sich aus der Beherrschung der genutzten technischen Geräte ergibt. Eine Eigeninitiative zur aktiven Weiterbildung wird nicht beschrieben, womit ein pragmatischer bis reservierter Medienzugang vermutet werden kann. Mit diesem eher passiven, an die Institution adressierten Professionalisierungsanspruch stellt die befragte Lehrperson jedoch eine Minderheit dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die angemessene Handhabung der technischen Möglichkeiten der vorgefundenen Medien von den Interviewten mehrheitlich als „Minimalanforderung“ beschrieben wird. Eine darüberhinausgehende Medienaffinität bezüglich digitaler Medien kann vor allem als Eigeninteresse an der Aneignung weiterer Kompetenzen im Bereich Mediennutzung verstanden werden. Dies wird beispielsweise in der Beschreibung als Interesse „am aktuellen Stand zu bleiben“ sichtbar, was auch durch Erkenntnisse der Vorstudie (vgl. Kapitel 8.2.1 „Technikbereitschaft“) gezeigt wurde. Wenngleich generalisierende Aussagen über Kompetenzen kaum zu treffen sind, da die beschriebenen Medienvorlieben als Selbsteinschätzung zu verstehen sind, kann daraus eine Einschätzung über habituelle Zuschreibungen getätigt werden. Der nachfolgende Abschnitt zu „beruflichen Medienanforderungen“ grenzt sich dadurch ab, dass hier in erster Linie berufsbezogene Mediennutzungen in schulischen Bereichen beschrieben werden.

Berufliche Medienanforderungen

Die Subkategorie „**Berufliche Medienanforderungen**“ erfasst die regelmäßige und routinehafte Nutzung von Medien im Unterricht und untergliedert sich in die beiden Subkategorien „**Unterrichtsvorbereitung mit Medien**“ und „**Medienbalance im Unterricht**“. Die Darstellung inkludiert sowohl Software als auch Hardware, wobei zum einen die mediengestützte Unterrichtsvorbereitung adressiert wird und zum anderen die versuchte Medienbalance im eigenen Unterricht dargestellt wird. Dabei werden persönliche, habituell bedingte Vorlieben den beruflichen Anforderungen gegenübergestellt. Der Fokus liegt auf Problematiken der Abgrenzung zwischen privater und schulischer Mediennutzung. Auch werden Versuche der Kompensation einer als mangelhaft empfundenen schulischen Ausstattung beschrieben. Wahrgenommene Defizite oder entstehende neue Interessensgebiete münden teilweise im Wunsch nach persönlicher Professionalisierung. Auch hier ist eine Anbindung an das Entwicklungsfeld „Institution“ (vgl. Kapitel 6) sichtbar.

Die Subkategorie der „**Unterrichtsvorbereitung mit Medien“** beinhaltet die Nutzung von Medien zur Vorbereitung und Gestaltung des eigenen Unterrichts. Hierzu äußerten sich 13 der 15 Interviewten (vgl. Tabelle 19). Dabei wird beschrieben, welche Medienarten verwendet und wie diese zur Ausbalancierung und Rollenfindung angewandt bzw. adaptiert werden. Ein weiteres, vorherrschendes Thema waren Motive für eigene Medienpräferenzen im schulbezogenen Kontext. Nahezu alle befragten Personen gaben vor allem die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen wie Word oder anderen Office-Programmen an. Teilweise werden Web-Tools genutzt, die das Erstellen von Arbeitsblättern oder eigenen digitalen Unterrichtsmaterialien unterstützen. Zur Unterrichtsvorbereitung werden fast durchgängig (ausgenommen IP15) digitale Endgeräte genutzt, wie hier beschrieben wird:

> IP4: Ich bereite mich selbst am Laptop vor, ich schreib es nicht händisch, da schreib ich alles für die Unterrichtsvorbereitung am PC und ich schaue doch durchs Internet, Videos, was gibt es noch für Sachen für Lehrer, den Lehrermarktplatz habe ich jetzt kennengelernt, zum Beispiel. Ich mache eigentlich alles am Computer im Bereich der Vorbereitung, aber daneben auch die Schulbücher, die schaue ich mir auch an, aber die tatsächliche Vorbereitung, auch Jahresplanung und so weiter passiert am Computer. (04_01, Pos. 60)

Obiges Zitat unterstreicht den auf Darstellungen aus der Kategorie „Medienvoraussetzung“ basierenden Befund, dass häufig ausschließlich digitale Medien zur Unterrichtsvorbereitung genutzt werden („ich mache eigentlich alles am Computer“). Dabei werden diverse Internetquellen zu Rate gezogen und diese sowohl für die konkrete Unterrichtsplanung als auch für die Jahresplanung verwendet. Dafür muss eine entsprechende Vorauswahl getroffen werden, die eine Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen erforderlich macht. Zur Unterrichtsplanung mit unterschiedlicher Software und Medien äußert sich auch folgende Interviewperson:

> IP9: Ich nutze Office-Programme zu 100 %, weil in unserem Alter ist man halt mit dem Internet sehr vertraut. Ich nutze zum Planen konkret Word und derartige Programme, dann natürlich auch den Worksheetcrafter, diverse Plattformen, wo man sich eben Information holen kann, wie Instagram oder auch Pinterest. Natürlich verfasse ich meine Planungen mit dem Laptop. (09_01, Pos. 86)

Auch diese befragte Lehrperson betont in dem Interviewausschnitt die vielfältige Nutzung von Office-Programmen und weiteren Tools zur Unterrichtsvorbereitung und -planung. „In unserem Alter ist man halt mit dem Internet sehr vertraut“ betont zusätzlich, dass das Beherrschen digitaler Medien und die Nutzung des Internets als altersbezogene, berufliche Grundvoraussetzung angesehen werden und eine grundsätzliche Affinität digitalen Medien gegenüber als Merkmal der eigenen Generation angenommen wird. Einen (eher seltenen) Verweis auf die Bedeutung der ausbildenden Hochschule bei Unterrichtsplanungen artikuliert folgende Interviewperson:

> IP16: Ich habe gerade in der Pädagogischen Hochschule zum Planen viel im Internet recherchiert, auch Zugriff auf gewisse Themenhefte und sonstige Bildungsstandards, das war immer einer meiner Hauptzugriffspunkte für so eine Planung. Mittlerweile sind solche Sachen in meinem Wissen bzw. wo ich nicht mehr so viel nachschauen muss, aber klarerweise habe ich immer wieder auch auf Word und sonstige Programme [zurückgegriffen], um meinen Unterricht vorzubereiten, um mich auf Thematiken, die gefördert werden sollen, vorzubereiten, noch mehr Material für die Kinder zu finden oder selbst auch zu arbeiten. (16_01, Pos. 58)

Die ausbildende Institution wird in diesem Zitat als grundlegend für die berufsbezogene Mediennutzung und Unterrichtsplanung beschrieben. Dies zeigt, dass die Hochschule in Einzelfällen Differenzen bei Medienkompetenzen zumindest ansatzweise ausgleichen kann. Die befragte Person bezeichnet einerseits die Recherche nach Materialien und Informationen und andererseits das eigene Erstellen von Materialien als unterrichtsrelevant, wofür die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen notwendig ist. Eine ausdrückliche Gegenposition und Einzelmeinung zur intensiven Nutzung digitaler Medien für die Unterrichtsvorbereitung nimmt folgende Lehrperson ein:

> IP15: Ich bin prinzipiell ein sehr organisierter Mensch, aber in meiner Unterrichtsvorbereitung oder Planung ändert sich teilweise täglich was und da bin ich eher old school und schreibe auf Papier mit Bleistift, damit ich da jeden Tag etwas wegradieren oder neu ausfüllen kann. Also ich habe meinen Wochenplan auf einem A4 Zettel, da wird eigentlich laufend etwas umgebessert, wenn ich zum Beispiel am Dienstag irgendetwas nicht geschafft habe, dann muss ich am Mittwoch irgendwie nachkorrigieren, damit ich das schnell noch unterbringe und da wäre es mir zu umständlich mit dem Laptop, da bessere ich das lieber auf dem Papier aus, bevor ich meinen Laptop aufdrehe. (15_01, Pos. 70)

Die Eigenzuschreibung „old school“ und die damit einhergehende Rechtfertigung zeigen, dass die Verwendung von Computern zur Unterrichtsvorbereitung selbst bei einer divergierenden Haltung als Regelfall angesehen wird. Verdeutlicht wird die Erwartungshaltung damit, dass Technik als Mehraufwand oder Zeitersparnis von eigenen Medienkompetenzen und Medienaffinität abhängig ist. Die Arbeit am Laptop, der laut Zuschreibung wenig in Verwendung ist, wird als mühsam und zeitraubend empfunden.
Die Mehrzahl der Befragten nutzt jedoch Medien zur Unterrichtsvorbereitung vielfältig und dafür besonders diverse Office-Programme, Webseiten oder Tools. Eine kleine Minderheit (wie IP15) erklärt allerdings, bei bestimmten Bereichen der Lehrkrafttätigkeit auf die Nutzung digitaler Medien bewusst zu verzichten.

Die Subkategorie der „**Medienbalance im Unterricht“** schließt die Anpassung des Medienhandelns an schulische Gegebenheiten und die Ausbalancierung persönlicher medienbezogener Vorlieben im neuen beruflichen Umfeld ein, was leitfadengestützt von 14 der 15

Befragten (vgl. Tabelle 19) beschrieben wird. Ein häufig in dieser Kategorie genanntes Thema, welches von der überwiegenden Mehrzahl der Befragten angesprochen wird, ist die mangelnde bzw. unpassende schulische Ausstattung mit Technik oder Medien, welche mit unterschiedlichen Strategien auszugleichen versucht wird. Vielfach werden für den Unterricht als notwendig erachtete technische Geräte mit privatem Equipment kompensiert, was unterschiedliche Abgrenzungskonflikte zur Folge hat. Im Folgenden wird diese Problematik der Abgrenzung vertiefend dargestellt, was beispielhaft mit der hier angeführten Aussage verdeutlicht wird:

> IP11: Nach wie vor ist das so, dass ich alles über meinen privaten Laptop mache, 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 anschaue, weil ich nicht die Pläne dort habe, sondern das ist wirklich ein Extra-Account. (11_02, Pos. 44)

Hier wird von der interviewten Lehrperson beschrieben, dass zur Vermeidung der Vermischung von privaten und schulischen Bereichen zwei gesonderte Konten erstellt wurden, wobei dem eine Reflexion der eigenen Medienbalance voranging („dass es mir nicht gut tut“). Jedoch wird auch erwähnt, dass die Nutzung privater Ressourcen aufgrund von örtlicher Flexibilität grundsätzlich positiv konnotiert sein kann („das ist super“), allerdings wird hier auch eine konkrete Abgrenzung vorgenommen und der zu Tage tretende Konflikt durch die Einrichtung und Umsetzung getrennter Konten gelöst. Dadurch kann eine Vermischung privater und beruflicher Inhalte vermieden werden. Im Gegensatz dazu steht der folgende Interviewabschnitt, in dem einem empfundenen Mangel mit dem aktiv betriebenen Erwerb zusätzlicher Medien begegnet wird:

> IP4: Ich hab jetzt in Mathematik ein Buch, das heißt „Ich habs“, und die haben nicht kostenlos das Buch quasi zum, nicht kostenlos online, das musste man sich quasi dann erst kaufen und dann hatte ich es als PDF für die Klasse. Genauso wie „Funkelsteine“, damals aber dann kostenlos, oder umgekehrt, ah nein, „Funkelsteine“ musste ich mir kaufen und „Ich habs“ war kostenlos und das hat Bee-Box geheißen und da

> konnte man sich das eben dann kaufen, damit man es eben für den Onlineunterricht verwenden kann, beziehungsweise das Buch dann über iPad verwenden kann, weil sonst hätt ich ja jede Seite abfotografieren müssen. (04_02, Pos. 92)

Hier kommt der Wunsch der Lehrperson zum Ausdruck, digitale Lehrmittel zusätzlich im Unterricht einzusetzen und das Buch Lernenden digital zur Verfügung zu stellen. Indem die Schule dies nicht leisten kann, wird nach einer Lösung gesucht, die entweder im Scannen oder im privaten Ankauf des kostenpflichtigen Zusatzmaterials liegt. Ein Abgrenzungskonflikt wird anhand des Umstands sichtbar, dass das gewünschte Medium in der Berufseinstiegsschule nicht verfügbar ist und somit ein Abscannen oder ein privater Ankauf in Erwägung gezogen wird. Dieser Interviewausschnitt steht stellvertretend für eine Mehrzahl an ähnlichen Aussagen, die private Nutzung oder einen persönlichen Ankauf von Inhalten, Soft- oder Hardware für die Verwendung im Unterricht adressieren. Eine seitens der Schule erwartete Nutzung privater Medien und Daten wird in folgendem Interviewausschnitt sichtbar:

> IP11: Was ich noch nach wie vor mühsam finde, ist das Schoolfox am Handy. Weil man diese Benachrichtigungen trotzdem kriegt und ich schalte es dann meistens übers Wochenende aus, dass ich diese Benachrichtigungen nicht mehr krieg, aber mir ist es schon öfters passiert, dass ich am Montag vergessen habe, wieder einzuschalten. Das ist dann nicht so vorteilhaft und das finde ich dann irgendwie schade, dass da im Lehrberuf einfach so, so wenig da ist, dass es erfordert ist, dass man dieses Programm nutzt, es aber nicht zur Verfügung gestellt wird. Es verbraucht halt auch irrsinnig viel Datenvolumen und ich weiß von einer Kollegin, es ist ja nicht selbstverständlich, dass man unbegrenztes Internetvolumen hat. (11_02, Pos. 44)

In dieser Interviewpassage artikuliert die Lehrperson, wie seitens ihrer Einstiegsschule ein Programm zur Elternkommunikation am privaten Smartphone dienstlich vorausgesetzt wird. Es wird adressiert, dass die eigene Beschränkung der Erreichbarkeit in dienstfreien Zeiten problematisch werden kann. Neben den Versuchen, die Nutzung mit dem Interesse nach Ruhephasen in Einklang zu bringen wird auch der Verbrauch von persönlichem Datenvolumen kritisch reflektiert. Weitere Ausformungen der (digitalen) Elternkommunikation werden im Entwicklungsfeld „Institution“ formuliert. Ein gegensätzlicher Zugang zur Ausbalancierung privater und dienstbezogener Interessen ist in folgender Interviewpassage

sichtbar, wo IP16 hier nochmals die Tabletnutzung aufgreift. Anhand dieses Zitats ist eine Abwehrhaltung gegenüber dem Anspruch der Schule an private Medien erkennbar:

> IP16: Im Moment noch nicht, weil mir eben mein Tablet eben doch ein bisschen zu schade ist, es mitzunehmen in die Schule, weil ich es erst vor Kurzem gekauft habe und ich weiß nicht, weil ich habe ein iPad und das ist dann doch ziemlich teuer und das dann in der Schule einzusetzen naja, das widerstrebt mir noch ein bisschen, weil ich nicht will, dass es gleich wieder kaputt geht. (16_01, Pos. 40)

In diesem Abschnitt zeigt die interviewte Person ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass die Verfügungstellung privater Technik nicht nur die Übernahme der Anschaffungskosten impliziert, sondern auch die Abnützung selbst zu tragen ist. Da es sich um keine schuleigene Technik handelt, besteht kein Anspruch auf Ersatz oder Reparatur. Der Einsatz privater Technik wird abgelehnt, da diese „zu schade" (d.h. in diesem Kontext zu wertvoll) ist.
Nahezu alle befragten Lehrpersonen waren sich in dem Befund einig, dass ihre jeweiligen Berufseinstiegsschulen entweder technisch unzureichend ausgestattet sind oder die dortige Ausstattung mit eigenen Routinen bzw. den eigenen medienbezogenen Vorstellungen betreffend einer erhofften oder erwarteten Medienausstattung nicht übereinstimmt. Dies wird typischerweise mit der Nutzung privater digitaler Endgeräte und Software ausgeglichen.

Zusammenfassend ist diese Subkategorie von den Versuchen der berufseinsteigenden Lehrpersonen geprägt, eine möglichst optimale mediengestützte Unterrichtsvorbereitung zu erarbeiten. Dabei werden unterschiedliche Medientypen verwendet und häufig für eigene Bedürfnisse adaptiert. Einige der Interviewten (bspw. IP11 und IP16) zeigen zudem eine kritische Ablehnung der Doppelnutzung. Im Unterricht selbst wird eine praktikable Balance zwischen privaten Medien und schuleigenen erarbeitet. Der fast durchgängig als mangelhaft empfundenen schulischen Ausstattung wird oft mit der Nutzung privater Medien begegnet.
Der nachfolgende Abschnitt stellt die Reflexionen des Medienhandelns und die versuchte Anpassung in den Vordergrund.

Medienbezogene Integration

Diese Subkategorie untergliedert sich in die beiden Subkategorien „**Professionalisierung**" und „**Unterstützung durch Schule**" und umfasst technik- und medienbezogene

Belastungen bzw. Inkongruenzen beim Berufseinstieg und deren Bearbeitung durch die Berufseinsteigenden auf dem Weg zur schulischen Integration. Auch hier kommen teils habituelle Prägungen zum Ausdruck, die mit beruflichen Anforderungen konfrontiert und einer Klärung unterzogen werden. Eigene Dispositionen treffen dabei auf schulbezogene Realitäten, was zu Widerständen oder Anpassungen führen kann. Stresssituationen, Belastungen und empfundenen Kompetenzmängeln werden mit sozialen und systemischen Unterstützungsangeboten begegnet. Zum Teil werden eigene Medienkompetenzen als ausreichend empfunden, zum Teil wird ein „learning by doing" als erfolgversprechender Weg zur beruflichen Professionalisierung betrachtet. Einige Berufseinsteigende erkennen durch den empfundenen Mangel an Kompetenzen die Notwendigkeit einer Einschulung oder wünschen sich die Verfügbarkeit von Fortbildungsangeboten.

Die Subkategorie „**Professionalisierung"** wird mit 14 der 15 Befragten (siehe Tabelle 19) von fast allen Befragten adressiert und umfasst das Anliegen, zusätzliche medienbezogene Kompetenzen zu erwerben. Nach einer vorausgegangenen Selbstreflexion wird häufig ein empfundener Kompetenzmangel geäußert. Diesem wird mit unterschiedlichen Strategien zur eigenen Professionalisierung, wie einerseits einem situativen „Ausprobieren", andererseits mit dem Wunsch nach sozialer oder systemischer Unterstützung, begegnet. Professionalisierungswünschen wird mehrheitlich durch Fortbildungen entsprochen, wobei diese zum Teil eigeninitiativ angestrebt und zum Teil als institutionelle Bringschuld von den Schulen erwartet werden. Professionalisierung durch Mentoring spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die geäußerten Professionalisierungswünsche sind heterogen, aber generell konnten zwei Muster herausgearbeitet werden: Bei einem Teil der Befragten besteht der Wunsch nach technischer Fortbildung zu bestimmten Geräten oder Softwareapplikationen (Smartboard, Lernapps etc.), bei anderen eher nach deren methodisch-didaktischer Anwendung. Die Lehrkraft in folgendem Interviewausschnitt beschreibt Unterrichtssituationen, in denen ein für sie persönlich empfundener Kompetenzmangel sichtbar wird:

> IP6: Gerade in diesem, 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)

In diesem Zitat wird deutlich, dass zwar der Wille zur intensiveren methodisch-didaktischen Nutzung des Smartboards vorhanden ist, es aber an den entsprechenden Kompetenzen mangelt. Es bleibt unklar, ob am Schulstandort Unterstützungsangebote vorhanden sind bzw. ob diese bewusst nicht in Anspruch genommen werden. „Ich habe erst vor Kurzem herausgefunden" deutet auf persönlich motivierten, situativ bedingten Kompetenzerwerb hin. Es wird jedoch deutlich gemacht, dass die vorhandenen technischen Mittel nicht optimal genutzt werden können. Auch der folgende Abschnitt kontextualisiert einen strukturell bedingten Kompetenzmangel:

> IP2: Also ich find auf jeden Fall, denke ich einfach, dass ich dieses Thema Mediennutzung, einfach weil es ein relevantes Thema ist, mehr verstärkt im Berufseinstieg sehen würde, zum Beispiel Schoolfox kannte ich zum Beispiel gar nicht. Zum Schulstart, zum Schulbeginn, dass man halt zu diesen Sachen einfach schon die Einsteiger sensibilisiert, dass sie wissen, was kommt zumindest auf mich zu und dass da einfach Fähigkeiten vorhanden sind, das wäre der einzige Punkt. Verschiedenste Sachen, die auf jeden Fall auf sie zutreffen, dass die einfach einmal geklärt werden, weil Schoolfox benutzt glaub ich, benutzen glaub ich schon einige und ich kannte es ja gar nicht. Das ist auch ein spannendes Thema. (02_02, Pos. 78)

Dieser Befund der Lehrperson hier steht typisch für den empfundenen Kompetenzmangel, der ein bestimmtes Programm („Schoolfox") betrifft, welches u. a. zur Elternkommunikation verwendet wird. Die Notwendigkeit zur professionellen Einschulung wird in diesem Fall eindeutig an die Institution adressiert („sie") und auch als für die Phase des Berufseinstiegs bedeutsames Thema identifiziert. Die vorherrschende Meinung einer zweiten Gruppe an Berufseinsteigenden spiegelt das nachfolgende Zitat wider. Hier steht der Wunsch nach Fortbildungen zu didaktischen Kompetenzen im Vordergrund. Dies inkludiert den Umgang mit Lernschwächen, Konfliktmanagement, die Anwendung offener Unterrichtsformen oder auch Elternarbeit.

> IP13: Also, da gibt es auf jeden Fall Potenzial, Umgang mit Eltern, Konfliktbewältigung und Umgang mit Lernschwächen, weil damit ist man laufend konfrontiert und wenn man dann im siebenten Semester Schulpraxis mit einem lernschwachen Kind zu tun hat und dann wenig Ahnung davon hat, na dann muss man sagen, man hat selber die letzten Semester nicht aufgepasst, aber wenn es einem jeden Studierenden so geht, dann liegt es vielleicht auch am Curriculum. (13_01, Pos. 94)

Der in diesem Interviewabschnitt geäußerte Professionalisierungswunsch hängt nicht unmittelbar mit Mediennutzung zusammen. Medien werden zwar implizit angesprochen, sind aber mehr Mittel statt Zweck und sollen im konkreten Fall Unterstützung bei Lernschwächen bieten. Einmal mehr werden Institutionen (wie hier die ausbildende Hochschule) adressiert. Eine Sonderstellung nimmt das folgende Zitat derselben Lehrperson ein, in dem Fortbildungen als nicht zielführend betrachtet oder aufgrund des nicht abgeschlossenen Studiums noch nicht als wichtig erachtet werden:

> IP13: Ich muss gestehen, ich habe jetzt begonnen zu unterrichten, habe nebenbei diese Induktionsphase, mache gerade den Master, ich habe bis jetzt nicht viel Zeit und Gedanken damit, also ich habe mich damit noch nicht beschäftigt, welche Fortbildungsmöglichkeiten es gibt. Ich krieg das natürlich von Kollegen mit, was die alle so machen, aber ich war jetzt einmal damit beschäftigt, mich mit den vorhandenen Geräten auszukennen und damit komme ich jetzt sehr gut zurecht, also das ist für mich jetzt mal für den Anfang mehr als ausreichend, also für die nächsten Jahre sicherlich. Aber zurzeit bin ich, glaube ich, genug ausgelastet. (13_01, Pos. 62)

In dieser Interviewpassage wird neben dem Studienabschluss die schulbezogene Professionalisierung hervorgehoben. „Jetzt gut zurecht“ unterstreicht eine eigeninitiative Professionalisierung. „Für die nächsten Jahre sicherlich“ impliziert, dass Fort- und Weiterbildungen hauptsächlich dazu dienen, um Wissen zu aktualisieren, und eher für langjährig aktive Lehrpersonen und nicht für Neueinsteigende relevant sind.

Der Wunsch nach Professionalisierung ist generell ein bestimmender Faktor in dieser Subkategorie und wird von nahezu allen Befragten geäußert. Dies betrifft sowohl den Umgang mit technischen Geräten als auch didaktisch-methodische Bereiche. Wahrgenommene

Kompetenzmängel erfordern eine Reflexion der eigenen berufsbezogenen Mediennutzung und können auf aufzuholende, persönliche Mängel in der empfundenen Medienkompetenz oder auch auf mangelhafte Einschulungsstrukturen am Schulstandort hindeuten, wo berufseinsteigende Lehrkräfte ohne ausreichende Erklärung mit neuer Technik konfrontiert werden. Wünsche an die Einstiegsschulen und tatsächlich geleistete Unterstützung werden in folgender Subkategorie angesprochen.

In der Subkategorie „**Unterstützung durch Schule“** kann zwischen technischen, administrativen und sozialen Formen von Unterstützungen unterschieden werden. Dazu haben sich 13 der 15 Interviewten geäußert (vgl. Tabelle 19). Die hier geäußerten Unterstützungs- und Professionalisierungswünsche und geleisteten Unterstützungen sind teilweise an die Institution gerichtet bzw. von dieser ausgehend. Dem Wunsch nach systemischer Unterstützung gehen meist eine Selbstreflexion und ein daraus resultierender empfundener Kompetenzmangel voraus. Die Interviewteilnehmenden können in zwei etwa gleich große Gruppen unterteilt werden. Ein Teil wurde am Schulstandort angemessen und zufriedenstellend unterstützt, ein anderer, etwa gleich großer Teil, erhielt wenig bis keine Unterstützung – hat diese teilweise aber auch nicht eingefordert. Eine zumindest theoretisch vorhandene Unterstützung bei Problemen im Technik- und Medienumgang artikuliert folgende Interviewperson:

> IP16: Das (Unterstützungsangebot) war die Kollegin aus der anderen ersten Klasse und ansonsten ist mir von den Kolleginnen aus dem restlichen Kollegium auch immer genügend Info oder genügend Mithilfe angeboten worden, wenn es notwendig wäre, gerade weil ich ja begonnen hab. Sehr angenehm. (IP16_02, Pos. 40)

Die Hilfsangebote durch Kolleginnen und Kollegen werden in diesem Interviewabschnitt vor allem als informell beschrieben. Es bleibt offen, ob durch eine derartige Weitergabe an Kompetenzen fehlende offizielle Kanäle ergänzt oder gänzlich ersetzt werden. Ein über die beschriebene Unterstützung („Immer genügend Info und Mithilfe“) hinausgehender Beistand wird als nicht nötig dargestellt; die Ausbildung und eigene Technikaffinität erscheinen als ausreichend. Die nachfolgende Interviewpassage thematisiert Kompetenzmängel und mögliche Unterstützungen:

> IP4: Ich habe Schoolfox gleich von Anfang an eingesetzt und musste mir aber alles ein bisschen selbst beibringen. Wir hatten zwar eine Lehrerin, die sich selbst „Schoolfox-Beauftragte“ nennt, sie hat das anscheinend in der Schule integriert oder ist da die Ansprechperson, aber weil da eben auch ältere Lehrerinnen, ich bin nämlich der einzige Lehrer in der Schule, sie meistens bombardiert haben mit Fragen und ich habe mir gedacht, na ja, so schwer kann es nicht sein und habe es mir so selbst beigebracht. (IP04_01, Pos. 52)

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass ein grundsätzliches Angebot zur Unterstützung von Berufseinsteigenden durch den Schulstandort von diesen nicht zwangsläufig in Anspruch genommen wird. Die Bereitschaft zum eigenständigen Kompetenzerwerb wird mit sozialer Rücksichtnahme auf das Alter und die Belastung damit betrauter Lehrkräfte verknüpft. Technische Fortbildung wird mit „weil da eben auch ältere Lehrerinnen“ eher als notwendig für ältere Lehrkräfte angesehen. Zu Tage treten hier auch Analogien zur Kategorie „Kompetenzerwerb“, da technischer Weiterbildungsbedarf in erster Linie älteren bzw. länger im Dienst stehenden Lehrkräften zugeschrieben wird. Eine eher informelle Form der technischen Unterstützung wird in folgendem Zitat deutlich:

> IP12: Grundsätzlich bin ich mit der Direktorin täglich in Kontakt, sie unterrichtet auch in meiner Klasse, sie hat mir sehr viel gezeigt. Ich hab noch eine andere Kollegin, die mit mir gemeinsam eine Klasse hat und wenn eine von denen keine Zeit hat, dann hat es sich ergeben, im Gespräch mit einer anderen Kollegin in der Pause, die mir dann gesagt hat, ah mach das so oder so (…) also zum Beispiel, weil ich Kinder hatte war ich im Kontakt mit dem Jugendamt, da musste ich E-Mail-Schreiben. Wenn ich einen Bericht schreibe, wenn ich ihn dann nochmal lese, dann ist es in meinem Kopf klar, was ich geschrieben habe (lacht), wenn ich es aber meinen Kolleginnen gegeben habe, dass sie sich das durchlesen, ob das verständlich ist, was ich geschrieben habe, da bin ich sehr erleichtert gewesen, dass die mir bei solchen Sachen geholfen haben. (12_02, Pos. 56)

Mit dieser Interviewpassage kann belegt werden, dass die rein technischen Fähigkeiten zum Verfassen von E-Mails manchmal nicht ausreichen, um mit systemischen Aufgaben zurechtzukommen. Erst durch die Hilfe erfahrener Lehrkräfte werden die nötige Sicherheit sowie

notwendige Kompetenzen zur Formulierung von Schriftstücken erreicht. Bei sozialen und insbesondere bei administrativen Kompetenzen wird erfahreneren Lehrkräften häufig eine informelle Rolle als Mentor bzw. Mentorin zugeschrieben. Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass Technik eher selbst erlernt werden könne als administrative Tätigkeiten. Zudem könnte die zitierte Textpassage auf eine Form des informellen Austauschs von Kompetenzen hindeuten: Junge Lehrkräfte verfügen über technische Kompetenzen und Affinitäten, sind aber bei administrativen, aber auch bei sozialen Fertigkeiten auf erfahrene Lehrkräfte angewiesen. Soziale Unterstützung durch Kollegenschaft und Schulleitung für administrative Bereiche wird auch in folgendem Abschnitt beschrieben:

> IP16: Ja, ein Kollege hat mir da schon sehr geholfen, aber ich muss schon sagen, bei (…) beim elektronischen Klassenbuch, ja bei dem wurde es mir einmal erklärt und dann hab ich es eigentlich gekonnt, also es war jetzt nicht so tragisch. Sokrates war ein bisschen schwieriger, da musste ich schon öfters nachfragen, wie jetzt, es geht zum Beispiel auch bei Frühwarnungen, musste ich schon bei Kolleginnen oder Kollegen anfragen, wie das genau funktioniert. Das war nicht so einfach, das selbst herauszufinden. (16_02, Pos. 58)

Der Interviewausschnitt zeigt, dass die Aneignung technischer Kompetenzen eher eigeninitiativ adressiert wird und kollegiale Unterstützung vorhanden ist und daher auf vertiefende Einschulungen und Unterstützungen verzichtet wird („dann hab ich es eigentlich gekonnt“). Für die Beherrschung und Einhaltung administrativer und formaler Vorgaben ist die Lehrperson ebenfalls auf die Expertise von erfahrenen Lehrkräften angewiesen und formuliert auch in dieser Hinsicht keinen Weiterbildungsbedarf.

Diese Subkategorie ist insgesamt gekennzeichnet durch Aussagen zu Unterstützungsangeboten am Schulstandort des Berufseinstiegs. Die Unterstützung wird nach einer Evaluierung eigener Kompetenzen teilweise selbst eingefordert, teilweise scheinen diese auch systemisch immanent zu sein. Besonders im technischen Bereich wird der Kompetenzerwerb häufiger selbst durch Vorgehen bewerkstelligt, das als Selbstprofessionalisierung bezeichnet werden könnte. Dort wo es möglich und notwendig ist, werden zusätzlich soziale, schulbezogene und meist informelle Unterstützungsangebote in Anspruch genommen.

In dem Entwicklungsfeld „Person“ konnten wesentliche Ankerpunkte zur Reflexion der eigenen Mediennutzung und der Ausbalancierung eigener Medienzugänge und zu beruflichen, medienbezogenen Anforderungen dargestellt werden. Das neue berufliche Umfeld erfordert eine Anpassung des eigenen Medienhandelns. Empfundene unpassende Ausstattungen am Arbeitsort werden meist durch die Nutzung eigener, privater Medien auszugleichen versucht. Weitere zentrale Befunde dieser Kategorie sind, dass die persönlichen Medienausstattungen (Smartphones, Laptops, Tablets) der befragten Berufseinsteigenden teilweise als ausreichend, teilweise auch als herausragend und technisch am aktuellen Stand beschrieben werden. Die Befragten bezeichnen sich durchgängig selbst als ausreichend medienaffin. Damit wird auch eine intrinsische Motivation, sich selbst weiterzubilden, sich neue Kompetenzen der Mediennutzung anzueignen sowie medienbezogen immer am aktuellen Stand zu bleiben, angesprochen. Auch Befragte, die sich selbst als weniger medienaffin beschreiben (wie zum Beispiel IP13), sehen sich den medialen Herausforderungen im Schulalltag grundsätzlich gewachsen und können mehrheitlich alle unterrichtsrelevanten Medien bedienen und unterrichtsbezogen nutzen. Eine Interviewperson (IP15) gibt jedoch an, schulbezogen ausschließlich auf „Papier und Stift“ zurückzugreifen und sieht dies in einer Selbstzuschreibung als „old school“ an. Die Berufseinsteigenden sind sich sowohl ihrer Kompetenzen als auch ihrer Mängel durchwegs bewusst und können diese adäquat selbst einschätzen. Daraus wird ein Bedarf an Kompetenzerweiterungen, das Wahrnehmen von Fortbildungsangeboten oder der Wunsch nach (sozialer) Unterstützung abgeleitet, was entweder von der Schule oder von der eigenen Person erwartet wird. Fortbildungsnotwendigkeiten bestehen einerseits bei der Nutzung einzelner Geräte oder Softwareapplikationen, andererseits in methodisch-didaktischen Bereichen. Bei administrativen Tätigkeiten sind die interviewten Lehrkräfte häufig auf die Unterstützung durch erfahrenere Lehrpersonen angewiesen. Weiterbildungsangebote und Fortbildungen werden in unterschiedlicher Intensität genutzt. Dort, wo diese entweder für notwendig erachtet oder tatsächlich in Anspruch genommen werden, erfolgen diese überwiegend informell.

Die nun folgende Hauptkategorie beinhaltet codierte Segmente, die dem Entwicklungsfeld „Sache“ zugeordnet wurden. Diese Kategorie umfasst Bereiche zur sachorientierten Medienreflexion und zum mediengestützten Unterricht.

9.5.2 Entwicklungsfeld Sache: „Spaß oder Erziehung zur Selbständigkeit“

Das Entwicklungsfeld „Sache“ stellt die Entstehung eigener Bezüge und Vorstellungen zur didaktischen Vermittlung medienbezogener Fachinhalte in den Vordergrund. Dazu wurden die Unterkategorien „Medienevaluation“ sowie „Mediengestützter Unterricht“ gebildet.

Entwicklungsfeld Sache		C	I	I%
Medienevaluation				
	Schulbezogene Medienvoraussetzungen	39	15	100%
	Herausforderungen bei Mediennutzung	67	15	100%
Mediengestützter Unterricht				
	Vermittelnde Mediennutzung	79	15	100%
	Distanzunterricht	71	15	100%

Tabelle 20: Anzahl der codierten Segmente (C), Anzahl der Interviews absolut (I) und relativ (I%), in denen die codierten Segmente zum Entwicklungsfeld „Sache“ vorkommen

Tabelle 20 zeigt die Hauptkategorie „Sache“ und deren Subkategorien erster und zweiter Ordnung. Zu jeder Kategorie haben sich alle 15 der befragten Lehrkräfte gemäß Leitfragen sowohl im Bereich „Medienevaluation“ als auch zu ihrem „Mediengestützten Unterricht“ geäußert. Insgesamt besteht die Kategorie aus 256 codierten Segmenten und ist somit das quantitativ ausführlichste Entwicklungsfeld. Mit 150 codierten Segmenten war die Subkategorie zum eigenen medienbezogenen Unterricht umfangreicher als die Medienevaluation.
Die theoretischen Vorannahmen zu dieser Kategorie werden mit dem medienbezogenen Entwicklungsfeld „Sache“ dargestellt (vgl. Kapitel 6). Dabei werden Medienvoraussetzungen an den jeweiligen Berufseinstiegsschulen geklärt und mit eigenen Ansprüchen in Bezug auf unterrichtsbezogenen Medieneinsatz abgeglichen. Auch eigene Vorstellungen und Überzeugungen bezüglich der Medien spielen eine Rolle und müssen mit den Anforderungen der jeweiligen Institution vereinbar sein. Dies beinhaltet einerseits die Evaluation der technischen Ausstattung sowie die Auswahl adäquater Unterrichtsmittel. Andererseits müssen Herausforderungen bei der antizipierten Mediennutzung geklärt und bearbeitet werden. Die vermittelnde Mediennutzung in unterschiedlichen Unterrichtssettings umfasst sowohl Bereiche der persönlichen Medienkompetenz als auch der Mediendidaktik. Die unterrichtsbezogene Mediennutzung orientiert sich an eigenen Vorstellungen von Lernprozessen, mediendidaktischen Überlegungen sowie an Schulwirklichkeiten (vgl. Pecher, 2023).

Medienevaluation

Diese Subkategorie wird in „**Schulbezogene Medienvoraussetzungen“** und „**Herausforderungen bei Mediennutzung**“ untergliedert und schließt sowohl die Orientierung bei vorgefundenen situativen Aspekten rund um medienbezogene Ausstattungen an Schulen und Medienkulturen als auch pädagogische Umorientierungen und Klärungen mit ein. Die an den Schulen vorgefundenen technischen und medialen Gegebenheiten müssen reflektiert und mit eigenen, teils habituell bedingten Vorstellungen in Einklang gebracht werden. Neben der Evaluation der an der Schule vorgefundenen Möglichkeiten betrifft die persönliche Bearbeitung ebenso das Kennenlernen der zu unterrichtenden Lernendengruppe sowie erste Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Herausforderungen und Differenzierungen.
Der Medieneinsatz im Unterricht wird dabei reflektiert und – falls notwendig – an pädagogische oder schulkulturelle Gegebenheiten angepasst. Neben förderlichen Faktoren einer erfolgreichen Mediennutzung werden Hürden beschrieben, die eine situationsadäquate Medienverwendung erschweren oder verunmöglichen. Klärungen werden auf verschiedenen Ebenen berichtet: Sie betreffen einerseits schulkulturelle und systemische Aspekte und andererseits den Einfluss des Elternhauses und weitere Einflussfaktoren der schulbezogenen Medienverwendung.

Die Subkategorie „**Schulbezogene Medienvoraussetzungen“** wird von allen 15 Befragten (vgl. Tabelle 20) angesprochen und beinhaltet die Reflexion der medienbezogenen und technischen Gegebenheiten sowie deren Bearbeitung, um einen adäquaten Medieneinsatz im Unterrichtskontext zu ermöglichen. Diese Klärungen umfassen die Evaluation der zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten ebenso wie soziale und organisatorische Aspekte. Bearbeitungen und Reflexionen finden zeitlich meist vor konzeptionellen oder methodischen Überlegungen des Unterrichts statt und sind von diesen abhängig. Eine typische Reflexion ist in folgendem Zitat ersichtlich:

> IP9: Wir haben an meiner Schule allgemein zwei Klassen, die ein Smartboard haben, aber das Smartboard ist schon älter, das heißt, es kann auf jeden Fall nicht das, was ein Smartboard können sollte, was ich erfahren habe und dann haben wir, also ich in meiner Klasse, ich drücke es jetzt so aus, bin sehr arm, was digitale Medien angeht, weil ich bin im Werkraum. Ich habe ihn mir jetzt so eingerichtet, dass es ein

> Klassenraum ist, also ich habe eine Tafel und einen Radio, der aber nicht funktioniert. (09_01, Pos. 50)

Die befragte Lehrperson schildert in diesem Zitat, wie situative, medienbezogene Gegebenheiten ihres Arbeitsplatzes einer Klärung unterzogen und diese nach methodischen und pädagogischen Richtlinien bewertet werden. Die zur Verfügung stehenden, offenbar schon veralteten Smartboards („ist schon älter und kann nicht das, was ein Smartboard können sollte“) werden nach technischen Möglichkeiten analysiert und daraus methodische Schlussfolgerungen gezogen. Das ironisierend gemeinte „bin sehr arm“ kann als eine erhebliche Unzufriedenheit mit der Ausstattung generell interpretiert werden. Eine weitere Klärung der Medienvoraussetzungen wird bei der Interviewperson im nachfolgenden Interviewausschnitt beschrieben:

> 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 herzeigen oder eben um die Dokumentkamera [herzuzeigen] 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, um 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 ansatzweise eine Reflexion über pädagogische und methodische Einsatzmöglichkeiten festzustellen. Die befragte Lehrperson setzt Akzente („mit Handy und Tablet ausgestattet“), die Medienausstattung gemäß eines geplanten Medieneinsatzes („Kinder besser zu verteilen“) zu reflektieren und zu ergänzen. Dass neben reiner Ausstattung auch die Kompetenz von Lehrpersonen einen bedeutsamen Faktor darstellen kann, fokussiert die nachfolgende Interviewpassage:

> IP4: Ich sehe die größten Herausforderungen nicht an den Dingen der Endgeräte und Hardware, sondern einfach an den Lehrkräften, weil, die nutzen ja das und die sollen es den Kindern übermitteln und die sollen es ja richtig anwenden oder denen lehren,

> wie man es richtig anwendet, und da muss einfach mehr bei der Ausbildung kommen. Weil, wie ich schon vorher gesagt habe, ich habe viele Sachen gar nicht gekannt oder ich kenne sie noch immer nicht und da muss meiner Meinung nach der Hebel angesetzt werden, der Meinung bin ich, weil ich bin selber im pädagogischen Bereich digitale Medien so gut wie gar nicht sattelfest, ich habe auch keine Ahnung von Lernprogrammen, das Material fehlt mir, ich habe keine Ahnung, was ein gutes Lernprogramm ist, ein weniger gutes Programm ist. (04_01, Pos. 70)

Die befragte Lehrperson beschreibt die persönliche Bedeutung des „pädagogischen Bereichs digitale Medien". Adäquate Kompetenzen im Bereich Medienpädagogik werden neben einer als ausreichend empfundenen Ausstattung als notwendig für eine gelingende Arbeit mit Medien betrachtet. Darüber hinaus werden empfundene persönliche Kompetenzmängel beschrieben, die sich auch auf die Vermittlungstätigkeit auswirken.
Der Bereich beinhaltet zusammenfassend unterschiedliche Aspekte situativ vorzunehmender Klärungen. Bei der Darstellung der medienbezogenen Bedingungen werden teils nicht funktionale oder veraltete Geräte beschrieben. Es werden vor allem technische und organisatorische Themen adressiert, die direkt oder indirekt auch auf die fachspezifische Lehrinhaltsvermittlung wirken. Einige Berufseinsteigende, wie bspw. IP4, führen neben der Bewertung der Ausstattung auch eine Klärung durch, wie unterschiedliche Verantwortungsbereiche abgegrenzt werden können und welche Rolle sie dabei spielen. Großer Konsens herrscht beim Befund, dass digitale Medien den Unterricht bereichern können und generell zukünftig durch den gesellschaftlichen Wandel im Bildungskontext eine bedeutsame Rolle spielen werden. Im Gegensatz dazu werden anschließend Herausforderungen beschrieben, die direkt beim unterrichtsbezogenen Medieneinsatz auftreten.

