



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Mediendidaktische Überzeugungen und
Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden
Grundschullehrkräften

verfasst von | submitted by
Paul Heinesch BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz MA

Abstract

In dieser Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, welche mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen angehende Grundschullehrkräfte (aus Luxemburg) zu digitalen Medien haben. Grund hierfür ist der äußerst defizitäre Forschungsstand, besonders bei angehenden Lehrkräften, die anschließend an Grundschulen unterrichten. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es somit, diesbezüglich neue Daten zu liefern, wobei der thematische Fokus auf dem Potenzial digitaler Medien liegt, schulische Lehr-Lernprozesse anzuregen oder zu unterstützen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage (inkl. Hypothesen) und zum Erreichen des Forschungsziels wurde dabei eine qualitative Vorgehensweise in Form von leitfadengestützten Interviews gewählt. Die Interviews mit den angehenden Grundschullehrkräften ($N = 5$), die im Bachelor für Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg eingeschrieben sind, wurden nach der Erhebung anhand der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die thematisch zusammengefassten und kategorisierten Äußerungen der Studierenden wurden vermehrt durch die theoretische Linse des medialen Habitus und seiner Formen (Kommer, 2010) analysiert. Durch dieses Vorgehen kann als Ergebnis dieser Forschung festgehalten werden, dass die Studierenden – ähnlich wie bei Kommers Untersuchungen zum medialen Habitus (2010) – nach wie vor eher kritische und zurückhaltende Überzeugungen gegenüber digitalen Medien aufweisen. Dennoch äußerten die Studierenden vorwiegend positive Selbstwirksamkeitserwartungen, wenn es um den Umgang und den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht geht, obwohl es ihnen laut eigenen Aussagen noch an praktischen Erfahrungen mangelt. Die mediendidaktischen Kompetenzen hingegen sind äußerst ambivalent beurteilt und zugleich sehr unvollständig eingeschätzt worden. Fest steht jedoch, dass die mediendidaktischen Überzeugungen deutlich durch ihren medialen Habitus geprägt sind, der unter den befragten Studierenden sehr homogen ausgefallen ist. Einen klaren Zusammenhang zwischen den mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, wie er in der Forschungsliteratur beschrieben wird, konnte man zumindest bei dieser Stichprobe und somit in dieser Forschung nicht nachweisen. Weiterführende Forschungen in dieser Thematik könnten durch eine erhöhte Anzahl an Teilnehmenden noch genauer herausarbeiten, woran angehende Grundschullehrkräfte ihre mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen festmachen.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Mitmenschen bedanken, die mich während dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Der erste Dank geht an meinen Betreuer Prof. Dr. Christian Swertz, welcher mich stets beraten und mir klare Antworten auf meine Fragen gegeben hat. Vor allem die raschen Antworten habe ich äußerst wertgeschätzt und als sehr hilfreich empfunden.

Der zweite Dank gebührt Dr. phil. Alessandro Barberi, der mit seinen Ratschlägen und seinem medienpädagogischen Wissen für meine Masterarbeit und mich von unfassbarem Wert war. Vor allem während unserer Gespräche haben sich mir immer neue Erkenntnisse erschlossen und mich zum Nachdenken angeregt. Auch nach Abschluss meiner Masterarbeit und -prüfung freue ich mich auf viele interessante Unterhaltungen, sei es in Bezug auf die Medienpädagogik oder über andere Themen.

Ein weiterer Dank muss ich an meinen *Gatekeeper* im BScE richten, den ich aus Gründen der Privatsphäre nicht namentlich nennen kann. Ohne den *Gatekeeper* wäre die Kontaktaufnahme zu potenziellen Teilnehmenden deutlich schwieriger verlaufen.

Ebenfalls gilt es, ein großes Dankeschön an alle meine Mitstudierenden zu richten, die stets ein offenes Ohr für mich hatten und meine redundanten Fragen ertragen haben. Hierzu gehört ebenso meine Freundin Jill Groos, die zur gleichen Zeit mit der Masterarbeit beschäftigt war und mich dennoch stets unterstützt und motiviert hat.

Zu guter Letzt bedanke ich mich bei meiner ganzen Familie. Ohne meine Familie würde ich jetzt hier nicht sitzen und an der Danksagung meiner Masterarbeit schreiben. Großen Dank vor allem aber meiner Mutter, die sich erbarmt hat, als Außenstehende die Masterarbeit durchzusehen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.2 Erkenntnisinteresse, Themenfeld und Forschungsstand	5
1.2 Forschungsfrage, Hypothesen und Zielsetzung	7
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2. Theoretischer Rahmen	10
2.1 Digitale Medien – eine Definition	10
2.2 Medienpädagogische Kompetenz(en).....	12
2.2.1 Erfassung und Definition von Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik	12
2.2.2 Mediendidaktische Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien	16
2.3 Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen	19
2.3.1 (Berufsbezogene) Überzeugungen – Begriffliche Klärung, Merkmale und Funktionen.....	19
2.3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen.....	22
2.4 Medialer Habitus von angehenden Grundschullehrkräften	24
2.4.1 Bourdieus Konzept des Habitus.....	24
2.4.2 Medialer Habitus.....	26
2.4.3 Mediale Habitusformen.....	27
2.5 Lehramtsstudium zur Grundschullehrkraft in Luxemburg	33
3. Methodik und Forschungsdesign.....	39
3.1 Inhaltsanalyse nach Mayring	41
3.2 Grundgesamtheit und Sampling.....	43
3.3 Aufbau und Konzeption des Leitfadenfragebogens.....	45
3.4 Durchführung und Meta-Informationen der Interviews	46
3.5 Transkription.....	47
3.6 Deduktive Kategorienbildung und Datenauswertung.....	47
3.7 Forschungsethische Überlegungen	50
3.8 Limitationen.....	51
4. Ergebnisteil.....	52
4.1 Bestimmung der medialen Habitusformen der befragten Studierenden	53
4.1.1 S1 – Ambivalente Bürgerliche mit Tendenzen des überforderten Bürgerlichen	54
4.1.2 S2 – Überforderter Bürgerlicher mit leichten hedonistischen Pragmatikerzügen	56
4.1.3 S3 – Ambivalente Bürgerliche mit digitalem Nutzungsdruck und leichten Unsicherheiten im Umgang mit Technik	59
4.1.4 S4 – Hedonistischer Pragmatiker: Mehrwert und sinnvoller Einsatz jenseits der Medienart.....	61
4.1.5 S5 – Ambivalenter Bürgerlicher mit einer unüblich selbstbestimmten Medienkompetenzaneignung	65
4.1.6 Fazit.....	68
4.2 Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht	70
4.2.1 Erfahrungsberichte zur Planung digital gestützter Unterrichtseinheiten	70
4.2.2 Sozio-kollaborativer Lernprozess über medienrelevante Konzepte und Techniken	73

4.2.3 Potenzial, Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken von digitalen Medien	74
Ablenkung durch digitale Medien	81
4.2.4 Zusammenhang von (Reflexions-)Aufwand und Selbstwirksamkeit	84
4.3 Kompetenzbereiche der Mediendidaktik	85
4.3.1 Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln	85
Selbstwirksamkeitserwartungen	87
4.3.2 Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln	88
Selbstwirksamkeitserwartungen	90
4.3.3 Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln	91
Selbstwirksamkeitserwartungen	93
4.3.4 Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln	94
Selbstwirksamkeitserwartungen	96
5. Diskussion	98
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	99
5.2 Interpretation der Ergebnisse	105
5.3 Fazit & Ausblick.....	113
6. Literaturverzeichnis.....	116
7. Anhang	122

1. Einleitung

Die heutige Mediennutzung hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch den gesellschaftlichen Wandel und vor allem durch den technischen Fortschritt und die hieraus resultierende Digitalisierung maßgeblich verändert (Dopplinger, 2015, S. 10). Vor allem digitale Medien haben die alltäglichen Informations- und Kommunikationsgewohnheiten grundlegend verändert. Auch das Bildungssystem kann sich dieser digitalen Transformation nur schwer entziehen (Standop, 2022, S. 58) und ist durch den gesellschaftlichen und politisch-ökonomischen Druck dazu gezwungen, den Schülerinnen und Schülern einen kritischen, differenzierten und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln. Der Einsatz von digitalen Medien führt hierbei nicht automatisch zu einer Verbesserung der Schule (Russel, 1999), jedoch ist es die Aufgabe des Bildungssystems, die SuS¹ „auf ein Leben in einer zutiefst von Medien durchdrungenen Welt vorzubereiten“ (Kommer, 2016, S. 37). Solch eine Vermittlung von medienpezifischen Kompetenzen verlangt von den Lehrkräften gewisse medienpädagogische Kompetenzen, wie sie bereits von Tulodziecki & Herzig (2004) und Tulodziecki (2011) erläutert wurden. Dabei handelt es sich bei medienpädagogischen Kompetenzen um die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien aller Art (Tulodziecki, 2011, S. 12).

1.2 Erkenntnisinteresse, Themenfeld und Forschungsstand

Die Masterarbeit konzentriert sich auf die pädagogische Auseinandersetzung von Lehrkräften mit digitalen Medien. Eine ausreichende digitale Infrastruktur an Schulen ist in diesem Zusammenhang von Vorteil jedoch nicht zwingend notwendig, um die Medienkompetenzvermittlung (Baacke, 1973/1996) zu gewährleisten. Neben der eigenen Medienkompetenz der Lehrkraft und deren Vermittlung ist auch die Mediendidaktik von großer Bedeutung (Herzig & Martin, 2017, S. 97). Allerdings sind dies noch lange nicht die einzigen Prämissen für eine erfolgreiche Implementation digitaler Medien in den Unterricht (Petko, 2012, S. 39). Die wohl wichtigsten Faktoren sind laut aktuellem Forschungsstand die Überzeugungen und die Motivation der Lehrkraft (Ertmer, 2005; Petko, 2012; Capparozza & Kathmann, 2022; Knüsel Schäfer, 2020; ...). „Heute [gelten] Motivation und Einstellungen von Lehrpersonen als vielleicht wichtigster Schlüssel zu einer intensivierten Nutzung digitaler Medien im Unterricht“ (Petko, 2012, S. 39). Aus diesen Gründen stellen die Überzeugungen

¹ SuS = Schülerinnen und Schüler

(*teacher beliefs*)² der Lehrpersonen im Hinblick auf digitale Medien das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit dar.

Da dieses Interesse jedoch noch zu breit gefächert ist, wurde das Thema anhand von zusätzlichen Recherchen eingegrenzt. Aus dieser genaueren Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur ging hervor, dass es nach dem aktuellen Forschungsstand bei der Erfassung von medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrkräften besonders im Teilbereich der mediendidaktischen Überzeugungen an Daten/Erkenntnissen mangelt (Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022, S. 438). Die wenigen Publikationen, die es hierzu gibt, beziehen sich vermehrt auf bereits *verbeamtete* Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe unterrichten (Knüsel Schäfer, 2020; Petko, 2012). Noch weniger Erkenntnisse gibt es über handlungsleitende Überzeugungen von *angehenden* Lehrkräften (Kindermann & Pohlmann-Rother, S. 439). Die verfügbaren Daten über angehende *Grundschullehrkräfte* sind dabei noch überschaubarer (Kindermann & Pohlmann-Rother, S. 439). Die Publikationen über angehende Lehrkräfte beziehen sich nämlich mehrheitlich auf Lehramtsstudierende, die später in *Sekundarschulen* unterrichten (Bäsler, 2019; Trapp, 2019; Vogelsang et al., 2019). Überdies beziehen sich die verfügbaren Publikationen jeweils auf ein spezifisches digitales Medium, seien es nun Smartphones (Fütting-Lippert & Pohlmann-Rother, 2019) oder Tablets (Pohlmann-Rother et al., 2021). Zurzeit scheint es aber so, dass die mediendidaktischen Überzeugungen mit der Nutzung von digitalen Medien im Alltag korrelieren (Vogelsang et al., 2019), wobei dies noch durch zusätzliche Forschung untermauert werden muss. Dies gilt auch für die einhergehenden Selbstwirksamkeitserwartungen (Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022, S. 438) der angehenden Grundschullehrkräfte hinsichtlich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien im Unterricht. Denn neben der Untersuchung der mediendidaktischen Überzeugungen (Schweizer & Horn, 2014; Trapp, 2019) muss in Bezug auf die aktuelle Forschungslage darauf hingewiesen werden, dass laut Herzig und Martin (2017, S. 97; siehe Abb. 1) die Selbstwirksamkeitserwartungen (= motivationale Überzeugungen) sowohl die Mediendidaktik als auch die anderen medienpädagogischen Kompetenzbereiche einer angehenden Lehrkraft beeinflussen. Diese Erwartungen, welche die Lehrkräfte an sich selbst richten, werden jedoch als zusätzliche Variable im Bereich der mediendidaktischen Überzeugungsforschung oft vernachlässigt (Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022, S. 438). Diese gilt es einzubinden, um ein umfassenderes Verständnis der mediendidaktischen Überzeugungen zu erhalten. Denn laut den aktuellen Befunden von Trapp (2019) sind angehende Lehrkräfte davon überzeugt, digitale

² Petko, 2012; Knüsel Schäfer, 2020, S. 42

Medien im Alltag kompetent einzusetzen. Das Bild sieht jedoch im schulischen Kontext anders aus. Laut aktuellem Forschungsstand stehen Lehramtsstudierende dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien tendenziell kritisch gegenüber (Knüsel Schäfer, 2020, S. 197; Kommer, 2022, S. 55). Vogelsang et al. (2019) mussten diesbezüglich feststellen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich digitaler Medien im schulischen Kontext auch eher gering waren.

Die Erfassung von mediendidaktischen Überzeugungen ist folglich ein komplexes Unterfangen, das zurzeit in den meisten Fällen sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum eher quantitativ erforscht wurde (Braun et al., 2022; Kürzinger et al., 2023; Vogelsang et al., 2019; Polly et al., 2022). Die Daten ermöglichen vielleicht Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit, sofern die Stichprobe als repräsentativ gewertet wird. Dabei gehen jedoch unerwartete und instruktive Informationen mediendidaktischer Überzeugungen von angehenden Grundschullehrkräften verloren, die man anhand einer qualitativen Vorgehensweise besser erfassen könnte (Krell & Lamnek, 2024). Diese subjektiven und adressatenspezifischen Sichtweisen sind jedoch unerlässlich, um mediendidaktische Überzeugungen nachzuvollziehen zu können.

Der aktuelle Forschungsstand lässt sich somit wie folgt beschreiben: „Die aktuelle Forschungslage zu den aus mediendidaktischer Perspektive erhobenen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen angehender Lehrkräfte der Primarstufe muss folglich als stark defizitär bezeichnet werden“ (Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022, S. 439). Aus diesen Gründen konzentriert sich diese Forschung in Rücksicht auf den aktuellen Forschungsstand auf die mediendidaktischen Kompetenzüberzeugungen mit Einbezug der Selbstwirksamkeitserwartungen als Einflussfaktor der medienbezogenen Überzeugungen von angehenden Grundschullehrkräften zu digitalen Medien, um so neue Erkenntnisse zu liefern.

1.2 Forschungsfrage, Hypothesen und Zielsetzung

Durch die im Voraus erläuterte Forschungslücke und weiteren Desideraten kam es zur folgenden Forschungsfrage:

Welche Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen haben angehende luxemburgische Grundschullehrkräfte hinsichtlich ihrer (digitalen) mediendidaktischen Kompetenzen?

Konkret zielt diese Forschung in erster Linie darauf ab, neue Daten über die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden

Grundschullehrkräften zu produzieren. In mehreren Studien (Knüsel Schäfer, 2020, S. 260) wird dafür plädiert, die (mediendidaktischen) Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu erfassen. So könnte man Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten. Deshalb kam es zur forschungspolitischen Entscheidung, angehende Grundschullehrkräfte aus Luxemburg (= Fallbeispiel) zu befragen. Die institutionellen Rahmenbedingungen sind anders als bei den anderen Studien, die vermehrt aus Deutschland (Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Kindermann & Pohlmann-Rother, 2022) und aus der Schweiz (Polly et al., 2022) stammen. Die vorliegenden medienpädagogischen Kompetenzen/Überzeugungen von luxemburgischen Grundschullehrkräften lassen sich auf den nationalen Bildungsbericht von 2021 (LUCET et al.) und deren dazugehörigen Publikationen, welche auf die Befunde der ICILS-Studie³ (Fraillon et al., 2019) reagierten, verdichten. Leider beziehen sich alle Daten und Analysen lediglich auf die Überzeugungen von berufstätigen Grundschullehrkräften (Lomos et al., 2021). In diesem Kontext wäre es im Hinblick auf die internationale Forschung durchaus interessant, inwiefern die mediendidaktischen Überzeugungen von angehenden Grundschullehrkräften aus Luxemburg von den internationalen Befunden abweichen. Auf nationaler Ebene wäre es demnach interessant, die Befunde der ICILS-Studie (Fraillon et al., 2019) von aktiven Grundschullehrkräften mit denen von angehenden zu vergleichen.

Der festgelegte Fokus der Forschung liegt darauf, inwieweit angehende Grundschullehrkräfte digitalen Medien „ein Potenzial zur Anregung und Unterstützung schulischer Lehr-Lernprozesse zuschreiben“ (Pohlmann-Rother et al., 2021, S. 264) und wie selbstsicher sie sich dabei fühlen, diese auch gekonnt einzusetzen. Als Konsequenz leiten sich aus dem Fokus der Masterarbeit und ihrer Forschungsfrage folgende Thesen ab:

(H1): Das Potenzial digitaler Medien zur Anregung und Unterstützung schulischer Lehr-Lernprozesse wird hoch eingeschätzt. Sie werden dennoch als eine potenzielle Ablenkungsquelle wahrgenommen.

(H2): Dabei sind die angehenden Grundschullehrkräfte davon überzeugt, das nötige Verhalten abrufen zu können, um digitale Medien gekonnt einzusetzen.

(H3): Bei einer niedrigen Selbstwirksamkeit gehen die angehenden Grundschullehrkräfte davon aus, dass man ein erhöhtes Ausmaß an mediendidaktischen Überlegungen/Reflexionen anstellen muss.

³ ICILS: International Computer and Information Literacy Study

Wieso dies wichtig ist, wurde bereits von Niesyto (2019) erläutert und erneut von Pohlmann-Rother et al. (2021) aufgegriffen. Deswegen verweisen sie auch ausdrücklich auf ihn: Es geht letzten Endes darum, eine positive Einstellung bei (angehenden) Lehrkräften zur Integration von digitalen Medien anzuregen, „um Abwehrhaltungen und Unsicherheiten unter den Studierenden gegenüber einer Medienintegration im Unterricht zu thematisieren (Niesyto, 2019, zit. n. Pohlmann-Rother et al., 2021) und andererseits, um Studierende für die Potenziale digitaler Medien bei der Gestaltung individueller und kooperativer Lerngelegenheiten in der Grundschule zu sensibilisieren“ (S. 264) und zugleich eine kritische Mediennutzung unter Lehramtsstudierenden zu propagieren.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der einleitenden Auseinandersetzung mit dem Forschungsinteresse, dem -stand, der -relevanz, der -frage sowie Hypothesen folgt der *theoretische Rahmen*. Dieser soll die notwendige Grundlage für die spätere Diskussion liefern. Der theoretische Rahmen besteht aus fünf Kapiteln (2.1–2.5) und befasst sich zuerst mit dem Begriff der *digitalen Medien*. Anschließend folgt eine Vertiefung in das Verständnis der Medienpädagogik, insbesondere in den Bereich der Mediendidaktik. Innerhalb dieses Kapitels werden die notwendigen mediendidaktischen Modelle und Überlegungen festgehalten, die für eine strukturierte Erfassung der mediendidaktischen Überzeugungen und einhergehenden Selbstwirksamkeitserwartungen von Relevanz sind. Dazu gehört natürlich die Beschreibung der didaktischen Möglichkeiten und Potenziale von digitalen Medien. Daran schließt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Überzeugung und der Selbstwirksamkeit(-erwartungen) an, bevor das Konzept des medialen Habitus und seine Formen

detailliert aufgeschlüsselt wird. Zuletzt gibt es noch einen kurzen Exkurs zur Lehramtsausbildung an der Universität Luxemburg.

Im *dritten Kapitel* wird die Methodik und das Design der Forschung erläutert. Dabei wird das qualitative Vorgehen sowie die Nutzung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring begründet. Außerdem wird das Erhebungsinstrument (= der Leitfragebogen), die Art der Stichprobenziehung (= Schneeballmethode) als auch die Beschreibung der Interviewdurchführung (inklusive Metadaten der Studierenden) thematisiert. Abschließend folgen die forschungsethischen Überlegungen sowie die zu beachtenden Limitationen der Forschung.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Datenauswertung dargelegt. Der Ergebnisteil besteht aus drei Kapiteln, die jeweils in mehrere Unterkapitel unterteilt sind. Thematisch handelt es sich erstens (4.1) um die Bestimmung des medialen Habitus der befragten Studierenden, zweitens (4.2) um die grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien und drittens (4.3) um mediendidaktische Überzeugungen und den entsprechenden Selbstwirksamkeitserwartungen, die anhand der einzelnen Kompetenzbereiche ($N = 4$) strukturiert sind.

Das *fünfte Kapitel* befasst sich mit der Diskussion und fasst die Ergebnisse zunächst zusammen, um sie dann im Anschluss zu interpretieren, indem sie mit der Theorie verknüpft oder gegenübergestellt werden. Danach folgen lediglich das Fazit und der Ausblick für weiterführende Forschungen in diesem Themenbereich. Und zu guter Letzt finden sich am Ende der Arbeit das Literaturverzeichnis und der Anhang mit dem Leitfragebogen und den Kodierleitfäden.

2. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen legt die notwendigen Bedingungen für die anschließende empirische Arbeit. In diesem Kapitel werden neben den vielen Begriffsbestimmungen (z. B. digitale Medien, Mediendidaktik, Überzeugungen, ...), konzeptuelle Überlegungen wie die medialen Habitusformen von Kommer (2010) als Linse der Forschung festgehalten, die ein zielführendes Erforschen des Gegenstandes ermöglichen sollen. Zuerst wird mit einer Definition von digitalen Medien begonnen, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit den berufsbezogenen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, um abschließend den medialen Habitus (inklusive seiner Formen) sowie die Lehramtsausbildung an der Universität Luxemburg zu thematisieren.

2.1 Digitale Medien – eine Definition

Da über mediendidaktische Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf digitale Medien geforscht wird, ist es nötig, sich für eine Definition von digitalen Medien zu entscheiden. Mit Medien sind „Werkzeuge zur Erfassung, Speicherung, Verarbeitung und Übermittlung von Informationen“ (Petko, 2014, S. 12) gemeint. Medien werden somit verwendet, um Informationen zwischen Sender und Empfänger zu kommunizieren. Diese Definition folgt der Logik des Kommunikationsmodells von Shannon und Weaver (1964; Shannon 1948), welches strikt davon ausgeht, dass man auch technische Sendegeräte (z. B. ein

Computer, Instagram, Tablets, ...) benutzen kann, um ein Signal (Information) an einen Empfänger zu schicken (Petko, 2014, S. 13) beziehungsweise zu übertragen.

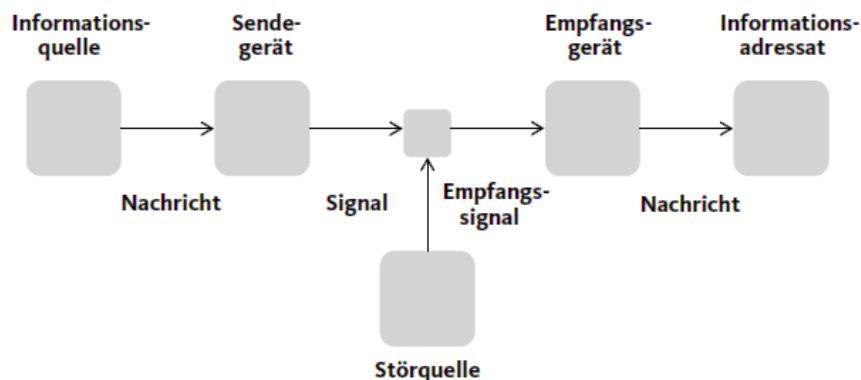


Abbildung 1: Das Kommunikationsmodell von Shannon (1948)

Kurzgefasst werden digitale Medien als „computerbasierte Technologien verstanden, die Inhalte präsentieren oder eine Interaktion mit diesen oder über diese Inhalte ermöglichen“ (Stegmann et al., 2018, zit. n. Braun et al., 2022, S. 237; Turing, 1937). Diese technikperspektivische Definition (Barberi & Schmoelz, 2017, S. 316) von digitalen Medien in Kombination mit den verschiedenen genannten Merkmalen nach Petko (2014, zit. n. Knüsel Schäfer, 2020, S. 19) ermöglicht es, den technischen, kommunikativen und interaktiven Aspekte digitaler Medien strukturiert und umfassend zu berücksichtigen.

Die genannten Merkmale von digitalen Medien nach Petko (2014), die von Knüsel Schäfer (2020, S. 19) übersichtlich herausgearbeitet wurden, lauten dabei wie folgt:

- Digitale Medien vereinfachen die Speicherung, Verarbeitung und Verbreitung von Informationen.
- Sie lassen sich vielfältig sortieren und durchsuchen.
- Sie bringen erweiterte Funktionen mit sich durch Interaktivität, Adaptivität und Multimedialität.
- Sie schaffen neue Möglichkeiten der Produktion und des Austauschs von Inhalten vor einer digitalen Öffentlichkeit.
- Sie ermöglichen neue Kommunikationsformen.
- Digitale Medien sind omnipräsent. Die Computer werden immer kleiner, erschwinglicher, leistungsfähiger und einfacher bedienbar.
- Mittlerweile sind sie jederzeit und überall (Anytime/Anywhere) verfügbar.

Ergänzend dazu wurde im Kontext der Medienpädagogik – und damit auch der Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik – vermehrt durch Dieter Baacke auf die Medientheorie

von Harry Pross (1972, zit. n. Barberi & Schmoelz, 2017, S. 313) Bezug genommen. Pross (zit. n. Pekto, 2014) unterschied in seiner klassischen Typologie zwischen drei Arten von Medien: primäre Medien, welche vom Körper ausgehen, sekundäre, „bei denen [ein] technisches Gerät zur Herstellung, aber nicht zum Empfangen der Nachricht nötig ist (z. B. Zeitungen)“ (Petko, 2014, S. 13) und tertiäre Medien, bei denen die Technik sowohl für die Herstellung als auch für den Empfang benötigt wird (z. B. Radio, Tablets, ...). Digitale Medien lassen sich aufgrund ihres neuen, erweiternden und fortsetzenden Charakters im Vergleich zu analogen Medien allerdings nur schwierig in die bestehende Typologie eingliedern, weshalb sie seit einer Ergänzung durch Faulstich (2002, zit. n. Petko, 2014, S. 14) als quartäre Medien bezeichnet werden. Grund der Ergänzung war zu dieser Zeit (1960er-Jahre) ein zu enges Medienverständnis. Medien wurden nur als reine Instrumente der Übermittlung wahrgenommen, was auf digitale Medien schlichtweg nicht zutrifft. Obwohl die aufgeführten Kategorien sich laut Barberi & Schmoelz (2017, S. 313) durch den medientechnologischen Fortschritt überschneiden und deshalb eine rein technische Unterscheidung nicht mehr ausreicht, bieten sie dennoch eine nützliche Grundlage, um die Funktionen und Einsatzmöglichkeiten von (digitalen) Medien im schulischen Kontext nachvollziehen zu können.

2.2 Medienpädagogische Kompetenz(en)

Neben einer klaren Deutung dessen, was unter Mediendidaktik in dieser Studie verstanden wird, und wie die mediendidaktische Theorie für die Befragung von angehenden Grundschullehrkräften nutzbar gemacht werden kann (2.2.1), müssen auch die didaktischen Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien für Lehr- und Lernzwecke berücksichtigt werden. Dies wird im Kapitel 2.2.2 anhand des didaktischen Dreiecks von Pekto (2014) gewährleistet.

2.2.1 Erfassung und Definition von Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik

Neben der Erfassung und Analyse der Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen muss bestimmt werden, wie mediendidaktische Kompetenzen ermittelt und in dieser Forschung definiert werden. Auf internationaler Ebene wird zur Erhebung von mediendidaktischen Kompetenzen von Lehrkräften vorwiegend das Kompetenzstrukturmodell namens TPACK⁴ von Mishra & Koehler (2006) herangezogen. Dennoch werden bei der Operationalisierung dieses Modells und anderen Kompetenzstrukturmodellen zwei Dinge kritisiert:

⁴ TPACK = *Technological Pedagogical Content Knowledge*

1. Die Ergebnisse beruhen auf Selbsteinschätzungen der Lehrkraft und ermöglichen somit wenig Aufschluss über die realen Kompetenzen (Herzig & Martin, 2017, S. 94).
2. Bei den Modellen wird bei den zu erwerbenden medienpädagogischen Kompetenzen zwischen Lehramtsstudierenden und beruflich aktiven Lehrkräften kein Unterschied gemacht. Es sind medienpädagogische „Kompetenzen, die Studierende in der Lehrerbildung erwerben können bzw. sollten, von den Kompetenzen zu unterscheiden, über die erfahrene Lehrkräfte verfügen“ (Herzig & Martin, 2017, S. 94).

Aus diesen Gründen werden als Theorie der medienpädagogischen Kompetenz die Überlegungen und Untersuchungen von Herzig & Martin (2017), Blömeke (2000) und Tulodziecki (2010/2012) als Grundlage verwendet, da diese sich spezifisch auf Lehramtsstudierende fokussieren und dementsprechende Modelle entwickelt haben. Somit kann man jedenfalls den zweiten Kritikpunkt aus der Forschungsliteratur eliminieren. Laut Herzig und Martin (2017) müssen Lehramtsstudierende drei Bereiche von medienpädagogischen Kompetenzen erlangen: Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung (Herzig & Martin, 2017, S. 95–97). „Den drei Kompetenzbereichen liegt ein Verständnis von Kompetenzen als erlernbare Leistungsdispositionen zugrunde, die sowohl kognitive Dimensionen als auch einstellungsbezogene Aspekte umfassen und auf die Bewältigung spezifischer Anforderungen ausgerichtet sind“ (Schaper 2009, zit. n. Herzig & Martin, 2017, S. 96). Neben diesen Kompetenzbereichen kommen Überzeugungen über digitale Medien, Selbstwirksamkeitserwartungen und technisches Wissen hinzu, welche das medienpädagogische Handeln beeinflussen. Da sich diese Forschung auf die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften konzentriert und dabei insbesondere die nichtkognitiven Facetten, also die emotions- und verhaltensbezogenen Merkmale, in den Vordergrund stellt, wird das technische Wissen bewusst ausgeklammert.

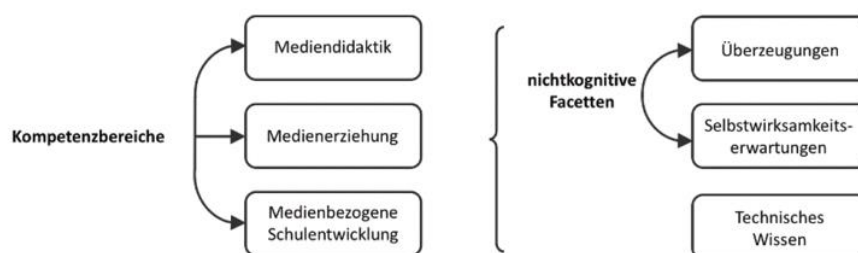


Abbildung 2: Kompetenzstrukturmodell medienpädagogischer Kompetenz (Herzig & Martin, 2017, S. 97)

Tulodziecki (2006) erweitert das Erlernen der drei Kompetenzbereiche um vier weitere Kompetenzaspekte, die es zu absolvieren gilt, und die identisch für jeden Bereich sind. Diese Aspekte ermöglichen, Interviewfragen für jeden einzelnen Schritt in puncto Überzeugungen/Selbstwirksamkeitserwartungen zur Mediendidaktik zu formulieren. Hier sind die Kompetenzaspekte aufgelistet (Herzig & Martin, 2017, S. 97):

1. Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für medienpädagogisches Handeln.
2. Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für medienpädagogisches Handeln.
3. Analysieren und Bewerten von Beispielen für medienpädagogisches Handeln.
4. Entwickeln von eigenen Beispielen für medienpädagogisches Handeln.

Passt man nun diese aufgelisteten Schritte auf den Kompetenzbereich der Mediendidaktik an und verknüpft diese zur Veranschaulichung jeweils mit einem Beispiel, so müssen diese wie folgt lauten:

1a. *Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln*

Ein Beispiel für die Mediendidaktik in Bezug auf diesen Kompetenzaspekt wäre die Fähigkeit der Einschätzung, inwiefern die außerschulische Mediennutzung den schulischen Lernprozess der Kinder bewirkt (Herzig & Martin, 2017).

2a. *Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln*

Ein Beispiel für die Mediendidaktik in Bezug auf diesen Kompetenzaspekt wäre die Fähigkeit, „empirische Ergebnisse zum Lehren und Lernen mit Medien sachgerecht darzustellen“ (Herzig & Martin, 2017, S. 97) und diese mit Hilfe von relevanten Kriterien zu bewerten.

3a. *Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln*

Ein Beispiel für die Mediendidaktik in Bezug auf diesen Kompetenzaspekt wäre die Fähigkeit, exemplarische Unterrichtsszenarios in Bezug auf den Einsatz von (digitalen) Medien zu untersuchen, indem die geplanten Ziele und Lernvoraussetzungen herausgearbeitet werden (Herzig & Martin, 2017, S. 97).

4a. *Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln*

Ein Beispiel für die Mediendidaktik in Bezug auf diesen Kompetenzaspekt wäre die Fähigkeit, anhand der verfügbaren Theorie „ein Medienangebot“ (Herzig & Martin, 2017, S. 97) für eine Unterrichtseinheit zu entwickeln.

Die Mediendidaktik wird in dieser Masterarbeit somit als Teildisziplin der Medienpädagogik wahrgenommen, damit die Argumentation angesichts der fundierten Überlegungen von Tulodziecki (2006), Herzig & Grafe (2010, zit. n. Petko, 2014, S. 22) und Herzig & Martin (2017) zur Medienpädagogik stringent bleibt. Wichtig ist, dass es nicht nur um die Nutzungskompetenz von Medien geht, sondern auch darum, medienbezogenes Wissen und Können zu analysieren (Petko, 2014). Mediendidaktik ist also die Vermittlung von Fachwissen/Inhalten anhand von ausgewählten (Unterrichts)Medien. Mediendidaktik wird dabei oft mit Medienkompetenz (Baacke, 1973/1996) verwechselt (Swertz, 2021, S. 13). Wenn man beispielsweise neue digitale Endgeräte in einer Schule anschafft, führt dies noch lange nicht zur Förderung der Medienkompetenzen der Lernenden (Swertz, 2021, S. 13). Es werden lediglich die mediendidaktischen Möglichkeiten vergrößert. „Medienkompetenzvermittlung findet aber erst dann statt, wenn mit Medien Inhalte vermittelt werden, die als Medienbildungsanlässe verstanden werden können, und dazu geeignete Methoden verwendet werden“ (Swertz, 2021, S. 13).

Müsste man nun die Aufgaben der Mediendidaktik zusammenfassen, lassen sich zwei zentrale Bereiche herausarbeiten: erstens die Entwicklung von Medienangeboten und zweitens die Gestaltung von mediengestützten Lehr-Lernsituationen (Herzig, 2017). Beide Bereiche zielen darauf ab, „ein Produkt oder eine Situation so zu gestalten, dass Lernprozesse in zielführender Weise angeregt und unterstützt werden“ (Herzig, 2017, S. 229). Dies erfordert spezifische didaktische Entscheidungen, die bei der Konzeption von mediengestützten Lehr-Lernsituation berücksichtigt werden müssen.

Auf den Punkt gebracht handelt es sich um die Theorie und Praxis des „Lehrens und Lernens **mit** Medien“ (Tulodziecki, 2011, zit. n. Petko, 2014, S. 23). Diese Spezifikation ist besonders wichtig für die Forschung, da Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik auch eine kritische Reflexion der medialen Praxisüberzeugungen von (angehenden) Grundschullehrkräften voraussetzt. Denn es gilt zu beachten, dass Medien jeglicher Art keine neutralen Informationsträger sind und somit unser Handeln und Denken auf implizite und explizite Art und Weise beeinflussen.⁵ Mediendidaktik ist somit nicht fachspezifisch, sondern sollte als eine transdisziplinäre Disziplin wahrgenommen werden, die stets im Dialog mit der Medienpädagogik steht, jedoch auch den Austausch mit der „Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik, der empirischen Unterrichtsforschung und der Pädagogischen Psychologie“ (Petko, 2014, S. 23) sucht.

⁵ Damit geht auch die Etablierung von soziale Realitäten und Machtgefügen einher (Petko, 2014, S. 23).

2.2.2 Mediendidaktische Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien

Nachdem gegen Ende der 1980er-Jahre der instruktionsorientierte Ansatz, welcher von behavioristischen und kognitivistischen Lerntheoretikern ausging, digitale Medien für die Standardisierung von Lerninhalten einzusetzen, infrage gestellt und verworfen wurde, konzentrierte man sich seit den 1990er-Jahren bis heute auf die Erforschung von „medialen Möglichkeiten zur Förderung offener und selbstgesteuerter Lernformen“ (Petko, 2014, S. 52). So vielversprechend dieser konstruktivistische Ansatz auch klingen mag, spiegelt die schulische Realität ein ganz anderes Bild wider. Balanskat, Blamire & Kefala (2006, zit. n. Petko, 2014) und Puentedura (2009/2012) mussten ernüchternd feststellen, dass digitale Medien in erster Linie die bestehenden Unterrichtsmedien zunächst imitiert und lediglich geringfügig erweitert haben. So lassen sich jedoch die Potenziale digitaler Medien im schulischen Kontext nicht voll ausschöpfen. Laut Petko (2014) werden die Vor- und Nachteile von digitalen Medien am besten durch den Vergleich mit „althergebrachten Unterrichtsmedien“ (S. 53) sichtbar. Man sollte jedoch den Vergleich sorgfältig darlegen, da das Risiko, sich von Vorurteilen leiten zu lassen, sehr hoch ist. Ein Beispiel ist die Annahme, dass alte/analoge Medien per se schlechter sind als neue/digitale Medien. Die Devise für einen didaktisch erfolgreichen Einsatz von Medien lautet wie folgt: „[Es] kommt auf die didaktische Gestaltung jedes einzelnen Mediums und auf seine Einbettung in einen Unterrichts- oder Lernkontext an sowie darauf, ob die jeweiligen Potenziale genutzt werden“ (Petko, 2014, S. 53).

Inwiefern nun digitale Medien für Lehr- und Lernzwecke eingebettet werden können, wird anhand des didaktischen Dreiecks (s. u. Abb. 3) visualisiert und im Anschluss erläutert. Zum Schluss werden noch die derzeit wichtigsten Gestaltungsmöglichkeiten und -prinzipien von digitalen Medien für mediendidaktische Zwecke dargelegt, um so ein umfassendes Verständnis über die Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien zu gewinnen.

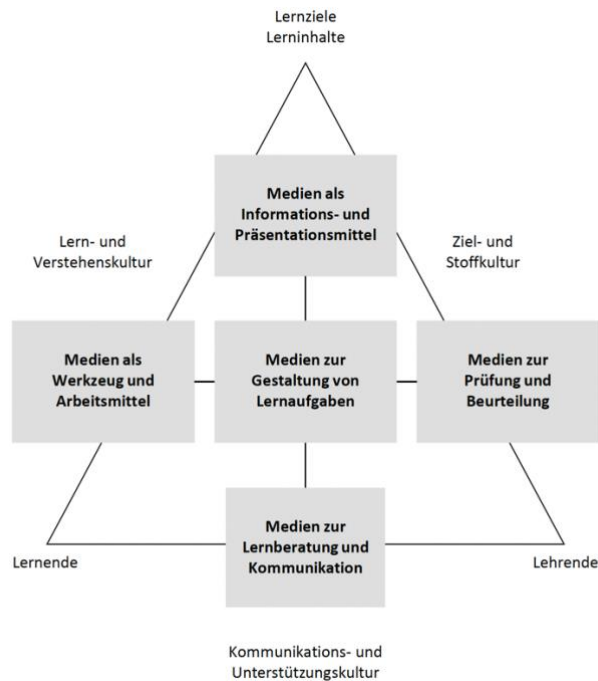


Abbildung 3: Medien im didaktischen Dreieck (Petko, 2014, S. 116)

Das didaktische Dreieck verdeutlicht, dass drei Elemente im schulischen Kontext für Lehr- und Lernzwecke benötigt werden, die auf Abbildung 3 an den Spitzen des Dreiecks stehen: Lernende, Lehrende und Lernziele/Lerninhalte. „Digitale Medien sind innerhalb dieses Dreiecks in drei Teilkulturen des Lehrens und Lernens eingebettet“ (Knüsel Schäfer, 2020, S. 20): die Lern- und Verstehenskultur (1), die Ziel- und Stoffkultur (2) und die Kommunikations- und Unterstützungskultur (3). Die Art und Weise, wie digitale Medien eingesetzt werden, ist dabei entscheidend. Sie können zum Beispiel zur Lern- und Verstehenskultur oder zur Ziel- und Stoffkultur beitragen. Werden sie jedoch zur Gestaltung von Lernaufgaben verwendet, tragen digitale Medien sogar zu allen Kulturen bei. In allen Fällen „bedarf es eines sorgfältigen didaktischen Designs und der Einbettung in sinnvolle Lernaufgaben wie auch ausreichender Kompetenzen der Nutzenden, damit die Potenziale tatsächlich zum Tragen kommen“ (Knüsel Schäfer, 2020, S. 21).

