

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden im Kontext der
Digitalisierung

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Barbara Eder BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Abstract (D).....	4
Abstract (E)	5
Einleitung	6
Digitalisierung im Bildungsbereich.....	7
<i>Definition und Rahmenmodell Digitalisierung.....</i>	<i>9</i>
<i>Lehrende als Akteur:innen von Digitalisierung im Bildungswesen.....</i>	<i>11</i>
Die Rolle der Lehrenden im Schulsystem.....	12
<i>Die Lehrer:innenrolle.....</i>	<i>14</i>
<i>Anforderungen und Erwartungen an Lehrende im Kontext der Digitalisierung.....</i>	<i>14</i>
Anforderungen und Erwartungen innerhalb der Professionalisierungsforschung	15
Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Masterplan Digitalisierung)	16
Anforderungen und Erwartungen in den (gesetzlichen) Regelwerken	18
Berufliches Selbstverständnis von Lehrenden	22
<i>Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften</i>	<i>24</i>
<i>Befunde zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen</i>	<i>25</i>
Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der vorliegenden Studie	27
Methode	28
<i>Untersuchungsdesign.....</i>	<i>28</i>
Gruppendiskussion.....	29
Dokumentarische Methode	32
<i>Rekrutierung</i>	<i>37</i>
<i>Stichprobe</i>	<i>37</i>
<i>Durchführung.....</i>	<i>38</i>
Ergebnisse.....	41
<i>Gruppe 1 Diskursbeschreibung</i>	<i>41</i>
Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und in der Unterrichtspraxis	42
Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda)	47
Selbstbezogene Einstellungen und Überzeugungen Gruppe 1	52
<i>Gruppe 2 Diskursbeschreibung</i>	<i>60</i>
Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und in der Unterrichtspraxis	60
Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda)	63
Selbstbezogene Einstellungen und Überzeugungen Gruppe 2	68
<i>Zusammenfassung der Diskursbeschreibungen.....</i>	<i>74</i>
<i>Typenbildung</i>	<i>75</i>
Typ 1 Verweigerung und Widerstand.....	76
Typ 2 Resignation und Zweifel.....	78
Typ 3 Pragmatismus und Distanz	79

Typ 4 Kompensation und Kontrolle.....	81
Typ 5 Konformität und Integration	82
Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde	84
<i>Fragestellung 1: Berufliches Selbstverständnis</i>	<i>84</i>
<i>Fragestellung 2 und 3: Digitale Überzeugungen und Einstellungen</i>	<i>86</i>
Digitale Überzeugungen und Einstellungen als zentrale Unterscheidungsdimensionen	86
Akzeptanz- und Ablehnungsüberzeugungen als Differenzierungsmerkmal.....	88
<i>Fragestellung 4: Selbstbezogenen Überzeugungen und Einstellungen</i>	<i>88</i>
Digitale Kompetenz	89
Lehrende als Einzelkämpfer:innen: Balanceakt zwischen Isolation und Autonomiestreben	91
Verschiebung von Kontrollüberzeugungen	92
<i>Ansatzpunkte und Ausblick</i>	<i>93</i>
<i>Grenzen der vorliegenden Untersuchung.....</i>	<i>94</i>
Literaturverzeichnis	96
Abbildungsverzeichnis	104
Tabellenverzeichnis	105
Inhaltsverzeichnis Anhänge.....	106

Abstract (D)

Die vorliegende Arbeit beleuchtet das Wirkungsgefüge zwischen normativen Rollenanforderungen im Berufsfeld, digitalisierungsbezogenen Überzeugungen und Einstellungen und dem digitalen beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens.

Ein zentraler Befund der Studie ist, dass das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden angesichts der Digitalisierung durch Unsicherheit charakterisiert ist. Im Umgang mit dieser Unsicherheit konnten fünf unterschiedliche Typen identifiziert werden, die sich entlang ablehnender und akzeptierender Überzeugungen zur Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und zur Digitalisierung der schulischen Praxis im Lehr-Lern Kontext sowie hinsichtlich der digitalen Kompetenzüberzeugungen unterscheiden lassen, wobei eine gering ausgeprägte digitale Kompetenzüberzeugung mit ablehnenden digitalen Überzeugungen einherging. Über die Typen hinweg bestand eine ablehnende Einstellung gegenüber den Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda).

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die zunehmende Digitalisierung im Schulwesen bei gleichzeitiger Heterogenität von bildungspolitischen Anforderungen und Erwartungen bei den Lehrenden eine Entwicklung hin zu externalen Kontrollüberzeugungen, ungünstige Denkmuster als Einzelkämpfer:innen (Isolation) und die Ablehnung der bildungspolitisch vorgegebenen Anforderungen befördert.