Die Subkategorie „**Herausforderungen bei Mediennutzung"** wird ebenfalls von allen 15 befragten Lehrpersonen adressiert und beinhaltet neben als herausfordernd empfundenen Aspekte bei der mediengestützten Wissensvermittlung auch Aspekte der Bewältigung und sich daraus ergebende Perspektiven. Eine große Herausforderung liegt dabei in der Balance zwischen digitalen Medien und sozialen Aspekte. Herausforderungen auf mehreren Ebenen sind zentrale Punkte der befragten Lehrperson bei der folgenden Interviewpassage:

> IP 4: Die größte Herausforderung, das sind einfach die ganzen Sachen, wo es so viele am Markt gibt, den angehenden Lehrkräften einfach erklärt wird, was ist zielführend und wie kann ich das zielführend einsetzten. Ich habe diesen Bee-Bot in der Hand, aber ich sehe keinen Lerneffekt dahinter. Man kann es programmieren, aber ich weiß nicht, was das einem Kind wirklich bringen soll. Das sehe ich wirklich nicht. (04_01, Pos. 70)

Hier sind Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen erkennbar. Zum einen unterstreicht dieses Zitat, dass die pädagogische Beurteilung von Lernprogrammen von der Interviewperson als zu meisternde Hürde betrachtet wird. Im Zuge einer Selbstreflexion wird mangelnde Kenntnis von Unterrichtszielen festgestellt („wie kann ich das zielführend einsetzen"), was die Bewertung (auch von Medienleistungen) erschwert. Die Lehrperson kann zum anderen keinen Lerneffekt beim Einsatz der angesprochenen Bee-Bots feststellen und vermutet, dass diese in erster Linie als Motivation und Belohnung eingesetzt werden. Zentrale Erkenntnis der befragten Lehrperson ist, dass eine entsprechende Kompetenz erforderlich ist, um den Lerneffekt oder den fehlenden Lerneffekt von Medien überhaupt erst einschätzen zu können und diese Medien gezielt anzuwenden („ich weiß nicht, was das einem Kind wirklich bringen soll"). Der nachfolgende Interviewabschnitt adressiert neben technischen Hürden einmal mehr die Rolle der Lehrperson:

> IP15: Ich erlebe es gerade an unserer Schule, also die ist ein sehr altes Gebäude, das heißt diese ganzen Leitungen und Verbindungen zu den Klassenräumen, also die räumlichen Voraussetzungen sind ziemlich schlecht. Das war im Sommer schon sehr herausfordernd, diese ganzen Leitungen für die Smartboards oder fürs WLAN zu legen, beziehungsweise hat das sehr viel Zeit in Anspruch genommen. In neueren Gebäuden gibt es diese Hürden sicherlich nicht, ich habe das nur jetzt an meiner Schule erfahren oder miterlebt, aber sonst gibt es da keine großen Hindernisse. Ich glaube, dass eher dann das nächste Hindernis die Lehrperson ist, die sich sträubt, da irgendwie auf diesen Zug aufzuspringen und sich mit den Medien vertraut zu machen. (15_01, Pos. 86)

Die hier beschriebenen Schwierigkeiten beziehen sich zum einen auf technische Hürden wie Leitungen und WLAN-Verbindungen. Zum anderen wird die Techniknutzungsbereitschaft

von Lehrpersonen generell in Frage gestellt, indem der Berufstand als beharrend und sträubend beschrieben wird (vgl. quantitative Vorstudie in Kapitel 8). „Auf diesen Zug aufspringen“ kann dahingehend interpretiert werden, dass Medieneinsatz als neue und moderne Entwicklung betrachtet wird, was Widerstände in der Berufsgruppe hervorruft. Dass die passende Medienauswahl durch Lehrperson erfolgt, argumentiert folgende Interviewperson:

> IP6: Wenn zu sehr der Fokus darauf liegt und man glaubt, dass durch digitale Medien und durchs Tablet das alles ersetzt werden kann, dann glaube ich schon, dass das leicht möglich ist. Ich glaube, man muss gut auswählen, wo es Sinn macht und wo es keinen Sinn macht. Halt auch andere Fächer auf keinen Fall, gerade das Werken und die kreativen Fächer, soll man auf keinen Fall vernachlässigen. (06_01, Pos. 72)

In diesem Interviewsegment beschreibt die befragte Lehrperson Auswahlkriterien des Medieneinsatzes. Zentral dabei ist die Befürchtung, dass einzelne Fächer vernachlässigt und abgewertet werden, was auf eine reservierte Einstellung Technik und Medien gegenüber hindeutet. Die Frage, wie Technikeinsatz in unterschiedlichen Fächern möglich ist und wie sich dieser auswirkt, bleibt offen. Vor- und Nachteile unterschiedlicher Medien und die Rolle der Lehrperson bei der adäquaten Auswahl, adressiert IP9:

> IP9: Digitale Medien erleichtern auf jeden Fall die Differenzierung und die Individualisierung, weil wenn man das mehr fokussiert auf digitale Medien oder allgemein auf Digitales, dann kann man jedem Kinde etwas geben, jetzt ist es eben fokussiert auf die Bücher und das alles. Und es macht einfach einen Aufwand, 1000 verschiedene Arbeitsblätter für drei verschiedene Lerngruppen auszudrucken und zu horten und zu sammeln, wenn das alles digital ist, stellt das natürlich eine Erleichterung dar. (09_01, Pos. 98)

Der Medieneinsatz wird von dieser Lehrperson generalisiert als nutzbringend beschrieben, da er Differenzierung im Unterricht erlaubt, die ohne Medien nicht möglich wäre. Zudem werden Medien als Unterstützung für Lehrende betrachtet, da die digitale Verwaltung und der Einsatz von Arbeitsblättern dadurch erleichtert werden. Möglicherweise ist mit diesem

Vorgehen auch der Anspruch impliziert, dass eine Anpassung an einzelne Kinder und unterschiedliche Leistungsniveaus möglich und gewünscht ist.

Zusammenfassend schildern die befragten Lehrpersonen neben technischen Hürden weitere, multiple Herausforderungen in Bezug auf den Einsatz von Medien im Unterricht. Dabei werden neben didaktische und methodische auch organisatorische und ausstattungsbezogene Themenbereiche adressiert. Medieneinsatz zur Differenzierung wird zwar als nutzbringend angenommen, aber nur selten umgesetzt. Zentraler Aspekt ist die Betonung der bedeutsamen Rolle der Lehrperson, die über ein ausreichendes Maß an Kompetenzen verfügen muss, um digitale Medien zielführend einsetzen zu können. Die größte Herausforderung liegt in der Balance zwischen digitalen Medien und sozialen Aspekten. Die mehrfach artikulierte Annahme, dass die Mediennutzung die Differenzierung und Individualisierung erleichtern könne (beispielsweise IP6 und IP9), wird in der Subkategorie „Mediendifferenzierung" anschließend noch vertiefend dargestellt.

Mediengestützter Unterricht

Diese Subkategorie untergliedert sich in „**Vermittelnde Mediennutzung**" und „**Distanzunterricht**". Die zwei Subkategorien haben mit insgesamt 150 codierten Stellen eine hohe Anzahl an Segmenten und werden auch jeweils von allen 15 Befragten leitfadenbezogen thematisiert (vgl. Tabelle 20). Der umfangreichste codierte Bereich stellt die mediengestützte Vermittlung von Sachinhalten im Unterricht dar. Dieser ist auch in allen Interviews an mindestens einer Textstelle zu finden. Deutlich differenziert werden kann in diesem Bereich einerseits längsschnittlich, da Lehrpersonen zu Beginn des Schuljahres Medien noch in geringem Umfang und in geringer methodischer Vielfalt einsetzen. Andererseits zeigen sich auch deutlich zu Tage tretende Unterschiede zwischen einzelnen Schularten, Schulformen und Schulstandorten.

Die Subkategorie „**Vermittelnde Mediennutzung"** kann allen 15 befragten Personen zugeordnet werden (vgl. Tabelle 20) und umfasst die Vermittlung von Sachinhalten unter Zuhilfenahme von Medien. Inhaltsvermittlung durch mediengestützte Unterrichtstätigkeit kann in verschiedenen Fächern und Unterrichtssituationen lernfördernd und situationsadäquat beobachtet werden. Die Lehrpersonen setzen, wie bereits in den Kategorien „Herausforderungen bei der Mediennutzung" und „Unterrichtsvorbereitung mit Medien" deutlich gezeigt werden konnte, regelmäßig Computer, Tablets und Smartboards ein, um Inhalte zu vermitteln und

den Unterricht zu unterstützen. Dabei nutzen sie unterschiedliche Apps und Programme sowie Musik und Podcasts. Lernende arbeiten entweder selbständig mit digitalen Medien oder benötigen Unterstützung seitens der Lehrpersonen. Während der Coronapandemie von 2020 bis 2023 wurde die Inhaltsvermittlung durch eine mediengestützte Unterrichtstätigkeit verstärkt umgesetzt. Medien werden grundsätzlich häufig als unterstützender Faktor benannt, der die Unterrichtstätigkeit erleichtert. Pädagogische Konzepte, die durch die Medien zielgerichtet und methodisch durchdacht zum Einsatz kommen, sind meist nur im Ansatz erkennbar. Folgendes Interviewzitat steht stellvertretend für den Einsatz von Medien und lässt gleichzeitig methodische Grundüberlegungen erkennen:

> IP2: Also wir sind alle miteinander sehr motiviert, wir sprechen uns auch ab und vor allem das mit den Tablets, die haben wir erst dieses Jahr bekommen, ich glaub von der Gemeinde sind die uns zur Verfügung gestellt worden. Das ist natürlich super, ich habs erst in der Woche vor den Herbstferien im Sachunterricht eingesetzt, in Gruppenarbeiten, hat jede Gruppe ein Tablet bekommen und musste dann, je nachdem wie der Arbeitsauftrag lautete, selbst recherchieren und das ist natürlich super, weil man die Kinder auch sehr zu Selbständigkeit erziehen kann. (02_01, Pos. 42)

Wie in diesem Zitat zu lesen ist, werden an dem Schulstandort digitale Endgeräte in Form von Tablets in unterschiedlichen Sozialformen eingesetzt, wobei dies als motivierender Faktor beschrieben wird. In der dargestellten Unterrichtssituation waren in Gruppenarbeiten Arbeitsaufträge zu erledigen und damit auch ein klar gestecktes Ziel des selbständigen Wissenserwerbs verbunden. „Wir sind alle sehr motiviert“ impliziert, dass der Technikeinsatz, ebenso wie die Nutzung „neuer Geräte“, auf Lehrkräfte motivierend wirken kann. Die Abstimmung im Team deutet auf implizite Regelungen hin, wer Medien zu welchem Zweck einsetzen „darf“. Technik wird grundsätzlich als positiv angesehen und nicht hinterfragt, wobei das erklärte Ziel die Erziehung zur Selbständigkeit ist. Es ist unklar, ob und wie der alleinige Einsatz von Medien dies auch leisten kann. Medien als Motivationsfaktor sowie als Mittel zur Steigerung der Methodenvielfalt beschreibt auch 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, um zu recherchieren, um Bilder herauszusuchen zu bestimmten Themen und die dann mit Wörtern verbunden oder zu einem Themengebiet oder eine Anleitung angeschaut und die dann durchgeführt. (06_01, Pos. 42)

Dieses Zitat betont eine durch Medieneinsatz beabsichtigte Erreichung einer methodischen Vielfalt, aber auch technische Hürden. Die Lehrkraft bietet den Lernenden mehrere Optionen an und agiert bedarfsorientiert, da das Smartboard nicht nur als Beamer, sondern auch interaktiv verwendet wird. Die Lehrperson beschreibt dabei verschiedene unterschiedliche unterrichtsbezogene Aspekte, Möglichkeiten zur Improvisation sowie Unterricht interaktiv zu gestalten, was auf eine reflektierte und kompetente Mediennutzung hinweist. Die Art der Mediennutzung lässt außerdem auf eine Orientierung an Lernprozessen schließen. Ein Rückgriff auf private Ressourcen soll mangelnde technologische Infrastruktur ausgleichen. Grundlegende methodisch-didaktische Überlegungen zu mediengestütztem Unterricht stellt auch folgende interviewte Lehrperson an:

> IP5: Naja, also grundsätzlich hätte ich gerne einen Beamer, der halt wirklich in meiner Klasse ist, den ich auch immer verwenden kann. Das geht, das beginnt schon, wenn man nur ein Bilderbuch vorliest, dass man zuvor die Bilder vom Bilderbuch einscannt, damit das alle sehen können, weil so ist das immer ein bisschen schwierig finde ich, dass man dann durchgeht, das kostet auch sehr viel Zeit, bis dann alle 18 Kinder das Bild gesehen haben. (..) Ich würde mir vorstellen, dass, wenn man einen Visualizer oder Smartboard hat, dass das für die Kinder einfacher wäre, wenn sie das direkt sehen, wo was gemacht wird. Auch um etwas vorzuzeigen, auch wenn man jetzt Tänze macht, wäre es vielleicht nett, wenn man sich dazu ein Video ansehen kann. (05_01, Pos. 56)

Das Zitat der Interviewperson zeigt das Vorhandensein von klaren methodischen Vorstellungen zur Aufwertung und Unterstützung des Unterrichts mit digitalen Medien. Die

technische Ausstattung entspricht jedoch nicht den eigenen Erwartungen oder avisierten Unterrichtsmethoden und ist offenbar nicht permanent verfügbar („der halt wirklich in meiner Klasse ist“). Dies hat in den Beschreibungen der Lehrperson auch Auswirkungen auf die geplante Vermittlung von Lehrinhalten. Es bleibt unklar, ob Kompensationsversuche mit Hilfe des Organisierens von Geräten vorgenommen werden oder letztendlich ein Abfinden mit der unbefriedigenden Situation stattfindet. Eine vermutete Motivationssteigerung durch Geräteeinsatz nicht nur wie vorher beschrieben für Lehrende, sondern auch für Lernende erläutert folgende Lehrperson:

> IP9: Ich würde dann gerne Laptops einsetzen und den Kindern anhand von Lernapps den Lehrstoff näherbringen, weil ich persönlich weiß, dass das sehr motiviert, weil mir hat es damals als Kind, es war ein Highlight, wenn man am Stationentag irgendetwas am Computer arbeiten durfte und das motiviert die Kinder einfach und aus dem Grund würde ich gerne das umsetzen, wenn es gehen würde. (09_01, Pos. 58)

Dieses Zitat verdeutlicht den Wunsch nach dem Einsatz von digitalen Endgeräten im Verlauf des Schuljahrs. Aus persönlicher Erfahrung heraus wird eine Motivationssteigerung angenommen, die auch als Begründung für den Medieneinsatz dient („es war ein Highlight“), während das beabsichtigte Erreichen von Lehr- und Lernzielen keine Erwähnung findet. Einen ritualisierten, routinehaften Medieneinsatz beschreibt folgende Lehrperson:

> IP12: Das Smartboard setze ich eigentlich, wenn es geht, täglich ein, zum Morgenstart. Wir hatten immer das Ritual an der alten Tafel, dass wir Magnetschilder für den Tagesablauf auflegen. Und das war dann für die Kinder, als ich gesagt habe, wir bekommen ein Smartboard, weil ich dachte, die Kinder freuen sich jetzt, das war hart, weil wenn wir das geholt haben aus der Nebenklasse, war das immer Aufregung und Freude und für die Kinder war das aber ganz traurig und schockierend, weil jetzt können wir nicht mehr die Karterl verwenden (…). Und wir haben am Smartboard Bilder rausgesucht, das sind immer die gleichen, und sie ziehen dann die Bilder hin und wir machen am Smartboard unseren Stundenplan und sie haben noch Kärtchen gleichzeitig, also jetzt sind sie beruhigt, das funktioniert jetzt gut. (12_01, Pos. 24)

Das Zitat dieser Lehrperson verdeutlicht, dass etablierte Rituale als wesentlicher Bestandteil der Unterrichtspraxis angesehen werden und auch im Zusammenhang mit Mediennutzung betrachtet werden können. Das Suchen und Finden von Möglichkeiten, Rituale auch elektronisch umzusetzen, adressiert die Notwendigkeit, persönliche Vorstellungen von fachspezifischen Einsatzmöglichkeiten zu entwickeln. Gewohnheiten aus dem Unterricht ohne Technikeinsatz wirken gleichermaßen im Medieneinsatz nach und es wird versucht, jene Methoden zu imitieren, die auch ohne Technik angewandt wurden. Der Medieneinsatz wird als „Schock" für die Kinder und nicht als Belohnung dargestellt. Einmal mehr wird Medien eine vermutete Motivation zugeschrieben („die Kinder freuen sich jetzt"). Es ist anzunehmen, dass die Reaktionen der Lernenden eine technikreservierte Haltung der Lehrperson widerspiegeln. Während die Mehrzahl der befragten Interviewpersonen Medien und besonders digitale Medien im eigenen Unterrichtsraum als durchaus bereichernd beschreiben, gibt es auch einzelne Gegenpositionen:

> IP14: Die Tafel reicht für mich vollkommen und wie gesagt, ich find es nicht so schlecht, wenn man das Smartboard verwenden möchte, dass die Kinder auch einen Tapetenwechsel quasi haben, ein bisschen Abwechslung in einen anderen Raum gehen, da ist die Motivation bzw. Konzentration glaub ich auch noch einmal ganz anders, wenn das was Besonderes ist und nicht wenn das immer da hängt. Also für mich ist das, ich bin zufrieden mit der Tafel und mit dem Smartboard im Mehrzweckraum, dass ich das nicht direkt in der Klasse hab. (14_02, Pos. 52)

Obwohl das Zitat eine didaktische Begründung für die Ablehnung einer digitalen Tafel in der eigenen Klasse liefert, wird dennoch eine eher reservierte bis ablehnende Haltung zum Ausdruck gebracht. Technik wird einmal mehr lediglich als Motivationsfaktor bzw. als Belohnung angesehen. Bei permanenter Verfügbarkeit würde dieser Effekt verloren gehen.
Bei der Gesamtbetrachtung der Kategorie zeigt sich neben der Beschreibung von Einsatzmöglichkeiten ein Entwicklungsverlauf: Zu Beginn des Schuljahres wurde häufig der Wunsch nach einem vielfältigeren Medieneinsatz geäußert. Die gewünschten Medien standen aber entweder noch nicht zur Verfügung oder den Berufseinsteigenden war die spezifische Situation am Schulstandort noch zu wenig geläufig. Der Einsatz digitaler Medien erfolgte teilweise auch, um bereits bekannte Rituale nachzuahmen. Eine fast durchgängig artikulierte Meinung war, dass Medieneinsatz per se mit einer vermuteten

Motivationssteigerung bei den Lernenden verbunden ist. Die Motivation soll dabei u. a. durch spielerische Elemente oder Abwechslung gesteigert werden.

Die Subkategorie **„Distanzunterricht“** zeigt sich in den Interviews aller 15 Interviewpersonen (vgl. Tabelle20) und spiegelt die zum Befragungszeitraum (2020 und 2021) coronabedingten Unterrichtsformen wider. Dabei haben die unterrichtenden Lehrkräfte verschiedene Methoden genutzt, um den Lernenden Inhalte über Distanz zu vermitteln. Dazu gehören Videounterricht, das Zurverfügungstellen von Lernvideos oder (teils digitalen) Arbeitsmaterialien sowie die Nutzung von Online-Plattformen. Die Kommunikation mit Lernenden und Eltern erfolgte oft über WhatsApp oder Schoolfox. Es werden jedoch Herausforderungen aufgrund von technischen Problemen und begrenztem Zugang zu Geräten artikuliert. Demzufolge mussten die Lernangebote auch laufend reflektiert und adaptiert werden. Um den Unterricht anschaulicher zu gestalten, setzten Lehrende häufig Kurzvideos ein. Weiters wurden Wochenpläne mit täglichen Aufgaben erstellt und von den Eltern kontrolliert. Auch der Einsatz von längeren Lernvideos und Materialien bei komplexeren Themen war Teil des Unterrichts. Die Erstellung eines Lernvideos schildert beispielhaft folgende Lehrperson:

> IP15: Ich habe für meine Kinder ein Video gedreht, das ich dann über eine Mama über WhatsApp geschickt habe. Die hat das dann über die Elterngruppe allen Eltern geschickt, ich bin nämlich kein Teil der Elterngruppe, weil es nämlich datenschutzrechtlich nicht geht. Aber das Video habe ich dann an eine Mama geschickt und genau, da habe ich über WhatsApp kommuniziert. Beziehungsweise über Schoolfox haben die Eltern von mir verschiedene Anweisungen beziehungsweise Arbeitspläne bekommen und haben die dann ausgedruckt. Aber so wirklich mit den Kindern habe ich über Schoolfox noch nicht kommuniziert, Schoolfox eher die Eltern. (15_01, Pos. 74)

Die Gestaltung eines eigenen, dem Unterrichtsziel angepassten Videos deutet auf eine hohe persönliche Medienkompetenz hin. Rechtliche und technische Beschränkungen werden über soziale Kompetenzen ausgeglichen, indem das Video mit Hilfe eines Elternteils weitergeleitet wird. Dass die Kommunikation nicht direkt über die Kinder läuft („über eine Mama über WhatsApp geschickt“) kann entweder auf eine fehlende Kompetenz oder auf organisatorische Hürden zurückzuführen sein. Über die Nutzung von strukturierten Videokonferenzen mit selbständig zu erledigenden Aufgaben berichtet folgende Interviewperson:

> IP13: Jede Stunde nach Stundenplan wird eine Videokonferenz abgehalten. Ich werde das so machen, dass ich in jeder Stunde fünf bis zehn Minuten einen Input gebe, die Kinder dann eben die Aufgaben selber erledigen, die sie von mir gestellt bekommen und während dieser Stunde bleibe ich online in der Unterhaltung drinnen, falls es Probleme gibt. Bis jetzt habe ich zweimal mit zwei Schülerinnen geschrieben per E-Mail, die waren krank, denen habe ich geschrieben, was sie machen, was sie nachholen müssen, das hat funktioniert, ich habe das mitgeteilt, was zu tun ist, aber sonst war bis jetzt kein Bedarf [mit Lernenden direkt zu kommunizieren]. (13_01, Pos. 76)

Die Interviewperson beschreibt in dieser Passage eine genaue Planung und Strukturierung des Unterrichts, nimmt zugleich aber eine eher passive Haltung ein. Die Aufgabenstellung ist von den Kindern selbst zu bearbeiten und Unterstützung wird allenfalls nur nach Intervention der Lernenden angeboten. Eine lernendenzentrierte Unterrichtsgestaltung wird seitens der Lehrperson nicht angestrebt. Von unterschiedlichen Hürden im Zusammenhang mit via Video abgehaltenem Distanzunterricht berichtet folgende Lehrperson:

> IP5: Im Videounterricht haben manche das Mikro nicht an, die anderen die Kamera nicht, dann der andere turnt in der Ecke herum, dann die holt wieder den Hund auf den Schoß, der andere liegt aber noch im Bett, also die Kinder verstehen das noch nicht in dem Alter, dass sie sich vor den Laptop setzen müssen und dass das wirklich wie ein Unterricht ist. Das war die Herausforderung. Man kann es Ihnen schon sagen, kommts her und konzentriert euch jetzt, aber es ist einfach nicht dasselbe. Das Einzige was mir gut gefallen hat, gut gefallen unter Anführungszeichen, dass man bei diesem Videounterricht jedes Gesicht ganz genau sieht. Und dass man wirklich auf jede Mimik ganz genau schauen kann und dann sieht, ob er das jetzt verstanden hat oder nicht. Das ist der einzige Vorteil sag ich einmal wenn man das jetzt so nennen kann. (05_02, Pos. 12)

Der Interviewausschnitt enthält Beschreibungen von Herausforderungen und technischen Hürden. Unterstützung für Lernende wird seitens der Lehrperson auf unterschiedliche Arten geboten. Weiters wird die Schwierigkeit, im Onlineformat Verbindlichkeiten herzustellen,

beschrieben. Allgemein wird dem Distanzunterricht wenig didaktischer Mehrwert unterstellt, wobei als einziger Vorteil erwähnt wird, dass die „Mimik" der Lernenden besser beobachtet werden kann.

Zusammenfassend stellt der coronabedingte Distanzunterricht die Lehrenden vor Herausforderungen und Probleme. Neben technischen Unzulänglichkeiten sind auch methodische und organisatorische Hürden zu meistern. Nicht immer steht eine funktionierende Infrastruktur von bestehenden digitalen Medien zur Verfügung. An einigen Schulen werden den Kindern – trotz vorhandener technischer Möglichkeiten – nur kopierte Arbeitspakete in Papierform zur Verfügung gestellt. Insgesamt überwiegt der Eindruck, dass Video- und Distanzunterricht eher als durch Umstände erzwungene Notwendigkeit und weniger als eine Chance zur methodischen Kompetenzerweiterung betrachtet wird.

Das Entwicklungsfeld „Sache" wird von allen befragten Lehrpersonen, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung, thematisiert. Zentrale Aspekte stellen eine situative Klärung der Medienvoraussetzungen am jeweiligen Schulstandort dar. Dabei werden die vorhandenen technischen und medienbezogenen Gegebenheiten reflektiert und teilweise mit eigenen Vorstellungen und bereits bekannten Mediennutzungsmustern (Privat, Studium) 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 wird häufig von Verfügbarkeiten bestimmt, was sich auch auf das didaktisch-methodische Vorgehen auswirkt. Digitale Medien werden von den befragten Lehrkräften wiederholt als Motivationsfaktor dargestellt. Medieneinsatz wird oftmals ritualhaft beschrieben, wobei Versuche im Vordergrund stehen, bewährte und bekannte Unterrichtsmuster auf digitale Medien zu übertragen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnte eine routiniertere und durchdachtere Mediennutzung festgestellt werden. Ein Teil der interviewten Lehrkräfte ist bemüht, Medieneinsatz nach pädagogischen wie auch didaktisch-methodischen Gesichtspunkten kritisch zu reflektieren und nötigenfalls auch zu adaptieren. Eine untergeordnete Rolle spielt das Orientieren des Medieneinsatzes an Lernprozessen. Dies wurde nur von zwei Lehrpersonen (bspw. IP9) ansatzweise beschrieben. Der coronabedingte Distanzunterricht wird nur rudimentär als Chance gesehen, neue methodische Zugänge durch die Nutzung der Möglichkeiten von Videounterricht, Lernplattformen und digitalen Medien zu gewinnen. Mehrheitlich wird der digitale und distanzierte

Unterricht als den Umständen geschuldete Notwendigkeit betrachtet. Technische, methodische und organisatorische Hürden wurden allerdings mehrheitlich adäquat gemeistert.

9.5.3 Entwicklungsfeld Lernende: „Mehr Medien für die Fleißigen“

Das Entwicklungsfeld „Lernende“ stellt die Gruppe der Unterrichteten und medienerzieherische Zugänge sowie Bewertungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Dazu wurden die Unterkategorien „Differenzierung“ und „Bewertung“ gebildet.

Entwicklungsfeld Lernende		C	I	I%
Differenzierung				
	Angepasster Medieneinsatz	64	15	100 %
	Lernstandberücksichtigung	10	7	47%
Bewertung				
	Reflexion der Mediengestaltung	9	5	33%
	Leistungsbewertung	6	4	27%

Tabelle 21: Anzahl der codierten Segmente (C), Anzahl der Interviews absolut (I) und relativ (I%), in denen die codierten Segmente zum Entwicklungsfeld „Lernende“ vorkommen

Wie in Tabelle 21 ersichtlich, haben sich alle befragten Lehrkräfte zu differenziertem Medieneinsatz geäußert. Insgesamt konnten 64 codierte Stellen dieser Kategorie zugewiesen werden. Während sich zu Themenbereichen, die die Differenzierung adressieren, alle 15 Befragten geäußert haben, wurden Bewertungsaspekte nur von einer Minderheit der Befragten angesprochen. Während insgesamt 74 codierte Segmente zu „Differenzierung“ vorhanden sind, sind quantitativ mit insgesamt 15 vergleichsweise wenig Zitate in der Subkategorie „Bewertung“ zu finden.

Theoretische Vorannahmen zu dieser Kategorie finden sich im medienbezogenen Entwicklungsfeld „Lernende“ (vgl. Kapitel 6). Dies inkludiert das Erkennen von Bedürfnissen und unterschiedlichen Lernstandvoraussetzungen sowie die unterrichtsbezogene Anpassung und Differenzierung des Medieneinsatzes den Ansprüchen entsprechend. Weiters sollen Medienleistungen gewürdigt oder bewertet werden. Neben Aspekten der medienpädagogischen Kompetenz werden in dieser Kategorie vornehmlich medienerzieherische Aspekte berücksichtigt. Darüber hinaus soll die Nutzung von digitalen Medien bei der Leistungsbewertung und Notengebung adressiert werden (vgl. Pecher, 2023).

Differenzierung

Die Subkategorie Differenzierung untergliedert sich in „**Angepasster Medieneinsatz“** und „**Lernstandberücksichtigung**“ und beinhaltet die Adaptierung der Medienverwendung nach wahrgenommenen Bedürfnissen der Lernenden und Unterrichtenden. Dazu ist zumindest eine rudimentäre Analyse der Lernendengruppen durch die Lehrpersonen notwendig, um die Mediennutzung entsprechend zu adaptieren. Eher selten werden Medien nach einer Analyse der Lernstandvoraussetzung tatsächlich differenziert eingesetzt. Auch wird die Verwendung von Softwareprogrammen und Tablets durch Lernende beschrieben, wobei dies meist abhängig von der technischen Ausstattung der Schule ist und keine Ergänzung durch eigene Medien erfolgt (vgl. Kategorie „Medienbalance im Unterricht“ in Kapitel 9.5.1).

Die Subkategorie „**Angepasster Medieneinsatz“** beinhaltet wahrgenommene Unterrichtssituationen, in denen eine Adaptierung des Medieneinsatzes in erster Linie den äußeren Umständen entsprechend erfolgt. Alle 15 Befragten haben sich in dieser Kategorie entsprechend den Leitfragen geäußert. Dies erfordert eine individuelle Einschätzung der Lernenden in der spezifischen Unterrichtssituation. Hauptthema der Schilderungen der befragten Interviewten ist der Einsatz des Smartboards und von Lehrvideos in unterschiedlichen Unterrichtssituationen. Häufig hat der Medieneinsatz einen belohnenden oder motivierenden Charakter, wie folgendes Beispiel zeigt:

> IP1: Ich glaube schon, dass es für die Schülerinnen motivierend ist, wenn sie durch digitale Medien etwas zur Verfügung gestellt bekommen. Da kann man beispielsweise Texte mit Bildern unterlegen und dann auch besser auf Dinge eingehen, man kann (…) das Geschriebene leichter bearbeiten, man kann es vergrößern, wenn es irgendwer nicht lesen kann, oder man kann auch, beispielsweise bei Bildern, die auch vergrößern oder Zusammenhänge leichter erklären. Wenn man zum Beispiel eine Landkarte hat, kann man zum Beispiel mit dem Mauszeiger auf bestimmte Gebiete oder Städte verweisen. (01_01, Pos. 46)

Das Interviewzitat hebt hervor, dass für die befragte Lehrperson die Motivation der Lernenden ein wesentlicher Faktor des Medieneinsatzes ist. Technik als „Belohnung“ ist bei den durchgeführten Interviews ein verbreitetes Phänomen und wird von der Mehrzahl der

befragten Berufseinsteigenden adressiert. Andererseits werden auch praktische Vorteile angesprochen. Eine technische Funktionserweiterung für die Lehrperson ermöglicht es, besser auf Bedürfnisse der Lernenden einzugehen („wenn jemand es nicht lesen kann“). Auch erfolgt hier der Medieneinsatz, um bestimmte Unterrichtsziele, wie Landkartenarbeit, zu erreichen. Insgesamt gesehen wird Medieneinsatz zwar häufig an die Unterrichtssituation angepasst, aber in Bezug auf die Lernenden wenig differenziert. Meistens werden Technik und Medien (bspw. Videos und Smartboards) undifferenziert für alle einheitlich genutzt:

> IP2: In der Schule arbeite ich gerne zum Einstieg mit dem Smartboard um ein Video herzuzeigen, das zum Thema hinführt oder wenn die Kinder, wenn sich was ergibt, und die Kinder nicht wissen, wie etwas ausschaut, letztens war der Gletscher das Thema und die Kinder wussten nicht, wie schaut ein Gletscher aus, Dann kann man das schnell in Google eingeben und das Smartboard ist dann der Gletscher. Also um den Kindern Fragen zu beantworten und zu verbildlichen ist das Smartboard einfach perfekt und ich wüsste gar nicht mehr, wie ich ohne dem arbeiten soll. (02_01, Pos. 44)

In diesem Zitat beschreibt die interviewte Lehrperson Unterrichtssituationen, die einen einheitlichen, zusätzlichen Medieneinsatz nutzbringend zulassen. Durch den Medieneinsatz kann entweder das Unterrichtsthema visualisiert werden oder er dient als Einstieg. Zentral ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass auf die Voraussetzungen der Kinder Rücksicht genommen wird und die Nutzung der Medien direkt dem Unterrichtsthema angepasst wird. Im folgenden Zitat wird die Differenzierung bei Lernenden insoweit umgesetzt, als dass ihre unterschiedliche Medienaffinität in Abwägung zwischen haptischem und digitalem Lernen Berücksichtigung findet:

> IP15: Ja, natürlich, die Kinder, die fleißiger lesen, die schließen dann natürlich mehr Quiz auf Antolin ab, die Kinder, die weniger lesen, kommen dann nicht so oft dazu. Die Anton-App wird eigentlich großteils von den schnellen Kindern zur Differenzierung dann benutzt, also die greifen dann gerne darauf zurück, das hab ich beobachtet. Bei den langsamen, den langsameren Kindern die haben dann lieber die Lernspiele wirklich zum Angreifen. Irgendwas Foliertes, irgendwelche Kärtchen, also das ist dann nicht so sehr das Tablet, was interessant ist. (15_02, Pos. 40)

Hier wird mit „fleißiger lesen“ und „mehr Quiz“ eine Verbindung zwischen „Fleiß“ und Technikaffinität hergestellt. Auch wird wiederum Mediennutzung als Belohnung verstanden, wobei „von den schnelleren Kindern“ darauf hindeutet, dass Technikeinsatz eher als Begabtenförderung betrachtet wird. „Langsamere Kinder“ in Zusammenhang mit haptischen Lernvoraussetzungen impliziert, dass Technik hier anspruchsvoller ist und keine Lernerleichterung bietet. Zugleich wird hier „langsamen“ Kindern auch weniger Technikbereitschaft attestiert („nicht so sehr das Tablet, was interessant ist“). Weiters kommt auch die Haltung der Lehrperson zum Ausdruck, dass die Mediennutzung durch Einzelne im Unterricht als Belohnung dient, Prestige verleiht und als anspruchsvoll für die „schnelleren“ Kinder gesehen wird. Dies wirft auch die Frage auf, ob ein so genutzter Technik- und Medieneinsatz der Begabtenförderung dient oder Ungleichheiten dadurch eher verstärkt werden.
Zusammenfassend ist diese Kategorie von wahrgenommenen Unterrichtssituationen bestimmt, die eine Adaptierung des Medieneinsatzes notwendig machen. Dabei dienen Medien teils zur besseren Darstellung einzelner Unterrichtsinhalte oder unterstützen das Erreichen von Unterrichtszielen. Medien werden zudem häufig als Belohnung für jene Kinder eingesetzt, die gestellte Aufgaben schneller erledigen als andere. Sowohl die Verwendung von Medien als Belohnung als auch zur Erreichung bestimmter Lernziele bedingt bei deren Nutzung eine bestimmte Form der Differenzierung.

Die Subkategorie „**Lernstandberücksichtigung“** findet sich in Interviews von 10 befragten Lehrpersonen wieder (vgl. Tabelle 21) und umfasst die Bezugnahme auf unterschiedliche lernbezogene Voraussetzungen und eine damit einhergehende versuchte Differenzierung. Unterschiedliche, je nach Lernstand eingesetzte Medien sind besonders dort feststellbar, wo bei Lernenden strukturell und systemimmanent große Unterschiede vermutet werden oder tatsächlich bestehen. Dies ist beispielsweise in Mehrstufenklassen oder im Unterricht in Integrations- oder Sonderschulklassen gegeben, wie folgendes Zitat belegt:

> 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, wie es geht. Da hat er ein Sternderl darauf picken und der ist und das hat mich sehr überrascht auch, sehr affin, er kann besser Bilder aus Google rüberkopieren in Word, als die anderen Kinder, weil ihn das irrsinnig interessiert, also der liebt es, so Scania-LKWs zu suchen, dann speichert er sie immer ab und dann fügt er sie ein. (11_02, Pos. 32)

Dieses Interviewzitat zeigt auf, dass auf Unterschiedlichkeiten in Lernendengruppen besonders dann adäquat reagiert wird, wenn es die wahrgenommenen divergierenden Bedürfnisse der Lernenden zwingend erforderlich machen. Eingeschränkte motorische Fähigkeiten erfordern die Nutzung von spezieller Software, genauso wie methodisch-didaktische Überlegungen. Medieneinsatz kann der Begabtenförderung dienen und eine Form von „Belohnung“ darstellen, aber auch für Lernende mit hohem Förderbedarf die Kommunikation und Unterrichtsteilnahme erst ermöglichen. Auch wird seitens der interviewten Person ein positiver Effekt auf die gesamte Gruppe der Lernenden vermutet („da profitieren eigentlich alle davon“). Wem der angepasste Medieneinsatz letztendlich zugutekommt, kann somit auch stark vom Schultyp und den Möglichkeiten der Differenzierung (vgl. Tabelle 16, Daten der Interviewteilnehmenden) abhängen, wie folgendes Zitat zeigt:

> IP12: Ich habe zum Beispiel „Lilos-Lesewelt“ oben, eine Uraltversion, das ist aber für die Vorschülerin, die freut sich, wenn sie die Buchstaben erkennt. Da haben wir aber auch die letzten zwei Monate nichts mehr gemacht, weil sie jetzt mehr mit dem Tip-Toi-Buchstabenspiel spielt, das setze ich dann ein, oder grundsätzlich Tip-Tap-Bücher, die hat sie jetzt schon lieber, als den Laptop, sonst hat sich mit den Apps nichts mehr ergeben. (12_02, Pos. 30)

Der Interviewausschnitt dieser Lehrkraft legt ergänzend nahe, dass altersbedingte Unterschiede in Klassenverbänden auch ein differenziertes Lehr- und Lernangebot erforderlich machen. Auch hier werden wieder Medien für Kinder gemäß ihres Lernstandes („Vorschülerin“) eingesetzt. Zusätzlich wird nach den Bedürfnissen des Kindes entsprechend zwischen Medieneinsatz (Apps oder Laptop) und analogem Spiel abgewogen. Ein weiteres Beispiel für einen angepassten, differenzierten Medieneinsatz ist in folgendem Zitat wiederum von IP11 ergänzend zu finden:

> IP11: Digitale Medien werden regelmäßig eingesetzt, aber eher für die Kinder, die sich schon ein bisschen auskennen, wo dann eben auch mit der Anton-App und Onilo gearbeitet wird. Aber bei diesem einen Schüler […], der braucht seinen eigenen Raum, wo er arbeiten kann, also seinen eigenen Bereich, und deshalb ist das Tablet besser mit der Tastatur. Und die anderen Schüler nützen nach wie vor die Computer. Sie haben auch für den Vatertag am Computer etwas abgetippt und schön gestaltet. Das hat ihnen irrsinnig Spaß gemacht. Also wir arbeiten auch regelmäßig daran, dass die Kinder auch Word und sowas kennenlernen, weil ich da gemerkt habe, da ist einfach gar nichts da. (11_02, Pos. 28)

Auch diese Interviewpassage verdeutlicht, dass heterogene Kleingruppen (bspw. im sonderpädagogischen Bereich, siehe Tabelle 16) von Kindern mit unterschiedlichen Lernstandvoraussetzungen einen differenzierten Medieneinsatz ermöglichen bzw. bedingen können. Wieder auffällig ist die Passage „eher für Kinder… die sich auskennen", die impliziert, dass Medien hier zur Begabtenförderung eingesetzt werden. Zudem wird der Einsatz von Technik nach Endgeräteart differenziert: Schnellere bzw. leistungsstärkere Lernende („Kinder, die sich schon ein bisschen auskennen") verwenden den Computer, langsamere arbeiten mit dem Tablet. Ähnliche Aussagen, die zusätzlich den Spaßfaktor bei manchen Medien betonen, sind auch bei Zitatstellen weiterer Berufseinsteigender zu beobachten:

> IP2: Das Potenzial ist, denke ich, dass man den Unterricht einfach interessanter gestalten kann, dass man Lernen wirklich mit Spaß verbinden kann, weil es ja wirklich Learning-Apps gibt oder dieses Kahoot heißt das glaube ich, ja ich glaube das Potenzial der digitalen Medien liegt wirklich darin, dass man das mit Spaß verbinden kann, dass die Kinder selbständig recherchieren, lernen und dann auch können für weiterführende Schulen, das finde ich sehr wichtig. (02_01, Pos. 78)

Die interviewte Lehrkraft beschreibt in dieser Interviewpassage das Wirkungsfähigkeit des Einsatzes digitaler Medien in der Motivationssteigerung und in der Möglichkeit, Kinder selbstständig arbeiten zu lassen. Wieder ist beobachtbar, dass Technik vor allem als Belohnung betrachtet wird. Zwischen verschiedenen Medien für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen wird hier nicht unterschieden. Hauptziel des Medieneinsatzes ist die

Steigerung der Lernmotivation („mit Spaß verbinden“) und nicht unbedingt die Berücksichtigung von unterschiedlichen Voraussetzungen.
Zusammenfassend findet der Lern- und Wissensstand der Lernenden zwar bei der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte seine Berücksichtigung, jedoch mündet diese Wahrnehmung nur in einem geringen Ausmaß auch in einen unterrichtsbezogenen, differenzierten Medieneinsatz. Insgesamt stand bei den meisten Beschreibungen eindeutig der Spaßfaktor im Vordergrund. Zusammenfassend sind eine Lernstandberücksichtigung und ein daraus folgender differenzierter Einsatz von Medien in erster Linie dort feststellbar, wo heterogene Lernendengruppen wie bspw. in Mehrstufenklassen, Integrationsklassen oder Sonderschulklassen dies für einen beabsichtigten Lern- und Unterrichtserfolg unumgänglich machen oder dies sogar systemisch durch curriculare Vorgaben und Bestimmungen eingefordert wird.

Bewertung

Diese Subkategorie untergliedert sich in „**Reflexion der Mediengestaltung**“ und „**Leistungsbewertung**“ und adressiert einerseits die Bewertung von medienbezogenen Leistungen Lernender wie Gestaltungen unter Berücksichtigung der Nutzung von Medien und andererseits die lehrkraftbezogene Verwendung von Medien zur Erfassung, Dokumentation oder Ermittlung der Leistung bspw. im Zuge einer Leistungsfeststellung und -beurteilung. Die beiden Kategorien zur Bewertung haben mit insgesamt nur 15 codierten Segmenten quantitativ die wenigsten Codestellen (vgl. Tabelle 21).

Die Subkategorie „**Reflexion der Mediengestaltung“** stellt die zu bewertenden Mediengestaltungen in den Fokus. Dieser Aspekt wurde von nur 6 von 15 Interviewten und damit von weniger als der Hälfte genannt. Am ehesten sind diese Reflexionen in Bezug auf den coronabedingten Distanzunterricht zu finden. Folgendes Beispiel zeigt eine Bewertung einer im Unterrichtsfach Deutsch erbrachten Onlineleistung:

> 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 ausgeführt. Nachher muss natürlich dann immer wieder kontrolliert werden, ob sie das abgegeben haben. Manche gaben dann immer leere Dateien zum Beispiel ab, was dann mühsam war, weil es ja doch immer ein paar Klicks waren, die unnötig waren und ja. (16_02, Pos. 10)

In diesem Interviewsegment zeigt sich, wie eine Leistungskontrolle der Teilnahme am Onlineunterricht über selbständig zu bearbeitende Übungsaufgaben durchgeführt wird. Da beim Distanzunterricht die Kontrolle der Leistungen als herausfordernd beschrieben wird, werden dafür Übungsaufgaben eingefordert. Diese werden zwar kontrolliert, aber offenbar nur oberflächlich. Der Ausdruck „leere Datei abgeben" impliziert, dass die abzugebenden Aufgaben nicht gemacht bzw. als nicht allzu wichtig empfunden wurden. Weiters kommt zum Ausdruck, dass Lernende offenbar keine hohe Erwartung an die Beurteilung der online erbrachten Leistung haben. Im nachfolgenden Beispiel wird darauf eingegangen, zu welchem Grad Onlineaufträge in die Notengebung eingeflossen sind:

> IP13: Ja, das waren dreißig Prozent, dreißig Prozent waren online, vierzig Prozent war Präsenz dann und dreißig Prozent waren zwei Stundenwiederholungen. (13_02, Pos. 50)

Das Zitat zeigt, wie online erbrachte Leistungen (unter Medieneinsatz) zu einem bestimmten Prozentsatz in die Gesamtnote eingeflossen sind. Dies demonstriert die hier gewichtete Berücksichtigung der Leistung, was aber auf ein spezifisches Phänomen der Bedingungen während der Coronapandemie zurückzuführen sein dürfte. Insgesamt gesehen findet leistungsstandbezogene Bewertung in erster Linie im Sekundarstufenbereich statt. Fasst man den Bewertungsbegriff weiter und inkludiert verbale Rückmeldungen, wird diese Form der Bewertung auch in anderen Altersstufen und Unterrichtsgruppen sichtbar, ist aber von anderen Entwicklungsfeldern nicht trennscharf abgrenzbar.