Wie bereits angekündigt, werden zuletzt die zurzeit wichtigsten Gestaltungsmöglichkeiten und -prinzipien von digitalen Medien in Anlehnung an Pekto (2014, S. 53) tabellarisch aufgelistet und zusammengefasst. Sie können bei der späteren Datenauswertung als wertvolle Referenz dienen:

Gestaltungsmöglichkeit und -prinzip	Potenziale von digitalen Medien in der Gestaltung	Potenzial digitaler Medien
Medien zum Darstellen und Veranschaulichen	– Digitale Lehrmittel können Text, Bild, Audio, Video und Interaktivität kombinieren – Lernende können Wissensressourcen selbstständig recherchieren – Ermöglichung der Entwicklung von nichtlinear organisiertem Lehrmittel	Anschaulichere Darstellungen
Medien zum Experimentieren und Üben	– Direktes und diversifiziertes Feedback auf Eingaben des Nutzenden – Digitale Medien als geduldiger Übungspartner	Schnelleres & reichhaltigeres Feedback
Medien zum Produzieren und Programmieren	– Computer als Universalmaschine → Erweiterung der produktiven & kreativen Möglichkeiten (z. B. Textverarbeitungsprogramme, Bildbearbeitung, ...) – Digitale Medien sind auch kognitive Werkzeuge → besseres Verstehen von Lerninhalten	Produktivere Arbeitsformen
Medien zum Kommunizieren und Kooperieren	– Nutzung von digitalen Kommunikationsmedien (Chats, Foren, ...) kann unter anderem zu einer Intensivierung der Kommunikation während des Unterrichts führen – Schriftliche Kommunikation (z.B. FAQ) = verbindlicher und dauerhafter	Vielfältigere Kommunikation
Medien zum Organisieren und Dokumentieren	– Digitale Medien als Möglichkeit, Lernaufgaben multimedial zu gestalten = realitätsnah – z.B. Online-Plattformen = besseres Strukturieren von Lernaufgaben, indem individuelle Arbeitsaufträge effektiver kommuniziert und dokumentiert werden	Übersichtlichere und individualisierte Aufgaben
Medien zum Prüfen und Beurteilen	– Standardisierte Prüfungen effizienter in digitaler Form – Erweiterung der möglichen (offenen) Prüfungsformaten ○ z. B. Erstellung von elektronischen Portfolios – Neue Formen der Beurteilung	Angemessenere Beurteilungsformen

Tabelle 1: Gestaltungsmöglichkeiten & -prinzipien in Bezug auf digitale Medien (eigene Darstellung)

2.3 Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

Da in dieser Studie die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen erforscht werden, muss klar vor Augen stehen, was man unter beiden Begriffen versteht und welche Bedeutung ihnen im Kontext der Schule und Lehramtsausbildung zukommt. Dabei werden bereits bestehende Befunde zu mediendidaktischen Überzeugungen (2.3.1) aufgelistet sowie Gliederungsmöglichkeiten für berufsbezogene Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen vorgestellt.

2.3.1 (Berufsbezogene) Überzeugungen – Begriffliche Klärung, Merkmale und Funktionen

In dieser Forschung stellen „Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) [handlungsleitende, berufsbezogene] und affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Inhalte von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalte, die Identität und die Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen Kontext von Bildung und Erziehung“ (Reusser & Pauli, 2015, zit. n. Braun et al., 2022, S. 238) dar. Diese berufsbezogenen Überzeugungen, die auch zutreffend für angehende Grundschullehrkräfte sind, gelten als relativ stabil und können entweder an eine Situation gebunden, episodisch strukturiert oder sogar situationsübergreifend sein. Unveränderlich sind sie jedoch nicht. Mögliche Ursprünge der berufsbezogenen und zugleich hochsubjektiven Überzeugungen sind in der Regel eigene Schulerfahrungen, die Lehramtsausbildung und weitere persönlich geprägte Erfahrungen (Braun et al., 2022). Dem ergänzend werden „Überzeugungen [...] eine hohe Stabilität zugesprochen, da Personen v. a. solche Informationen aufnehmen, die das bestehende System stützen und vor dem Hintergrund bewährter Überzeugungen assimilieren“ (Braun et al., 2022, S. 238). Bei den Informationen handelt es sich in Bezug auf angehende Grundschullehrkräfte um schulische Gegenstände („Lehr- und Lernprozesse, Lerninhalte, Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden u. a.“; Knüsel Schäfer, 2020, S. 42), die als subjektiv wahr und wertvoll wahrgenommen werden (Calderhead, 1996; Reusser & Pauli, 2014). Fälschlicherweise bedeutet dies jedoch noch lange nicht, dass die bewährten Überzeugungen auch automatisch zu den dementsprechenden Handlungen führen (Pajares, 1992, zit. n. Braun et al., 2022; Seidel et al., 2009, zit. n. Braun et al., 2022), was wiederum das Nachvollziehen des Handelns erschwert. Des Weiteren treten Überzeugungen in der Regel nicht isoliert auf, sondern sind untereinander in unterschiedlichen Maßen verknüpft und geclustert (Knüsel Schäfer, 2020, S. 36). Dabei

können Überzeugungen sowohl bewusst als auch unbewusst sein, was so viel bedeutet, dass sie sich nicht unbedingt explizit äußern müssen.

Doch handelt es sich nun um Überzeugungen (*beliefs*) oder Einstellungen (*attitudes*)? Dies ist wohl die wichtigste begriffliche Klärung/Unterscheidung, welche auch im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nach wie vor strittig diskutiert wird. Um Missverständnisse zu vermeiden, muss klar werden, inwiefern sich die beiden Begriffe unterscheiden. Beruft man sich auf die literarische Auseinandersetzung von Knüsel Schäfer (2020) zu dieser Thematik, so wird deutlich, dass die Grenzen zwischen den beiden Konzepten fließend sind. Sowohl bei Überzeugungen als auch bei Einstellungen geht man von „kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Komponenten aus“ (Knüsel Schäfer, 2020, S. 41). Was nun die beiden Konzepte unterscheidet, ist dabei weniger offensichtlich. In der Regel werden jedoch die Einstellungen (*attitudes*) den Überzeugungen (*beliefs*) hierarchisch übergeordnet: „attitudes are usually studied as aggregates of beliefs“ (Snow, Corno & Jackson, 1996, zit. n. Knüsel Schäfer, 2020, S. 41). Dementgegen setzten andere Forscher (Goldin, 2002 & Richardson, 1996, zit. n. Knüsel Schäfer, 2020) erneut andere Trennlinien. Der Hauptgrund, wieso sich für das Konzept der Überzeugung entschieden wurde, beruht auf der Akzentuierung von Reusser und Pauli (2014), dass die affektive Aufgeladenheit ein wichtiges Kernelement von Überzeugungen darstellt: „Überzeugungen bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (S. 644).

So bleibt man auch kohärent mit den verwendeten Begrifflichkeiten im deutschsprachigen Raum bei der Erforschung von medienpädagogischen Kompetenzen und den Selbstwirksamkeitserwartungen. Denn laut Reusser & Pauli (2014) werden berufsbezogene Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften in Bezug auf Kompetenzstrukturmodelle wie das der medienpädagogischen Kompetenz von Herzig & Martin (2017, S. 97; siehe Abb. 2), unter anderem (Knüsel Schäfer, 2020, S. 33) mit dem (medien)didaktischen Handeln in Verbindung gebracht, was in dieser Studie wechselseitig erforscht wurde. Dennoch wurde lediglich der Begriff der *Überzeugung* verwendet und auf die Ergänzung *berufsbezogene* (Reusser & Pauli, 2014) verzichtet, da es einerseits den Lesefluss erleichtert und andererseits mit spezifisch mediendidaktischen Überzeugungen in Zusammenhang steht.

Da nun deutlich wird, was Überzeugungen sind und sich diese Forschung unter anderem auf die mediendidaktischen Überzeugungen von angehenden Grundschullehrkräften zu digitalen

Medien konzentriert, könnte es im Interesse der Forschung liegen, bereits bestehende Erkenntnisse über beruflich aktive Lehrkräfte mit denen von Lehramtsstudierenden zu vergleichen. Hierfür werden im Anschluss die empirischen Befunde der mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften stichpunktartig aufgelistet (Knüsel Schäfer, 2020, S. 43–44). Natürlich sind die Vorgehensweisen sowie die kontextuellen Rahmen je nach Studie unterschiedlich:

Überzeugungen zu Unterricht und Lernaktivitäten

- Erhöhung der Ressourcenvielfalt (Mama & Hennessy, 2013; Ruthven et al., 2004);
- Unterstützung konstruktivistischer resp. problemorientierter Lernsettings (Mama & Hennessy, 2013; Poole, 2000);
- Fördern von Selbstständigkeit und gegenseitiger Unterstützung (Mama & Hennessy, 2013; Means & Olson, 1997; Ruthven et al., 2004);
- Unterstützung im Setzen von anspruchsvolleren Zielen (Hadley & Sheingold, 1993);
- Erhöhung der Vielfalt von Klassenzimmeraktivitäten (Mama & Hennessy, 2013; Ruthven et al., 2004);
- Vereinfachung von fächerübergreifendem Lernen (Mama & Hennessy, 2013; Ruthven et al., 2004);
- Unterstützung von Überarbeitungsprozessen (Korrigieren, Entwerfen und Überarbeiten) (Ruthven et al., 2004);
- Digitale Medien zur Überwindung von Hindernissen (Handschrift, Verbesserung von Präsentationen etc.) (Ruthven et al., 2004);
- Ablenkungsgefahr (Windschitl & Sahl, 2002).

Überzeugungen zur Motivation der Lernenden

- Digitale Medien zur Steigerung der Motivation von Lernenden (Hadley & Sheingold, 1993; Mama & Hennessy, 2013; Means & Olson, 1997);
- Langeweile durch digitale Medien (Antonietti & Giorgetti, 2006).

Überzeugungen zu den Wirkungen

- Höhere Schulleistungen (Barras & Petko, 2007; Means & Olson, 1997);
- Verbesserung computerbezogener Fertigkeiten der Lernenden (MacArthur & Malouf, 1991).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie man nun Überzeugungen auf systematische Weise gliedern kann, um sie für ein Forschungsvorhaben greifbar zu machen. Ein besonders vielversprechender Ansatz zur Gliederung von lehrerspezifischen Überzeugungen geht vor

allem von Calderhead (1996) aus. Calderhead (1996) entschied sich nämlich für eine konzeptuelle Ordnung hinsichtlich ihres Gegenstandsbezugs, die sich als äußerst nützlich erwies. Diese viel zitierte Gliederung wurde anschließend in den 2010er-Jahren durch Kunter und Pohlmann (2015) überarbeitet und ins Deutsche übersetzt.

Bezugssysteme	Inhalte	Beispiele für untersuchte Konstrukte
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen über eigene Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach resp. Inhalte, Schülerinnen und Schüler	Lerntheoretische Überzeugungen, Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach, Erwartungen an Schülerinnen und Schüler, Attributionen von Leistungen der Schülerinnen und Schüler
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellungen zu konkreten Reformen, Einstellungen zu Standards
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen Einstellungen zu Kindheit und Jugend	Normative Erziehungsziele, Moralvorstellungen

Tabelle 2: Überzeugungen von Lehrpersonen nach Bezugssystemen (Kunter & Pohlmann, 2015)

Die Einteilung der berufsbezogenen Überzeugungen könnte sich als nützlich erweisen, um die Fragen für den Leitfadenbogen aufzustellen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Befragten auszuwerten. Vor allem die Bezugssysteme *Selbst* und *Lehr-Lern-Kontext* sind für die Studie von Interesse, da das erste konkret die Identität und die Rolle der angehenden Lehrkräfte sowie deren Selbstwirksamkeit beinhaltet und das zweite unmittelbar deren Wirkungskontext und die Bedingungen, unter denen Lehr- und Lernprozesse stattfinden, umfasst. Beide Bezugssysteme sind bei mediendidaktischen Handlungen wie bei der Etablierung von mediengestützten Lehr- und Lernarrangements betroffen und sind bei der Analyse der dazugehörigen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu berücksichtigen.

2.3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Wie bereits Abbildung 2 verdeutlicht, wird den Selbstwirksamkeitserwartungen ein Einfluss auf das medienpädagogische Handeln und somit auch auf die mediendidaktischen Kompetenzen zugesprochen. Diesen Begriff gilt es demnach zu definieren. Der Begriff der

Selbstwirksamkeitserwartung, ursprünglich unter dem Begriff der *self-efficacy* bekannt, geht auf Bandura (1977) zurück und wird als „die Überzeugung, das für ein gewünschtes Ergebnis benötigte Verhalten erfolgreich ausführen zu können“ definiert (Banduara, 1977, zit. n. Heuckmann & Kürten et al., 2024, S. 187). Eine medienbezogene Selbstwirksamkeit ist demnach die individuelle Bewertung der Fähigkeit, entweder mediengestützte Unterrichtseinheiten zu planen oder medienbezogene Themen erfolgreich zu thematisieren. In anderen Worten handelt es sich um „individuell ausgeprägte Überzeugungen, [...] eine medienbezogene Unterrichtssituation angemessen bewältig[en] [zu können]“ (Herzig & Martin, 2017, S. 99). Dabei geht man zurzeit in der Forschung davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen den medienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Wahrnehmung, der Motivation und den medienbezogenen Fähigkeiten der Lehramtsstudierenden besteht (Herzig & Martin, 2017).

Welchen Stellenwert nun die medienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Mediendidaktik der Lehramtsstudierenden einnehmen, geht aus der Publikation *Digitale Medien in Lehr-Lern-Laboren* von Heuckmann & Kürten (2024) hervor. Laut Heuckmann & Kürten (2024) sind nämlich die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf digitale Medien im schulischen Kontext „einer der stärksten Motoren für Verhaltensänderungen“ (S. 188). Demzufolge ist es für diese Forschung relevant, sie in die Erforschung der mediendidaktischen Überzeugungen miteinzubeziehen. Damit dies realisiert werden kann, muss klar sein, welche Selbstwirksamkeitserwartungen die befragten Lehramtsstudierenden aufweisen und wie diese beeinflusst werden. Hier eine Liste der Einflussfaktoren (Heuckmann & Kürten, 2024):

1. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse
2. Modelllernen (Beobachtung von Vorbildern)
3. Verbale Einflüsse (Soziale Ermutigung)
4. Physiologische Reaktionen (Körperliche und emotionale Zustände)

Neben den Einflussfaktoren muss ein medienspezifischer Fokus gewährleistet werden, um die spätere Analyse der Selbstwirksamkeitserwartungen der befragten Lehramtsstudierenden hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien für Lehr- und Lernzwecke zu erleichtern. Unter einer medienbezogenen Selbstwirksamkeit versteht man die „individuelle Bewertung der eigenen Fähigkeit [...], medienbezogene Unterrichtseinheiten erfolgreich zu gestalten sowie medienbezogene Themen zu behandeln“ (Herzig & Martin, 2018, S. 99). Herzig & Martin (2018) haben diesbezüglich drei unterschiedliche Fokussierungen herausgearbeitet, nämlich der erfolgreiche Einsatz von digitalen Medien im Unterricht (1), die angemessene Bewertung und

Einsatz von medienrelevanten Konzepten und Techniken (2) sowie der angemessene Austausch über „Vorzüge und Problemlagen“ (S. 99) hinsichtlich digitaler Medien (3).

2.4 Medialer Habitus von angehenden Grundschullehrkräften

Die grundlegende Theorie, die in dieser Forschung als Linse fungiert, ist das Konzept des medialen Habitus (Swertz, 2004; Mutsch et al., 2012; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012; Meder, 2013), welches auf dem Hapituskonzept von Bourdieu (1974) beruht. Es soll dabei helfen, die geäußerten mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der befragten angehenden Grundschullehrkräfte nachzuvollziehen.

2.4.1 Bourdieus Konzept des Habitus

Auf den Punkt gebracht umfasst der Habitus die meist implizite Aneignung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Söling & Köberlein-Neu, 2022), sprich die Übertragung von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen (Bourdieu, 2005, S. 98), während des Sozialisationsprozesses. Der Habitus ist somit handlungsleitend und stellt eine strukturierte und zugleich strukturierende Struktur dar, welche zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten (u. a. bei der Verteilung der Kapitalsorten) beiträgt und diese gegebenenfalls reproduziert (Söling & Köberlein-Neu, 2022; Nilles, 2023). Es kommt somit zu einer Reproduktion eines gruppen-/klassenspezifischen Habitus (Söling & Köberlein-Neu, 2022), da die strukturierenden und strukturierten Strukturen „sich gegenseitig immer wieder neu hervorbringen und stabilisieren“ (Kommer, 2016, S. 43). Dies führt jedoch auch dazu, dass das Habituskonzept als ein System von Grenzen gedeutet werden kann. Denn kennt man erst einmal den Habitus einer Person, so weiß man intuitiv, wie diese Person handeln wird – und vor allem, wie sie nicht handelt (Bourdieu, 2005). Um es in Bourdieus (2005) Worten zu sagen:

Er [der Habitus; S. K.] bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. (S. 33)

Dabei sind es meist die ganz „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1992, S. 32), die den Habitus konstituieren und „zugleich Ausdruck und Folge der Positionierung im aktuellen Feld“ (Kommer, 2022, S. 40) sind. Beim vorher erwähnten Feld handelt es sich um eine weitere ergänzende Theorie von Bourdieu (1990; Feldtheorie), die jedoch für diese Forschung eher

nebensächlich ist. Kurzgefasst nimmt man als Individuum die Rolle des Spielers (Sprachspieler; Meder, 2005) ein und positioniert sich innerhalb dieses sozialen (Spiel)Feldes je nach der persönlichen Kapitalausstattung. Das Feld ist dabei nach klaren Regeln organisiert. Bourdieu vergleicht diese Dynamik zur Veranschaulichung gerne mit einem Fußballspiel, wobei die sozialen Felder im Gegensatz zu einem Fußballspiel nie enden (Bourdieu, 1990). In diesen klar abgegrenzten sozialen Feldern herrschen gewisse Machtstrukturen, die aus dem fortwährenden Kampf der Kapitalaneignung hervorgehen (Heffernan, 2022). Die Gewichtung der unterschiedlichen Kapitalsorten⁶ hängt dabei vom jeweiligen Feld ab. Der Habitus ist in Bezug auf das Feld von Relevanz, da er als ein System von Grenzen das Denken, das Wahrnehmen und das Handeln beeinflusst und also (mit)bestimmt, wie der Spieler im Feld agiert. Gleichzeitig wirken die Strukturen des Feldes auf den Spieler ein und konkretisieren somit seinen Handlungsspielraum. Wie nun das Kapitalgefüge den Habitus prägt, wird im Anschluss dargelegt.

Zunächst lauten die *Kapitalsorten* wie folgt: kulturelles Kapital (z. B. akademische Titel), ökonomisches Kapital (z. B. Geld, Eigentumswohnungen), symbolisches Kapital (z. B. Anerkennung und Ansehen bei Mitmenschen) und soziales Kapital (z. B. Beziehungen und Dazugehörigkeit zu Gruppen). Bourdieu ist davon überzeugt, dass der Habitus vom Kapitalgefüge der Kernfamilie anhängig ist und sozusagen „vererbt“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 87) wird. Dabei handelt es sich bei Bourdieus Verständnis von Kapital um „accumulated labor (in its materialized form or its ‘incorporated,’ embodied form) which, when appropriated on a private, i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labor“ (Bourdieu, 1986, S. 15). Wer also den Habitus einer Person bestimmen möchte, muss seine Kapitalausstattung und seine Lebenslage (u. a. Habitus der Eltern) kennen.

Die letzte Ergänzung zum Habituskonzept ist der *Geschmack*, wie er von Bourdieu in *Die feinen Unterschiede* (1992) thematisiert wird. Beim Geschmack handelt es sich um konkrete Vorlieben. In Bezug auf den medialen Habitus könnten dies beispielsweise Vorlieben in der Mediennutzung sein: Wer viel mit Notebooks in der Kindheit zu tun hatte, „verfügt zumindest über einen vertrauteren Umgang [...]“ (Bourdieu, 1992, zit. n. Kommer, 2022, S. 44). Bourdieu erweitert diese Überlegung und zieht als Fazit, dass „die auf [dem] Geschmack grundierten Strukturen über eine soziale Vererbung in der nachfolgenden Generation mehr oder weniger reproduzieren“ (Kommer, 2022). In anderen Worten bedeutet dies, dass man sozusagen den

⁶ Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital & symbolisches Kapital.

herrschenden Geschmack im Elternhaus zu einem gewissen Ausmaß übernimmt. Dies bedeutet, dass der Geschmack eng mit dem Habitus verwoben und in keinerlei Hinsicht ein individuell isoliertes Phänomen darstellt „also keineswegs individuell frei gewählt oder gar zufällig“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 87) ist. Dabei gilt der Geschmack als ausschlaggebend für die Klassenzugehörigkeit und demnach auch für die Positionierung im Feld, da durch die herrschenden Machtstrukturen und Spieler ein legitimer Geschmack sich durchsetzt, der zum Klassengeschmack evolviert und versucht, sich als den legitimen durchzusetzen (Kommer, 2016). Jedem Spieler, der vom legitimen Geschmack abweicht, wird der Zugang zum Feld und dessen Handlungsspielraum erschwert.

2.4.2 Medialer Habitus

Die Zentrierung hin zum medialen Habitus hat laut Kommer (2022, S. 47) pragmatische Gründe und zielt darauf ab, den vollständigen Bereich der medienspezifischen Handlungspraxen inklusive der zugrunde liegenden Dispositionen aufzuschlüsseln.

Beim medialen Habitus handelt es sich demnach um

ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden. Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden. (Kommer & Biermann, 2012, S. 90)

Jede Person verfügt über einen medialen Habitus, welcher einen Teil des Gesamthabitus darstellt. Dies bedeutet, dass auch (angehende) Lehrkräfte über einen eigenen individuellen medialen Habitus verfügen und dadurch individuelle, mediale Praktiken und Einstellungen (Dispositionen) aufweisen. Diese konkrete Thematisierung von medialen Vorlieben (= Dimension *Geschmack*) wurde auch schon von Bourdieu (1992) in seiner Untersuchung *Die feinen Unterschiede* explizit aufgegriffen. „Die Nutzung bestimmter Medien und Medieninhalte [ist] nicht nur eng mit dem jeweiligen Habitus verbunden, sondern [kann] geradezu als Marker für diesen gelesen werden“ (Kommer, 2022, S. 48). Der Schritt hin zum medialen Habitus war letztlich eine logische Konsequenz, um eine neue Analyseperspektive zu ermöglichen, „die es erlaubt, die in ihrer Performanz sichtbaren (und dabei Wirklichkeit

generierenden) Handlungspraxen als permanent aktualisierte Artikulationen der strukturierten und strukturierenden Habitusformation zu verstehen und zu analysieren“ (Kommer, 2022, S. 49).

Kennt man also den medialen Habitus einer Lehrkraft, lässt sich mit Hilfe der theoriegeleiteten Vorgehensweise des Habitus nachvollziehen, wie medienpädagogische Überzeugungen zu digitalen Medien zustande kommen und wie diese verwendet werden. Es handelt sich somit um einen Versuch, die Überzeugungen der (angehenden) Lehrkraft als Habitus zu erfassen (Petko, 2012, S. 40). Dies wurde auch bereits in der Forschung von Kommer und Biermann (2012) mit Erfolg umgesetzt.

Eine letzte Ergänzung in Form eines Exkurses, um dem aktuellen Forschungsdiskurs Folge zu leisten, ist die theoretische Weiterentwicklung vom medialen Habitus hin zum *digitalen Habitus*. Der digitale Habitus⁷ entspringt der Notwendigkeit, die fortschreitende Digitalisierung in theoretischen Überlegungen angemessen zu berücksichtigen (Langenohl et al., 2022). Dabei ist man sich noch in vielerlei Hinsichten unklar, ob in diesem Kontext mit „digital“ die digitalen Endgeräte gemeint sind oder eher die „Ebene des Prozessierens“ (Kommer, 2022, S. 61), sprich die von Algorithmen gesteuerte Verarbeitung von Daten. Bezieht man sich auf Biermann (2022) so grenzt sich der digitale Habitus vom medialen Habitus „vor allem [durch] die Performativität von Algorithmen als ein neu zu berücksichtigendes Element“ (Biermann, 2022, S. 83) ab. Diese Akzentuierung wird so weit auf die Spitze getrieben, dass Algorithmen der Status eines sozialen Akteurs (Biermann, 2022) zugesprochen wird. Denn scheinbar sind digitale Endgeräte „in einem Stadium angelangt, das es ihnen ermöglicht, die individuellen Bedürfnisse der Nutzer*innen genau [zu] erkennen und Inhalte auf Basis der Rezipient*innen produzieren zu können“ (Breg, 2023, S. 13). Ob nun Algorithmen zu einem sozialen Akteur geworden sind, wird dem aktuellen Forschungsdiskurs überlassen und wird an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Dennoch wird es als wichtig empfunden, den aktuellen Forschungsstand und die Weiterentwicklung von verwendeten Theorien fortlaufend zu berücksichtigen.

2.4.3 Mediale Habitusformen

Nachdem nun deutlich wurde, worum es sich beim Habituskonzept von Bourdieu (1974) handelt und wie die Theorie des medialen Habitus für medienpädagogische Zwecke weiterentwickelt (Swertz, 2004; Kommer, 2010; Kommer & Biermann, 2012) wurde, gilt es nun den medialen Habitus von angehenden Grundschullehrkräften darzulegen. Denn neben

⁷ Gleichung des digitalen Habitus: [(Habitus + Feld) Digitalisierung] = Kultur/Praxis der Digitalität (Biermann 2022, S. 84)

vielen anderen Ansätzen, Überzeugungen von Lehrkräften zu digitalen Medien zu ermitteln (*Skill/Will/Tool*⁸ oder *Technology acceptance model*), hat das Habituskonzept den Vorteil, dass es „theoretisch voraussetzungsreicher ist, da dies (Habitus) auch weitreichende soziologische Annahmen (Feld, Geschmack & Kapitalausstattung) bezüglich kollektiver Werthaltungen umfasst“ (Petko, 2021, S. 40). Bezieht man sich auf den aktuellen Stand der Forschung, bieten die empirisch erarbeiteten medialen Habitusformen von Kommer (2010) die wohl fundierteste Grundlage. Eine wesentliche Stärke dieser Forschung ist der Einbezug und die Untersuchung der Medienbiografie der einzelnen angehenden Lehrkräfte, wobei Kommer (2010) hervorhebt, dass medienerzieherische Interventionen der Eltern als besonders relevant angesehen werden: „Das Hinzuziehen der [Medienbiografie] ermöglicht [...] einen vertieften Einblick in die Genese des medialen Habitus“ (S. 303).

Aus Kommers Untersuchungen (2010) zum medialen Habitus von angehenden Grundschullehrkräften, die durch Biermanns (2009) quantitative Nachfolgestudie gestützt sind, haben sich letztlich drei Habitusformen herauskristallisiert, wobei die erste Form in zwei Unterformen geteilt ist: die *ambivalenten Bürgerlichen* (1), die *überforderten Bürgerlichen* (1a), die *hedonistischen Pragmatiker* (2) und die *kompetenten Medienaffinen* (3). Diese Formen sind jedoch kritisch zu betrachten, da bereits bei der Ausarbeitung und Analyse der Daten von Biermann (2009) der Zweifel geäußert wurde, „ob es so etwas wie typische Habitusformen der Lehramtsstudierenden gibt“ (S. 303). Daher sollen sie nicht als rigide, unabänderliche Formen verstanden werden, sondern vielmehr als anpassbare und dynamische Charakterzuschreibungen. Für die Forschung besitzen die empirisch erarbeiteten Formen dennoch eine nötige Aussagekraft, um die medialen Handlungspraxen und Dispositionen der befragten Lehramtsstudierenden nachzuvollziehen.

Beginnend mit dem *ambivalenten Bürgerlichen* (1) ergänzt Kommer (2010) die Zuschreibung mit dem Untertitel „Distanz zum schlechten Fernsehen als Distinktion“ (S. 55). Diese mediale Habitusform hat bei Kommers Forschung dominiert. 13 der 29 befragten Lehramtsstudierenden wurden dieser medialen Habitusform zugeordnet. Der ambivalente Bürgerliche zeichnet sich durch eine/n distanzierte/n, kritische/n Umgang/Haltung mit digitalen Medien aus, was auf die tief bildungsbürgerlich geprägten Werte zurückzuführen ist. Die Kindheit dieser Lehramtsstudierenden wird als „behütet“ beschrieben und sowohl die kulturelle als auch die ökonomische Ausstattung ist als überdurchschnittlich zu bewerten. Die Nutzung von Neuen Medien ist streng reglementiert und ist stets „mit bürgerlich-kulturkritisch angehauchten

⁸ Petko, 2012a

Dispositionen verbunden“ (Kommer, 2010, S. 333). In anderen Worten richteten sich die erzieherischen Maßnahmen der Eltern von den befragten Lehramtsstudierenden auf das Bevorzugen gewisser Medien, insbesondere das Buch und einer restriktiven Benutzung von vermeintlich qualitativ minderwertigen Medien (= Fernseher). Die Nutzung von Medien zur Unterhaltung (z. B. Fernseher) wird in diesem Elternhaus kritisch gesehen, welches vermehrt mit einem schlechten Gewissen verbunden ist. Dabei sehnen sich diese Lehramtsstudierenden eigentlich danach, digitale Medien auf pragmatische Art und Weise zu nutzen. Zugleich werden sie jedoch mit den potenziell negativen Einflüssen und deren scheinbar minderwertiger Qualität konfrontiert. Ihre Medienbewertung ist somit als ambivalent zu bezeichnen. „Bei der Nutzung der elektronischen Medien wird von diesen Studierenden immer wieder die Frage nach der ›Qualität‹ der Inhalte gestellt, die Nutzungsgewohnheiten entsprechen aber nicht immer den eigenen [intellektuellen] Idealvorstellungen, sodass es zu einem ›schlechten Gewissen‹ kommt“ (Kommer, 2022, S. 55). Dies verdeutlicht, dass diese Distanz zu digitalen Medien nicht nur auf der Ebene der Technik beruht. Der Fokus liegt somit eher auf dem Inhalt und wenn dieser zu stark unterhaltend oder zerstreuernd konnotiert ist.

Diese negative und kritische Haltung gegenüber digitalen Medien (inkl. restriktive Medienerziehung) in Kombination mit der Hierarchisierung der Medien (Buch > Fernseher) der Eltern werden letztendlich von den Lehramtsstudierenden übernommen und führt dazu, dass die Bereitschaft, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, stark eingeschränkt wird.

Als durchaus ähnliche mediale Habitusform folgt der *überforderte Bürgerliche* (1a). Diese Form wird durch den Untertitel „Fernsehrezeption als stets drohender Kontrollverlust“ (Kommer, 2022, S. 55) ergänzt. Ähnlich wie beim ambivalenten Bürgerlichen findet sich auch beim überforderten Bürgerlichen „eine kulturkritisch unterfütterte Orientierung auf ›Qualitätsmedien‹“ (Kommer, 2022, S. 55). Dies gilt auch für die grundsätzlich latente, distanzierte Ablehnung gegenüber Neuen Medien. Dabei nimmt der Fernseher eine leitende Rolle ein. Die vergangenen Erfahrungen mit diesem Medium lösten bei den Studierenden ein Gefühl von Kontrollverlust aus, welches anschließend auf andere (digitale) Medien übertragen wurde. In anderen Worten wird also anders als beim ambivalenten Bürgerlichen nicht die Qualität der Inhalte infrage gestellt: „[V]ielmehr steht der bereits erlebte und für weitere Situationen befürchtete Verlust der Kontrolle über das eigene Nutzungsverhalten im Zentrum“ (Kommer, 2010, S. 336). Bei der elterlichen Medienerziehung sind dabei klare Parallelen zur medialen Hauptform zu erkennen. Vor allem die Fernsehnutzung ist streng reglementiert und wird mit den Eltern im Voraus diskutiert. Diese allgemein restriktive Medienerziehung und -nutzung führt letztlich dazu, dass bei der Nutzung von elektronischen Medien einerseits stets

die Rede von einer Sucht ist, die man durch Eigeninitiative überwinden muss und zweitens bei der Nutzung in vielen Fällen ein Kontrollverlust befürchtet wird. Aus diesen Befürchtungen heraus entsteht der Handlungsdrang, neue Medien wie den Fernseher aus dem Haushalt zu verbannen. Um es in Kommers Worten zu sagen, weisen solche Studierende eine grundlegende Technikdistanz auf, die sogar das Ausmaß einer Technikfeindlichkeit erreichen kann. Die alltägliche Nutzung von Neuen Medien wird folglich sowohl im privaten und pädagogischen Kontext als verdeckte und allgegenwärtige Bedrohung⁹ wahrgenommen, die man lediglich durch radikalisierte Maßnahmen, wie den systematischen Nichtgebrauch des Computers, kontrollieren kann. Ein unbefangener Umgang und eine „kritisch-reflexive Abwägung von Chancen und Problemen der Nutzung“ (Kommer, 2010, S. 347) bleibt hierbei fast komplett aus. Was das für die Mediennutzung im pädagogischen Kontext bedeutet, hat Kommer (2010) ausführlich dargelegt:

Computer, Internet und Fernsehen in den Unterricht hineinzunehmen würde in dieser Perspektive ja bedeuten, dem Aggressor Tür und Tor zu öffnen – und das auch noch im Umfeld von Kindern und Jugendlichen, die erst recht nicht in der Lage sind, der Faszinationskraft zu widerstehen, und die in ihrer Freizeit sowieso schon zu viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen (S. 347).

Schule als Institution wird somit als Schutzraum wahrgenommen. Und solche angehende Lehrkräfte sehen es als ihre Pflicht, diesen Raum zu schaffen, um die SuS vor der Bedrohung durch Neue Medien zu bewahren und sie mit hochwertigen analogen Medien, wie dem Buch, zu konfrontieren.

Als Nächstes folgt der *hedonistische Pragmatiker* (2), der mit folgendem Zusatz als Untertitel versehen ist: „Medien dienen der Unterhaltung und Arbeit“ (Kommer, 2022, S. 55). Der hedonistische Pragmatiker ist in vielerlei Hinsicht das Gegenteil vom Bürgerlichen. Neue Medien, wie der Fernseher, sind ein „fest integrierter Bestandteil der Sozialisation“ (Kommer, 2010, S. 348) und sind nicht mit einem schlechten Gewissen verknüpft. In erster Linie werden technologische Medien für unterhaltende und entspannende Zwecke eingesetzt, ohne dabei die Nutzung stark zu hinterfragen. Dies gilt auch für den Computer, der jedoch nicht das bevorzugte Medium der Freizeitunterhaltung darstellt. Ein markanter Unterschied zu den Bürgerlichen ist der geringere Umfang des kulturellen Kapitals im Elternhaus und dessen bildungsbürgerlicher Ausrichtung (Kommer, 2022). Konkret bedeutet dies, dass Neuen Medien nicht mit einer

⁹ Hiermit einher geht auch eine grundsätzliche Überforderung im Hinblick auf die enorme Potenzialität der digitalen Kommunikationsmedien.

ablehnenden Haltung begegnet wird, sondern ihre Nutzung als Normalzustand gilt, wobei diese stark unterhaltungsorientiert ist. Beispielsweise liegt in diesen Familien eine grundlegende Ablehnung des Fernsehers fern. „Eher wird – auch durch die Erweiterung der technischen Ausstattung – der Fernseh- und Filmkonsum (im Heimkino) zelebriert“ (Kommer, 2010, S. 350). Es kommt somit nicht zu einer Hierarchisierung der Medien, wie es bei den Bürgerlichen der Fall ist (Buch > Fernseher). Dies gilt auch für die Handynutzung. Die technische Bedienbarkeit der Medien als Zugangsschwelle steht beim hedonistischen Pragmatiker im Mittelpunkt und nicht „eine habituell-ideologische“ (Kommer, 2010, S. 351). In anderen Worten ist sowohl der Inhalt als auch die Angst vor Kontrollverlust bei neuen Medien nicht ausschlaggebend. Interessanterweise musste Kommer (2010) in Bezug auf die zukünftige Mediennutzung dieser Studierenden als Lehrkraft feststellen, dass es keine weitreichenden Reflexionen über den eigenen Umgang mit digitalen Medien in Lehrsituationen in den Interviews gab. Dies ist bedingt durch den Mangel an persönlichen Erfahrungen mit digitalen Medien in Lernsettings während der eigenen Schulzeit, die es den Studierenden ermöglichen, mediendidaktische Überlegungen anzustellen, „die über Lernspiele als Pausenfüller hinausgehen“ (Kommer, 2010, S. 363). Dennoch sind hedonistische Pragmatiker davon überzeugt, dass digitale Medien für die SuS von Relevanz sind und mit diesen auch gelernt/gelehrt werden sollen. „Ansonsten findet sich hier weder eine besondere Euphorie und die Hoffnung auf eine dank neuer Medien besseren Schule, noch ist eine grundsätzlich kritische Position auszumachen, die den Schutz der Kinder vor allzu vielen (digitalen) Medien einfordert“ (Kommer, 2010, S. 363).

Im Gegensatz zur ersten medialen Habitusform sticht der hedonistische Pragmatiker durch die hochgradige Veralltäglichsung neuerer Medien (Kommer, 2010) und deren normalisierte Nutzung hervor. Vorurteile gegenüber Bildschirmmedien, wie man es von den Bürgerlichen gewohnt ist, sind quasi nicht existent. „Der tendenziell hedonistisch orientierte alltägliche Umgang mit den elektronischen Medien“ (Kommer, 2010, S. 364) stellt somit keinen Grund für Problematisierungen und Befürchtungen dar, solange das Medium nicht die Überhand gewinnt und erst in dem Moment, in dem die Fokussierung auf „alle anderen (insbesondere sozialen) Tätigkeiten vollkommen in den Hintergrund treten“ (Kommer, 2010, S. 364). Für den effektiven Einsatz von digitalen Medien für didaktische Zwecke fehlen hingegen (persönliche) Erfahrungen aus der Schulzeit. Interessanterweise konnte Kommer (2010) beim hedonistischen Pragmatiker sowohl eine positive Einstellung gegenüber neueren Medien als auch das Gefühl einer hohen Selbstwirksamkeit feststellen. Dies, obwohl die Medienkompetenz bei den ermittelten hedonistischen Pragmatikern sehr unterschiedlich war. Dabei „ist in den meisten

Fällen die Dimension der technischen Kompetenz eher schwach ausgeprägt“ (Kommer, 2010, S. 365).

Zuletzt folgt der *kompetente Medienaffine* (3) mit dem ergänzenden Untertitel – „kulturelles Kapital und Medienkompetenz grundieren die postmoderne Bricolage“ (Kommer, 2022, S. 55). Diese Studierenden, die in Kommers (2010, S. 365) Forschung ausschließlich männlich waren, charakterisieren sich durch eine hohe Affinität zum Computer. Daran anknüpfend ist sowohl das kulturelle als auch das ökonomische Kapital als überdurchschnittlich zu bezeichnen. Beide Elternteile haben einen akademischen Abschluss und sind im schulischen Kontext tätig, was eine gewisse ökonomische Absicherung mit sich bringt. Die Medienerziehung der Eltern ist zwar als kritisch und buchorientiert zu beschreiben, jedoch wird die Nutzung von neueren Medien, wie dem Fernseher, nicht komplett „untersagt, sondern nur stark reglementiert“ (Kommer, 2010, S. 366). Den Eltern ist es nämlich in erster Linie wichtig, die Kinder zu einem selbstverantwortlichen Umgang mit Medien zu erziehen. Die Mediennutzung soll dabei jederzeit zweckgebunden sein. Eine „besinnungslos[e]“ (Kommer, 2010, S. 367) Verwendung kommt dabei nicht in Frage. Hiermit einher geht auch die vorher angesprochene Vermittlung von Selbstkontrolle und -verantwortung. Dies führt jedoch auch dazu, dass das Labeln von Medien, die als hochkulturell gelten, nicht mehr vertretbar ist, da durch die Erziehung zur Selbstständigkeit die Kinder dazu ermutigt werden, eigene Vorlieben und mediale Geschmacksformen zu bilden¹⁰, anstatt die Dispositionen der Eltern als die legitimen zu übernehmen (Kommer, 2010).

Beim kompetenten Medienaffinen ist in diesem Zusammenhang die konkrete Annäherung an den Computer von großer Bedeutung. Dieser beginnt früh, sich mit Computern auseinanderzusetzen, Videospiele zu spielen, wobei die elterliche Regulierung fast schon minimal ausfällt. Mit fortschreitendem Alter wird der Rechner auch für Bildungsanlässe eingesetzt. Der Einsatz wird dabei als selbstverständlich bezeichnet. Dies gilt auch für alltägliche Zwecke. Durch diesen selbstbestimmten Umgang mit Medien erwerben die Studierenden mit der Zeit gewisse Medienkompetenzen. Diese ermöglichen [ihnen] verschiedenste Nutzungsformen eines breit gefächerten Spektrums von Inhalten.“ (Kommer, 2022, S. 55).

Der kompetente Medienaffine ist somit das Produkt des Zusammentreffens eines kapitalreichen Elternhauses in Kombination mit „einer starken Affinität zu digitalen Medien“ (Kommer, 2010, S. 378); vor allem der Computer. Selbstbestimmung und Selbstverantwortung im Umgang mit

¹⁰ Die Anfangsphase stellt laut Kommer (2010) die Pubertät dar.

Medien sind der Grundpfeiler der Medienerziehung des Elternhauses. Zusätzlich sind das technische Interesse und das Interesse an Computerspielen weitere Einflussgrößen, damit es zu einem kompetenten Medienaffinen kommt. Wie sich die Dispositionen dieser medialen Habitusform auf das pädagogische Handeln auswirken, wird bei der Darlegung dieser Form nicht thematisiert.

Die Auslegung der medialen Habitusformen (Kommer, 2010/2022) zeigt, dass sich die Eigenschaften der unterschiedlichen Formen in unterschiedlichen Größenordnungen gleichen und unterscheiden. Viele Einflussfaktoren, wie die Medienerziehung, -nutzung, die Kapitalausstattung und Dispositionen (Kommer & Biermann, 2010, S. 90), wurden berücksichtigt und haben letztlich ein umfassendes Bild von möglichen Typen gezeichnet. Es gilt jedoch zu beachten, dass die Studie von Kommer (2010) nun bereits mehr als zehn Jahre zurückliegt und sich die medialen Gegebenheiten weiterentwickelt haben. Als Konsequenz müssen in dieser Studie emergente digitale Medien, wie KI-gestützte Chatbots (z. B. ChatGPT), berücksichtigt werden. Diese waren bei Kommers (2010) Forschung noch kaum im schulischen und alltäglichen Kontext präsent. Dazu zählt auch die zunehmende Nutzung von Tablets in Schulen (Pohlmann-Rother et al., 2021; Standop, 2022). Folglich müssen die medialen Habitusformen von Kommer (2010), wenn nötig und je nach Bedarf, an die heutigen medialen Gegebenheiten adaptiert werden.

2.5 Lehramtsstudium zur Grundschullehrkraft in Luxemburg

Neben dem medialen Habitus und seine Formen spielt bei der mediendidaktischen Überzeugungsentwicklung und bei den Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Grundschullehrkräften zu digitalen Medien das Lehramtsstudium eine essenzielle Rolle (Pohlmann-Rother et al., 2021). Für die Ausbildung von Grundschullehrkräften ist in Luxemburg die Universität Luxemburg (Standort: Esch-Belval) zuständig. Die Universität als größte und einzige Universität im Großherzogtum Luxemburg bildet im Bachelorstudiengang BScE – *Bachelor en Sciences de l'Éducation*¹¹ – die zukünftigen Grundschullehrkräfte Luxemburgs aus. Neben dem Studium auf nationaler Ebene erkennt das Bildungsministerium Luxemburgs auch Abschlüsse aus folgenden Ländern an: Belgien, Frankreich, Deutschland, Österreich und der Schweiz (Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur [MESR], 2024). Angehende Grundschullehrkräfte, die gerade in einem Lehramtsstudium außerhalb Luxemburgs immatrikuliert sind, werden jedoch nicht in dieser Forschung berücksichtigt. Der Fokus ist auf das Lehramtsstudium in Luxemburg und dessen

¹¹ Deutsch : Bachelor in Erziehungswissenschaften

Lehramtsstudierende gerichtet, da einerseits der BScE die meisten Grundschullehrkräfte fürs Luxemburger Schulsystem ausbildet und andererseits besonders viele Praktika in Grundschulen von den Lehramtsstudierenden verlangt werden, was im internationalen Vergleich etwas Besonderes darstellt (Referendariat in Deutschland; Hartmann, 2024).

Beim BScE handelt es sich um ein Bachelordiplom an der Universität Luxemburg¹² (Vollzeitstudium, 240 ECTS), welches sich auf 8 Semester (4 Jahre) erstreckt. Die verwendeten Unterrichtssprachen spiegeln die Multilingualität des Landes wieder. Französisch, Deutsch, Englisch und Luxemburgisch werden sowohl getrennt als auch gemischt in Vorlesungen und Seminaren eingesetzt (Universität Luxemburg [Uni.lu], o. J.). Die Studierendenanzahl ist dabei überschaubar, obwohl laut dem Bildungsbericht von 2021 (Luxembourg Centre for Educational Testing [LUCET], Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques [SCRIPT] & Uni.lu) derzeit 300 bis 400 Grundschullehrkräfte pro Jahr benötigt werden. Zurzeit werden anhand eines Zulassungsverfahrens (= Examen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen¹³) etwas mehr als 100 Studierende jährlich fürs Studium (Uni.lu, o. J.) zugelassen. Wieso man nicht mehr Studierende zulässt und mit welchen Herausforderungen das BScE zu kämpfen hat, begründet Busana im Bildungsbericht von 2021 (LUCET, SCRIPT & Uni.lu): „Die große Herausforderung für Luxemburg und den BScE besteht darin, die Zahl der Absolventinnen und Absolventen erheblich zu steigern, ohne Abstriche bei der Lehrqualität sowohl an der Universität als auch im Grundschulunterricht zuzulassen“ (S. 191). Der durchschnittliche luxemburgische Grundschullehramtsstudent ist weiblich und weist als Erstsprache Luxemburgisch auf. Die geschlechtliche Verteilung ist über eine Zeitspanne von 9 Jahren (2011–2020) bis auf den Jahrgang 2020 relativ stabil. Die weiblichen Lehramtsstudierenden machen zwei Drittel der Gesamtzahl aus, während männliche etwa ein Drittel darstellen (LUCET, SCRIPT & Uni.lu, 2021)¹⁴. Blickt man auf die Erstsprache, ist es keineswegs verwunderlich, dass luxemburgischsprachige Studierende die Statistik dominieren:

¹² Die Universität Luxemburg gibt es erst seit 2003 (LUCET, SCRIPT & Uni.lu, 2024, S. 194)

¹³ Mathematische Kenntnisse, naturwissenschaftliche Kenntnisse, Leseverständnis und Sprachkenntnis in Französisch, Leseverständnis und Sprachkenntnis in Deutsch, Leseverständnis in Luxemburgisch & Leseverständnis in Englisch

¹⁴ $N = 867$

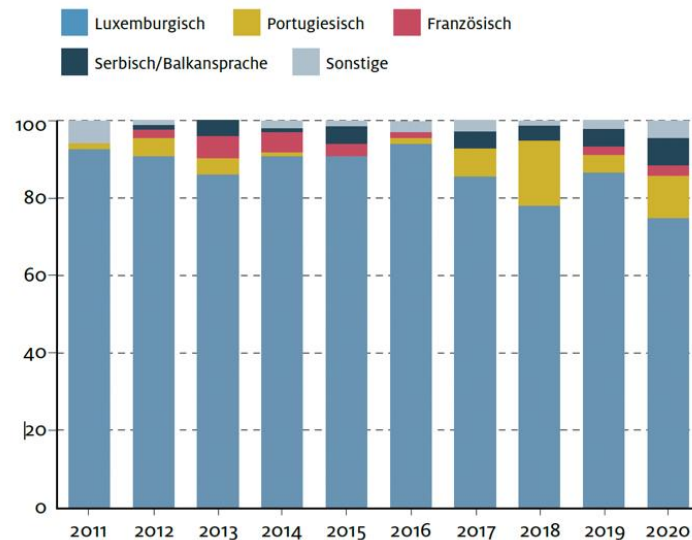


Abbildung 4: Zulassung am BScE nach Muttersprache (SCRIPT, 2021)

Dies ist stark den Anforderungen des BScE geschuldet, sowohl über ein gutes Leseverständnis als auch über gute Sprachkenntnisse im Luxemburgischen zu verfügen (Uni.lu, o. J.). Hiermit wird vielen berufsfähigen Einwohner*innen Luxemburgs¹⁵, die nicht Luxemburgisch als Erstsprache aufweisen, der Zugang zum Studium erschwert. Es handelt sich also zu einem großen Anteil um luxemburgisch sprechende Studierende mit einer luxemburgischen Staatsbürgerschaft. Die Studierendenschaft ist folglich als sehr homogen zu bezeichnen. Diese Erkenntnis gilt es in der Interpretation der Daten im empirischen Teil zu berücksichtigen, da diese Homogenität bereits Rückschlüsse auf den (medialen) Habitus der angehenden Grundschullehrkräfte und deren gemeinsame soziale und kulturelle Prägungen zulässt.

Die vorher angesprochene Besonderheit der regelmäßigen Praktika ist wohl die wichtigste Kontextualisierung für diese Studie. Anders als in Ländern wie Deutschland oder Österreich, erfahren luxemburgische Grundschullehramtsstudierende bereits viele Praxiserfahrungen während des Studiums. In sieben der acht Semester absolvieren die Lehramtsstudierenden ihre Praktika entweder in der Dyade oder allein in einer der luxemburgischen Grundschulen. Dabei müssen sie jede Klassenstufe wenigstens einmal absolviert haben: 1. – 6. Klasse. Überdies sind sie dazu verpflichtet, ein außerordentliches Praktikum als Vertiefungsphase an einer Schule durchzuführen, die keine luxemburgische Regelschule ist. Bei diesen Schulen handelt es sich entweder um eine *international school* (EI), eine Schule für SuS mit besonderen oder spezifischen Förderbedürfnissen (ESB) oder eine berufsvorbereitende Schule (VP). Hier ein Überblick, was die Dauer, das Semester und den Bereich anbelangt:

¹⁵ Von den 672'000 Einwohnern Luxemburgs machen Ausländer einen Anteil von 317'700 aus (Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg [STATEC], 2024).

	Semester	TDT	Dauer des TDT in Wochen	Bereich
Basisausbildung	1	A1	4	C1-C4
	2	A2	4	C1-C4
	3/4	A3	4	C1-C4
	3/4	Mobilität	/	/
Vertiefungsphase	5	B4	4	EBS / VP
	6	B5	4	EBS / VP
	7	B6	7	C1-C4, EI
	8	B7	7	C1-C4, EI, evtl VP

Abbildung 5: Verteilung der Praktika während des BScE-Studiums (Uni.lu, o. J.)

Die Praktika werden im BScE *Temps de Terrain* (kurz TDT), also Zeit auf dem Feld genannt. Überdies werden die Klassenstufen in vier Zyklen aufgeteilt. Beispielsweise sind im Zyklus 2 die 1. und 2. Klasse enthalten, die wie folgt gekennzeichnet werden: 1. Klasse als C2.1 und 2. Klasse als C2.2. Die Mobilität in der Tabelle hingegen markiert das Mobilitätssemester, welches für jeden Studierenden obligatorisch ist (Uni.lu, o. J.). Insgesamt verbringt/lehrt also ein luxemburgischer Lehramtsstudierender 34 Wochen an schulischen Einrichtungen in Luxemburg. Dies entspricht 7,8 Monaten. Ein luxemburgisches Schuljahr dauert in der Regel zwischen 36 und 38 Wochen (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse [MENJE], 2024), was bedeutet, dass man bereits während seiner Studienzeit fast ein komplettes Schuljahr absolviert.

Folglich lässt sich festhalten, dass angehende Grundschullehrkräfte aus Luxemburg durch die hohe Anzahl an Praktika über genügend Praxiserfahrungen mit digitalen Medien im schulischen Kontext verfügen, damit sie effektiv über ihre mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu digitalen Medien reflektieren können.

Letztlich gilt es, einen Blick auf die grundsätzliche Ausbildung mit Fokus auf die (digitale) Mediendidaktik der luxemburgischen Lehramtsstudierenden zu richten. Es handelt sich um eine Bestimmung des aktuellen Zustands der mediendidaktischen Ausbildung im BScE. Dies ist in dem Sinne wichtig, als Gelerntes (oder die Konfrontation) im Studium in Hinsicht auf das Lehren und Lernen mit Medien die eigenen mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu digitalen Medien beeinflusst (Kommer, 2010). Deshalb werden im Anschluss die Kurse tabellarisch aufgeführt, die sich spezifisch mit (digitaler)

Mediendidaktik beschäftigen (Stand: 18.12.2024)¹⁶. Man beachte jedoch, dass die Kurse stetig angepasst, ausgewechselt und zwischen den Semestern hin und her geschoben werden können.

Kursname	Semester	Kursbeschreibung
222 <i>Education in the digital age</i>	2	In diesem Kurs werden wir eine Einführung in die digitale Bildung geben, nämlich die Auswirkungen der digitalen Revolution auf Wissen, Lernen, Lehren und Schule; die Notwendigkeit, neue digitale Kompetenzen zu entwickeln; Lehrmethoden des digitalen Zeitalters sowie digitale Medien und Technologien für den Unterricht. Die Studierenden werden aufgefordert, den Einsatz digitaler Werkzeuge in den Kursen zu erkunden, um sich aktiv mit den vorgeschlagenen Lerninhalten auseinanderzusetzen.
251 <i>Didaktik der Mathematik II</i>	2	Im Kompetenzfeld «Zahlen und Operationen» werden die Begriffe Brüche und Dezimalzahlen, im Kompetenzfeld «Raum und Form» werden die Begriffe Raumvorstellung und Symmetrie und im Kompetenzfeld «Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten» wird der Begriff Wahrscheinlichkeit thematisiert. Sie werden anschließend in den Seminaren aktiv anhand von didaktischem Material von den Studierenden selbst erlebt und in Bezug zu den inhaltsbezogenen und den prozessbezogenen Kompetenzen gesetzt. <i>Außerdem werden in den Kompetenzfeldern «Zahlen und Operationen» sowie «Geometrie» Apps auf iPads ausprobiert und (fach-)didaktisch reflektiert.</i>
522 <i>Educational Technology</i>	5	In diesem Kurs werden die Studierenden den strategischen Einsatz von digitalen Medien und Technologien zu Lehr/Lernzwecken strategisch planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren. Ausgehend von einer pädagogisch-didaktischen Bedarfsanalyse werden 3 sinnvolle und theoretisch begründete mediendidaktische Lehr-Lernszenarien entwickelt. Eine davon wird konkret geplant und durchgeführt mit SuS. Anschließend wird diese dokumentierte Unterrichtspraxis analysiert und hinsichtlich zukünftiger Verbesserungsmöglichkeiten überdacht. Die Studierenden produzieren ein Werbevideo und eine Lehrerhandreichung pro Lehr-Lernszenario. Abschließend werden ihre Produkte vorgestellt und veröffentlicht.

Tabelle 3: BScE Kurse mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien (eigene Darstellung)

¹⁶ Entnommen von: <https://www.uni.lu/fhse-de/study-programs/bachelor-en-sciences-de-l-education/programm/>

Durch die Darlegung der Kurse, die als thematischen Schwerpunkt (digitale) Mediendidaktik haben, zeigt sich, dass sich lediglich zwei Kurse mit dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien auseinandersetzen. Dem ergänzend werden nur in Kursen, die das Schulfach Mathematik thematisieren, die mediendidaktische Nutzung von digitalen Medien (hier: iPads) zusätzlich reflektiert. Schlussfolgernd gibt es also eine mediendidaktische Ausbildung im BScE, jedoch fällt im Vergleich zu vielen Kursen, die die Mehrsprachigkeit und die Sprachen in Luxemburg thematisieren (Uni.lu, o. J.), dürftig aus. Der Fokus liegt also klar auf dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in schulischen Lehr- und Lernsettings.

3. Methodik und Forschungsdesign

Das Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel, die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Grundschullehrkräften aus Luxemburg (genauer: an der Universität Luxemburg) zu untersuchen. Dabei wurde der Fokus auf das Potenzial digitaler Medien für Lehr-Lernzwecke gerichtet. Ergänzend dazu wurden weitere Elemente untersucht, wie die Einschätzung des Ablenkungspotenzials digitaler Medien, die Selbstwirksamkeit(-serwartungen), digitale Medien fachgerecht und zielführend einzusetzen, sowie der Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der digitalen Mediennutzung (siehe Kapitel 1.2). Da versucht wurde, die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen nachzuvollziehen und zu beurteilen, ist ein *qualitatives Forschungsvorhaben* am besten geeignet. Das *Verstehen* des Forschungsgegenstandes (Helfferich, 2011) ist schließlich das Kernprinzip der qualitativen Forschung. Damit geht einher stets die Frage nach der Konstitution des Sinns, was in einem quantitativen Ansatz nicht erfragt wird. Der Sinn ist nie „objektiv gegeben, sondern [wird] in der Interaktion der Menschen gebildet“ (Helfferich, 2011, S. 22). Nimmt man nun beispielsweise eine sprachliche Äußerung her, die in der qualitativen Forschung, also auch in der hier vorliegenden Untersuchung, vermehrt das Untersuchungsmaterial darstellt, so ist der konstruierte Sinn das Produkt zweier Dimensionen: „[Z]um einen in früheren lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungen der Erzählperson, zum anderen in der konkreten Interaktion im Interview selbst“ (Helfferich, 2011, S. 22). In anderen Worten sind Äußerungen stets an ihren Kontext gebunden, was dazu führt, dass das Verstehen ohne Berücksichtigung dieses Kontexts nicht möglich ist. In dieser Forschung wurde die notwendige Kontextualisierung mit Hilfe des medialen Habitus und seiner Formen (Kommer, 2010) bewerkstelligt.

Da die Entscheidung auf eine *qualitative Herangehensweise* fiel, bedarf es eines qualitativen Forschungsdesigns sowie qualitativer Erhebungsinstrumente. Neben den vielen quantitativen Erhebungen von (angehenden) Lehrerüberzeugungen wird in der Forschungsliteratur für die Erhebung von Überzeugungen in der qualitativen Forschung für offene Interviews plädiert (Knüsel Schäfer, 2020, S. 86). Diese werden in der Regel durch Videomaterial, Leitfäden oder Strukturlegetechniken gestützt (Knüsel Schäfer, 2020). Als Zusatz wird bei der (qualitativen) Erhebung von Überzeugungen vermehrt versucht, Unterrichtssituationen zu rekonstruieren, um forschungsrelevante Überzeugungen zu verbalisieren. Interviews „liefern [somit] reichhaltige Beschreibungen des Untersuchungsgegenstands, daneben aber auch von involvierten Personen und Kontexten“ (Olafson et al., 2015, zit. n. Knüsel Schäfer, 2020, S. 86). Für diese Studie

wurde das Interview mit Hilfe von einem Leitfaden gestützt (siehe Anhang), der im Anschluss noch umfangreich thematisiert wird.

Was die *Art der Interviews* anbelangt, fiel die Entscheidung auf ein halbstandardisiertes (semistrukturiertes) Leitfadeninterview (Helfferich, 2011, S. 36), da es sich bei Überzeugungen um äußerst subjektive und komplexe Deutungen handelt. Ein Leitfadeninterview liefert zugleich den nötigen Rahmen und den erforderlichen Offenheitsgrad, damit die befragten Teilnehmenden frei von seinen Überzeugungen erzählen können. Dennoch ermöglicht die Struktur des Leitfadeninterviews dem Interviewer, das Gespräch je nach Bedarf zu leiten und die Diskussion in eine andere Richtung zu führen. Das Engagement des Interviewers könnte man also wie folgt beschreiben: so wenig wie möglich, jedoch so viel wie nötig. Ob nun die/der Teilnehmende ausreichend von einem Thema erzählt hat, wird vom Interviewer festgelegt und wurde in dieser Forschung mit Hilfe einer inhaltlichen Checkliste im Leitfaden (siehe Anhang) gewährleistet. So sollen die notwendigen subjektiven Wahrheiten des Teilnehmenden gesammelt werden, die für die Beantwortung der Forschungsfrage und die Hypothesen notwendig sind. Wenn es an solchen Äußerungen fehlt, greift der Interviewer ein und sorgt dafür, dass die/der Teilnehmende die Erzählung fortführt (Interviewsteuerung = erzählgenerierend). Ob nun eine Erzählung sinnhaft oder unsinnig ist (Knüsel Schäfer, 2011, S. 40), spielt dabei keine Rolle, da diese Forschung schlichtweg nach den gegebenen mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Grundschullehrkräften fragt und nicht nach dem Wahrheitsgehalt der jeweiligen Äußerungen. Die Erzählungen werden nicht bewertet, sondern werden als solche ohne Weiteres akzeptiert. Die Beziehung zwischen dem Interviewer und den Teilnehmenden kann als „teilmonologisches oder leitfadengestütztes Muster“ (Helfferich, 2011, S. 43) bezeichnet werden. Wie bereits vorhin erwähnt wurde, wird die/der Teilnehmende dazu aufgefordert, über gewisse Themen zu sprechen, jedoch wird er dabei stärker verbal gestützt: „Die Beziehung bleibt stark asymmetrisch und insofern distanziert oder abstinert, als die Interviewenden sich jeder Bewertung enthalten und die Erzählung, so wie sie ist, als Erzählung akzeptieren“ (Helfferich, 2011, S. 43).

Der *Leitfaden* ist theoriegeleitet anhand von Themenblöcken strukturiert, um abzusichern, dass die gewünschten Bereiche des Forschungsgegenstandes auch besprochen werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass man sich strikt an die Reihenfolge der Fragen innerhalb der Blöcke halten muss. Das Interview wurde flexibel angepasst, um den Erzählfluss nicht negativ zu beeinflussen. Der flexible Rahmen erleichtert zusätzlich die Bestimmung des medialen Habitus des Interviewteilnehmers (Kommer & Biermann, 2010), da der größere Rahmen mehr

Möglichkeiten bietet, über medienspezifische Praktiken, über die persönliche Medienbiografie und über Überzeugungen/Einstellungen/medienbezogene Dispositionen zu berichten.

3.1 Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Analyse der Daten bot es sich an, die Methode der *strukturierenden Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring, 2010) heranzuziehen. Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um „ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“ (Schreier, 2014, S. 3), die innerhalb eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden. Das Vorgehen kann demnach als systematisch und regelgeleitet beschrieben werden. Mayring (2010) betont dabei die Wichtigkeit eines theoriegeleiteten Vorgehens, um die Kategorien zu etablieren. Für die hier vorliegende Untersuchung ist die strukturierte Inhaltsanalyse¹⁷ nach Mayring (2010) am geeignetsten, da sie es ermöglicht, aus den geführten Interviews erkenntnisreiches Material anhand festgelegter Kriterien in Form eines Kodierleitfadens (siehe Kapitel 3.6) herauszuarbeiten.

Die angesprochenen Kategorien des Kodierleitfadens entstehen bei der strukturierten Inhaltsanalyse deduktiv und werden sowohl von der Fragestellung als auch aus der Theorie abgeleitet. Damit die Zuordnung auch nicht dem Zufall überlassen wird, muss jede Kategorie definiert, mit Ankerbeispielen versehen und mit Kodierregeln ausgestattet werden. Die Definition erleichtert die Unterscheidung, welcher Textbestandteil unter eine Kategorie fällt. Die Ankerbeispiele sind hilfreiche und exemplarische Referenzen, die bei der späteren Einordnung die Entscheidung erleichtern sollen. Die Kodierregeln helfen, Abgrenzungsprobleme zu beseitigen, um eine „eindeutige Zuordnung zu ermöglichen“ (Mayring, 2010, S. 92). Trotz des recht starren Aufbaus von Kodierleitfäden soll dennoch die Möglichkeit bestehen bleiben, einerseits die existierenden Kategorien (inkl. Unterkategorien) auszubessern und andererseits induktive Unterkategorien zu ergänzen, um der Struktur des Untersuchungsmaterials gerecht zu werden. Die Notwendigkeit von induktiven Unterkategorien wurde bei der Analyse der Daten deutlich, weshalb die zweite Kategorie um zwei Unterkategorien ergänzt wurde. Wie genau die Kategorienzusammensetzung dieser Studie gestaltet wurde, lässt sich im Kapitel 3.6 nachlesen.

Wie sich der generelle Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 93) gestalten soll, wird im Folgenden anhand einer Abbildung vereinfacht dargestellt:

¹⁷ Mayring unterscheidet zwischen drei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse: die zusammenfassende, die strukturierte & die explikative Inhaltsanalyse (Schreier, 2014, S. 4)

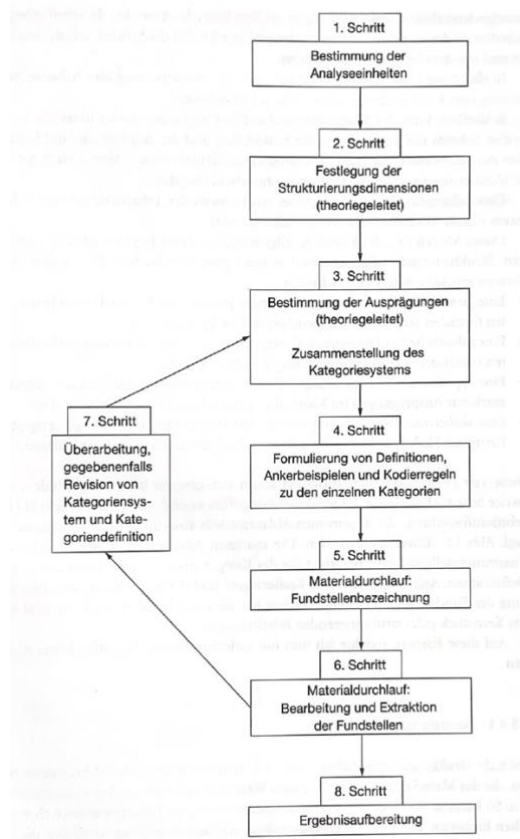


Abbildung 6: Ablaufstrukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S. 93)

Wie die Abbildung 6 verdeutlicht, gibt es neben den genauen chronologischen Schritten auch Sicherheitsmechanismen (siehe Schritt 7), um zu gewährleisten, dass die Kodierleitfäden effektiv sind, um im Anschluss die Beantwortung der Forschungsfrage und Hypothesen zu ermöglichen.

Innerhalb der strukturierenden Inhaltsanalyse werden wiederum je nach Zielsetzung unterschiedliche Formen eingesetzt. Für diese Forschung wurde eine *inhaltliche Strukturierung* vollzogen. „Eine inhaltliche Strukturierung will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“ (Mayring, 2010, S. 94). Da sich die Forschungsfrage darauf richtet, welche mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen angehende Grundschullehrkräfte zu digitalen Medien haben, zielt die Forschung darauf ab, einen Überblick zu den einzelnen Themen (medialer Habitus, Kompetenzbereiche der Mediendidaktik in Bezug auf digitale Medien & einhergehende Selbstwirksamkeit) zu verschaffen, wofür sich die inhaltliche Strukturierung am besten eignet. Der durchzuführende Ablauf einer inhaltlichen Strukturierung nach den Überlegungen von Mayring (2010, S. 99) erfolgt wie angegeben: 1. Inhaltliche Hauptkategorien theoriegeleitet anlegen, 2. das extrahierte Material paraphrasieren, 3. die einzelnen Kategorien

zusammenfassen und 4. die Hauptkategorien zusammenfassen. Eine genauere Anleitung bezüglich des Ablaufs liefert Schreier (2014).

Auf den Punkt gebracht ist der Analyseansatz dieser Forschung, die *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)*.

3.2 Grundgesamtheit und Sampling

Die *Grundgesamtheit* dieser Forschung besteht aus allen angehenden Grundschullehrkräften Luxemburgs, die ihren Bachelor für Grundschullehrkraft absolvieren oder absolviert haben, jedoch bislang nicht beruflich aktiv sind. Ein Vorteil dieser Grundgesamtheit ist die im internationalen Vergleich kleine Anzahl an Lehramtsstudierenden an der Universität Luxemburg. Grundsätzlich könnte man die ganze Grundgesamtheit quantitativ erfassen, jedoch steht in dieser Forschung das tiefgründigere Verstehen von mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu digitalen Medien im Vordergrund, die man nur schwer anhand von statistischen Daten nachvollziehen kann. Zur Auswahl der Stichprobe wurde das *Schneeballsystem* verwendet: „Beim Schneeballsystem werden Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen, oder ob sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (Helfferich, 2011, S. 176). Da der Forscher einen guten Zugang zum Feld und über ausreichende Kontakte verfügt, konnte eine Stichprobe entlang von aufgesetzten Kriterien gezogen werden, die viele Semestergänge der Grundschullehramtsausbildung der Universität Luxemburg abgedeckt hat. Es handelt sich somit bei der Stichprobenziehung um ein Top-Down-Verfahren (Hussy et al., 2013, S. 197).

Zur Erfassung der Stichprobe anhand des Schneeballprinzips wurde der Kontakt zu einem Studierenden im Bachelor für Bildungswissenschaften (in Luxemburg = Lehramtsausbildung für die Primarstufe) an der Universität Luxemburg hergestellt. Dieser nahm die Rolle des *Gatekeepers* ein und sollte anschließend das Forschungsvorhaben an andere Studierende semesterübergreifend weiterleiten, damit eine repräsentative Stichprobenziehung zustande kommen konnte. Vier bis fünf Studierende aus unterschiedlichen Semestern wurden hierbei als ausreichend gewertet (Dauer: ca. 40–50 min.). Man beachte nur, dass der *Gatekeeper* bereits selbst zu einer der befragten Lehramtsstudierenden gehörte. Als Konsequenz musste nur der Kontakt zu drei bis vier Studierenden hergestellt werden.

Hier die Kriterien, die hinsichtlich einer Teilnahme berücksichtigt werden mussten:

Kriterien: 1. Die Lehramtsstudierenden müssen im BScE¹⁸ eingeschrieben sein oder das Studium erfolgreich absolviert haben mit der Absicht, in naher Zukunft an einer luxemburgischen Grundschule zu unterrichten. 2. Die Teilnehmenden müssen über fließende Deutschkenntnisse verfügen.

Abschließend wird die Stichprobenziehung anhand des Schneeballprinzips dargelegt, um zu verdeutlichen, wie es zu den Teilnehmenden gekommen ist.

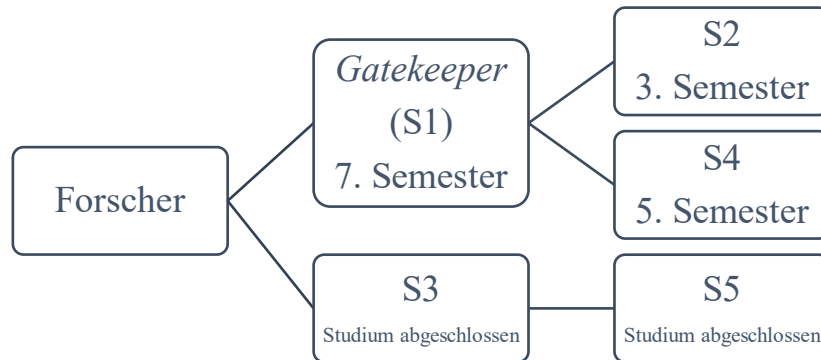


Abbildung 7: Stichprobenziehung anhand des Schneeballprinzips unter Berücksichtigung der Kriterien (eigene Darstellung)

Nachdem der Kontakt zum *Gatekeeper* hergestellt wurde, meldeten sich zwei Studierende (männlich) aus dem Bachelorstudium und erklärten sich bereit, an der Studie teilzunehmen. S1 ist weiblich und momentan im 7. Semester im BScE. S1 fällt wie S2 und S4 in die Alterskategorie, 19 bis 23. Das genaue Alter wird nicht genannt, um so die Identifizierung der Teilnehmenden zu erschweren und die Privatsphäre zu wahren (siehe Kapitel 3.7). S2 ist wie S4 männlich, wobei sich S2 zurzeit im dritten und S4 im fünften Semester befindet. Nach der Kontaktherstellung zu S2 und S4 schien es zudem sinnvoll, angehende Grundschullehrkräfte zu befragen, die bereits das Studium abgeschlossen haben. Der Vergleich zwischen beiden Gruppen könnte für die Forschung von Interesse sein. Der Kontakt zu S3 wurde durch den Forscher selbst hergestellt, da es sich bei S3 um eine Kommilitonin aus dem Bachelorstudium handelte. S3 ist weiblich, ≥ 24 Jahre alt und ist wie S5 in einem Master eingeschrieben. Universität und Studium wurden sowohl von S3 als auch von S5 nicht namentlich genannt. Der Kontakt zu S5 hingegen wurde durch S3 in Schneeballmanier bewerkstelligt. S5 ist männlich und ≥ 24 Jahre alt. Alle Teilnehmenden weisen als Erstsprache Luxemburgisch auf und sind zugleich luxemburgische Staatsbürger.

¹⁸ BScE = Bachelor in Erziehungs-/Bildungswissenschaften

3.3 Aufbau und Konzeption des Leitfadenfragebogens

Das Aufstellen des Fragebogens erfolgte durch das SPSS-Prinzip (Helfferich, 2011, S. 182). Zwei wichtige Anliegen dieses Prinzips, die auch relevant für die Forschung sind, werden nämlich durch SPSS bewahrt: 1. Die Wahrung des Grundprinzips der Offenheit und 2. die notwendige Struktur für das Forschungsinteresse. Hinter dem SPSS-Kürzel stecken die vier Schritte, die man beim Anlegen eines Leitfadenfragebogens befolgen sollte: S – Sammeln, P – Prüfen, S – Sortieren und S – Subsumieren. Diese Schritte wurden der Reihe nach befolgt und abgearbeitet, wie von Helfferich (2011, S. 180–185) beschrieben, um eine systematische und fundierte Erstellung des Fragebogens zu gewährleisten.¹⁹ Zudem hat man die allgemeinen Frageregeln nach Helfferich (2011, S. 108) berücksichtigt, um redundante Fragen auszuschließen. Der tabellarische Aufbau des Bogens wurde hingegen von Trapp (2019, S. 195) übernommen. So weist der Fragebogen je nach Themenkomplex drei Spalten auf: *inhaltliche Aspekte/Checkliste*, *Ad-Hoc-Fragen & Rückgriff-Fragen* und *Erzählaufforderungen* (siehe Anhang). Diese erleichtern und ermöglichen eine strukturierte und inhaltlich zielführende Interviewführung.

Neben dem Einstieg und dem Schluss besteht der Leitfadenfragenbogen aus drei Themenkomplexen: 1. Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht, 2. Mediendidaktik in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und 3. Medialer Habitus. Die Fragen und die Stichpunkte aus dem dritten Themenkomplex wurden aus den Leitfäden von Mutsch (2012) & Kommer (2011) entnommen und anhand des SPSS-Prinzips auf eine überschaubare und ausreichende Anzahl an Fragen reduziert. Themenblock eins und zwei hingegen wurden mit eigenen Fragen versehen.

Die drei Themenblöcke zielen dabei auf unterschiedliche und gemeinsame Schwerpunkte ab, um so die Forschungsfrage und Hypothesen zielführend zu beantworten. Themenblock zwei wurde erneut in vier weitere Bereiche unterteilt, um den unterschiedlichen Kompetenzbereichen der Mediendidaktik (siehe Abb. 2) gerecht zu werden. Dabei wurde darauf geachtet, zuerst mit den praxisnahen Fragen zu beginnen und danach mit den theoretischen Überlegungen zur Mediendidaktik fortzusetzen, um den Teilnehmenden den Einstieg in die Thematik zu erleichtern.

¹⁹ Das Dokument bezüglich der Abarbeitung der Schritte kann auf Anfrage des Betreuers oder des Lesers eingesehen werden.

Was nun die einzelnen Themenblöcke als Ziele verfolgen, kann im Anhang aus dem Fragebogen aus der Spalte namens *Inhaltliche Aspekte/Checkliste* entnommen werden.

3.4 Durchführung und Meta-Informationen der Interviews

Die Interviews wurden entweder in persona oder via *Zoom* realisiert, je nachdem, was die/der befragte Teilnehmende bevorzugte. Zur Audio-Aufzeichnung wurde der Laptop des Forschers eingesetzt und ein weiteres mobiles Aufnahmegerät diente zur zusätzlichen Sicherung des geführten Interviews. Auf diese Aufnahme konnte zurückgegriffen werden, wenn das Aufnahmeprogramm des Laptops versagte.

Die fünf Interviews wurden innerhalb einer Woche²⁰ durchgeführt. Der Vorteil von nur kurzen Abständen zwischen den Interviews ist, dass einerseits der Interviewer noch sehr vertraut mit dem Fragebogen ist und andererseits mögliche Ad-hoc-Fragen sich bereits erahnen lassen, die einen zielgerichteten und einen reibungslosen Austausch ermöglichen. Vier der fünf Interviews wurden online (*Zoom*) abgehalten (S1, S2, S4 & S5). Das Interview mit S3 fand hingegen auf Anfrage der angehenden Grundschullehrkraft in Präsenz statt. Die Interviews weisen im Durchschnitt eine Dauer von 35:20 Minuten auf, wobei das längste 40:18 Minuten (S5) und das kürzeste 29:33 Minuten (S2) dauerte.

Die Einwilligungserklärungen wurden von allen teilnehmenden Studierenden anstandslos unterschrieben und an den Forschenden retourniert. Die unterschriebenen Dokumente befinden sich zu diesem Zeitpunkt in einem passwortgeschützten Ordner auf dem Rechner des Forschers. Die gesamte Prozedur der Einwilligungserklärung sowie die Sicherung der Privatsphäre/Anonymität können in Kapitel 3.7 nachgelesen werden.

Während der Interviews kam es zu keinen nennenswerten Unterbrechungen. Auch die Internetverbindung bereitete keine Probleme. Es gilt nur zu beachten, dass während des ersten Interviews (S2) aufgefallen ist, dass gewisse Wörter, die in den Fragen benutzt wurden, dazu führten, dass die befragte angehende Grundschullehrkraft über andere Teilbereiche des Untersuchungsgegenstandes berichtete, welcher nicht ursprünglich im Fokus des jeweiligen Themenbereichs lag. Aus diesen Gründen wurden im Verlauf des Interviews Synonyme²¹ eingesetzt und festgehalten, um letztlich die Befragung in die gewünschte Richtung zu lenken. Darüber hinaus wurden induktiv erschlossene Fragen, die aus dieser ersten Befragung entstanden, schriftlich festgehalten, da sie möglicherweise von Nutzen für die folgenden

²⁰ S2 (5. Februar), S3 (6. Februar), S1 (7. Februar), S5 (8. Februar) & S4 (10. Februar 2025)

²¹ Vorteile anstelle von Potenzial & Kompetenzen anstelle von Fähigkeiten

Interviews sein könnten. Im Nachhinein hat sich diese Vermutung bestätigt. Als Konsequenz wurde der Fragebogen noch mit diesen Fragen ergänzt. Alles in allem war die Datengewinnung, vor allem wegen des ersten Interviews (S2) als gleichzeitiger Pretest, ein voller Erfolg.

3.5 Transkription

Bei der *Transkription* wurden die Transkriptionsregeln von Dresing & Pehl (2018) befolgt. Dabei wurde eine einfache Transkription durchgeführt, da lediglich der Inhalt des Interviews von Interesse ist. Es handelte sich somit um eine Verschriftlichung des gesprochenen Wortes.

Die Audio-Dateien des Interviews wurden in Transkripte mit Hilfe von *Turboscribe.ai*²² umgewandelt und stellten somit das Untersuchungsmaterial dar. Es wurden keine Füllwörter, Dialekte sowie emotionale Äußerungen transkribiert. Nur der gesprochene Inhalt zählt.

Nach der automatisierten Umwandlung mit *Turboscribe.ai* wurde anschließend sichergestellt, ob keine Wörter oder Satzteile falsch transkribiert wurden. Diese galt es zu verbessern. Als Pseudonym wurde *Sx* (*S* = Studierender, *x* = die wievielte teilnehmende Person) verwendet. Zusätzlich wurde jede Aussage im Interview zeitlich geordnet und dokumentiert. Die Formatierung wurde nicht themenspezifisch, sondern in Abschnitten vollzogen. Sobald ein anderer der beiden Personen das Wort ergriff, wurde ein neuer Abschnitt mit dem gerade Sprechenden als Überschrift (*Sx* oder *Interviewer*) erstellt. Die Transkripte wurden anschließend zu einem einzigen Dokument zusammengeführt, in dem die Zeilen fortlaufend nummeriert sind, was das Zitieren im Ergebnis- und Diskussionsteil deutlich leichter machte.

3.6 Deduktive Kategorienbildung und Datenauswertung

Die Analyse, die mit der weitverbreiteten *MAXQDA* Software realisiert wurde, fokussierte sich auf den Inhalt der Transkripte. Die Transkripte stellten das zu analysierende Ausgangsmaterial dar (Mayring, 2010, S. 52) Als *Analyseeinheit*, auch noch Kodiereinheit genannt, wurden ganze Sätze oder Abschnitte gewählt, damit die Bedeutung der Aussage nicht durch den mangelnden Kontext verloren geht. Als *Kontexteinheit*, die vorgibt, wie groß ein Textbestandteil sein darf, wurde die Größe eines Abschnitts von maximal sieben bis zehn Zeilen festgelegt. Größere Abschnitte erschweren die Analyse nach dem Codierungsprozess.

Die deduktiven Kategorien leiten sich dabei aus folgenden Theorien ab:

²² Link: <https://turboscribe.ai/de/>

1. Die unterschiedlichen Einflussgrößen (Kommer & Biermann, 2010, S. 90) und Analysedimensionen (Mutsch, 2012, S. 142), welche den medialen Habitus von Lehramtsstudierenden formen → Medienbiografie und Mediennutzung, mediale Dispositionen (Geschmack) Wertzuschreibungen und Stellenwert von (digitalen) Medien & Mediennutzung.

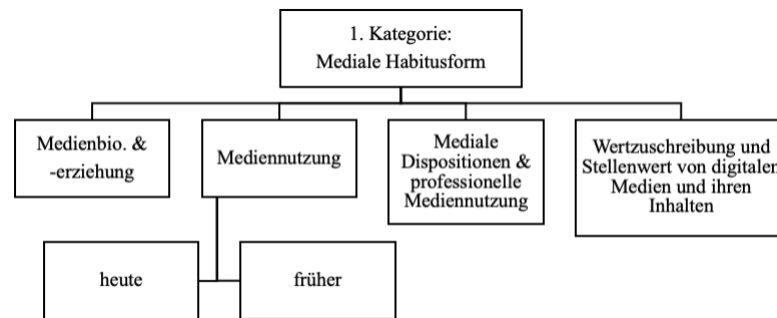


Abbildung 8: Mediale Habitusform - deduktiv erschlossen (eigene Darstellung)

2. Die genannten Einflussgrößen der Selbstwirksamkeitserwartungen von Heuckmann & Kürten (2024, S. 188) in Kombination mit den medienspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Herzig & Martin (2018, S. 99).

Die Kombination der grundlegenden Einflussfaktoren von Selbstwirksamkeitserwartungen (Heuckmann & Kürten, 2024) und den medienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen mit dem Schwerpunkt auf digitale Medien (Herzig & Martin, 2018) ermöglichte eine umfassende und effektive Kategorie(-nbildung) zur Codierung der grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Kategorie zu den grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen wurde um zwei weitere induktive Unterkategorien ergänzt, um der Struktur des Untersuchungsmaterials gerecht zu werden. Es handelt sich hierbei erstens um die *Ablenkung durch digitale Medien* und zweitens um den *Zusammenhang von mediendidaktischem (Reflexions-)Aufwand und Selbstwirksamkeit*. Diese Unterkategorien wurden nicht theoretisch hergeleitet. Sie erwiesen sich jedoch in Bezug auf die Äußerungen der befragten angehenden Grundschullehrkräfte und die aufgestellten Hypothesen als sinnvoll und nützlich.

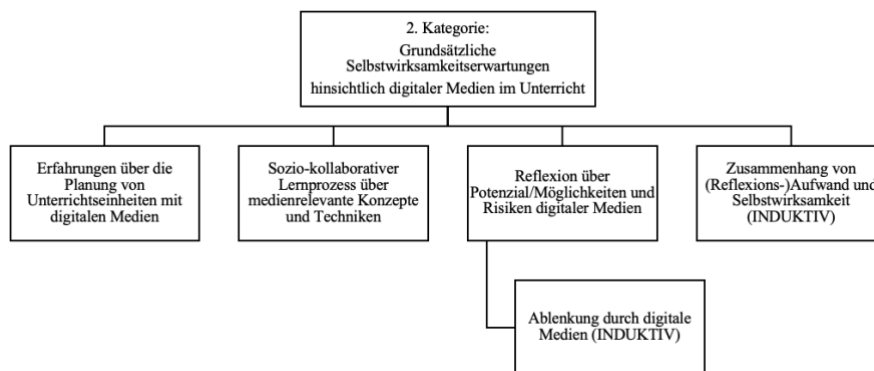


Abbildung 9: Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht

3. Die zu erlernenden medienpädagogischen(/mediendidaktischen) Fähigkeiten und die hieraus resultierenden Kompetenzbereiche für angehende Lehrkräfte nach Tulodziecki (2006)
 - Deduktive Subkategorie in Bezug auf die einzelnen mediendidaktischen Kompetenzbereiche: die beurteilte Selbstwirksamkeit(-serwartungen).

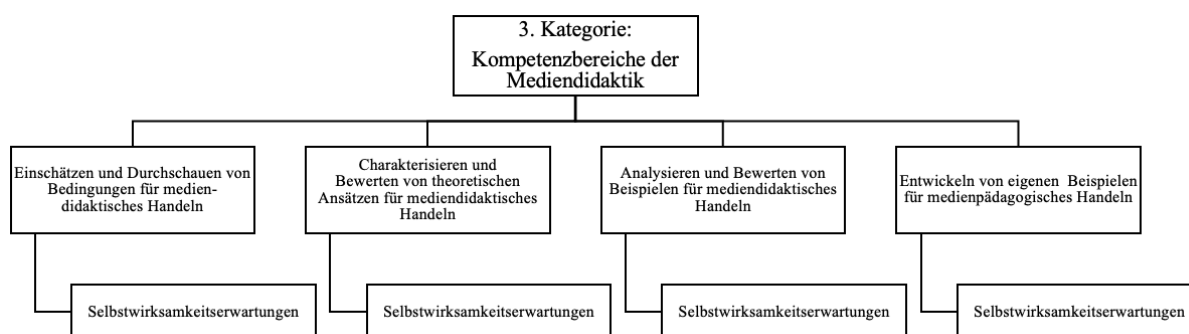


Abbildung 10: Kompetenzbereiche der Mediendidaktik – deduktiv erschlossen (eigene Darstellung)

Als Differenzierung und für ein besseres Verständnis wurde bewusst zwischen den grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen zu digitalen Medien im Unterricht und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Mediendidaktik für angehende Grundschullehrkräfte unterschieden. Die Unterscheidung ermöglichte eine präzisere Deutung der diversen Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Grundschullehrkräften.