Insgesamt wird die Bewertung von Medienleistungen und Mediengestaltungen, sei es in direkter, situationsbezogener mündlicher Form oder als eine wie immer geartete Rückmeldung, als Bewertung einer von Lernenden erbrachten Leistung nur wenig beschrieben. Zu vermuten ist, dass im Berufseinstiegsjahr die Kompetenzaneignung noch nicht weit fortgeschritten ist und sowohl differenzierter Medieneinsatz als auch bewertbare Medienleistungen unterrepräsentiert sind.

Nur 4 von 15 Interviewten (siehe Tabelle 21) äußerten sich zur **Leistungsbewertung,** welche die Verwendung von Medien bei der Notenerfassung, Dokumentation oder Ermittlung inkludiert. Teilweise waren Berufseinsteigende mit dieser Aufgabe noch nicht betraut oder entsprechend eingeschult, teilweise fehlen an Schulen auch technische Voraussetzungen. Falls Noten durch die interviewten Lehrpersonen eingetragen werden, ist diese Aufgabe mit einer beruflichen Verantwortung verbunden, welche auch in technischer Hinsicht erst erlernt werden muss:

> IP9: Da ich keine Klassenlehrerin bin, habe ich selber damit jetzt wirklich nicht konkrete Erfahrungen gemacht, ich hab es mitbekommen als es im Halbjahr darum ging, die Noten einzutragen. Da hab ich kurz mit meiner Direktorin, die hat mir das gezeigt, aber ich selber noch nicht, nein. (09_ 02, Pos. 64)

In diesem Zitat werden handlungsorientierte informatische Kompetenzen wie die digitale Noteneintragung in ein entsprechendes Verwaltungsprogramm beschrieben. Dieser Vorgang wird durch Vermittlung einer erfahreneren Lehrperson, wie hier der Direktorin, erst erlernt. Die Leistungen der Lernenden werden auch, wie in folgendem Zitat ersichtlich, digital über Excel oder ein Lernmanagementsystem (LMS) erfasst:

> IP13: Ja, genau, [LMS] hat einen Notenvorschlag ausgegeben. Ich habe aber auch immer in Excel mitgeschrieben. Und das Ergebnis meiner eigenen Dokumentation und meiner Einschätzung für die Beurteilung war dem LMS schon sehr ähnlich, ja. (13_02, Pos. 72)

Die Textstelle zeigt einen kritischen Umgang mit Benotungsvorschlägen des LMS-Systems, was auf eine für diesen Bereich technikkritische Haltung schließen lässt. Es besteht eine gewisse Form der „Konkurrenz“ zwischen dem bevorzugten System (Excel) und dem systemisch vorgegebenen System (LMS).
Zusammenfassend findet die Bewertung von Medienleistungen sowie auch die direkte Nutzung von Medien zur Erfassung und Leistungsdokumentation nur in einem vergleichsweise geringen Umfang statt. Zwar werden verbale Rückmeldungen beschrieben, eine explizite Bewertung von durch Medien erbrachten Leistungen ist jedoch kaum zu beobachten. Die

erfassten Daten zeigen, dass Berufseinsteigende mit systemisch und strukturell bedingten, medienunterstützten Aufgabenbereichen noch wenig befasst sind.

Das Entwicklungsfeld „Lernende" wird durch die Beschreibung einer differenzierten, an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Medienverwendung dominiert. Die befragten Berufseinsteigenden waren überwiegend bestrebt, die Lernstandvoraussetzungen zu evaluieren und den Medieneinsatz entsprechend zu adaptieren. Umgesetzt wurde Differenzierung mit Medien meist nur dort, wo dies aufgrund heterogener Lernendengruppen (ASO oder Mehrstufenklassen) zwingend notwendig war (vgl. IP11). Bemerkenswert ist, dass Medien auch in diesem Entwicklungsfeld meist als „Motivationsfaktor" gesehen 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 wurden, was der Verringerung von Ungleichheiten eher entgegenstehen könnte. Die eigentliche Bewertung von Medienleistungen ist nur rudimentär beobachtbar und beschränkt sich in erster Linie auf die Altersklasse der Sekundarstufe. Einzelne Lehrkräfte beschreiben, wie sie diverse digitale Medien und Tools nutzen, um Leistungen zu dokumentieren und ggf. auch Noten zu berechnen.

9.5.4 Entwicklungsfeld Institution: „Ich bin jetzt Medientechniker"

Das Entwicklungsfeld „Institution" stellt die schulkulturelle Integration in den Vordergrund und beinhaltet die Subkategorien „Institutionelle Stellung", „Kooperation und Kommunikation" sowie „Transformation".

Entwicklungsfeld Institution		C	I	I %
Institutionelle Stellung				
	Medienbezogene Aufgabenbereiche	34	14	93%
	Administrative Tätigkeiten	32	12	80%
Medialer Austausch				
	Kollegiale Kommunikation	77	15	100%
	Elternkontakt	81	15	100%
Transformation				
	Erfüllung	13	10	67%
	Auflehnung	8	4	27%

Tabelle 22: Anzahl der codierten Segmente (C), Anzahl der Interviews absolut (I) und relativ (I%), in denen die codierten Segmente zum Entwicklungsfeld „Institution" vorkommen

Tabelle 22 stellt dar, dass die Befragten sich in unterschiedlicher quantitativer Häufigkeit zum Entwicklungsfeld „Institution“ geäußert haben. Mit 14 von 15 Interviewten thematisierten fast alle ihre Stellung in der Institution. „Kollegiale Kommunikation“ und „Elternkontakt“ wurden von allen 15 Lehrpersonen erwähnt. Auf diesen beiden Subkategorien liegt mit 158 codierten Segmenten auch ein qualitativer Schwerpunkt, wodurch diese Kategorien als zentrale Herausforderung beim Schuleinstieg interpretiert werden können. Mit insgesamt 10 Interviewten äußerte sich die Mehrheit auch zu transformatorisch bedingte Umdeutungen. Diese Kategorie ist bestimmt durch das Erkennen institutioneller und schulkultureller Anforderungen, die mit dem eigenen medialen Habitus in Einklang gebracht werden müssen. Dabei kann auf die Definitionen von Schulkulturen (vgl. Kapitel 5.2) verwiesen werden, die unter anderem medial durch den Gebrauch von konkreten Medientechnologien bestimmt werden (vgl. Böhme, 2015).

Theoretische Vorannahmen zu dieser Kategorie stellt das medienbezogene Entwicklungsfeld „Institution“ dar (vgl. Kapitel 6). Dies beinhaltet schulkulturell bezogene Handlungen der Lehrpersonen am Schulstandort, was administrative, medien- und technikbezogene Aufgabenbereiche und schulbezogene, meist digitale Kommunikationsformen umfasst. Die Reflexion der eigenen medienbezogenen institutionellen Stellung beinhaltet die aktive Teilhabe an medialen Kommunikationskanälen wie E-Mails oder digitalen Kommunikationsformen (bspw. WhatsApp). Dieses Entwicklungsfeld beinhaltet darüber hinaus das kommunikative und kooperative Handeln im Kollegium ebenso wie die Kommunikation mit Erziehungsbeauftragten. Dabei können transformatorische Anpassungs- oder Auflehnungshandlungen zu Tage treten (vgl. Pecher, 2023; Pecher et al., 2024).

Institutionelle Stellung

Diese Subkategorie umfasst insgesamt 66 codierte Segmente und untergliedert sich in die Subkategorien „**Medienbezogene Aufgabenbereiche**“ und „**Administrative Tätigkeiten**“. Dabei wird die Rolle bzw. die Stellung der Befragten, die im Team am Schulstandort eingenommen werden, angesprochen. Häufig sind auch medienbezogene Aufgabenbereiche inkludiert. Die Arbeitsgebiete werden von den Berufseinsteigenden entweder freiwillig übernommen oder ihnen überantwortet. Mit 14 Personen (vgl. Tabelle 22) reflektieren beinahe alle Befragten ihre berufliche Stellung gemäß den Leitfragen. Die Mehrzahl der interviewten Lehrpersonen beschreiben ihre Rolle in Bezug auf Medien als kompetent, wie auch in der

Kategorie „Medienvoraussetzungen“ belegt werden konnte. Mehrheitlich fühlen die Befragten sich schulkulturellen Anforderungen gewachsen.

Die Unterkategorie „**Medienbezogene Aufgabenbereiche“** umfasst die berufliche Stellung der Befragten im Team an der Schule in Bezug auf ihr Medienhandeln und ihre Mediennutzung. Darin ist auch inkludiert, welche medienbezogenen Rollen und Aufgabenbereiche übernommen werden. Mit 14 von 15 (vgl. Tabelle 22) reflektieren fast alle Befragten ihre jeweiligen, häufig medienbezogenen Aufgabenbereiche:

> 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. (15_02, Pos. 52)

Das Zitat unterstreicht die Notwendigkeit, dass berufseinsteigende Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen benötigen, um Aufgaben im Medienbereich zu übernehmen. Bei der Zitatstelle „Job als Medientechniker, wenn man das so sagen kann“ impliziert „Job“ eine eher geringe Wertigkeit der Rolle. „Wenn man das so sagen kann“ deutet an, dass es sich um keine offizielle, sondern eine eher informelle Funktion handelt. „Aufs Auge gedrückt“ verdeutlich ein Machtgefälle zwischen neueren und erfahrenen Lehrkräften. „Darf auch die Homepage betreuen“ ist eher ironisierend gemeint und zeigt, dass die Übernahme der Rolle als „Medientechniker“ hier unfreiwillig passiert und die Lehrperson in ihrer Rollenwahl nicht frei ist. Medienverantwortung somit zur Profilierung dienen, aber auch als Zumutung empfunden werden. Medienbezogene Aufgabenbereiche werden außerdem situativ übernommen, wie folgender Interviewausschnitt zeigt:

> IP14: Ja, das ist jetzt neu, weil eine Kollegin in Karenz gegangen ist, die hatte vorher eben diese digitalen Medien wie Schoolfox, Antolin oder so über und das hab jetzt ich übernommen vor drei Wochen oder so. Das war jetzt noch nicht so viel zu tun, nur mit den Elterngesprächen eben, die Unterschriftenlisten ausdrucken zum

> Beispiel, das hab ich dann einigen Kolleginnen gezeigt. Ja das hab ich jetzt quasi über bzw. auch Webseite zu gewissen Teilen mit einer zweiten Kollegin. (14_02, Pos. 90)

Die interviewte Lehrperson beschreibt hier die Übernahme eines medienbezogenen Aufgabenbereichs aus der Notwendigkeit, da die bisher damit betraute Lehrperson nicht mehr zur Verfügung steht („Weil eine Kollegin in Karenz gegangen ist“). Dabei wird ihre dafür nötige Kompetenz aufgrund ihres geringen Alters offenbar vorausgesetzt. Die Karenzzeit anderer Lehrpersonen stellt somit eine Gelegenheit dar, Medienaufgaben zu übernehmen (vgl. IP14 und IP15). Zusätzlich zur Medienverantwortung nehmen neue Lehrpersonen vielfältige Rollen ein, die nicht unbedingt auf Medien abzielen müssen, wie folgender Interviewabschnitt unterstreicht:

> IP13: Ja, ich bin der Zweitjüngste, ich glaube, dass als, das ist eine gute Frage, also ich bin ein offener, spaßiger Typ und habe schon hin und wieder für Gelächter gesorgt, aber als Junger ist man auch dafür verantwortlich etwas Neues in den Schulalltag hineinzubringen. (13_02, Pos. 80)

Das Zitat „verantwortlich etwas Neues in den Schulalltag hineinzubringen“ zeigt, dass hier junge bzw. neu im Beruf befindliche Lehrkräfte als treibende Kraft von Innovationen im Schulbereich gesehen werden, was neue Spiele im Sport, Verbesserung des Systems, Umgang mit Kindern etc. inkludieren kann. Auch angenommene oder tatsächliche Medienkompetenz kann als eine Form dieser Ausgestaltung betrachtet werden. Es ist zu vermuten, dass die Bereitschaft zu Neuerungen auch abhängig vom persönlichen Habitus ist.

Die untersuchte Subkategorie ist insgesamt geprägt von Rollenübernahmen und neuen medienbezogenen Aufgabenbereichen. In der Mehrzahl sind diese Bereiche implizit und werden von den Lehrpersonen auch aufgrund ihres geringen Dienstalters und der vermuteten größeren Medienkompetenz übernommen.

Die Subkategorie „**Administrative Tätigkeiten“** beinhaltet die Verantwortungsübernahme für Aufgabenbereiche, die im engeren oder weiteren Sinn mit digitalen Medien erfüllt werden. 12 der 15 befragten Interviewpersonen (vgl. Tabelle 22) äußern sich leitfadenbezogen

zu dieser Kategorie, was unterstreicht, dass Administration und Aufgabenübernahme für Berufseinsteigende durchaus üblich sind. Häufig genannte Aufgabenbereiche waren das Bedienen von digitalen Verwaltungsprogrammen, wie folgendes Interviewzitat exemplarisch belegt:

> IP6: Also Zeugnisse eingeben, das ja, habe ich gemeinsam mit meiner Kollegin gemacht, das macht jede Klasse für sich, Verwaltungs-(aufgaben), ja, im Sinne von Einsammeln von den Sachen von Eltern oder Formularen oder so, aber nicht weiter eigentlich war ich eingebunden, was aber vielleicht auch, ja eben wenig Transparenz, im Team [wird] für wenig Transparenz gesorgt hat, welche Aufgaben zu übernehmen sind. Gerade bei uns jetzt mit dem Fahrtendienst, da sehr viele Schüler von uns jetzt mit dem Fahrtendienst, mit dem Bus kommen, ist das auch nicht so eine einfache Sache. (06_02, Pos. 66)

Die Noteneingabe für Zeugnisse wird hier als administrative Herausforderung dargestellt, die gemeinsam mit erfahreneren Lehrpersonen bewältigt wird. Die beschriebene mangelhafte Einbindung der Lehrenden („im Team für wenig Transparenz gesorgt“) deutet auf Unzulänglichkeiten bei institutionell bedingter Sozialisation hin. Die befragte Lehrperson sieht darin einen Mangel an Transparenz, was auf eine unklare Verantwortungsübertragung seitens der Schulleitung schließen lässt. Probleme bei der digitalen Verwaltung beschreibt auch folgende Lehrperson:

> IP2: Also mit der ganzen Verwaltung war ich schwerst überfordert. Ich hab das auch mit meiner Mentorin besprochen, in der Induktionsphase hat man eine Mentorin, die einen quasi beurteilen kommt, den Unterricht anschauen kommt, ich hab auch mit ihr darüber gesprochen, sie ist da derselben Meinung, man lernt auf der PH nichts über Verwaltung, Administratives, gar nichts und ich war wirklich überfordert. Also unsere Schulleiterin hat uns eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für Sokrates zusammengestellt. Ich spiel mich ein bisschen damit und dann kenn ich mich aus. Aber mit, generell, was die Verwaltung betrifft, die ganzen Formulare, die ich ausfüllen muss,

> woran ich alles denken muss, das hat mich wirklich überfordert und das überfordert mich immer noch. (02_02, Pos. 86)

Auch hier sind Probleme bei der Übernahme von institutionell bedingten Aufgabenbereichen festzustellen. Im Interviewabschnitt wird zudem deutlich, dass die Verantwortung nicht rein bei der Berufseinstiegsschule verortet wird, sondern auch die Pädagogische Hochschule als ausbildende Institution in die Pflicht genommen wird. Dies steht jedoch den mehrheitlich geäußerten Aussagen anderer Interviewter gegenüber, die der Hochschule nur geringen Einfluss zumessen, wodurch habituelle Einflussfaktoren offenbar überwiegen. Generalisierend ist zu beobachten, dass institutionelle Anforderungen dort auf Probleme stoßen, wo komplexere, administrative Aufgabenbereiche zu erfüllen sind. Zu Tätigkeiten wie der Betreuung von Webseiten oder Bildbearbeitung, welche eher den Medienwelten der Berufseinsteigenden entsprechen, hat keiner der Befragten Schwierigkeiten artikuliert. Zu erfüllen sind auch Sonderaufgaben wie die Betreuung von Webseiten und kleinere administrative Assistenztätigkeiten wie die Klasseneinteilung:

> IP11: Ja, eigentlich ist es Aufgabe der Schulleitung, dass ist die Problematik, dass die ist technisch nicht sehr affin und dadurch war es so, dass ich einige Einblicke in das Sokratesprogramm bekommen habe. Weil einige Dinge zum Ausbessern waren, also die Klasseneinteilung für das nächste Jahr zum Beispiel. Oder bei den Zeugnissen oder einmal hat bei mir was mit dem Gehalt nicht gepasst, mit den Überstunden. Das habe ich dann auch direkt mit dem IT-Betreuer besprochen und geklärt und ja, also schon ab und zu ein bisschen. (11_02, Pos. 60)

In diesem Abschnitt äußert die befragte Interviewperson, dass technische Kompetenz auch zu administrativer Verantwortung führen kann. Wiederum ist zu beobachten, dass neuen Lehrpersonen erhöhte Technikkompetenz zugeschrieben wird. Zudem werden hier Aufgabenbereiche zugeteilt und von der Lehrkraft übernommen, die nicht in ihre Zuständigkeit fallen würden („eigentlich ist es Aufgabe der Schulleitung“).

Insgesamt umfasst der Bereich der administrativen Tätigkeiten mit Medienunterstützung häufig das Bedienen von Verwaltungsprogrammen bspw. zum Verwalten von Noten oder

zur Dokumentation der Leistungserbringung Lernender. Die Aufgaben liegen teilweise im Bereich der Tätigkeit als klassenführende Lehrkraft, teilweise erfolgt eine Übernahme aber auch aufgrund einer vermuteten technischen Kompetenz auf Anweisung von Schulleitungen.

Medialer Austausch

Diese Kategorie untergliedert sich in die Subkategorien „**Kollegiale Kommunikation**“ und „**Elternkontakt**“, ist mit 156 codierten Segmenten (vgl. Tabelle 22) relativ umfangreich und wird von allen der 15 befragten Interviewten meist entlang der Leitfragen adressiert. Der Bereich bildet die institutionelle Kommunikation mit Medien im Lehrkörper ab, wozu häufig unterschiedliche Medienkanäle genutzt werden. Neben offiziellen Kanälen werden auch inoffizielle und informelle verwendet, bei denen allerdings nur teilweise dienstliche Kommunikation stattfindet. Darüber hinaus wird mittels diverser Medien in schulischen und unterrichtlichen Belangen in Form von Absprachen und Materialtausch kooperiert. Ein weiterer Aspekt der Kategorie ist die Kommunikation mit Eltern, welche meist digital stattfindet.

Die Subkategorie **Kollegiale Kommunikation** beinhaltet die Verständigung innerhalb der Schule mit anderen Lehrkräften, den jeweiligen Schulleitungen sowie der Schulverwaltung. Dieser Aspekt wurde von allen Interviewten angesprochen und stellt somit eine umfangreiche Kategorie mit vergleichsweise vielen codierten Segmenten dar. Die befragten Lehrpersonen berichten von der Verwendung unterschiedlicher Kommunikationskanäle wie WhatsApp zur Kommunikation innerhalb des Lehrkörpers, Microsoft-Teams für offizielle dienstliche Kommunikation und Konferenzen sowie E-Mails für die meist einseitige Kommunikation von offiziellen, dienstlichen Informationen. Zusätzlich werden teilweise Schoolfox und Zoom zu Austauschzwecken verwendet.

> 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)

Dieses Interviewsegment zeigt die Nutzung unterschiedlicher Kommunikationskanäle. Je nachdem, ob die Schulleitung involviert ist oder nicht, handelt es sich um einen „offiziellen Kanal“, wofür bspw. Schoolfox und Microsoft Teams genutzt wird, oder um einen „inoffiziellen“ Kanal, für den eine WhatsApp-Gruppe („zum privaten Austausch“) verwendet wird. Die Kommunikationsformen erfordern dabei eine Anpassung der berufseinsteigenden Lehrperson an schulische Anforderungen. Dies betrifft die technische Bedienung von Medienkanälen wie Teams oder auch die sprachlichen Usancen und Umgangsformen in informellen Medienkanälen wie WhatsApp. Die Nutzung unterschiedlicher Medienkanäle je nach Aufgabenbereich artikuliert folgende Interviewperson:

> IP11: Also, es ist so, wir haben, wichtige Informationen alle per Mail ausgeschickt bekommen von der Direktion, Kolleginnen und Kollegen untereinander, wir haben eine WhatsApp-Gruppe und (...) und ja und mit den Kollegen, wo man sich ganz gut versteht, kommuniziert man auch privat über WhatsApp, genau. Ja und so bei Konferenzen, das ist momentan alles über Zoom, da werden dann Zoomräume angelegt und da wird man auch so übers Video quasi findet >Handy klingelt< der Austausch statt. (11_01, Pos. 56)

In diesem Interviewausschnitt beschreibt die befragte Lehrperson, wie wichtige Informationen via E-Mail seitens der Schulleitung verbreitet werden. Dies zeigt, dass die Art, wie dienstliche, offizielle Informationen versandt werden, auch von der Medienausstattung und medialer Affinität der Schulleitung abhängt. Das Programm „Zoom“ wird darüber hinaus von der Institution gefordert, wodurch eine Anpassung der Lehrpersonen einerseits an vorgegebene Kommunikationstechnologien der Schule und andererseits an den Habitus der Peer-Group erfolgt. Im folgenden Interviewabschnitt wird bei den genutzten Online-Kommunikationskanälen eine hierarchische Ordnung der Personen mittels Medien deutlich:

> IP3: Dann gibt’s auch noch ein, dann gibt’s noch zwei WhatsApp-Gruppen. In der einen WhatsApp-Gruppe, da ist der Direktor drinnen und da dürfen wir, also da dürfen nur auserwählte Lehrerinnen, also Administratoren, auch noch zusätzlich was reinschreiben, für alle anderen ist die Funktion ausgeschaltet. Also ich könnte jetzt

> dort nicht was reinschreiben, weil man damit, weil das einfach nur ein, so eine Informationsplattform vom Direktor ist, wenn jetzt was ganz Wichtiges ist, dass man halt einfach auch nicht die Möglichkeit hat, jeden Blödsinn, sag ich einmal, reinzuschreiben bzw. er wollt auch damit vermeiden, dass man immer zurückschreibt (…). Dann hab ich noch eine WhatsApp-Gruppe mit allen Kolleginnen aus der ersten Klasse. Dann gibt's noch die WhatsApp-Gruppe mit den Kolleginnen, die ab und zu bei mir sind, und bei WhatsApp entstehen sowieso immer so viele Gruppen, also da findet die Kommunikation hauptsächlich über WhatsApp statt. (03_01, Pos. 48)

In diesem Interviewsegment wird die Nutzung unterschiedlicher medienbezogener Kanäle beschrieben. E-Mails werden für eher allgemeine Informationen verwendet, die für alle Lehrkräfte relevant sind. Die WhatsApp-Gruppen werden für spezifischere Informationen genutzt, z. B. für Informationen zu einzelnen Klassen oder Projekten. Darüber hinaus weist die beschriebene digitale Kommunikation deutliche Formen von hierarchischen Strukturen auf. Indem in manchen Medienkanälen nur ausgewählte Lehrpersonen Schreibrechte besitzen, werden die anderen auf eine passive Rolle reduziert.

Zusammenfassend betrachtet müssen einsteigende Lehrpersonen schulkulturell bedingte Medienkanäle und deren systemische Aufgaben und Verwendung erkennen und ihr eigenes Verhalten entsprechend anpassen. Die Anpassung tritt dabei formell oder informell in Erscheinung und wird durch hierarchische Strukturen in den genutzten Medienkanälen sichtbar. Die systemimmanent verwendeten Kommunikationsmedien sind von der schulischen Ausstattung, aber häufig auch von medienbezogenen Kompetenzen der Schulleitungen bestimmt. Die Inhalte der Kommunikation betreffen oftmalig organisatorische Belange, aber auch Kooperationsformen und Unterrichtsabsprachen.

Diese Subkategorie „**Elternkontakt“** beinhaltet die Kommunikation der Lehrkräfte mit den Erziehungsbeauftragten über verschiedene Medien. Der Themenbereich wurde von allen 15 Interviewten (vgl. Tabelle 22) gemäß den Leitfragen mit einer meist ausführlichen Schilderung angesprochen. Vorherrschendes Thema, neben Verantwortlichkeiten und Kommunikationsstilen, war die Verwendung des Programms Schoolfox, welches fast durchgängig für die digitale Elternkommunikation genutzt und überwiegend positiv beschrieben wird.

> IP15: Ja, ich verwende sie (die App) selber fast täglich, ich habe eigentlich durchwegs positive Erfahrungen mit Schoolfox gemacht. Die Eltern rufen in der Früh nicht mehr an, sondern schicken beispielsweise, wenn die Kinder an der Schule sind, schicken sie, wenn das Kind krank ist, wohin es gebracht werden soll. Wir nutzen es zum Austausch, also ich habe kein Mitteilungsheft mehr, mein Mitteilungsheft ist eigentlich Schoolfox, ich finde das sehr praktisch, dass die Eltern am Bildschirm direkt unterschreiben können, ich weiß, wer die Nachricht bestätigt, wer sie gelesen hat. Also da fällt wirklich sehr viel ab, da fällt viel vom Schulvormittag weg, was ich über diese App erledigen kann. (15_01, Pos. 76)

Die interviewte Lehrperson betrachtet den Medieneinsatz zur Kommunikation mittels Schoolfox als Erleichterung und Entlastung („ich find das sehr praktisch“). Es ist zu vermuten, dass eine persönliche Medienaffinität die intensive und positiv bewertete Nutzung des digitalen Medienangebots der Schule zur Elternkommunikation bedingt. Es werden jedoch auch Nachteile, wie respektloses und impulsives Antwortverhalten einzelner Eltern bei der Online-Kommunikation, besprochen. Als weiterer negativer Aspekt wird angegeben, dass Kinder durch die direkte, digitale Elternkommunikation aus der Verantwortung entlassen werden, ihre Eltern zu informieren. Auch mangelnde technische und sprachliche Kompetenzen oder mediale Ausstattung der Eltern sind vereinzelt problematisch:

> IP9: Ja, ich habe es schon benutzt, aber ich muss dazu sagen, dass es bei uns an der Schule aufgrund des sozialen Status der Familien, ist mir bewusst, dass nicht viele immer den permanenten Internetzugang haben und dadurch greife ich jetzt doch noch öfters zum Zettel und zum Stift, wenn ich den Eltern etwas mitteilen möchte. Und aber ich habe es schon genutzt, es geht mir damit gut, ich habe keine Probleme damit gehabt und ich finde das Medium, um ehrlich zu sein, auch gut und sinnvoll. (09_01, Pos. 68)

Die sozioökonomisch bedingten mangelnden technischen Möglichkeiten der Erziehungsbeauftragten werden in diesem Interviewabschnitt als Ausnahme dargestellt, die berücksichtigt werden muss, jedoch nicht die Regel ist. Außer auf technische Bedenken könnte die Aussage

„greife öfters zum Zettel und zum Stift“ auch auf eine grundsätzlich kritische Haltung zu digitalen Medien hinweisen, wobei jedoch die Praktikabilität und Arbeitserleichterung positiv hervorgehoben werden.

Generell zeigt sich, dass die Durchsetzung von offiziellen Kommunikationsmedien der Schule abhängig von der Annahme durch die Eltern ist, jedoch ist auch eine große Gestaltungsmacht der Schule gegeben. Bei der meist digitalen Kommunikation stehen technische Vorteile wie schnelle und direkte Erreichbarkeit im Fokus. Mit Kontrollverlust und Belastungen durch ständige Erreichbarkeit werden allerdings auch negative Aspekte genannt.

Transformation

Die Subkategorie Transformation untergliedert sich in „**Erfüllung**“ und „**Auflehnung**“ und beinhaltet insgesamt 21 codierte Segmente (vgl. Tabelle 22). Berufseinsteigende Lehrpersonen starten mit unterschiedlichen Medienvoraussetzungen und -erwartungen. Neue Strukturlogiken der Berufseinstiegsschule stellen neu im Beruf stehende Lehrpersonen vor die Problematik, im Falle einer Inkongruenz dieser durch neue Handlungspraxen zu begegnen. Dies macht Neuinterpretationen oder Anpassungen oder allenfalls auch transformatorisch bedingte Habitus-Umdeutungen notwendig. Von einigen Interviewten wird zudem eine Ablehnung der schulkulturell bedingten Medienpraxen angedeutet. Beobachtbar sind dabei einerseits resignative Handlungspraxen, in denen die Lehrkraft eigene Handlungsmuster zugunsten der am Schulstandort vorherrschenden Praxis zurückstuft oder verwirft, andererseits auch Versuche, eigene Medienvorlieben durchzusetzen. Die Strukturlogiken der Berufseinstiegsschule können so dominant sein, dass sie scheinbar gerne übernommen und als eigene uminterpretiert werden.

Die Subkategorie „**Erfüllung“** enthält 13 codierte Segmente und beschreibt Situationen, in denen die schulische Medienausstattung sowie schulkulturell konstituierte Medienpraxen mit den eigenen Medienvorstellungen der befragten Berufseinsteigenden weitgehend übereinstimmen. Medienanforderungen der Berufseinstiegsschule werden dann ohne Auflehnung erfüllt. Im folgenden, schon in 9.5.2 verwendeten Interviewabschnitt von IP14 ist eine Anpassung an die an der Schule vorhandene Technik, im konkreten Fall der Verwendungsort und die Nutzungsart des Smartboards, festzustellen:

> IP14: Ich hab kein Smartboard, weil die Tafel reicht für mich vollkommen und wie gesagt, ich find es nicht so schlecht, wenn man das Smartboard verwenden möchte, dass die Kinder auch einen Tapetenwechsel quasi haben, ein bisschen Abwechslung, in einen anderen Raum gehen, da ist die Motivation bzw. Konzentration glaub ich auch noch einmal ganz anders, wenn das was Besonderes ist und nicht wenn das immer da hängt. Also für mich ist das, ich bin zufrieden mit der Tafel und mit dem Smartboard im Mehrzweckraum, dass ich das nicht direkt in der Klasse hab. (14_02, Pos. 52)

Das Zitat der befragten Lehrperson zeigt eine Übernahme der am Schulstandort institutionell vorgegebenen Medienpraxen („reicht für mich vollkommen“). Diese (auch an weiteren Interviewstellen festzustellende) Skepsis gegenüber dem Medieneinsatz mit der digitalen Tafel könnte auf habituell bedingte Medienreserviertheit hindeuteten. Trotzdem wird dann doch das Medienangebot der Schule wahrgenommen und in eigene, medienreservierte Handlungsmuster umgedeutet. In folgender Interviewpassage zeigt sich eine weitgehende Anpassung an die Strukturlogik der Schule. Die eigene Rolle wird dabei nicht aufgefüllt und es sind Anzeichen von Frustration und Resignation bemerkbar:

> IP 03: Jeden Morgen wie gesagt oder wenn manchmal, wenn wir zeichnen, geb ich so eine beruhigende Musik hinein, und ja. Aber wie gesagt, das iPad verwend ich schon auch regelmäßig aber es ist halt, wie gesagt, trotzdem total kompliziert, weil ich keinen eigenen Beamer hab. Also ich hab den Direktor gefragt, ob der einfach jetzt in meiner Klasse sein kann, kann er eben nicht, der muss immer bei der Direktion bleiben und ich muss ihn dann immer holen und wieder zurückbringen. Es ist halt schon mühsam, weil ich muss das dann wieder anstecken, also es ist, man muss es quasi immer vorab wissen. (03_02, Pos. 34)

Die Interviewperson drückt in diesem Zitat keine hohe Anpassungsbereitschaft aus. Herauszulesen ist neben der Ablehnung der Rollenzumutung auch die zum Ausdruck kommende Medienhierarchie, da hier offenbar lediglich die Schulleitung Zugang zu intendierten Medien hat („muss immer bei der Direktion bleiben“). Obwohl die Vorgaben der

Berufseinstiegsschule weitgehend erfüllt werden, werden einige der Praxen zumindest hinterfragt und als unpraktisch empfunden („total kompliziert“).

Die Erfüllung der am Schulstandort systemisch und organisatorisch vorgefundenen Medienpraxen wird von den Befragten teils mit zustimmender Anpassung, teils auch mit Ablehnung und Widerwillen umgesetzt. Ob schulische medienbedingte Handlungspraxen bereitwillig oder widerwillig übernommen werden, wird vermutlich auch durch eigene habituelle Vorstellungen mitbestimmt.

Die Subkategorie der „**Auflehnung“** ist durch 8 Codesegmente belegt (siehe Tabelle 22) und beinhaltet wahrgenommene Inkongruenzen der eigenen Medienvorstellungen mit Schulwirklichkeiten, die zu Handlungspraxen führen, welche als tatsächliche und sichtbare Auflehnung interpretiert werden können. Dies kann im Extremfall auch zu einem Bruch mit vorherrschenden Medienpraxen des Schulstandorts führen. Fehlende Ausstattung, wie im Zitat zuvor einen Beamer betreffend, wird von der Lehrperson in folgendem Interviewabschnitt abgelehnt und proaktiv durch private Medien kompensiert:

> IP16: Nein, ich hab keinen Computer bekommen, ich habe aber meinen Computer mitgenommen und einen Beamer, wobei wir auf dem Beamer bisher außer Film geschaut nicht wirklich was gemacht haben, weil es einfach die Möglichkeit von einer, also der Beamer, das ist so ein kleiner Beamer, der ist wirklich nicht groß und der halt nicht dafür ausgelegt ist. Fürs Filmschauen hat er ausgereicht, aber dass er jetzt irgendwas, was sie klar sehen müssen, an die Tafel projiziert oder an die weiße Wand hinter der Tafel, für das ist er einfach zu klein bzw. halt einfach zu niedrig, weil wenn man ihn jetzt irgendwie an die Decke montiert, dann würd es vielleicht funktionieren, aber für das ist er einfach zu klein. (16_02, Pos. 24)

Das Zitat dieser Lehrperson beschreibt aktiv gesetzte Handlungspraxen, durch welche tatsächliche oder empfundene Ausstattungslücken und Inkongruenzen mit persönlichen Medienvorstellungen durch eigene, private Medien kompensiert werden („ich hab meinen Computer mitgenommen und einen Beamer“). Dies wird zwar durch den Funktionsumfang dieser Medien beschränkt, gleichzeitig beschreibt die Lehrperson aber auch eine breite Palette an möglichen Abhilfen. Eine aktivere Position bei vermuteten Ausstattungsmängeln wird in folgendem Zitat beschrieben, welches abermals von Interviewperson 03 stammt:

> IP03: Ich hab den Overhead-Projektor in den Keller gestellt und hab dann mir die zwei Bücher, die wir in der Klasse verwenden, online bestellt (…) 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 iPad über Bluetooth verbinden kann und den Kindern 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, das heißt, man kann eigentlich nie spontan sein. (03_02, Pos. 4)

In diesem Interviewabschnitt hebt die interviewte Lehrperson den Wunsch hervor, eigene Medienvorstellungen gegen eine als veraltet empfundene Medienausstattung durchzusetzen. Dies wird mit einer aktiven und sichtbaren Handlung unterstrichen („ich hab den Overhead-Projektor in den Keller gestellt“). Darüber hinaus wird einerseits der gezielte Ankauf neuer Medien initiiert sowie andererseits eine aktive Nutzung der vor Ort vorhandenen Medien intensiviert. Die Auflehnung gegen die schulkulturell bedingte Medienausstattung könnte im vorliegenden Fall zum Neukauf von Geräten führen.

Zusammenfassend setzen sowohl Erfüllung als auch Auflehnung eine Auseinandersetzung mit an der Berufseinstiegsschule vorgefundenen Medienausstattungen, medialen Handlungspraxen sowie Schulkulturen voraus. Wird eine Kongruenz mit eigenen, habituell bedingten Vorstellungen festgestellt, erfolgt oft eine Übernahme aus freien Stücken. Bei Inkongruenzen ist entweder eine widerwillige Übernahme oder auch eine Auflehnung gegen schulkulturelle Gegebenheiten festzustellen. Die Auflehnung beinhaltet gezielt gesetzte Handlungspraxen, die den medialen Schulwirklichkeiten entgegenstehen.

In Bezug auf das Entwicklungsfeld „Institution“ ist festzuhalten, dass die Rolle der Lehrpersonen in Bezug auf Medienverwendung in der Schule variiert. Einige (wie IP14 und IP15) haben spezielle Zuständigkeiten wie die Betreuung der Webseite oder der Technik, während andere auf klassenführende Aufgaben beschränkt sind. Das eigene Handeln im institutionellen Rahmen wird reflektiert und nötigenfalls angepasst. Der eigene Habitus wird medienbezogenen schulkulturellen Gegebenheiten des Standorts gegenübergestellt. Bei einer Übereinstimmung erfolgt oft eine freiwillige Übernahme der Medienpraxen. Bei Inkongruenz ist

die Anpassung widerwillig oder es kommt zur Auflehnung. Das Entwicklungsfeld insgesamt ist gekennzeichnet durch teilweise institutionell konstituierte Medienkanäle, die zur beruflichen Kommunikation und Kooperation verwendet werden. Diese Kanäle werden zumindest teilweise auch nach ihrer Nützlichkeit bewertet. Viele zur Kommunikation verwendete Kanäle sind kooperativ, wobei an einigen Schulstandorten jedoch ein deutliches Hierarchiegefälle zu beobachten ist, was bspw. in Schreibrechten (vgl. IP3) bzw. Schreibverboten zum Ausdruck kommt. Elternkommunikation findet im überwiegenden Maße über digitale Medien wie Schoolfox statt. Vorteilen wie schnellere und einfachere Kommunikation werden negative Implikationen wie Kontrollverlust und Abgrenzungsprobleme gegenübergestellt. Teilweise wird von befürchteten Kompetenzverlusten bei den Lernenden berichtet, da Informationen von der Schule nun direkt an die Eltern gelangen. Zuständigkeiten für medienbezogene Tätigkeiten und Aufgabenbereiche wie die Betreuung von Webseiten oder die technische Betreuung werden häufig, aber nicht immer freiwillig übernommen und sind auch durch das Berufsalter und die vermutete höhere Medienkompetenz mitbestimmt. Aufgrund ihres meist geringeren Alters sehen sich die Berufseinsteigenden mehrheitlich mit der Erwartung konfrontiert, technikaffin sein zu müssen und entsprechendes Know-how bei Technik- bzw. Medienkompetenzen mitzubringen. Dieser Anspruch kann entweder (über)erfüllt oder auch abgelehnt werden, was möglicherweise vom persönlichen (medialen) Habitus abhängig ist. Habituell bedingten Unterschieden wird an späterer Stelle dieser Arbeit (siehe Kapitel 9.8) durch die Bildung der beiden Nutzungstypen mit den Gegenpolen „Medienreserviertheit“ und „Medienengagiertheit“ Rechnung getragen.

9.6 Merkmale und Verlaufsperspektive der Entwicklungsfelder

In folgendem Kapitel erfolgt nach einer fokussierten Darstellung zentraler Merkmale der Entwicklungsfelder die Beschreibung der prospektiven Verlaufsperspektive, die dem längsschnittartigen Design der vorliegenden Forschungsarbeit Rechnung trägt. Die Verlaufsdarstellung zeigt neben den quantitativen Häufigkeiten auch Zugänge zu Einzelfalldarstellungen.

Nachfolgende Tabelle 23 stellt zentrale Merkmale der vier Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ aus den Kategorien der Kapitel 9.5.1 bis 9.5.4 dar. Diese bilden gleichzeitig den Ausgangspunkt für weitere, längsschnittartige sowie typenbildende (Kapitel 9.7) Forschungszugänge.

Entwicklungsfeld	Zentrale Merkmale
Person	Reflexion der privaten Mediennutzung und Darstellung persönlicher Vorlieben Ausbalancierung beruflicher Medienanforderungen durch Gewichtung schulischer Medienausstattung Adaptieren der Unterrichtsvorbereitung mittels digitaler Medien, die beruflich und privat genutzt werden Erkennen von Kompetenzmängeln und Artikulieren von Professionalisierungswünschen
Sache	Reflexion der vorgefundenen technischen und digitalen Unterrichtsmöglichkeiten Bearbeitung und Anpassung eigener Medienvorlieben im Unterricht Routinehafte Nutzung von Medien im Unterricht überwiegend zur Motivationssteigerung Geringe Berücksichtigung von methodisch-didaktischen Anforderungen beim Einsatz von Medien
Lernende	Adaptierung des Medieneinsatzes zur Belohnung und als Motivationsfaktor Nutzung spezifischer und komplexer Medien für leistungsstärkere Kinder zum Zwecke der Begabtenförderung Wenig Reflexion oder Bewertung der Ergebnisse von Mediengestaltungen Einsatz von Medien zur Verschriftlichung von Leistungsaufzeichnungen bei Verfügbarkeit und Auftrag
Institution	Häufige und teils unfreiwillige Übernahme medienbezogener Tätigkeiten und Aufgabenbereiche Nutzung verschiedener institutionell konstituierter Medienkanäle zur beruflichen Kommunikation nach erwartetem Nutzen Sichtbarmachung von Hierarchiegefällen und unterschiedlichen Rollen in Medienkanälen Medieneinsatz für digitale Elternkommunikation unter Abwägung von Nützlichkeit und Kontrollverlust

Tabelle 23: Fokussierte Zusammenstellung der zentralen Merkmale der vier medienbezogenen Entwicklungsfelder

Die in Tabelle 23 fokussiert dargestellten zentralen Merkmale der einzelnen medienbezogenen Entwicklungsfelder bieten eine Übersicht über die Hauptkategorien jedes Entwicklungsfelds der durchgeführten strukturierenden Inhaltsanalyse. Die Interviews zu zwei Erhebungszeitpunkten, wie in Kapitel 9.1 beschrieben, unterstützen eine Längsschnittbetrachtung bei der Verlaufs- und Prozessdarstellung. Um anzuführen, ob sich einzelne Merkmale

in ihrer Bedeutung oder Ausprägung im Verlauf des Berufseinstiegsjahrs ändern, dient im folgenden Abschnitt die verlaufsartige Gegenüberstellung der beiden Erhebungszeitpunkte.