Die *Kodierleitfäden*, sprich die einzelnen Kategorien mit ihren Definitionen, den Kodierregeln und den Ankerbeispielen, können im Anhang nachgelesen werden. Für jede Kategorie wurde eigens eine Tabelle angelegt, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

Welche Kategorien nun konkret dabei halfen, die drei vorausgesetzten Hypothesen zu beantworten, wird im Folgenden tabellarisch aufgeführt:

<i>Hypothese</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Begründung</i>
<i>H1</i>	Kapitel 4.2.3 (inkl. Kapitel zur Ablenkung)	Das genannte Kapitel befasst sich konkret mit der Einschätzung des Potenzials und den Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken digitaler Medien. Dazu gehört auch die Ablenkungsgefahr.
<i>H2</i>	Kapitel 4.2 & 4.3	Die genannten Kapitel befassen sich sowohl mit der grundsätzlichen als auch mit der mediendidaktischen Selbstwirksamkeit, wenn es um digitale Medien geht. Beide Aspekte müssen daher berücksichtigt werden.
<i>H3</i>	Kapitel 4.2.1 & 4.2.4	Das genannte Kapitel versucht den eingeschätzten Zusammenhang zwischen dem mediendidaktischen Reflexions(-Aufwand) und der Selbstwirksamkeit der befragten Studierenden auf den Punkt zu bringen. Da diesbezüglich der Vorbereitung ein hoher Stellenwert beigemessen wurde, gilt es auch dieses Unterkapitel zu berücksichtigen.

Tabelle 4: Kategorien zur Beantwortung der Hypothesen (eigene Darstellung)

3.7 Forschungsethische Überlegungen

Da in dieser Forschung Interviews mit angehenden luxemburgischen Grundschullehrkräften durchgeführt wurden, bedarf es Maßnahmen, um die Anonymität, die Privatsphäre und die Integrität/Sicherheit der Teilnehmenden zu bewahren (Hussy et al., 2013, S. 44). Dies, um unter anderem sicherzustellen, dass eine nähere Identifizierung der befragten Person nicht mehr möglich ist (Helfferich, 2011, S. 191).

Hierfür wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Sowohl der Vor- als auch der Nachname wurden nicht genannt, sondern durch ein Pseudonym ersetzt (z. B. Studierender 1, kurz S1).
- Das Alter wurde anhand von Altersklassen aufgelistet: 19 – 23 & ≥ 24

- Sensible Informationen wurden während der Transkription zensiert.

Die ausgewählten freiwilligen Teilnehmenden wurden vor Beginn über das Forschungsvorhaben informiert und erhielten diesbezüglich ein Informationsblatt und eine Einwilligungserklärung (siehe Anhang; Helfferich, 2011, S. 190). Die Einwilligungserklärung musste unterschrieben sein, bevor das Interview begann (Bsp. Abbruchrecht des Interviews zu jedem Moment). Die Unterlagen enthielten unter anderem die Rechte und Pflichten der teilnehmenden Person.

Am Tag des Interviews wurde die/der Teilnehmende erneut über das Ziel der Forschung und über seine Rechte, wie das Abbruchrecht, in Kenntnis gesetzt. Darunter gehört auch das Recht, den Forscher darum zu bitten, die erhobenen Daten umgehend zu löschen. Nach dem Interview erinnerte der Forscher den Teilnehmenden erneut, dass dieser stets für Fragen in schriftlicher Form (per E-Mail) zur Verfügung steht und nach Beendigung der Auswertung Einsicht in die Ergebnisse erhalten kann. Bei größeren Änderungen der Auswertungsmethode oder des Forschungsdesigns werden die Teilnehmenden in Kenntnis gesetzt (Stichwort: Transparenz). Außerdem ist der Forscher dazu verpflichtet, die Wahrung des Datengeheimnisses zu respektieren und mit keiner anderen Person als mit dem Betreuer über diese zu sprechen.

Die Audioaufnahmen wurden zunächst auf dem lokalen Datenträger des Laptops des Forschers gespeichert, die in einem passwortgeschützten Ordner aufbewahrt wurden. Nach der Fertigstellung der Masterarbeit wurden alle Daten der teilnehmenden Personen gelöscht. Über diesen Schritt wurde die/der Teilnehmende auch bereits im Informationsblatt und vor Beginn des Interviews informiert.

3.8 Limitationen

Da es durch den Rahmen der Masterarbeit nicht möglich ist, bei einer qualitativen Vorgehensweise eine große Anzahl an Teilnehmenden zu befragen, können nur bedingt bis kaum Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden. Dennoch kann diese Studie interessante Befunde liefern, die für zukünftige Forschungsvorhaben als Ausgangspunkt dienen können.

Des Weiteren könnte man am durchgeführten Vorgehen kritisieren, dass die Interviews in deutscher Sprache abgehalten wurden. Da Deutsch nicht die Erstsprache der befragten Lehramtsstudierenden ist, kann dies ihre Ausdrucksmöglichkeiten einschränken. Der Einsatz der luxemburgischen Sprache würde jedoch den Prozess der Transkription deutlich erschweren, da es erstens keine Transkriptionssoftware gibt, die Luxemburgisch unterstützt und zweitens

die luxemburgischen Grammatikregeln bis heute nur wenig einheitlich angewandt werden. Den befragten Teilnehmenden wurde somit der Gebrauch der deutschen Sprache zugetraut, da sie dies aus der eigenen Grundschulzeit (= Deutsch als Unterrichtssprache) gewohnt sind.

Eine weitere Limitation könnten die nun bereits rund zehn Jahre zurückliegenden und sich ausschließlich auf deutsche Lehramtsstudierende (Grundschule) und österreichische Grundschullehrkräfte beziehenden Untersuchungen zu den medialen Habitusformen von Kommer (2010) und Mutsch (2012) sein. Seither hat sich die digitale Medienlandschaft sowohl im Lehramtsstudium als auch in der schulischen Praxis maßgebend verändert (z. B. KI-gestützte Sprachmodelle, wie ChatGPT). Deren Berücksichtigung war in den Anfängen der 2010er-Jahre nicht möglich, da diese für die pädagogische Praxis bislang nicht von Relevanz waren. Zudem ist es sehr wahrscheinlich, dass die Konstitution des medialen Habitus eines Luxemburgers von der eines Deutschen oder Österreichers abweicht, was durch den soziologischen Rahmen bedingt ist. Dennoch bieten die medialen Habitusformen einen wichtigen und notwendigen Anhaltspunkt, um die geäußerten Überzeugungen beurteilen zu können.

Eine weitere Limitation, die jedoch erst bei der Auswertung der Daten aufgetreten ist, bezieht sich auf die vermehrte Enthaltung der befragten Studierenden in Bezug auf die Bewertung der eigenen Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Studierenden haben mehrmals hervorgehoben, dass sie die Beurteilung als schwierig empfinden, da es ihnen an Praxiserfahrung mangelt, weshalb sie sich konsequenterweise nicht festlegen wollten. Als Konsequenz kann sowohl die Beurteilung der einzelnen Kompetenzbereiche als auch die einhergehenden spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen nicht als vollständig beschrieben werden, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann.

4. Ergebnisteil

Durch die Auswertung der Daten (= Transkripte) anhand der Codierungssoftware MAXQDA und der Berücksichtigung der deduktiven Kategorien soll zunächst ein statistischer Überblick geschaffen werden, damit sich die Anzahl an Codes je nach Kategorie einfacher nachvollziehen lässt. Dadurch wird im Anschluss ersichtlich, wie die Verteilung der Codes den Umfang der (Unter-)Kapitel beeinflusst hat.

Im Ganzen wurden aus den 49 Seiten an Transkript 279 Codierungen vorgenommen. Davon machen die Codes über den medialen Habitus der befragten angehenden Grundschullehrkräfte 39,07 % ($N = 109$) aus. Die Codes über die grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen

hinsichtlich digitaler Medien machen hingegen 30,11 % ($N = 84$) aus. Die letzte Kategorie über die einzelnen Kompetenzbereiche der Mediendidaktik macht fast den gleichen Anteil, wie die vorherige Kategorie aus, nämlich 30,82 % ($N = 86$). Abschließend gilt es als es sinnvoll, die Verteilung der Codes in den einzelnen (Unter-)kategorien darzustellen.

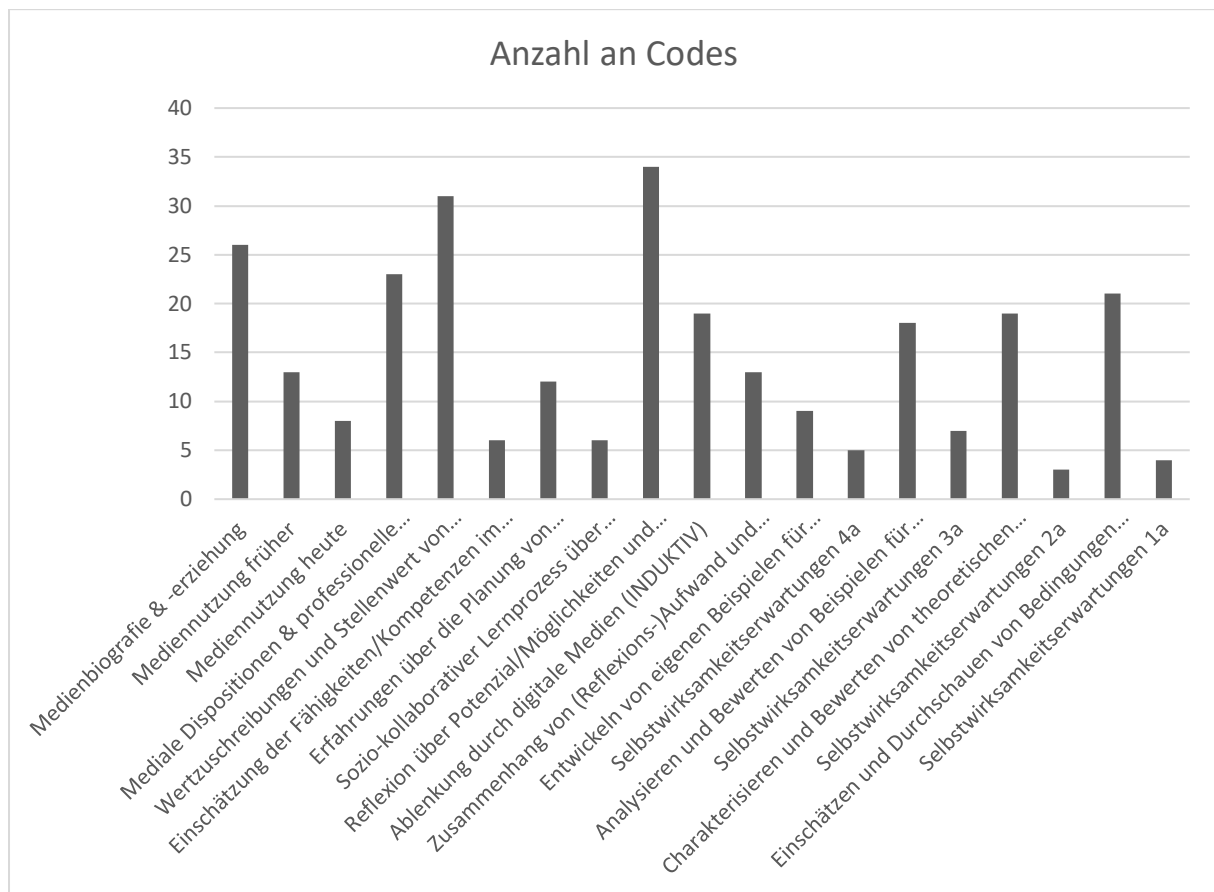


Abbildung 11: Verteilung der Codes zu den jeweiligen (Unter-)Kategorien (eigene Darstellung)

Die meisten Codes weist die Kategorie *Reflexion über Potenzial/Möglichkeiten und Risiken von digitalen Medien* (siehe Kapitel 4.2.3) mit 34 Textbausteinen auf, gefolgt von den Kategorien *Wertzuschreibungen und Stellenwert von digitalen Medien* ($N = 31$) und *Medienbiografie und -erziehung* ($N = 26$). Die wenigsten Codes haben die Kategorien, die sich mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der einzelnen Kompetenzbereiche der Mediendidaktik der befragten angehenden Grundschullehrkräfte befassen. Im Durchschnitt ($\bar{x} = 4,75$) weisen diese Kategorien lediglich vier bis fünf Codes auf.

4.1 Bestimmung der medialen Habitusformen der befragten Studierenden

Im Folgenden werden die medialen Habitusformen (Kommer, 2010) der angehenden Grundschullehrkräfte ermittelt. Diese sollen dabei helfen, im Anschluss die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen nachzuvollziehen. Denn kennt man erst einmal den medialen Habitus einer Lehrkraft, so weiß man implizit,

inwiefern sie Medien – sowohl analog als auch digital – für das Lehren und Lernen benutzt und bewertet. Dabei wird zudem die Freiheit eingeräumt, tendenzielle Überschneidungen mit anderen medialen Habitusformen bei den einzelnen angehenden Grundschullehrkräften zu berücksichtigen.

4.1.1 S1 – Ambivalente Bürgerliche mit Tendenzen des überforderten Bürgerlichen

Beginnend mit der *Medienbiografie und Medienerziehung* aus der Befragung von S1 hervor, dass die digitale Mediennutzung stark reglementiert war. Vor allem die Nutzung des Fernsehers als „minderwertiges Unterhaltungsmedium“ wurde, wie bei Kommers medialer Habitusform des *ambivalenten Bürgerlichen*, kritisch beurteilt und auf ein Minimum reduziert:

Ja, also [meine Eltern] haben sehr kontrolliert und darauf geachtet, dass wir eben nicht nur vor dem Fernseher unsere Freizeit verbringen, sondern dass wir auch noch mit unseren Freunden interagieren und auch halt an unseren motorischen Fähigkeiten arbeiten, indem wir Sport treiben oder mit den Freunden auf den Spielplatz gegangen sind (S1, Z. 349–352).

Die *Nutzung* des Fernsehers während der Kindheit/dem Jugendalter hat sich auf die Wochenenden verlagert, wobei die befragte angehende Grundschullehrkraft bis zum dritten Lebensjahr überhaupt keinen Kontakt zu digitalen Medien hatte. Danach in der Sekundarstufe befand sich S1 in einer Notebook-Klasse und äußerte diesbezüglich, dass sie das ausgehändigte Notebook im Verlauf des Schuljahrs während der Schulzeit für unterhaltende Zwecke eingesetzt hat, anstatt dem Unterricht zu folgen. Diese Erfahrung ist für S1 ein Anzeichen dafür, dass digitale Medien auch das Risiko des Kontrollverlusts mit sich bringen können, wie es von einem *überforderten Bürgerlichen* geäußert werden könnte. S1 weist also auch leichte Tendenzen hin zu dieser medialen Habitusform: „[U]nd in der Schule habe ich bemerkt, dass ich selbst und andere Schüler Spiele gespielt haben, anstatt im Unterricht aufzupassen [...]“ (S1, Z. 48–50).

Was *das Kapitalgefüge* und *die medialen Dispositionen* der Eltern anbelangt, gilt es hervorzuheben, dass S1 davon berichtet, dass ihre Mutter als Lehrkraft in der Sekundarstufe unterrichtet und sogar Computerfertigkeiten, wie das Schreiben von E-Mails (= Kurse in Korrespondenz), lehrt. Dies deutet darauf hin, dass sowohl das kulturelle als auch das ökonomische Kapital als überdurchschnittlich zu bewerten sind, was erneut zur medialen Habitusform des *ambivalenten Bürgerlichen* passt.

Die *heutige Mediennutzung* im Vergleich zum professionellen Einsatz von Medien ist ebenso als ambivalent zu bezeichnen. Obwohl S1 vorwiegend digitale Medien im Alltag nutzt, bevorzugt sie analoge über digitale Medien im Unterricht: „Ich bin sowieso persönlich eher Oldschool [...] und ich mag das eher, weil es auch den Kindern mehr Unterstützung in ihren motorischen Fähigkeiten gibt“ (S1, Z. 59–61). Digitale Medien können zudem im Alltag von S1 dazu führen, „Zeit zu verlieren“ (S1, Z. 372) und vom initialen Vorhaben abzulenken. S1 nennt in diesem Kontext das Vorhaben der Vollendung der Bachelorarbeit. In Bezug auf die *professionelle Nutzung* von digitalen Medien erkennt S1 durchaus einen Nutzen für den Lehr-Lernprozess, da sie beispielsweise die Motivation der SuS positiv beeinflusst: „Die Kinder vor allem sind immer sehr motiviert gewesen, sobald wir mit den iPads gearbeitet haben und sie nur an die analogen Methoden gewöhnt waren“ (S1, Z. 134–135). Dennoch geht aus den Textpassagen hervor, dass sie vorwiegend traditionelle Medien bevorzugt, da diese sich besser dafür eignen, Wissen zu festigen und zugleich die motorischen Fähigkeiten der Kinder stärken. Digitale Medien werden grundsätzlich aus pragmatischen Gründen eingesetzt. Dabei dient primär das Tablet in Kombination mit einem Apple-TV dazu, Informationen zu vermitteln.

Was den *Wert* und den *Stellenwert* von digitalen Medien anbelangt, ist S1 davon überzeugt, dass diese nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken sind. In Bezug auf die Schule konzentriert sich S1 zuerst auf den ökonomischen Wert und den Nutzen für die Lehrkräfte. Digitale Medien sind laut S1 auf längere Dauer billiger als analoge Medien und können dazu beitragen, den Arbeitsaufwand von Lehrkräften zu reduzieren. Was die SuS anbelangt, plädiert S1 für eine ausgewogene Mediennutzung, wobei die Eltern eine wichtige Rolle spielen, was ihres Erachtens heutzutage vernachlässigt wird und merkbare Konsequenzen hervorruft:

[I]ch finde, dass die Leute mehr darauf achten müssen, dass sie ihre Kinder unter Kontrolle haben und auch dann eine Zeiteinschränkung von diesen digitalen Medien zu Hause veranlassen, damit die Kinder sich weiterentwickeln können, da auch die kognitiven Kompetenzen der Kinder nachlassen (S1, Z. 474–477).

Hierbei hebt S1 in Bezug auf Notebooks hervor, dass die unterhaltenden Inhalte besonders die Kleinkinder in einem Ausmaß fesseln können, dass sich eine Sucht entwickeln kann. Dies macht S1 exemplarisch am aggressiven Verhalten der Kinder fest, wenn das digitale Medium weggenommen wird. Dies führt S1 auf eine mangelnde Medienerziehung zurück, die sie ihres Erachtens noch in der eigenen Kindheit erlebt hat (Z. 464).

Die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien schätzt S1 als ausreichend ein: „Ich würde schon sagen, dass ich für die Schulmedien gerüstet bin“ (S1, Z. 444). Es würde zwar

Aufholbedarf geben, was das Innenleben von Computern und deren Funktionsweise anbelangt, jedoch reichen die momentanen Kompetenzen laut S1 aus, um den SuS den Umgang oder Aufgaben mit digitalen Medien zu erläutern.

Zusammenfassend handelt es sich bei S1 klar um eine *ambivalente Bürgerliche* mit einigen Tendenzen hin zur *überforderten Bürgerlichen*. Diese beschränken sich auf die persönliche Angst des Kontrollverlusts und die Äußerung einer notwendigen Zeiteinschränkung (= Schutzraum), wenn es um digitale Medien geht. Das Bevorzugen von analogen Medien hingegen entspringt nicht aus der Unsicherheit, digitale Medien fachgerecht zu benutzen, sondern daraus, dass diese den Lehr-Lernprozess besser unterstützen, indem sie das Wissen besser festigen und die motorischen Fähigkeiten stärken, als es digitale Medien tun. Auch das explizite Eingehen auf die Risiken/Nachteile von digitalen Medien zum Schluss des Interviews deutet darauf hin, dass S1 digitale Medien, vorwiegend das Notebook, als qualitativ minderwertig und stark risikobehaftet wahrnimmt und deswegen analoge Medien bevorzugt, obwohl sie selbst digitale Medien im Alltag einsetzt. Diese Ambivalenz ist wohl das markanteste Anzeichen dafür, dass es sich beim S1 um eine *ambivalente Bürgerliche* handelt.

4.1.2 S2 – Überforderter Bürgerlicher mit leichten hedonistischen Pragmatikerzügen

Beginnend mit der *Medienerziehung* und *Medienbiografie* kann man anhand der kodierten Textstellen zum medialen Habitus erschließen, dass die mediale Erziehung der Eltern von S2 eher von impliziter Natur war. Laut S2 gab es in seiner Kindheit und Jugend keine zeitliche Begrenzung oder Bevorzugung gewisser Medien. Auch beim Leitmedium von S2, dem Fernseher, gab es keine Bildschirmzeit: „[V]on der Stundenanzahl irgendwie pro Tag oder pro Woche gab es keine Einschränkungen“ (S2, Z. 299–300).

Dennoch beschreibt S2 die derzeitige digitale *Mediennutzung* (Fernseher & Spielekonsole) als ausgewogen und setzt sich auch gerne mit analogen Medien, wie beispielsweise Zeitschriften, auseinander. Diese durchaus freie und restriktionslose Nutzung von Medien aller Art deutet eigentlich auf einen *hedonistischen Pragmatiker* hin. Dennoch geht trotz des offenen Handlungsrahmens aus der Befragung hervor, dass S2 wenig Erfahrungen mit digitalen Medien in der Kindheit/im Jugendalter gemacht hat, was auch auf die eigene Schulzeit zutrifft: „Ja, das würde ich so sagen, da eigentlich in meiner Schulzeit nicht viel mit digitalen Medien gearbeitet wurde“ (S2, Z. 329–330). Laut S2 fehlt es ihm an konkreten Erfahrungen mit digitalen Medien, was die Überzeugungen hinsichtlich deren Nutzung im Unterricht maßgeblich prägt. Somit sind

digitale Medien also außer dem Fernseher kein fest integrierter Bestandteil seiner Sozialisation, was jedoch unüblich für einen *hedonistischen Pragmatiker* ist.

Dem ergänzend spricht S2 in Bezug auf die *Mediennutzung* stets von einem drohenden Kontrollverlust, was das Leitmotiv des *überforderten Bürgerlichen* darstellt. In Bezug auf die heutige Mediennutzung zeigt sich, dass S2 hauptsächlich den Laptop und den Fernseher nutzt und bevorzugt (*mediale Dispositionen*), während er jedoch digitale Medien im schulischen Kontext als eine anhaltende Gefahr der Ablenkung und des Kontrollverlusts wahrnimmt. Laut S2 kann man nämlich analoge Medien besser kontrollieren, da man mit diesen mehr Erfahrungen hat und somit die Risiken besser einschätzen kann, weshalb S2 auch analoge Medien bevorzugt:

Ich glaube, beide Versionen haben ihre Vor- und Nachteile. Trotzdem würde ich heutzutage noch eher auf die analogen Medien zurückgreifen, da man doch als Lehrperson selbst sich mit diesen besser auskennt, da man mit denen aufgewachsen ist, auf der einen Seite. Hat man diese analogen Medien trotzdem auch noch immer besser unter Kontrolle (S2, Z. 316–319).

Dies verdeutlicht, wie S2 die persönlichen medialen Erfahrungen von früher auf die heutigen Medien – vorwiegend auf digitale Medien – überträgt. Und dies ist ein Phänomen, welches Kommer (2010) bereits bei seinen Befragungen feststellte und für die Form des *überforderten Bürgerlichen* festhielt.

Man beachte, dass der vorher angesprochene Kontrollverlust fast sämtliche Unterkategorien des medialen Habitus von S2 durchzieht. S2 schätzt den (*Stellen*)Wert von digitalen Medien sowohl für den Alltag als auch für den Unterricht als hoch ein, jedoch sollte deren Nutzung sorgfältig überlegt sein. Dennoch ist S2 davon überzeugt, dass digitale Medien den Lern-Lehrprozess positiv unterstützen können, indem sie neue Perspektiven auf einen Lerngegenstand ermöglichen. Entlang der vorgeführten Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile plädiert S2 schlussendlich für eine ausgewogene und kontrollierte Nutzung in den beiden angesprochenen Lebensbereichen der SuS, wobei die notwendige Kontrolle im Alltag der SuS kaum zu bewerkstelligen ist:

Ich glaube, doch muss man den Unterschied zwischen Alltag und in der Schule machen, da man in der Schule begrenzte Zeit hat, die man eigentlich dazu nutzen könnte, um digitale Medien zu konsumieren, außer man ist wirklich jetzt in einer Stunde oder bei einem Thema, das diese digitalen Medien wirklich benötigt. Im Alltag jedoch gibt es

öfters eigentlich gar keine Kontrolle über den Konsum der digitalen Medien (S2, Z. 337–341).

Digitale Medien werden somit von S2 nicht per se abgelehnt, es fehlt ihm jedoch an konkreten Erfahrungen, wie man sie adäquat im Unterricht einsetzt, was zu solch einer vorsichtigen Haltung führt. So kommt es auch zu den Kontrollängsten, die S2 während des Interviews anspricht, die jedoch nicht zu einem Ausmaß präsent sind, dass sie wie bei Kommers Form des *überforderten Bürgerlichen* in einen systematischen Nichtgebrauch von digitalen Medien mündet. S2 ist grundsätzlich offen dafür, digitale Medien für das Lehren und Lernen einzusetzen, jedoch scheint die von ihnen ausgehende Bedrohung ihm ein Dorn im Auge zu sein.

Dies untermauert auch die Antwort von S2 auf die Frage, wie er seine eigenen *Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien* einschätzt. Anstatt die Nutzungsebene des medialen Kompetenzbereichs anzusprechen, konzentriert sich S2 auf den Konsum digitaler Medien und inwieweit er diesen erfolgreich selbst reguliert: „Ich für meinen Aspekt glaube, dass ich den Konsum eigentlich noch gut unter Kontrolle habe, da ich trotzdem darauf achte, pro Tag nicht zu viel auf dem Handy oder auf dem Laptop zu sein“ (S2, Z. 348–350). Ob er diese nun fachgerecht bedienen kann, spricht S2 zu keinem Moment an.

Über das berufliche Dasein der Elternschaft sowie deren Abschlüsse hat S2 keine Auskunft gegeben. Somit lässt sich die gegebene häusliche Kapitalausstattung nicht beurteilen.

Zusammenfassend handelt es sich bei S2 um einen *überforderten Bürgerlichen*, welcher zwar in seiner Kindheit/Jugend einen freien medialen Handlungsspielraum genossen (*hedonistischer Pragmatiker*), jedoch nur wenige Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht hat. Digitale Medien werden vor allem mit dem Risiko des Kontrollverlustes und des Ablenkungsrisikos in Verbindung gebracht und weniger mit ihrem Nutzen. Dies ist auf die stark analog geprägte Medienbiografie zurückzuführen. Die Haltung gegenüber digitalen Medien sowohl im Alltag als auch im schulischen Kontext ist jedoch nicht als ablehnend zu bezeichnen, sondern vielmehr als reserviert/distanziert zu betiteln. Diese vorsichtigen Überzeugungen sind jedoch in keiner Weise in einem solchen Ausmaß fortgeschritten, dass S2 als *überforderter Bürgerlicher* ein Technikfeind ist und digitale Medien am liebsten komplett aus der Schule verbannen würde. S2 ist es schon wichtig, die SuS vor den Gefahren von digitalen Medien zu bewahren, indem gleichzeitig eine ausgewogene, jedoch freie Mediennutzung vorgelebt wird, was seinen hedonistischen Pragmatikerzügen geschuldet ist.

4.1.3 S3 – Ambivalente Bürgerliche mit digitalem Nutzungsdruck und leichten Unsicherheiten im Umgang mit Technik

Beginnend mit der *Medienbiografie* und *Medienerziehung* geht aus dem Interview von S3 hervor, dass ihre Kindheit deutlich von analogen Medien wie Büchern, Gesellschaftsspielen, Puzzles und Puppen geprägt war. S3 berichtet, dass ihre Eltern viel Wert auf das gemeinsame Lesen, Spielen und Reden gelegt haben und digitale Medien erst später im Alter von etwa 9 – 10 Jahren hinzukamen, obwohl davor schon ein Fernseher im Wohnzimmer vorhanden war:

Also als kleines Kind lag der Fokus wirklich auf den Büchern und dem Vorlesen, dem gemeinsamen Spielen und dem gemeinsamen Reden. Als man dann älter wurde und eigentlich mit der Geburt von meinem kleinen Bruder, kam der Fernseher dann so etwas mehr dazu, dass man am Nachmittag mal so eine Sendung geschaut hat oder so (S3, Z. 388–391).

Der erste Kontakt mit digitalen Medien waren der Fernseher und eine *Nintendo*-Spielkonsole. Deren *Nutzung* verstärkte sich zu Beginn des Grundschulalters, jedoch achteten die Eltern von S3 darauf, dass klare Regeln herrschten und der Konsum somit reguliert stattfand. Dem ergänzend hebt S3 hervor, dass die regulierte Nutzung auch während der Zeit im Gymnasium fortgesetzt wurde, indem beispielsweise das Smartphone oder Tablet vor dem Schlafengehen nicht mit ins eigene Zimmer genommen werden durfte: „Das [Handy] musste unten liegen bleiben, damit man abends nicht noch, bis ich weiß nicht wann, irgendwie unter der Decke heimlich gespielt oder sich Serien angeschaut hat“ (S3, Z. 399–400). Das Lesen eines Buches war zu dieser Uhrzeit, also vor dem Schlafengehen, jedoch erlaubt. Diese Reglementierung von digitalen Medien in Kombination mit der klaren Hierarchisierung der Medien (Buch > Fernseher, Smartphone & Nintendo) und der Bevorzugung analoger Medien deutet stark auf eine *ambivalente Bürgerliche* hin.

Die derzeitige *Mediennutzung* unterscheidet sich rückblickend auf die Nutzung während der Kindheit/Jugend dahingehend, dass digitalen Medien fortan eine größere Bedeutung beigemessen wird. Unerlässliche Medien sind laut S3 das Smartphone und der persönliche Laptop: „Vor allem mein Smartphone, würde ich jetzt mal sagen. Also Alltag und Freizeit sicherlich das Smartphone, weil da halt alles drauf ist“ (S3, Z. 424–425). Der Laptop wurde für S3 mit zunehmendem akademischem Fortschreiten immer wichtiger, da man ohne dessen Nutzung deutlich eingeschränkt wäre: „Im Kontext von Uni und Arbeiten aber auch sicherlich mein Laptop respektiv mein Tablet. Eben weil man ohne Computer an der Uni eigentlich ziemlich aufgeschmissen ist“ (S3, Z. 432–434). Dennoch spielt das Buch nach wie vor eine

wichtige Rolle, auch wenn es nun gelegentlich in digitaler Form konsumiert wird. Hierfür setzt S3 die Buch-App *Kindle* ein. S3 fühlt sich also in einem gewissen Ausmaß durch den gesellschaftlichen und schulischen Rahmen dazu verleitet, digitale Medien zu benutzen, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dieser – vielleicht auch implizit wahrgenommene – Druck deutet dabei auf leichte Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* hin.

Diese Deutung ist nach wie vor zutreffend, wenn man sich mit den *medialen Dispositionen* von S3 im *schulischen Kontext* befasst. S3 bevorzugt im Unterricht eher analoge Medien und stellt diesbezüglich den Mehrwert für jüngere Kinder infrage: „Dazu muss ich sagen, dass ich glaube, eher zu den analogen tendiere. Vor allem bei den jüngeren Kindern sehe ich den Nutzen von digitalen Medien noch nicht ein“ (S3, Z. 444–445). S3 ist sich somit unschlüssig, inwiefern die Inhalte, die von digitalen Medien ausgehen, einen positiven Effekt auf das Lehren und Lernen haben, obwohl S3 selbst digitale Medien tagtäglich verwendet. Dies ist ein klares Anzeichen für eine *ambivalente Bürgerliche*.

Dennoch schreibt S3 digitalen Medien sowohl im Alltag als auch in der Schule einen zentralen *Stellenwert* zu. Vor allem das Smartphone ist das unangefochtene Leitmedium, wenn es um den Alltag geht: „Es ist ein Mini-Computer, der alles kann. Man kann auf die sozialen Medien gehen, man hat Kontakt mit Freunden und Familie, man macht Fotos, man hat Spiele drauf“ (S3, Z. 428–429). Im Vergleich zur Schule sind digitale Medien laut S3 weniger von Relevanz, da sie weniger unerlässlich sind, um das Lehren und Lernen zu ermöglichen. Im Alltag ist man hingegen auf sie angewiesen – man verlässt sich auf sie:

Wenn man zum Beispiel in der Stadt unterwegs ist, wo man jetzt studiert oder lebt und man sich eigentlich auskennt und dann doch in einer Gegend ist, wo man jetzt vielleicht nicht sofort ganz genau weiß, wie man nach Hause kommt und das Smartphone ist aber leer, dann muss man sich erst mal zurechtfinden (S3, Z. 463–466).

Dieses Zitat untermauert, wie unentbehrlich digitale Medien für die alltägliche Orientierung und Organisation geworden sind. Für S3 sind digitale Medien nicht nur Hilfsmittel, sondern bereits feste Bestandteile des täglichen Lebens, was jedoch auch Risiken birgt – etwa ein leerer Akku des privaten Smartphones. Diese Überzeugung ist somit im Vergleich zur eher zurückhaltenden und analog bevorzugten Mediennutzung als ambivalent zu bezeichnen.

Ein weiteres Indiz, dass S3 unter anderem Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* aufweist, wird durch die Selbsteinschätzung der *Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien*

deutlich. S3 schätzt die eigenen Kompetenzen als ausreichend ein, solange es zu keinen technischen Problemen kommt. Treten diese jedoch auf, wird S3 schnell nervös, unsicher und verspürt Gefühle des Kontrollverlusts:

Ich glaube, ich kann es so zusammenfassen, dass wenn alles funktioniert und bereits hergerichtet ist, kann ich die gut nutzen und habe ich auch gute Fähigkeiten, da fühle ich mich dann sicher. Ich werde aber, denke ich, dann auch schnell unsicher oder nervös, wenn mal was nicht funktioniert und ich nicht direkt weiß, was ich dann machen kann, um das Problem zu lösen (S3, Z. 477–481).

Die Überforderung, die vermeintlich von digitalen Medien ausgeht, manifestiert sich laut S3 in Form von unvorhersehbaren technischen Problemen, die zu erheblichen Unterrichtsunterbrechungen führen können.

Über das berufliche Dasein der Elternschaft sowie deren Abschlüsse hat S3 keine Auskunft gegeben. Somit lässt sich die gegebene Kapitalausstattung nicht beurteilen.

Zusammenfassend handelt es sich bei S3 um eine *ambivalente Bürgerliche* mit Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen*. Diese Tendenzen manifestieren sich einerseits in Form eines erlebten Drucks aufgrund gesellschaftlicher und schulischer Erwartungen, digitale Medien im Alltag und in der Schule einsetzen zu müssen und sich andererseits bei technischen Problemen während des Unterrichts schnell überfordert zu fühlen. Die Kindheit sowie die einhergehende Medienerziehung kann als „behütet“ beschrieben werden. Auch die Bevorzugung analoger Medien ist bei S3 ein klares Produkt der bürgerlich-kulturkritisch angehauchten Dispositionen des Elternhauses. S3 ist sich des Stellenwerts von digitalen Medien für beide Lebensbereiche bewusst, jedoch ist deren Nutzung wohl eher von notgedrungener Natur. Diese grundlegende Infragestellung von digitalen Medien und deren Inhalten überträgt S3 auch auf das schulische Dasein, indem der Mehrwert dieser für jüngere SuS angezweifelt wird, was neben der Hierarchisierung zwischen qualitativ hochwertig (Buch) und minderwertig (Fernseher) empfundenen Medien, das Kernelement des *ambivalenten Bürgerlichen* darstellt – was auf S3 zutrifft.

4.1.4 S4 – Hedonistischer Pragmatiker: Mehrwert und sinnvoller Einsatz jenseits der Medienart

Beginnend mit der *Medienbiografie* und *Medienerziehung* lässt sich bei S4 feststellen, dass neue Medien bereits sehr früh präsent waren. Es gab keine konkreten/strikten Benutzungsregeln (z. B. eine festgelegte Bildschirmzeit), wie man es von Eltern eines *ambivalenten/überforderten*

Bürgerlichen erwarten würde, was infolgedessen für einen *hedonistischen Pragmatiker* spricht. Vielmehr wurde die Nutzung digitaler Medien von den Eltern beobachtet und begleitet. Medienerzieherische Maßnahmen wurden situationsbedingt und in Form von elterlichen Hinweisen umgesetzt. Interessanterweise geht S4 diesbezüglich davon aus, dass das medienerzieherische Handeln der eigenen Eltern auch auf alle anderen Eltern zutrifft:

Ich glaube, wie fast bei jedem, wenn sie gemerkt haben, dass man zu viel an der Playstation oder iPad hängt, dann haben sie schon gesagt, hör mal, [...] das wird zu viel, dann sagen wir Bescheid und dann ist Schluss für heute, [...] (S4, Z. 366–369).

Digitale Medien sind für S4 ein fester Bestandteil seiner *Medienbiografie*, indem sie für unterhaltende Zwecke benutzt wurden und als Schlüssel zu neuen Welten fungierten: „[D]a man doch eigentlich so fürs erste Mal dann eigentlich einen Einblick so in die gesamte Welt bekam“ (S4, Z. 335–338). Laut den Aussagen von S4 bevorzugen die Eltern hingegen analoge Medien, wie Gemeinschaftsspiele, die scheinbar einen sinnvolleren Zweck erfüllen als digitale Medien. Die elterliche Bevorzugung von analogen Medien hat jedoch nicht dazu geführt, dass S4 bei der Benutzung digitaler Medien ein schlechtes Gewissen entwickelt hat.

Die Äußerungen von S4 über die *frühere Mediennutzung* konzentrieren sich ausschließlich auf digitale Medien. Hierbei handelt es sich um folgende Medien: die *Playstation*, die *Playstation Portable* (kurz PSP), das *Notebook* und später das *Smartphone*. Die Nutzung ist stark informations- und unterhaltungsorientiert, wobei die spielerische Verwendung dazu beigetragen hat, soziale Kontakte aufzubauen und zu pflegen: „[D]ann kam auch das Smartphone, wo ja dann auch eine Zeit war, in der wir mit einigen Freunden auch einige Spiele ziemlich viel gespielt haben [...]“ (S4, Z. 345–347). Somit war die digitale Mediennutzung bereits seit der Kindheit/Jugend ein fester Bestandteil des Alltags, die in diesem Alter noch nicht weiter hinterfragt wurde, was zum *hedonistischen Pragmatiker* passt.

Die *derzeitige* Nutzung knüpft an die frühere an, indem jedoch der Schwerpunkt auf soziale Medien verlagert wurde und die digitalen Unterhaltungsmedien noch kaum von Bedeutung sind: „Heute spielen eher die sozialen Medien eine wichtige Rolle. Ich würde sagen, Spiele, das spielt wirklich keine Rolle mehr. Darauf verzichte ich“ (S4, Z. 374–375). Dem ergänzend fällt auf, dass S4 im Vergleich zur eigenen Kindheit/Jugend den Medienkonsum stärker hinterfragt, wie zum Beispiel die übermäßige Nutzung von sozialen Medien. Trotzdem sind digitale Medien nach wie vor fest im Alltag verankert und werden als Normalität empfunden, was typisch für einen *hedonistischen Pragmatiker* ist, da dieser sich besonders durch die Veralltäglichung neuer/digitaler Medien auszeichnet.

Im *schulischen Kontext* haben die *medialen Dispositionen* von S4 einen pragmatischen Ursprung. Beide Medienarten haben eine Daseinsberechtigung, wobei S4 eher zu den analogen tendiert, da diese ihm unter anderem praktischer erscheinen. Dies, weil es laut S4 keinen Sinn ergeben würde, analoge Medien als Lehrkraft von nun an zu meiden, wenn ohnehin ein Großteil der Lehr-Lernmedien analog sind: „Die ganzen Bücher, das ganze Material ist ja zu 90 % analog aufgestellt. Ich denke, dass man diese dann auch nutzen sollte“ (S4, Z. 405–406). In anderen Worten ersetzen digitale Medien nicht die analogen Medien. Für S4 ist es wichtig, dass das ausgewählte Medium einen sinnvollen Zweck erfüllt und einen Mehrwert für den Lehr-Lernprozess generiert wird. Wenn dies nicht durch den Einsatz eines digitalen Mediums gewährleistet wird, soll dieses auch nicht das analoge Medium ersetzen, wie es S4 anhand eines Beispiels im Mathematikunterricht erläutert: „Wenn man denkt, dass es keinen Sinn hat, damit²³ Rechnungen zu machen, das kann man auch auf Papier machen. Wenn es keinen Mehrwert gibt, dann muss man es nicht tun“ (S4, Z. 461–462). S4 begegnet digitalen Medien – passend zum *hedonistischen Pragmatiker* – „weder mit einer besonderen Euphorie“ (Kommer, 2010) oder der Hoffnung, dass sie die Schule verbessern, noch mit einer grundsätzlichen Angst vor den möglichen Risiken, die von ihnen ausgehen. Dennoch sind sie für die SuS von Relevanz und sollen deswegen auch eingesetzt werden, was S4 in Zukunft mindestens einmal pro Woche umsetzen möchte (S4, Z. 407)

Was den *Stellenwert digitaler Medien* in Bezug auf den *schulischen* und *alltäglichen Kontext* anbelangt, ist S4 davon überzeugt, dass in beiden Bereichen digitale Medien eine wichtige Rolle spielen, wobei es in der Schule von der jeweiligen Klasse und Lehrkraft abhängig ist. S4 empfindet die digitale Mediennutzung in der Schule teilweise als erzwungen. Laut S4 gibt es vereinzelte Lehrkräfte, die sich durch den „Trend“ digitale Medien im Unterricht einzusetzen, unter Druck gesetzt fühlen und diese krampfhaft integrieren (S4, Z. 458), ohne dabei nach dem Sinn zu fragen. In Bezug auf den alltäglichen Kontext ist es die Aufgabe der Lehrkraft, den SuS zu zeigen, wie man digitale Medien für wirklich nützliche und sinnvolle Aktivitäten einsetzt, anstelle sich von ihnen lediglich berieseln zu lassen – eine Tendenz, die S4 gelegentlich auch bei sich selbst beobachtet. Auf diese langen, unproduktiven Nutzungsgewohnheiten muss man laut S4 als Lehrkraft die SuS darauf hinweisen, damit das infrage stehende digitale Medium nicht die überhand nimmt.

Ein weiterer Aspekt von S4, der zum *hedonistischen Pragmatiker* passt, bezieht sich auf die Selbsteinschätzung der *Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien*. S4 beschreibt die

²³ damit = digitale Medien

eigenen Kompetenzen als ausreichend, damit er im Alltag zurechtkommt. Anders als beim *ambivalenten/überforderten Bürgerlichen* steht die technische Bedienbarkeit als Nutzungsvoraussetzung im Vordergrund und nicht die „habituell-ideologischen“ (Kommer, 2010, S. 351) Dispositionen. Dies verknüpft S4 mit dem potenziellen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht. Laut S4 benutzt eine Lehrkraft lediglich die digitalen Medien, die sie auch selbst zuversichtlich bedienen und einsetzen kann: „Ich denke, dass man als Lehrer nur diese Sachen plant, mit denen man zurechtkommt“ (S4, Z. 447–449).