Verlaufsdarstellung

Die Interviews der vorliegenden Arbeit wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten durchgeführt. Die längsschnittartige Methodik wurde bereits in Kapitel 9.1. ausführlich beschrieben. Damit wird die Darstellung und Interpretation von prozesshaften Veränderungen im Bereich Mediennutzung und Mediensozialisation unterstützt. Bei der ersten Interviewphase zu Beginn des Berufseinstiegsjahrs wurden unterschiedliche Einstellungen zu Technik und zum beabsichtigten Medieneinsatz von den Lehrenden formuliert. Die antizipierte Mediennutzung orientierte sich dabei an Erwartungshaltungen bezüglich des eigenen mediengestützten, an Lernprozessen orientierten Unterrichts sowie an der gewünschten Medienausstattung. Die zweite Erhebungswelle zum Ende des Berufseinstiegsjahrs ermöglichte es, Medienhandlungsresultate und Handlungspraxen retrospektiv zu reflektieren. Dabei wurde häufig thematisiert, ob geplante Mediennutzung im Unterricht erfolgreich umgesetzt wurde und auch, wo sich Hürden und Hindernisse ergaben. Auch die institutionelle Einordnung des eigenen Medienhandelns hatte einen retrospektiven Charakter. Tabelle 24 zeigt die prozentuale Verteilung der einzelnen codierten Segmente der Hauptkategorien:

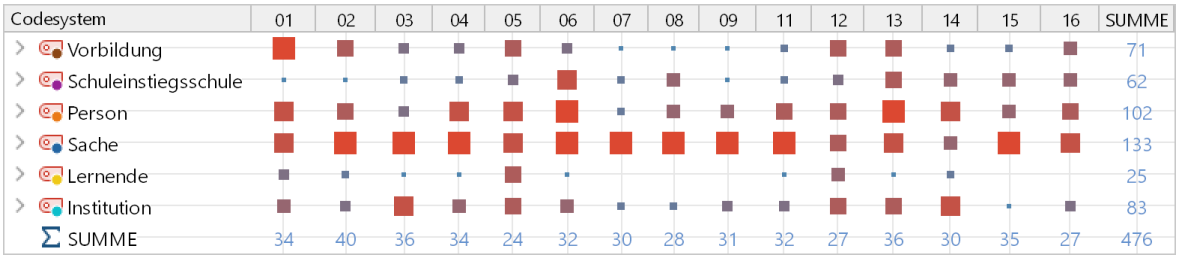
	Interviewreihe 1	Interviewreihe 2	Total
Schuleinstiegsschule	15,3%	11,7%	13,4%
Person	25,2%	14,2%	19,3%
Sache	32,8%	26,1%	29,2%
Lernende	6,2%	13,6%	10,2%
Institution	20,5%	34,4%	28,0%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%
N = Dokumente/Sprecher	15 (50,0%)	15 (50,0%)	30 (100,0%)

Tabelle 24: Quantitative Verteilung der codierten Interviewsegmente aus MAXQDA 2022, sortiert nach Interviewreihe 1 und Interviewreihe 2

Wie in Tabelle 24 ersichtlich, lag der Fokus der ersten Interviewreihe auf den Entwicklungsfeldern „Sache“ mit 32,8 %, gefolgt von „Person“ mit 25,2 % und „Institution“ mit 20,5 %. In der zweiten Interviewreihe standen die Entwicklungsfelder „Institution“ mit 34,4 %, „Sache“ mit 26,1 % und „Person“ 14,2 % im Vordergrund. Beim direkten Vergleich der beiden Interviewreihen lag der Schwerpunkt bei der ersten Interviewreihe auf dem

Entwicklungsfeld „Sache“, bei der zweiten eher auf „Institution“. Den deutlichsten Unterschied zeigt die Kategorie „Lernende“. Die quantitative Betrachtung spiegelt die unterschiedlichen Leitfäden der Interviews wider und stellt darüber hinaus dar, welche Schwerpunkte zu welchem Interviewzeitpunkt im Vordergrund standen. Die quantitative Verschiebung ergibt sich auch durch die berufliche Logik des Einstiegsjahrs: Stehen zu Beginn noch ein Ankommen als Person sowie eine Klärung und Reflexion der beruflichen Anforderungen im Vordergrund, so ergibt sich im Laufe des ersten Berufsjahres eine Verschiebung zu methodisch-didaktischen, erzieherischen und organisatorischen Aspekten. Im folgenden Abschnitt wird die erste Interviewreihe näher beleuchtet, anschließend die zweite Interviewreihe in einem gesonderten Abschnitt dargestellt und abschließend ein Vergleich der Interviewreihen vorgenommen. Dabei wird auf atypische Fälle ein besonderes Augenmerk gelegt.

Die **erste Interviewreihe**, welche zu Beginn des Schuljahres durchgeführt wurde, zeigt einen deutlichen Fokus auf die Entwicklungsfelder „Person“ und „Sache“. Auch die Beschreibung der Berufseinstiegsschule war, verglichen mit der zweiten Erhebungswelle, ein bedeutsames Thema, wobei jedoch die Gewichtung der Themenfelder zueinander auch den verwendeten Leitfragenkatalog widerspiegelt. Die Häufigkeit der codierten Textsegmente der ersten Interviewreihe ist in Tabelle 25 zu sehen. Die Code-Häufigkeiten sind in Tabelle 25 und 26 pro Interview (01–16) in einer eigenen Spalte aufgelistet. Die Größe der Quadrate reflektiert die relative Häufigkeit im Verhältnis zur Spaltensumme.



Codesystem	01	02	03	04	05	06	07	08	09	11	12	13	14	15	16	SUMME
Vorbildung																71
Schuleinstiegsschule																62
Person																102
Sache																133
Lernende																25
Institution																83
SUMME	34	40	36	34	24	32	30	28	31	32	27	36	30	35	27	476

Tabelle 25: Codeverteilung der einzelnen Interviewteilnehmenden der ersten Interviewreihe nach Entwicklungsfeldern aus MAXQDA 2022

Wie in Tabelle 25 dargestellt wird, zeigt die Betrachtung der einzelnen Entwicklungsfelder der ersten Interviewreihe eine deutliche Gewichtung der Bereiche „Person“ (Zeilensumme 102 codierte Segmente) und „Sache“ (Zeilensumme 133 Segmente). Mit Abstand die geringste Bedeutung hat mit insgesamt 25 codierten Segmenten das Entwicklungsfeld „Lernende“. Trotz leitfadenbedingter ähnlicher Gewichtung sind die Schwerpunktsetzung der Interviewpersonen 3, 5 und 14 atypisch. Während die befragten Lehrkräfte IP3 und IP14 das

Entwicklungsfeld „Institution“ umfangreicher als andere thematisieren, stellt Interviewperson 5 das Feld „Lernende“ als einzige Befragte mehr in den Fokus. Überwiegende Übereinstimmungen bei den vier dargestellten Entwicklungsfeldern stellen sich folgendermaßen dar:

Das Entwicklungsfeld „**Person**“ stellt die Lehrperson in den Fokus der Betrachtung. Hierbei wurde einerseits thematisiert, wie eigene, private Medien im Kontext des neuen beruflichen Umfeldes reflektiert werden. Andererseits war leitfadengestützt auch die Errichtung und Aufrechterhaltung einer Balance zwischen privaten und beruflich genutzten Medien ein bedeutsames Thema. Private Medienvorlieben konnten durch schulkulturelle Gegebenheiten häufig nicht umgesetzt werden, was Inkongruenzen und Passungsschwierigkeiten zur Folge hatte, die breit thematisiert wurden (vgl. 9.5.4 Entwicklungsfeld Institution). Wie in Tabelle 25 ersichtlich, war dieses Entwicklungsfeld bei allen Lehrpersonen im ersten Interview zentrales Thema.

Das Entwicklungsfeld „**Sache**“ stellt sachorientierte Bereiche in den Fokus. Wenn die Verwendung von Medien im Unterricht angesprochen wurde, wurde deren Einsatz im Interview auch reflektiert. Da der erste Interviewblock kurz nach dem Berufseinstieg stattfand, wurde meist nur ein Ausblick auf die beabsichtigte, an Lernprozessen orientierte pädagogische Mediennutzung gegeben. Insgesamt wurde das Entwicklungsfeld in der ersten Interviewreihe häufig und umfangreich von allen Befragten thematisiert.

Das Entwicklungsfeld „**Lernende**“ stellt die Reflexion und Bewertung von Medienleistungen Lernender in den Fokus der Betrachtung. Durch den erst kurz zurückliegenden Berufseinstieg und das zu diesem Zeitpunkt stattfindende Einleben in die neue schulkulturell geprägte Arbeitsumgebung wurden diese Bereiche bei der ersten Interviewwelle noch vergleichsweise wenig thematisiert. In Tabelle 25 ist zu sehen, dass dieses Entwicklungsfeld nur eine untergeordnete Bedeutung in den Interviews hatte.

Das Entwicklungsfeld „**Institution**“ umfasst die institutionelle Verankerung des eigenen Medienhandelns. Auch dieses Thema ist bei der ersten Befragungsrunde noch unterrepräsentiert, was sich schlüssig aus dem Umstand ergibt, dass die eigene institutionelle Stellung beim Berufseinstieg weniger umfangreich reflektiert werden kann. Auch fehlt vielen Berufseinsteigenden erst wenige Wochen nach dem Schulbeginn noch der Überblick über Abläufe, Strukturbedingungen und die genaue Ausgestaltung schulischer Rahmenbedingungen.

Trotz vergleichbarer Gewichtung der Themen sind bei einigen Interviewpersonen Ausreißer dar. So artikuliert Interviewperson 5 im Vergleich zu anderen Lehrpersonen eine deutliche

Fokussierung auf die Kategorie „Lernende“. Bei näherer Betrachtung des Datenmaterials zeigen sich bei dieser Lehrperson eine starke berufliche Reflexion eigener Medienvorlieben und Medienorientierungen sowie zahlreiche Ideen, Medien differenziert und bewertend im Unterricht einzusetzen. Herausragend sind weiters die Fokussierungen auf das Entwicklungsfeld „Institution“ der Interviewpersonen 3 und 14. Bei Lehrperson 3 ist bei näherer Betrachtung der Interviewdaten eine übermäßig starke Betonung der Lernwirksamkeit und der Bedeutung digitaler Medien festzustellen (vgl. Darstellung in Entwicklungsfeld „Institution“). Der Wunsch nach einer besseren Ausstattung wurde bereits beim Berufseinstieg intensiv institutionell adressiert und die digitale schulinterne Kommunikation thematisiert. Das eigene Medienhandeln im schulischen Kontext stand bei dieser Interviewperson schon beim ersten Interview stark in Verbindung mit gewünschter technischer Ausstattung wie Beamer und iPad. Einen Gegenpol stellt Interviewperson 14 dar. Hier ist die stärkere Gewichtung des Themenfelds „Organisation“ dadurch zu erklären, dass als berufseinsteigende Lehrkraftreserve noch keine fixe Stundenzuteilung und Klassenführung vorgesehen waren, wodurch besonders die Bereiche der Inhaltsvermittlung und das Entwicklungsfeld „Lernende“ einstweilen kaum vertiefend bearbeitet werden konnten. Dies hatte einen stärkeren Fokus auf die noch zu findende eigene Position in der Organisation zur Folge.

Die **zweite Interviewreihe** zum Ende des Berufseinstiegsjahrs zeigt eine Verschiebung des Fokus von Rollenfindung zu Organisation. Die Beschreibung der Berufseinstiegsschule war, bis auf wenige Ausnahmen, kaum mehr ein bedeutsames Thema. Deutlich mehr Relevanz im Vergleich mit der ersten Interviewreihe zeigt der Bereich „Lernende“. Auch hier spiegelt die Gewichtung der Themenfelder zueinander größtenteils die verwendeten Leitfragen wider. Die Häufigkeit der codierten Textsegmente der zweiten Interviewreihe ist in Tabelle 26 ersichtlich. Sie folgt der gleichen Darstellungslogik wie Tabelle 25:

Codesystem	01	02	03	04	05	06	07	08	09	11	12	13	14	15	16	SUMME
Vorbildung																6
Schuleinstiegsschule																55
Person																67
Sache																123
Lernende																64
Institution																162
SUMME	31	31	36	26	27	24	36	28	34	29	33	38	38	30	36	477

Tabelle 26: Codeverteilung der einzelnen Interviewteilnehmenden der zweiten Interviewreihe nach Entwicklungsfeldern aus MAXQDA 2022

Wie in Tabelle 26 dargestellt, zeigt die Betrachtung der einzelnen Entwicklungsfelder auch in der zweiten Interviewreihe deutliche Gewichtungen. Die Entwicklungsfelder „Lernende“

und „Institution“ sind im direkten Abgleich zu Tabelle 25 stärker, der Bereich „Person“ schwächer gewichtet. Das mit einer Zeilensumme von 162 codierten Segmenten umfangreichste Entwicklungsfeld stellt „Institution“ dar. Trotz überwiegender Übereinstimmung sind die Schwerpunktsetzungen der Interviewpersonen 3, 8 und 14 (stärkere eigene Gewichtung im Vergleich zu anderen Bereichen) herausragend. Während Lehrperson 3 das Entwicklungsfeld „Person“ stärker thematisiert, liegt bei den Lehrenden 8 und 14 ein starker Fokus auf der Berufseinstiegsschule. Die Interviewpersonen 3 und 14 waren schon bei der ersten Interviewreihe auffällig. Interviewperson 5 zeigt bei der zweiten Reihe keine Auffälligkeiten, während Interviewperson 8 hier neu hervorsticht. Der allgemeine Konsens bei den vier dargestellten Entwicklungsfeldern stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 26 zeigt, dass das Entwicklungsfeld „**Person**“, verglichen mit der ersten Interviewreihe, deutlich weniger stark vertreten ist. Dies ist einerseits durch die Leitfragen erklärbar, andererseits ist zum Ende des Schuljahres von einer gewissen sozialisationsbezogenen Festigung der Lehrpersonen im neuen beruflichen Umfeld auszugehen.

Das Entwicklungsfeld „**Sache**“ war auch in der zweiten Interviewrunde ein bedeutsames Thema, wenn auch, verglichen mit der ersten Reihe, in geringerem Ausmaß. Sachorientierte Verwendung von Medien wurde hier sowohl retrospektiv und evaluierend als auch ausblickhaft beschrieben. Dabei sind in der thematischen Gewichtung Unterschiede zwischen den einzelnen Befragten bemerkbar.

Das Entwicklungsfeld „**Lernende**“ spielt, bis auf wenige Ausnahmen, auch in der zweiten Interviewreihe eine untergeordnete Rolle. Neben dem Interviewleitfaden und schulkulturellen Bedingungen kann für dieses Phänomen auch der Umstand verantwortlich sein, dass entsprechende Kompetenzen und Medienleistungen der Lernenden zu erkennen und zu würdigen, erst entwickelt werden müssen.

Das Entwicklungsfeld „**Institution**“ wird von den meisten Interviewten in umfangreicher Quantität beschrieben. Der Fokus liegt bei den Darstellungen auf dem Erkennen und Reflektieren des eigenen Medienhandelns in der Organisation und des Mitgestaltens medienbezogener schulischer Rahmenbedingungen. Die Quantität ergibt sich aus dem Umstand, dass zum Ende des Berufseinstiegsjahrs die Mehrzahl der Lehrpersonen bereits besser in das Kollegium integriert sind und das eigene Handeln an institutionelle Routinen angepasst wurde (vgl. Kapitel 9.5.4 „Institution“).

Als atypisch stechen jedoch die Schwerpunktsetzungen der Interviewpersonen 3, 8 und 14 hervor. Bei Interviewperson 3 besteht auch im zweiten Interviewdurchgang ein starker

Fokus auf dem Bereich Rollenfindung. Dazu kommt eine überproportionale Gewichtung des Themenfelds Institution. Bei näherer Betrachtung des Interviewmaterials ist eine starke Fokussierung auf eigene Medienvorlieben und Kompetenzen sowie das Unvermögen, diese in ausreichendem Maße in der Berufseinstiegsschule umzusetzen, bemerkbar, was umfangreich und wortreich artikuliert wurde. So wird mehrmals thematisiert, welche schulischen bzw. institutionellen Faktoren dies verunmöglichen und wie darauf reagiert wird. Dass die Interviewpersonen 8 und 14 weiter ihren Fokus auf die Berufseinstiegsschule legen, ist durch einen Schulwechsel bzw. die Erlangung eines Fixplatzes an einer neuen Schule zu erklären. Interviewperson 3 stellt in mehrerlei Hinsicht eine Besonderheit dar. Die hier sichtbar werdende Fokussierung auf den Bereich Institution ist durch großes persönliches Interesse an der institutionellen Verankerung der Medienvermittlung zu erklären.

Zusammenfassend betrachtet zeigt der quantitative Vergleich neben der leitfadenbedingten ähnlichen Gewichtung einzelner Themenbereiche bei einigen Interviewten atypische Schwerpunktsetzungen und individuell spezielle Verläufe. Dies unterstreicht auch die Intention vorliegender Forschungsarbeit, persönliche medienbiografische Verläufe in Form von Entwicklungsfeldern (vgl. Kapitel 6) darzustellen, um daraus vertiefende Erkenntnisse habitueller Einflussfaktoren auf berufliche Entwicklungen zu gewinnen. Um biografisch bedeutsamen Sonderfälle zentral darzustellen, wurde folgende Summary-Falltabelle erstellt.

IP	**Besonderheiten in Interviewreihe 1**	**Besonderheiten in Interviewreihe 2**
IP 3	Fokus auf eigene Medienvorlieben und deren Umsetzungsmöglichkeiten Wunsch nach zusätzlicher technischer Ausstattung	Intensive Reflexion der eigenen Rolle im schulischen Kontext Wunsch nach didaktisch fundierter Nutzung digitaler Medien
IP 5	Herausragende Fokussierung auf differenzierten und bewertenden Medieneinsatz	Verbannung von unzureichenden digitalen Medien und Fokus auf haptische Unterrichtsmaterialien
IP 8	Nutzung digitaler Medien in der Berufseinstiegsschule wird vermisst Wunsch nach digitaler Elternkommunikation	Neuorientierung durch Schulwechsel zum Halbjahr Hervorhebung institutioneller Vorteile digitaler Kommunikation
IP 14	Zu geringe persönliche Verankerung in der Stammschule Adressierung von Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien	Neuorientierung durch fixe Schule im zweiten Halbjahr Bevorzugung der Tafel gegenüber dem Smartboard

Tabelle 27: Summary-Falltabelle atypischer Einzelfälle im Längsschnittvergleich

Die in Tabelle 27 anhand fokussierter Einzelfalldarstellungen dargestellten Besonderheiten stellen jene Ausnahmen dar, die helfen, medienbiografische Gesamtphänomene besser zu verstehen. Dabei wurden in der linken Spalte auffällige Aussagen aus der ersten Interviewreihe berücksichtigt und in der rechten jene aus der zweiten. Wie anhand der quantitativen Codeverteilung in Tabelle 25 und 26 ersichtlich ist, lassen sich bei einigen der befragten Lehrpersonen Abweichungen feststellen. Besonders auffällig sind die untypischen Einzelfälle der Interviewpersonen 3, 5, 8 und 14. In der linken Spalte sind die Besonderheiten der ersten Interviewreihe zusammengefasst, in der rechten Spalte jene der zweiten Befragungswelle. Einige der dargestellten Abweichungen („Fokus", „Fokussierung" und „Wunsch") weisen auf eine stärkere Bedeutung habitueller Medienvoraussetzungen oder deren schulkultureller Beanspruchung hin.

Typische und generalisierende Aussagen über allgemeine medienbezogene Entwicklungsverläufe im Berufseinstiegsjahr unterstützen bei der Darstellung des Prozesscharakters. Atypische Verläufe und Abweichungen von Prozessdarstellungen sind ein Ausgangspunkt, um weitere Unterscheidungsmerkmale zu identifizieren. Persönliche, habituell bedingte Medienvorlieben können als ebenso bedeutsam eingestuft werden wie schulkulturell bedingte Faktoren. Neben der typischen allgemeinen Entwicklung zeigen sich Unterschiede in der Gewichtung einzelner Themen in den Kategorien, die als Effekt der Leitfragen erklärbar sind. Atypische Beschreibungen können beispielsweise bei persönlichen Medienvorlieben identifiziert werden, die sich im Spannungsfeld von privaten und beruflich genutzten Medien sowie deren Reflexion und Anpassung im schulkulturellen Umfeld zeigen. Darüber hinaus ist auch eine divergierende Reflexion von institutionellen und schulkulturellen Faktoren festzustellen. Brüche im Schuleinstiegsjahr, wie ein Schulwechsel oder eine fixe Zuteilung zu einer Stammschule, werden als Möglichkeiten der Neuorientierung beschrieben und dienen als Katalysator für Entwicklungen. Aufgrund der Datenlage wird vermutet, dass habituell bedingte persönliche Voraussetzungen wie auch schulkulturelle Aspekte die jeweiligen Entwicklungsverläufe beeinflussen. Eine intensive Befassung mit an der Einstiegsschule vorgefundenen Medienvoraussetzungen sowie eine Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Möglichkeiten geht mit zumindest großer Medienbereitschaft sowie einer intensiveren Reflexion der eigenen institutionellen Stellung einher.

Um spezifischere Verläufe habitueller Implikationen der medienbezogenen Entwicklungsfelder dem Forschungsvorhaben gemäß reflektieren zu können, wird eine angemessene

Methode der Typenbildung angestrebt. Diese soll persönliche und habituell bedingte medienbezogene Voraussetzungen berücksichtigen und deren Interpretation im schulkulturellen Berufsumfeld darstellen. Die Bildung und Abgrenzung der Mediennutzungstypen werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

9.7 Typendarstellung der Mediennutzung

In den folgenden Abschnitten wird die Bildung von zwei gegensätzlichen Mediennutzungstypen beschrieben. Nach der Darstellung der verwendeten Methode erfolgt die Generierung der Typen, die Abgrenzung zueinander und die konkrete Anwendung in der vorliegenden Forschungsarbeit. Nach der Typenzuordnung folgt eine Verortung im Merkmalsraum „Berufseinstieg“ sowie die Darstellung von verstärkenden und abschwächenden schulkulturellen Faktoren, die auf den Primärhabitus wirken.

9.7.1 Auswertung und Typenbildung

Das typenbildende Auswertungsverfahren folgt dem Prinzip, die Zuweisung zu Typen nach vorab festgelegten Kriterien durchzuführen. Die theoriegeleitete Merkmalsauswahl dient zur Erfassung einer bestimmten Bandbreite an Einflüssen, in denen relevante Merkmale in ausreichendem Umfang abgebildet sind, unbekannte Phänomene identifiziert und dadurch neue Kategorien und Typologien konstruiert werden können (Kelle & Kluge, 2010). Werden Typen als Kombination von Merkmalen definiert, ist deren Definition bzw. die der Vergleichsdimensionen, die der Typologie zugrunde liegen, notwendig. Dadurch können Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beforschten Elementen angemessen erfasst und die ermittelten Typen charakterisiert werden. Bei qualitativen Studien werden diese typengenerierenden Merkmale erst im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials erarbeitet, wobei das theoretische Vorwissen bei der Bestimmung relevanter Merkmalsausprägungen und Subkategorien genutzt werden kann (Kluge, 2000). Dieser Forschungszugang stellt für die vorliegende Dissertation eine angemessene Methode dar, da theoretische Vorannahmen (vgl. Kapitel 5.1) über Mediennutzungsmerkmale zur Typenbildung getroffen wurden und diese Typenbildung erst nach der Erfassung der Interviewdaten und in Anschluss an die strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt wurde. Diesem Zugang wurde hier entsprochen, indem Erkenntnisse der vier Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ als grundlegende Kriterien zur Typenbildung herangezogen wurden.

Kuckartz & Rädiker (2022) definieren die Typenbildungs-Methode durch die Konstruktion zweier oder mehrerer kontrastierender Typen mit ähnlichen Handlungs- bzw. Nutzungsmustern. Jede Typologie stellt das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses dar, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Typen strukturiert wird, wobei sich diese möglichst stark voneinander unterscheiden. Die so gebildeten Gruppen weisen gemeinsame Eigenschaften auf und können anhand der spezifischen Konstellationen und Merkmalsausprägungen beschrieben und charakterisiert werden (vgl. Lazarsfeld, 1937). Neben einer Kombination von Merkmalen sollen auch inhaltliche Sinnzusammenhänge hergestellt werden (Kluge, 2000). Kuckartz & Rädiker (2022) beschreiben die Bildung polythetischer, merkmalsheterogener Typen, die induktiv aus dem empirischen Material erstellt und in einem mehrdimensionalen Merkmalsraum dargestellt werden können. Dabei werden innerhalb eines Typus eine möglichst große interne Homogenität sowie eine externe Heterogenität angestrebt. In Abgrenzung zu merkmalshomogenen Typen, wo alle Elemente eines Typs identische Merkmalsausprägungen besitzen, gelten die merkmalsheterogenen Typen als polythetisch, da die Merkmale im Merkmalsraum nicht völlig gleich sind, sondern einander nur besonders ähnlich.

Ausgehend von den Ergebnissen aus den Interviewdaten der qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse im Kapitel 9.5 sowie den theoretischen Vorannahmen der Darstellung zweier Gegenpole des medialen Habitus (Kapitel 5.1) wurde diese Forschungsmethode als angemessen betrachtet. Die nachfolgende Bildung zweier merkmalsheterogener, polythetischer Gruppen wurde analog zu Kapitel 5.1. durchgeführt, in dem im Rückgriff auf mehrere Forschungsarbeiten zum medialen Habitus zwei als „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“ bezeichnete Typen identifiziert wurden. Bei der Typenbildung wurde ein möglichst ähnliches Merkmalsmuster angestrebt.

Die Typendarstellung erfolgt zunächst anhand unterschiedlicher zu berücksichtigender Merkmale. Dazu wurden Beschreibungen der Medienausstattung, der Medienvorlieben, des Nutzungsgrads, des beruflichen Fokus sowie der Mediennutzung im Studium herangezogen. Das Datenmaterial zur Typenerstellung wurde aus codierten Segmenten bereits zuvor qualitativ gebildeter Kategorien genutzt (vgl. Kapitel 9.5). Im folgenden Abschnitt folgt eine detaillierte Darstellung des methodischen Vorgehens. Bei der **Generierung der Typen** war es von zusätzlichem Forschungsinteresse, ob bei den gebildeten Typen im Berufseinstiegsjahr

auch jeweils unterschiedliche Entwicklungsverläufe identifiziert werden können. Kuckartz und Rädiker (2022) beschreiben die Bildung polythetischer Typen in mehreren Phasen:

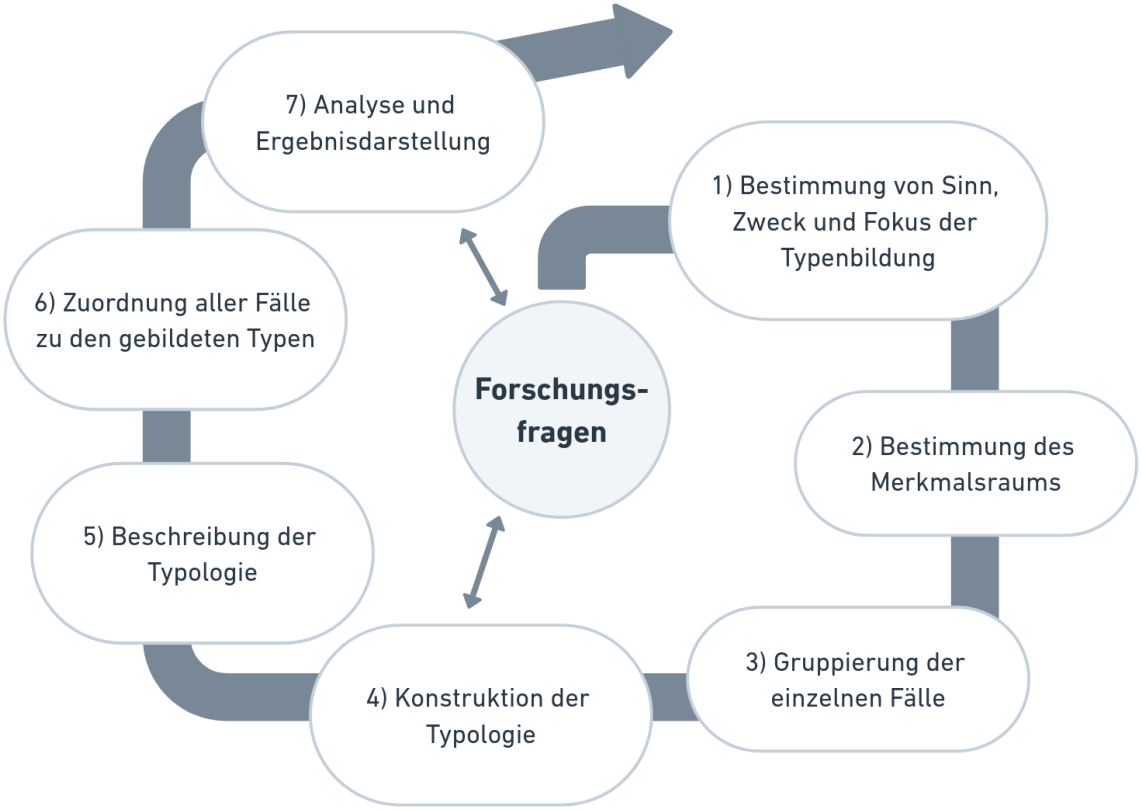


Abbildung 19: Typenbildende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowie Kuckartz & Rädiker (2022), eigene adaptierte Darstellung

Die einzelnen, in Abbildung 19 dargestellten Arbeitsschritte dienen dabei als grober Orientierungsrahmen. Die Typenbildung ist ein Resultat von Fallkontrastierungen, wobei die Differenzperspektive bei der Kontrastierungsarbeit charakteristisch ist. Das methodische Vorgehen ist in folgenden Schritten gegliedert (Kuckartz & Rädiker, 2022):

1) *Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung festlegen*: Hier werden Komplexität und Differenzierungsgrad sowie Festlegung auf Merkmale im Sinne des eigenen Erkenntnisinteresses bestimmt.

2) *Bestimmung des Merkmalsraums*: Hier ist zu entscheiden, welche Merkmale aus dem empirischen Datenmaterial für die Bildung der Typologie herangezogen werden. Dabei erfolgt eine enge Fokussierung auf die Forschungsfrage. Es kann auf bereits vorhandene Codierungen zurückgegriffen werden, die zuvor im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden Analyse entstanden sind. Auch weitere vorhandene soziodemografische oder biografische Daten können genutzt werden.

3) *Gruppierung der Fälle*: Baut die strukturierende Inhaltsanalyse auf thematischen und bewertenden Kategorien auf, kann diese Vorarbeit für die Fallgruppierung bereits genutzt werden. Hilfreich dabei ist das fallbezogene Zusammenfassen der codierten Textabschnitte in ausgewählte Kategorien.

4) *Konstruktion der Typologie*: Bei der Festlegung auf die Anzahl der Typen ist einerseits die Zahl der beforschten Personen, andererseits die Kommunizierbarkeit der Typologie relevant. Dabei wird die Lage im Merkmalsraum und die Charakterisierung der Typen und der dabei verwendeten Merkmalskombinationen beschrieben.

5) *Beschreibung der Typologie*: Bei der Beschreibung der Typen sollen der Hintergrund der Typenbildung und die einbezogenen Merkmale ausführlich dargelegt werden. Dabei können einzelne plausible Textsegmente für die zu beschreibenden Typen ausgewählt werden.

6) *Zuordnung aller Fälle*: Diese Phase ist integraler Bestandteil der strukturierenden Typenbildung. Die Zuordnung muss eindeutig und nachvollziehbar sein und Personen können nicht gleichzeitig mehreren Typen angehören.

7) *Analyse und Ergebnisdarstellung*: Im Zuge der Beschreibung der Ergebnisse kann es für das Verständnis einer Typologie förderlich sein, Beziehungen zwischen den Typen, Zusammenhänge zu anderen thematischen Bereichen und etwaigen sekundären Informationen darzustellen. Zur besseren Veranschaulichung können die gebildeten Typen in einem zweidimensionalen Koordinatensystem visualisiert werden.

Kuckartz und Rädiker (2020, 2022) beschreiben es als praktikablen Weg, bei der Bildung von polythetischen Typen ohne formalisierte Algorithmen eine systematische Gruppierung von Fallzusammenfassungen zu nutzen. Die beschriebene Methodik wurde in vorliegender Forschungsarbeit umgesetzt und es wurden überwiegend jene Fallzusammenfassungen, die schon für die strukturierende Inhaltsanalyse gebildet wurden, verwendet.

Analog zur Güteprüfung der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 9.4) wurde die Bildung der Merkmalsräume der beiden Mediennutzungstypen ebenfalls einer Güteprüfung unterzogen. Dabei wurden sowohl die Merkmalsdefinitionen als auch der Vorgang der Typenbildung zusätzlich von einer zweiten Person evaluiert und eine weitestgehende Übereinstimmung erzielt. Die Bezugnahme auf frühere Forschungsergebnisse zu Habitustypen (vgl. Kapitel 5.1) stellte zusätzlich ein Außenkriterium zur Bestätigung der Ergebnisse dar.

Im Sinne des **Erkenntnisinteresses** über unterschiedliche medienbezogene, persönliche Voraussetzungen der Berufseinsteigenden wurde das bereits codierte Datenmaterial dahingehend analysiert, ob habituelle Voraussetzungen im Verlauf der Bearbeitung medienbezogener Entwicklungsaufgaben von Bedeutung sind. Eingehend beforscht wurden solcherart milieuspezifische Dispositionen in Forschungen zum medialen Habitus (Kommer, 2006; Swertz, 2003, 2004). Anhand der Deutung von Handlungspraxen und in Bezug auf Vorlieben bei spezifischen Leitmedien kann der Habitus durch unterschiedliche klassenbezogene Gruppen wie „Bürgerliche", „Pragmatische" und „kompetente Medienaffine" dargestellt werden (Kommer & Biermann, 2012). Obwohl im Sinne Bourdieus (1982) der Habitus auch als begrenzender, gesellschaftlich strukturierender Ordnungssinn verstanden wird, so kann im beruflichen Feld von Lehrpersonen ein berufsbiografisch wirkendes medienpädagogisches und medienerzieherisches Handeln bedeutsam werden (Bolten, 2018) und berufshabituelle Darstellungen ermöglichen. Demzufolge werden bei der Konstruktion des Merkmalsraums zur Typenkonstruktion auch Merkmale aus den zuvor gebildeten medienbezogenen Entwicklungsfeldern „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" berücksichtigt. Aus den insgesamt 15 zweimalig befragten Personen wurde ein Zwei-Faktoren-Modell gebildet, in Form der beiden habituellen Typen „Medienreservierte" und „Medienengagierte". Der Ablauf der Typisierung wird nun folgend konkretisiert.

9.7.2 Nutzungstypen „Medienreservierte" und „Medienengagierte"

Vorliegende Erstellung der Nutzungstypen bedient sich einerseits einer theoriegeleiteten Auswahl an vorab festgelegten Kriterien wie codierter Segmente der strukturierten, inhaltsanalytischen Darstellung der medienbezogenen Entwicklungsfelder. Andererseits werden auch prozesshafte, typengenerierende Merkmale zur Festigung oder Aufweichung der gebildeten Mediennutzungstypen beschrieben. Bezüge zur Darstellung von medialen Habitustypen (vgl. Kapitel 5.1) ermöglichen eine Anbindung an habitusbezogene Theorien. Der primären Einordnung in die beiden Typen „medienreserviert" und „medienengagiert" folgt eine prozesshafte Interpretation. Dieser Basistypologie folgt die Darstellung der gebildeten Typen im Merkmalsraum „Berufseinstiegsjahr" entlang der vier Entwicklungsfelder „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution".

Vor der Generierung das Merkmalsraums „Berufseinstieg“ wird, wie beschrieben, die Basistypologie der „**Medialen Disposition**“ gebildet. Abbildung 20 stellt eine Übersicht über die methodischen Zugänge der qualitativen Hauptstudie dar:

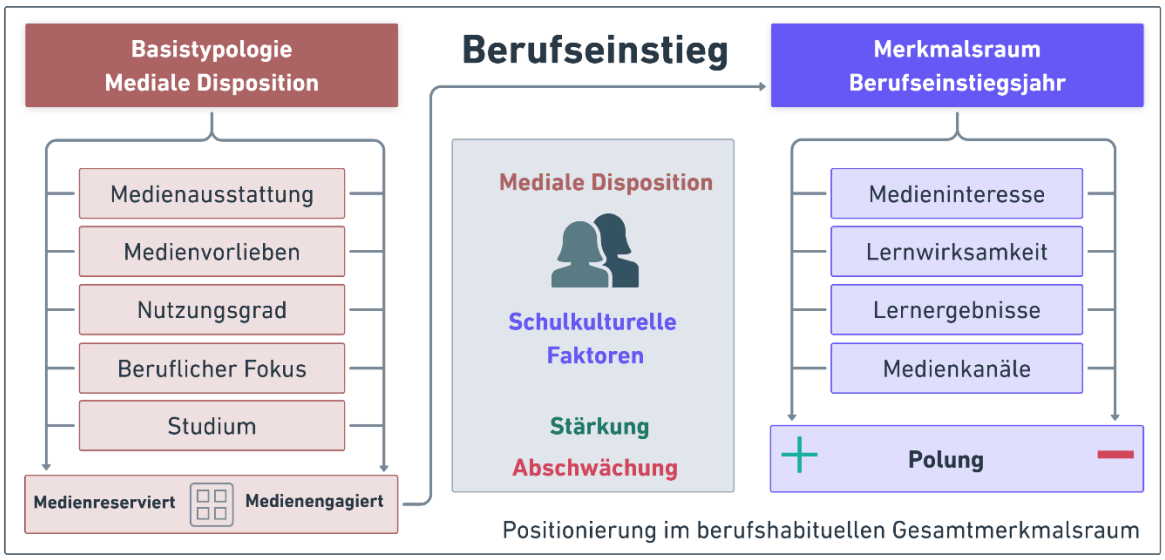


Abbildung 20: Darstellung der Typologie „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ sowie ihre Verortung im Merkmalsraum „Berufseinstieg“

Wie in Abbildung 20 ersichtlich, werden zur Festlegung der Typologie („medienreserviert“ oder „medienengagiert“) fünf Einteilungskriterien herangezogen. Diese können anschließend im Merkmalsraum des Berufseinstiegsjahrs durch unterschiedliche Faktoren in den vier medienbezogenen Entwicklungsfeldern abgeschwächt oder verstärkt werden. Die auf jede der Kriterien angewandte einfache Polung zeigt, ob die definierten Typen im Berufseinstiegsjahr Bestand haben, oder ob durch unterschiedliche schulkulturelle Einflüsse die beschriebenen Abgrenzungsmerkmale beibehalten oder verstärkt werden bzw. im Hinblick auf einen zu bildenden Berufshabitus aufgegeben oder zumindest aufgeweicht werden.

Konstruktion und Beschreibung der Typologie

Ausgangsbasis für die Typisierung des Merkmalsraums der „Medialen Disposition“ sind Interviewbereiche vor allem der ersten Interviewreihe, die die empfundene persönliche Medienkompetenz sowie die dispositiv bedingten medialen Voraussetzungen und die Medienerfahrungen im Studium ins Zentrum des Interesses rücken. Dabei wurde die „Medienausstattung“, „Medienvorlieben“ (Kommunikation, Informationsgewinnung und Unterhaltung), die hochschulische Mediennutzung sowie der Grad der privaten und beruflichen Nutzung adressiert. Neben dem reinen Wissen um die eigene Medienausstattung waren habituelle Anknüpfungspunkte und eine Reflexion im Hinblick auf gesellschaftliche und

berufsbezogene Erzählungen relevant. Diese Anforderung wurde bereits in Kapitel 2 als „Vorbildung“ im Bereich Medienkompetenz dargestellt. Diese Interviewabschnitte fanden in der zuvor beschriebenen strukturierenden Inhaltsanalyse noch keine Anwendung, werden jedoch an dieser Stelle zur Typenkonstruktion aufgegriffen und genutzt. Beim Identifizieren von Idealtypen fanden zudem die quantitativen Tabellen 25 und 26 ihre Verwendung. Während IP3 als herausragend identifiziert wurde, war IP2 in der Tabellendarstellung unauffällig und wurde erst nach zusätzlicher Datenanalyse als „medienreserviert“ kategorisiert. Das private Medieninteresse und die Mediennutzung beschränken sich auf Notwendiges und die Medienausstattung wird passiv beschrieben, wie in folgender Passage zu lesen ist:

> IP2: Ich hab auch soziale Netzwerke, aber ich verbring jetzt nicht so viel Zeit darauf, also die Nachrichten beziehe ich eigentlich nur über eine App, hauptsächlich, ansonsten soziale Netzwerke wie Instagram oder Facebook halt, ja um sich mit Freunden auszutauschen. Aber jetzt nicht intensiv. (…) Ich hab einen Laptop, ein Handy und einen WLAN-Router. Mehr hab ich nicht. (02_01, Pos. 20)

Die interviewte Lehrperson gibt an, generell wenig Zeit für Mediennutzung aufzuwenden. Darüber hinaus werden aktuelle Nachrichten lediglich aus einer einzigen Medienquelle bezogen. Auch die Nutzung von sozialen Netzwerken ist auf einen bestimmten Zweck, den sozialen Austausch, gerichtet. Die Medienausstattung wird nur als zweckorientiert beschrieben. Als Gegenpol dient folgender Interviewabschnitt von IP3, in dem die befragte Interviewperson eine umfangreiche und breit gefächerte Mediennutzung beschreibt:

> IP3: Digitale Medien spielen eine große Rolle, also sowohl für, als Kommunikationsmittel als auch Informationsmittel, ja eben um Nachrichten zu checken, also bevor ich jetzt mir ein Abo kaufe, also das hab ich mir jetzt mal nur gekauft, damit ich eine Zeichenunterlage dann irgendwann mal hab für die Kinder in der Schule, hab ich das lieber alles am Handy, weils eben schön praktisch ist, dass man sich schnell in der U-Bahn mal eben informieren kann oder eben online die Nachrichten lesen kann, sowieso auch, um Freunde zu treffen, das alles findet ja nur noch eben über gewisse Apps statt, und spielt eine, spielt in allen Bereichen für mich eine große Rolle. (03_01, Pos. 18)

Auffallend ist in diesem Zitat neben der medialen Vielfalt die gesellschaftsrelevante Komponente. Medien spielen in der Ausübung der befragten Lehrperson eine signifikante Rolle

als Kommunikations- und Informationsmittel. Digitale Medien werden dabei als „praktisch“ und „schnell“ angesehen, da diese online jederzeit zur Verfügung stehen. Die interviewte Person ist somit als Gegenpol zur vorherigen IP2 anzusehen. Als weitere Ausgangsbasis für die Typisierung des Merkmalsraums „habituelle Voraussetzung“ werden Mediennutzungen und Medienvorlieben, die in der Kategorie „Studium“ beschrieben wurden, herangezogen. Hier war wesentlich, ob die Beschreibung der Mediennutzung eher allgemein und unreflektiert erfolgte bzw. ob generell lieber Stift oder Zettel verwendet wurden oder ob die Nutzung detailreich und vielfältig beschrieben wurde und aktiv mediendidaktische und medienmethodische Inhalte reflektiert wurden. Folgendes Zitat stellt eine passive, unreflektierte Mediennutzung im Studium dar:

> IP2: Wir hatten ein Seminar, Informatische Bildung, das war aber im dritten Semester glaub ich, aber (.) ich finde jetzt nicht, dass sich meine Medienkompetenz dadurch verbessert hat oder dazugelernt hab ich jetzt nichts. Ich weiß es gibt jetzt den Worksheetcrafter, das hab ich mal wo aufgeschnappt und den verwende ich jetzt, um Arbeitsblätter zu erstellen, aber wirklich verbessert wurde unsere Medienkompetenz nicht. (02_01, Pos. 30)

Dieses Zitat unterstreicht, dass trotz einer medienreservierten Grundeinstellung im Studium erwartete und geforderte Mediennutzung geleistet wird, aber kein sonstiges, tiefergehendes Interesse an Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien besteht („hab ich mal wo aufgeschnappt“). Als Gegenpol dient folgende Aussage von IP3, die eine intensivere Auseinandersetzung mit den im Studium gebotenen Möglichkeiten darstellt:

> IP3: Man schreibt alles am Tablet oder eben am Macbook, ich hab zwar während dem Studium schon auch immer händisch geschrieben, aber wenn ich für Prüfungen gelernt hab, hab ich mir trotzdem alles noch zusätzlich in Word geschrieben und dann halt ausgedruckt. Also um zu recherchieren oder was auch immer braucht man ja auch wieder das Internet, das heißt ohne geht’s gar nicht und ich muss auch ganz ehrlich sagen ich hab schon die ganze, die Literatur gekauft oder (.) ja auch genutzt aber wenn ich irgendwas schnell wissen möchte dann muss ich zugeben schaue ich nicht in den Büchern nach, sondern gib das in Google ein (03_01, Pos. 24)

Wie in dieser Interviewpassage zu lesen ist, reflektiert die befragte Person ausführlich über im Studium angebotene Inhalte und Anforderungen. Dabei werden je nach erforderlichen

Anforderungen und habituellen Zugängen unterschiedliche Medien genutzt. Einerseits werden haptische Medien und auch „händisch" geschriebene Inhalte, andererseits auch das Internet für eine effizientere Recherche genutzt, was eine situative Effizienzabwägung schließen lässt („gib das in Google ein").

Gemäß Kuckartz (2018) ist die Auswahl möglichst geeigneter Einzelfälle als „Prototypen" hilfreich, weitere Fälle der Interpretation stellvertretend und kontrastierend auf diese anzuwenden. Dieses repräsentierende Objekt soll in seinen Eigenschaften so zugespitzt werden, dass daraus ein theoretisches Konstrukt entstehen kann, dessen Idealtypus einer soziologischen Gesetzmäßigkeit entspricht (Kelle & Kluge, 2010). Um diesem Ansatz zu entsprechen, wurden anhand ihrer Merkmalsausprägungen zwei kontrastierende Falldarstellungen herausgearbeitet, welche nun beschrieben werden und als theoriebildend für die Darstellung der Mediennutzungstypen „Medienengagierte" und „Medienreservierte" und für die Einteilung der weiteren Interviewpersonen herangezogen werden.