Was *das Kapitalgefüge* der Eltern angeht, berichtete S4 davon, dass die Mutter Lehrerin ist. Somit kann sowohl das kulturelle als auch das ökonomische Kapital durch die beruflichen Gegebenheiten einer luxemburgischen Grundschullehrkraft als überdurchschnittlich betitelt werden. Darüber hinaus geht aus dem Interview hervor, dass S4 von den Erfahrungen der Mutter in Bezug auf die digitale Mediennutzung in Lehr-Lernsettings geprägt worden ist. Denn als von den Risiken digitaler Medien die Rede ist, berichtet S4 nicht direkt von den eigenen Erfahrungen, sondern beruft sich konkret auf eine Erzählung der Mutter, wo ein Schüler ein Notebook der Schule mit nach Hause nahm: „[D]a hat einer das iPad oder das Smartphone mitgenommen und ja, da riefen am nächsten Tag die Eltern an, dass einige da komische Dinge geschaut haben, [...]“ (S4, Z. 72–74).

Zusammenfassend handelt es sich bei S4 deutlich um einen *hedonistischen Pragmatiker*. Die leichten Überschneidungen zu den medialen Habitusformen der *Bürgerlichen*, die man aus dem Transkript herauslesen könnte, sind bei S4 so minimal, dass sie als nicht-konstitutiv bewertet wurden. Durch die begleitende Mediennutzung der Eltern, die auf strikte Nutzungsregeln verzichteten, hatte S4 genügend Spielraum, um eigene Erfahrungen mit digitalen Medien zu machen, was womöglich zur derzeitigen Reflexion des eigenen Konsumverhaltens von sozialen Medien führte. Digitale Medien sind ein fest verankerter Bestandteil seines Lebens (erneut *hedonistischer Pragmatiker*), wobei die Nutzung in der Kindheit/Jugend einerseits stark unterhaltungsorientiert war und andererseits als Horizonterweiterung wahrgenommen wurde. Die Überzeugungen gegenüber digitalen Medien in Bezug auf den Alltag sind dabei das Produkt seiner eigenen Erfahrungen, wohingegen der schulische Stellenwert ein Zusammenspiel aus mangelnden persönlichen Erfahrungen und Erzählungen der Mutter (= selbst Grundschullehrkraft) sind. Der letzte und vermeintlich wichtigste Punkt von S4 als *hedonistischer Pragmatiker* ist die Art und Weise, wie er digitale Medien für das Lehren und Lernen einsetzt. Die Auswahl des Mediums ist vollkommen pragmatisch und konzentriert sich ausschließlich darauf, ob der Einsatz sinnvoll ist und einen Mehrwert für den Lehr-Lernprozess generiert. Da digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien für S4 jedoch nur geringfügig

einen sinnvollen Mehrwert schaffen, was dem Mangel an Erfahrungen geschuldet ist, und dadurch nur spärlich eingesetzt werden, kommt es, wie es bereits Kommer (2010) in seinen Untersuchungen festhielt, zu keinen tiefsitzenden Einsatzgründen, „die über Lernspiele und Pausenfüller hinausgehen“ (S. 363).

4.1.5 S5 – Ambivalenter Bürgerlicher mit einer unüblich selbstbestimmten Medienkompetenzaneignung

Beginnend mit der *Medienbiografie* und *Medienerziehung* geht aus dem Transkript von S5 hervor, dass das Leitmedium seiner Kindheit und Jugend vor allem das Buch war. Die Bevorzugung des Buches und des Lesens geht hierbei von den Eltern aus. Digitale Medien (= primär der Computer) waren zu Beginn der Kindheit wenig vertreten und die Benutzung wurde klar reguliert. Kontradiktorisch dazu berichtet S5 nach der Beschreibung der früheren Computernutzung, dass er eigentlich einen großen Freiraum in puncto Medien genossen hat. Im Anschluss präzisiert er jedoch, dass die Benutzung gewisser Medien zeitlich von den Eltern festgelegt wurde:

Also ich hatte an sich großen Freiraum mit der Nutzung. In dem Sinne, dass ich aber nur bestimmte Stunden verschiedene digitale Medien nutzen durfte, bis meine Eltern sagten, dass es genügt für den Tag oder den Moment genügt. Sie haben an sich immer Wert darauf gelegt, dass man viel liest, weil das Lesen und die Bücher immer sehr mit der Wissensvermittlung und dem korrekten Lernen in Verbindung brachten (S5, Z. 410–414).

Diese konkrete Hierarchisierung von Medien (Bücher > Computer) und deren Regulierung, die von S5 widersprüchlich erläutert wird (nur an bestimmten Stunden am Tag), ist ein deutliches Anzeichen dafür, dass es sich hier um einen *ambivalenten Bürgerlichen* handelt.

Die kritische Haltung der Eltern gegenüber digitalen Medien nahm laut S5 zu Beginn der Sekundarstufe schrittweise ab, was S5 mit den beruflichen Gegebenheiten seiner Eltern erklärt, da diese im schulischen Kontext tätig sind. Von diesem Zeitpunkt an gab es einen Umschwung: Weg von Büchern und hin zum Notebook und zum Computer. In Bezug auf die mediale Habitusform des *ambivalenten Bürgerlichen* lässt sich diese Veränderung wie folgt begründen: Die „bürgerlich-kulturkritisch angehauchten Dispositionen“ (Kommer, 2010, S. 333) waren durch die Benutzung der vermeintlich minderwertigen Medien (= digitalen Medien) nicht mehr tragbar und führten sich ins ad absurdum. Der Einsatz digitaler Medien entspricht zwar nicht den intellektuellen Idealvorstellungen der elterlichen Erziehung, es wird jedoch wegen ihrer

pragmatischen Nutzungsmöglichkeiten und durch die beruflichen Anforderungen vehement von ihnen Gebrauch gemacht.

Die *frühere* Nutzung von digitalen Medien ist bei S5 als nebensächlich zu beschreiben. S5 spricht lediglich von einer Spielekonsole (= *Wii*) neben dem Computer der Eltern, bevor er die Sekundarstufe besuchte. Das Buch dominiert die Mediennutzung in der Kindheit/Jugend. Die *derzeitige* Mediennutzung zeichnet sich durch den verstärkten Gebrauch von digitalen Medien aus. Vor allem der Laptop und das Smartphone sind für S5 wichtig, wohingegen das letztere sowohl praktisch als auch ablenkend sein kann. Diese erneut geäußerte ambivalente Überzeugung in Bezug auf digitale Medien untermauert abermals die Zuordnung hin zum *ambivalenten Bürgerlichen*: „Ich würde sagen sicherlich für das Studium und für das Arbeiten, ein Laptop und alles Drum und Dran, was eben zum Laptop gehört. Und auch sehr wichtig und sehr ablenkend und sehr praktisch das Handy“ (S5, Z. 429–431). S5 betont jedoch, dass obwohl die digitale Mediennutzung zunahm, Bücher nach wie vor ein wichtiges Medium für ihn sind.

In Bezug auf den *schulischen Kontext* und die einhergehenden *medialen Dispositionen* sind für S5 das *Notebook* und die interaktive Tafel die „Go-To“ (S5, Z. 435) Medien. Grund hierfür sind für S5 die unendlichen Einsatzmöglichkeiten, verschiedene Aktivitäten zu planen und die Aufmerksamkeit der SuS zu gewinnen. Obwohl S5 sich für digitale Medien ausspricht, plädiert er dennoch für einen „gesunde[n] Mix“ (S5, Z. 445) um gute Lehr-Lernerfolge zu erzielen, auch wenn die digitale Mediennutzung Risiken mit sich bringt: „[E]s ist halt immer auch das Risiko, dass die Kinder zu viel abgelenkt dadurch werden und deren Fokus jetzt sich nur auf die digitalen Medien setzt, dass der immer präsent ist“ (S5, Z. 447–479). Dies unterstreicht erneut die ambivalente Haltung von S5. Trotz dieser Doppelwertigkeit empfindet S5 digitale Medien als eine interessante und kreative Möglichkeit, den SuS verschiedene Lerngegenstände näherzubringen.

Der *Stellenwert* von digitalen Medien in Bezug auf den *Alltag* und auf die *Schule* schätzt S5 als hoch ein. Digitale Medien sind laut S5 heutzutage für jedes Alter von Relevanz, obwohl man dies nicht verallgemeinern soll, da der Stellenwert und die Nutzung von digitalen Medien von den Gewohnheiten der Menschen abhängig sind. S5 skizziert diesbezüglich, wie der Gebrauch von digitalen Medien bei Kindern im Grundschulalter sein könnte: „Da man sieht das schon sehr früh, dass die Kinder, wenn sie nach Hause kommen, dann sofort zum Handy gelangen oder sofort an den Fernseher möchten, irgendwie Videospiele spielen, irgendwie ans iPad [...]“ (S5, Z. 454–457). Die Aussage von S5 verdeutlicht, wie unabdingbar digitale Medien auch bereits für Kinder geworden sind.

Die eigene *Beurteilung* im *Umgang mit digitalen Medien* fällt bei S5 zwar relativ kurz, jedoch sehr prägnant aus. Die eigenen Kompetenzen werden als überdurchschnittlich und sehr professionell wahrgenommen. Die eigene Mediennutzung für schulische Zwecke wird als kreativ bezeichnet. Die wohl interessanteste Aussage von S5 ist jedoch die folgende: [Ich] „versuche auch, außerhalb des Unterrichts verschiedene Medienkompetenzen zu erlangen, damit man die auch besser im Unterricht vermitteln kann“ (S5, Z. 469–470). Aus dieser Aussage kann hergeleitet werden, dass einerseits S5 sich selbst mit der Weiterbildung der persönlichen Medienkompetenz beschäftigt und andererseits eine eigene Vorstellung darüber hat, was für ihn Medienkompetenz bedeutet. Wie genau diese Vorstellungen konkret gestaltet sind, geht aus dem Interview nicht hervor. Was jedoch hervorging, ist, dass S5 medienpädagogische Konzepte wie die *Critical Media Literacy* und die kritische Medienkompetenz kennt und mit ihnen vertraut zu sein scheint. Demzufolge lassen sich bei S5 durch die Beurteilung der persönlichen Medienkompetenzen und das Ansprechen von medienpädagogischen Theorien, Tendenzen eines *kompetenten Medienaffinen* erkennen – Medienkompetenz als Grundlage „der postmoderne[n] Bricolage“ (Kommer, 2022, S. 55). Im Vergleich zu den anderen Befragten haben die vorherigen Studierenden nämlich die eigenen Fähigkeiten lediglich als ausreichend oder als ausbaufähig eingestuft.

Über das *Kapitalgefüge* der Eltern lässt sich nur schwer eine klare Auskunft tätigen, da S5 lediglich andeutet, dass seine Eltern auch in einem „ähnlichen Bereich“ (S5, Z. 424), nämlich im schulischen Umfeld, tätig sind. Wegen des Mangels an Informationen kann somit keine eindeutige Bestimmung vollzogen werden.

Zusammenfassend handelt es sich bei S5 um einen *ambivalenten Bürgerlichen* mit einem unüblich ausgeprägten und selbstbestimmten Drang, die eigene Medienkompetenz für Lehr-Lernzwecke zu schulen. S5 weist Tendenzen auf, die eigentlich auf einen *kompetenten Medienaffinen* zutreffen. Dies, obwohl S5 eine digitale, medienarme Medienbiografie und eine strenge analog-orientierte Medienerziehung aufweist. Die heutigen, alltäglichen und professionellen Nutzungsgewohnheiten werden deutlich von digitalen Medien dominiert. Der Einsatz digitaler Medien kann laut S5 den Kindern einen abwechslungsreichen, kreativen und aufmerksamkeits-erlangenden Unterricht ermöglichen, auch wenn man mit den potenziellen Risiken konfrontiert wird. Diese Ambivalenz ist das Kernstück eines *ambivalenten Bürgerlichen*. Eine grundsätzlich negative Einstellung gegenüber digitalen Medien gibt es bei S5 hingegen nicht, was eigentlich die zugeordnete mediale Habitusform ausmacht. Es kann sich jedoch bei S5 nicht um einen *überforderten Bürgerlichen* handeln, da seine medialen Überzeugungen nicht auf vergangenen Erfahrungen mit digitalen Medien beruhen, in denen er

das Gefühl des Kontrollverlusts verspürte. Somit kann es sich unter Berücksichtigung der Medienbiografie/Medienerziehung und -nutzung lediglich um einen *ambivalenten Bürgerlichen* handeln.

4.1.6 Fazit

Zuerst gilt es hervorzuheben, dass die befragten angehenden Grundschullehrkräfte die momentanen statistischen Trends, nämlich die Homogenität der Studierendenschaft, des BScEs bestärken (siehe Abb. 4). Vor allem die Faktoren der Erstsprache und der Staatsangehörigkeit stechen hervor. Alle Teilnehmenden weisen als Erstsprache Luxemburgisch auf und sind luxemburgischer Staatsbürger. Die Homogenität wird durch die berufliche Tätigkeit der befragten Studierenden abermals stärker. Vier (S1, S2, S4 & S5) der fünf (S3) Teilnehmenden haben mindestens einen Elternteil, der beruflich als Lehrkraft oder im schulischen Kontext tätig ist (= ausreichend verfügbares Kapital; sowohl ökonomisch als kulturell). Die dadurch entstehenden und ähnlichen Rahmenbedingungen könnten die Verteilung der medialen Habitusformen unter den Teilnehmenden erklären.

Vor allem die Hauptform des *Bürgerlichen* und dessen Unterkategorie des *ambivalenten Bürgerlichen*, gefolgt vom *überforderten Bürgerlichen* und vom *hedonistischen Pragmatiker*, dominieren unter den befragten Teilnehmenden. Dieses homogene Verteilungsergebnis stellte Kommer auch bereits 2010 in seiner grundlegenden empirischen Forschung zur Konstitution medialer Habitusformen von Lehramtsstudierenden fest. Auffällig im Vergleich zu Kommers (2010) Befunden ist jedoch das vermehrte Auftreten von Überschneidungen zwischen den unterschiedlichen Formen. In anderen Worten passen gewisse Eigenschaften aus einer weiteren Form zur eigentlichen medialen Habitusform des Teilnehmenden²⁴. Als Konsequenz kam es unausweichlich zu Hybridformen, um den medialen Habitus der Teilnehmenden gerecht zu werden, auch wenn die unterschiedlichen Formen dadurch an Trennschärfe verloren haben. Die zusätzlich passenden Eigenschaften aus einer anderen Form wurden dabei als Tendenzen festgehalten.

Diese gilt es nun kurz dazulegen und zu erläutern, bevor mit der Darlegung der restlichen Ergebnisse fortgesetzt wird. Wie konkret die Bestimmung der Formen aussieht, kann in den vorherigen Unterkapiteln nachgelesen werden.

Die Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* bei S1 als *ambivalente Bürgerliche* beruht auf der Angst, die Kontrolle bei der Benutzung von digitalen Medien für Lehr-Lernstettings zu

²⁴ Bei jedem Studierenden außer bei S4.

verlieren. Überdies plädiert sie für eine klare Begrenzung der digitalen Mediennutzung, um die Risiken dieser zu beseitigen. Hierfür benötigt es ihres Erachtens einen Schutzraum, den die Schule bieten kann.

Die leichten Tendenzen eines *hedonistischen Pragmatikers* bei S2 als *überforderter Bürgerlicher* sind das Produkt der offenen Medienerziehung während der Kindheit und der Jugend. S2 hatte einen sehr großen medialen Handlungsspielraum, allerdings hat er diesen nicht genutzt, um Erfahrungen mit digitalen Medien zu machen. Die wenigen Erfahrungen, die S2 mit digitalen Medien (= v. a. Fernseher) in seiner Kindheit gemacht hat, sind vorwiegend negativ, was schlussendlich im medialen Habitus des *überforderten Bürgerlichen* mündete.

Die Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* bei S3 als *ambivalente Bürgerliche* sowie die Medienerziehung ähneln den von S1. S3 spürt jedoch stärker einen gesellschaftlichen Druck, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, was als lähmend empfunden wird. Dies führt zum Gefühl der Überforderung. Die Angst vor Kontrollverlust ist wie bei S1 durchaus präsent, nur dass S3 hervorhebt, dass die Angst vor allem bei technischen Schwierigkeiten aufkommt.

Lediglich bei S4 konnten keine nennenswerten Überschneidungen zwischen den medialen Habitusformen festgestellt werden. Aus diesen Gründen war die Gestaltung einer medialen Hybridform nicht nötig. In anderen Worten handelt es sich bei S4 voll und ganz um einen *hedonistischen Pragmatiker*.

Die Tendenzen eines *souveränen Medienaffinen* bei S5 als *ambivalenter Bürgerlicher* sind durch den selbstbestimmten Drang, die eigenen Medienkompetenzen zu schulen – um so digitale Medien besser einsetzen zu können – und sich mit medienpädagogischen Konzepten auseinanderzusetzen, bedingt. Dies, obwohl S5 eine Medienbiografie ausweist, die nur wenig mit digitalen Medien geprägt wurde. S5 berichtete unüblich viel über die Vorteile von digitalen Medien für Lehr-Lernsettings und setzt sich mit ihnen auseinander, weshalb eine Ergänzung hin zum *souveränen Medienaffinen* notwendig ist.

Abschließend befindet sich im Anschluss eine Abbildung der medialen Habitus-Hybridformen, um das Verständnis zu vereinfachen. Die Eigenschaften, die eigentlich zu einer anderen als zur initialen medialen Habitusform gehören und als Tendenzen wahrgenommen werden, wurden auf der Abbildung anhand eines Überlappens hin zu infragestehenden Form signalisiert.

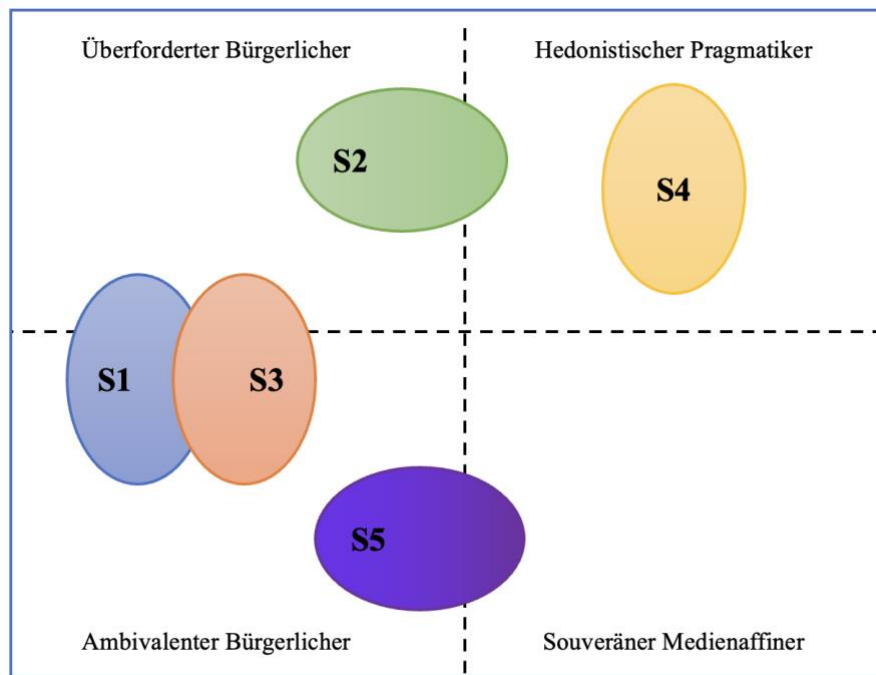


Abbildung 12: Zuordnung der medialen Habitusformen unter Berücksichtigung möglicher Tendenzen (eigene Darstellung)

4.2 Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht

Die Ergebnisse dieser Kategorie konzentrieren sich auf die grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien. Die Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich konkret auf die einzelnen Kompetenzbereiche der Mediendidaktik beziehen, werden im nächsten Kapitel (4.3) in Form von Unterkapiteln thematisiert. Würde man die Selbstwirksamkeitserwartungen in nur einem Kapitel zusammenfassen, wäre es schwierig, übersichtlich herauszuarbeiten, inwiefern die wahrgenommene Selbstwirksamkeit sich in den verschiedenen Bereichen unterscheidet.

4.2.1 Erfahrungsberichte zur Planung digital gestützter Unterrichtseinheiten

Die Erfahrungsberichte der Studierenden zur Planung von digital-mediengestützten Unterrichtseinheiten zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien gemischt sind. Die Einschätzungen reichen dabei von sicher planbar (z. B. S5) bis hin zu überhaupt nicht zuverlässig (z. B. S1).

Abgesehen von den Einsatzgründen des digitalen Mediums/der digitalen Medien beruhen die Erfahrungsberichte, die die erfolgreiche Gestaltung einer Medienlandschaft oder eines medienbezogenen Themas erschweren, vorwiegend auf technischen Schwierigkeiten – sei es wie bei S1 in Form von leeren Batterien, Problemen bei der Schreibeingabe (= Benutzung eines

elektronischen Whiteboards), Softwareabstürze oder an einem grundsätzlichen Mangel an digitalen Endgeräten (S4, Z. 29):

Ich [habe] bereits im Praktikum mehrmals mitbekommen, dass zum Beispiel das iPad oder der Computer, den ich verwendet habe, dass sein Akku leer gegangen ist. Das heißt, ich musste umschalten, da ich kein Ladegerät dabei hatte oder die Technik versagt von der Schule aus, dass einfach dort die Technik halt aufgibt, indem sie sich aufhängt (S1, Z. 28–32).

Als Konsequenz empfindet S1 eine verhältnismäßig schwache Selbstwirksamkeit, weshalb sie bei solchen Störungen vorwiegend auf „kommerzielle, alte Methoden“ (S1, Z. 36) zurückgreift. Man beachte diesbezüglich, dass S1 sowieso die Überzeugung vertritt, dass analoge Medien den Kindern sowieso „mehr Unterstützung in ihren motorischen Fähigkeiten“ (S1, Z. 60–61) bieten.

Das Weglassen oder Entfernen des digitalen Mediums, wenn es nicht wie geplant funktioniert und die anschließende Nutzung „traditioneller“ (= analoger) Medien sind dabei eine mögliche und in den meisten Fällen notwendige Vorgehensweise, die von allen befragten Studierenden genannt werden. Denn es bleiben laut den befragten angehenden Grundschullehrkräften zwei Optionen neben dem kompletten Weglassen des digitalen Mediums: Erstens das Improvisieren und flexible Reagieren (S4) oder zweitens der Versuch, das aufgetretene Problem während des Unterrichts alleine (S4, S. 40) oder gemeinsam mit den SuS zu beheben (S3, Z. 62).

S4 berichtet beispielsweise über Probleme beim Herunterladen einer App, die er zuerst versucht hatte, selbst zu lösen. Als ihm dies nicht bei jedem Notebook gelang, blieb ihm nichts anderes übrig, als zu improvisieren. In diesem Fall entfernte S4 die problembereitenden Notebooks und ließ die SuS in Zweiergruppen arbeiten.

Das gemeinsame Beheben des Problems erwähnt S3. In diesem Fall versuchte S3, die technische Hürde mittels der SuS zu beseitigen. Die SuS wurden in Gruppen dazu ermutigt, selbst eine Lösung zu finden. Auch als dies scheiterte, wandte S3 die bereits genannten Lösungsansätze an: Improvisieren oder auf das digitale Medium verzichten. Die alleinige Behebung des technischen Problems hingegen gelingt S3 meistens nicht, was sie jedoch in der Regel nervös macht: „Wenn halt ein Apparat oder ein digitales Medium nicht funktioniert, dann werde ich auch manchmal sehr schnell nicht unsicher, aber nervös“ (S3, Z. 65–66). Die nun wahrgenommene Selbstwirksamkeit von S3 scheint jedoch davon wenig betroffen zu, da sie dennoch davon überzeugt ist, das nötige Verhalten aufzurufen zu können, um die geplante

Stunde erfolgreich durchzuführen, mit oder ohne digitale Medien, da Unvorhersehbares zum schulischen Alltag dazugehört:

Meistens, wenn ich eine Stunde geplant habe, dann gibt es immer Unsicherheiten oder Unvorhergesehenes, was im Alltag in der Schule ja komplett normal ist. Aber normalerweise, wenn ich eine Stunde plane, dann kann ich die eigentlich auch ziemlich gut umsetzen (S3, Z. 53–55).

Bei S2 hingegen sind es weniger die technischen Hürden der digitalen Endgeräte, sondern eher der Mangel an Erfahrungen, die zu einer niedrigen Selbstwirksamkeit führen. S2 beschreibt die Planung von Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien wie folgt: „[N]och eher schwieriger, mit Kindern, sowohl in jüngeren Klassen als auch in den höheren“ (S2, Z. 29–30). Da sich S2 erst im dritten Semester des BScE-Studiums befindet und erst drei Praktika hinter sich hat, gab es für ihn erst wenige Möglichkeiten, Erfahrungen diesbezüglich zu sammeln.

Das, was zu Beginn des Kapitels aus dem persönlichen Praktikum von S1 beschrieben wurde, wurde auch von S4 geschildert, jedoch als weniger gravierend empfunden. Im Falle von S4 haperte es hingegen an der Internetverbindung und an einem Mangel an digitalen Endgeräten – in seinem Fall: *Notebooks*. Beruhend auf den eigenen Erfahrungen von S4 sind die persönlichen Selbstwirksamkeitserwartungen, digitale Medien zuverlässig in den Unterricht zu implementieren, dennoch von starker Natur, obwohl „es nicht so hundertprozentig planbar ist“ (S4, Z. 33). Denn es kann laut S4 immer zu unvorhersehbaren Problemen kommen und es ist die Aufgabe und zugleich eine wichtige Fähigkeit der Lehrkraft bei solchen Ereignissen spontan reagieren zu können.

S5 verzeichnet eine stark ausgeprägte Selbstwirksamkeit, wenn es um die Implementierung digitaler Medien in den Unterricht geht. S5 ist davon überzeugt, dass alles von der Planung der Lehrkraft abhängt (S5, Z. 31). Unvorhersehbare, technische Störungen scheinen eher weniger ein Problem zu sein, wenn man sich genügend für die jeweilige Einheit vorbereitet hat. Wichtig ist nur, dass man sich genügend Zeit nimmt, um sich mit dem digitalen Medium vertraut zu machen und mit diesem herumzuexperimentieren:

Das heißt, man kann dann sich auch schon ein bisschen probieren, ein bisschen experimentieren zu Hause, ob es funktionieren würde. Und ich denke, es ist an sich sehr gut planbar, wenn man die Geräte auch zu Hause hat, wenn man die Möglichkeit zu Hause hat, alles zu probieren. Und wenn die Klasse offen wäre, genau, für das Experimentieren (S5, Z. 36–39).

In anderen Worten hängt das Erreichen des gewünschten Ergebnisses durch das Abrufen des benötigten Verhaltens laut S5 einzig und allein von der Vorbereitung ab. Wenn diese gegeben ist und man sich den unvorhersehbaren Eigenschaften des schulischen Alltags bewusst ist, dann geht dies mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen einher.

4.2.2 Sozio-kollaborativer Lernprozess über medienrelevante Konzepte und Techniken

Der Austausch mit Peers oder mit Tutor*innen stellt bei den befragten Studierenden eine wertgeschätzte und bedeutsame Wissensquelle dar, um den erfolgreichen Einsatz von digitalen Medien für Lehr-Lernsituationen zu gewährleisten. Durch den Austausch erhoffen sich die Studierenden, die Fähigkeiten zu schulen und sich das Wissen anzueignen, das für die geplante mediengestützte Unterrichtseinheit notwendig ist, um sich so selbstsicherer zu fühlen, das benötigte Verhalten erfolgreich aufrufen zu können.

Die erste Form des Austauschs findet während der Praktika statt. S1, S2 und S3 suchten aktiv den Austausch mit ihren Mitpraktikant*innen oder der jeweiligen Lehrkraft. Das gemeinsame Erarbeiten vor der eigentlichen Unterrichtseinheit fand beispielsweise durch das Vertrautmachen von Apps (S1, Z. 91) oder durch das gemeinsame Herumexperimentieren mit digitalen Endgeräten (S3) statt:

Mit einer anderen Lehrkraft habe ich darüber geredet. Ich habe mir die App genau angesehen. Gemeinsam haben wir geschaut, okay, wie wird das jetzt in der Klasse projiziert? Wie bekomme ich das Dokument auf alle Tablets, die dann in der Klasse genutzt werden? Funktioniert das überall? (S3, Z. 146–150).

Der Dialog nach der Unterrichtseinheit mit digitalen Medien fand in Form von Feedback statt. Dieser wurde beispielsweise von S2 konkret gewünscht, indem er konkret das Gespräch mit seiner Lehrerin und seiner Mitpraktikantin suchte:

Ich hatte aber auch meine Lehrerin und meine Freundin aus dem Studium, die mir beide Feedback zu dieser Stunde gaben, was ich mir notierte. Und diese Notizen habe ich noch immer für weitere Praktika, in denen ich dann diese Notizen herausnehmen kann und wieder benutzen kann (S2, Z. 179–182).

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen S2 fortan als Stütze, um darauffolgende Einsätze von digitalen Medien mit Erfolg zu gestalten. In anderen Worten sind die Notizen eine zusätzliche Ressource, auf die S2 aufbauen kann, um anschließend die Fähigkeit zu verbessern, eine

erfolgreiche medienbezogene Unterrichtseinheit zu planen oder medienbezogene Themen zu behandeln.

Eine weitere Möglichkeit zur Stärkung der medienspezifischen Selbstwirksamkeit stellen die Kurse im BScE dar. Diese potenzielle Wissensressource wurde sowohl von S3 (Z. 42) als auch von S4 genannt. S4 benennt dabei den eigentlichen Kurs²⁵, der es ihm verhalf, Unterrichtsszenarien mit digitalen Medien zu planen, die er seines Erachtens auch umsetzen könnte:

Ich denke, dass wir auch jetzt in dem Fach *Education Technology* die Möglichkeit hatten, drei solche Szenarien zu planen. Und ich denke, dass man da auch viel gelernt hat. Und ja, also ich denke, dass ich solch ein Szenario auch eben in einer Schule planen und umsetzen könnte (S4, Z. 239–244).

S3 (Z. 42) geht zwar nicht auf einen bestimmten Kurs ein, jedoch ist sie davon überzeugt, dass man mittels des Studiums genügend Erfahrungen sammeln konnte und einem fachgerechte und zuverlässige Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien gezeigt wurden.

Insgesamt schätzen die befragten angehenden Grundschullehrkräfte vor allem die Praktika und die einhergehenden Gespräche mit Mitpraktikant*innen und den beruflich aktiven Lehrkräften. Sie verhelfen den Studierenden, sich sicher zu fühlen, das notwendige Verhalten für eine Lehr-Lerneinheit mit digitalen Medien erfolgreich abzurufen. Aber auch die Lehrveranstaltungen, die sich konkret mit Medien befassen, können dazu beitragen, dass man sich als angehende Grundschullehrkraft diesbezüglich sicherer fühlt.

4.2.3 Potenzial, Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken von digitalen Medien

Potenzial und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien

Beginnend mit dem *Potenzial* und den *Einsatzmöglichkeiten* kann es bei den SuS laut den befragten Studierenden beim Einsatz von digitalen Medien zu einer *Steigerung der Motivation* (1) und der *Aufmerksamkeit* (2) kommen. Dies ist laut S1 (Z. 314) dadurch bedingt, dass man anhand digitaler Medien den Unterricht interaktiver und interessanter gestalten kann, indem sie den Einsatz von multimedialen Tools ermöglichen (z. B. *Memes*, Bilder, Videos oder Fotos). Vor allem die Internet-*Memes* scheinen laut S1 die Aufmerksamkeit der SuS besonders zu wecken: „Die bewegen sich ja und dann merkt man schon, dass die Kinder viel aufmerksamer sind“ (S1, Z. 317). Die Wirkung scheint jedoch mit der Zeit durch die Veralltäglic

²⁵ 522 *Educational Technology* – siehe Seite 37 für die Kursbeschreibung.

abzuklingen. S1 berichtet von einer Erfahrung, in der die SuS einer Klasse sich daran gewöhnt hatten, mit digitalen Medien (= digitales *Whiteboard*) zu arbeiten. Der Einsatz des digitalen Mediums war nicht mehr originell und war für die SuS nichts Weiteres als ein „Standard“ (S1, Z. 135). In anderen Worten ist der motivierende Faktor, der früher vom digitalen Medium ausging, nun mit den analogen Kontrahenten gleichzustellen. Als Konsequenz können digitale Medien gleichermaßen *Langeweile* (a) bei den SuS auslösen.

Dem ergänzt sich der Faktor der *Abwechslung* (3) im Vergleich zum traditionellen Unterricht. S5 ist davon überzeugt, dass digitale Medien den Unterricht auflockern können und die analog dominierenden Leitmedien, wie Bücher und Arbeitsblätter, bestens ergänzen. Dies bedeutet für S5 nicht, dass man digitale Medien den ganzen Schultag verwenden sollte. Sie entfalten am besten ihr Potenzial, wenn sie vereinzelt

für verschiedene Aktivitäten, beispielsweise zum Aufnehmen von Videos, von Sprachmemos, von verschiedenen Diktaten, von interaktiven Aktivitäten, wo man miteinander spricht, von einem gewissen Theater, von Coding-Unterricht, den man auch mit einbauen kann, von der Gestaltung bis zu Arbeitsblättern usw. [eingesetzt werden] (S5, Z. 356–359).

Die Grundlage des Unterrichts beruht jedoch laut S5 nach wie vor auf analogen Medien (Z. 366). Digitale Medien ergänzen lediglich den Unterricht.

Weitere Potenziale und Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien, die in den Äußerungen der Studierenden deutlich werden, verweisen auf die Möglichkeit, die *individuellen Bedürfnisse der SuS* (4) zu berücksichtigen. Dies eröffnet überdies vollkommen neue *Differenzierungsmöglichkeiten* (5), wie zum Beispiel das selbstständige Arbeiten/Lernen (S4, Z. 137). Sowohl S1 (Z. 308) als auch S4 sprechen sich in der jeweiligen Befragung hierfür aus. Als Beispiel greift S1 den Fall der Dyslexie auf. Dadurch, dass auf digitalen Medien, wie dem digitalen Whiteboard oder Notebook, die Schrift immer gleich ist oder sie je nach Bedarf größer oder kleiner gemacht werden kann, ist S1 davon überzeugt, dass dies die Lesebarriere von Kindern mit Dyslexie mindert (S4, Z. 311). Analoge Medien können dies hingegen nicht bewerkstelligen. Weitere positive Eigenschaften sind das Heranzoomen auf Arbeitsblättern, vereinfachte Darstellungsmöglichkeiten, das schnelle Suchen und Finden von Informationen und dass alle notwendigen Dokumente sich auf einem digitalen Endgerät befinden:

Das hilft mir dabei, dass ich weiß, dass ich alle meine Dokumente auf meinem iPad zusammen habe. Dass ich für die Kinder dann eben in die Arbeitsblätter hineinzoomen

kann oder wenn wir irgendetwas nicht wissen, dass wir das sehr schnell gemeinsam in der Klasse, dann auf Google nachschlagen gehen (S1, Z. 382–385).

Diese Eigenschaften ermöglichen es, den Ansichten von S1 nach, gezielt auf die einzelnen Bedürfnisse der SuS eingehen zu können.

Weitere Potenziale und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien beruhen auf dem Verlangen von S2, den SuS *unterschiedliche Perspektiven/Sichtweisen* (6) hinsichtlich eines Lerngegenstandes aufzuzeigen. S2 ist davon überzeugt, dass analoge Medien sehr einseitig sein können und nur eine Perspektive ermöglichen, wohingegen digitale Medien „eine zusätzliche Sicht auf [ein] Thema geben“ (S2, Z. 262–263). Mit Perspektiven meint S2 jedoch auch unterschiedliche Meinungen und Argumente. Analoge Medien sind eher starr und propagieren laut den Ansichten von S2 veraltete Meinungen. „Da man eigentlich die Medien [=digitale] nutzen könnte, damit viele verschiedene Sichten den Kindern erklärt werden. Damit man nicht der gleichen Meinung bleibt, wie schon vor ein paar Wochen oder Jahren“ (S2, Z. 375–377). Es geht S2 somit darum, eine Vielzahl an unterschiedlichen Meinungen/Argumenten den SuS zu liefern, damit sie ihre eigene Meinung bilden können.

Außerdem können digitale Medien laut S4 (Z. 287) und S5 *vielfältige Lernaktivitäten* (8) ermöglichen. Vor allem dann, wenn von den SuS verlangt wird, sich kreativ auszuleben, können digitale Medien eine wichtige Rolle spielen. S5 macht die Nutzung von digitalen Medien für solche Vorhaben jedoch auch an der Kreativität der Lehrkraft fest. Je kreativer die Lehrkraft ist, desto kreativer wird diese sie auch einsetzen (S5, Z. 345). Dabei scheinen die Möglichkeiten für S5 fast unbegrenzt. Der Einsatz reicht von der Konzipierung eines Theaterstücks, dem Aufnehmen von Liedern bis hin zur Gestaltung von Arbeitsblättern. Eine Aussage von S4 bringt dabei die Überzeugungen der genannten Studierenden am treffendsten auf den Punkt:

Also, ich denke, dass das wirklich von A bis Z gehen kann. Ja, von punkto Erstellen einer PowerPoint, danach eine Präsentation bis hin zu Recherchen am Internet, aber auch zum Beispiel Musik produzieren anhand von GarageBands, sag ich mal jetzt (S4, Z. 287–289).

S3, die das Potenzial digitaler Medien als „ambivalent“ bezeichnet, ergänzt diesbezüglich, dass der Einsatz erst dann berechtigt ist, wenn erstens neue Fähigkeiten damit erlernt werden und zweitens sie unbedingt für die geplante Aktivität notwendig sind. Erst dann kann S3 den Einsatz gutheißen (S3, Z. 175).

Das letzte genannte/nennenswerte Potenzial bezieht sich auf die *Verbesserung der Lernprozesse sowie -ergebnisse* (9) durch digitale Medien. S1 äußert sich konkret zu den Lehr-Lernprozessen und ist davon überzeugt, dass diese einen positiven Einfluss haben können. Die Gestaltungsmöglichkeiten von digitalen Medien verhelfen S1 dazu, den Unterricht für die SuS zu optimieren (S1, Z. 380). Und ein optimierter Unterricht führt zu besseren Lernergebnissen: „Also für mich hat es von den Lehr-Lernprozessen und Hilfestellungen einen positiven Wert, dass die Kinder auch eben Vorteile damit haben und besser dadurch lernen“ (S1, Z. 387–388). S3 weist diesbezüglich andere Überzeugungen auf. Die vorher angesprochene Ambivalenz von S3 hinsichtlich des Potenzials digitaler Medien für das Lehren und Lernen beruht unter anderem darauf, dass in der letzten Zeit der Einsatz erzwungen und man als Lehrkraft „sehr viel gepusht wurde“ (S3, Z. 175), diese zu benutzen, ohne dabei den Lehr-Lernprozess zu berücksichtigen. Es gilt daher, abzuwägen, ob der Einsatz nun förderlich ist oder nicht und ob die Kinder den adäquaten Umgang mit digitalen Medien lernen. Das Letztere würde laut S3 zu einer Verbesserung des Lernprozesses und der -ergebnisse führen.

Risiken von digitalen Medien

S3 spricht von einem erhöhten Risiko, dass *Unruhen* (b²⁶) in der Klasse entstehen, wenn digitale Medien genutzt werden. Grund hierfür ist, dass die SuS digitale Medien vorwiegend als Freizeitmedien wahrnehmen. Der Freizeitaspekt von digitalen Medien spielt jedoch in der Schule keine Rolle (S3, Z. 78). S3 geht noch genauer auf den Ursprung dieser Überzeugung ein und begründet, wie durch die Assoziierung der SuS ihr schulisches Benehmen zustande kommt, wenn digitale Medien für das Lehren und Lernen eingesetzt werden:

[M]einer Meinung nach könnte es dann doch gut sein, dass, weil die Kinder halt dann so sozialisiert sind und daran gewöhnt sind, dass sie das nicht so ernst nehmen und das dann eher so auf die leichte Schulter nehmen und der spielerische Aspekt eher überhand nimmt (S3, Z. 82–84).

Dem ergänzend berichtet S3, dass digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien viel reizvoller sind und man als Lehrkraft mit dem vorwiegend analog ausgerichteten Unterricht nicht mit diesen konkurrieren kann. Als Konsequenz verschlechtert sich die *Aufmerksamkeit* (c) der SuS während der Unterrichtszeit. Verstärkt wird dies abermals durch die viel zu hohe Bildschirmzeit zu Hause, wenn die Kinder „den ganzen Tag zu Hause dann sitzen, vor einem Bildschirm und die ganze Zeit da einen Dopaminschlag nach dem anderen bekommen“ (S3, Z.

²⁶ Das erste genannte Risiko befindet sich bereits im vorherigen Teil, da es während der Befragung mit dem entsprechenden Gegensatz genannt wurde.

343–344). Diese starke Bevorzugung von digitalen Medien durch die SuS als Unterhaltungsmedien wird ebenso von S1 (Z. 466) beschrieben.

S5 spricht in seiner Befragung auch die *Aufmerksamkeit* an. Für ihn besteht bei digitalen Medien das Risiko, dass die SuS trotz konkreten Arbeitsauftrags ihre Aufmerksamkeit einem anderen, stärkeren Stimulus widmen, der vom digitalen Medium ausgeht:

[W]enn die Aufmerksamkeit der Kinder andere Dinge fällt, wenn sie jetzt beispielsweise ein iPad benutzen, um verschiedene Aufgaben zu behandeln, dass sie dann auf andere Apps switchen oder irgendwie Fotos von sich machen, [...] (S5, Z. 60–61).

Weitere Risiken einer übermäßigen Nutzung digitaler Medien sind laut S1 und S3 die *Verschlechterung der Hand-Augen-Koordination* (d) (S3, Z. 190) und *das Abhandensein der Muscle-Memory* (e) beim Schreiben, da man durch das Tippen auf einem Notebooks/einer Tastatur nicht erlernen muss, wie man mit Stift und Papier umgeht. S3 schildert diesbezüglich, dass es Personen²⁷ gibt, die behaupten, dass durch die Nutzung von Laptops, die SuS gar nicht mehr richtig schreiben lernen. S1 vertritt in ihrer Befragung auch eine ähnliche Überzeugung, nur dass sie es nicht Hand-Augen-Koordination und *Muscle-Memory* nennt, sondern einen Abbau der *motorischen Fähigkeiten* (f). Laut S1 können die heutigen SuS scheinbar nur noch darauf tippen und *swipen*. Außerdem ist S1 davon überzeugt, dass die Kinder sich heutzutage viel weniger an der frischen Luft aufhalten, als sie es in ihrer Kindheit tat. Diese Überzeugung macht S1 an Erfahrungen aus dem persönlichen Praktikum fest, in denen sie einen Rückgang der motorischen Fähigkeiten feststellen konnte:

Aber dennoch finde ich, dass analoge Medien, Papier und Stift, den Kindern in den motorischen Fähigkeiten von Vorteil sind, da sie sehr wenig mittlerweile malen oder schreiben und diese Fähigkeiten verloren gehen und das fällt auch immer mehr auf (S1, Z. 396–399).

Dabei verbleibt es nicht nur bei einem Rückgang der motorischen Fähigkeiten. Die *kognitiven Kompetenzen* (g) sind laut S1 gleichermaßen betroffen. Deswegen plädiert sie auch für rasche Maßnahmen in Form von festgelegten Bildschirmzeiten zu Hause, „damit die Kinder sich auch weiterentwickeln können“ (S1, Z. 476).

²⁷ Welche Personen dies sind, wurde von S3 nicht erläutert.

Weitere Risiken bestehen laut S2 und S4 darin, dass einerseits das *digitale Medium unpassend* (S2; h) gewählt wird und andererseits die SuS *freien Internetzugang* haben (S4). Laut S2 muss man bei der Auswahl von digitalen Artikeln besonders darauf aufpassen, welche man für Bildungsanlässe benutzt. Dabei scheint es für S2 wahrscheinlicher, eine unpassende Auswahl an Medien für das Lehr-Lernsetting zu treffen, wenn sie digital anstelle von analog sind. Dies macht S2 daran fest, dass man als angehende Grundschullehrkraft noch selbst mit analogen Medien aufgewachsen ist und diese somit „noch besser unter Kontrolle“ (S2, Z. 319) hat. Demnach fällt einem die Medienauswahl leichter.

Das vorher angedeutete Risiko der freien Internetnutzung ist laut den Ansichten von S4 dann präsent, wenn die SuS Internetrecherchen während des Unterrichts vollziehen müssen:

[W]enn das Internet mit im Spiel ist, wenn man da frei auf dem Internet recherchieren kann, da kann natürlich jeder dann eigentlich alles damit tun, man spielt immer ein gewisses Risiko mit ein (S4, Z. 52–55).

Um welche Risiken es sich handeln, erläutert S4 weiterhin nicht.

Ein weiteres nennenswertes Risiko sind laut S1 die *potenziell möglichen Aggressionsreaktionen* (i) bei Kindern, wenn ihnen das digitale Medium weggenommen wird. Die Gründe dieser Reaktion begründet S1 wie folgt: Es fehlt an häuslicher Erziehung, die den Kindern vorlebt, dass es gewisse Grenzen/Regeln gibt und man im Leben nicht alles haben kann:

Ja, also vor allem mit der Aggressivität heutzutage, wenn eben die Kinder von den digitalen Medien getrennt werden, da kann man daraus schließen, dass eben von zu Hause aus nicht darauf geachtet wird und dass sie auch nicht das Wort Nein kennen oder dass sie einmal etwas unterbunden bekommen (S2, Z. 491–494).

Um abschließend die zuvor präsentierten Potenziale, Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken übersichtlich von digitalen Medien darzustellen, befindet sich im Anschluss eine tabellarische Auflistung. Bei ähnlichen/gleichen Überzeugungen, die bereits in vorherigen Studien bei beruflich aktiven Lehrkräften festgestellt wurden, werden die entsprechenden Studien ebenfalls zitiert.

Potenziale & Einsatzmöglichkeiten	Risiken
1) Steigerung der Motivation (Hadley & Sheingol, 1993; Mama & Henessy, 2013; Means & Olson, 1997)	a) Langeweile durch digitale Medien (Antonietti & Giorgetti, 2006)
2) Steigerung der Aufmerksamkeit	b) Unruhen durch digitale Medien
3) Ermöglicht einen abwechslungsreichen Unterricht → Erhöhung der Ressourcenvielfalt (Mama & Hennessy, 2013; Ruthven et al., 2004)	c) Verschlechterung der Aufmerksamkeit
4) Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse (= Medien zum Organisieren und Dokumentieren; Petko, 2014)	d) Verschlechterung der Hand-Augen-Koordination & (e) Abhandensein der <i>Muscle-Memory</i> beim Schreiben
5) Möglichkeit zur Differenzierung → Selbständiges Arbeiten/Lernen (Mama & Gennessy, 2013; Means & Olson, 1997; Ruthven et al., 2004) → Digitale Medien zur Überwindung von Hindernissen (Bsp. Handschrift und Dyslexie) (Ruthven et al., 2004)	
6) Ermöglichung unterschiedlicher Sichtweisen/Perspektiven (= anschaulichere Darstellungen; Petko, 2014)	f) Verschlechterung der motorischen und (g) kognitiven Fähigkeiten
8) Vielfältigere (kreative) Möglichkeiten für Lernaktivitäten (Petko, 2014; Mama & Henessy, 2013; Ruthven et al., 2004)	h) Höhere Wahrscheinlichkeit einer unpassenden Medienauswahl für das geplante Lehr-Lernszenario (+ Gefahren des Internets)
9) Verbesserung der Lernprozesse und -ergebnisse (Barras & Petko, 2007; Means & Olson, 1997)	i) Potenzielle Steigerung der Aggressivität

	j) Ablenkungsgefahr (Windschitl & Sahl, 2002; siehe unten)
--	--

Tabelle 5: Genannte Potenziale, Einsatzmöglichkeiten und Risiken von digitalen Medien (eigene Darstellung)

Das folgende Unterkapitel thematisiert das letzte genannte Risiko von digitalen Medien: *die Ablenkung*. Das Risiko der Ablenkung wird von allen befragten Studierenden zu einem Ausmaß diskutiert, dass ein eigenes Kapitel dafür vorgesehen wird.

Ablenkung durch digitale Medien

Diese *induktiv* ergänzte Unterkategorie wurde bei der Codierung der Transkripte als notwendig empfunden, da von insgesamt 84 Codes zu den grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen gegenüber digitalen Medien 19 Codes von der Ablenkung und das Ablenkungspotenzial durch digitale Medien handeln. Außerdem erleichtert diese Unterteilung die spätere Beantwortung der ersten Hypothese (H1) – zumindest zu einem gewissen Teil, nämlich ob die befragten Studierenden digitale Medien als eine potenzielle Ablenkungsquelle wahrnehmen.

Auf die Nachfrage, ob digitale Medien im Unterricht auch eine Ablenkung sein können, antwortet lediglich S4, dass er bislang keine eigenen Erfahrungen dieser Art gemacht hat: „So, in der Klasse als Lehrer habe ich das jetzt noch nicht so erfahren, weil jetzt in den Praktika, da war alles immer ziemlich gut geplant, [...]“ (S4, Z. 70–71). Wie das Zitat bereits andeutet, ist S4 davon überzeugt, dass durch eine gute Planung und einen sinnhaften Einsatz von digitalen Medien Ablenkung „weniger eine Rolle“ spielt (S4, Z. 83). Trotzdem schildert S4 im Anschluss ein Szenario, in dem digitale Medien ablenken könnten, nämlich wenn es sich um eine sogenannte iPad-Klasse handelt und digitale Medien für viele Zwecke eingesetzt werden und stets zur Verfügung stehen, wie es bei seiner Schwester der Fall war (S4, Z. 64). Zufälligerweise befand sich S1 während der eigenen Schulzeit (= während der Sekundarstufe) in solch einer iPad-Klasse und gesteht, passend zu S4, dass nach längerer Benutzung und gegen Ende des Semesters sowohl sie selbst als auch die Mitschüler*innen durch die *Notebooks* deutlich abgelenkter waren, da sie während des Unterrichts Spiele spielten und Serien schauten (S1, Z. 45). Dies würde die Vermutung von S4 bestärken.

Was die Einschätzung des Ablenkungsrisikos der anderen Studierenden anbelangt, gehen aus den Befragungen mehrfache Erfahrungen und Überzeugungen hervor, die durchaus bestärken, dass es sich unter bestimmten Umständen um ein reelles Risiko handelt, was den Unterricht negativ beeinflussen kann. Die Mehrheit der Aussagen beziehen sich dabei auf

Unterrichtsaktivitäten, in denen digitale Medien wie Laptops, *Notebooks*, Programme oder *GIFs* verwendet werden.

Beruhend auf den Aussagen von S2 (Z. 28), S3 (Z. 204) und S5 (Z. 48) aus den einzelnen Interviews, wird die Nutzung von digitalen Medien dann als Ablenkung wahrgenommen, wenn das im Voraus festgelegte (Lern-)Ziel der Lehr-Lernaktivität nicht mehr verfolgt und die Ausführung des Arbeitsauftrags zur Nebensache wird. Wie sich die Ablenkung nun im Unterricht bemerkbar macht, kann laut den Befragten auf zwei Arten erfolgen: das gemeinsame Herumalbern mit Softwareeigenschaften/-möglichkeiten unter den SuS oder das *Hin- und Herswitchen* zwischen Apps. S2 berichtet von einer Praxiserfahrung, in der sich die SuS durch den unbeschränkten Zugriff vor allem mit den Gestaltungsmöglichkeiten der Notebook-Software beschäftigten und herumexperimentierten, anstelle dem eigentlichen Arbeitsauftrag nachzugehen:

In meinem Fall war es so, dass die Schüler auf iPads arbeiten durften und da gab es nicht wirklich irgendeine Sperrung von den anderen Medien oder Sonstiges und da herrschte auch von sogenannten GIFs, die man einfügen konnte und da die Schüler den konstanten Zugriff auf diese hatten, nutzten die Schüler auch die GIFs und Bilder und fügten diese überall ein und das führte eben zu sehr viel Ablenkung eigentlich (S2, Z. 39–43).

S2 empfindet in diesem Zusammenhang eine Art Druck, das Aufkommen von Ablenkung zu verhindern. Kommt es dennoch zu Ablenkungsphasen, ist es laut S2 sehr einfach, den roten Faden zu verlieren und danach das Endresultat anders ausfällt als gewünscht (S2, Z. 371–372).

Das Hin- und Herswitchen zwischen Apps, die die SuS für den Arbeitsauftrag eigentlich nicht benötigen, hat S5 bereits selbst in Klassen beobachtet. Zur Untermauerung skizziert S5 ein Beispiel von einer Lehr-Lernaktivität in Kleingruppen. Hier besteht laut S5 das Risiko, dass die Gruppen sich anderweitig beschäftigen, indem sie Spiele-Apps öffnen, anstelle den Anforderungen der Lehrkraft zu folgen. S5 betitelt diese unerwünschte Nutzung als eine „Ausnutzung“ des digitalen Mediums (Z. 157). In dieser Thematik verbleibend, sollten die SuS bei einer Unterrichtseinheit von S3 etwas in einem Word-Dokument verschriftlichen. Die SuS hatten jedoch ihre Aufmerksamkeit anderen Apps gewidmet:

[D]ie Schüler [haben] sich ablenken lassen von irgendwas anderem auf dem Bildschirm oder irgendeiner anderen Funktion, die sie dann damit haben, wie Fotos machen oder vielleicht haben sie dann doch eine Lern-App drauf, auf die sie dann gehen, obwohl sie

in dem Moment eher in irgendeinem Word-Dokument etwas schreiben sollten (S3, Z. 205–208).

Es gibt aber auch eine Erwähnung, die konkret vom Ablenkungsrisiko des persönlichen *Smartphones* der SuS berichtet (S3, Z. 103). S3 schätzt das Ablenkungsrisiko von Handys im Vergleich zu digitalen Medien (= vorwiegend *Notebooks*), die der Schule gehören und spezifisch für Lehr-Lernaktivitäten eingesetzt werden, als „sehr hoch“ (S3) ein. Dies macht sie an den eigenen Erfahrungen aus der Gymnasialzeit fest. Dadurch, dass das Handy sich stets in unmittelbarer Nähe des Lernenden befindet und für die Schüler von hohem Interesse ist, gerät das übergeordnete Lehr-Lernziel gerne mal in den Hintergrund:

[A]uch einfach aus eigener Erfahrung aus der Schulzeit, aus der Gymnasiumszeit oder auch aus der Studiumszeit, wo man als Schülerin oder als Studentin das Handy immer dabei hat und klar, dann ist das Handy interessanter irgendwann als der Lerninhalt (S3, Z. 111–113).

In anderen Worten ist S3 davon überzeugt, dass der Drang zum Handy zu greifen viel stärker ist, als sich durch das digitale Schulmedium anderweitig zu beschäftigen. Dem ergänzend scheint es für S3 als notwendig, hervorzuheben, dass es beim Einsatz von digitalen Medien immer gewisse SuS gibt, die sich ohnehin ablenken lassen oder Blödsinn machen (Z. 103). Wenn man aber die SuS gemeinsam am digitalen Schulmedium arbeiten lässt und einen konkreten Arbeitsauftrag gibt, sorgen laut S3 – im Gegensatz zur beschriebenen Praxiserfahrung von S5 – sie selbst dafür, dass das Ablenkungsrisiko und die ungezielte Nutzung mit der Zeit reduziert werden. Hierfür muss es sich jedoch um eine Aufgabe handeln, die von den SuS die Ausarbeitung eines Endproduktes verlangt, die im Anschluss vor der Klasse präsentiert wird:

[...] , [A]ber im Endeffekt, da sie das auch vor der Klasse präsentieren sollten, haben sie das alle anständig gemacht und da sind auch einige Situationen entstanden, weil sie halt das immer wieder aufnehmen konnten, wenn es ihnen nicht gefallen hat, dass sie sich wirklich gegenseitig geholfen haben und gesagt haben, nein, sagt das so oder das wird so ausgesprochen und dann waren sie danach auch alle zufrieden damit (S3, Z. 104–109).

Die SuS sollten in diesem Fall anhand des *BookCreators* im Fach Französisch ein Bild mit Hilfe einer angehängten Audiodatei beschreiben.

4.2.4 Zusammenhang von (Reflexions-)Aufwand und Selbstwirksamkeit

Diese induktiv ergänzte Unterkategorie wurde bei der Codierung der Transkripte als notwendig empfunden, da von insgesamt 84 Codes zu den grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen gegenüber digitalen Medien 13 Codes über den Zusammenhang des Aufwands und der Selbstwirksamkeit (hoch – niedrig) handeln. Außerdem erleichtert diese Unterteilung die spätere Beantwortung der dritten Hypothese (H3), nämlich ob eine niedrige Selbstwirksamkeit laut den befragten Studierenden mit einem erhöhten mediendidaktischen (Reflexions-)Aufwand und Vorbereitungszeit einhergeht.

Ob nun eine niedrige Selbstwirksamkeit im Hinblick auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien ein erhöhtes Maß an mediendidaktischem (Reflexions-)Aufwand und Vorbereitungszeit erfordert, sind sich die befragten Studierenden weitestgehend einig – nämlich dass der völlig neue Einsatz von digitalen Medien in Lehr-Lernsettings nur schwer ohne Vorbereitung vorstellbar ist.

S5 vertritt die Überzeugung, dass die Vorbereitung das „A und O für alles im Unterricht“ (Z. 103) ist. Ob nun eine Lehrkraft mehr oder weniger Vorbereitungszeit braucht, um digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, hängt seines Erachtens vom Typ der Lehrperson und von der Gewohnheit der digitalen Mediennutzung ab:

Also meiner Meinung nach ist es reine Gewohnheit, wenn man sich mit etwas mehr und mehr auseinandersetzt und wenn man immer mehr Gewohnheit hat, mit Medien umzugehen, dann fühlt man sich halt sicherer. Und dann braucht man eventuell auch nicht so viel Vorbereitung, als wenn man jetzt unsicher wäre oder wenn man etwas Neues probieren würde mit einem neuen Medium beispielsweise. Wenn man etwas Neues probieren möchte, dann muss man sich immer besser vorbereiten, dann muss man immer auch darüber nachdenken, was wären möglicherweise Schwierigkeiten, die auftreten können, was sind potenzielle Probleme, wie reagieren die Kinder darauf [und] wie kann ich dann reagieren, [...] (S5, Z. 93–100).

Auf den Punkt gebracht bedeutet dies, dass man sich durch Gewohnheit ein gewisses Gefühl von Sicherheit für digitale Medien aufbauen kann, diese erfolgreich einzusetzen, damit man später weniger Vorbereitungs-/Reflexionszeit benötigt. Auch S3 ist davon überzeugt, dass der Einsatz von digitalen Medien ohne Planung ein sehr hohes Ausmaß an Selbstsicherheit von der Lehrkraft im Umgang mit dem betreffenden Medium verlangt. Und wenn die vorher genannte

Gewohnheit (S5) nicht gegeben ist, muss man sich stärker mit dem digitalen Medium im Voraus beschäftigen, damit der Unterricht wie geplant ablaufen kann:

Ich würde schon sagen ja, weil man sich ja dann auch in der Vorbereitungszeit selbst mehr mit dem Medium auseinandersetzen muss oder auch sich auseinandersetzt, weil man sich ja halt unsicher fühlt und man das dann ja vorbeugen möchte, dass im Unterricht dann alles gut läuft und diese Unsicherheit nicht irgendwie an die Schüler vermittelt wird oder die das irgendwie merken (S3, Z. 122–126).

Ebenso schätzt S4 die Vorbereitungszeit höher ein, wenn man sich einerseits unsicher fühlt und zugleich das digitale Medium zum ersten Mal im Unterricht einsetzt. Vor allem, weil digitale Medien viel interaktivere Einsatzmöglichkeiten bieten als analoge Medien und diese besser durchplant werden müssen. Außerdem scheint es S4 wichtig, hervorzuheben, dass bereits die individuellen Nutzungskompetenzen der SuS hinsichtlich digitaler Medien bereits eine unvorhersehbare Variable darstellen und deren Implementation erschweren (S4, Z. 92). Der unsichere Umgang seitens der Lehrkraft mit digitalen Medien ist hingegen noch eine größere Herausforderung. Gegen Ende kommt S4 jedoch zum gleichen Fazit wie die anderen befragten Studierenden:

[J]edoch glaube ich auch, ist es wie bei allem, wenn man das mehrmals wiederholt und mit den Jahren, glaube ich, kann ich mir sogar vorstellen, dass es eher weniger an Vorbereitung braucht. Könnte ich mir jetzt vorstellen (S4, Z. 94–98).

Man beachte, dass S3 dennoch ein Szenario beschreibt, wobei eine digitale Mediennutzung ohne viel Vorbereitung denkbar wäre, nämlich wenn beispielsweise *Notebooks* als *Tool* zur Verfügung gestellt werden, damit die SuS nach Beendigung der Aufgaben entweder zusätzliche Übungen machen oder als Belohnung ein Lernspiel spielen können (S3, Z. 25).

4.3 Kompetenzbereiche der Mediendidaktik

Um kohärent mit dem Fragebogen zu bleiben, wird vom Praktischen auf das Theoretische und Abstrakte geschlossen. Aus diesen Gründen werden die Ergebnisse über die einzelnen Kompetenzbereiche in umgekehrter Reihenfolge thematisiert.

4.3.1 Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln

Bei der Beurteilung der Fähigkeiten und den korrespondierenden Überzeugungen, die das Entwickeln von eigenen Beispielen unterstreichen, geht aus den Transkripten hervor, dass es den befragten Studierenden vorwiegend an Erfahrung mangelt. S1, (Z. 106), S2 (Z. 140), S3,

(Z. 143) und S4 (Z. 123) empfinden es als schwierig, die Fähigkeiten dieses Kompetenzbereiches einzuschätzen. S2 hat zum Zeitpunkt der Befragung eine konkrete Unterrichtseinheit mit digitalen Medien durchgeführt, was im großen Ganzen und Ganzen gut funktioniert hatte. Bislang hat S2 auch erst drei Praktika²⁸ absolviert, in denen er auch nicht immer die Möglichkeit hatte, digitale Medien zu verwenden. Er ist jedoch davon überzeugt, dass sich dies mit den folgenden Praktika ändern wird und er sich somit in diesem Kompetenzbereich verbessern kann. Dem ergänzend schildert S2, dass seine Planungsfähigkeit einer Unterrichtseinheit mit digitalen Medien „sehr gut“ ist, wobei die Umsetzung jedoch noch ausbaufähig sei (S2, Z. 96)

S1 erläutert die eigenen Fähigkeiten dieses Kompetenzbereiches anhand einer durchgeführten Lehr-Lernaktivität mit digitalen Medien. Es handelt sich hierbei um das erste Mal, dass S1 digitale Medien für Lehr-Lernzwecke eingesetzt hat. S1 bemühte sich sehr, das Medienangebot so gut wie möglich für das geplante Vorhaben zu gestalten, wobei sie bei den SuS von Fähigkeiten ausgegangen ist, die nicht vorhanden waren: „[I]ch bin davon ausgegangen, dass sie wussten, wie sie alles im Internet nachsuchen. Mir ist jedoch aufgefallen, dass diese neun- bis zehnjährigen Schüler einige Schwierigkeiten hatten, [...]“ (S1, Z. 112–113). Nach der Beschreibung des Beispiels wurde bei S1 nachgehakt, ob es in diesem Kompetenzbereich noch Aufholbedarf gibt. Dem stimmte S1 daraufhin ohne Weiteres zu (Z. 124).

S4 vertritt neben dem geäußerten Mangel an Praxiserfahrung die Überzeugung, dass der Einsatz von digitalen Medien auch nicht von Notwendigkeit ist, wenn dadurch keine Vorteile entstehen. Dies führte jedoch auch dazu, dass S4 bislang wenige Erfahrungen mit digitalen Medien für Lehr-Lernzwecke gemacht hat:

Also wenn man es auch analog machen kann, das gleiche eigentlich, bin ich der Meinung, dass man sie nicht einsetzen muss, da es jedoch eben oft mit mehr Aufwand verbunden ist. Ja, dafür habe ich jetzt auch eher noch so wenig Erfahrung damit (S4, Z. 125–128).

S5 ist der Einzige unter den Befragten, der sich „sehr sicher“ (Z. 130) fühlt und somit auch davon überzeugt ist, Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien aufstellen und durchführen zu können. Dies macht S5 unter anderem an seiner offenen Art fest: „Und ich bin auch immer offen für kreativere und neue Methoden mit digitalen Medien, um neue Medien einzuführen, um neue Sachen zu probieren“ (S5, Z. 131–133). S5 geht in diesem Kontext sogar davon aus,

²⁸ Die Praktika fanden in den Zyklen 1, 2 und 4 statt.

dass er sich im Vergleich zu anderen angehenden Grundschullehrkräften in diesem Kompetenzbereich „etwas sicherer“ (Z. 135–136) fühlt.

Selbstwirksamkeitserwartungen

In puncto Selbstwirksamkeitserwartungen geht S4 davon aus, dass er das Entwickeln und Durchführen von Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien (u. a. das Aufstellen eines Medienangebots) „schon hinbekommen würde“ (S4, Z. 145) und dies ganz ohne Angstzustände. Dies, obwohl S4 in einer vorherigen Aussage davon berichtet, dass er „nicht so sehr mit den digitalen Medien vielleicht, sag ich mal, zurechtkommt“ (S4, Z. 123–124). Die einzige Prämisse, an der sich S4 orientiert, ist, dass der Einsatz einen Mehrwert für die SuS generieren muss. Wenn dies der Fall ist, fasst S4 die empfundene Selbstwirksamkeit wie folgt zusammen: „Dann denke ich, bin ich auch sehr gut in der Lage, so was hinzubekommen und kann das dann auch so den Schülern eigentlich rüberbringen“ (S4, Z. 149–150).

Ähnlich zu S4 traut sich S3 ebenso das erfolgreiche Konzipieren und Durchführen einer exemplarischen Unterrichtseinheit mit digitalen Medien zu, obwohl sie gleichermaßen in einer vorherigen Aussage darüber berichtet, dass sie bislang nur eine konkrete Erfahrung mit digitalen Medien im Unterricht gemacht hat. Diese wurde auch mit Erfolg durchgeführt, wobei S3 sich im Voraus von ihrer Lehrkraft-Tutorin beraten ließ (Z. 143). Trotz der wenigen Erfahrungen traut sich S3 das Aufstellen und Durchführen zu, solange die digitalen Medien lediglich als Ersatz für die analogen Printmedien eingesetzt werden. Bei konkreten medienbezogenen Aktivitäten (= Coding) empfindet S3 hingegen eine niedrige Selbstwirksamkeit:

So Codingstunden, wo es wirklich um Coding geht oder wirklich konkret um Kompetenzen, die nur durch digitale Medien gefördert werden können, das würde ich eher schwieriger einschätzen. Also da müsste ich, glaube ich, noch mehr lernen, dass das gut umsetzbar wäre (S3, Z. 164–166).

Bei S5 lässt sich anhand seiner Aussagen festgehalten, dass die wahrgenommene Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzbereich hoch ist. S5 fühlt sich zwar sicher, das nötige Verhalten abzurufen, obwohl man seines Erachtens nie zu hundert Prozent weiß, ob nun die Unterrichtseinheit ein Erfolg war. S5 ist aber davon überzeugt, dass man mit der Zeit ein Gefühl dafür entwickeln würde, ob die SuS etwas aus der Unterrichtseinheit – sei es mit analogen oder digitalen Medien – gelernt haben (S5, Z. 168)

Die Einschätzungen der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit(-serwartungen) von S1, S2 in Bezug auf diesen Kompetenzbereich sind nicht bekannt.

4.3.2 Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln

Neben den vielen Kriterien und Indizien, die von den befragten Studierenden genannt wurden, die ein gelungenes oder misslungenes Lehren und Lernen mit digitalen Medien ausmachen, gibt es zwei gegensätzliche Überzeugungen, was das Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln anbelangt: *Erstens* erschweren digitale Medien die Analyse/Bewertung, ob eine Unterrichtseinheit gelungen ist (S1, Z. 171; S5, Z. 211), da unter anderem die Beurteilung von Schülerkompetenzen erschwert wird, und *zweitens* der Schwierigkeitsgrad der Analyse/Bewertung mit traditionellen Unterrichtseinheiten gleichgestellt wird (S4, Z. 172).

S1 ist davon überzeugt, dass digitale Medien die Analyse/Bewertung erschweren, ob eine Unterrichtseinheit als gelungen oder misslungen gilt. Dies liegt unter anderem daran, dass die Beurteilung der Schülerkompetenzen „teilweise schwieriger“ (S1, Z. 171) wird. Die Überzeugung von S1 beruht dabei auf einer Erfahrung aus dem Praktikum: Zur Prüfung der Schreibkompetenzen erteilte S1 den SuS die Aufgabe, einen Steckbrief zu verfassen. Für den Anlass durften die SuS den Computer verwenden. Bei einer Schülerin hat sich jedoch herausgestellt, dass zur Erstellung des Briefes Chat-GPT benutzt wurde. Wegen dieser Erfahrung ist S1 davon überzeugt, dass man beim Einsatz digitaler Medien schwieriger nachvollziehen kann, ob es nun die eigenen Bemühungen der SuS sind. S1 weist jedoch darauf hin, dass dies auch durch simples Nachfragen beim potenziellen Schüler gelöst werden kann:

Sie sind auch sehr ehrlich darin. [...] Die Kinder haben da keine Probleme, ehrlich zu sein, weil wenn man sich nicht darüber aufregt oder wenn man mit den Kindern ehrlich ist, sind sie auch ehrlich mit einem selbst (S1, Z. 184–187).

Inwiefern nun S1 die eigenen Fähigkeiten für diesen Kompetenzbereich einschätzt, geht nicht eindeutig aus der Befragung hervor. Sie verlässt sich auf ihr Bauchgefühl und vor allem auf ihr Wissen über die SuS: „Da man ja sehr viel Zeit mit den Kindern verbringt, weiß man, wie man die Kinder einschätzen kann [...]“ (S1, Z. 180–181). Dies sind zwei Aspekte, die S1 bei der Bewertung einer Unterrichtseinheit helfen.

Ebenso argumentiert S5, dass die Beurteilung schwieriger wird, wenn digitale Medien genutzt werden, da man nebenbei „die Nutzung verschiedener Schüler mit verschiedenen Medien bewerten muss“ (S5, Z. 221). In anderen Worten werden bei der digitalen Mediennutzung nicht

nur der Umgang, sondern in den meisten Fällen auch noch weitere Kompetenzen abgeprüft, was die Einschätzung der Unterrichtseinheit deutlich erschwert. Inwiefern nun die kompetenzspezifischen Fähigkeiten ausgeprägt sind, lässt sich anhand der Aussagen von S5 nicht erschließen.

Bei S2 hingegen mangelt es, laut eigenen Aussagen, erneut an den notwendigen Erfahrungen. Folglich deutet dies auf schwach ausgeprägte Fähigkeiten in diesem Kompetenzbereich hin, wobei S2 diese nicht ausdrücklich im Interview beurteilt hat. Abgesehen von den persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen gilt für S2 eine Unterrichtseinheit als misslungen, wenn das gewünschte Endresultat – Lernziel – nicht erreicht wurde. Diese Überzeugung beruht auf einer Erfahrung von S2 aus dem Praktikum:

Ich glaube, da mangelt es mir auch noch ein bisschen an Erfahrung. Jedoch war es in dem einen Fall mit den iPads für mich sehr deutlich, dass das Endresultat dieser Stunde nicht wirklich das war, was ich mir erwartet hatte (S2, Z. 170–172).

Im Umkehrschluss ist für S2 das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gelungen, wenn das Endresultat/Lernziel erreicht wurde und diese zum Verständnis beigetragen haben (S2, Z. 156):

Wenn man am Ende der Stunde z. B. merkt, dass die Schüler und Schülerinnen eigentlich das ganze Thema oder das Thema der Stunde nicht verstanden haben, kann man davon ausgehen, dass die digitalen Medien, die dann auch dort benutzt wurden, nicht zum Verständnis beigetragen haben (S2, Z. 157–160).

S4 ist hingegen davon überzeugt, dass man mit der Zeit ein Gefühl dafür entwickelt, zwischen gelungenen und misslungenen Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien unterscheiden zu können. Wichtig ist nur, dass man sich im Voraus konkrete Lehr-Lernziele setzt, „die man mit den Schülern erreichen will“ (S4, Z. 173–174). Wenn dies gegeben ist, fällt das Analysieren/Erkennen laut S4 nicht schwerer als bei traditionellen Unterrichtseinheiten. Wie S4 die eigenen Fähigkeiten hierzu bewertet, geht nicht aus dem Interview hervor.

Die Überzeugung, dass ein klares (Lern-)Ziel oder Endresultat ein wichtiger Indikator ist, um abzuwägen, ob das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gelungen oder misslungen ist, wird dabei von allen befragten Studierenden (S1–S5) erwähnt. S4 scheint es in diesem Kontext wichtig, hervorzuheben, dass digitale Medien beeinträchtigten Kindern helfen können, das übergeordnete Ziel überhaupt zu erreichen. Für S4 kann man demnach eine Unterrichtseinheit mit digitalen Medien auch dann als erfolgreich bezeichnen, wenn, wie in seinem Fall, motorisch

schwache SuS, „dann nachher den gleichen Unterricht eigentlich haben wie die anderen, die jetzt analog zum Beispiel eine Aufgabe lösen“ (S4, Z. 164–165).

Zu guter Letzt werden noch die restlichen Kriterien der befragten Studierenden genannt, die sich auf das gelungene/misslungene Lehren und Lernen mit digitalen Medien beziehen. Die Kriterien wurden tabellarisch gegliedert, um die Zusammenfassung übersichtlicher zu gestalten:

<i>Studierender</i>	<i>Kriterien für einen gelungenen Unterricht</i>	<i>Indizien für einen misslungenen Unterricht</i>
<i>S1</i>	– Vollendung des Arbeitsauftrages – Etwas gelernt haben/Wissen gefestigt	
<i>S2</i>	– Erreichen des Lernziels – SuS sind fokussiert	– Einheit hat nicht zum Verständnis über den Lerngegenstand beigetragen – SuS sind nicht bei der Sache
<i>S3</i>	– Aufgabenziele wurde erfüllt – SuS haben etwas gelernt	– SuS erarbeiten die Aufgaben nicht
<i>S4</i>	– SuS haben ein Endprodukt produziert, was ohne digitale Medien nicht möglich wäre – SuS mit motorischen Problemen konnten durch digitale Medien dennoch am Unterricht teilnehmen	
<i>S5</i>	– SuS haben etwas gelernt – Kompetenzen wurden gefördert	– Unterrichtseinheit läuft völlig anders ab als geplant

Tabelle 6: Kriterien der befragten Studierenden, die einen gelungenen oder misslungenen Unterricht mit digitalen Medien ausmachen (eigene Darstellung)

Selbstwirksamkeitserwartungen

Für S1 lässt sich bereits während der Einheit, allein an den Reaktionen der SuS herausarbeiten, ob der Einsatz von digitalen Medien gerade gelingt oder misslingt: „Denn wenn die Schüler sich am Thema interessieren, arbeiten sie normalerweise mit und zeigen auch Interesse, indem sie aufpassen und nicht mit irgendetwas auf der Bank spielen“ (S1, Z. 198–200). Inwiefern sie selbst von sich überzeugt ist, dies erfolgreich herauszuarbeiten, wertete sie als machbar („Ich denke schon“; S1, Z. 210) ein. Die Selbstwirksamkeit von S1 ist somit als ausreichend zu bezeichnen.

S2 hat sich zur Selbstwirksamkeit im Hinblick auf den Kompetenzbereich enthalten, wohingegen S4 davon überzeugt ist, dass es ihm an den nötigen Erfahrungen in Form von Hospitationen mangelt, um die persönliche Selbstwirksamkeit einschätzen zu können (Z. 191).

S3 schätzt die persönliche Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzbereich dann als niedrig ein, wenn es um eine Unterrichtseinheit geht, in der es vor allem um Coding geht: „Ja, also wie gesagt, in der Stunde schon. In einer Stunde, wo es jetzt eher um Coding geht oder eine komplett eher Richtung Informatik neigende Unterrichtsstunde, würde ich jetzt nicht sagen, dass ich das gut einschätzen könnte“ (S3, Z. 236–238). S3 hat aber auf Nachfrage des Interviewers bestätigt, dass abgesehen von Coding-Aktivitäten die notwendige Selbstwirksamkeit beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien gegeben ist (S3, Z. 246).

S5 zeigt sich zuversichtlich, was das korrekte Analysieren/Beurteilen von Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien anbelangt. Seines Erachtens würde man als erfahrene Lehrkraft ein Gespür hierfür entwickeln, auch wenn man sich nicht zu hundert Prozent auf dieses verlassen kann. Denn als Lehrkraft bekommt man lediglich das Feedback der SuS und somit bleibt einem nichts anderes übrig, als sich auf dieses innere Gefühl zu verlassen. „Und weil man halt nur [über] gewisse Fähigkeiten verfügt, wo man glaubt, dass diese richtig sind, bezieht man sich halt immer auf das eigene Gefühl“ (S5, Z. 243–245).

4.3.3 Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln

Bei allen befragten Studierenden findet die Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln mit Fokus auf digitale Medien im Rahmen einer akademischen Veranstaltung des Studiums statt. S1 (Z. 218), S2 (Z. 202), S3 (Z. 254) und S5 (Z. 258) haben sich noch daran erinnert, dass sie im zurückliegenden Studium Kurse über theoretische Ansätze für mediendidaktisches Handeln besucht haben. Sie erinnern sich jedoch nicht mehr daran, was dort thematisiert wurde, geschweige denn, wie diese heißen:

Ja, durch das Studium im Bachelor sowie jetzt auch in meinem Master hatte ich einige Kurse, wo das angesprochen wurde, wo man auch dann teilweise Arbeiten dazu schreiben sollte und wo dann teilweise auch Modelle, die entwickelt wurden, um digitale Medien gut in den Unterricht zu integrieren, wie man erfolgreich mit denen arbeiten kann (S3, Z. 254–257).

Bei S4 scheint die Erinnerung noch frischer zu sein, da er genau einen Kurs genannt hat: *Educational Technology* (522). Das Fach dient den Studierenden zur Ausarbeitung von drei

Unterrichtsszenarien, die eng mit theoretischen Ansätzen verkettet sind. S4 ist auch davon überzeugt, dass der Kurs ihn als angehende Lehrkraft weitergebracht hat: „Ich denke, dass wir auch jetzt in dem Fach *Educational Technology* die Möglichkeit hatten, drei solche Szenarien zu planen. Und ich denke, dass man da auch viel gelernt hat“ (S4, Z. 239–241).

Die Aussagen zu diesem Kompetenzbereich waren im Vergleich zu den anderen Bereichen weniger präzise. Dennoch haben die befragten Studierenden mehrere Theorien aufgezählt, an die sie sich erinnern können: das *SAMR-Modell* von Puentedura (2012), die *21st-Century-skills* (S3), *Bloom's Taxonomie* (S4), Medienkompetenz (Baacke, 1973/1996), digitaler Habitus (Biermann, 2022) und die *Critical Media Literacy* (S5). Darauf wird nun hinsichtlich der Frage Bezug genommen, ob diese Theorien laut den Überzeugungen der befragten Studierenden einen Mehrwert für die Praxis generieren und welche Relevanz Theorien an sich für den Unterricht haben.

Beginnend mit dem vierstufigen SAMR-Modell ist S3 davon überzeugt, dass es für die Praxis durchaus von Nutzen sein kann und hat es deshalb auch bereits selbst eingesetzt. Insgesamt schätzt sie solche Theorien als sehr relevant ein, „weil sie einem irgendwie eine Richtlinie an die Hand geben, wie man das gut umsetzen kann, was beachtet werden muss, was geschehen sollte, damit es auch ein Erfolg wird“ (S3, Z. 278–280).

S1 setzt eher auf Überwachungsapps anstelle von Theorien, um den Umgang mit technologischen Medien im Unterricht zu regeln, wenn die SuS von diesen Gebrauch machen. S1 ist davon überzeugt, dass Theorien für mediendidaktisches Handeln zwar theoretisch sehr gut funktionieren können, jedoch in der Praxis versagen, da sie in den meisten Fällen nicht empirisch erprobt werden:

Das heißt, ich würde eher auf das Praktische und die Kontrolle ansetzen als auf das Schriftliche, was von irgendwelchen Pädagogen festgelegt wurde, die sich noch nicht mit den Kindern und dem Thema innerhalb einer Klasse auseinandergesetzt haben (S1, Z. 253–256).

Dem Anschein von S1 nach ist es für Pädagogen wichtiger, eine „schöne Theorie aufzustellen, anstatt sie auch in der Klasse zu überprüfen“ (Z. 263). S2 ist hingegen davon überzeugt, dass es Theorien gibt, die einen unterstützen können, um eine „bessere Stunde“ (Z. 211) mit digitalen Medien zu gestalten. Zudem tragen bessere Stunden dazu bei, dass die SuS den Lerngegenstand besser verstehen. Man beachte jedoch, dass S2 an keine Theorien/Prinzipien dieser Art zum Zeitpunkt des Interviews erinnert.

Eine ähnliche Überzeugung teilt auch S4. Vor allem *Bloom's Taxonomie* kann sich seines Erachtens als nützlich erweisen, wenn es darum geht, den Lehrenden zum Nachdenken anzuregen:

Und wenn man das jedoch dann liest, dann wird einem dann eben doch bewusst, dass das Kreative und dass die Schüler ihre eigenen Sachen produzieren, jedoch sehr wichtig ist. Und dass das eben oft mit den digitalen Medien eigentlich einfacher ist als jetzt analog (S4, Z. 229–231).

Anders als die anderen befragten Studierenden greift S5 die Relevanz von solchen Theorien und zusammenhängenden Überzeugungen dahingehend auf, dass diese als „sehr wichtig“ (Z. 285) empfunden werden, wenn es sich um medienspezifische Kompetenzen handelt, die theoretisch fundiert sind:

Also wenn man sich jetzt auf bestimmte Kompetenzen oder wie das *Critical Media Literacy*, also die kritische Medienkompetenz, wenn man sich darauf bezieht, finde ich es wirklich sehr wichtig, dass man diese irgendwie in die Praxis mit einbinden kann, weil es in unserer Gesellschaft wirklich sehr wichtig ist, alles kritisch zu hinterfragen und auch mit der digitalen Welt, wie man sie heute nennen kann, die sich immer weiterentwickelt, die immer unsicherer wird und die immer unklarer wird, obwohl die Möglichkeiten sich immer weiterentwickeln, finde ich es sehr wichtig, dass man verschiedene Inhalte kritisch hinterfragt, was man auch schon Kindern früh beibringt, damit sie dies auch im späteren Leben, in verschiedenen lebensalltäglichen Situationen auch anwenden können (S5, Z. 283–291).

Aus diesem Zitat lässt sich herauslesen, dass für S5 die Theorie und die Praxis fest miteinander verbunden sind und in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Vor allem dem Kritischen, abgesehen von der Bedeutung des Begriffs und dessen Einbettung, misst S5 einen hohen Stellenwert bei, weshalb er es auch als notwendig empfindet, die SuS hiermit in Kontakt zu bringen und Bildungsanlässe zu schaffen.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Lediglich S3, S4 und S5 haben sich zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf diesen Kompetenzbereich geäußert.

S3 schätzt das Aufrufen des notwendigen Verhaltens, theoretische Ansätze in die Praxis umzusetzen, wie folgt ein:

Ich würde es schon so einschätzen, dass ich das hinbekommen würde, weil ich ja dann auch weiß, was ich ungefähr machen sollte. Und ich denke auch, in unserem Bachelor wurde man da auch gut darauf vorbereitet mit den Kursen, die man hatte, weil halt dann trotzdem da auch vieles aufkam, was man machen kann (S3, Z. 288–291).

Die Selbstwirksamkeit kann als gegeben bewertet werden, was dem Lehramtsstudium zu verdanken ist. Dies gilt auch für S4, der den Theorie-Praxis-Transfer als „möglich“ (S4, Z. 239) einstuft, wenn man eine Reihe Theorien dieser Art kennt, was vor allem durch den bereits vorher genannten Kurs *Educational Technology* gewährleistet wird (S4, Z. 240)

S5 ist auch von der persönlichen Selbstwirksamkeit in diesem Kompetenzbereich überzeugt. Er hebt jedoch hervor, dass die zuverlässige Implementierung von der ausgewählten Theorie abhängt:

Das hängt halt von den Ansätzen ab, von denen ich jetzt sicher bin, dass ich sie relativ gut kenne und wo ich mich sicher fühle, diese zu vermitteln, da würde ich sagen, dass ich mich auch sicher fühle, eben diese im alltäglichen Unterricht korrekt an die Schüler zu vermitteln (S5, Z. 298–300).

Solange S5 den Ansatz oder die Theorie kennt und bereits verwendet hat, bereiten diese ihm keine Probleme, das nötige Verhalten aufzurufen.

4.3.4 Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln

Neben den vielen Überzeugungen bezüglich der notwendigen Faktoren und Rahmenbedingungen, die von den Studierenden genannt wurden, beurteilen lediglich S1 und S2 in ihren Befragungen, wie sie ihre Fähigkeiten in diesem Kompetenzbereich einschätzen.

S1 findet die Beurteilung der Fähigkeiten, ob nun die notwendigen Faktoren/Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien berücksichtigt wurden, als „sehr schwierig“ (S1, Z. 296). Dies liegt ihres Erachtens daran, dass man durch die Vielzahl an SuS die Klasse nie ganz im Blick haben kann, was das Abwägen deutlich erschwert. In anderen Worten kann man nur schwer beurteilen, ob die Faktoren/Rahmenbedingungen für jeden einzelnen SuS passend gewählt wurden. Dennoch glaubt S1 daran, dass dies durch eine längere Dauer in der Klasse und mehr Praxiserfahrung einfacher wird. S2 hingegen schätzt die eigenen Fähigkeiten als „sehr gut“ ein (S2, Z. 242). Vor allem den Faktor *Ruhe* glaubt er,

welcher S2 als äußerst relevant einstuft, mit Erfolg zu berücksichtigen und in die Tat umzusetzen.