Idealtypus für Medienreservierte (Interviewperson 2) – „**Worksheetcrafter hab ich mal wo aufgeschnappt**": Digitale Medien spielen im Leben der interviewten Person nur eine untergeordnete Rolle („verbring nicht viel Zeit darauf"). Die eigene Medienausstattung wird als ausreichend dargestellt, aber auch nicht sonderlich reflektiert. Medien werden zum Informieren und Kommunizieren verwendet, wobei das Repertoire an unterschiedlichen Medien stark eingeschränkt ist („Nachrichten beziehe ich eigentlich nur über eine App"). Die Medienvorbereitung durch das Studium wird als „unzureichend" kritisiert, aber darüber hinaus nicht tiefergehend reflektiert („Worksheetcrafter hab ich mal wo aufgeschnappt"). Eigene Medienvorlieben spielen in der Berufseinstiegsschule, deren Ausstattung als ausreichend bis gut beschrieben wird, so gut wie keine Rolle.

Idealtypus für Medienengagierte (Interviewperson 3) – „**Wegen der Schule leg ich mir ein iPad zu**": Digitale Medien spielen im Leben der interviewten Person eine „große Rolle". Die befragte Lehrperson nutzt ein breites Medienrepertoire zur Unterhaltung, zur Informationsgewinnung und auch zur Kommunikation. Medien werden als „immer griffbereit" beschrieben („auch in der U-Bahn"). Im Studium wurden Medien vielfältig genutzt und Mitschriften sowohl digital als auch handschriftlich angefertigt. Literatur wurde ebenfalls digital und analog genutzt. Generell wird das Lehramtsstudium im Hinblick auf mediendidaktische und medienpädagogische Vermittlung reflektiert und kritisiert. Der Medienankauf und die berufsbezogene Mediennutzung sind sowohl auf private wie berufliche Vorlieben ausgerichtet, die nach Möglichkeit aufeinander abgestimmt werden („wegen der Schule noch ein iPad

zulegen“). In der Darstellung von Tabelle 28 sind typengenerierende, zusammengefasste Kernaussagen jedes Dispositionsbereichs gegenübergestellt, die die beiden Typen „medienreserviert“ und „medienengagiert“ charakterisieren:

Merkmale	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Medienausstattung	Nur notwendige Grundausstattung Wenig Interesse an neuester Technik	Vielfältige Ausstattung an digitalen Medien Motivation, immer die neueste Technik zu besitzen
Studium	Unreflektierte Beschreibung der Mediennutzung sowie der didaktischen und methodischen Möglichkeiten Vorliebe für Stift und Papier	Ausführliche und kritische Auseinandersetzungen und Abwägungen mit Medienangeboten Wunsch nach didaktisch-methodischer Fundierung mit digitalen Endgeräten
Medienvorlieben	Kommunikation meist über nur einen einzelnen Medienkanal Information und Unterhaltung spielen nur wenig Bedeutung	Breite Mediennutzung für Kommunikation, Information und Unterhaltung Keine Gewichtung, sondern Erfüllung aller drei Kriterien
Nutzungsgrad	Reduzierte und nur nötige Mediennutzung Lieber im Freien unterwegs oder anderweitig beschäftigt	Täglicher Einsatz, oft mehrmals und direkt nach Arbeit Einsatz an unterschiedlichen Orten und Situationen
Beruflicher Fokus	Medienausstattung ohne beruflichen Fokus	Gezielter Ankauf von Medien für berufliche und private Nutzung

Tabelle 28: Fokussierte Kernaussagen der beiden Basistypen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“

Wie in Tabelle 28 dargestellt wird, werden aus dem Interviewmaterial Kernaussagen herausgearbeitet, die eine grundlegende Typisierung in zwei Mediennutzungstypen als entgegengesetzte Pole ermöglichen. Zur Einteilung wurden die Merkmalskategorien „Medienausstattung“, „Medienvorlieben“, „Nutzungsgrad“, „beruflicher Fokus“ und „Studium“ herangezogen und jeweils fokussierte, kontrastierende Zuschreibungen artikuliert.

Die Darstellung der Gruppen ist methodisch fundiert, nimmt aber zudem Bezug zu der in Kapitel 5.1 beschriebener Typisierungen des medialen Habitus. Die Typenbezeichnung in vorliegender Arbeit erfolgt als „medienengagiert“ und „medienreserviert“, wobei theoretische Anknüpfungspunkte zur Typenbildung Kommers und Biermanns (2012) bestehen, mit dem erstgenannten Typus ähnlich dem des „kompetenten Medienaffinen“ und dem zweitgenannten dem des „Bürgerlichen“ und „hedonistischen Pragmatischen“. Zu einer ähnlichen Typenbildung gelangt Bäsler (2021), die die medialen Habitustypen „digitaler Fan“ und „digitaler Pragmatiker“ identifiziert.

Erstere weisen ein hohes Interesse und Spaß an neuen Medien auf, während Zweitere eine zurückhaltende Haltung oder sogar eine bewusste Ablehnung bestimmter Medien zeigen. Die Typisierung bei Bäsler (2019) erfolgt mittels einer Interpretation von Kategorien einer durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. Die in Kapitel 5.1 vorgenommene Typisierung aus der fokussierten Zusammenstellung mehrerer Forschungsarbeiten zum medialen Habitus unterstützt die theoretische Anbindung und beinhaltet ähnliche Kriterien, wie sie in der Darstellung in Tabelle 28 zu finden sind. So betrachten „Medienreservierte“ Medien generell skeptisch, sehen Bildungseinrichtungen als Schutzraum vor schädlichen Medieneinflüssen und bezweifeln deren Lernwirksamkeit. „Medienengagierte“ dagegen unterstreichen die gesellschaftliche Bedeutung, stellen Qualitätsansprüche an Medien und betonen zusätzlich auch den Unterhaltungsfaktor. In Tabelle 29 erfolgt nun anhand der medienbezogenen Merkmale wie Ausstattung, Medienvorlieben, Nutzungsgrad, beruflicher Fokus und Studium die fallgruppenspezifische Einteilung aller beforschten Personen in die beiden Typen „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“.

Fallgruppierung

Bei der Zuordnung aller Interviewpersonen dieser Arbeit wurden Merkmalsausprägungen in den Dimensionen „Ausstattung“, „Medienvorlieben“, „Nutzungsgrad“, „beruflicher Fokus“ und „Studium“ verwendet. Mit den Interviewpersonen 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 und 16 wurden insgesamt 9 befragte Lehrkräfte der Gruppe „Medienengagierte“ zugewiesen, mit den Interviewten 2, 6, 12, 13, 14, 15 besteht die Gruppe der „Medienreservierten“ aus 6 Lehrpersonen. Tabelle 28 bildet alle 15 Lehrpersonen mit ihrer typologischen Einteilung ab. Dazu wurden paraphrasierte Merkmale aller Interviewpersonen aus den beschriebenen Einteilungskriterien (vgl. Tabelle 28) herangezogen und für eine Falldarstellung mit eindeutiger Zuordnung verwendet.

	Merkmale der Type „Medienreservierte“
IP2	Besitzt wenig Medien, nur eine digitale Informationsquelle, mittelmäßige Ausstattung und wenig Zeit, vom Studium enttäuscht
IP6	Wenig Ausstattung, nur WhatsApp oder Signal, privat wenig Mediennutzung, durch Hochschule schlecht vorbereitet
IP12	Mittelmäßig ausgestattet, nur Kommunikation und soziale Medien, nur nötigste Medienverwendung, Medienkompetenz durch Studium gebessert
IP13	Gute Ausstattung, nur Information, hat sich nie für Medien interessiert, lieber in der Natur, Lehrveranstaltungen im Studium hatten wenig Bedeutung
IP14	Mäßige Ausstattung, nur Kommunikation und Notwendiges, weitere Medien nur nebensächlich, kann sich an Seminare kaum erinnern
IP15	Gute Ausstattung, nur Kommunikation und kaum Unterhaltung, ist lieber draußen, beruflich wenig interessiert, im Studium nur Laptop zum Mitschreiben
IP	**Merkmale der Type „Medienengagierte“**
IP1	Vielfältiger beruflicher und privater Medieneinsatz, häufige Nutzung sozialer Medien, Mediennutzung zur Erleichterung des Studiums
IP3	Medien haben große Relevanz, umfangreiche und neue Ausstattung, mehrmalige tägliche Nutzung, große Bedeutung im Studium, Medien beruflich mitgenutzt
IP4	Vielfältige Ausstattung, Medien immer griffbereit, tägliche Nutzung, private und berufliche Nutzung, Reflexion von Defiziten im Studium
IP5	Vielfältig medial ausgestattet, mannigfaltige Nutzung, tägliche Nutzung des Internets, Defizite im Studium werden bemängelt
IP7	Gute Medienausstattung, Medien haben Relevanz, Verwendung für alle Bereiche, intensive hochschulische Nutzung und Beschreibung von Schwerpunkten
IP8	Nutzt gern Medien für alle Bereiche, hervorragende Ausstattung, durch ein Studienseminar Erfahrung gewonnen, häufige berufliche Nutzung privater Geräte
IP9	Gute Ausstattung, häufige Verwendung, nutzt alle sozialen Netzwerke, Kritik von Defiziten im Studium
IP11	Gute Ausstattung, Informationsgewinnung, soziale Medien, versucht Konsum zu reduzieren, interessante Aspekte im Studium
IP16	Gute Ausstattung, nutzt Medien intensiv in allen Bereichen, berufliche Nutzung privater Medien, Studium „guter Nährboden“

Tabelle 29: Einteilung der Berufseinsteigenden in die Typen „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“

Tabelle 29 stellt die Zuordnung aller Interviewpersonen anhand der definierten Merkmale zu einem der beiden Typen dar. Dabei zeigt sich, dass im Sinn der polythetischen Typenbildung die Merkmale einander lediglich ähnlich sind und mehrheitlich nicht alle zutreffen. Im darauffolgenden Schritt wurde zur Bildung des **Merkmalsraums** „Berufseinstiegsjahr“ eine

Neueinteilung mithilfe des codierten Datenmaterials durchgeführt. Die vier Hauptkategorien mit ihren jeweiligen Subkategorien bildeten dabei die Grundlage für den weiteren Forschungsprozess. Dazu wurde in jedem Entwicklungsfeld der Kategorien „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" ein Kernelement identifiziert, welches in einer zweistufigen Skala einem der beiden Pole (stark/schwach) zugeordnet wurde. Im nächsten Schritt wurden vorhandene Fallzusammenfassungen anhand der Polung nach Ähnlichkeiten sortiert und mit einer zweidimensionalen Matrix visualisiert. Abschließend erfolgte die Beschreibung der Typen sowie die Erläuterung der Beziehungen zwischen ihnen sowie der Typologie und dem gesamten Auswertungsverfahren. Die folgenden zur Typenbildung verwendeten Einteilungsmerkmale sind die aus den Kategorien genutzten Kernelemente:

- **Medieninteresse (Person)**: Hierbei war von Bedeutung, ob und wie hoch das Interesse der Lehrperson an medienbezogenen Unterrichtsmöglichkeiten ist.
- **Lernwirksamkeit (Sache)**: Hier bildete die didaktische mediengestützte Vermittlung und die an Lernprozessen orientierte Lernwirksamkeit der Medien die Relevanz ab.
- **Lernergebnisse (Lernende)**: Neben einer bewerteten Reflexion von Medienleistungen war hier auch eine damit in Verbindung stehende Differenzierung in Bezug auf methodisch-didaktischen Medieneinsatz relevant.
- **Medienkanäle (Institution)**: Hier war relevant, ob kollegial oder mit Eltern genutzte Medienkanäle als bloße Notwendigkeit oder als mitgestaltbar und nützlich erachtet und auch kritisch hinterfragt werden.

Die oben beschriebenen Merkmale aus den Hauptkategorien bestimmten die gegensätzliche Polung. Tabelle 30 stellt nun den gebildeten Merkmalsraum „Berufseinstieg" dar. Die erste Grundeinteilung erfolgt durch die Typen „Medienengagierte" und „Medienreservierte" (vgl. Tabelle 29). Zur Darstellung des Merkmalsraums wurde ein summarischer Index mit 0 bis 5 Punkten erstellt. In jeder der vier Merkmalskategorien, die jeweils einem Entwicklungsfeld entsprechen, wurde entweder 0 (medienreserviert) oder 1 (medienaffin) Punkt vergeben. Die Ersteinteilung entsteht durch die in Tabelle 29 vorgenommene Zuordnung. Der folgende summarische Index vereint die unterschiedlichen Indikatoren mit dem Ziel, einen Gesamtwert für die beiden Typen „Medienreservierte" und „Medienengagierte" im Berufseinstiegsjahr zu erhalten. Die grafische Darstellung unterscheidet zwischen den Schattierungen Weiß (medienreserviert) und Grau (medienengagiert). Weiters wurde zu jeder der Interviewpersonen ein Wert erfasst (0/5, 1/5 bis 5/5). Dieser Wert stellt den Grad der Medienengagiertheit

im Merkmalsraum des Berufseinstiegsjahrs dar, wobei 0/5 der niedrigste mit der stärksten Medienreserviertheit ist und 5/5 der höchstmögliche Wert der Medienengagierten darstellt.

IP	Medieninteresse	Lernwirksamkeit	Lernergebnisse	Medienkanäle
IP1 4/5	Digitale Medien motivieren, stabiles Internet wichtig	Motivierend, Geschriebenes leichter zu bearbeiten	Texte und Arbeitsaufträge nach Rückmeldung	Hilfreiche Kommunikation und Erreichbarkeit
IP2 0/5	Ausstattung mit Smartboards, vermisst Einschulung	Erwartet nur durch Tablets Erziehung zur Selbständigkeit	Vermehrte Nutzung, weil Kinder Videos lieben	Zweifel an Funktionalität der Medienkanäle
IP3 5/5	Medienausstattung veraltet, an neuem Equipment interessiert	Unterricht wäre mit Medien einfacher und anders gestaltbar	Differenzierter Einsatz nach Unterrichtssituation und Lernstand	Kanäle demokratisch strukturiert, Elternkommunikation nutzbringend
IP4 4/5	Lediglich Stand-PC, bringt sich autodidaktisch alles bei	Bessere Veranschaulichung von Unterrichtskontexten	Lernergebnisse vertiefen und Training von Kompetenzen	Haupt- und Nebenkanäle, Abwägung von Vor- und Nachteilen
IP5 3/5	Alte Computer, keine Motivation für neue Medien	Nur passende Videos animieren schon zum Mitmachen	Technikeinsatz zur Vertiefung und Erklärung von Sachverhalten	Medienkanal zu einseitig, Distanzverlust bei Elternkommunikation
IP6 2/5	Möchte Möglichkeiten und Funktionen herausfinden	Mediennutzung, damit Kinder Webseiten oder Spiele betrachten	Medien lediglich als Zusatzübung und selbstgesteuertes Lernen	Bewertung nach Grad des Informationsaustausches, nützlich
IP7 4/5	Altmodische Medien, verwendet eigenen Laptop	Einbettung von Medien in spezifische Unterrichtskontexte	Augmented-Reality-Medien nach Lernstand der Kinder	Um Kontakt zu halten, bessere Erreichbarkeit der Eltern
IP8 4/5	Unzureichende Ausstattung, Medien für Inklusion wichtig	Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten, besseres Schriftbild	Differenzierter Medieneinsatz je nach Wissensstand	Von Informationsfülle überfordert, Erreichbarkeit
IP9 4/5	Nicht besonders gut ausgestattet, an Verbesserung interessiert	Motiviert, differenzierte Nutzung für Routinen im Unterricht	Medieneinsatz undifferenziert zur Wiederholung	Schnellere Erreichbarkeit, soziale Abwägung

IP11 5/5	Ausstattung bedürfnisorientiert, Interesse mehr zu machen	Individuelle Förderung und Eingehen auf besondere Bedürfnisse	Angepasste Mediennutzung für einzelne Kinder nach Bedürfnissen	Offizielle und informelle Kanäle, klarere Elternkommunikation
IP12 2/5	Alte Ausstattung, viele Pläne für Einsatz	Kinder beruhigen und mit Anwendungen beschäftigen	Differenzierte Mediennutzung nach Alter und Lernstand	Ablehnung digitaler Kanäle, wenig Resonanz bei Eltern
IP13 2/5	Von Ausstattung überrascht, Mehrwert	Bilder verbessern die Vorstellungskraft der Kinder	Medien nur zum Herzeigen und Ausprobieren	Kommunikation funktioniert gut, Zeitgewinn
IP14 1/5	Verwendet viel Technik und will mehr kennenlernen	Webseitennutzung zum „Klicken“ macht Kindern Spaß	Mediennutzung, um Raum zu wechseln und zum Wiederholen	Passive Nutzung mehrere Kanäle, Elternkommunikation positiv
IP15 2/5	Gute Ausstattung, will so viel wie möglich einsetzen	Undifferenzierte Rätsel und Spiele sollen freies Arbeiten unterstützen	Differenzierte Mediennutzung nach Leistung der Kinder	Bekommt Notwendiges geschickt, Elternkommunikation unterstützend
IP16 4/5	Altbewährte Ausstattung, will dazulernen und Tablets reinbringen	Veranschaulichungen zum Switchen und Kompetenzsteigerung	Zeigen von „coolen“ Videos zur Unterhaltung	Kommunikation zu einseitig, Elternkommunikation nach Bedarf

Tabelle 30: Profilmatrix zur Darstellung von Merkmalsräumen der fünfzehn Einzelfalldarstellungen

Die in Tabelle 30 dargestellte Profilmatrix bildet den berufshabituellen Merkmalsraum aller 15 interviewten Lehrpersonen ab. Die grundlegende Polung aus Tabelle 28 stellt dabei das Erstzuordnungskriterium dar. Die weiteren vier Merkmalskriterien wurden aus den entwicklungsaufgabenbezogenen Merkmalen gebildet und stellen somit auch eine längsschnittliche und strukturbezogene Komponente dar. Dabei ist von zentralem Interesse, ob die vorgenommene Einteilungstypisierung im Berufseinstiegsjahr wirksam bleibt oder ob unterschiedliche Faktoren den medialen Primärhabitus verstärken oder abschwächen können.

Bei den identifizierten und in Tabelle 30 paraphrasierten Merkmalsbeschreibungen wurde jeweils nur eine einfache Polung (stark/schwach bzw. nicht vorhanden) vorgenommen. Anhand dieser Zuordnung konnte schließlich der gesamte Merkmalsraum der beiden Mediennutzungstypen gebildet werden. Aus den 15 Personen wurde mit dieser Durchführung der

Polung folgendes Zwei-Faktoren-Modell (Abbildung 21) gebildet. Der Gruppe der Medienreservierten sind sechs Personen zugeordnet und auch die Gruppe der Medienengagierten blieb mit neun Personen unverändert zu Tabelle 29. Jedoch können auch verstärkende und abschwächende Faktoren wirksam werden, wie Abbildung 21 zeigt:

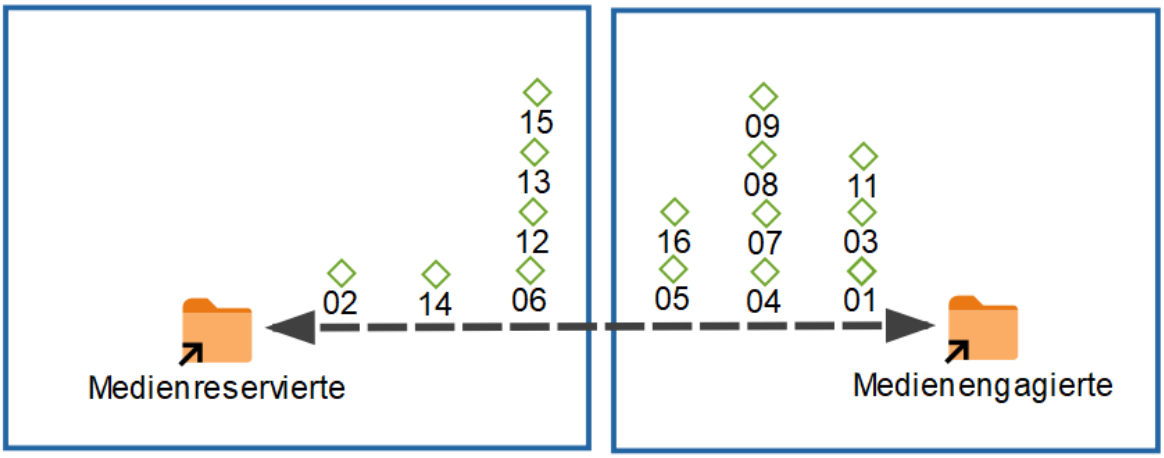


Abbildung 21: Gruppierung der 15 Personen in die beiden Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“

Abbildung 21 zeigt die Typologie sowie die Lage der 15 Lehrpersonen im Merkmalsraum des Berufseinstiegsjahrs. Lehrpersonen, deren Medienengagiertheit sich in der Schulkultur stark behaupten konnte, sind am rechten Rand ersichtlich. Am linken Rand sind jene Berufseinsteigenden verortet, deren medienreservierte Grundhaltung sogar noch verstärkt wurde. Wie ersichtlich tendiert im Merkmalsraum der Medienreservierten die Mehrzahl der Lehrenden eher zur Mitte. Lediglich eine Lehrperson ist am äußerst linken Rand verortet, was auf eine starke Medienreserviertheit schließen lässt, die auch im Berufseinstiegsjahr durchgesetzt wird. Insgesamt vier medienreservierte Berufseinsteigende haben im Laufe des ersten Schuljahres entweder durch normativ bedingte Anforderungen oder durch implizite schulkulturell bedingte Medienwirklichkeiten ihre reservierte Haltung abgeschwächt. Umgekehrt zeigen Lehrpersonen aus der Gruppe der Medienengagierten Tendenzen, in einzelnen Bereichen durch bestimmte Krisen- oder Schlüsselerlebnisse ihre engagierte Medienhaltung zurückzustufen. Um dieses Phänomen besser zu verstehen, wird im Kapitel 9.8 der Typenverlauf des Berufseinstiegsjahrs vertiefend dargestellt. In den nachfolgenden Abschnitten werden die beiden gebildeten Mediennutzungstypen ausführlich beschrieben.

Ergebnisbeschreibung

Die Gruppe der **Medienreservierten** (vgl. Tabelle 29 und 30) stellt sich in ihrem eigenen Medienzugang mehrheitlich als passiv dar. Die private Nutzung digitaler Medien beschränkt

sich in erster Linie auf Kommunikation, wobei sich im genutzten Medienrepertoire häufig nur eine einzelne Anwendung (bspw. WhatsApp) findet. Die Technikausstattung ihres Haushalts ist überwiegend zweckorientiert, auf Notwendigkeiten beschränkt und zum Teil auch veraltet. Mehrfach wird dies mit „lieber draußen zu sein" begründet und dass Medien „zu viel Zeit kosten" würden. Eine untergeordnete Rolle spielen digitale Medien bei den Bereichen „Unterhaltung" und „Information". Mehrfach wird auch hier berichtet, nur eine einzige Anwendung (tlw. auch ein spezifisches soziales Netzwerk) als Informationsquelle zu verwenden.

Beruflich ist diese Gruppe mehrheitlich an schulischer Medienausstattung weniger interessiert. Die technischen Möglichkeiten im neuen beruflichen Umfeld werden zwar teilweise teilnehmend reflektiert, jedoch zeigt sich in den wenigsten Fällen ein tiefergehendes Interesse an einer didaktischen Umsetzung oder Nutzung digitaler Medien. Auch die Erwartungshaltung bezüglich der Lernwirksamkeit pädagogischer Mediennutzung ist neutral bis negativ. Mehrfach wird digitalen Medien der Bildungswert abgesprochen und haptische Medien wie Bücher und Hefte werden bevorzugt. Auf methodische Möglichkeiten wird kein besonderer Fokus gelegt und tiefergehende Lernkonzepte sowie Differenzierungen und Bewertungen sind allenfalls rudimentär im Ansatz zu erkennen. Es steht auch beinahe durchgängig die Vermutung im Raum, dass die Bedeutung digitaler Medien in Schulen wieder „zurückgehen oder verschwinden wird". Beruflich genutzte digitale Medienkanäle zur kollegialen oder Elternkommunikation werden eher passiv aus dem Blickwinkel einer normativen oder systemischen Notwendigkeit heraus beschrieben. Organisatorische und technische Erfordernisse stehen dagegen vergleichsweise häufig im Fokus. Der Mehrwert von Medien wird dabei vermisst und beruflicher Austausch findet bevorzugt real im Konferenzzimmer oder telefonisch statt.

Die Gruppe der **Medienengagierten** (vgl. Tabelle 29 und 30) zeigt sich privat durchgängig gut bis sehr gut ausgestattet und an digitalen Medien interessiert. Die persönliche Nutzung ist vielfältig und umspannt die Bereiche Kommunikation, Information und Unterhaltung gleichermaßen ausführlich mit einem entsprechend umfangreichen Medienrepertoire. Das intrinsische Interesse an digitalen Medien generell spiegelt sich auch in einem detaillierten Wissen um technische Gegebenheiten im Haushalt wie Bandbreite des WLANs, Besonderheiten oder Vorzüge einzelner Technikgeräte („Bevorzuge iPad wegen praktischer Bedienung") oder spezifische Funktionalität einzelner Anwendungen wider. Es wird mehrfach

betont, Medien „ständig griffbereit“ zu haben bzw. diese „als erstes aufzudrehen“. Häufig wird auch der berufliche Mehrwert unterstrichen. Teilweise waren berufsbedingte Nutzungsmöglichkeiten sogar die vorrangige Kaufmotivation für Geräte. Es wurden meist mehrere genutzte Informationsquellen und Medienkanäle zur Informationsgewinnung genannt und entsprechend häufig verwendet. Zudem werden Medien im privaten Bereich auch entsprechend häufig ein Spaß- und Motivationsfaktor zugeschrieben.

Beruflich zeigt sich diese Gruppe an der Medienausstattung ihrer Berufseinstiegsschule interessiert, reflektiert diese intensiv und möchte meist „noch mehr kennenlernen“. Mehrheitlich wird der Ankauf neuer Geräte in der Berufseinstiegsschule aktiv verlangt oder sogar initiiert und umgesetzt. Digitalen Medien wird von der Mehrzahl dieser Gruppe sowohl ein Bildungswert als auch eine zunehmende gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen. Bezüglich der Lernwirksamkeit digitaler Medien herrscht eine realistische Einschätzung vor, die über pessimistische, verallgemeinernde und idealisierte Vorstellungen hinausgeht. Es zeigen sich mehrheitlich zumindest ansatzweise Vorstellungen über didaktisch begründete Lernkonzepte und Lernwirksamkeit der genutzten Medien, die sich auch in der vermehrten Differenzierung widerspiegeln. Beruflich genutzte digitale Medienkanäle werden an ihrer Nützlichkeit gemessen. Technische Herausforderungen werden oft bagatellisiert. Stattdessen steht die Ausverhandlung von Kommunikationsregeln und -etiketten mehr im Fokus als bei der Gruppe der Medienreservierten.

Die Zuordnung zu den beiden Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ anhand der aus den Merkmalsräumen gebildeten Unterscheidungskriterien gelingt sowohl in der Basistypologie als auch mittels der vier strukturbedingten Merkmalskriterien („Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“) in ausreichender Trennschärfe. Die Grundorientierung diente dabei als Basis für die Typenzuordnung, wobei diese aufgrund des längsschnittartigen Charakters des Berufseinstiegsjahrs nicht dauerhaft stabil blieb. Zwar können habituell bedingte Dispositionen, die sich aus der Reflexion der persönlichen Medienausstattung, der privaten Mediennutzung sowie der Beschreibung des erwarteten Bildungswerts ergeben, als maßgeblich angenommen werden; die neuen Strukturlogiken des beruflichen Umfelds können jedoch zu Anpassungen oder Auflehnungen oder auch zu einer gewissen Form der Mehrdimensionalität führen, bei der über einen bestimmten Zeitraum eigene dispositiv bedingte mediale Vorlieben neben schulischen Medienwirklichkeiten bestehen bleiben.

Eine Mehrdimensionalität des Lehrkraft-Habitus impliziert eine kritische Reflexion desselben (vgl. Bolten, 2018), wobei durch die Beschränkung des Beobachtungszeitraums auf das Berufseinstiegsjahr unklar bleibt, als wie persistent und prägend sich berufsbiografisch wirksame Schuleinflüsse letztlich erweisen. Günstige oder ungünstige medienbezogene Kriterien in der Berufseinstiegsschule können zudem habituell bedingte Voraussetzungen verstärken oder abschwächen. Hier haben sich einige, im Folgenden angeführte Faktoren als fördernd, andere als hemmend erwiesen.

So kann offenbar eine gute technische und medienbezogene Ausstattung an Schulen dazu führen, dass selbst medienreservierte Berufseinsteigende Interesse dafür entwickeln, sich mit den methodisch-didaktischen Möglichkeiten intensiver auseinanderzusetzen, oder dass sie das in einzelnen Klassen zur Verfügung stehende Medienequipment im Unterricht entsprechend nutzen. Dabei sind jedoch auch schulkulturelle Aspekte notwendig, die reservierte Medienhaltungen aufweichen. Dazu zählt einerseits das Kollegium, welches über kooperative Arbeitsweisen und Erwartungshaltungen entsprechenden Einfluss ausübt. Andererseits ist es aufgrund von Schulhierarchien auch abhängig von den jeweiligen Schulleitungen, ob und wie eine wie immer geartete Medienkultur am Schulstandort umgesetzt wird. Erwähnenswert ist, dass in zwei Fällen eine als veraltet beschriebene Ausstattung trotzdem (oder gerade deswegen) zu einem vielfältigen Unterrichtseinsatz von digitalen Medien motiviert hat. Anpassungen oder Umdeutungen können auch in die entgegengesetzte Richtung wirken. So ist beobachtbar, dass in technikfeindlichen Schulen oder Schulen, wo die Mehrzahl der Lehrpersonen sowie die Schulleitung digitalen Medien reserviert oder ablehnend gegenüberstehen, die persönliche Techniküberzeugung hinterfragt oder abgeschwächt wird.

Hemmende schulische Einflussfaktoren beeinflussen schließlich auch die Bereitschaft zur Medienprofessionalisierung, was dann häufiger Professionalisierungswünsche in anderen Bereichen zur Folge hat. In einigen Fällen wird auf autodidaktische Methoden zur Kompetenzsteigerung zurückgegriffen. Medienengagierte berufseinsteigende Lehrpersonen setzen sich in der Regel meist kritischer und intensiver mit der technischen Ausstattung am Schulstandort auseinander und äußern oft Unzufriedenheit über unzureichende Voraussetzungen, die sie häufig durch die Nutzung ihrer eigenen privaten Medien ausgleichen. In einem Fall hat die, als veraltet und unzureichend beschriebene Ausstattung jedoch zu sichtbarer Frustration geführt. Medienengagement im Kollegium kann eigene günstige Medienhaltungen noch verstärken („wir sind alle motiviert“). In mehreren Fällen ist zu beobachten, dass

unklare Rollenaufteilungen und diffuse didaktische Leitlinien an einem Schulstandort die Möglichkeiten von medienengagierten Berufseinsteigenden hemmen und einer Professionalisierung im Wege stehen. Medien werden dann undifferenzierter und seltener eingesetzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass persönliche Medienvoraussetzungen im neuen beruflichen Umfeld Berufseinstiegsschule zwar weiterwirken, durch Strukturlogiken aber entweder gebremst oder auch befördert werden können. Die befragten Lehrpersonen stellen sich selbst mehrheitlich zwar als medienaffin dar, jedoch können habituell bedingte Reserviertheiten oder engagierte Affinitäten anhand der Darstellung von Mediennutzungstypen sichtbar gemacht werden. Dabei ist auf das Konzept des medialen Habitus zu verweisen, durch welches subjektive Perspektiven, Deutungsmuster und Dispositionen, die berufseinsteigende Lehrpersonen Medien entgegenbringen (vgl. Kommer, 2014), erklärt werden können. Die Berufseinstiegsschule kann durch Schlüsselereignisse oder schulkulturelle Bedingungen den medialen Primärhabitus verstärken oder abschwächen. Ideale Medienbedingungen an Schulen bestärken medienreservierte Lehrpersonen, während medienungünstige Bedingungen selbst auf sehr medienengagierte Lehrkräfte hemmend wirken. Insgesamt erweisen sich dispositive Medienvoraussetzungen jedoch als persistent. Eine tabellarische Übersicht zentraler Typenmerkmale ist außerdem im Anhang (Kapitel 11.4) zu finden. Zur vertiefenden Darstellung der Bedeutung des Berufseinstiegsjahrs bei der Herausbildung eines medienbezogenen Berufshabitus werden in Kapitel 9.8 die Typen noch in einer Längsschnittperspektive (vgl. Kapitel 9.1) dargestellt.

9.8 Verlaufsdarstellung der Mediennutzungstypen

Zur Darstellung und Generierung das Merkmalsraums „Berufseinstiegsjahr“ konnten Schlüsselaussagen aus den zuvor dargestellten Kategorien verwendet werden. In dem nun folgenden Abschnitt wird noch einmal auf die in Kapitel 9.5. dargestellten medienbezogenem Entwicklungsfelder „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ zurückgegriffen und diese gemeinsam mit den in Kapitel 9.7 dargestellten Mediennutzungstypen „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“ in einer zusammenführenden, längsschnittlichen Perspektive dargestellt.

Typologien in Längsschnittdarstellungen mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten sind geeignet, um mögliche berufliche Veränderungen abzubilden. Dabei spielt die Wahl der

Erhebungszeitpunkte im Hinblick auf institutionen- und berufsphasenübergreifende Aspekte eine bedeutsame Rolle (Košinár & Laros, 2021). Mit Hilfe einer kleinschnittigen Betrachtung mit zwei Erhebungszeitpunkten im Berufseinstiegsjahr können Prozessstrukturen sichtbar gemacht werden, die zwar unterhalb des Habitus existieren, diesen aber trotzdem mitkonstituieren und als neue Handlungspraktiken sichtbar werden (Nohl et al., 2015).

Mit den Erhebungszeitpunkten „Berufseinstieg“ und „Ende Berufseinstiegsjahr“ wurden transformatorische und transitorische Aspekte des Wechsels von Hochschule zu Arbeitsort berücksichtigt. Der zentrale Orientierungsrahmen (Bohnsack, 2014) des Berufseinstiegsjahrs stellt einerseits im Sinne Bourdieus die Struktur der Handlungspraxis als Habitus dar, andererseits wird als Prozessstruktur der Habitus in Relation zu wahrgenommenen Normen innerhalb eines Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestaltet (Hericks, Rauschenberg et al., 2018). Die Bearbeitung normativer Erwartungen kann auf den Habitus wirken und zur Entwicklung oder Veränderung von Orientierungsrahmen führen, was als Habitusreproduktion und -transformation sichtbar wird (Wittek et al., 2018). Diesen theoretischen und methodischen Zugängen wurde hier Rechnung getragen und diese sind zudem Grundlage der nachfolgenden Darstellungen.

Die folgende quantitative Darstellung zeigt die Häufigkeit in Prozentangaben der codierten Segmente, aufgeschlüsselt nach den Hauptkategorien sowie den beiden Gruppen „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“.

	Medienengagierte	Medienreservierte	Total
Vorbildung	7,7%	8,6%	8,1%
Schuleinstiegsschule	11,4%	13,5%	12,3%
Person	18,4%	16,8%	17,7%
Sache	27,7%	25,6%	26,9%
Lernende	9,7%	8,9%	9,3%
Institution	25,0%	26,6%	25,7%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%
N = Dokumente/Sprecher	18 (60,0%)	12 (40,0%)	30 (100,0%)

Tabelle 31: Prozentanteil der codierten Segmente der beiden Typen „Medienengagierte“ und „Medienreservierte“, dargestellt anhand der sechs gebildeten Kategorien

Wie in Tabelle 31 ersichtlich, stellt die prozentuelle Gegenüberstellung der beiden gebildeten Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ die quantitative Häufigkeit der codierten Segmente in den Kategorien „Vorbildung“, „Schuleinstiegsschule“, „Person“,

Sache“, „Lernende“ und „Institution“ dar. Die quantitativen Unterschiede zwischen den beiden Mediennutzungsgruppen (60% zu 40%) bilden einerseits den prozentualen Überhang von Interviews der „Medienengagierten“ im Vergleich zu den „Medienreservierten“ sowie die Verteilung der Entwicklungsfelder zueinander ab. Die Ergebnisse sind für sich allein jedoch nicht aussagekräftig genug, um daraus weiterführende Rückschlüsse zu ziehen. Um besser zu verstehen, wie berufseinsteigende Lehrpersonen mit unterschiedlichen habituellen Voraussetzungen Möglichkeiten der berufsbiografisch wirksamen Kompetenzerweiterung bei ihrer Mediennutzung darstellen, erfolgt nun eine den Längsschnittaspekt berücksichtigende, vertiefende Darstellung der beiden zuvor gebildeten Typen. Die folgende längsschnittartige quantitative und qualitative Hervorhebung von Kernelementen zu beiden Interviewzeitpunkten der befragten Lehrpersonen sowie Einzelfallaspekte unterstützen bei einer besseren Kontextualisierung sowie der typenberücksichtigenden Verlaufsdarstellung.

Längsschnittdarstellung

Der Längsschnittverlauf der beiden gebildeten Mediennutzungstypen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ im Zeitraum des Berufseinstiegsjahrs stellt für beide Typen, je nach Ausgestaltung der Berufseinstiegsschule, unterschiedliche Möglichkeiten von Orientierungsrahmen bereit. Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, kann der eigene Habitus zeitlich neu interpretiert, konfliktbehaftet den neuen Logiken des beruflichen Habitus unterworfen werden oder auch mehrdimensional neben anderen Habitusformen bestehen bleiben (vgl. Koller, 2005). Der Verlauf der gebildeten Typen der „Medienreservierten“ und „Medienengagierten“ im Berufseinstiegsjahr ermöglicht, gemäß den beschriebenen Habitusumdeutungen und entlang der berufsbiografischen Entwicklungsfelder, unterschiedliche Entwicklungen.

Folgende Darstellung in Tabelle 32 zeigt eine Gegenüberstellung der Gruppen der „Medienreservierten“ und „Medienengagierten“ jeweils in beiden Interviewreihen. Dabei entspricht der Umfang der codierten Stellen der Größe der roten quadratischen Felder. In der Abbildung werden die beiden Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ und die quantitative Häufigkeit in beiden Interviewreihen getrennt dargestellt. Quersummen an codierten Segmenten werden sowohl nach einzelnen Interviewpersonen als auch nach den vier Entwicklungsfeldern gebildet. Die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Entwicklungsfelder der beiden Gruppen unterstreicht dabei anders geartete Gewichtungen in den einzelnen Bereichen.

	Medienreservierte						Medienengagierte								
Codesystem	02	06	12	13	14	15	01	03	04	05	07	08	09	11	16	SUMME
Interviewreihe 1																
Person																102
Sache																133
Lernende																25
Institution																83
Interviewreihe 2																
Person																67
Sache																123
Lernende																64
Institution																162
SUMME	60	41	48	59	51	48	49	61	53	43	53	39	53	52	49	759

Tabelle 32: Quantitative Darstellung der beiden Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ zu beiden Interviewzeitpunkten

Die Gewichtung der codierten Segmente in Tabelle 32 ist nach den beiden Interviewreihen und Typen gegliedert und entlang der vier Entwicklungsfelder strukturiert. Neben den leitfadenbedingten Schwerpunkten können qualitative Unterschiede festgemacht werden. In der folgenden Tabelle 33 wird dieser Umstand ergänzend nach Prozenten dargestellt:

	Medienreservierte IR1	Medienreservierte IR2	Medienengagierte IR1	Medienengagierte IR2	Total
Person	32,1%	12,6%	28,1%	18,5%	22,3%
Sache	35,0%	31,1%	41,4%	28,5%	33,7%
Lernende	9,3%	13,2%	5,9%	16,9%	11,7%
Institution	23,6%	43,1%	24,6%	36,1%	32,3%
SUMME	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N = Dokumente	6 (20,0%)	6 (20,0%)	9 (30,0%)	9 (30,0%)	30 (100,0%)

Tabelle 33: Prozentuale quantitative Darstellung der beiden Typen „Medienreservierte“ und „Medienengagierte“ zu beiden Interviewzeitpunkten

Wie anhand der Tabellen 32 und 33 ersichtlich ist, zeigt sich neben weniger bedeutsamen Unterschieden in der Gruppe der Medienengagierten im Vergleich zu den Medienreservierten im Entwicklungsfeld „Person“ im zweiten Interviewdurchgang eine deutlich stärkere Gewichtung (18,5 % zu 12,6 %). Die Gruppe der Medienreservierten zeigt wiederum im Vergleich zu den Medienengagierten bei der zweiten Interviewreihe eine stärkere Betonung der Entwicklungsfelder „Institution“ (43,1 % zu 36,1 %). Da dieser quantitative Abgleich für sich allein noch zu wenig Aussagekraft besitzt, wird nun der typenbezogene Verlaufsprozess nachfolgend anhand zusammenfassender, fokussierter Darstellungen, gegliedert nach den vier Entwicklungsfeldern, beschrieben. Dabei werden zusätzlich Einzelfallaspekte zur Regelgenerierung berücksichtigt.

9.8.1 Person

Der Entwicklungsbereich Person wird vor allem bei der ersten Interviewreihe betont (32,1 % bzw. 28,1 % aller Aussagen) und spielt bei der zweiten eine untergeordnete Rolle. Dies ist teilweise durch die verwendeten Leitfragen erklärbar. Auffällig ist jedoch, dass einige der Medienengagierten, wie die Interviewpersonen 3 und 7, wenig bis gar nicht auf die Rollenfindung eingehen. Hier ist besonders IP3 hervorzuheben, die schon in der Typendarstellung (vgl. Kapitel 9.7) als typengenerierendes Beispiel für Medienaffinität fungiert hat.

In der zweiten Interviewreihe befasst sich die Gruppe der Medienengagierten stärker mit ihrer Rollenfindung. Hier stechen vor allem Interviewperson 1 und 3 hervor. Besonders Person 3 zeigt bei näherer Betrachtung der Daten ein hohes Maß an reflektierender Mediennutzung, was sich auch bei der Generierung der Typen widerspiegelt.

Beim Berufseinstieg ist die Gruppe der „**Medienreservierten“** bei der eigenen Darstellung der Medienaffinität eher zurückhaltend. Es wird ein grundsätzliches Interesse an digitalen Medien zum Ausdruck gebracht, doch wird dieses vor allem auf das Nötige und Übliche eingeschränkt und als wenig herausragend dargestellt. Dabei wird deutlich, dass es im Umgang mit digitalen Medien meist an Erfahrung fehlt und berufliche Möglichkeiten in Zusammenhang mit Medien erst erkundet werden müssen. Vereinzelt werden Webseiten wie Pinterest oder Instagram als ideengebend angeführt. Es erfolgt sowohl eine Nutzung von Internetplattformen als auch von Online-Messaging-Diensten, jedoch werden hier immer wieder Einschränkungen und Relativierungen der eigenen Nutzung vorgenommen. Die private Medienausstattung wird häufig mit Laptop, Smartphone und Fernseher als eher grundlegend beschrieben. Zusätzliche Geräte oder Anspruch auf neueste Modelle werden kaum zum Ausdruck gebracht. In Bezug auf die Nutzung digitaler Medien in der Berufseinstiegsschule, wie der Verwendung von Smartboards, benennt diese Gruppe zwar Grundkompetenzen, artikuliert jedoch selbst oft einen an die Institution adressierten Fortbildungsbedarf und Fortbildungswunsch. Neben dem Wunsch nach zusätzlichen digitalen Kompetenzen werden vermehrt Themen wie Lernschwächen, Konfliktbewältigung und Elternarbeit angeführt.