Da in den einzelnen Befragungen verschiedene Faktoren/Rahmenbedingungen mehrmals genannt wurden, befindet sich im Anschluss eine tabellarische Auflistung. Es wird ebenfalls versucht, die Überzeugungsgründe, in Form einer Erklärung oder eines Zitats, in einer eigens dafür vorgesehenen Spalte darzulegen:

Faktoren/Rahmenbedingungen	Überzeugungsgrund
Klare Nutzungsregeln, die mit den SuS zusammen erarbeitet werden (S1 & S3)	„Also für mich müssen vor dem Einsatz der Medien Regeln festgelegt werden, die von den Kindern auch akzeptiert und unterschrieben wurden, damit jeder die Gleichberechtigung erhält.“ (S1, Z. 273–275)
Ausprobieren und Erlernen des Umgangs mit digitalen Medien (S1)	S1 ist davon überzeugt, dass die SuS über ein gewisses <i>Know-how</i> verfügen müssen, was den Umgang mit digitalen Medien anbelangt.
Gutes Klassenmanagement & positives Klassenklima (S2 & S3)	„Und das kann meiner Meinung nach nur stattfinden, wenn in einer Klasse wirklich eine gute Atmosphäre herrscht, [...]. Weil wenn dann Schüler oder Schülerinnen da sind, die vielleicht gegen die Regeln verstoßen oder davon profitieren, dass sie halt freiarbeiten können und dann sich irgendwie negativ auffallen oder anderweitig beschäftigen, obwohl sie arbeiten sollen, dann würde es für mich nicht funktionieren.“ (S3, Z. 307–312)
Ruhe und Konzentration (S2)	„Meiner Meinung nach ist das sehr wichtig, da Ruhe und Konzentration gegeben sein muss für Schülerinnen und Schüler, zumindest auch in einem sehr jungen Alter, damit diese den Fokus auf die Stunde legen können und auf das Thema, an dem sie arbeiten müssen.“ (S2, Z. 229–231)
Routine & Gewohnheit (S4)	Dadurch, dass die SuS innerhalb eines Schuljahres verstärkt mit digitalen Medien und den einhergehenden Lehr-Lernmethoden konfrontiert werden, ist S4 davon überzeugt, dass durch die

Ausreichende digitale
Schulinfrastruktur (S5)

etablierte Routine/Gewohnheit der notwendige Rahmen bereits nach einem Trimester (S4, Z. 275) gegeben ist.

Selbst, wenn eine Lehrkraft sich selbstsicher im Umgang (/Einsatz) mit digitalen Medien fühlt, bedarf es laut S5 dennoch einer genügenden Anzahl an digitalen Endgeräten, damit eine Unterrichtseinheit mit digitalen Medien möglich ist (S4, 309).

Tabelle 7: Faktoren inklusive Überzeugungsgründe, die nach den Aussagen der Studierenden für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gegeben sein müssen (eigene Darstellung)

Selbstwirksamkeitserwartungen

S1 ist in puncto Selbstwirksamkeit „sehr davon überzeugt“ (S1, Z. 324), dass sie die Faktoren/Rahmenbedingungen angemessen berücksichtigen kann. Ihrer Ansicht nach weiß sie, was die SuS heute brauchen, damit sie aktiv am Unterricht teilnehmen und da spielen digitale Medien ihren Überzeugungen nach eine wichtige Rolle.

S3 macht die Selbstwirksamkeit in diesem Kompetenzbereich vorwiegend an dem zuvor aufgelisteten Faktor des *Klassenmanagements* fest:

[Ich konnte] halt bis jetzt immer die Aufgaben so erklären, dass die Schüler und Schülerinnen sie verstanden haben, dass sie die auch alle umgesetzt haben, dass ich weiß, was ich machen muss, wenn jetzt zum Beispiel es eher unruhiger in der Klasse ist, damit es ruhiger wird und zugehört wird (S3, Z. 329–332).

Die Selbstwirksamkeit schätzte sie also wie folgt ein: „Also würde ich das selbst einschätzen, dass ich das schon hinbekommen würde, dass das gut gehen würde“ (S3, Z. 322–323).

Ebenso fühlt sich S5 sicher und ist überzeugt, die Faktoren/Rahmenbedingungen erfolgreich zu berücksichtigen, solange einerseits die digitale Infrastruktur ausreichend ist und andererseits man gut vorbereitet in den Unterricht startet. Wenn es an digitalen Endgeräten mangelt, muss man laut S5 den Austausch mit den schulischen Entscheidungsträgern, wie der Schuldirektion, herstellen und nach Lösungen suchen:

Und ich finde, wenn man sich im Voraus bespricht, wenn man gut genug organisiert ist, dann bin ich sehr überzeugt, dass ich persönlich jetzt die digitalen Medien effektiv nutzen könnte und in den Unterricht mit einbauen könnte (S5, Z. 378–380).

Abschließend gilt es zu beachten, dass S2 und S4 die persönliche Selbstwirksamkeit für diesen Kompetenzbereich nicht eingeschätzt haben. Es kann folglich keine Einschätzung zusammengefasst werden.

5. Diskussion

Diese qualitative Forschung verfolgte das Ziel, neue Erkenntnisse über die mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden (luxemburgischen) Grundschullehrkräften zu gewinnen. Daraus resultierte folgende Forschungsfrage:

Welche Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen haben angehende luxemburgische Grundschullehrkräfte hinsichtlich ihrer (digitalen) mediendidaktischen Kompetenzen?

Die Begrenzung auf angehende Grundschullehrkräfte und deren mediendidaktische Überzeugungen sowie die Berücksichtigung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf digitale Medien ist durch die äußerst defizitäre Forschungslage zu begründen. Die Selbstwirksamkeitserwartungen wurden bei der Untersuchung der mediendidaktischen Überzeugungen miteinbezogen, da laut bestehender Empirie diese sowohl die Mediendidaktik als auch die anderen medienpädagogischen Kompetenzbereiche einer angehenden Lehrkraft zu beeinflussen scheinen (Herzig & Martin, 2017). Eine zielführende Erforschung wurde durch die Auswahl eines spezifischen Fokus und anhand von drei Hypothesen gewährleistet. Der gewählte Fokus richtet sich darauf, inwieweit angehende Grundschullehrkräfte digitalen Medien „ein Potenzial zur Anregung und Unterstützung schulischer Lehr-Lernprozesse zuschreiben“ (Pohlmann-Rother et al., 2021, S. 264). Die drei Hypothesen versuchen, die zusammenhängende Untersuchung von mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken. Die erste beschäftigt sich mit dem Potenzial digitaler Medien inklusive deren Ablenkungsgefahr (H1), die zweite mit der Selbstwirksamkeit der Befragten und der Zuversicht, digitale Medien gekonnt einsetzen zu können, und die dritte, inwiefern ein Zusammenhang zwischen (H2) der Selbstwirksamkeit und dem Ausmaß an mediendidaktischen Überlegungen besteht (H3)²⁹. Für eine theoriegeleitete und sinnstiftende Interpretation der mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der fünf befragten Studierenden des BScE (= Lehramtsstudium an der Universität Luxemburg) mittels Leitfadeninterview sorgt das mediale Habituskonzept inklusive seiner Formen von Kommer (2010). Wie sich die Zuordnung dieser Formen in Bezug auf die befragten Studierenden gestaltet und welche grundsätzlichen Ergebnisse sich aus den Daten ableiten lassen, wird im Anschluss zusammenfassend dargelegt.

²⁹ Die wortwörtlichen Hypothesen können in Kapitel 1.2 nachgelesen werden.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Auswertung der Daten zum medialen Habitus fiel auf, dass eine eindeutige Zuordnung der Studierenden zu einer medialen Habitusform schwer bis kaum möglich war. Denn in den meisten Fällen wiesen die befragten angehenden Grundschullehrkräfte mehrere Eigenschaften aus unterschiedlichen Formen auf, weshalb die Ausarbeitung von grenzüberschreitenden Hybridformen eine notwendige Maßnahme war. Dennoch sind sie von Nutzen, um im anschließenden Unterkapitel die Ergebnisse zu interpretieren.

Bei S1 handelt es sich vorwiegend um eine *ambivalente Bürgerliche*, die jedoch durch ihre Angst, die Kontrolle im Unterricht zu verlieren, wenn digitale Medien benutzt werden und sie sich für eine striktere digitale Medienerziehung ausspricht, Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* aufweist. S2 gehört grundsätzlich zu den *hedonistischen Pragmatikern*. Bei ihm lassen sich jedoch auch Eigenschaften des *überforderten* Bürgerlichen erkennen, da er aufgrund der wenigen Erfahrungen mit digitalen Medien in seiner Kindheit/Jugend diese im schulischen Kontext vorwiegend als Ablenkungsgefahr wahrnimmt oder als Ursache für einen Kontrollverlust betrachtet. S3 und S1 ähneln sich sehr stark in ihrer Zuordnung. Bei S3 handelt es sich ebenso um eine *ambivalente Bürgerliche* mit Tendenzen hin zur medialen Habitusform der *überforderten Bürgerlichen*. Der Unterschied zu S3 liegt jedoch daran, dass S1 stärker den Druck verspürt, den gesellschaftlichen und politischen Anforderungen gerecht zu werden. Dies kann einerseits lähmend sein und andererseits die digitale Medienintegration erzwingen, die S3 ausgehend von ihrem medialen Habitus (Dispositionen) nicht vollziehen würde. Und hier besteht das Risiko, dass technische Probleme auftreten, was S3 schnell überfordern könnte. Alles in allem verfügt S3 über stark ausgeprägte Dispositionen, die von bürgerlich-kulturkritischer Natur sind, was besonders durch die Bevorzugung von Printmedien (v. a. Buch) zum Ausdruck kommt und für eine *ambivalente Bürgerliche* spricht. S4 ist der einzige Studierende, der keine nennenswerten Überschneidungen mit einer anderen medialen Habitusform aufweist. Es handelt sich bei S4 um einen hedonistischen Pragmatiker, der die digitale Mediennutzung vorrangig am Zweck und am generierten Mehrwert – sowohl für sich selbst als auch für das Lehren-Lernen – festmacht. S5 hingegen weist erneut Überschneidungen auf. Bei S5 handelt es sich vor allem um einen *ambivalenten Bürgerlichen* mit überraschenden Eigenschaften, die man eigentlich einem *souveränen Medienaffinen* zuordnet. Denn obwohl die digitale Medienerziehung in der Kindheit/Jugend strikt geregelt war und die Eltern großen Wert auf analoge Printmedien legten, setzt sich S5 unüblich stark mit den Möglichkeiten von digitalen Medien und mediendidaktischen Konzepten auseinander, die er auch während der

Befragung benennen konnte. Aber vor allem die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien stechen im Vergleich zu den anderen Studierenden hervor, da er diese selbst als überdurchschnittlich einstufte und deswegen auch diese regelmäßig und gerne für schulische Zwecke einsetzt. Und dies sind klare Anzeichen eines *souveränen Medienaffinen*.

Als Überblick dient im Anschluss eine eigens angefertigte Darstellung, die die Hybridformen verständlicher machen. Eine weitere Stütze können überdies die einzelnen Namen der Kapitel der Studierenden (Kapitel 4.1.1–4.1.5) zu den medialen Habitusformen sein, da diese den medialen Habitus der einzelnen Befragten in kompakter Form auf den Punkt bringen.

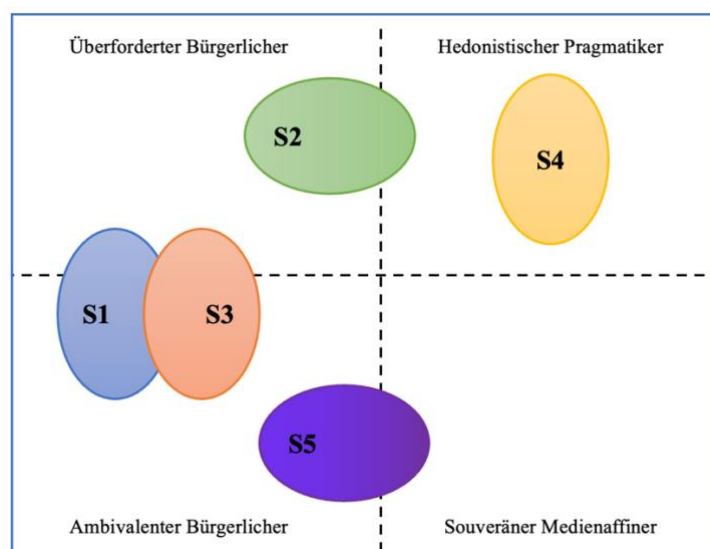


Abbildung 13: Zuordnung der medialen Habitusformen unter Berücksichtigung möglicher Tendenzen (eigene Darstellung)

Abschließend gilt es, die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die mediendidaktischen Überzeugungen zusammenzufassen. Man beachte, dass in der Forschung zwischen den grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen und den Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich konkret auf die einzelnen Kompetenzbereiche der Mediendidaktik beziehen, unterschieden und somit auch getrennt thematisiert wurden. Dadurch wird deutlicher, wie sie die Selbstwirksamkeitserwartungen der befragten Studierenden gestalten.

Die Überzeugungen zu den *grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien* sind äußerst vielschichtig. Vor allem bei der Planung von Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien sind sich die befragten Studierenden uneinig. Abgesehen von S5 erwarten die anderen Studierenden, dass es zu Komplikationen während der Unterrichtseinheit kommt und man nach Lösungen suchen muss, was die Planung deutlich erschwert. Die Lösungssuche während der Unterrichtseinheit führt des Öfteren zum kompletten Weglassen des digitalen Mediums und der Anpassung der Einheit, die auf traditionelleren Methoden (inkl. analoger

Medien) beruht. Obwohl vier (S1–S4) der fünf befragten Studierenden mit Problemen rechnen, fallen die Selbstwirksamkeitserwartungen dennoch homogen aus. Drei der befragten Studierenden (S3, S4 & S5) sind trotz der angeblichen Unzuverlässigkeit von digitalen Medien davon überzeugt, dass sie in der Lage sind, das Lehren und Lernen mit diesen erfolgreich durchzuführen. Lediglich S1 und S2 empfinden diesbezüglich eine niedrige Selbstwirksamkeit. Dies, weil S1 durch vergangene Erfahrungen mit digitalen Medien diese nun als Störfaktor wahrnimmt und ohnehin analoge Medien bevorzugt und es bei S2 an Erfahrungen fehlt, an denen er abwägen könnte, ob ihm dies gelingen würde. Wo sich hingegen alle befragten Studierenden einig sind, ist die Relevanz des Austauschs mit Peers oder beruflich aktiven Grundschullehrkräften für die Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Diese Gespräche, die vor allem während der Praktika stattfinden, sind laut den Studierenden von hoher Bedeutung, da sie wichtiges Wissen/*Best Practices* lieferten und das Gefühl verstärken, den digitalen Medieneinsatz für Lehr-Lernsettings erfolgreich umsetzen zu können. In anderen Worten wurde die Selbstwirksamkeit der Studierenden gestärkt.

Des Weiteren haben die befragten Studierenden eine Reihe von Potenzialen/Möglichkeiten sowie Risiken aufgezählt und anhand von Beispielen in die Lehr-Lernpraxis eingebettet. Eine zusammenfassende Übersicht dieser Reihe bietet Tabelle 5 aus dem Kapitel 4.2.3 *Potenzial, Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken von digitalen Medien*. Was das Ablenkungspotenzial von digitalen Medien anbelangt, sind sich die befragten Studierenden – bis auf S4 – weitestgehend einig. Dieses Potenzial ist ihnen durchaus präsent und sie können bereits im schulischen Kontext von solchen Erfahrungen berichten. Man beachte jedoch, dass die Arten der Ablenkung, von denen die befragten Studierenden berichtet haben, unterschiedlich ausgefallen sind.

In puncto Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und dem Ausmaß an mediendidaktischen Überlegungen/Reflexionsprozessen schlussfolgern die Studierenden, dass es von zwei Faktoren abhängig ist: der Vorbereitung und der Gewohnheit. Für die Studierenden ist der erstmalige Einsatz eines neuen, digitalen Mediums ohne die nötige Vorbereitung nur schwer vorstellbar. Dies liegt unter anderem daran, dass man nicht gewöhnt ist, mit dem digitalen Medium zu arbeiten, und somit ein sicherer Umgang nicht gewährleistet werden kann. Mit der Zeit würde man jedoch besser werden, was zu einem selbstsicheren Gefühl in puncto Einsatz digitaler Medien führt, weshalb man wiederum weniger Vorbereitungszeit braucht und weniger mediendidaktische Reflexionen anstellen muss. In anderen Worten hat man sich an die Nutzung und an den Einsatz gewöhnt. In einem Szenario, in dem man trotzdem ohne die nötige Gewohnheit das digitale Medium einsetzt und sich dabei auch noch unsicher fühlt (= niedrige

Selbstwirksamkeit), braucht es laut den Studierenden logischerweise mehr mediendidaktisches Engagement.

Abschließend lässt sich für die Überzeugungen zu den *mediendidaktischen Kompetenzen* aus den vier verschiedenen Kompetenzbereichen (Kapitel 2.2.1) sowie deren Selbstwirksamkeitserwartungen lässt sich festhalten, dass den Studierenden in vielen Bereichen die Erfahrungen fehlen. Die Studierenden – abgesehen von S5 – haben innerhalb der Kompetenzbereiche mehrmals hervorgehoben, dass die Beurteilung der notwendigen Fähigkeiten und der Selbstwirksamkeit ihnen schwerfällt, da fast alle bislang nur einmal konkret mit digitalen Medien im Unterricht gearbeitet haben. Aus diesen Gründen beruhen die meisten Überzeugungen der Studierenden entweder auf dieser einen Erfahrung oder sie berufen sich auf ihre persönliche Schulzeit/Mediennutzung. Deshalb kam es vermehrt vor, dass die Studierenden sich bezüglich der Bewertung der Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen enthalten haben.

Wie sich nun dennoch die Einschätzung der Fähigkeiten in Bezug auf die einzelnen mediendidaktischen Kompetenzbereiche und den zusammenhängenden Selbstwirksamkeitserwartungen gestaltet hat, wird im Anschluss tabellarisch dargestellt. Die Bewertung wird dabei, wenn möglich, durch den genauen Wortlaut der Studierenden beschrieben. Genauere Erläuterungen hierzu lassen sich im Ergebnisteil (Kapitel 4.3) nachlesen:

Mediendidaktischer Kompetenzbereich	Bewertung/Beurteilung der Studierenden
Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln (4a)	S1: Mangel an Erfahrungen & es gibt Aufholbedarf S2: Mangel an Erfahrungen & Bedarf zur Verbesserung S3: Mangel an Erfahrungen S4: Mangel an Erfahrungen S5: „Sehr sicher“ (Z. 130) in die Fähigkeiten des Kompetenzbereiches
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen ³⁰	S1: / S2: /

³⁰ Selbstwirksamkeitserwartungen im Sinne des erfolgreichen Abrufens der Fähigkeiten, die für den jeweiligen Kompetenzbereich notwendig sind.

	S3: „Ich denke schon, ja“, solange es keine Coding-basierte Unterrichtseinheit ist“ (Z. 162) S4: [...] „schon hinbekommen würde“ (Z. 145) S5: „ich [würde] schon sagen, dass ich ziemlich sicher bin in der Gestaltung und Umsetzung“ (Z. 172)
Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln (3a)	S1: Keine eindeutige Bewertung; verlässt sich auf ihr Bauchgefühl und Schülerwissen S2: Mangel an Erfahrungen S3: / S4: / S5: /
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	S1: „Ich denke schon.“ (Z. 210) S2: / S3: „Ja, [...], in der Stunde schon“, solange keine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt Informatik bewertet/analysiert werden muss (Z. 236) S4: Mangel an Hospitationen S5: Zuversichtlich; „Ja, ich würde schon sagen, das spürt man als Lehrperson.“ (Z. 241)
Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln (2a)	Alle Studierenden haben die persönlichen Fähigkeiten dieses Kompetenzbereiches nicht beurteilt.
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	S1: / S2: / S3: Ich würde es „schon so einschätzen, dass ich das hinbekommen würde, [...]“ (Z. 288) S4: „Möglich“ (Z. 239), wenn man konkrete theoretische Ansätze verinnerlicht hat S5: Sicheres Gefühl, solange man mit dem theoretischen Ansatz im Voraus vertraut ist

Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln (1a)	S1: „Sehr schwierig“ (Z. 296), wird jedoch durch die längere Dauer in der Klasse und Praxiserfahrung einfacher S2: „Sehr gut“ (Z. 242), vor allem dann, wenn Ruhe als Bedingung des Lehrens-Lernens durchgesetzt werden soll S3: / S4: / S5: /
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	S1: „Sehr davon überzeugt“ (Z. 324), dass sie die Bedingungen angemessen berücksichtigt S2: / S3: Solange das Klassenmanagement funktioniert, „würde ich das selbst einschätzen, dass ich das schon hinbekommen würde, [...]“ (Z. 322) S4: / S5: Sicher und überzeugt, Solange die digitale Infrastruktur der Schule ausreichend/verlässlich ist

Tabelle 8: Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen (eigene Darstellung)

Weitere wesentliche und gemeinsame mediendidaktischen Überzeugungen, die von den befragten Studierenden geteilt oder als aufschlussreich bewertet wurden, beziehen sich beispielsweise auf den Kompetenzbereich 3a. S1 und S4 beschreiben zwei komplett gegensätzliche Überzeugungen, was den Einfluss von digitalen Medien auf das Analysieren und Bewerten von Unterrichtseinheiten anbelangt. Für S1 scheint es im Rahmen des Möglichen, dass durch digitale Medien das Bewerten der Unterrichtseinheit teilweise schwerer fällt, da diese die Beurteilung der Schülerkompetenzen erschwert. S4 behauptet hingegen, dass der Schwierigkeitsgrad der Beurteilung/Analyse im Vergleich zu traditionellen Lehr-Lernsettings unverändert bleibt. Abgesehen von diesen divergierenden Überzeugungen haben die Studierenden eine Vielzahl an unterschiedlichen, aber auch gemeinsamen Kriterien genannt, an denen man eine gelungene/misslungene Lehr-Lerneinheit mit digitalen Medien erkennen kann (siehe Tab. 6), wie zum Beispiel das Erreichen des (Lern-)Ziels.

Was die Relevanz von mediendidaktischen Theorien anbelangt (2a), sind sich die Studierenden – bis auf S1 – weitestgehend einig, nämlich, dass sie sich als nützliche Stütze erweisen können oder sogar ermöglichen, die SuS mit wichtigen Konzepten/Kompetenzen (= kritisches Denken,

Medienkompetenzen; S5) vertraut zu machen oder auszustatten. Nur S1 zweifelt die Praxisrelevanz und -tauglichkeit von theoretischen Ansätzen an, da sie ihres Erachtens nicht empirisch erprobt werden und in erster Linie gut klingen sollen. Die wichtigste Wissensquelle zur Aneignung von mediendidaktischen Theorien stellen, abgesehen von deren Wirksamkeit, akademische Veranstaltungen aus dem Studium dar. Auch wenn die Studierenden sich verhältnismäßig ungenau zu diesem mediendidaktischen Kompetenzbereich geäußert haben, konnten sie sich an eine Reihe von Theorien erinnern, wie an das *SAMR-Modell* (S3), die *Bloom's Taxonomie* (S4) oder die *Critical Media Literacy* (S5).

Letztlich lässt sich in Bezug auf den Kompetenzbereich 1a zusammenfassen, dass alle Studierenden klare Vorstellungen haben, welche Faktoren/Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit das Lehren und Lernen mit digitalen Medien reibungslos funktioniert (siehe Tab. 7). Vor allem scheinen *klare Nutzungsregeln* und ein *gutes Klassenmanagement* wichtige Faktoren/Rahmenbedingungen zu sein, da diese von mehr als nur einem Studierenden (S1, S2 & S3) genannt wurden.

5.2 Interpretation der Ergebnisse

Zunächst soll ein Teil der Forschungsfrage beantwortet werden, nämlich welche Überzeugungen die befragten angehenden Grundschullehrkräfte über ihre eigenen mediendidaktischen Kompetenzen haben. Die Selbstwirksamkeit(-serwartungen) werden vor allem anhand der Hypothesen erläutert und falls notwendig, mit den Theorien aus dem theoretischen Rahmen verknüpft. Zum ersten Kompetenzbereich (Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln, 4a) ist neben dem Fakt, dass den befragten Studierenden die Einschätzung schwerfiel, relevant hervorzuheben, wie S4 den Einsatz von digitalen Medien begründet. Für ihn ist der Einsatz erst berechtigt, wenn dadurch ein Mehrwert für den Lehr-Lernprozess gewonnen wird, der mit analogen Medien nicht möglich ist. Dieser recht pragmatische Ansatz passt vollkommen zur zugeordneten medialen Habitusform des *hedonistischen Pragmatikers*.

Beim zweiten Kompetenzbereich (3a) fällt in Bezug auf die vielerlei genannten Kriterien bezüglich eines gelungenen/misslungenen Unterrichts mit digitalen Medien auf, dass man diese allgemein auch auf traditionelle Unterrichtseinheiten³¹ übertragen kann, abgesehen von einem Kriterium von S4, bei dem der Einsatz als gelungen gilt, wenn die SuS etwas erstellt haben, was mit analogen Medien nicht möglich wäre. Die Ähnlichkeit der Kriterien für

³¹ Wichtigste Kriterium: Erreichung des (Lern-)Ziels.

mediengestützte (= digitale Medien) und traditionelle Unterrichtseinheiten deutet darauf hin, dass die angeeigneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Sozialisationsprozesses, sprich der mediale Habitus als ein System von Grenzen, es den Studierenden erschwert und zugleich verwehrt, digitale Medien als etwas einzusetzen oder wahrzunehmen, was über einen simplen Austausch von analogen Medien hinausgeht. Diese Annahme kann sogar explizit durch eine Äußerung von S3 bestärkt werden, nämlich, dass die ersten Überlegungen sich vorzeitig mit dem simplen Austausch beschäftigen:

Ich denke schon, ja. Dazu muss ich aber sagen, dass, so wie ich es jetzt beschrieben habe, vermutlich eher die Tablets oder Laptops als so ein Ersatz von Printmedien dann angesehen werden (S3, Z. 162–164).

Es fehlt allen befragten Studierenden schlichtweg an konkreten Erfahrungen aus der persönlichen Schulpraxis, in denen digitale Medien nicht nur analoge Medien ersetzen. Zieht man in diesem Kontext das didaktische Dreieck von Petko (2014; Abb. 3) heran, so verbleiben die Einsatzgründe von digitalen Medien vor allem als *Werkzeug und Arbeitsmittel* und als *Informations- und Präsentationsmittel*. Dabei kommen es erst bei der Gestaltung von Lernaufgaben (Mitte des Dreiecks) das volle Potenzial digitaler Medien sowie die Förderung aller Kulturen³² (Lern-Verstehenskultur, Ziel-Stoffkultur & Kommunikations-Unterstützungskultur) zum Tragen. Dies wird jedoch durch den alleinigen Wechsel von analogen Medien hin zu digitalen Medien nicht bewerkstelligt.

Für den dritten mediendidaktischen Kompetenzbereich (2a) ist auffallend, dass alle befragten Studierenden, bis auf S1, mediendidaktische Ansätze für die Praxis wertschätzen und als potenziell nützlich wahrnehmen. Dies kann unter Berücksichtigung des medialen Habitus der befragten Studierenden daran liegen, dass sie sich durch die mediendidaktischen Modelle erhoffen, den negativ konnotierten Überzeugungen bezüglich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien entgegenzuwirken, die in ihrer Form des *ambivalenten/überforderten Bürgerlichen* (vor allem bei S1, S2, S3) verwoben sind, um so den gesellschaftlichen und politischen Anforderungen gerecht zu werden. Beim *überforderten Bürgerlichen* vor allem in Form eines *Scaffoldings*³³, damit das Lehren und Lernen mit digitalen Medien einfacher und sicherer verlaufen. Beim *ambivalenten Bürgerlichen* geht es eher darum, anhand von Theorien (z. B. *SAMR-Modell*), den negativen Vorurteilen und Wertzuschreibungen hinsichtlich digitaler Medien entgegenzuwirken. Bei S1 scheinen aber die negativen Vorurteile, Wertzuschreibungen

³² Kulturen = Lern- und Verstehenskultur, Ziel- und Stoffkultur & Kommunikations- und Unterstützungskultur

³³ Bedeutet eine Orientierungsgrundlage in Form einer Anleitung, Denkanstöße und Hilfestellungen

sowie medialen Dispositionen als *ambivalente Bürgerliche* mit Tendenzen einer *überforderten Bürgerlichen* zu einem dermaßen hohen Ausmaß verhärtet zu sein, dass die Praxisrelevanz von mediendidaktischen Theorien angezweifelt wird. Berücksichtigt man diesbezüglich die gesamten Aussagen von S1, lassen sich sogar Anzeichen einer Technikdistanz oder Technikfeindlichkeit erkennen, was Kommer (2010) bereits für die mediale Habitusform des *überforderten Bürgerlichen* festhielt und somit auch auf S1 zutreffen könnte. Argumente dafür wären, dass S1 sich für eine deutliche Beschränkung der Bildschirmzeit (inkl. Überwachungs-Apps) für Kinder ausspricht, die Kinder laut ihrer Beobachtungen durch die stärkere digitale Mediennutzung sowohl kognitiv als auch motorisch nachgelassen haben und das aggressive Verhalten häufiger wird. Ihrer Ansicht nach liegt dies an der nicht vorhandenen Medienerziehung der Eltern, die sie im Gegensatz noch erfahren hat. Aus diesen Gründen bevorzugt sie auch analoge Medien in der Schule, da sie dem entgegenwirken und die SuS bessere (Lern-)Ergebnisse erzielen.

Beim letzten mediendidaktischen Kompetenzbereich (1a) lassen sich ähnliche Muster wie im zweiten Bereich (3a) verzeichnen. Die Studierenden haben Faktoren und Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien genannt, bis auf das Erlernen, wie man mit diesen umgeht und eine ausreichende digitale Infrastruktur, die auch für jede erdenkliche Unterrichtsstunde mit analogen Medien gegeben sein müssen. Dies deutet darauf hin, dass sie sich einerseits auf Lehr-Lerneinheiten mit analogen Medien und andererseits auch auf Erfahrungen mit digitalen Medien aus dem Alltag berufen, um die notwendigen Faktoren und Rahmenbedingungen zu ermitteln. Welche Rolle die Erfahrungen mit digitalen Medien diesbezüglich spielen und wie der mediale Habitus das Handeln der angehenden Grundschullehrkraft beeinflusst, wurde bereits beim zweiten mediendidaktischen Kompetenzbereich (3a) ausführlich erläutert.

Daran anschließend gilt es nun, auf die Hypothesen einzugehen und sie nach ihrem Wahrheitsgehalt, zumindest in Bezug auf die Stichprobe, zu prüfen. Die genaue interpretative Auseinandersetzung mit den mediendidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgt vorwiegend durch die zweite Hypothese.

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse kann in Bezug auf die *erste Hypothese* (H1) vermerkt werden, dass die Einschätzung des Potenzials digitaler Medien weniger eindeutig war, als vor Beginn des Forschungsvorhabens gedacht wurde. Die Studierenden zeigten sich motiviert, über die potenziellen Vorteile von digitalen Medien für das Lehren und Lernen zu berichten und

beschrieben diese ausführlich. Mit 19³⁴ der insgesamt 34 Codes zu den Potenzialen/Möglichkeiten und Risiken von digitalen Medien gehört es obendrein zu der Thematik, die am ausführlichsten von den befragten Studierenden thematisiert wurde (siehe Abb. 11). Man beachte aber, dass sich bereits bei der Verteilung der Codes zwischen Potenzialen/Einsatzmöglichkeiten und Risiken erkennen lässt, dass die Befragten gleichermaßen über die positiven und negativen Seiten digitaler Medien berichtet haben. Die Beurteilung des Potenzials hingegen reicht von „sehr groß“ (S2) bis hin zu „ambivalent“ (S3), wobei die letztere eigentlich das wahrgenommene Potenzial digitaler Medien passend resümiert. Denn obwohl es gefühlt unbegrenzte Möglichkeiten gibt (S5) und die Einsatzgründe von „A bis Z gehen“ (S4, Z. 287) können, ist bei den befragten Studierenden ein merkliches Gefühl der Vorsicht wahrnehmbar, wie es auch Kommer (2010) in seiner Forschung zum medialen Habitus festgestellt hat. Kommer (2010), aber auch Knüsel Schäfer (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von einer tendenziell kritischen Haltung hinsichtlich digitaler Medien, die bei den befragten Studierenden auch anzunehmen ist. Diese manifestiert sich vor allem in der Art und Weise, wie einerseits die befragten Studierenden über das Potenzial von digitalen Medien berichtet haben und andererseits wie es scheinbar bei gewissen exemplarischen Szenarios mit den persönlichen, medialen Dispositionen in Konflikt steht. Denn die Thematisierung findet stets in Form eines *Ja, aber ...* statt, sprich die Potenziale werden mehrmals noch im darauffolgenden Satz oder nach kurzer Zeit mit den möglichen Risiken gegenübergestellt:

Es gibt ein sehr großes Potenzial, in dem man mit diesen Medien arbeiten könnte. Jedoch bin ich der Meinung, dass man sehr darauf aufpassen muss, wie man diese Medien in den Stunden einsetzt. Da es eben sehr einfach ist, den roten Faden zu verlieren und man nicht auf das Endresultat herauskommt, auf das man eigentlich herauskommen wollte (S2, Z. 369–372).

Diese Feststellung ist in Bezug auf den medialen Habitus durch die homogene Verteilung der befragten Studierenden hin zur Form des *Bürgerlichen* – sowohl ambivalent als auch überfordert – begründbar. Dies ist sogar zutreffend für S5, der trotz seiner Tendenzen des *souveränen Medienaffinen*, die Risiken von digitalen Medien keineswegs als nicht vorhanden einschätzt. Zudem handelt es sich bei der Stichprobe um eine äußerst homogene Gruppe, da durch die berufliche Ausübung des Lehrerberufs von mindestens einem Elternteil, abgesehen von S3, die ökonomische und kulturelle Kapitalausstattung sogar für luxemburgische

³⁴ 19 bezieht sich auf die Anzahl der Codes, die das Potenzial von digitalen Medien thematisieren.

Verhältnisse als überdurchschnittlich zu bewerten ist. Hier stellt sich nun die Zwischenfrage, zu welchem Anteil die Studierenden des BScE Eltern haben, die im Bildungssektor aktiv sind oder waren. Zudem scheint es durchaus möglich zu sein, dass die Eltern der Studierenden, sich durch den gesellschaftlichen und politischen Druck als Lehrkraft dazu verleitet fühlen, den bürgerlich-dominierenden Habitus und die daraus zusammenhängenden medialen Dispositionen zu reproduzieren, wenn auch auf implizite Weise. In dieser Logik verbleibend, würde dies als Konsequenz bedeuten, dass die verinnerlichten medialen Dispositionen der Eltern die Medienerziehung und -biografie der befragten Studierenden maßgeblich geprägt haben und somit auch ihren medialen Habitus als zukünftige Lehrkraft. Die Bedeutung der Medienerziehung und -biografie für die spätere Nutzung von Medien sowie die dazugehörigen Wertzuschreibungen und Dispositionen von Medien ist seit Kommers Forschung zum medialen Habitus (2010) bekannt und im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend anerkannt. Insgesamt soll der vorherige Exkurs verdeutlichen, dass die vorsichtige und tendenziell kritische Haltung der Studierenden vor allem durch die homogene Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Habitusformen zu begründen ist, weshalb die Überzeugungen zum Potenzial von digitalen Medien in Bezug auf Kommers Befunde (2010) nach wie vor als unverändert gelten können. Somit kann auf den ersten Teil der Hypothese keine eindeutige Antwort gegeben werden. Es kann lediglich festgehalten werden, dass die Studierenden sich der vielfältigen Möglichkeiten von digitalen Medien bewusst sind und diese auch wertschätzen.

Was nun aber die *Ablenkung* durch digitale Medien betrifft (siehe zweiter Teil der H1), so lässt sich im Vergleich zum eingeschätzten Potenzial digitaler Medien für Lehr-Lernprozesse festhalten, dass diese Annahme durch die Befunde der Studie bestätigt werden kann. Alle befragten Studierenden sind davon überzeugt, dass digitale Medien im Unterricht ablenkend wirken können. Sogar S4, der bislang keine Erfahrungen diesbezüglich gemacht hat, ist dennoch davon überzeugt, dass die ständige Verfügbarkeit von digitalen Medien während des Unterrichts ungewollte Ablenkungen produzieren kann. Diese treten vor allem dann auf, wenn es an der notwendigen Planung fehlt oder man nicht gewohnt ist, mit digitalen Medien zu lehren und zu lernen. Die Arten der Ablenkung reichen dabei vom Aufrufen irrelevanter Apps für die Lehr-Lernaktivität über das Herumexperimentieren mit der Notebook-Software bis hin zur Nutzung des persönlichen Mobiltelefons durch die SuS. Digitale Medien bewirken also teilweise das Gegenteil des von den befragten Studierenden intendierten Medieneinsatzes in den betreffenden Lehr-Lerneinheiten, sei es beispielsweise zur Produktion von Inhalten/Texten (S4) oder zum Darstellen/Veranschaulichen von Lerngegenständen. Denn bezieht man sich hier auf Petko (2014), so können digitale Medien produktivere Arbeitsformen oder anschaulichere

Darstellungen schaffen (Tab. 1), was in den berichteten Erfahrungen der befragten Studierenden nicht eingetreten war. Abschließend wird die Nutzung von digitalen Medien vor allem dann als Ablenkung wahrgenommen, wenn das eigentliche (Lern-)Ziel zur Nebensache wird und nicht mehr von den SuS aktiv verfolgt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass diese Überzeugung weniger ein Produkt des medialen Habitus ist, sondern eher das des Lehramtsstudiums, was von den befragten Studierenden, unabhängig von der Mediennutzung, als maßgeblicher Bezugspunkt dient.

Im Rahmen einer weiteren Prüfung der Hypothesen, kann für H2 konstatiert werden, dass anders als bei der Beurteilung der Kompetenzbereiche Mediendidaktik, die äußerst heterogen und mehrfach unvollständig ausgefallen sind, die befragten Studierenden sich im Allgemeinen deutlich überzeugter und selbstsicherer fühlen, wenn es um das erfolgreiche Abrufen des nötigen Verhaltens geht. Auf den Punkt gebracht kann daraus gefolgert werden, dass die Studierenden eher auf ihre Selbstwirksamkeit vertrauen als auf ihre eigenen Kompetenzen, die sie nicht einmal beurteilen konnten. Natürlich könnte man diesbezüglich anzweifeln, ob dies wirklich stimmt oder ob es den befragten Studierenden lediglich schwerfällt, über das Bezugssystem des *Selbst* (Kunter & Pohlmann, 2015; Tab. 2), das sich auf Vorstellungen zur eigenen Lehreridentität oder auf Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten bezieht, zu reflektieren und die Überzeugungen in Worte zu fassen. Dabei stellt die (Selbst-)Reflexion eine wichtige Fähigkeit einer professionellen Lehrkraft dar. Abgesehen von dieser weiteren Interpretationsmöglichkeit, stellt man in Bezug auf die Selbstwirksamkeit(-serwartungen) der einzelnen mediendidaktischen Kompetenzbereiche fest, dass in den vier Bereichen durchgängig und unabhängig von den Studierenden die Bewertung und sogar der Wortlaut ähnlich ausfiel: *Ich denke schon, würde schon sagen oder würde schon hinbekommen*. Man beachte, dass es natürlich auch einzelne Ausnahmen gibt wie bei S5 in Bezug auf den Kompetenzbereich 1a. Vereinzelt wurden auch Voraussetzungen genannt, wie bei S3, die in Bezug auf den Kompetenzbereich 4a und 3a nur dann eine ausreichend hohe Selbstwirksamkeit verspürt, solange es keine Lehr-Lerneinheit ist, die als übergeordnetes Thema Coding oder Informatik aufweist. Ein möglicher Grund hierfür könnten die habituellen Tendenzen des *überforderten Bürgerlichen* sein, die bei ihr das Gefühl von Unsicherheit auslösen, da sie sich beim Einsatz digitaler Medien für Lehr-Lerneinheiten zum Thema Coding/Informatik nicht auskennt. Dies liegt unter anderem daran, dass sie solche Lehr-Lernszenarios nicht an eigenen Erfahrungen aus Kindheit und Schulzeit festmachen kann. Dabei kann auch in Erinnerung gerufen werden, dass S3 eine vorwiegend analog dominierte und bevorzugte Kindheit/Jugend erlebt hat. Folglich stellt eine erhöhte Nervosität beim Lernen mit digitalen Medien eine logische Folge dar. Solche

physiologischen Reaktionen (Heuckmann & Kürten, 2024), können laut dem aktuellen Forschungsstand die Selbstwirksamkeitserwartungen negativ beeinflussen, wobei dies bei S3 scheinbar nicht der Fall ist. Denn für S3 ist das Abrufen des notwendigen Verhaltens nicht abhängig vom Medium, da es im Schulalltag ohnehin zu unvorhersehbaren Situationen kommt. Diese Überzeugung deutet auf ein höheres Maß an Praxiserfahrung im Vergleich zu den Studierenden S1, S2 und S4 hin, was durch die Absolvierung des Bachelorstudiums und die verpflichteten Praktika zu erklären ist.

Ein Blick auf Tabelle 8 offenbart eine weitere Besonderheit der erhobenen Daten: S5 ist einer der wenigen befragten Studierenden, der zu jeder Selbstwirksamkeit der einzelnen Kompetenzbereiche eine Stellungnahme vollzogen hat. Präziser ausgedrückt ist S5 die einzige angehende Grundschullehrkraft, die in allen vier Bereichen davon überzeugt ist beziehungsweise sich zuversichtlich zeigt, das erforderliche Verhalten abrufen zu können. Wieso dem so ist, lässt sich an zwei Dingen festmachen: erstens an dem erhöhten Maß an Praxiserfahrungen durch die Praktika, da es sich bei S5 um einen Studenten handelt, der bereits das Bachelorstudium zur Gänze absolviert hat und zweitens an den angeeigneten Tendenzen des *souveränen Medienaffinen*, obwohl es sich bekannterweise bei S5 vorwiegend um einen *ambivalenten Bürgerlichen* handelt. Die Aneignung lässt sich dabei durch das persönliche Interesse an digitalen Medien (= technisches Interesse) erklären, weshalb er sich auch selbst, aber auch im Studium mit medienpädagogischen Theorien auseinandersetzt (S1, Z. 128). Trends oder Muster in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit(-serwartungen) der einzelnen Kompetenzbereiche lassen sich bei Berücksichtigung aller Befragten weniger bis überhaupt nicht feststellen. Im Schnitt haben sich drei Studierende in puncto Selbstwirksamkeit pro Kompetenzbereich geäußert, wohingegen zwei sich stets enthalten haben. Die Beurteilung fiel dabei stets ähnlich aus: zurückhaltend, moderat, aber tendenziell positiv. Insgesamt gilt jedoch die zweite Hypothese als verifiziert: Die befragten angehenden Grundschullehrkräfte sind davon überzeugt, das nötige Verhalten abrufen zu können, um digitale Medien gekonnt einzusetzen.

In Bezug auf die aktuelle Forschung ist jedoch auffällig, dass im Vergleich zu den Befunden von Vogelsang et al. (2019) die Selbstwirksamkeitserwartungen in dieser Studie zumindest höher wirken, als sie in der Studie von Vogelsang et al. (2019) beschrieben wurden. Vor allem die grundsätzlichen Selbstwirksamkeitserwartungen sind – abgesehen von S1, die durch ihren

medialen Habitus analoge Medien über digitale Medien bevorzugt und dabei triftige Gründe³⁵ nennt und S2, dem es an Erfahrung mangelt – eher positiv. Die tendenziell kritische Haltung gegenüber dem Lehren und Lernen mit digitalen Medien, wie sie bereits von Kommer (2010) und von Knüsel Schäfer (2020) beschrieben wurde, ist bei den Studierenden deutlicher zu erkennen. Dies liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit daran, dass auch in dieser Studie die Eigenschaften der *Bürgerlichen* bei den befragten Studierenden dominiert haben. Inwiefern nun ein Zusammenhang zwischen den mediendidaktischen Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit(-serwartungen) besteht, erschließt sich mit den vorliegenden Befunden erst einmal nicht, obwohl laut Herzig & Martin (2017, S. 97) die Selbstwirksamkeitserwartungen als nichtkognitive Facette (siehe Abb. 2) das mediendidaktische Handeln beeinflussen.

Abschließend kann, mit der Beantwortung der dritten Hypothese (H3), die den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit(-serwartungen) und dem Ausmaß an mediendidaktischen Überlegungen/Reflexionen untersucht, festgehalten werden, dass laut den befragten Studierenden eine niedrige Selbstwirksamkeit zumindest den Arbeitsaufwand vor der betreffenden Unterrichtseinheit deutlich erhöhen kann. Was jedoch sehr deutlich aus den Ergebnissen hervorging, ist die Wichtigkeit der Vorbereitung/Planung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, vor allem dann, wenn es sich um einen erstmaligen Einsatz handelt. Für die Studierenden ist das erfolgreiche Lehren und Lernen mit digitalen Medien von der Gewohnheit abhängig und diese entwickelt sich erst durch den routinierten Einsatz dieser. Zusätzlich kreiert die Gewohnheit ein Gefühl der Sicherheit bei den Studierenden. Dadurch aber, dass – abgesehen von S5 – die befragten Studierenden wenige Erfahrungen in puncto Lehren und Lernen mit digitalen Medien gemacht haben, fehlt es ihnen an Selbstsicherheit. Die meisten haben zum Zeitpunkt des Interviews erst einmal konkret mit digitalen Medien gearbeitet, was einerseits durch ihre medialen Dispositionen als *Bürgerliche* bedingt sein kann, analoge Medien zu bevorzugen (z. B. S1), oder andererseits durch die Anforderungen des Praktikums beziehungsweise durch die Gegebenheiten der Praktikumsklasse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien möglicherweise erschwerten.

Die berichteten Erfahrungen verdeutlichen zudem, wie stark die individuellen Erfahrungen und der veranlagte, verwobene mediale Habitus die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Planung von digitalen, mediengestützten Unterrichtseinheiten prägen. Vor allem das *Zurückswitchen* zu traditionellen Methoden und analogen Medien als Reaktion auf

³⁵ „Ich bin sowieso persönlich eher Oldschool angestrebt und ich mag das eher, weil es auch den Kindern mehr Unterstützung in ihren motorischen Fähigkeiten gibt.“ (S1, Z. 59–61)

unvorhersehbare Probleme während des Unterrichts sticht hervor, was den natürlich veranlagten Dispositionen des medialen Habitus zuzuschreiben ist, der bekanntermaßen unter den befragten Studierenden sehr ähnlich ausgefallen ist (Kapitel 4.1.6).

Abgesehen vom Einfluss des medialen Habitus ist eine letzte und denkbare Interpretationsmöglichkeit, dass die Studierenden davon überzeugt sind, dass sich eine niedrige Selbstwirksamkeit in Bezug auf digitale Medien mit dem erstmaligen und unvorbereiteten Einsatz von digitalen Medien vorwiegend ausdrückt und infolgedessen auch gleichgestellt wird. Dann könnte man daraus folgern, dass die Implementierung digitaler Medien mit mehr Aufwand verbunden ist, der auch von mediendidaktischer Beschaffenheit sein kann. Wenn die Studierenden genau diesen Zusammenhang gemeint haben, dann kann die dritte Hypothese ohne Weiteres bestätigt werden.

5.3 Fazit & Ausblick

Es lässt sich feststellen, dass es keine beachtlichen Diskrepanzen bei den befragten Studierenden gab, was die Selbstwirksamkeit(-serwartungen) der einzelnen Kompetenzbereiche anbelangt. Die Beurteilungen fielen stets kurz (*würde schon sagen ...*) und mit einer gewissen Zurückhaltung aus. Dies gilt auch für die Beurteilung der einzelnen Kompetenzbereiche. Es ist jedoch zu beachten, dass sowohl die grundsätzlichen als auch die mediendidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich positiver ausfielen als die Überzeugungen hinsichtlich der mediendidaktischen Kompetenzen. Beim Letzteren haben die Studierenden mehrfach darauf hingewiesen, dass es ihnen an Erfahrung mangelt. Ob dies nun auf einen Mangel an Erfahrung zurückzuführen ist oder auf Schwierigkeiten, die eigene Beurteilung der Kompetenzen und Selbstwirksamkeit(-serwartungen) in Worte zu fassen, steht weiterhin zur Debatte. Die persönliche Selbstwirksamkeit(-serwartungen) hingegen empfinden die befragten Studierenden, abgesehen von den mehrfachen diesbezüglichen Enthaltungen, zumindest als ausreichend, trotz des Nichtvorhandenseins von Praxiserfahrungen. Abgesehen von S5 haben die befragten Studierenden zum Zeitpunkt der Interviews erst eine Lehr-Lernsituation mit digitalen Medien selbst durchgeführt. Die Selbstwirksamkeit(-serwartungen) und die mediendidaktischen Überzeugungen basieren laut den Ergebnissen der Studie *erstens* auf dieser eine Unterrichtseinheit, *zweitens* auf erzählten Erfahrungen von Peers oder von aktiven Lehrkräften (oder sogar von Eltern – S4), *drittens* im Rahmen eines Bachelorkurses und *viertens* auf persönlichen Erfahrungen aus der Schulzeit, die jedoch vor allem durch die bürgerlich-dominierende, mediale Bevorzugung analoger Medien (= Klassengeschmack) der derzeitigen Lehrkräfte geprägt sind. Digitale Medien stellen lediglich eine Nebenrolle in der

Kindheit/Jugend aller Befragten dar, bis auf S4, was schlussendlich zur homogenen Bildung des medial dominierenden Habitus (= *die Bürgerlichen*) unter den befragten angehenden Grundschullehrkräften beigetragen hat. Deshalb sind auch die Befunde der hier präsentierten Studie mit bereits vorliegenden Forschungsergebnissen vergleichbar. Denn schon nach Kommer (2010), Mutsch (2012) und Knüsel Schäfer (2020) wurde deutlich, dass (angehende) Lehrkräfte digitalen Medien mit einer tendenziell kritischen Haltung begegnen. Im Gegensatz zu Vogelsang et al. (2019), weisen die befragten Studierenden trotz einer kritischen Haltung eine tendenziell positive Selbstwirksamkeit auf. Demgemäß konnte die hier zusammengefasste Studie keinen Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und den mediendidaktischen Überzeugungen nachweisen, wie er in der Forschungsliteratur beispielsweise von Herzig und Martin (2017) beschrieben wurde.

Insgesamt zeigt die vorliegende Studie, dass die mediendidaktischen Überzeugungen von angehenden Grundschullehrkräften zumindest bei den Befragten als ambivalent zu bezeichnen sind. Viele benutzen digitale Medien tagtäglich und schätzen deren Funktionalitäten. Dennoch gibt es im schulischen Kontext eine klare Tendenz in Form einer Bevorzugung analoger Medien, was im Blick auf die medialen Habitusformen (= vor allem *Bürgerlich*) der Studierenden typisch ist. Das Potenzial und die scheinbar unendlichen Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien werden zwar nicht verneint, sondern sogar begrüßt, jedoch stellen die befragten angehenden Grundschullehrkräfte in ähnlichem Maße die möglichen Risiken zur Debatte. Vor allem scheinen demgegenüber die subjektive Unsicherheit beim Lehren und Lernen mit digitalen Medien, die ein Nebenprodukt ihres medialen Habitus ist, den Handlungsspielraum und das Nutzungsverhalten merklich einzuschränken. Aus diesen Gründen wird als Fazit dieser Studie dafür plädiert, bereits während der Lehramtsausbildung dem stärker entgegenzuwirken, was es auch in der Forschungsliteratur argumentiert wird, nämlich „um Abwehrhaltungen und Unsicherheiten unter den Studierenden gegenüber einer Medienintegration im Unterricht zu thematisieren (Niesyto, 2019) und andererseits, um Studierende für die Potenziale digitaler Medien bei der Gestaltung individueller und kooperativer Lerngelegenheiten in der Grundschule zu sensibilisieren“ (Pohlmann-Rother et al., 2021, S. 264). Die momentanen Kurse des BScE (siehe Tab. 3) scheinen derzeit zumindest den Studierenden die Potenziale/Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien aufzuzeigen und dass diese internalisiert werden. Ob dies auch zur Veränderung des medialen Habitus als Lehrkraft beiträgt, wird dem Forschungsdiskurs überlassen. Es gibt jedoch einen deutlichen Aufholbedarf beim Aufbrechen von strukturellen, handlungsleitenden Überzeugungen und Unsicherheiten, die eine Implementierung digitaler Medien in den Unterricht negativ beeinträchtigen.

Eine Implikation für weiterführende Forschung könnte sein, ob es – auch angesichts der hier zusammengefassten Ergebnisse – überhaupt sinnvoll ist, angehende Grundschullehrkräfte themenbezogen zu interviewen, da der Mangel an (Praxis-)Erfahrung die Beurteilung der mediendidaktischen Kompetenzbereiche und Selbstwirksamkeitserwartungen deutlich beeinflusst hat. Die Befragung von Grundschullehrkräften, die erst vor Kurzem in den Beruf eingestiegen sind, könnte dieses Problem beheben, obwohl es sich dann nicht mehr exakt um angehende Grundschullehrkräfte handeln würde.

Abschließend wäre es im Interesse des Forschungsgegenstandes, noch genauer (qualitativ) herauszuarbeiten, woran die befragten angehenden Grundschullehrkräfte ihre mediendidaktischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen festmachen. Die Theorie des medialen Habitus hat diesbezüglich wichtige Anschlussmöglichkeiten geliefert, die diese begründen könnten, jedoch wären zusätzliche Erläuterungen der Studierenden, wie auch eine größere Stichprobe wichtig, um Desiderate auszumachen und Forschungslücken zu schließen. Folglich ließen sich dann neue mediendidaktische Kurse für den BScE entwickeln, die genau darauf abzielen, den handlungshemmenden Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen entgegenzuwirken. Es handelt sich um eine mögliche Maßnahme, die ersucht, die dominierenden medialen Schulstrukturen, die durch den medialen Habitus der Lehrkräfte (re-)produziert werden, aufzubrechen. Dabei handelt es sich nicht um einen wünschenswerten Strukturbruch in punkto (mediendidaktischen) Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Grundschullehrkräften zu digitalen Medien, sondern um eine Notwendigkeit, da es die Aufgabe des Bildungssystems ist, die SuS auf die *heutige* von Medien durchdrungene Welt vorzubereiten. Damit man dies ermöglichen kann, benötigen angehende Grundschullehrkräfte die notwendigen medienpädagogischen und mediendidaktischen Kompetenzen, die sie bestenfalls durch neue Kurse im Studium erlangen, um den SuS den kompetenten und kritischen Umgang mit Medien aller Art zu lehren. Erst dann wird an Schulen damit aufgehört, einen *veralteten* medialen Habitus zu reproduzieren, der nicht den Anforderungen der Gegenwart entspricht.

6. Literaturverzeichnis

- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 2(78), 4–10.
- Bado, H. (o. J.). Medienpädagogische Kompetenz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 578–593). Westermann; Klinkhardt.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barberi, A., & Schmoelz, A. (2017). Medientheorien. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 312–318). kopaed.
- Bäsler, S.-A. (2019). *Lernen und Lehren mit Medien und über Medien. Der mediale Habitus und die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenz bei angehenden Lehrkräften* [Dissertation, TU Berlin]. <https://depositonce.tu-berlin.de/items/d00db041-6566-44ce-88a4-6d82bdb80d45>
- Biermann, R. (2022). Der digitale Habitus – Das Habitus-Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmizität. In K. Lehnen, A. Langenohl & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 69–88). Campus.
- Biermann, R., Barberi, A., & Zuliani, B. (2023). Habitus / Medialer Habitus / Digitaler Habitus. *Medienimpulse*, 61(4), 1–22. <https://doi.org/10.21243/mi-04-23-21>
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung* (1. Aufl.). kopaed.
- Bourdieu, P. (1974). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125–158). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In R. John (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (S. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf
- Bourdieu, P. (1992). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.). Suhrkamp.
- Braun, A., Weiß, S., & Kiel, E. (2022). Überzeugungsmuster angehender Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 235–259. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.12.08.X>
- Breg, R. (2023). Akzeptanz und Einfluss des digitalen Habitus bezogen auf Kinder und Jugendliche. *Medienimpulse*, 61(4), 1–26. <https://doi.org/10.21243/MI-04-23-10>

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). Macmillan.
- Capparoza, M., & Kathmann, J. (2022). Gelingensbedingungen für die Nutzung digitaler Medien von Lehramtsstudierenden in der Schulpraxis: Ein Critical Review. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 103–128). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830996224.04>
- Dopplinger, U. (2015). Digitale Medien im Blickwinkel des Symbolischen Interaktionismus. *Medienimpulse*, 53(3), 1–16. <https://doi.org/10.21243/MI-03-15-03>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Fütting-Lippert, A., & Pohlmann-Rother, S. (2019). Wie stehen angehende Lehrkräfte dem Smartphone-Einsatz im Grundschulunterricht gegenüber? *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 20, 1–14. <https://doi.org/10.21240/lbzm/20/08>
- Hartmann, C. (2024). *Vorbereitungsdienst / Referendariat in den einzelnen Bundesländern*. Deutscher Bildungsserver. <https://www.bildungsserver.de/vorbereitungsdienst-referendariat-2521-de.html>
- Heffernan, T. (2022). Field. In T. Heffernan (Hrsg.), *Bourdieu and Higher Education* (S. 49–65). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8221-6_4
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Herzig, B. (2017). Mediendidaktik. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 229–234). kopaed.
- Herzig, B., & Martin, A. (2017). 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.
- Heuckmann, B., & Kürten, R. (2024). Entwicklung professioneller Kompetenzen von Studierenden durch den Besuch von Lehr-Lern-Labor-Seminaren zum Einsatz digitaler Medien–Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hamann (Hrsg.), *Digitale Medien in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrkräftebildung zum Umgang mit Diversität und Inklusion*. Waxmann. <https://tinyurl.com/bdf2x8da>

- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer Berlin Heidelberg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Kindermann, K., & Pohlmann-Rother, S. (2022). Unterricht mit digitalen Medien?!: Mit welchen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen zum unterrichtlichen Einsatz von Tablets starten Studierende ins Lehramtsstudium?. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 435–452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5826>
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Budrich UniPress.
- Kommer, S. (2016). Buch statt Tablet-PC. Warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen – der Faktor LehrerIn. In T. Knaus & O. Engel (Hrsg.), *Wi(e)derstände – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (S. 35–68). kopaed.
- Kommer, S. (2022). Bourdieu Reloaded. Oder: Vom medialen Habitus zum digitalen Habitus? In K. Lehnen, A. Langenohl & N. Zillien (Hrsg.), *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (S. 37–68). Campus.
- Kommer, S., & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen: Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 9, 81–108.
- Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material*. Julius Beltz.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Springer.
- Kürzinger, A., Füting-Lippert, A., & Pohlmann-Rother, S. (2023). Medienbezogene Professionalisierung: Mediendidaktische Überzeugungen und Technikbereitschaft angehender Grundschullehrkräfte. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer & C. Gößinger (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 197–202). Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/6035-25>
- Langenohl, A., Lehnen, K., & Zillien, N. (Hrsg.). (2022). *Digitaler Habitus: Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte* (2. Aufl.). Campus.
<https://doi.org/10.12907/978-3-593-44786-5>
- Lomos, C., Luyten, H., Boualam, R., & Fischbach, A. (2021). *Lehrkräfte als maßgebliche Akteur*innen beim Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) in Lern- und Lehrprozessen. Zentrale Ergebnisse der ICILS 2018*.
<https://doi.org/10.48746/BB2021LU-DE-27A>
- LUCET, SCRIPT, & Uni.lu. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*.
<https://doi.org/10.48746/BB2021LU-DE-DIGIPUB>

- LUCET, SCRIPT, & Uni.lu. (2024). *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2024*.
<https://doi.org/10.48746/BB2024LU-DE-DIGIPUB>
- Maton, K. (2008). Habitus. In M. Grenfell (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (S. 49–66).
 Acumen Publishing. <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031.006>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz.
- Meder, N. (2005). *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien* (Bd. 2). Königshausen & Neumann.
- Meder, N. (2014). Habitus – auch medialer Habitus – aus pädagogischer Perspektive.
Medienimpulse, 51(4), 1–31. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-08>
- MENJE. (2024). *Schulferien und schulfreie Tage*. <http://men.public.lu/de/vacances-scolaires.html>
- MESR. (2024). *Instituteur au fondamental*. <http://mengstudien.public.lu/fr/etudes-metiers/enseignement/instituteur.html>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mutsch, U., Jones, S., & Swertz, C. (2012). Die Relation von Medienkultur und sozialer Schicht. *Medienimpulse*, 47(2). <https://doi.org/10.21243/MI-02-09-07>
- Mutsch, U. (2012). *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern*. [Dissertation, Universität Wien]. u:thesis. <https://doi.org/10.25365/thesis.23971>
- Niesyto, H. (2019). Digitales Lernen Grundschule. Ausgangsüberlegungen, Ziele und Strukturen des Entwicklungsprojekts dileg-SL. In T. Junge & H. Niesyto (Hrsg.), *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL* (S. 17–37). kopaed. <https://tinyurl.com/yc5dkunj>
- Nilles, K. (2023). Die Notwendigkeit einer kritischen medienpädagogischen Praxis im Kontext von medialem Habitus und Habitat. *Medienimpulse*, 61(4), 1–27.
<https://doi.org/10.21243/MI-04-23-11>
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 29–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3
- Petko, D. (2012a). Teachers’ pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the ‘will, skill, tool’ model and integrating teachers’ constructivist orientations. *Computers & Education*, 58(4), 1351–1359.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013>
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (E. Jürgens, Hrsg.). Beltz.
- Pohlmann-Rother, S., Fütting-Lippert, A., & Kürzinger, A. (2021). Überzeugungen angehender Lehrkräfte zum Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen; Widersprüche und*

- Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 259–270). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9>
- Polly, D., Martin, F., & Byker, E. (2023). Examining Pre-Service and In-Service Teachers' Perceptions of Their Readiness to Use Digital Technologies for Teaching and Learning. *Computers in the Schools*, 40(1), 22–55. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2121107>
- Puentedura, R. R. (2009). As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice. *Ongoing thoughts on education and technology*.
<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html>
- Puentedura, R. R. (2012). The SAMR model: Background and exemplars. *Ongoing thoughts on education and technology*. <https://tinyurl.com/4wy76ruy>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung Zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
https://www.researchgate.net/publication/281727467_Berufsbezogene_Ueberzeugungen_von_Lehrerinnen_und_Lehrern
- Russell, L. (2001). *The No Significant Difference Phenomenon*. North Carolina State University Press.
- Schorb, B., Hartung-Griemberg, A., & Dallmann, C. (Hrsg.). (2017). *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl.). kopaed.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), 1–27.
- Schweizer, K., & Horn, M. (2014). Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: Eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Medien + Erziehung* 58(6), 50–62.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423. <https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_2383164_3/component/file_2383163/content
- Söling, S., & Köberlein-Neu, J. (2022). Habitus-Theorie. *Monitor Versorgungsforschung*, 5, 44–46. <https://doi.org/10.24945/MVF.02.22.1866-0533.2390>
- Standop, J. (2022). *Digitale Medien in der Schule* (1. Aufl.). Beltz.
- STATEC. (2024). *LUSTAT Data Explorer • Population par sexe et par nationalité au 1er janvier (x 1 000)*. <https://tinyurl.com/2ntwrcyk>
- 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* (S. 65–75). kopaed.
- Swertz, C. (2021). Bildung, Verantwortung und digitale Daten. *Medienimpulse*, 59(3), 1–40. <https://doi.org/10.21243/MI-03-21-12>

- Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive* [Dissertation, TU Dortmund]. Eldorado Repository. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20261>
- Tulodziecki, G., & Herzig, B. (2004). *Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Klett-Cotta.
- Tulodziecki, G. (2006). Zur Entwicklung lehr-lerntheoretisch basierter Kompetenzen in der Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? [Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung]* (S. 137–154). Schöningh.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Julius Klinkhardt.
- Turing, A. M. (1937). On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, s2-42(1), 230–265. <https://doi.org/10.1112/plms/s2-42.1.230>
- Uni.lu. (o. J.). *Bachelor en Sciences de l'éducation*. <https://www.uni.lu/fhse-de/study-programs/bachelor-en-sciences-de-l-education/>
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D., & Thyssen, C. (2019). Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 25(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>
- Witt, C. de, & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf>

7. Anhang

Interviewleitfaden ³⁶		
Einstieg – Eisbrecherfrage: (1): Was sind für Sie digitale Medien?		
<u>Themenkomplex 1: Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. digitaler Medien im Unterricht</u>		
<u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> 1. Ist die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht ihrer Erfahrung nach zuverlässig planbar? 2. Was machen Sie, wenn digitale Medien nicht wie geplant funktionieren? 3. Braucht es mehr Vorbereitungszeit (und Reflexionsaufwand), wenn man sich unsicher mit digitalen Medien im Unterricht fühlt?		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Ad hoc- & Rückgriff-Fragen	Erzählaufforderungen
– Persönliche Einschätzung der Selbstwirksamkeit bzgl. digitaler Medien – Risiken (→ digitale Medien als Ablenkung?) – niedrige Selbstwirksamkeit = mehr/weniger mediendidak. Überlegungen	1. Woran machen Sie das fest, dass Sie die nötigen Fähigkeiten besitzen? 2. Welche Risiken fallen Ihnen beim Einsatz digitaler Medien ein? 3. Braucht man mehr/weniger Zeit mit analogen Medien?	Haben Sie im Unterricht Erfahrungen gemacht, bei denen digitale Medien eher abgelenkt haben?
<u>Themenkomplex 2: Mediendidaktik in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche</u>		
d. Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln		
<u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> Wie würden Sie ihre eigenen Fähigkeiten beschreiben, wenn es um das Aufstellen von konkreten Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien geht?		
– Fähigkeit ein Medienangebot oder eine mediengestützte Lehr-Lerneinheit zu gestalten – Potenzial digitaler Medien – Selbstwirksamkeit → erfolgreiche Konzipierung von	Welche Möglichkeiten (Potenziale) gibt es bei der Gestaltung? Wie schätzen Sie das Potenzial von digitalen Medien für das Lehren und Lernen ein?	Wie überzeugt sind Sie, eine Unterrichtseinheit mit digitalen Medien erfolgreich zu konzipieren? (<i>Selbstwirksamkeit</i>) – eigene Kompetenzen

³⁶ Struktur übernommen von Trapp (vgl. 2019, S. 195)

Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien		
c. Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln <u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> Woran machen Sie einen erfolgreichen oder/und misslungenen Einsatz von digitalen Medien fest?		
– +/- Erfahrungen in puncto Lehren-Lernen mit digitalen Medien – Beurteilung der Fähigkeit gelungene Lehr-Lernsettings zu erkennen/zu analysieren – Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzbereich	Haben Sie hierfür gewisse Kriterien? Welche? Wie schätzen Sie ihre Beurteilungsfähigkeit ein, gelungene Lehr-Lernsetting mit digitalen Medien zu erkennen?	Haben Sie Erfahrungen, die besonders positiv oder negativ sind? Inwiefern sind Sie davon überzeugt, gute Unterrichtsszenarios in puncto Lehren und Lernen mit Medien richtig/adäquat beurteilen/analysieren zu können (<i>Selbstwirksamkeit</i>)
b. Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln <u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> Haben Sie sich bereits mit theoretischen Ansätzen auseinandergesetzt, die sich mit dem Lehren und Lernen mit (digitalen) Medien befassen?		
– Einsatzmöglichkeiten und adäquate Bewertung von digitalen Medien – Theoretische Ansätze zur Entfaltung der Potenziale digitaler Medien – Selbstwirksamkeit in puncto Theorie-Praxis-Transfer	Selbst oder in einem Kurs im BScE? Wie relevant sind Ihres Erachtens die theo. Ansätze für die eigene Unterrichtspraxis?	Wie überzeugt sind Sie davon, diese Ansätze von der Theorie in die Praxis umzusetzen? (<i>Selbstwirksamkeit</i>)
a. Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln <u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> Welche Rahmenbedingungen (Faktoren) müssen für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gegeben sein?		
– Persönliche Einschätzung des Kompetenzbereiches – Potenziale von digitalen Medien für Lehr-Lernzwecke → Selbstwirksamkeit	- Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeiten/Kompetenzen ein, die vorher besprochenen Faktoren zu berücksichtigen, die ausschlaggebend sind, um	Inwiefern sind Sie davon überzeugt, die notwendigen Rahmenbedingungen aktiv gestalten oder anpassen (bzw.

	das Potenzial digitaler Medien zu entfalten. - Welche Einsatzmöglichkeiten haben digitale Medien?	berücksichtigen) zu können? (Selbstwirksamkeit)
Themenkomplex 3: Medialer Habitus		
<u>Leitfragen & Stichpunkte:</u> – Medienbiografie ³⁷ 1. Welche Medien haben in Ihrer Kindheit/Jugend eine wichtige Rolle gespielt? 2. Haben Ihre Eltern auf bestimmte mediale Aktivitäten besonderen Wert gelegt? – Mediennutzung (heute vs. früher) ³⁸ 3. Welche Medien spielen heute in Ihrer Freizeit/Alltag eine wichtige Rolle? – Mediennutzung (professionell) ³⁹ 4. Welche Medien bevorzugen Sie persönlich im Unterricht? → analog oder digital? – Wertzuschreibungen, Stellenwert & eingeschätzte Medienkompetenz 5. Stellenwert von digitalen Medien im Alltag (& in der Schule) 6. Selbsteinschätzung der Kompetenzen bzgl. digitaler Medien		
– Medienbiografie → Medien- erziehung, medialer Geschmack der Eltern – (Professionelle) Nutzung heute vs. früher – Medialer Geschmack (/Dispositionen) – Wert von digitalen Medien – Fähigkeiten im Umgang mit Medien	1. Auswahl: Fernsehen, Computer, (mobile) Spielkonsole, Handy, Fotokamera, Zeitungen, Zeitschriften... 2. Welche Medien bevorzugen Ihre Eltern? 3. z. B. Berieselung, Unterhaltung, Information, Arbeit, Freunde/Soziales...? 4. Welche Möglichkeiten/Chancen sehen Sie im Einsatz von digitalen Medien im Unterricht?	Erzählen Sie mir von den Medien, die für die Entwicklung Ihrer Persönlichkeit und Ihres Weltbildes wichtig waren.
<u>Schluss:</u> Gibt es Ergänzungen von Ihrer Seite? Etwas, das Sie noch sagen möchten?		

³⁷ Kapitalausstattung, Medienerziehung, Medialer Geschmack & Wertzuschreibungen der Eltern (exkl. Abschluss der Eltern)

³⁸ Laut Kommers (2010, S. 410) Erfahrungen, ist es besser zuerst mit dem aktuellen Medienumgang zu beginnen

³⁹ Die Medienbiografie sowie die private Mediennutzung wird vor der professionellen Mediennutzung erfragt, damit die angehende Grundschullehrkraft dazu verleitet wird, medienspezifische Reflexionen der eigenen Unterrichtspräferenzen vor dem Hintergrund der persönlichen Biografie anzustellen.

Kodierleitfäden

Kat ⁴⁰ . 1: Mediale Habitusform			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
UK⁴¹1 Medienbiografie & -erziehung	Aussagen über Erfahrungen mit/über Medien, die die angehende Grundschullehrkraft geprägt haben sowie die einhergehenden erzieherischen Maßnahmen der Eltern	„Ja, also sie haben sehr kontrolliert und darauf geachtet, dass wir eben nicht nur vor dem Fernseher unsere Freizeit verbringen.“ (S1, Z. 349–350)	Codes beziehen sich nicht konkret auf die Nutzung von Medien, sondern auf ihren Einfluss/Prägung
UK2.1 Mediennutzung früher	Aussagen, die sich mit der Mediennutzung aus der Kindheit/Jugend befassen	„Also ich habe auch als Kind sehr viel gelesen, also Zeitschriften würde ich auch dazu zählen. Spielekonsolen auch, aber das Handy eher weniger.“ (S2, Z. 289–290)	/
UK2.2 Mediennutzung heute	Aussagen, die sich mit der derzeitigen Mediennutzung der befragten angehenden Grundschullehrkraft befassen	„Vor allem mein Smartphone, würde ich jetzt mal sagen. Also Alltag und Freizeit sicherlich das Smartphone, weil da halt alles drauf ist.“ (S3, Z. 424–425)	Beziehen sich nur auf den alltäglichen Kontext
UK3 Mediale Dispositionen & professionelle Mediennutzung	Aussagen, die über mediale Tendenzen/Vorlieben und über die professionelle Mediennutzung handeln	„Ich glaube, beide Versionen haben ihre Vor- und Nachteile. Trotzdem würde ich heutzutage noch eher auf die analogen Medien zurückgreifen, da man doch als Lehrperson selbst sich mit diesen besser auskennt, da man mit denen aufgewachsen ist, auf der einen Seite.“ (S2, Z. 316–318)	– Motiv & Zweck der digitalen Mediennutzung gehören zu dieser UK (2.2) – Beziehen sich nur auf den schulischen Kontext
UK4 Wertschreibungen und Stellenwert von digitalen Medien	Aussagen, über den (Stellen-)Wert von digitalen Medien in Bezug auf den Alltag und für das Lernen und Lehren	„Also digitale Medien sind ja heute gar nicht mehr wegzudenken. Alles läuft über das Smartphone oder über den Fernseher. Auch in den Restaurants sind ja viele Leute, die jetzt mit QR-Codes anstatt von Karten arbeiten.“ (S1, Z. 434–436)	/

⁴⁰ Kat. = Kategorie

⁴¹ UK = Unterkategorie

UK5 Einschätzung der Fähigkeiten/Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien	Aussagen, in denen die befragte angehende Grundschullehrkraft die eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien einschätzt	„Ich glaube, ich kann es so zusammenfassen, dass wenn alles funktioniert und bereits hergerichtet ist, kann ich die [digitale Medien] gut nutzen und habe ich auch gute Fähigkeiten, da fühle ich mich dann sicher.“ (S3, Z. 477–479)	Bezieht sich nicht spezifisch auf einen mediendidaktischen Kompetenzbereich
--	---	---	---

Kat. 2: Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
UK1 Erfahrungen über die Planung von Unterrichtseinheiten mit digitalen Medien	Erfahrungen/Überzeugungen, die sich vorwiegend mit der Planung, aber auch mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht befassen	„Zuverlässig planbar, sicher, wenn man sich gut genug vorbereitet. Also als Lehrperson in Luxemburg hat man ja immer Zeit nach den Lehrstunden, sich gut vorzubereiten für die folgenden Tage. Und meistens besitzt man ja auch die digitalen Medien, die man im Unterricht benutzen würde, auch zu Hause.“ (S1, Z. 31–34)	Keine Erfahrungen, die sich auf einen spezifischen mediendidaktischen Kompetenzbereich beziehen
UK2 Sozio-kollaborativer Lernprozess über medienrelevante Konzepte und Techniken	Aussagen, in denen die befragte angehende Grundschullehrkraft sich mit Peers oder mit einer beruflich aktiven Lehrkraft über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht austauscht	„Ich hatte aber auch meine Lehrerin und meine Freundin aus dem Studium, die mir beide Feedback zu dieser Stunde gaben, was ich mir notierte. Und diese Notizen habe ich noch immer für weitere Praktika, in denen ich dann diese Notizen herausnehmen kann und wieder benutzen kann.“ (S2, Z. 179–182)	– Einflussfaktoren 2. Modelllernen (Beobachtung von Vorbildern) & 3. verbale Einflüsse (soziale Ermutigung) gehören zu dieser UK – Rein zwischenmenschlicher Prozess, der vermehrt mit einer Bewertung der Konzepte und Techniken einhergeht

UK3 Reflexion über Potenzial/Möglichkeiten und Risiken digitaler Medien	Geäußerte Überzeugungen über die Potenziale/Einsatzmöglichkeiten sowie Risiken von digitalen Medien für das Lehren und Lernen	„Also, ich denke, dass das wirklich von A bis Z gehen kann. Ja, von punkto erstellen einer PowerPoint, danach eine Präsentation bis hin zu Recherchen am Internet, aber auch zum Beispiel Musik produzieren anhand von GarageBands, sag’ ich mal jetzt.“ (S4, Z. 287–289)	– Einflussfaktor 4. physiologische Reaktionen (Körperliche & emotionale Zustände) gehört zu dieser UK – Rein individueller Prozess
UK3.1 Ablenkung durch digitale Medien (INDUKTIV)	Aussagen über Erfahrungen, bei denen digitale Medien beim Lehren und Lernen abgelenkt haben oder Aussagen, die deren Ablenkungspotenzial einschätzen	„In meinem Fall war es so, dass die Schüler auf iPads arbeiten durften und da gab es nicht wirklich irgendeine Sperrung von den anderen Medien oder Sonstiges und da herrschte auch von sogenannten GIFs, die man einfügen konnte und da die Schüler den konstanten Zugriff auf diese hatten, nutzten die Schüler auch die GIFs und Bilder und fügten diese überall ein und das führte eben zu sehr viel Ablenkung eigentlich.“ (S2, Z. 39–43)	/
UK4 Zusammenhang von (Reflexions-)Aufwand und Selbstwirksamkeit (INDUKTIV)	Aussagen, in denen die befragte angehende Grundschullehrkraft abwägt, ob eine niedrige Selbstwirksamkeit mit einem höheren (Reflexions-)Aufwand/Vorbereitungszeit einhergeht, wenn digitale Medien für das Lehren und Lernen eingesetzt werden sollen	„Ich würde schon sagen ja, weil man sich ja dann auch in der Vorbereitungszeit selbst mehr mit dem Medium auseinandersetzen muss oder auch sich auseinandersetzt, weil man sich ja halt unsicher fühlt und man das dann ja vorbeugen möchte, dass im Unterricht dann alles gut läuft und diese Unsicherheit nicht irgendwie an die Schüler vermittelt wird oder die das irgendwie merken.“ (S3, Z. 122–126)	– Art der Reflexionen: mediendidaktische

Kat. 3: Kompetenzbereiche der Mediendidaktik			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
UK1 Entwickeln von eigenen Beispielen für mediendidaktisches Handeln	Aussagen, die sich auf die Fähigkeit/ Überzeugungen beziehen, eine (passende) digitale Medienlandschaft für ein Lehr-Lernsetting zu gestalten oder medienbezogene Themen zu behandeln	„[...] In meinen letzten Praktika konnte ich die Erfahrung machen, dass es eigentlich sehr gut funktioniert, die Stunde aufzubauen, um soziale und digitale Medien in die Stunden einzubringen. An der Umsetzung jedoch scheitert es manchmal. Das hängt aber von vielen unterschiedlichen Begegnungen ab.“ (S2, Z. 96–99)	Im Vergleich zu UK1 von Kat. 2 konzentriert sich diese UK stärker auf das Selbst und den Lehr-Lern-Kontext und weniger auf die zuverlässige Planung von UE ⁴² mit digitalen Medien
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	& wie überzeugt der/die Befragte ist dies erfolgreich umzusetzen	„So Codingstunden, wo es wirklich um Coding geht oder wirklich konkret um Kompetenzen, die nur durch digitale Medien gefördert werden können, das würde ich eher schwieriger einschätzen. Also da müsste ich, glaube ich, noch mehr lernen, dass das gut umsetzbar wäre.“ (S3, Z. 164–168)	Zukunftsgerichtet und situationsabhängig
UK2 Analysieren und Bewerten von Beispielen für mediendidaktisches Handeln	Aussagen, die sich auf die Fähigkeit beziehen, exemplarische Unterrichtsszenarios auf ihre gelungene/misslungen, digitale Mediennutzung zu evaluieren sowie Überzeugungen, die hiermit einhergehen	„Wenn man am Ende der Stunde z.B. merkt, dass die Schüler und Schülerinnen eigentlich das ganze Thema oder das Thema der Stunde nicht verstanden haben, kann man davon ausgehen, dass die digitalen Medien, die dann auch dort benutzt wurden, nicht zum Verständnis beigetragen haben.“ (S2, Z. 157–160)	– Kriterien, an denen sich ein erfolgreicher/ misslungener Einsatz von digitalen Medien Erkennen lässt, gehört auch zu dieser UK – Die Bewertung eines Medienangebots, als gelungen oder misslungen, gehört auch zu dieser UK

⁴² UE = Unterrichtseinheit

↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	& wie überzeugt der/die Befragte ist dies erfolgreich umzusetzen	„Ja, also wie gesagt, in der Stunde schon. In einer Stunde, wo es jetzt eher um Coding geht oder eine komplett eher Richtung Informatik neigende Unterrichtsstunde, würde ich jetzt nicht sagen, dass ich das gut einschätzen könnte.“ (S3, Z. 236–238)	Zukunftsgerichtet und situationsabhängig
UK3 Charakterisieren und Bewerten von theoretischen Ansätzen für mediendidaktisches Handeln	Aussagen, die sich auf die Fähigkeit beziehen, theoretische Ansätze in puncto digitaler Medien sachgerecht darzustellen und zu thematisieren sowie Überzeugungen zum Mehrwert/zur Relevanz von Theorien für das Lehren und Lernen	„Vor allem in Bezug auf digitale Medien würde ich sagen, dass die schon sehr relevant sind, weil sie einem irgendwie eine Richtlinie an die Hand geben, wie man das gut umsetzen kann, was beachtet werden muss, was geschehen sollte, damit es auch ein Erfolg wird.“ (S3, Z. 278–280)	– Der Fokus liegt eher auf den Mehrwert/die Relevanz von mediendidaktischen Theorien für die Lehre – Genannte theo. Ansätze gehören zu dieser UK
↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	& wie überzeugt der/die Befragte ist dies erfolgreich umzusetzen	„Das hängt halt von den Ansätzen ab, von denen ich jetzt sicher bin, dass ich sie relativ gut kenne und wo ich mich sicher fühle, diese zu vermitteln, da würde ich sagen, dass ich mich auch sicher fühle, eben diese im alltäglichen Unterricht korrekt an die Schüler zu vermitteln.“ (S5, Z. 298–300)	Zukunftsgerichtet und situationsabhängig
UK4 Einschätzen und Durchschauen von Bedingungen für mediendidaktisches Handeln	Aussagen, die sich auf die Fähigkeit beziehen, die notwendigen Rahmenbedingungen/Faktoren für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien zu erkennen und zu berücksichtigen, sowie Überzeugungen zu wichtigen Rahmenbedingungen/Faktoren	„Meiner Meinung nach ist das sehr wichtig, da Ruhe und Konzentration gegeben sein muss für Schülerinnen und Schüler, zumindest auch in einem sehr jungen Alter, damit diese den Fokus auf die Stunde legen können und auf das Thema, an dem sie arbeiten müssen.“ (S2, Z. 229–231)	Genannte Rahmenbedingungen & Faktoren gehören zu dieser UK

↳ Selbstwirksamkeitserwartungen	& wie überzeugt der/die Befragte ist dies erfolgreich umzusetzen	„Ich bin schon sehr davon überzeugt, dass ich weiß, was die Kinder heutzutage möchten, damit sie sich am Unterricht beteiligen und dass die digitalen Medien dort eben auch eine wichtige Rolle spielen. Und ja, ich glaube schon, dass ich auch den Kindern dann das geben kann, was sie sich auch erhoffen.“ (S1, Z. 324–327)	Zukunftsgerichtet und situationsabhängig
---------------------------------	--	--	--

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Das Kommunikationsmodell von Shannon (1948).....	11
Abbildung 2: Kompetenzstrukturmodell medienpädagogischer Kompetenz (Herzig & Martin, 2017, S. 97)	13
Abbildung 3: Medien im didaktischen Dreieck (Petko, 2014, S. 116)	17
Abbildung 4: Zulassung am BScE nach Muttersprache (SCRIPT, 2021)	35
Abbildung 5: Verteilung der Praktika während des BScE-Studiums (Uni.lu, o. J.)	36
Abbildung 6: Ablauf strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S. 93).....	42
Abbildung 7: Stichprobenziehung anhand des Schneeballprinzips unter Berücksichtigung der Kriterien (eigene Darstellung).....	44
Abbildung 8: Mediale Habitusform - deduktiv erschlossen (eigene Darstellung).....	48
Abbildung 9: Grundsätzliche Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht.....	49
Abbildung 10: Kompetenzbereiche der Mediendidaktik – deduktiv erschlossen (eigene Darstellung).....	49
Abbildung 11: Verteilung der Codes zu den jeweiligen (Unter-)Kategorien (eigene Darstellung).....	53
Abbildung 12: Zuordnung der medialen Habitusformen unter Berücksichtigung möglicher Tendenzen (eigene Darstellung).....	70
Abbildung 13: Zuordnung der medialen Habitusformen unter Berücksichtigung möglicher Tendenzen (eigene Darstellung).....	100
Tabelle 1: Gestaltungsmöglichkeiten & -prinzipien in Bezug auf digitale Medien (eigene Darstellung).....	18
Tabelle 2: Überzeugungen von Lehrpersonen nach Bezugssystemen (Kunter & Pohlmann, 2015).....	22
Tabelle 3: BScE Kurse mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien (eigene Darstellung).....	37
Tabelle 4: Kategorien zur Beantwortung der Hypothesen (eigene Darstellung)	50
Tabelle 5: Genannte Potenziale, Einsatzmöglichkeiten und Risiken von digitalen Medien (eigene Darstellung)	81
Tabelle 6: Kriterien der befragten Studierenden, die einen gelungenen oder misslungenen Unterricht mit digitalen Medien ausmachen (eigene Darstellung)	90
Tabelle 7: Faktoren inklusive Überzeugungsgründe, die nach den Aussagen der Studierenden für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien gegeben sein müssen (eigene Darstellung)	96
Tabelle 8: Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitserwartungen (eigene Darstellung).....	104