Am Ende des Einstiegsjahrs beschreibt die Gruppe der Medienreservierten vor allem Erfahrungen, in denen sie den Umgang und die berufliche Verwendung neuer digitaler Medien, sowohl Soft- als auch Hardware, erlernt hat. Hierbei werden Defizite in den Medienkompetenzen und der Medienausstattung beschrieben, die im Verlauf der Unterrichtspraxis teilweise unterschiedlich stark behoben werden. Häufig werden private Geräte für die adaptierte Nutzung im Unterricht angeschafft. Die Verwendung von Tablets und Laptops, um

Arbeitsblätter zu erstellen, hat im Verlauf des Einstiegsjahrs zugenommen, auch wenn teilweise Planungen lieber mit „Papier und Stift“ getätigt werden. Das grundsätzliche Interesse an der Verwendung digitaler Medien ist im Verlauf des Einstiegsjahrs aber gestiegen. Der zu Beginn geäußerte Wunsch nach Fortbildung und Kompetenzerweiterung ist teilweise immer noch vorhanden. Dazu kam vereinzelt auch das Anliegen nach zusätzlicher Ausbildung im missbräuchlichen Umgang mit digitalen Medien zum Ausdruck. Im Verlauf des Einstiegsjahrs wird vermehrt auf Hilfestellungen, entweder durch befugte Lehrpersonen oder auch durch systemisch Beauftragte (Mentoring), zurückgegriffen.

Die Gruppe der „**Medienengagierten“** stellt sich beim Berufseinstieg selbstbewusster als medienaffin dar. Die Interviewten beschreiben ein großes Interesse an der gesamten Bandbreite digitaler Medien und nutzen diese intensiv für die Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht. Im Gegensatz zur Gruppe der Medienreservierten beschreiben sie, eigene Kompetenzmängel nicht durch externe Fortbildung, sondern durch Eigeninitiative ausgleichen zu wollen, was als „Entdecken“ und „Hineinfuchsen“ benannt wird. Obwohl die private Medienausstattung neben vereinzelt genannten Tablets und E-Readern nur geringfügig umfangreicher erscheint als die der Medienreservierten, wird durch die detaillierte Beschreibung der Ausstattung und technischen Voraussetzungen (Downloadraten des Internets, Modellversionen, Präferenzangaben bei verschiedenen Softwareoptionen) deutlich, dass eine erheblich stärkere Auseinandersetzung mit der privaten Medienausstattung erfolgt. Ebenso wird die Nutzung von Laptops oder Smartphones als essenzielle Routinehandlung beschrieben, die eine stärkere Integration dieser Geräte in das private Medienhandeln nahelegt. Berufsbezogen werden die technischen und medialen Möglichkeiten an der Einstiegsschule etwas deutlicher evaluiert. Auch diese Gruppe versucht, Ausstattungsmängel eigeninitiativ (durch eigene Geräte oder Ankäufe durch die Schule) auszugleichen, und zeigt hier, verglichen mit Medienreservierten, eine größere Sensibilität für fehlende technische Geräte und Software. Fortbildungswünsche bestehen ebenso, jedoch wird häufiger versucht, empfundene Kompetenzmängel autodidaktisch auszugleichen. Zudem ist in dieser Gruppe der Umgang mit sozialen Medien und unterstützter Kommunikation (Kommunikationsformen für Menschen mit begrenzter oder fehlender Lautsprache) ein bedeutsames Thema.

Retrospektiv zum Ende des ersten Unterrichtsjahrs betonen die Medienengagierten ebenfalls den Einsatz privater Medienausstattungen für den Schulalltag. Hierbei werden die Anwendung dieser sowie die Adaption digitaler Medien für den schulischen Alltag jedoch als einfache Routineaufgaben beschrieben, wobei die Einarbeitung dieser Gruppe leichter fällt als

der Vergleichsgruppe. Zusätzlich thematisieren die Medienengagierten fast durchgängig eine Unzufriedenheit mit der Medienausstattung des Standortes. Dies begrenzt laut ihrer Darstellung die didaktischen Möglichkeiten und macht Kompensationen durch private Geräte erforderlich. Fortbildungsbereitschaft und der Wunsch nach Kompetenzzuwachs sind auch bei dieser Gruppe ein Thema, jedoch wird deutlich, dass das selbständige Arbeiten der Lernenden sowie der Einsatz von (digitalen) Materialien im Unterricht vergleichsweise mehr im Fokus stehen als bei der Gruppe der Medienreservierten.

Person	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Beginn Berufseinstieg	Grundlegende nötige Medienausstattung und Medienkompetenz vorhanden Selbstzuschreibung als ausreichend medienkompetent Interesse an Weiterbildung, aber eher passiv und an Verantwortliche adressiert	Meist bessere Medienausstattung und differenziertes technisches Interesse Selbstzuschreibung als medienkompetent und medieninteressiert Innerer Antrieb zur autodidaktischen Weiterbildung
Ende Berufseinstieg	Gesteigerte berufliche Nutzung digitaler Medien Privater Ausgleich von mangelnder Ausstattung Herausforderungen in der Anwendung digitaler Medien und Fortbildungswünsche	Methodische Nutzung der digitalen Medien fällt leicht Große Unzufriedenheit mit schulischem Medienangebot Vielfältige Adaption von privater Medienausstattung und privaten Medienkompetenzen für den Unterricht

Tabelle 34: Darstellung der Typen im Entwicklungsfeld „Person“ zu Beginn und zum Ende des Berufseinstiegs

Wie in Tabelle 34 dargestellt, ist der Verlaufsprozess der Medienreservierten von einer gesteigerten Nutzung digitaler Medien gekennzeichnet. Medienengagierte entdecken zusätzlich mehr methodische und didaktische Möglichkeiten in der Reflexion der am Berufsstandort vorgefundenen medienbezogenen Möglichkeiten. Dem Interesse an Professionalisierung folgt eine intensivere berufliche Nutzung, welche von Herausforderungen geprägt ist. Medienengagierte sind besser in der Lage, das Medienangebot kritisch zu hinterfragen, und

zeigen im Vergleich zu den Medienreservierten einen vermehrten inneren Antrieb zur autodidaktischen Professionalisierung. Gemeinsamkeiten bei beiden Gruppen sind jedoch grundlegendes Medieninteresse sowie das Erkennen von Defiziten und der daraus resultierende Wunsch nach Professionalisierung in Form von Fortbildungen.

9.8.2 Sache

Die Inhaltsvermittlung im Entwicklungsfeld Sache bildet mit 35 % und 31,1 % sowie 41,4 % und 28,5 % (vgl. Tabelle 33) der Codierungen sowohl bei der ersten wie auch zweiten Interviewreihe einen Schwerpunkt, wobei die Gruppe der Medienreservierten dieses Thema in beiden Interviewreihen quantitativ stärker gewichtet. Einige der interviewten Lehrpersonen (bspw. IP3 und IP5) legen einen geringeren Fokus auf die Inhaltsvermittlung und dafür einen stärkeren auf die jeweilige Institution. Dies ist dadurch zu erklären, dass hier eine entweder besonders große Diskrepanz zwischen eigenen Medienvorlieben und der Schulwirklichkeit besteht oder dass sich die betroffenen Lehrpersonen durch Brüche (wie Schulwechsel oder neue Klassenübernahmen) systembedingt stärker mit der Institution befassen mussten.
Die Gruppe der „**Medienreservierten“** nimmt eine zurückhaltende Einstellung zum Medieneinsatz im Unterricht ein. Dem vermehrten Einsatz digitaler Medien steht die Erwartungshaltung oder die Hoffnung gegenüber, dass der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht wieder abnehmen werde, wobei die allgemeine, zunehmende gesellschaftliche Digitalisierung aber trotzdem zur Kenntnis genommen wird. Obwohl Medien wie das Smartboard zur Veranschaulichung von Inhalten wie von Arbeitsblättern, Videos und Bildern genutzt werden, wird der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht als eine komplexe Tätigkeit dargestellt, die verantwortungsvoll erfolgen muss. Mehrfach wird dabei die Sorge vor einem Verlust der Kreativität sowie des persönlichen Bezugs zwischen den Lernenden zueinander oder auch der Lehrkraft zu den Lernenden durch den übermäßigen Einsatz digitaler Medien zum Ausdruck gebracht. Medien werden hierbei einerseits als großes Potenzial, aber andererseits auch als Gefahr dargestellt, was einen kompetenten Umgang notwendig macht.
Retrospektiv beschreibt die Gruppe der Medienreservierten den Einsatz digitaler Medien nach dem Berufseinstiegsjahr unterschiedlich. Teilweise wird von einer Förderung der Selbständigkeit und Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung berichtet, wobei bei einigen Interviewten Zweifel an der Lernwirksamkeit zum Ausdruck kommen. Auch die Unterrichtsbedingungen und -gestaltung im Videounterricht während der Coronapandemie

2020 bis 2023 wurden thematisiert. Hierbei berichten die Befragten überwiegend über die Kommunikation mit den Eltern und Kindern sowie die negativen Folgen und Herausforderungen des digitalen Unterrichts. Die Lehrenden verwenden teilweise eigene Lehrvideos zur Wissensvermittlung und Tools zur Überprüfung der Leistung. Das eigene Medienhandeln wird hierbei als weitgehend unproblematisch beschrieben, gleichzeitig aber die negativen Auswirkungen der neuen Rahmenbedingungen auf die Lernenden thematisiert. Die Coronapandemie wird als große Herausforderung dargestellt, deren negative Auswirkungen so gut wie möglich begrenzt wurden.

Die Gruppe der „**Medienengagierten“** ist durch eine enthusiastische Einstellung zum Einsatz digitaler Medien gekennzeichnet. Es wird sowohl die große gesellschaftliche wie auch bildungsbezogene Bedeutung einer kompetenten Nutzung digitaler Medien betont. Außerdem werden ausführlich Möglichkeiten und Potenziale beim Einsatz unterschiedlicher Medien beschrieben. Beobachtbar ist hier eine intensivere Auseinandersetzung mit Vorteilen („anschaulicheres Unterrichtsmaterial“, „aktuellere Inhalte“ und nahe an der „Lebenswirklichkeit“) und den dadurch bedingten didaktischen Möglichkeiten. Auch hier wird teilweise unzureichende Ausstattung kritisiert, da dadurch nicht das volle methodische Potenzial ausgenützt werden könne.

Auch die Auswirkung der Coronapandemie auf die Unterrichtsgestaltung wird thematisiert. Hierbei kommt zum Ausdruck, dass diese Gruppe dem coronabedingten Distanzunterricht einen teilweise positiven Effekt auf die Digitalisierung im Schulbetrieb zuschreibt. Die Pandemie zeigte demnach wichtige Rückstände in den Medienkompetenzen von Lernenden und Lehrkräften sowie in der Medienausstattung der Schulen auf. Die Befragten verbinden damit die Hoffnung auf einen nachhaltigen, positiv besetzten Digitalisierungsschub.

Zum Ende des Einstiegsjahres betrachten die Befragten ihren Einsatz von Medien im Unterricht bisher als eher unauffällig und von der Medienausstattung der Schule begrenzt oder beeinflusst. Beobachtbar ist allerdings eine im Vergleich zur Gruppe der Medienreservierten vielfältigere, methodisch-didaktische Nutzung. Beschrieben werden Kahoot-Quiz, QR-Codes, Podcasts und Erklärvideos sowie diverse Möglichkeiten der sinnvollen Einbindung von privaten Geräten in schulische Technik. Ähnlich wie bei der Gruppe der Medienreservierten wird ebenfalls auf die Förderung der Medienkompetenzen von Lernenden eingegangen, jedoch werden diese Medienkompetenzen eher als ein Aufholen eines Rückstands dargestellt („Gefahr, abgehängt zu werden“). Auch bei dieser Gruppe sind Unterrichtsbedingungen und -gestaltung im Homeschooling ein Thema. Hierbei werden neben Lehrvideos

und Quiz-Anwendungen vereinzelt auch neue Medien, wie beispielsweise die Runtastic-App, ausprobiert. Es fällt allerdings auf, dass die Befragten teilweise auch die Funktionen der Softwarelösungen kritisieren bzw. kritisch hinterfragen. Die coronabedingte Einschränkung des Regelunterrichts wird auch hier überwiegend als negative Rahmenbedingung gesehen, die jedoch teilweise Möglichkeiten für den Einsatz neuer Medien im Unterricht bietet und spannende Lerneffekte bei Lernenden wie Lehrenden erzielen kann.

Sache	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Beginn Berufseinstieg	Medieneinsatz im Unterricht als Gefahr und Potenzial Förderung von schulischen Medienkompetenzen für einen verantwortungsvollen Umgang Digitalisierung als überwältigende Gefahr, auf die man Lernende vorbereiten muss	Förderung von Medienkompetenzen als schulische und gesellschaftliche Aufgabe Wunsch nach Ausschöpfung aller didaktischen Möglichkeiten Coronaunterricht als wichtiger Katalysator für die Digitalisierung des Schulbetriebs
Ende Berufseinstieg	Zweifel an Lernwirksamkeit digitaler Medien Coronabedingter Medieneinsatz im Online-Unterricht zur Schadensbegrenzung	Breitere Palette an digitalen Medien im differenzierten methodischen Kontext Corona auch als Lernerfahrung und Versuchswiese für Medieneinsatz der Lehrkräfte

Tabelle 35: Darstellung der Typen im Entwicklungsfeld „Sache“ zu Beginn und zum Ende des Berufseinstiegs

Wie in Tabelle 35 dargestellt, erkennen Medienreservierte und Medienengagierte im Verlauf des Unterrichtsjahres die Bedeutung einer verantwortungsvollen und kompetenten Nutzung digitaler Medien durch Lernende und beschreiben dies als gesellschaftlich erforderlich. Während jedoch Medienreservierte damit Gefahren antizipieren, die Lernwirksamkeit digitaler Medien in Frage stellen und von einer Abnahme der Bedeutung ausgehen, eint Medienengagierte der Wunsch, digitale Medien didaktisch vielfältig und differenziert einzusetzen. Auch betrachten sie medienbezogene gesellschaftliche Veränderungen oder pandemiebezogene Distanzunterrichtsformen eher als Chance und Katalysator.

9.8.3 Lernende

Quantitativ zeigt sich in diesem Feld der geringste Fokus mit wenig codierten Segmenten (rund 10 %). Die beiden Mediennutzungstypen zeigen ähnliche Häufigkeiten, wobei auffällig ist, dass bei der Gruppe der Medienreservierten der Anstieg des Anteils von 9,3 % auf 13,2 % moderat ausfällt, während bei den Medienengagierten dieser von einem niedrigeren Ausgangsniveau von 5,9 % auf 16,5 % ansteigt (vgl. Tabelle 33). Dies kann auf eine stärkere Gewichtung dieser Gruppe auf Lern- und Wissensstände (vgl. quantitative Vorstudie in Kapitel 8) sowie auf persönliche Medienentwicklungen hindeuten. Einige der Befragten (IP12, IP14, IP3, IP5) legen einen deutlich geringeren Fokus auf Inhaltsvermittlung und dafür einen stärkeren auf Institution. Institutionelle Brüche oder Diskrepanzen verhindern hier augenscheinlich eine tiefergehende Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Aspekten.

Die Gruppe der „**Medienreservierten“** beschreibt den Einsatz digitaler Medien vor allem zur Motivationssteigerung der Lernenden, wobei mehrfach eine Begrenzung des Einsatzes artikuliert wird, um Kinder nicht zu sehr auf die Geräte zu fokussieren. Der Medieneinsatz soll nach Meinung der Interviewten den Lernenden Spaß machen und gleichzeitig die Aufmerksamkeit erhöhen. Hierbei wird vor allem die Nutzung von auditiven Medien wie CD-Player oder Bluetooth-Boxen genannt. Eine Differenzierung nach den Bedürfnissen einzelner Lernender oder nach dem Lernstoff ist kaum zu beobachten. Der Medieneinsatz wird oft allgemein als Belohnung für die gesamte Klasse betrachtet.

Nach Ende des Berufseinstiegsjahrs beschreibt diese Gruppe den Einsatz von Medien vor allem zur Vermittlung von komplexen Inhalten im Sachunterricht. Diese werden visuell veranschaulicht, wobei auch die Interaktion der Kinder mit dem Medium (bei Präsentationen, Gruppenarbeiten oder Prüfungen) gefördert wird. Teilweise wird hier auch thematisiert, dass die Lernenden „enttäuscht“ seien, da der Einsatz der Medien weniger Spaß mache, als erhofft. Ein undifferenziertes „Herumdrücken“ wird dabei explizit abgelehnt. Ebenso berichten Lehrpersonen von unterschiedlichen Fähigkeiten der Lernenden im Hinblick auf Medien. Der eigenverantwortliche Medieneinsatz erfolgt eher bei älteren Kindern mit vermuteten stärker ausgeprägten Medienkompetenzen. So gut wie nicht zu beobachten waren bewertete Medienleistungen oder eine Leistungsdokumentation mittels Medien.

Die Gruppe der „**Medienengagierten“** beschreibt den Einsatz von digitalen Medien beim Berufseinstieg vor allem zur Erleichterung der eigenen Arbeit. Inhalte können besser gezeigt werden und sind für alle Lernenden sichtbar. Interaktive Medien ermöglichen es, Inhalte

anders als gewohnt zu präsentieren. Eine Differenzierung im Hinblick auf den Lernstand, Kompetenzen der Lernenden oder spezifische Lehrinhalte ist kaum zu beobachten.
Am Ende des Einstiegsjahrs beschriebt diese Gruppe eine breite Palette an Möglichkeiten, Medien im Unterricht und zur Organisation des Unterrichts einzusetzen. Hier werden vor allem der Einsatz von Erklärvideos und das spontane Zeigen von Inhalten über Projektoren bzw. das Smartboard erwähnt. Es werden Padlets, Podcasts und das Gestalten von Lernvideos sowie die Arbeit mit dem Smartboard und verschiedenen Apps und Programmen wie Anton, Onilo und YouTube beschrieben. Zusätzlich thematisieren die Lehrenden die Online-Kommunikation und Erteilung von Online-Hausaufgaben während der Corona-Pandemie. Hier fällt auf, dass die Lehrpersonen im Vergleich zur Gruppe der Medienreservierten eine interaktivere Verwendung der Medien anstreben und die digitalen Kompetenzen der Lernenden durchaus kritisch reflektieren und beurteilen. Auf individuelle Bedürfnisse wird im verstärkten Maße Rücksicht genommen und der Medieneinsatz vor allem für technikaffine Kinder mit guten schulischen Leistungen als gewinnbringend angesehen. Medienleistungen werden zwar wohlwollend zur Kenntnis genommen, jedoch kaum bewertet.

Lernende	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Beginn Berufseinstieg	Undifferenzierter Medieneinsatz zur Motivationssteigerung und Unterhaltung	Medieneinsatz als Komfort für Lehrende Gewinnbringendere Präsentation von Inhalten mit Medien
Ende Berufseinstieg	Sporadischer Medieneinsatz zur Vermittlung von Inhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden werden reflektiert Bewertbare Medienleistungen werden nicht angestrebt	Medieneinsatz zur Förderung von Medienkompetenzen Interaktive Verwendung von Medien wird angestrebt Digitale Kompetenzen der Kinder werden kritisch hinterfragt Medienleistungen werden bemerkt, aber kaum bewertet

Tabelle 36: Darstellung der Typen im Entwicklungsfeld „Lernende“ zu Beginn und zum Ende des Berufseinstiegs

Wie aus Tabelle 36 hervorgeht, betrachten beide Gruppen den Gebrauch digitaler Medien als angemessene Methode zur Vermittlung von Inhalten. Medienreservierte sehen den

Medieneinsatz als Mittel zur Motivationssteigerung und Unterhaltung und reflektieren zumindest rudimentär die Fähigkeiten und Lernstände der zu Unterrichtenden. Medienengagierte heben neben den Möglichkeiten der effizienteren Inhaltsvermittlung auch den persönlichen Nutzen hervor, verwenden eine breitere Palette an Medien und präferieren häufig interaktive Medien. Beide Gruppen beschrieben wenig bis keine bewerteten Medienleistungen und nutzen Medien auch kaum zur Leistungsdokumentation.

9.8.4 Institution

Quantitativ liegt bei diesem Entwicklungsfeld längsschnittartig betrachtet der Schwerpunkt in Interviewreihe 2 (23,6 % zu 43,1 % bei den Medienreservierten und 24,6 % zu 36,1 % bei den Medienengagierten, vgl. Tabelle 32 und 33). Auffallend ist abermals Interviewperson 3, da diese bereits bei der ersten Interviewreihe einen deutlichen Fokus auf die Institution legt. Diese Lehrkraft hat sich durch die intensive Reflexion eigener habitueller Zugänge und schulkultureller Anforderungen als herausragender Einzelfall herauskristallisiert. Zwischen den Typen insgesamt besteht jedoch nur ein geringer systematischer Unterschied.

Die Gruppe der „**Medienreservierten“** beschreibt die Kommunikation mit Eltern, der Kollegenschaft und der Schulleitung durch eine Bandbreite an meist digitalen Kommunikationskanälen. Diese umfassen stärker informelle Kanäle wie WhatsApp oder Telefonanruf, aber auch offizielle wie E-Mail-Aussendungen oder die App Schoolfox. Zusätzlich wird jedoch auch die Wichtigkeit der Face-to-Face-Kommunikation insbesondere innerhalb des Lehrpersonals betont. In der Kontextualisierung und Priorisierung der Kanäle wird deutlich, dass diese vor allem über deren bloße Notwendigkeit argumentiert werden. Technisch komplexere Lösungen werden zum Teil als nicht notwendig angesehen bzw. als mit nur geringem Mehrwert versehen. Es scheint hier ein stärkeres Festhalten an weniger mediatisierter Kommunikation vorzuliegen, von der vor allem aufgrund von Sachzwängen (z. B. Online-Unterricht in der Pandemie) abgewichen wird. Die Interviewten werden in ihrem Medieneinsatz dabei in erster Linie von organisatorischen wie technischen Erfordernissen getrieben. Werden digitale Medienkanäle zur Kooperation genutzt, so überwiegt hier der Pragmatismus, da in erster Linie nur „sinnvoll“ erscheinende Inhalte geteilt werden.

Am Ende des Berufseinstiegsjahrs beschreibt diese Gruppe vor allem die Konfrontation mit Verwaltungsaufgaben sowie die mediatisierte Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten und anderen Lehrpersonen. Besonders die Einarbeitung in die Schulverwaltung mit

Programmen wie Sokrates wird als Hürde beschrieben, wobei vor allem die formalen Anforderungen als Schwierigkeit dargestellt werden. Die coronabedingten Einschränkungen werden als Herausforderung für die Kommunikation mit Eltern und Lehrpersonal beschrieben, die durch die Verwendung von Apps wie Schoolfox, WhatsApp und E-Mail bewältigt werden konnte. Online-Konferenzen werden zwar als effizient, aber auch wenig nutzbringend thematisiert. Teilweise werden praktische Vorzüge der digitalen Elternkommunikation beschrieben, ohne jedoch diese kritisch zu reflektieren. Die Bewältigung der kommunikativen Herausforderungen wird überwiegend positiv gesehen, wobei jedoch die Wichtigkeit persönlicher Kommunikation und der Beziehungsebene betont wird und kaum ein über die Problembewältigung hinausgehendes Interesse an der mediatisierten Verständigung besteht.
Die Gruppe der „**Medienengagierten“** verwendet zur Kommunikation mit Eltern, in der Kollegenschaft und mit Schulleitungen ebenfalls eine breite Palette an Kommunikationskanälen wie WhatsApp, E-Mail oder Schoolfox. Hierbei ist auffällig, dass die digitalen Implementierungen überwiegend positiv und als Teil eines natürlichen Digitalisierungsprozesses angesehen werden. Die Nutzung von Medientechnik wird hier vor allem als Erleichterung beschrieben, welche die Kommunikation vereinfacht und den Lehrpersonen Arbeit abnimmt. Zu beobachten ist eine tiefergehende Befassung mit technischen Möglichkeiten („Sprachenauswahl“, „Ruhezeiten“) sowie kollaborativer Möglichkeiten. Bei gemeinsam genutzten digitalen Kanälen wird die erhöhte Transparenz durch die Markierung mit „gelesen“ und die einfachere Eintragung bzw. Weitergabe von Informationen betont. Zusätzlich thematisieren die Lehrpersonen dieser Gruppe Widerstände und Hürden, wie vor allem die mangelnde technische Ausstattung oder mediale Affinität der Eltern. Die Interviewten treiben hierbei den Medieneinsatz häufig auf eigene Initiative voran, da sie damit einen persönlichen Mehrwert bzw. eine Arbeitserleichterung verbinden. Medienaufgaben in der Schule werden teils freiwillig, teils unfreiwillig übernommen und mehrheitlich mit Ausbildungsnähe oder vermuteten Medienkompetenzen begründet.
Nach dem Einstiegsjahr thematisiert diese Gruppe an Lehrpersonen vor allem ihre Erfahrungen in der Kommunikation mit Eltern und Lehrpersonal. Diese erfolgte mit Apps wie Schoolfox, über E-Mail, WhatsApp, Signal und Telefonanruf. Konferenzen wurden oft über Microsoft Teams oder Zoom digital abgehalten. Hierbei ist bemerkenswert, dass der technische Aspekt dieser Kommunikation meist bagatellisierend beschrieben wurde und häufig keine expliziten Herausforderungen oder Probleme in diesem Zusammenhang genannt wurden. Allerdings kam bei einigen Interviewten Unbehagen aufgrund von hierarchisch

strukturierten Medienkanälen zum Ausdruck. Auffällig ist, dass vor allem die soziale Komponente der mediatisierten Kommunikation stark betont wird. Die Interviewten berichten von Abgrenzungsschwierigkeiten gegenüber Lernenden, Eltern, Lehrpersonen und der Schulleitung, die durch die ständige Erreichbarkeit gegeben sind. Ebenso wird wiederholt eine Irritation und Ausverhandlung der Etiketten digitaler Kommunikation thematisiert. Sowohl Förmlichkeit, Intervall, Erreichbarkeit als auch Responsivität werden ausführlich thematisiert. Es wird zudem eine Enthemmung in der Kommunikation und eine kommunikative Übergriffigkeit beschrieben, die sowohl die Verständigung mit den Eltern als auch dem Schulpersonal betrifft. Zusätzlich zur technischen Komponente wird auch die eigene soziale Integration ins Schulteam thematisiert. Die Medienengagierten konzentrieren sich in ihren Wiedergaben insgesamt stärker auf die soziale als auf die technische Dimension medialer Kommunikation. Bei einigen der Befragten hat sich im Jahresverlauf zudem der Wunsch manifestiert, zukünftig an ihrer Schule zusätzliche Aufgaben im Medienbereich zu übernehmen, wobei diese medienbezogenen Aufgaben mehrheitlich proaktiv forciert wurden.

Institution	**Medienreservierte**	**Medienengagierte**
Beginn Berufseinstieg	Notwendigkeit als zentrales Kriterium für Medieneinsatz Einsatz von Kommunikationsmedien v. a. von organisatorischen und technischen Erfordernissen getrieben	Nützlichkeit als zentrales Kriterium für Medieneinsatz Einsatz von Kommunikationsmedien wird eigeninitiativ mit dem Ziel der Arbeitserleichterung vorangetrieben
Ende Berufseinstieg	Erfolgreiche Bewältigung der kommunikativen Herausforderung durch Einsatz der angebotenen Medien Wenig reflektierte Beschreibung digitaler Kommunikation Medienaufgaben eher unfreiwillig übernommen	Bagatellisierung technischer Herausforderung Ausverhandlung digitaler Kommunikationsetikette Soziale wie kommunikative Integration in das Team Eigeninitiativer Wunsch, an Schulen Medienaufgaben zu übernehmen

Tabelle 37: Darstellung der Typen im Entwicklungsfeld „Institution“ zu Beginn und zum Ende des Berufseinstiegs

Wie in der Gegenüberstellung in Tabelle 37 gezeigt wird, nutzen beide Gruppen zahlreiche Medienkanäle berufsbezogen. Jedoch betrachten Medienreservierte die erfolgreiche kompetente Nutzung als organisatorische Notwendigkeit und reflektieren diese kaum, während Medienengagierte die technischen Herausforderungen bagatellisieren und die Ausverhandlung von Kommunikationsetiketten, Medienhierarchien und sozialer Integration betonen. Beide Mediennutzungsgruppen übernehmen Aufgaben im Medienbereich häufig und teils auch unfreiwillig oder mit wenig Eigenengagement. Medienengagierte betonen zusätzlich Aspekte der Nützlichkeit und Arbeitserleichterung beruflicher Kommunikationsmedien und übernehmen Medienaufgaben der Berufseinstiegsschule oft auch eigeninitiativ.
Tabelle 38 in 11.4. stellt die Verlaufsmerkmale im Typenvergleich gegenüber. Im Anschluss erfolgt nun eine Darstellung zentraler Merkmale eines möglichen medialen Berufshabitus.

9.9 Medialer Berufshabitus

Bei der längsschnittartigen Darstellung der beiden Mediennutzungstypen wurde der Merkmalsraum des Berufseinstiegsjahrs als Orientierungsrahmen zur Darstellung medienbezogener Entwicklungsfelder durch unterschiedliche Mediennutzungstypen sichtbar gemacht. Die Darstellung struktureller Anforderungen hat gezeigt, dass der Primärhabitus durch wahrgenommene Normen unterschiedlich interpretiert wird. Neben transformatorischen und transitorischen Gesichtspunkten konnten Prozessstrukturen hervorgehoben werden, die auf einen durch Berufseinsteigende mitkonstituierten, medienbezogenen Berufshabitus hindeuten. Die folgenden *drei Merkmalskategorien* fassen berufshabituelle Ankerpunkte aus theoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 5.3 und Kapitel 6) sowie Erkenntnissen basierend auf den empirischen Daten dieser Arbeit zusammen:
Herkunft: Erstens stellt die Bearbeitung der eigenen medienbezogenen Herkunft in Form von Reflexionen der Medienvorlieben einen bedeutsamen beruflichen Integrationsfaktor dar. Dazu ist die berufsbezogene Evaluation der privat genutzten Medien notwendig. Medienausstattungen an den Schulen werden dabei auf ihre Nutzbarkeit überprüft. Dieser Prozess kann, abhängig vom Primärhabitus zu Konflikten führen, da persönliche habituell konnotierte Präferenzen für bestimmte Medien bestehen. Reflexive Bearbeitungen des medialen Herkunftshabitus erfordern zudem grundlegendes Medieninteresse sowie die Entwicklung beruflich notwendiger Medienkompetenzen. Werden diese als unzureichend betrachtet,

erfolgt die Initiierung eines Professionalisierungsanspruchs, der je nach medialem Herkunftshabitus eher an die eigene Person oder die Institution adressiert wird.

Krisen: Zweitens erfordern medienbezogene Unterrichtsformen die aktiv betriebene Initiierung von oft krisenhaften Antinomien in Bezug auf medienpädagogische Wissens- und Normvermittlung an Lernende. Widersprüchlichkeiten mit persönlichen Vorstellungen sind auf technischer und medienausstattungsbezogener Ebene festzumachen, was häufig mit privat genutzten oder erworbenen Medien ausgeglichen wird. Neben der Technikausstattung sind situative Klassen- und Gruppenzusammensetzungen weitere Initiatoren beruflicher Krisenmomente. Die unterrichtsbezogene Mediennutzung und deren Bedeutungszuschreibung unterscheiden sich herkunftsbezogen: Ein medienengagierter Herkunftshabitus fördert eine aktivere Bearbeitung von beruflichen Anforderungen, was in der Nutzung einer breiteren Medienpalette sowie im Anspruch einer gesellschaftlichen Notwendigkeit sichtbar wird.

Struktur: Drittens erfordert die Gestaltung medienbezogener integrativer und kooperativer Arbeitsbündnisse in der Auseinandersetzung mit Widersprüchen sowie im Umgang mit struktureller Ungewissheit bei der eigenen Integration in das neue berufliche Umfeld neben den technischen Kompetenzen auch das bewusste Einlassen auf soziale Strukturen. Ein medienengagierter Primärhabitus hat häufig einen kritischeren Umgang mit medialen Etiketten und Hierarchien zur Folge. Die Übernahme von Medienaufgaben und die schulkulturelle Mitgestaltung der Medienkulturen in der Berufseinstiegsschule kann die Integration in das neue berufliche Umfeld erleichtern, wobei die Aufgabenübernahmen habitusabhängig entweder eher aus normativen Zwängen oder eigeninitiativ erfolgen können. Abbildung 22 stellt die drei zentrale berufshabituelle Merkmalskategorien dar.

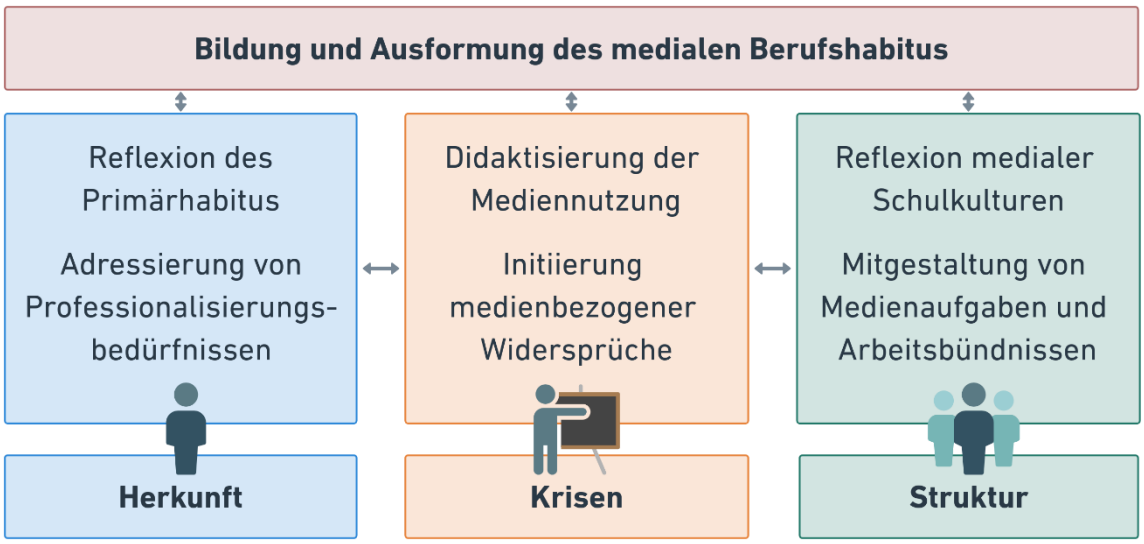


Abbildung 22: Darstellung zentraler Faktoren des medialen Berufshabitus

Die Merkmalskategorien in Abbildung 22 stellen konzeptionelle Grundüberlegungen zur Bildung und Ausformung eines medialen Berufshabitus dar. Neben herkunftshabituellen und schulkulturellen Aspekten sind dabei auch krisenbehaftete sowie kriseninitiierende medienpädagogische Entwicklungsfelder von Bedeutung.

Obgleich die durch den Primärhabitus grundgelegte Medienengagiertheit mitbestimmt, in welchem Ausmaß eigene habituelle Dispositionen reflektiert und an wen Professionalisierungsbedürfnisse adressiert werden, bilden schulkulturelle Ausgestaltungen einen bedeutsamen Ermöglichungsraum für die Entwicklung eines professionellen medialen Berufshabitus. Unterschiedliche Schulkulturen in Bezug auf Ausstattung, Kooperationsformen und Hierarchien können die Medienprofessionalisierung und Kompetenzaneignung im Berufseinstiegsjahr fördern oder auch bremsen. Zwar ist es wiederum von der habituellen Medienengagiertheit abhängig, wie intensiv und kritisch Medienangebote und Medienaufgaben am Berufsort wahrgenommen und mitgestaltet werden. Jedoch ist oft das bloße Vorhandensein einer medienaffinen Schulkultur und einer zum Primärhabitus passenden Medienausstattung Ansporn, sich mit Medienangeboten stärker und kritischer auseinanderzusetzen. Das Maß der Auseinandersetzung mit am Schulstandort vorgefundenen und genutzten Medien legt fest, wie intensiv bei Inkongruenzen mit eigenen primärhabituellen Medienvorlieben eine Kompensation mit privaten Medien erfolgt und wie diese ausgestaltet wird. Auch die unterrichtsbezogene Mediennutzung setzt eine kritische und krisenbehaftete Reflexion primärhabitueller Vorstellungen voraus. Bei der methodischen, didaktischen und erzieherischen Mediennutzung ist maßgebend, ob Medien eine gesamtgesellschaftlich bedeutsame Komponente zugeschrieben wird oder diese eher als Gefahr angesehen werden. Dementsprechend kann eine unterrichtsbezogene Mediennutzung auf Nützlichkeit oder auch Notwendigkeit bezogen sein. Zu guter Letzt sind primärhabituelle Vorstellungen mitverantwortlich dafür, ob bei der berufsbezogenen Nutzung von kooperativen und kommunikativen Medien die Notwendigkeit oder Nützlichkeit im Fokus steht. Mediale Schulkulturen können durch Etiketten und Schulhierarchien mitbestimmen, ob und wie kooperative und kollegiale Arbeitsweisen am Schulstandort reflektiert und ausgestaltet werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der mediale Herkunftshabitus im Zuge des medienbezogenen Kompetenzerwerbs in Schulkulturen Ermöglichungs- und Begrenzungsraum zugleich darstellen kann. Habitushinterfragende Irritationen und Krisen sind in unterschiedlichen Bereichen der Berufseinstiegsphase möglich, erfordern jedoch neben einem fordernden und fördernden beruflichen Umfeld auch eine eigeninitiativ initiierte Reflexivität.

10 DISKUSSION

Dieses abschließende Kapitel beinhaltet erstens eine Reflexion von Vorannahmen und des methodischen Vorgehens, zweitens eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit sowie Implikationen auf betroffene Bildungssysteme, und drittens einen Ausblick auf weitere Forschungsansätze.

Eigene Vorannahmen und Limitation

Durch die über dreißigjährige Tätigkeit im Lehrberuf und die damit einhergehende persönliche Verortung im sozialen Raum sind eigene Vorannahmen des Studienautors kaum auszuschließen. Eine zentrale persönliche Grundannahme stellt die eigene Einstellung zur Mediennutzung dar. Da anzunehmen ist, dass die Studie auch vom Medienhabitus des Autors geprägt ist, impliziert die eigene Medienaffinität eine positive Wertung der Nutzung digitaler Medien. Eine reflektierte, vielfältige und kompetenzorientierte schulbezogene Mediennutzung wurde demzufolge stets entsprechend gefordert und gefördert. Weiters bestehen berufsbedingt implizite Vorstellungen darüber, was guten Unterricht ausmacht. Dazu zählen konstruktivistische und konnektivistische sowie reflexive und evaluative Zugänge. Durch die eigene Tätigkeit im Bereich Mentoring und in der Induktionsphase wurde zudem das Berufseinstiegsjahr als persönlichkeitsbeeinflussender Zeitabschnitt subjektiv erlebt. Bei der Gestaltung des Forschungsdesigns und der Interviewleitfäden wurden diese Vermutungen und impliziten Annahmen zwar stets reflektiert: eine indirekte Beeinflussung kann dennoch nicht ausgeschlossen werden.

Beide Studienteile weisen zudem **Limitationen** auf. Diese ergeben sich bei der quantitativen Vorstudie einerseits aus dem Problem der Selektivität der Stichprobe, die aufgrund der Art der Rekrutierung einen Freiwilligkeitsbias aufweist. Auch können Priming-Effekte durch das Setting in Seminaren und die Fragebogenstruktur nicht ausgeschlossen werden. Während der geplanten Studiendurchführung der quantitativen Studie wurde ersichtlich, dass das ursprünglich intendierte Forschungsziel nicht erreichbar ist. Deshalb wurde eine stärkere Gewichtung auf die qualitative Studie gelegt und die quantitative Studie als Vorstudie miteinbezogen. Auch bei der qualitativen Hauptstudie muss auf den Freiwilligenbias hingewiesen werden. Darüber hinaus war den teilnehmenden Interviewten zumindest das Interviewthema bekannt, was neben systematischen Verzerrungen auch abermals Priming-Effekte wahrscheinlich macht. Schließlich muss auch auf den Einfluss der Corona-Pandemie verwiesen werden. Dadurch wurde in den Schulen zum Teil eine plötzliche und

unvorhersehbare Umstellung in Bezug auf Unterrichtspraxen und Kommunikationsformen (Emergency Remote Teaching) umgesetzt (vgl. Gabriel & Pecher, 2021). Es ist wahrscheinlich, dass zumindest einige der im Pandemiezeitraum umgesetzten Handlungspraxen in den nächsten Jahren wieder zurückgefahren oder zumindest anders gehandhabt werden. Darüber hinaus muss auch das Modell und die theoretische Natur der strukturierenden Inhaltsanalyse in Bezug auf die „medienbezogenen Entwicklungsfelder" kritisch reflektiert werden. Zwar ergeben sich aus den im Berufseinstiegsjahr gezeigten Faktoren vielversprechende Ansätze beim Erwerb von berufsbedingten Medienkompetenzen in der Reflexion des Primärhabitus, jedoch ist deren dauerhafte, berufsbiografische Wirksamkeit wohl von vielen weiteren Faktoren abhängig, welche lediglich mit einer longitudinalen Methodik schlüssig dargestellt werden könnten. Neben weiteren Faktoren der medienbezogenen Professionalisierungsmöglichkeiten können zukünftig auch Möglichkeiten der Darstellung eines medialen Berufshabitus unter Einbeziehung primärhabitueller und schulstruktureller Faktoren Relevanz erlangen.

Forschungsziel und Theorie

Ausgangsbasis für die vorliegende Dissertation war die in der Problemstellung in Kapitel 1 beschriebene gesamtgesellschaftliche Bedeutung digitaler Medien durch Prozesse der Mediatisierung und Transformation, deren lebensweltprägende Zuschreibung sowie die Gewichtung der Institution Schule und der in ihr tätigen Lehrpersonen (Herzig, 2023; Rummler, 2018). Das formulierte Ziel des Dissertationsprojekts war, wahrgenommene medienbezogene Anforderungen und Professionalisierungen von berufseinsteigenden Lehrpersonen im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklungsfelder darzustellen. Darüber hinaus wurden medienbezogene, habituell bedingte Transformationen und Erfahrungsräume im Schulumfeld durch die Darstellung der Befragten sichtbar gemacht.

Terharts (1994, 2014), Herricks (2006) und Keller-Schneiders (2010) Forschungen zum biografischen Kompetenzerwerb beim Berufseinstieg sowie Schaumburg & Prasses (2019), Tulodzieckis (2012) und Blömekes (2000, 2003, 2005) Ausführungen medienpädagogischer Kompetenzbereiche unter Berücksichtigung des Medienkompetenzmodelles Baackes (1996) lieferten die erkenntnisleitenden Fundierungen zum Modell der „*medienbezogenen Entwicklungsfelder*". Darstellungen des medialen Habitus von Swertz (2003, 2004), Kommer und Biermann (2009b, 2021; 2014, 2022; 2012) sowie Überlegungen zum Berufshabitus von Helsper (2008a, 2018b, 2021; 2014) und Kramer & Pallesen (2017; 2019) boten theoretische

Zugänge zur Beschreibung von Transformationen und Erfahrungsräumen. Eigene habituell bedingte Routinen und Medienpraxen werden im neuen Berufsfeld Schule reflektiert und an berufliche Anforderungen adaptiert oder neu interpretiert. Im Zuge dessen können im Rahmen transitorischer Prozesse Umdeutungen, Anpassungen und Auflehnung sichtbar gemacht werden.

Einen ersten Forschungszugang lieferten Daten aus einer quantitativen Vorstudie zur Darstellung der Technik- und Mediennutzungsbereitschaft. Das verwendete **Mixed-Methods-Design** der Studie hatte zum Ziel, Erkenntnisse aus der quantitativen Vorstudie in den weiteren Forschungsprozess zu integrieren und diese für die Fragebogenerstellung, die inhaltsanalytische Auswertung und die Typenkonstruktion zu verwenden. Zur Untersuchung medienbezogener Entwicklungsfelder und transformatorischer Neuformationen habitueller Prägungen wurde das Berufseinstiegsjahr als zu beforschender Zeitraum gewählt. Mittels eines längsschnittartigen Forschungsdesigns konnten mediale Handlungspraxen medienbezogenen Entwicklungsfeldern zugeordnet und Prozesse transformativer Entwicklungsverläufe dargestellt werden. Im Verlauf des Forschungsprozesses konnten durch die in zwei Erhebungswellen durchgeführten, problemzentrierten Interviews die vier medienbezogenen Entwicklungsfelder in deduktiven Kategorien dargestellt werden. Eine anschließend durchgeführte Typisierung nach primärhabituellen Merkmalen sowie eine Einordnung sekundärhabitueller Faktoren ermöglichten Anknüpfungspunkte für weitere Forschungszugänge.

Diskussion der quantitativen Vorstudie

Durch die Datenerhebung mittels teilstandardisierter Fragebögen konnten die Technik- und Medienbereitschaft Primarstufenstudierender eingeschätzt und zu Vergleichsgruppen kontrastierend in Bezug gesetzt werden. Die Fragestellungen zur Bereitschaft der befragten Studierenden im Umgang mit Technik ergaben ähnlich hohe Werte wie bei zwei Vergleichsgruppen. Dies lässt den Schluss zu, dass die beforschte Gruppe ähnlich medien- und technikaffin ist wie Studierende anderer Fakultäten und Studienrichtungen.

Darüber hinaus wurde mit einem internen Vergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden dargelegt, dass sich Einstellungen und Haltungen beim Medieneinsatz im Studienverlauf nur in wenigen Bereichen verändern. Zur Evaluierung der Medienbereitschaft wurden Fragenkomplexe zur Medieneinstellung, zum lernförderlichen Medieneinsatz sowie zum methodischen Einsatz von Medien genutzt. Der hier vorgenommene interne Vergleich zwischen den Studierendengruppen im Bachelor- und Masterabschnitt sollte Unterschiede

in der Einstellung zeigen, die aufgrund von Professionalisierungsangeboten im Studium durch theoretische Inhalte und Praxisphasen erwartbar waren. Aus dem Umstand, dass die überwiegende Mehrheit der Items keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierendengruppen zeigte, wurde geschlussfolgert, dass habituelle Prägungen und dispositive Veranlagungen der angehenden Lehrkräfte einen vergleichsweisen dominanten Faktor in Bezug auf unterrichtsbezogene mediale Handlungspraxen darstellen.

Es gilt zu berücksichtigen, dass aufgrund der Beschränkung der Studie auf eine Hochschule die erhobenen Daten keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Da jedoch die beforschten Personengruppen der quantitativen und qualitativen Studien teilident waren, sind Rückschlüsse auf primärhabituelle Prägungen zulässig. Das Forschungsdesign ermöglichte es, die generierten quantitativen und qualitativen Daten miteinander in Beziehung zu setzen. Die im Anschluss an die Vorstudie durchgeführte Interviewstudie half dabei, die Ergebnisse besser einzuschätzen und in einen vertiefenden Forschungsprozess zu integrieren.

Nicht berücksichtigt in der Auswertung wurden im Zuge einer Regressionsanalyse festgestellte Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen der Mediennutzungsbereitschaft.

Diskussion der qualitativen Hauptstudie

Ausgehend von der vorgenommenen Konzeption des Modells der „medienbezogenen Entwicklungsfelder“ (vgl. Kapitel 6) erfolgte im Anschluss an die Datenerhebung und die durchgeführte Codierung der Interviewdaten die Darstellung der Ergebnisse anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022). Die Kategorisierung zeigte, dass die beforschte Gruppe der Berufseinsteigenden entlang der Leitfragen ihre medialen Handlungspraxen in zur Beantwortung der Forschungsfrage ausreichendem Umfang zu allen vier Entwicklungsfeldern „Person“, „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ reflektierte. Das dieser Forschungsphase zugrunde liegende theoretisch vorab definierte Modell der medienbezogenen Entwicklungsfelder hat sich für die Zuordnung als zielführend erwiesen, da durch diese Vorgehensweise eine theoriegeleitete Erhebung, Auswertung und die fundierte Darstellung der Ergebnisse möglich gemacht wurde. Die prozessorientierte Längsschnittdarstellung eröffnete zudem die Perspektive, das Berufseinstiegsjahr als Merkmalsraum der beruflichen Professionalisierung des Medienhandelns darzustellen. Somit konnte die zentrale Forschungsfrage nach wahrgenommenen, medienbezogenen beruflichen Anforderungen schlüssig beantwortet werden.

Das Entwicklungsfeld **Person** beinhaltet die Darstellung von persönlicher Medienausstattung und Medienaffinität ebenso wie eine Reflexion im schulkulturellen Kontext. Der Nutzung von Medien zur Unterrichtsvorbereitung folgt eine herzustellende Balance zwischen habituellen Prägungen und schulbezogenen Möglichkeiten. Eingeforderten oder immanenten Professionalisierungsansprüchen wird entsprechend begegnet. Die Interviewdaten legen nahe, dass Medien mit großer Selbstverständlichkeit genutzt wurden und eine adäquate oder sogar hohe Affinität bei durchgängig allen Studienteilnehmenden gegeben war.

Das Entwicklungsfeld **Sache** stellt die didaktische Vermittlung von medienbezogenen Fachinhalten in den Vordergrund. Dies erfordert nach einer Reflexion der Medienvoraussetzungen wie technischer Ausstattung auch eine Klärung der zu meisternden Hürden und Problemfelder. Die eigentliche mediengestützte Unterrichtstätigkeit bedarf neben einer entsprechenden medienbezogenen Vorbereitung auch einer Weiterentwicklung mediendidaktischer Kompetenzen. Die Interviewdaten zeigen, dass häufig klare Vorstellungen von medienbezogenen Unterrichtsformen bestehen und diese nach Klärungen auch entsprechend umgesetzt werden, wobei der motivierende Effekt auf Lernende eine bedeutsame Rolle spielt.

Das Entwicklungsfeld **Lernende** beinhaltet schwerpunktmäßig die mediengestützte unterrichtsbezogene Entwicklung von Lehrkonzepten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen. Um Medien adäquat im Unterricht einzusetzen, ist ein Zugang zu Medienwelten von Kindern notwendig, wobei Formen des differenzierten Medieneinsatzes auf Unterschiedlichkeiten Rücksicht nehmen. Von Lernenden erbrachte Medienleistungen werden gewürdigt oder bewertet. Die Interviewdaten zeigen, dass differenzierterer Medieneinsatz überwiegend dort umgesetzt wird, wo dieser durch heterogene Gruppenzusammensetzungen, inklusiven Unterricht oder Mehrstufenklassen organisatorisch notwendig ist.

Das Entwicklungsfeld **Institution** beschreibt medienbezogene, institutionelle oder administrative Tätigkeiten der berufseinsteigenden Lehrpersonen am Schulstandort. Dazu zählen schulimmanente Aufgabenbereiche sowie digitale Kommunikationsformen mit anderen Lehrenden oder Eltern. Der Reflexion der eigenen institutionellen Rolle folgt eine mehr oder weniger aktive Teilhabe an informellen oder formalen Kommunikationskanälen, wobei die Reflexion von Kommunikationsetiketten und Hierarchien Ausverhandlungsprozesse erfordert. Die Interviewdaten zeigen eine weitgehend friktionsfreie medienbezogene Integration der Berufseinsteigenden. Mehrheitlich werden Aufgaben im Medienbereich übernommen, wobei die Übernahme überwiegend eigeninitiativ und seltener unfreiwillig erfolgt.

Die quantitative Darstellung der Daten zeigt darüber hinaus eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Entwicklungsfelder durch die befragten Berufseinsteigenden. Während die Kategorien „Person“, „Sache“, und „Institution“ mit mindestens 150 codierten Segmenten jeweils umfangreich von nahezu allen Befragten adressiert wurde, blieb das Entwicklungsfeld „Lernende“ mit deutlich unter 100 Codesegmenten quantitativ hinter den anderen zurück. Neben einer Auswirkung des Interviewleitfadens kann auch vermutet werden, dass im Berufseinstiegsjahr medienerzieherische Kompetenzen, die eine Entwicklung von Lehrkonzepten unter Berücksichtigung von Medienwelten und Wissensständen Lernender voraussetzen, das anspruchsvollste zu bearbeitende Entwicklungsfeld darstellt und Berufseinsteigende mit dem „Überleben, Zurechtfinden und Anpassen“ am Berufsort sowie der Reflexion eigener primärhabitueller Medienzugänge und ihrer Rolle am Schulstandort ausgelastet sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die theoriegeleitete Darstellung der medienbezogenen Entwicklungsfelder „Person“ „Sache“, „Lernende“ und „Institution“ leitfadengestützt in den Interviewdaten durch eine entsprechende Zahl an codierten Textpassagen der Forschungsfrage entsprechend schlüssig und nachvollziehbar durchgeführt werden konnte. Die vorliegende Forschungsarbeit grenzt sich zu früheren Forschungen Hericks & Keller-Schneiders (2006, 2009; 2020; 2010) zu Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in berufsbiografischer Perspektive insofern ab, da hier ein besonderer Schwerpunkt auf die Medienprofessionalisierung im Berufseinstiegsjahr gelegt wurde. Medienbezogen unterstützen zugrundeliegende biografische und pädagogische Kompetenzmodelle den Anschluss an strukturtheoretische Modelle. Die vorliegende Forschungsarbeit ergänzt somit das biografische Professionalisierungsmodell von Bonnet & Hericks (2019) sowie Überlegungen zu fachspezifischer Professionalisierung und Habitualisierung (Hericks et al., 2020) mit Zugängen medienbiografischer Kompetenzaneignung und bildet mit einer primärhabituellen Fokussierung im Besonderen herkunftsbezogene und gesellschaftliche Aspekte ab.

Diskussion der Typenbildung

Schon bei der induktiven Kategorienbildung und der darauffolgenden längsschnittlichen Analyse der empirischen Daten wurden Differenzen und individuelle Schwerpunktsetzungen bei einzelnen Interviewten festgestellt, was theoretische Vorannahmen (vgl. Kapitel 5.1) in Bezug auf den medialen Habitus (Kommer, 2006; Swertz, 2003) und daraus resultierende unterschiedliche dispositiv bedingte Voraussetzungen unterstützte.

Im Anschluss an die inhaltsanalytische Darstellung wurden die schon vorhanden Interviewdaten neuerlich ausgewertet und eine Typenbildung (Kuckartz & Rädiker, 2022) vorgenommen. Die zentrale Herausforderung in der Verknüpfung der strukturtheoretischen Darstellung des Berufseinstiegsjahrs als längsschnittartiger Orientierungsrahmen mit dem Modell primärhabitueller, medialer Dispositionen im schulkulturellen Umfeld. Dazu wurden bei der Typenbildung dispositive Voraussetzungen adressiert, die durch persönliche Mediennutzungsvorlieben im privaten und hochschulischen Bereich („Geschmack") beschrieben wurden. So konnten neben habituell begründeten auch medienpädagogische Handlungspraxen zugeordnet und die beiden Mediennutzungstypen „**Medienengagierte**" und „**Medienreservierte"** gebildet werden. Die Veranschaulichung der Typenbildung mittels Tabellen nach Kelle & Kluge (2010) erwies sich als zielführende Strategie, um die vorab erhobenen Interviewdaten übersichtlich und nachvollziehbar zu strukturieren und darzustellen.

Die Gruppe der **Medienreservierten** beschreibt den eigenen Medienzugang eher passiv und allenfalls zweckorientiert. Das Medienrepertoire erweist sich zudem als teilweise eingeschränkt. Die Entwicklung eigener mediendidaktischer und medienerzieherischer Kompetenzen wird durch den Umstand gebremst, dass digitalen Medien mehrheitlich wenig Lernwirksamkeit zugeschrieben werden. Die berufliche Nutzung von Medien zur Kommunikation passiert zwar häufig, wird jedoch eher als Notwendigkeit gesehen. Die Übernahme medienbezogener Aufgabenbereiche geschieht oft aus normativen Zwängen und selten aus Eigeninitiative. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit decken sich somit überwiegend mit den theoriebezogenen Habitusmerkmalen (vgl. Tabelle 3, Kapitel 5.1), wo Medienreservierte durch eine ablehnende, distanzierte Grundhaltung, Zweifel an der Lernwirksamkeit digitaler Medien sowie die Auffassung von Bildungseinrichtungen als Bewahrraum vor schädlichen Medieneinflüssen charakterisiert sind.

Die Gruppe der **Medienengagierten** kennzeichnet ein aktiveren und reflektierten privaten Medienzugang. Das Medienrepertoire ist umfangreich und vielseitig und wird meist auf den neuesten Stand gehalten. Die Entwicklung mediendidaktischer und medienerzieherischer Kompetenzen sowie medienbetonte Unterrichtstätigkeiten werden häufig mit einer gesellschaftlichen Notwendigkeit sowie vermuteter Lernwirksamkeit adressiert. Medienkommunikation am Berufsort wird als nützlich erachtet, jedoch steht die Ausverhandlung von Hierarchien, Regeln und Etiketten vergleichsweise stärker im Mittelpunkt. Wie bei der Gruppe der „Medienreservierten" liefern sich auch hier die Ergebnisse in der vorliegenden

Forschungsarbeit vielversprechende Bezüge zu theoriebezogenen Habitusmerkmalen (vgl. Tabelle 3, Kapitel 5.1). Medienengagierte werden in früheren Forschungsarbeiten als gut ausgestattet und mit einer positiven Grundhaltung gegenüber Medien beschrieben. Schulische Medienbildung wird als zentrale gesellschaftliche Aufgabe definiert. Neben der Betonung des Unterhaltungsfaktors wird der Erwerb von pädagogischer Medienkompetenz – in Abgrenzung zu den Medienreservierten – nicht an die Institution, sondern an die eigene Person adressiert.

Grundsätzlich beschreiben sich alle Befragten als ausreichend medienaffin, um beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein. Medienengagierte hinterfragen jedoch im Berufseinstiegsjahr das Medienangebot kritischer und sind besser in der Lage, dieses mit eigenen primärhabituellen Vorstellungen in Einklang zu bringen. Professionalisierungswünsche werden je nach Medienengagiertheit an die Institution oder eher autodidaktisch an die eigene Person gerichtet. Die Notwendigkeit einer kompetenten Mediennutzung wird von allen Befragten unterstrichen. Jedoch erachten Medienengagierte dies als gesellschaftlich notwendig, während Medienreservierte die Lernwirksamkeit digitaler Medien in Frage stellen und diese eher als Bedrohung wahrnehmen. Prinzipiell werden digitale Medien als angemessenes Mittel der unterrichtsbezogenen Inhaltsvermittlung angesehen. Medienreservierte sehen Medieneinsatz aber eher als Mittel zur Motivationssteigerung und Unterhaltung, während Medienengagierte neben der effizienteren Inhaltsvermittlung auch den persönlichen Nutzen der Arbeitserleichterung hervorheben. Die Bewertung und Würdigung von durch Medien erbrachte Leistungen (vgl. „Medienästhetik“) wurde untergeordnet beschrieben. Dies mag einerseits auf den Leitfaden zurückzuführen sein, andererseits kann beim Stand der beruflichen Sozialisation nach einigen Monaten auch von noch unzureichenden medienpädagogischen bzw. medienerzieherischen Kompetenzen ausgegangen werden. Wie dargestellt werden konnte, werden digitale Medienkanäle häufig und umfangreich berufsbezogen genutzt. Medienreservierte betrachten die Verwendung digitaler Austauschformen eher als eine organisatorische Notwendigkeit, während Medienengagierte die Vorteile wie Effizienz hervorheben und darüber hinaus die Ausverhandlung von Kommunikationsetiketten und Medienhierarchien betonen. Die Übernahme von medienbezogenen schulischen Aufgaben erfolgt häufig und je nach Medienengagiertheit auch eigeninitiativ.

Keine Berücksichtigung in der Auswertung fanden die erhobenen Angaben zu Alter und Geschlecht, da hier bei einer Analyse der Daten keine Korrelationen festzustellen waren.

Einen nennenswerten Aspekt stellt jedoch der Umstand dar, dass die Gruppe der Medienreservierten fast durchgängig in ländlichen Volksschulen unterrichtete, die medien- und technikbezogen häufig schlechter ausgestattet sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit Hilfe der Typenbildung eindeutige, durch primärhabituelle Dispositionen erklärbare Merkmalsausprägungen dargestellt werden konnten. Die zur Abgrenzung genutzten Faktoren konnten auch bei der theoretischen Zusammenschau mehrerer Darstellungen des medialen Habitus (vgl. Kapitel 5.1) reproduziert werden. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass die zitierten Forschungszugänge andere Sozialräume und eine unterschiedliche Anzahl an Habitus-Typologien aufweisen und den medialen Habitus teilweise feingliedriger darstellen bzw. abgrenzen. Aufgrund unterschiedlicher dispositiv bedingter Voraussetzungen liegt der Schluss nahe, dass berufseinsteigende medienreservierte bzw. medienengagierte Lehrpersonen unterschiedliche Professionalisierungsangebote benötigen.

Vorliegende Dissertation grenzt sich zudem zu früher durchgeführten, habitusorientierten Forschungsarbeiten deutlich ab: Košinár & Laros (2021) führen Typenbildungen des beruflichen Habitus anhand von Vergleichsdimensionen verschiedener Handlungsorientierungen durch, lassen jedoch den primären Habitus außer Acht. Bäsler (2019, 2021) wiederum ermittelt die beiden medialen Habitustypen „digitaler Pragmatiker“ und „digitaler Fan“ aus der theoretischen Interpretation anhand der Habitustypen von Kommer & Biermann (2006, 2014; 2012). Mit der Verknüpfung primärhabitueller Vorerfahrungen und schulkultureller Anforderungen konnte, der Forschungsfrage entsprechend, ein Beitrag zu einem ganzheitlichen Blick auf (medienbezogene) Professionalisierungen von Lehrkräften in der ersten Phase ihres beruflichen Wirkens geleistet werden, der sowohl habituelle wie strukturelle Faktoren berücksichtigt. Mit vorliegender Arbeit konnte zudem dem Anspruch nach einer fundierteren Anbindung des Konzepts des medialen Habitus an strukturtheoretischer Modelle mit Fokus auf reflexive Selbstsozialisation entsprochen werden (vgl. Kommer, 2014).

Merkmalsraum und Berufshabitus

Der längsschnittartige Aufbau des typenbasierten, medienbezogenen Entwicklungsmodells ermöglicht die Darstellung kontrastierender Unterschiede in medienbezogenen Handlungspraxen der beiden Mediennutzungstypen im zeitlichen Abschnitt des Berufseinstiegsjahrs. Die Erfassung von Handlungsdimensionen der vier dargestellten Entwicklungsfelder konnte als Orientierungsrahmen zur Darstellung des Merkmalsraums „Berufseinstiegsjahr“ genutzt

werden. Dabei zeigen sich fördernde oder hemmende schulbezogene Faktoren, die primärhabituelle dispositive Vorstellungen von schulischem Medienhandeln bestärken oder abschwächen können, was besonders durch die Darstellung der Merkmalsmatrix (vgl. Kapitel 9.7.2) sowie die verlaufsartige Typendarstellung (vgl. Kapitel 9.8) gezeigt werden konnte. Als Faktoren können die Medienbereitschaft des Kollegiums, die Schulleitung, die medienbezogene Ausstattung, Schulkulturen, Schulhierarchien, aber auch Schulklima generell genannt werden.

Als Forschungsansatz werden aus den bisherigen Erkenntnissen Grundzüge **eines medienbezogenen Berufshabitus** (vgl. Kapitel 9.9) beschrieben. Aus theoretischen Vorkenntnissen und empirischen Daten können die drei Merkmalskategorien „Herkunft", „Krisen" und „Struktur" gebildet werden, welche medienbezogene Reflexionen des Primärhabitus und von Schulkulturen, die Artikulation von Professionalisierungsansprüchen, die Mitgestaltung von Arbeitsbündnissen sowie die Initiierung von Antinomien im medienpädagogischen und medienerzieherischen Unterrichtshandeln beinhalten.

Einschränkend muss auf den Forschungszeitraum vorliegender Arbeit verwiesen werden: Das Berufseinstiegsjahr hat eine Dauer von rund zehn Monaten. Wenngleich eine der Grundannahmen hier der Forschungsbefund darstellt, dass die in der Einstiegsphase gebildeten Handlungspraxen über weite Bereiche des Berufslebens bestimmend bleiben, so stellt sich trotzdem auch die Frage, ob die beobachteten Veränderungen in Form von Habitustransformationen und -neuinterpretationen nur eine kurzfristige Anpassung an Anforderungen darstellen oder Ansätze einer längerfristigen berufshabituellen Formierung sind. Es könnten hier auch persistente Habitusformierungen zum Tragen kommen, die sich trotz Veränderungen der Umwelt als beständig und träge erweisen und von Bourdieu (1987) als „Hysteresis-Effekt" beschrieben wurden. Um darzustellen, ob und wie persistent Anpassungen, Auflehnungen bzw. die Verstärkung oder Abschwächung (vgl. Kapitel 9.7) von habitusbedingten Handlungspraxen sind, bräuchte es zusätzliche Befragungsintervalle und einen entsprechend längeren Forschungszeitraum. Ergänzend gehen unterschiedliche strukturtheoretische Modelle von einer Etablierungsphase zwischen einem und mehreren Jahren aus, bis sich berufliche Handlungspraxen als stabil und bewahrend zeigen. Darüber hinaus muss auch immer der kritisch distanzierte Blick auf die „Methodenbrille" des Habituskonzepts generell gerichtet sein und auf die Frage, ob damit alle situativen Aspekte immer erklärbar sind (vgl. Schmitt, 2006).

Retrospektiv und zusammenfassend betrachtet haben sich die meisten der aus theoretischen Zugängen und Modellen angenommenen Erwartungen in der vorliegenden Arbeit erfüllt. Überraschend waren jedoch einerseits die hohe Technik- und Medienbereitschaft der befragten Studierenden und Berufseinsteigenden in der quantitativen Vorstudie sowie die nur geringen Unterschiede in Bezug auf Vorstellungen zur Medienwirksamkeit bei den beiden Studierendengruppen im Bachelor- und Masterabschnitt. Erkenntnisse daraus konnten für die leitfadengestützte, quantitative Hauptstudie genutzt werden, in der dann jedoch zwei kontrastierende Mediennutzungstypen mit erheblichen Unterschieden gebildet wurden. Da habitusbedingte Differenzen bereits vor dem Berufseintritt existieren, lässt sich schlussfolgern, dass der Ermöglichungsraum der Berufseinstiegsschule habituelle Einflüsse viel deutlicher zeigt als die ausbildende Hochschule. Diese Vermutung deckt sich im Übrigen auch mit der Darstellung hemmender und fördernder Faktoren und der Annahme, dass der soziale Wirkungsort maßgeblichen Einfluss auf habitusverstärkende oder -abschwächende Handlungspraxen hat.

Forschungsdesiderate

Die dargestellten Forschungsergebnisse in Anbindung an frühere Forschungsarbeiten sowie die Grenzen der vorliegenden Arbeit lassen auch den Blick auf mögliche Desiderate zu: Zwar existieren mehrere Langzeitstudien zur Kompetenzaneignung und beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4), diese klammern aber herkunftshabituelle Aspekte meist aus und beschränken sich auf Beschreibungen der Struktur. Mit einem Beforschungszeitraum über mehrere Jahre (im Idealfall mit derselben Personengruppe) und einer Verschränkung von strukturprofessionellen und habituellen Forschungszugängen könnte die medienbezogene berufliche Professionalisierung von Lehrkräften umfassender und habituszentrierter dargestellt werden. Eine entsprechende längsschnittliche empirische Sättigung würde auch eine vertiefende Darstellung eines medialen Berufshabitus fördern. Die dargestellten Irritationen des Habitus könnten einerseits nur zu kurzfristigen Wandlungen führen oder andererseits längerfristig wirken und transformatorisch zu einem dauerhaften Berufshabitus führen.

Da in vorliegender Forschungsarbeit die Gruppe der Primarstufenlehrenden dargestellt wurde, ist die Frage naheliegend, ob in unterschiedlichen Schultypen und Bildungsumgebungen auch unterschiedliche habituell bedingte Professionalisierungsschwerpunkte existieren. Anknüpfungspunkte bilden dabei die Darstellungen des primären medialen Habitus

(Tabelle 3 in Kapitel 5.1), wo je nach beforschter Personengruppe und sozialem Merkmalsraum die Abgrenzungsmerkmale der Habitusformen unterschiedlich definiert und interpretiert werden. So könnten sich bspw. im Elementar- oder Sekundarstufenbereich oder auch im universitären beruflichen Umfeld von Lehrenden im Umgang mit Lernenden andere Formen berufshabitueller medienbezogener Professionalisierungen zeigen.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt stellt schließlich noch die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Schulkulturen und -strukturen dar. Zwar wurden diese aus der Sicht der berufseinsteigenden Lehrkräfte umfassend beschrieben, aber diese Perspektive könnte aufgrund des Fokus auf eigene Handlungspraxen gelegentlich subjektiv sein und erfolgt stets aus der persönlichen sozialen Perspektive (wobei auch der Verfasser vorliegender Arbeit sich dessen bewusst ist). Deswegen wäre die fokussierte Beforschung bestimmter professionalisierungsfördernder Aspekte in Schulen hilfreich, um daraus ein Modell einer habitusreflexiven, fördernden Professionalisierungsumgebung zu erstellen.

Implikationen

Ausgehend von den dargestellten Ergebnissen, Abgrenzungen und Anknüpfungen für weitere Forschungen ergeben sich auch pädagogische, systemische und gesellschaftliche Schlussfolgerungen.

Hervorzuheben ist, dass die **Medienprofessionalisierung** in der Berufseinstiegsschule durch die befragten Lehrkräfte durchgängig als bedeutsam thematisiert wird, auch wenn von einem kleineren Teil der Befragten der gesellschaftliche Mehrwert in Frage gestellt wurde. Förderprogramme und entsprechende Fortbildungen mit einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Themen „gesellschaftliche Bedeutung der Mediatisierung“, „Lernwirksamkeit von Medien“ und „mediendidaktische Möglichkeiten“ stellen einen möglichen Anknüpfungspunkt für eine Professionalisierungsförderung Berufseinsteigender im Medienbereich dar. Die Berufseinstiegsschule wird als bedeutsamer Ort der beruflichen Sozialisation beschrieben. Da jedoch Medienausstattungen und Schulkulturen standortabhängig große Unterschiede zeigen, können jene Professionalisierungsangebote wie bspw. schulinterne Fortbildungen (vgl. Wenzel et al., 2024) als sinnvoller erachtet werden, die auf lokale schulkulturelle Gegebenheiten Rücksicht nehmen, in diese eingebunden sind oder von diesen sogar initiiert werden.

Auch stellt sich die Frage, inwieweit informelle, hilfreiche und kompetente **Unterstützung** oder gezielte **Fortbildung** an einzelnen Schulstandorten Professionalisierungsansprüche

besser fördern können. Wenngleich die Mehrzahl der befragten Berufseinsteigenden sinngemäß angab, sich „alles selbst beibringen zu wollen“ und dies durch einen entsprechend medienaffinen Primärhabitus auch begünstigt wird, so könnten informelle medienbezogene Unterstützungsangebote durch befugte und kompetente Lehrpersonen direkt am Standort (z. B. der Umgang mit Geräten wie Smartboards) Leerläufe minimieren und die Professionalisierung zielgerichtet fördern. Mentoringprogramme und induktionsphasenspezifische Angebote, die als Ermöglichungsraum der Professionalisierung beschrieben werden (Dammerer et al., 2023; Haas, 2021; Wittek & Keller-Schneider, 2023) spielten hier, trotz expliziter, leitfadengestützter Adressierung nur eine untergeordnete Rolle.

Eine weitere Schlussfolgerung vorliegender Arbeit betrifft die technische und medienbezogene **Ausstattung** von Schulen: Das bloße Vorhandensein einer adäquaten digitalen Infrastruktur mit ausreichend zur Verfügung stehenden digitalen Medien (vgl. Biermann, 2020) ist für sich alleine noch kein Garant für eine gelungene medienpädagogische Professionalisierung und Vermittlung; das Nicht-Vorhandensein erschwert deren Gelingen jedoch noch meist noch zusätzlich. Zwar ist ein intensives und durchgängiges Bemühen der beforschten Berufseinsteigenden zu sehen, Ausstattungsmängel mit privatem, eigenem (auch im Verlauf der Lehramtsausbildung genutztem) Medienequipment zu kompensieren, jedoch laufen viele dieser Bemühungen letztendlich ins Leere. Dies geht zum einen mit Inkongruenzen zwischen primärhabituellen Vorstellungen und schulkulturellen Wirklichkeiten einher, zum anderen werden im Laufe des Einstiegsjahrs auch persönliche Abgrenzungen („tut mir nicht gut“) oder Einschränkungen („ist mir zu schade“) sichtbar. Zukünftige Ausstattungsinitiativen und curriculare Verankerungen (auch im Primarstufenbereich) sollten jedoch immer auch mit definierten Kompetenzerwartungen und medienpädagogischen Begleitmaßnahmen einhergehen.

Bezogen auf transformatorische Umdeutungen eigener habitueller Annahmen infolge von initiierten oder immanenten Krisen lohnt sich ein Blick auf die **Habitussensibilität** von Lehrpersonen. Eine reflexive und aktive Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft und deren Implikationen würde zum einen Schule als Ermöglichungs- und Gestaltungsraum zielgerichteter medienbezogener Professionalisierungen unterstützen, zum anderen aber auch den Blick auf die soziale Herkunft Lernender und deren Bedürfnisse schärfen sowie Ungleichheitsreduzierung fördern (vgl. Rutter, 2021; Rutter & Weitkämper, 2022). Die kritische Reflexion der in dieser Arbeit erhobenen Daten zeigt eine überwiegend

systemimmanente Auseinandersetzung mit eigenen habituellen Vorstellungen. Die Reflexion eigener Handlungspraxen erfolgt überwiegend aus der Notwendigkeit heraus und weniger aus einer intrinsischen Motivation. Eine wie immer geartete initiierte Reflexivität des eigenen medialen Habitus erscheint in diesem Zusammenhang daher nutzbringend.

Letztendlich muss auch die (gesamtgesellschaftliche) Bedeutung der Institution **Schule** hervorgehoben werden: Als Ort sozialer Ausverhandlungsprozesse und des angestrebten Ausgleichs gesellschaftlicher, milieubezogener Ungleichheiten soll die sozialisationsbeeinflussende Wirkung – sowohl für Lehrpersonen wie auch Kinder – hervorgestrichen werden. Schulen gelten nach wie vor als Orte der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu, 1982). Ein professionelles und professionalisierungsförderndes Schulklima mit partizipativen und wertschätzenden Schulkulturen wirkt offenbar fördernd auf notwendige, habitusbezogene Reflexionen und Professionalisierungen. So werden medienbezogene Unterrichtsformen adressiert, die zwar als arbeitserleichternd dargestellt werden, aber nur unzureichend durch eine differenzierte Mediennutzung auf individuelle Bedürfnisse Rücksicht nehmen oder sogar den begabteren und „fleißigeren" Lernenden zusätzliche und fördernde Medienangebote ermöglichen. Dabei gelten gerade adäquate Lehr- und Lernarrangements als Grundlage für den zielgerichteten Einsatz digitaler Medien (Tulodziecki, 1998). Schulen als Institutionen sollten daher Maßnahmen setzen, um jene medienbezogenen Lehr- und Lernstrukturen zu optimieren, die soziale Unterschiede im Unterricht möglichst minimieren.

Abschließendes Resümee

Zusammenfassend wird die hier vorliegende Arbeit dem Anspruch gerecht, medienbezogene Entwicklungsfelder der Bereiche „Person", „Sache", „Lernende" und „Institution" aus der Sicht der befragten Lehrkräfte den Problemaufrissen entsprechend darzustellen. Die Typisierung der beiden Gruppen der „Medienengagierten" und „Medienreservierten" zeigte sowohl Anknüpfungspunkte zu primärhabituellen Dispositionen wie auch schulkulturellen Strukturlogiken. Die Darstellung des Berufseinstiegsjahrs als gemeinsamer Erfahrungs- und Ermöglichungsraum bietet nicht nur den Rahmen zur Untersuchung medienbezogener, biografisch wirksamer Professionalisierungsansprüche, sondern auch der Möglichkeiten der Verstärkung oder Abschwächung primärhabituell bedingter Dispositionen in Schulkulturen.

Die Verbindung medienbezogener habitueller Vorbedingungen mit strukturtheoretischen Professionalisierungsmodellen stellt gleichzeitig auch einen Beitrag zur Erweiterung des Forschungsstandes dar. Ob und in welcher Art und Wirksamkeit mediale berufsbiografisch

bedeutsame Entwicklungsfelder bearbeitet werden und durch Professionalisierungen zur Ausbildung von biografischen Medienkompetenzen führen, liegt zum einen an der persönlichen Ausgestaltung und Interpretation der Anforderungen im Berufseinstiegsjahr und zum anderen an Aspekten der vorgefundenen Schulkultur (vgl. 11.4 und Tabelle 38).

Abschließend bleibt somit festzuhalten, dass schulkulturelle Faktoren persönliche habituelle Medienkompetenzen und Vorstellungen irritieren und sowohl günstige als auch ungünstige Bedingungen biografische Bausteine bei der Entwicklung eines medialen Berufshabitus darstellen können. Mit dieser Forschungsarbeit konnte gezeigt werden, dass die beforschten berufseinsteigenden Primarstufenlehrenden einer Mediennutzung im Schulumfeld überwiegend offen gegenüberstehen und Medienablehnung so gut wie keine Rolle spielt. Je nach habituellen Zugängen und Dispositionen fällt die Mediennutzung demzufolge zurückhaltender oder enthusiastischer aus. Im beruflichen Umfeld ist es zudem von Bedeutung, dass sich Schulkulturen – auch medienbezogene – dann als professionalisierungsfördernd erweisen, wenn sie die persönlichen medienbezogenen Dispositionen der berufseinsteigenden Lehrpersonen fordernd und fördernd irritieren und damit im Hinblick auf die Ausbildung eines Berufshabitus eine professionalisierungsorientierte Habitusreflexivität und -transformation letztendlich auch aktiv einfordern.

11 ANHANG

11.1 Fragebogen der quantitativen Vorstudie

Die hier dargestellten Fragebogenitems sind jene, die für den weiteren Forschungsverlauf herangezogen wurden. Die ursprüngliche Konzeption fand keine Berücksichtigung.

Fragebogenteil Techniküberzeugung

*Die nachfolgenden Aussagen thematisieren Ihre **persönliche Haltung** gegenüber und Ihren Umgang mit moderner **Technik**. Dabei geht es nicht um ein einzelnes Gerät, sondern um Ihre Einstellung bzw. um Ihr Erleben in der Anwendung moderner Technologien/Elektronik im Allgemeinen.*

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?	***trifft zu***	***trifft eher zu***	***teils teils***	***trifft weniger zu***	***trifft nicht zu***
Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig.	☐	☐	☐	☐	☐
Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar.	☐	☐	☐	☐	☐
Den Umgang mit neuer Technik finde ich schwierig – ich kann das meistens einfach nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Es liegt in meiner Hand, ob mir die Nutzung technischer Neuentwicklungen gelingt – mit Zufall oder Glück hat das wenig zu tun.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin stets daran interessiert, die neuesten technischen Geräte zu verwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst zu versagen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich im Umgang mit Technik Schwierigkeiten habe, hängt es schlussendlich allein von mir ab, dass ich sie löse.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Gelegenheit dazu hätte, würde ich noch viel häufiger technische Produkte nutzen, als ich das gegenwärtig tue.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Angst, technische Neuentwicklungen eher kaputt zu machen, als dass ich sie richtig benutze.	☐	☐	☐	☐	☐
Das, was passiert, wenn ich mich mit technischen Neuentwicklungen beschäftige, obliegt letztlich meiner Kontrolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde schnell Gefallen an technischen Neuentwicklungen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ob ich erfolgreich in der Anwendung moderner Technik bin, hängt im Wesentlichen von mir ab.	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Messung der Technikbereitschaft (Neyer & Felber, J. & Gebhardt, C., 2012)

Fragebogenteil Medieneinstellung

*Welche der folgenden **Einstellungen** zu **Computer, Internet** und **digitalen Medien** treffen am ehesten auf Sie zu, welche gar nicht?*

	trifft zu	***trifft eher zu***	***teils teils***	***trifft weniger zu***	***trifft nicht zu***
Wenn etwas am Computer oder Smartphone nicht sofort funktioniert, verliere ich schnell die Geduld.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin neuer Technik gegenüber generell aufgeschlossen.	☐	☐	☐	☐	☐
Am Computer, Laptop oder Tablet lässt es sich übersichtlicher und systematischer arbeiten als mit Büchern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin dem Internet gegenüber skeptisch, da der Datenschutz nicht gewährleistet ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei der Einarbeitung in neue Software benötige ich oft Hilfestellung von anderen (z. B. Kolleginnen und Kollegen).	☐	☐	☐	☐	☐
Mit digitalen Medien kann ich meine alltägliche Erfahrungswelt erweitern.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Arbeit mit digitalen Medien finde ich spannend und interessant.	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden (Biermann, 2009b), adaptiert

Fragebogenteil Lernfördernder Medieneinsatz

*Welche **Kenntnisse** benötigt man Ihrer Meinung nach, um **digitale Medien** lernfördernd i**m Unterricht einsetzen** zu können?*

	trifft zu	***trifft eher zu***	***teils teils***	***trifft weniger zu***	***trifft nicht zu***
Didaktische Konzepte zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Forschungsergebnisse zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.	☐	☐	☐	☐	☐
Lehr- und Lerntheorien im Zusammenhang mit digitalen Medien.	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungspsychologische Theorien im Zusammenhang mit digitalen Medien.	☐	☐	☐	☐	☐
Kriterien zur Analyse, Bewertung und Auswahl von digitalen Medien.	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnisse über den gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf Medien.	☐	☐	☐	☐	☐
Technische Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien.	☐	☐	☐	☐	☐
Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen wie Urheberrecht, Medienerlässe.	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden (Biermann, 2009b), adaptiert

Fragebogenteil Methodischer Medieneinsatz

Zu welchem **Zweck** werden Sie als Lehrkraft **digitale Medien im Unterricht einsetzen**?

Computer und digitale Medien im Unterricht sind geeignete Mittel, um…	***trifft zu***	***trifft eher zu***	***teils teils***	***trifft weniger zu***	***trifft nicht zu***
... Aufgaben und Ergebnisse zu präsentieren.	☐	☐	☐	☐	☐
... mit Schülerinnen und Schülern Vorgehen und Ziele einer Unterrichtsstunde zu erarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
... das geplante Vorgehen und die Ziele festzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
... eine Aufgabe zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Unterrichtsergebnisse festzuhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
... das Erarbeitete zu reflektieren und zu bewerten.	☐	☐	☐	☐	☐
... einen Sachverhalt zu veranschaulichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... individuelles Lernen zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... Abwechslung in den Unterricht zu bringen.	☐	☐	☐	☐	☐
... entdeckendes Lernen zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... zur Entwicklung eines Schulprofils beizutragen.	☐	☐	☐	☐	☐
... eigenständige Erarbeitung von Themen zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐
... aktuelle Informationen einzubringen.	☐	☐	☐	☐	☐
… kollaboratives Arbeiten in Gruppen zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden (Biermann, 2009b), adaptiert

Statistische Angaben zur Person

Bitte füllen Sie auch **folgende Angaben** aus, diese werden selbstverständlich **streng vertraulich** behandelt.

Alter und Geschlecht

Ihr Alter:					
Männlich	☐	Weiblich	☐	Anderes	☐

Wo** sind Sie **in erster Linie** aufgewachsen? **(Bitte nur ein Kästchen ankreuzen)

In einem eher ländlichen Einzugsgebiet	☐
In einem klein- oder mittelstädtischen Einzugsgebiet	☐
In einem großstädtischen Randgebiet	☐
Im Zentrum einer Großstadt	☐

*Welche **Studienrichtung** studieren Sie derzeit?*

Lehramt Primarstufe Bachelor	☐	Lehramt Primarstufe Master	
		Primarstufe	☐
		Inklusive Pädagogik	☐
		Katholische oder evangelische Religion	☐
Lehramt Sekundarstufe	☐	Anderes	☐

Probandencode

Zur Vermeidung von Eingabefehlern geben Sie im folgenden Feld Ihren persönlichen Code für diesen Fragebogen manuell ein. Der Code wird auf folgende Weise gebildet:

1. Dritter Buchstabe des eigenen Vornamens (z.B. „C“ für Michaela)
2. Letzter Buchstabe des eigenen Nachnamens (z.B. „R“ für Meier)
3. Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter (z.B. „I“ für Irene)
4. Erster Buchstabe des eigenen Geburtsortes (z.B. „S“ für Stockerau)
5. Tag des eigenen Geburtsdatums (z.B. „13“ für 13.07.1986, bitte zweistellig angeben z.B. „08“)
6. Eigene Position in der Geschwister-Reihenfolge (z.B. „2“ bei drei Geschwistern, wenn man selbst das Zweitgeborene ist; bei Zwillingen: je nachdem, wer früher/ später geboren wurde; bei keinen Geschwistern „0“ angeben)

Aus dem Beispiel resultiert der Code „CRIS132“.
Bitte beachten Sie, dass statt der Umlaute Ä, Ö bzw. Ü die Vokale A, O bzw. U anzugeben sind.

Probandencode _ _ _ _ _ _

11.2 Interviewleitfäden

Interviewleitfaden 1

Einstiegsfrage

- Wie haben Sie Ihren Berufseinstieg empfunden?

Private Mediennutzung

- Welche Bedeutung spielen (digitale) Medien im Privatleben?
- Wie und welche Medien nutzen Sie vorwiegend (Unterhaltung, Information…)?
- Wie sind Sie persönlich mit digitalen Medien ausgestattet?

Studium

- Welche Rolle spielten digitale Medien in Ihrem Studienalltag?
- Hat sich Ihre eigene Medienkompetenz durch das Studium verändert?

Berufseinstiegsschule und Mediennutzung, Erwartungshaltung

- Wie schätzen Sie Ihren Schulstandort in Bezug auf die Medienausstattung ein?
- Haben Sie digitale Medien bereits im Unterricht eingesetzt?
- Falls ja, in welchem Fach/welchem Bereich? Können Sie den Ablauf beschreiben?
- Was ist Ihnen gut gelungen, was würden Sie anders machen?
- Welche (digitalen) Medien würden Sie gerne in diesem Schuljahr noch einsetzen?
- Würden Sie gerne Ihre Kompetenzen erweitern? Falls ja, in welchem Bereich?
- Wie setzen Sie (digitale) Medien für Ihre eigene Vorbereitungstätigkeit ein?
- Welche Formen der Kooperation mit anderen Lehrkräften nutzen Sie in Ihrer Schule?
- Wie wird in Ihrer Schule mittels digitaler Medien kommuniziert?
- Wie findet die Elternkommunikation statt?
- Nutzen Sie (digitale) Medien zur Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern?
- Welche Potenziale und Herausforderungen sehen Sie beim Einsatz (digitaler) Medien?

Abschluss und Ausblick

- Gibt es noch etwas zum Thema, was Sie noch gerne loswerden möchten?

Interviewleitfaden 2

Einstiegsfrage

- Wie haben Sie das vergangene Schuljahr empfunden, was ist Besonderes passiert?
- (Wie konnten Sie das lösen/umsetzen)?

Medienbezogene Rekonstruktion des vergangenen Schuljahres

- Was ist Ihnen gut, was weniger gut gelungen?
- Was hätten Sie anders gemacht?
- (Wie ging es Ihnen beim Distance-Learning?)
- (Wie hat die Betreuung der Kinder daheim funktioniert?)
- Welche (digitalen) Medien haben Sie generell im Unterricht eingesetzt?
- Hätten Sie gern noch etwas Anderes ausprobiert?
- Wie und in welcher Form gab es Unterstützungsangebote (bspw. Mentoring)?
- Beim ersten Interview eher am Anfang des Schuljahres haben Sie bzgl. Mediennutzung bzw. Kompetenzerweiterung …. erwähnt. Hat sich das für Sie erfüllt?
- (Falls nein, warum nicht, falls wie, wie ging es Ihnen damit)?
- Wie hat die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen funktioniert?
- Wie hat die Elternkommunikation funktioniert?
- Welche (medienbezogenen) Aufgabenbereiche haben Sie im vergangenen Schuljahr übernommen?
- Waren Sie an Verwaltungsaufgaben beteiligt bzw. mit Aufgaben betraut?
- Wie würden Sie Ihre Rolle generell in Ihrer Schule sehen?

Abschluss und Ausblick

- Wenn Sie einen Ausblick auf das nächste Schuljahr machen, wo sehen Sie sich?
- Gibt es noch etwas zum Thema, das Sie noch gerne loswerden möchten?

11.3 Codierleitfaden

Bei dem im Folgenden dargestellten Codierleitfaden folgt der Definition der Kategorie in den Codierregeln ein Ankerbeispiel, das durch ein typisches Interviewsegment dargestellt wird. Die Abgrenzung zu anderen Code-Kategorien wird in den Codierregeln vorgenommen.

Person

Die Subkategorie „**Medienausstattung und Affinität**“ setzt sich aus den beiden Subkategorien „Medienvoraussetzung“ und „Medienaffinität“ zusammen und bezeichnet persönliche, habituell bedingte Medienausstattungen und Medienaffinitäten.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Medienvoraussetzung	„Medienvoraussetzung“ bezeichnet die persönliche Ausstattung mit Medien sowie die beschriebenen Nutzungsvorlieben.	IP16: Seit kurzem habe ich ein Handy, Laptop und Tablet, das Tablet kam jetzt neu dazu, auch in Bezug auf mögliche Einsatzmöglichkeiten für meine Unterrichtstätigkeit, wobei ich mir noch nicht sicher bin, ob ich mein Tablet wirklich dafür aufwenden werde. (16_01, Pos. 26)	In Abgrenzung zu Medienaffinität werden hier nicht die Fähigkeiten, sondern die Ausstattung in Bezug auf Soft- und Hardware codiert.
Medienaffinität	„Medienaffinität“ bezeichnet die selbst eingeschätzte Kompetenz bzgl. der Anwendung und Nutzung von Medien durch Berufseinsteigende.	IP13: Die mir zur Verfügung stehenden Medien, die beherrsche ich auch in der Schule, wenn es etwas Neues gibt, informiere ich mich schon aktiv darüber, aber ich würde mich jetzt nicht, ich würde nicht sagen, dass ich ständig auf der Suche nach einer Verbesserung bin und alle halben Jahre Handy und Laptop tauschen muss. (13_01, Pos. 30)	Statt Ausstattung wird hier die selbst vermutete Könnerschaft bzgl. der Nutzung eigener Medien codiert.

Die Subkategorie „**Berufliche Medienanforderungen***“* setzt sich aus den beiden Subkategorien „Unterrichtsvorbereitung mit Medien“ und „Medienbalance im Unterricht“ zusammen und bezeichnet die Reflexion und die berufliche Ausbalancierung eigener Medienvorstellungen.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Unterrichtsvorbereitung mit Medien	„Unterrichtsvorbereitung mit Medien“ bezeichnet die Nutzung von unterschiedlichen Medienarten zur Planung von Unterrichtsstunden.	IP4: Ich bereite mich selbst am Laptop vor, ich schreib es nicht händisch, da schreib ich alles für die Unterrichtsvorbereitung am PC und ich schaue durchs Internet, Videos, was gibt es noch für Sachen für Lehrer, den Lehrermarktplatz habe ich jetzt kennengelernt, zum Beispiel. Ich mache eigentlich alles am Computer im Bereich der Vorbereitung. (04_01, Pos. 60)	Als „Unterrichtsvorbereitung mit Medien“ wird die Verwendung von Medien VOR dem Unterricht (Vorbereitungen und Planungen) codiert.

Medienbalance im Unterricht	„Medienbalance im Unterricht“ bezeichnet die Anpassung des eigenen Medienhandelns an schulische und unterrichtsbezogene Gegebenheiten.	IP11: Nach wie vor ist das so, dass ich alles über meinen privaten Laptop mache, 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. (11_02, Pos. 44).	Als „Medienbalance im Unterricht“ werden Anpassungen des Medienverhaltens an die Bedingungen im Unterricht codiert. Die Nutzung für die Unterrichtsvorbereitung wird stattdessen unter „Unterrichtsvorbereitung“ codiert.

Die Subkategorie „**Medienbezogene Integration**“ setzt sich aus den beiden Subkategorien „Professionalisierung“ und „Unterstützung durch Schule“ zusammen und bezeichnet den persönlichen Wunsch nach Kompetenzerweiterung und unterschiedliche Unterstützungsangebote durch die Berufseinstiegsschule.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Professionalisierung	„Professionalisierung“ bezeichnet den an die eigene Person oder die Institution gerichteten Anspruch nach Kompetenzerweiterung.	IP6: Gerade in diesem, 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. […] 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)	Als Professionalisierung werden erkannte persönliche Kompetenzdefizite codiert, die entweder durch Eigeninitiative ausgeglichen werden oder als Wunsch nach Unterstützung an die Institution adressiert werden.
Unterstützung durch Schule	„Unterstützung durch Schule“ bezeichnet tatsächlich vorhandene medienbezogene, technische oder soziale Hilfsangebote zur Erreichung von Kompetenzsteigerung.	IP4: Ich habe Schoolfox gleich von Anfang an eingesetzt und musste mir aber alles ein bisschen selbst beibringen. Wir hatten zwar eine Lehrerin, die sich selbst „Schoolfox-Beauftragte“ nennt, sie hat das anscheinend in der Schule integriert oder ist da die Ansprechperson, aber weil da eben auch ältere Lehrerinnen […] haben sie meistens bombardiert mit Fragen und ich habe mir gedacht, na ja, so schwer kann es nicht sein und habe es mir so selbst beigebracht. (IP04_01, Pos. 52)	Als „Unterstützung durch Schule“ werden tatsächlich geleistete Unterstützungsformen codiert. Die Abgrenzung zur „Professionalisierung“ besteht darin, dass diese bereits geleistet wurden.

Sache

Die Subkategorie „**Medienevaluation**“ setzt sich aus den beiden Subkategorien „Schulbezogene Medienvoraussetzungen“ und „Herausforderungen bei der Mediennutzung“ zusammen und bezeichnet die Reflexion von medienbezogener sowie technischer Ausstattung am Schulstandort und die Bearbeitung auftretender Hürden.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Schulbezogene Medienvoraussetzungen	„Schulbezogene Medienvoraussetzungen“ bezeichnet die Ausstattung mit Medien an den Schulen und in den zu unterrichtenden Klassen an der Berufseinstiegsschule.	IP15: In den vierten Klassen gibt es jeweils ein Smartboard, die dazugehörigen Laptops sind auch in der Klasse […] 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, um das Arbeiten zum Beispiel auf der Anton-App möglichst vielen Kindern zu ermöglichen. (15_01, Pos. 62)	Als „Schulbezogene Medienvoraussetzungen“ werden die Medienausstattungen der Soft- und Hardware in den Schulen und Klassen codiert.
Herausforderungen bei Mediennutzung	„Herausforderungen bei Mediennutzung“ bezeichnet auftretende technische oder medienbezogene Hürden und sich daraus ergebende Möglichkeiten der unterrichtsbezogenen Verwendung digitaler Medien.	IP4: Die größte Herausforderung, das sind einfach die ganzen Sachen, wo es so viele am Markt gibt, den angehenden Lehrkräften einfach erklärt wird, was ist zielführend und wie kann ich das zielführend einsetzen. Ich habe diesen Bee-Bot in der Hand, aber ich sehe keinen Lerneffekt dahinter. Man kann es programmieren, aber ich weiß nicht, was das einem Kind wirklich bringen soll. Das sehe ich wirklich nicht. (04_01, Pos. 70)	Als „Herausforderungen bei der Mediennutzung“ werden technische oder persönliche Hürden und Problemfelder codiert.

Die Subkategorie „**Mediengestützter Unterricht**“ setzt sich aus den Subkategorien „Vermittelnde Mediennutzung“ und „Distanzunterricht“ zusammen und bezeichnet die tatsächliche Nutzung von Medien in unterschiedlichen Unterrichtsformen.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Vermittelnde Mediennutzung	„Vermittelnde Mediennutzung“ bezeichnet den konkreten mediengestützten Unterricht.	IP2: Also wir sind alle miteinander sehr motiviert, wir sprechen uns auch ab und vor allem das mit den Tablets. […] Ich habs erst in der Woche vor den Herbstferien im Sachunterricht eingesetzt, in Gruppenarbeiten, hat jede Gruppe ein Tablet bekommen und musste dann, je nachdem wie der Arbeitsauftrag lautete, selbst recherchieren und das ist natürlich super, weil man die Kinder auch sehr zu Selbständigkeit erziehen kann. (02_01, Pos. 42)	Als „Vermittelnde Mediennutzung“ wird die methodische oder didaktische Verwendung von Medien im Unterricht codiert.

Distanzunterricht	„Distanzunterricht“ bezeichnet pandemiebedingte, dislozierte Unterrichtsformen meist mittels Videos oder anderen digitalen Medien.	IP15: Ich habe für meine Kinder ein Video gedreht, das ich dann über eine Mama über WhatsApp geschickt habe. Die hat das dann über die Elterngruppe allen Eltern geschickt […] da habe ich über WhatsApp kommuniziert. Beziehungsweise über Schoolfox haben die Eltern von mir verschiedene Anweisungen beziehungsweise Arbeitspläne bekommen und haben die dann ausgedruckt. (15_01, Pos. 74).	Als „Distanzunterricht“ werden Unterrichtshandlungen codiert, die distanziert über digitale (Apps, Videounterricht) oder analoge Medien (kopierte Lernpakete) erfolgen.

Lernende

Die Subkategorie „**Differenzierung**“ setzt sich aus den beiden Subkategorien „Angepasster Medieneinsatz“ und „Lernstandberücksichtigung“ zusammen und bezeichnet die Anpassung des Medieneinsatzes im Unterricht nach spezifischen Situationen sowie die Berücksichtigung des Lernstands der Kinder.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Angepasster Medieneinsatz	„Angepasster Medieneinsatz“ bezeichnet wahrgenommene Unterrichtssituationen, in denen eine Adaptierung des Medieneinsatzes aufgrund der spezifischen Unterrichtssituation erfolgt.	IP1: Ich glaube schon, dass es für die Schülerinnen motivierend ist, wenn sie durch digitale Medien etwas zur Verfügung gestellt bekommen. Da kann man beispielsweise Texte mit Bildern unterlegen und dann auch besser auf Dinge eingehen, man kann das Geschriebene leichter bearbeiten, man kann es vergrößern, wenn es irgendwer nicht lesen kann, oder man kann auch […] bei Bildern die auch vergrößern oder Zusammenhänge leichter erklären. Wenn man zum Beispiel eine Landkarte hat, kann man zum Beispiel mit dem Mauszeiger auf bestimmte Gebiete oder Städte verweisen. (01_01, Pos. 46)	Als „Angepasster Medieneinsatz“ werden Reaktionen auf Situationen codiert, die eine Differenzierung des Medieneinsatzes erfordern.
Lernstandberücksichtigung	„Lernstandberücksichtigung“ bezeichnet die Bezugnahme auf unterschiedliche entwicklungsbedingte Voraussetzungen der Lernenden.	IP12: Ich habe zum Beispiel „Lilos-Lesewelt“ oben, eine Uraltversion, das ist aber für die Vorschülerin, die freut sich, wenn sie die Buchstaben erkennt. Das haben wir aber auch die letzten zwei Monate nicht mehr gemacht, weil sie jetzt mehr mit dem Tip-Toi-Buchstabenspiel spielt, das setze ich dann ein oder grundsätzlich Tip-Tap-Bücher, die hat sie jetzt schon lieber, als den Laptop, sonst hat sich mit den Apps nichts mehr ergeben. (12_02, Pos. 30)	Als „Lernstandberücksichtigung“ wird lediglich die Wahrnehmung von lernstandsbezogenen Unterschieden Lernender codiert.

Die Subkategorie „**Bewertung“** setzt sich aus den beiden Subkategorien „Medienbewertung“ und „Leistungsbewertung“ zusammen und bezeichnet die Anerkennung und Bewertung von Medienleistungen sowie die Leistungsbewertung unter Zuhilfenahme von Medien.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Medienbewertung	„Medienbewertung“ bezeichnet Rückmeldungen oder Feedbackgabe auf Medienleistungen der Lernenden.	IP16: Onlineunterricht haben wir in Deutsch gemacht […] sie haben das dann selbständig noch weiter ausgeführt, nachher muss natürlich dann immer wieder kontrolliert werden, ob sie das abgegeben haben. Manche gaben dann immer leere Dateien zum Beispiel ab, was dann mühsam war, weil es ja doch immer ein paar Klicks waren, die unnötig waren. (16_02, Pos. 10)	Als „Medienbewertung“ wird das Feedback an Lernende im Hinblick auf ihre durch Medien erbrachte Leistung codiert.
Leistungsbewertung	„Leistungsbewertung“ bezeichnet die Nutzung digitaler Medien zur Erfassung von Leistungen Lernender.	IP9: Da ich keine Klassenlehrerin bin, habe ich selber damit jetzt wirklich nicht konkrete Erfahrungen gemacht, ich habs mitbekommen als es im Halbjahr darum ging, die Noten einzutragen. Da hab ich kurz mit meiner Direktorin, die hat mir das gezeigt, aber ich selber noch nicht, nein. (09_ 02, Pos. 64)	Als „Leistungsbewertung“ werden Eintragungen von Leistungen mit Hilfe digitaler Medien codiert.

Institution

Die Subkategorie „**Institutionelle Stellung**“ setzt sich aus den Subkategorien „Medienbezogene Aufgabenbereiche“ und „Administrative Aufgaben“ zusammen und bezeichnet die Übernahme spezieller Medienaufgaben und administrativer Tätigkeiten.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Medienbezogene Aufgabenbereiche	„Medienbezogene Aufgabenbereiche“ beschreibt die Aufgabenübernahme mit Medien sowie Rollenzuschreibungen.	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. (15_02, Pos. 52)	Als „Medienbezogene Aufgabenbereiche werden schulische Tätigkeiten, codiert, die NUR Medieneinsatz beinhalten (Kustodien, Homepage…).
Administrative Tätigkeiten	„Administrative Tätigkeiten“ bezeichnet die Nutzung digitaler Medien für die Übernahme verwaltungstechnischer Aufgaben.	IP6: Zeugnisse eingeben, das ja, habe ich gemeinsam mit meiner Kollegin gemacht, das macht jede Klasse für sich, Verwaltungs(aufgaben) im Team [wird] für wenig Transparenz gesorgt, welche Aufgaben zu übernehmen sind. (06_02, Pos. 66)	Als „Administrative Tätigkeiten“ werden Tätigkeiten, die Medieneinsatz nur implizieren und primär administrative Zwecke haben, codiert.

Die Subkategorie „**Kommunikation und Kooperation**“ setzt sich aus den Subkategorien „Kollegiale Kommunikation“ und „Elternkontakt“ zusammen und bezeichnet schulbezogene Kooperationsformen und Verständigungen sowie die mediengestützte Kommunikation mit Erziehenden.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Kollegiale Kommunikation	„Kollegiale Kommunikation“ bezeichnet die Verständigung innerhalb der Schule meist mittels digitaler Medien.	IP11: Wir haben wichtige Informationen alle per Mail ausgeschickt bekommen. […] Wir haben eine WhatsApp-Gruppe und ja und mit den Kollegen, wo man sich ganz gut versteht, kommuniziert man auch privat über WhatsApp, genau. Ja und so bei Konferenzen, das ist momentan alles über Zoom, da werden dann Zoomräume angelegt und da wird man auch so, übers Video quasi findet der Austausch statt. (11_01, Pos. 56)	Als „Kollegiale Kommunikation“ werden medienbezogene Kommunikationsformen mit anderen Lehrpersonen, nicht jedoch mit Eltern codiert.
Elternkontakt	„Kommunikation mit Erziehenden“ bezeichnet die Verständigung der Lehrkräfte mit Erziehungsbeauftragten meist mittels digitaler Medien.	IP15: Ich habe eigentlich durchwegs positive Erfahrungen mit Schoolfox gemacht. Die Eltern rufen in der Früh nicht mehr an, sondern schicken beispielsweise, wenn die Kinder an der Schule sind […] wenn das Kind krank ist, wohin es gebracht werden soll. Wir nutzen es zum Austausch, also ich habe kein Mitteilungsheft mehr, mein Mitteilungsheft ist eigentlich Schoolfox […] da fällt viel vom Schulvormittag weg, was ich über diese App erledigen kann. (15_01, Pos. 76)	Als „Elternkontakt“ wird in Abgrenzung zu Kollegialer Kommunikation nur die Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten codiert (z. B. Schoolfox).

Die Subkategorie „**Transformation**“ setzt sich aus den Subkategorien „Erfüllung“ und „Auflehnung“ zusammen und bezeichnet die Übernahme schulischer Medienkulturen bei Übereinstimmung mit eigenen sowie Auflehnung und Resignation bei Inkongruenzen.

Code	Definition	Ankerbeispiel	Codierregeln
Erfüllung	„Erfüllung“ bezeichnet schulische Medienkulturen und -voraussetzungen, die mit eigenen Medienvorstellungen übereinstimmen.	IP14: Ich hab kein Smartboard, weil die Tafel reicht für mich vollkommen und wie gesagt ich find es nicht so schlecht, wenn man das Smartboard verwenden möchte, dass die Kinder auch einen Tapetenwechsel quasi haben, ein bisschen Abwechslung in einen anderen Raum gehen, da ist die Motivation bzw. Konzentration glaub ich auch noch einmal ganz anders, wenn das was Besonderes ist. (14_02, Pos. 52)	Als „Erfüllung“ werden Schulwirklichkeiten und medienbezogene Schulkulturen kodiert, die mit eigenen Medienvorlieben übereinstimmen und übernommen werden.

Auflehnung	„Auflehnung“ bezeichnet schulische Medienkulturen und -voraussetzungen, die mit beschriebenen Handlungen inkongruent sind und zu Auflehnung oder Resignation führen.	IP3: Aber wie gesagt, das iPad verwend ich schon auch regelmäßig, aber es ist halt, wie gesagt, trotzdem total kompliziert, weil ich keinen eigenen Beamer hab. Also ich hab den Direktor gefragt, ob der einfach jetzt in meiner Klasse sein kann, kann er eben nicht, der muss immer bei der Direktion bleiben und ich muss ihn dann immer holen und wieder zurückbringen. Es ist halt schon mühsam, weil ich muss das dann wieder anstecken, also es ist, man muss es quasi immer vorab wissen. (03_02, Pos. 34)	Als „Auflehnung“ werden Schulwirklichkeiten und medienbezogene Schulkulturen kodiert, die mit eigenen Medienvorlieben und -vorstellungen nicht kongruent sind und deswegen kritisiert oder abgelehnt werden oder zu Resignation führen.

Anmerkung: Einige der Zitatstellen wurden zwecks besserer Darstellbarkeit gekürzt übernommen. Die ausgelassenen Stellen wurden jeweils mit […] gekennzeichnet.

11.4 Merkmale der Entwicklungsfelder im Typenvergleich

	Medienreservierte	**Medienengagierte**
Person	Grundlegende eigene Medienausstattung wird beschrieben Medienkompetenz wird als ausreichend erachtet Ausstattungsmängel am Schulstandort werden durch private Geräte teilweise ausgeglichen Fortbildungs- und Professionalisierungswünsche an Institution Gesteigertes berufsbezogenes Medieninteresse	Differenziertes Interesse an eigener Medienausstattung ist vorhanden Medienkompetenz wird entlang beruflicher Notwendigkeit reflektiert Ausstattungsmängel werden artikuliert und durch Ankäufe und private Medien ausgeglichen Fortbildungswünsche, aber auch autodidaktische Professionalisierung Interesse an Medienkonzeptionen für eigenen Unterricht
Sache	Medien im Unterricht werden teils als Bedrohung wahrgenommen Verantwortungsvoller Medienumgang bedeutsam Reservierte didaktische Nutzung und Zweifel an Lernwirksamkeit Distanzunterricht als „Schadensbegrenzung“	Gesellschaftliche Bedeutung der Medienkompetenz wird betont Wunsch nach Ausschöpfung aller mediendidaktischen Möglichkeiten Thematisierung einer breiten Palette an Mediennutzungsmöglichkeiten Distanzunterricht als „Spielwiese“ und Möglichkeit der Lernerfahrung
Lernende	Undifferenzierter Medieneinsatz zur Motivationssteigerung und Unterhaltung Mediennutzung zur Inhaltsvermittlung mit geringer Differenzierung Medienkompetenzen werden rudimentär reflektiert Bewertbare Medienleistungen werden nicht ermöglicht	Differenziertere Mediennutzung zur Förderung der Medienkompetenz Lernender Medieneinsatz als zusätzlicher Komfort für Lehrende und effizientere Inhaltspräsentation Nutzen digitaler Kompetenzen werden kritischer hinterfragt Medienleistungen werden gewürdigt, aber selten bewertet
Institution	Nutzung von Kommunikationsmedien aus systemischer Notwendigkeit Medienkanäle werden unreflektiert zur Kenntnis genommen Digitale Elternkommunikation zwar als nützlich beschrieben, aber wenig reflektiert Passive Übernahme von Medienaufgaben am Schulstandort	Nutzung von Kommunikationsmedien aus Gründen der Nützlichkeit und Arbeitserleichterung Kritische Reflexion von Arten, Abgrenzungen und Hierarchien der Medienkanäle Thematisierung von Vor- und Nachteilen digitaler Elternkommunikation Aktive und eigeninitiative Auseinandersetzung mit Medienaufgaben

Tabelle 38: Zentrale medien- und typenbezogene Merkmale der vier Entwicklungsfeld

12 LITERATURVERZEICHNIS

Adorno, T. W. (1965). Tabus über dem Lehrberuf. *Neue Sammlung*, *5*(6), 487–498.

Asbrand, B., Pfaff, N. & Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *14*(1), 3–12. https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1.15449

Aufenanger, S. (2006). Medienpädagogik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft: Bd. 2556. Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2., durchges. Aufl., S. 298–302). Budrich.

Baacke, D. (1992). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In W. Schill, G. Tulodziecki & W.-R. Wagner (Hrsg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule* (S. 33–58). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95929-4_3

Baacke, D. (1994). Sprachlose Bürger? Medienkompetenz als zentrales Ziel von Medienpädagogik. In W. Wunden (Hrsg.), *Öffentlichkeit und Kommunikationskultur. Band 2: Beiträge zur Medienethik* (S. 231–243). Gemeinschaftswerk d. Evang. Publizistik.

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.

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

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation: Bd. 1*. De Gruyter. http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110938043&searchTitles=true

Barberi, A., Swertz, C. & Zuliani, B. (2018). "Schule 4.0" und medialer Habitus. *Medienimpulse*, *46*(2). https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1230

Bäsler, S.-A. (2019). *Lernen und Lehren mit Medien und über Medien* [Dissertation, Technische Universität Berlin, Berlin]. DataCite.

Bäsler, S.-A. (2021). Medienbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung und die Bedeutung des medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. In *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten* (S. 431–451). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8_25

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Biermann, R. (2009a). Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *17*(Soziokulturelle Unterschiede), 1–18. https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.08.14.X

Biermann, R. (2009b). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2008 (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2 https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2

Biermann, R. (2013). Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus. *Medienimpulse*, *51*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03

Biermann, R. (2020). Digitalisierung und Digitalität im Kontext von medialem Habitus und Feld. In P. Bettinger & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und*

Kommunikation: Band 6. Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik (S. 19–35). Springer VS.

Biermann, R. (2021). Der digitale Habitus – Das Habitus- Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität. In A. Langenohl, K. Lehnen & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 69–88). Campus Verlag.

Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung* (1. Aufl.). KoPäd-Verl.

Blömeke, S. (2001). Analyse von Konzepten zum Erwerb medienpädagogischer Kompetenz. Folgerungen aus den Ansätzen von Dieter Baacke und Gerhard Tulodziecki. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27–47. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.06.03.X

Blömeke, S. (2003). Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *3*(Jahrbuch Medienpädagogik), 231–244. https://doi.org/10.21240/mpaed/retro/2017.07.13.X

Blömeke, S. (2005). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische Grundlagen und erste empirische Befunde*. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaetze/2005/medienpaedagogische_kompetenz.pdf

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, *223*(1), 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Böhme, J. (2015). Schulkulturen im Medienwandel: Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung Im Diskurs* (S. 401–427). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:171370040

Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum: Typologie schulischer Raumentwürfe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=798834

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. *Biographie and Gesellschaft: v.8*. ABINGDON. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6586660

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Auflage, S. 242–270). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und sozialer Arbeit*. Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5973

Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (1998). Adoleszenz und Migration - Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse* (S. 260–282). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09433-3_13

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

Bolten, R., Rott, K. J., Rohs, M. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *30*(Erwachsenenbildung), 137–153. https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.05.X

Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Studien zur Bildungsgangforschung: Band 34. Bildung - empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35–54). Verlag Barbara Budrich.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–126). Verlag Julius Klinkhardt.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl., Bd. 658). Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.) (1. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1066*. Suhrkamp.

Brandl, W. (2019a). Förderung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *8*(4-2019), 18–46. https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i4.02

Brandl, W. (2019b). Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, *8*(4). https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/34368/29431

Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, *1*(2), 95–102. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000034

Butler, J. (1998). *Haß spricht: Zur Politik des Performativen* (Dt. Ausg). Suhrkamp.

Combe, A. (2005). Lernende Lehrer — Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In A. Combe, M. A. Meyer & Schenk, Barbara (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_4

Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:16575

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fifth edition). Pearson.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition). Sage.

Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2023). *Pädagogik für Niederösterreich: Bd. 14. Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Studienverlag.

Döring, N., Bortz, J. & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktualisierte und erw. Aufl.).

SpringerLink Bücher. Springer. http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-642-41089-5 https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg. Mit E-Book inside* (1. Auflage). Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1129110

Dreier, L., Leuthold-Wergin, A. & Lüdemann, J. (2017). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: v.68. Qualitative Bildungsforschung: Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 153–168). Vieweg.

El-Mafaalani, A. & Wirtz, S. (2011). Wie viel Psychologie steckt im Habitusbegriff? Pierre Bourdieu und die »verstehende Psychologie«. *Journal für Psychologie*, *19*(1).

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Universitätstaschenbücher: Bd. 1885. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 133–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4_6

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (7. Aufl.). Rowohlt.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 437–456). Beltz Verlagsgruppe.

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4390083

Frommberger, D. & Lange, S. (2019). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Berufsbildung* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_40-1

Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*(2), 207–226. https://doi.org/10.3102/00028312006002207

Fuller, F. F. & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education: 74th Year Book of the National Society for the Study and Education. Part 2, edited by K. Ryan* (S. 25–52). University of Chicago Press.

Gabriel, S. & Pecher, H. (2021). Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz-Lehre. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *40*, 206–228. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.17.X

Giddens, A. & Joas, H. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (W.-H. Krauth & W. Spohn, Übers.) (Studienausg., 3. Aufl.). *Theorie und Gesellschaft: Bd. 1*. Campus Verlag.

Grüll, S., Jenewein, K., Friese, M. & Spöttl, G. (2019). *Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen: Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen* [Dissertation, Bielefeld]. WorldCat.

Grünberger, N. & Münte-Goussar, S. (2017). Medienbildung und Schulkultur. Implikationen der Verbindung von Medienbildung und Schulkultur für die Medienpädagogik. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *29*, 180–194. https://doi.org/10.21240/mpaed/29/2017.08.09.X

Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung: Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Verlag Julius Klinkhardt. https://library.oapen.org/bitstream/id/f6302fef-3852-4564-a11d-1383683c2560/Klinkhardt_Haas_2021_Mentoringprozesse.pdf

Häder, M. & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 333–348). Springer VS.

Hahn, O. (2010). Was heißt qualitativ forschen? In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarb. Aufl., Neuausg, S. 183–204). Juventa-Verl.

Havighurst, R. J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, *64*(5), 215–223. https://doi.org/10.1086/442319

Havighurst, R. J. (1974). *Developmental tasks and education* (Third edition, newly revised.). McKay.

Hedderich, J. & Sachs, L. (2012). *Angewandte Statistik: Methodensammlung mit R* (14., überarb. u. erg. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24401-8

Heinemann, A. (2015). Selbstkompetenz. In D. Ufert (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 4140. Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium: Eine Orientierung für Lehrende* (S. 48–53). UTB; Budrich.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage 1996, S. 521–570). Suhrkamp.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, *1*(3), 7–15.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführungskurs Erziehungswissenschaft: Bd. 1. Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2008a). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*. https://doi.org/10.25656/01:4336 (Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80).

Helsper, W. (2008b). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 159–170). Waxmann.

Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der*

Forschung zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Waxmann.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8680. Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (1. Auflage, S. 103–126). UTB GmbH; Waxmann.

Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *klinkhardt forschung / Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Verlag Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Verlag Julius Klinkhardt.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.

Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik, 53.* https://doi.org/10.25656/01:4406 (Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 477-490).

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014). Habitus - Schule - Schüler: Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 7–32). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität*. Beltz.

Henecka, H. P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen: Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In H. Melenk, K. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. Perspektiven der Lehrerbildung in Baden-Württemberg - 40 Jahre Pädagogische Hochschulen* (S. 251–266). Fillibach.

Henrichwark, C. (2009). *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie.* http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 8*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=749152 https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5

Hericks, U. (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, *37*(28), 100–103.

Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2012). Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. *Pädagogik, 64*(6), 42–47.

Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung.* Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *UTB Schulpädagogik: Bd. 8698. Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Waxmann.

Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (Hrsg.). (2020). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.*

Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 51–67). Verlag Barbara Budrich.

Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7*(1-2018), 65–80. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04

Herrmann, U. & Hertramph, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 172-191).

Herzig, B. (2017). Medien im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017, S. 503–522). Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint; Springer VS.

Herzig, B. (2023). Digitalität, Mediatisierung und Bildung – Megatrends aus medienpädagogischer Perspektive. In S. Aßmann & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven* (S. 99–125). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_5

Herzig, B. & Grafe, S. (2007). *Digitale Medien in der Schule: Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland*. Deutsche Telekom. https://www.researchgate.net/publication/265092173_Digitale_Medien_in_der_Schule_Standortbestimmung_und_Handlungsempfehlungen_fur_die_Zukunft_Studie_zur_Nutzung_digitaler_Medien_in_allgemein_bildenden_Schulen_in_Deutschland

Herzig, B. & Martin, A. (2018). Lehrerbildung in der digitalen Welt: Konzeptionelle und empirische Aspekte. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89–113). Springer VS.

Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 408–432). Waxmann.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Hubermann, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Bd. 50. Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Böhlau.

Hugger, K.-U. (2001). *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2001 u.d.T.: Hugger, Kai-Uwe: Medienpädagogik als "vernetzende" Profession. KoPäd-Verl.

Hugger, K.-U. (2021). Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 83–140). Verlag Barbara Budrich.

Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage). Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294340

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (1. Aufl., S. 30–70). Suhrkamp.

Karapanos, M., Pelz, R., Hawlitschek, P. & Wollersheim, H.-W. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *40*, 1–24. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.01.28.X

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=749558

Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–177). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). *SpringerLink Bücher*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

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

Keller-Schneider, M. (2014). *Der Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern – Überblick – Einblicke.* Pädagogische Hochschule Zürich. Vortrag an der Tagung Berufseinstieg von Lehrpersonen,

Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Individuelle Wahrnehmung – institutionelle Angebote – berufsphasenspezifische Herausforderungen und Ressourcen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 154–160). Verlag Julius Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 100*. Waxmann.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Studien zur Bildungsgangforschung: v.33. Schule im Umbruch begleiten* (S. 135–148). Verlag Barbara Budrich.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386–407). Waxmann.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). *Beltz-Bibliothek*. Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767

Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft: 8.2007. Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2

Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum qualitative Sozialforschung, 1*.

Koller, H.-C. (2005). Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung. In A. Combe, M. A. Meyer & Schenk, Barbara (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 47–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Kohlhammer Verlag. https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5348415

Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Auflage). *Urban-Taschenbücher*. Verlag W. Kohlhammer. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2712348

Kommer, S. (2006). Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so ‘schwere Geburt’ ist. In A. Treibel, M. S. Maier, S. Kommer & M. Welzel (Hrsg.), *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., S. 165–177). VS Verl. für Sozialwiss.

Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Budrich UniPress Ltd. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783863881191

Kommer, S. (2014). Das Konzept des 'Medialen Habitus': Ausgehend von Bourdieus Habitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. *Medienimpulse, 51*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-13-07

Kommer, S. (2016). Buch statt Tablet-PC: Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn. In T. Knaus & O. Merz (Hrsg.), *fraMediale: Band 5. Wi(e)derstände: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (S. 35–68). kopaed.

Kommer, S. (2021). Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus? In A. Langenohl, K. Lehnen & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 37–68). Campus Verlag.

Kommer, S. (2022). Medienpädagogisch Handelnde und Medialer Habitus. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 921–931). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_103

Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5

Košinár, J. & Laros, A. (2021). *Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen.* https://doi.org/10.21241/SSOAR.78314

Kramer, R.-T. (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I* (1. Aufl.). *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 29*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7

Kramer, R.-T. (2017). „Habitus" und „kulturelle Passung". In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_10

Kramer, R.-T. (2019). Der Ansatz „Schulkultur". In A. B. Liegmann & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven* (S. 33–50).

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven* [(unveröffentlichtes Manuskript)].

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *klinkhardt forschung / Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Verlag Julius Klinkhardt.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Verlag Julius Klinkhardt.

Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Springer eBook Collection: Bd. 50. Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). *SpringerLink Bücher*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3682-4

Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: Von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3370 (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 20, No 3 (2019): Qualitative Content Analysis I).

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830974338

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625

Langenohl, A., Lehnen, K. & Zillien, N. (Hrsg.). (2021). *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Campus Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593447865

Lazarsfeld, P. F. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, *6*(1), 119–139. https://doi.org/10.5840/zfs193761137

Lazarus, R. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Huber.

Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(3), 475–490. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5

Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Ludwig, B. (2019). Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe. *R&E-Source*, *12*. https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/674

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1. Auflage). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 666*. Suhrkamp.

Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum qualitative Sozialforschung*, *2*(1).

Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.291 (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 8, No 3 (2007): Virtual Ethnography).

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). *Beltz Pädagogik*. Beltz. http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3343

(Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 20, No 3 (2019).
Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). *Ciando library*. Beltz Verlagsgruppe. https://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/3137418
Meder, N. (2013). Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive. *Medienimpulse, 51*(4). https://doi.org/10.21243/mi-04-13-08
Meder, N. (2014). Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Medienbildung und Gesellschaft: Bd. 27. Perspektiven der Medienbildung* (S. 45–70). Springer VS.
Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.). (2019). *JIM-Studie 2019*. https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/
Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Sozialwissenschaften. Qualitative Sozialforschung* (1. Aufl., S. 171–204). Klett-Cotta.
Messner, H. & Reusser, K. (2000a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147017346
Messner, H. & Reusser, K. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18*, S. 277–294.
Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage). *Lehrbuch*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23208-5
Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen: Eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse* (1. Aufl.). *Lehrerausbildung und -weiterbildung*. Klett.
Mutsch, U. (2012). *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern* [Dissertation, Universität Wien]. DataCite. http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf
Neyer, F. J., Felber, J. & Gebhardt, C. (2016). *Kurzskala Technikbereitschaft (TB, technology commitment)*. https://doi.org/10.6102/ZIS244
Neyer, F. J. & Felber, J. & Gebhardt, C. (2012). *Entwicklung und Validierung einer Kurzskala zur Erfassung von Technikbereitschaft (technology commitment)*. *Diagnostica: Bd. 58.*
Nittel, D. (2006). Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung“. In D. Nittel & C. Maier (Hrsg.), *Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 370–380). Budrich.
Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016). Biographie. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *UTB Erwachsenenbildung: Bd. 8622. Handbuch Professionsentwicklung* (S. 138–150). Verlag Julius Klinkhardt.
Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung, 2*. https://doi.org/10.25656/01:4658
Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Auflage). *Qualitative Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7
Nohl, A.-M., Rosenberg, F. v. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und Praxeologische Reflexionen*.

Springer Fachmedien Wiesbaden. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1965726
Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage 1996, S. 70–182). Suhrkamp.
Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, *2*(1), 35–82. https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103
Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Verlag Julius Klinkhardt.
Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, *14*(1), 15–51.
Parsons, T. (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. https://books.google.at/books?id=wGHdAAAAIAAJ
Parsons, T. (1979). *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (9., unveränderte Auflage). Klotz.
Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5
Pecher, H. (2018). Von beruflicher Sozialisation zum Kompetenzerwerb: Wie Lehrkräfte ihren Berufseinstieg meistern. *R&E-Source*(10). https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/534
Pecher, H. (2023). Volksschulen als Ermöglichungsraum kompetenter Medienbildung. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.21243/mi-03-23-17 (46 Seiten / Medienimpulse, Bd. 61 Nr. 3 (2023): Medialität in der Transition zwischen Elementarbereich und Primarstufe).
Pecher, H. & Gabriel, S. (2020). Mediale Handlungspraxen und Entwicklungsaufgaben berufseinsteigender Primarstufenlehrender. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.21243/MI-03-20-13 (50 Seiten / Medienimpulse, Bd. 58 Nr. 03 (2020): 3/2020 – Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Medienpädagogik? – Über neue Herausforderungen und Verantwortungen).
Pecher, H., Wallner, J. & Gabriel, S. (2024). Kooperatives Medienhandeln berufseinsteigender Primarstufenlehrkräfte zwischen Habitus und Entwicklungsaufgaben: Eine Teilauswertung einer qualitativen Studie zur Mediennutzung berufseinsteigender Primarstufenlehrender. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Reihe Pädagogik: Bd. 4. Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 249–259). Beltz.
Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 17–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09424-1_2
Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:6910
Porst, R. (2000). *Praxis der Umfrageforschung* (2., überarbeitete Auflage). *Studienskripten zur Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (6., aktualisierte und überarbeitete Auflage). *UTB Schlüsselkompetenzen: Bd. 8406*. Facultas. https://doi.org/10.36198/9783838587882

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. *Lehrbuch*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 13. Zugänge und Methoden* (S. 109–124). Springer VS.

Reintjes, C., Porsch, R., Görich, K., Gollub, P., Paulus, D. & Veber, M. (2021). Medienbildung in der Lehrer*innenbildung: Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula? In *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 163–187). Waxmann.

Reiter, H. & Witzel, A. (2021). Das fokussierte Interview. *SocArXiv (Preprint)*. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.31235/osf.io/598wu

Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 111–134). Schöningh.

Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus. Pierre Bourdieus Habitustheorie im Lichte neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *25*, 281–296.

Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation*. Transcript Verlag.

Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1011–1034). Springer VS.

Rummler, K. (2018). Digitalisierung als Mediatisierungsschub im Schulfeld. Sondierungsversuche in unterschiedlichen Diskursdomänen aus medienpädagogischer Sicht. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.25656/01:17095

Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit: Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Springer Nature. https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/26233 https://doi.org/26233

Rutter, S. & Weitkämper, F. (2022). *Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule*. https://doi.org/10.11586/2022072

Schaumburg, H. & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis*. *UTB Schulpädagogik: Bd. 4447*. Verlag Julius Klinkhardt.

Scheid, C. (2016). Der Lehrberuf als Profession. In W. Wessels (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Das politische System der Europäischen Union* (Living reference work, continuously updated edition, S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_21-1

Scheuble, W., Signer, S. & Moser, H. (2014). *Medienbildung an der PH Zürich*. https://core.ac.uk/download/pdf/144824088.pdf

Schirmer, D., Blinkert, B., Buchen, S. & Brüstle, P. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung: Grundlagen und Techniken*. *Basiswissen Soziologie: Bd. 3175*. Wilhelm Fink. http://www.lehmanns.de/midvox/bib/9783825231750

Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S., Behrens, J. & Bertelsmann Stiftung. (2017). *Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*.

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/DigiMonitor_Hochschulen_final.pdf https://doi.org/10.11586/2017014
Schmitt, L. (2006). *Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten* [Arbeitspapier, Marburg: Universität Marburg, Zentrum für Konfliktforschung.]. RIS.
Schmotz, C. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien.* https://doi.org/10.18452/16008
Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(2), 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1
Schorb, B., Hartung-Griemberg, A. & Dallmann, C. (Hrsg.). (2017). *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. neu verfasste Auflage). kopaed.
Schorb, B. & Wagner, U. (2013). Medienkompetenz – Befähigung zur souveränen Lebensführung in einer mediatisierten Gesellschaft. In Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen (Hrsg.), *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche: Eine Bestandsaufnahme* (S. 18–23).
Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. https://scholar.google.at/citations?user=01qk5okaaaaj&hl=de&oi=sra
Schulz-Zander, R. (2001). Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 263–281). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_17
Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, *13*(3), 283–293.
Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage 1996, S. 183–276). Suhrkamp.
Schütze, F. (2006). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 205–238). VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Verlag Barbara Budrich.
Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1991). Berufslaufbahn und Identität im Lehrberuf. In E. Terhart (Hrsg.), *Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung: Bd. 50. Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (231-248). Böhlau.
Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (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. https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09
Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität* (Originalausgabe, 5. Auflage). *Edition Suhrkamp: Bd. 2679*. Suhrkamp.
Statistik Austria. (2024). *Lehrpersonen*. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen

Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. *Übergänge: Bd. 10*. Fink.
Swertz, C. (2003). Vorüberlegungen zu einer transzendentalkritischen Medientheorie. *Spektrum Freizeit*, *2*, 81–88. https://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/transzendent_medienpaed/chsw_auf_spektrum_tranzendentalkritische_medienpaedagogik.html
Swertz, C. (2004). Was das Medium mit der sozialen Arbeit macht: Reflexionen zum Einsatz der Computertechnologie in der pädagogischen Praxis. In W. Schindler (Hrsg.), *Bildung und Lernen online: ELearning in der Jugendarbeit* (1. Aufl., S. 65–75). kopaed.
Swertz, C. (2008). Überlegungen zur theoretischen Grundlage der Medienpädagogik. *Medienimpulse*, *2*(64), 46–51. https://doi.org/10.25656/01:7343
Swertz, C. (2009). Medium und Medientheorien. In H. Macha, M. Witzke & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: / im Auftr. der Görres-Gesellschaft hrsg. von Gerhard Mertens; Bd. 3,1/2. Handbuch der Erziehungswissenschaft: Familie – Kindheit – Jugend – Gender* (S. 751–780). Schöningh.
Swertz, C. & Barberi, A. (2017). Partizipation. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. neu verfasste Auflage, S. 338–341). kopaed.
Swertz, C., Kern, G. & Kováčová, E. (2012). Der mediale Habitus in der frühen Kindheit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *22*, 1–18. https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X
Terhart, E. (Hrsg.). (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*. Böhlau.
Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Lang.
Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. https://ixtheo.de/record/315002573
Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (1. Auflage, S. 202–224). Beltz.
Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 433–437). Waxmann.
Terhart, E. (2016). Lehrberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (1. Aufl., S. 495–521). Studienverlag.
Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(1), 106–132. https://doi.org/10.1177/1741143218781064
Tulodziecki, G. (1998). Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. *Pädagogische Rundschau*, *52*, 693–709.
Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenz-Niveaus. In B. Herzig, D. M. Meister, H.

Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik: 8.2010. Medienkompetenz und Web 2.0* (1. Aufl., S. 81–102). VS Verl. für Sozialwiss.
Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–297). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Tulodziecki, G. (2015). Medienkompetenz. In F. von Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 194–228). Beltz Juventa.
Tulodziecki, G. (2021). Medienpädagogische Kompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Medienpädagogik* (2. Auflage, S. 1–9). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_101-1
Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2002). *Computer & Internet im Unterricht: Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele* (1. Aufl.). *Neue Medien lernen*. Cornelsen Scriptor.
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). *UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik: Bd. 3311*. Verlag Julius Klinkhardt. http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547947
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele* (3., durchgesehene und aktualisierte Auflage). *UTB: Bd. 3414*. UTB GmbH. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838557465 https://doi.org/10.36198/9783838557465
Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143–178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143
Weichbold, M. (2014). Pretest. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 349–356). Springer VS.
Wenzel, H., Wesemann, M. & Bohnsack, F. (Hrsg.). (2024). *Reihe Pädagogik: Bd. 4. Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung*. Beltz.
Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2018). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (1. Auflage, S. 297–322). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742179.14
Wittek, D. & Keller-Schneider, M. (2023). *Als Lehrperson in den Beruf einsteigen: Herausforderungen angehen, Lösungen finden* (1. Auflage). W. Kohlhammer GmbH. https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-036037-2 https://doi.org/10.17433/978-3-17-036037-2
Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.
Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.17169/FQS-1.1.1132 (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, Methodical and Empirical Examples).
Witzel, A. (2010). Längsschnittdesign. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 290–303). VS Verlag.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. SAGE Publications. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1046516

Witzel, A. & Reiter, H. (2021). Das problemzentrierte Interview. *SocArXiv (Preprint).* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.31235/osf.io/uetq8

Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. *Rekonstruktive Bildungsforschung Ser: v.29*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6198525

Zorn, S. K. & Rothland, M. (2020). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle" Lehrkraft wird: Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition ZfE: v.9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende: Wirkungen auf Studierende* (1. Auflage 2020, S. 129–153). Springer Fachmedien Wiesbaden.