Als wesentliche Ansatzpunkte zur Stabilisierung des digitalen beruflichen Selbstverständnisses von Lehrenden werden spezifische digitale Überzeugungen, die Aneignung digitaler Kompetenzen, die Stärkung der Grundbedürfnisse (Soziale Eingebundenheit und Autonomie) sowie die Implementierung von standardisierten, kompetenzorientierten digitalisierungsbezogenen Anforderungen (Digitalisierungskonzept am Schulstandort) durch die Autorin aufgezeigt.

Die Ergebnisse beruhen auf zwei Gruppendiskussionen mit Lehrenden (N=8), die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Abstract (E)

The present study examines the interplay between normative role expectations within the teaching profession, digitalization-related beliefs, and teachers' digital professional self-concept in the context of the ongoing digital transformation of the school system.

A central finding of the study is that teachers' professional self-concept in times of digitalization is characterized by uncertainty. In dealing with this uncertainty, five distinct types were identified, which differ along a continuum of rejecting versus accepting beliefs regarding digitalization as a societal phenomenon and the digitalization of teaching and learning practices, as well as in terms of their digital competence beliefs. Low levels of perceived digital competence were associated with more negative beliefs about digitalization. Across all types, a critical stance toward educational policy requirements and expectations was evident.

Furthermore, the findings indicate that increasing digitalization in schools - combined with heterogeneous and sometimes inconsistent educational policy demands - tends to foster more external locus of control beliefs among teachers, unfavorable cognitive patterns characterized by a "lone fighter" mentality (isolation), and resistance toward politically mandated digitalization requirements.

The author identifies several key starting points for stabilizing teachers' digital professional self-concept: the development of specific positive digital beliefs, the acquisition of digital competencies, the strengthening of basic psychological needs (relatedness and autonomy), and the implementation of standardized, competence-oriented digitalization requirements (e.g., a school-based digitalization concept).

The results are based on two group discussions with teachers (N = 8), which were analyzed using the documentary method.

Einleitung

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war ein Forschungsprojekt der Universität Wien zur *Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengleichheit*. Ein Themenbereich des Projekts zielte darauf ab, die Rolle der Lehrenden im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens zu beleuchten. Zur Frage, welche Anforderungen zukünftige Lehrende aufweisen sollten, liegt eine Reihe an forschungsbasierten Befunden vor, die in ihrer Vorhersage teilweise beträchtlich voneinander abweichen (vgl. Eder & Hörl, 2021; Hofmann et al., 2021), allerdings hat für das Feld der Digitalisierung im Nachgang zur Corona-Pandemie eine Bewegung eingesetzt, die von Lehrenden zunehmend neue Kompetenzen erfordert. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrende in Zukunft vermehrt Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien übernehmen, um die digitalen Möglichkeiten für Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts zu nutzen. Dafür sind Fähigkeiten und Fertigkeiten im IT-Bereich ebenso wie im „kreativen und operativen Bereich (d.h. bei der Erstellung von digitalisierten Medien und Materialien genauso wie bei der Verwendung für entsprechende Prozesse)“ sowie „medienpädagogische und medienpsychologische Kompetenzen“ notwendig (Hofmann et al., 2021, S. 292). Hinsichtlich der Identifikation mit dem Lehrer:innenberuf kommen Hofmann et al. (2021) insgesamt zu dem Ergebnis, dass es für Lehrende (nicht nur) angesichts des aktuellen Digitalisierungsschubes günstig ist, wenn sie „im Sinne einer persönlichen Haltung über ein stabiles professionelles Selbstbewusstsein verfügen“ (S. 293).

In Österreich wurde (ähnlich wie in Schweden bereits Jahre zuvor) durch das Bundesministerium für Bildung (BMB) beginnend mit dem Jahr 2018 die Umsetzung des *Masterplans Digitalisierung* (Bundesministerium für Bildung, 2018), welcher schwerpunktmäßig bei der Verbesserung der technologischen Infrastruktur, der Ausbildung von Schüler:innen und bei der Ausbildung von Lehrkräften ansetzt, als prioritäres Leitprojekt definiert. Mit Blick auf die Digitalisierung kommt den Lehrkräften und ihren individuellen Voraussetzungen eine Schlüsselfunktion innerhalb des Bildungssystems zu (Lachner et al., 2020). Seitens des österreichischen Bildungsministeriums gelten digital kompetente Pädagog:innen als „der Schlüssel für eine zeitgemäße und adäquate Bildung in einer digitalisierten Welt“ (Bundesministerium für Bildung, o.J.). Damit kommt der Frage, über welche Voraussetzungen und Kompetenzen Lehrpersonen im Kontext digitaler Bildung verfügen müssen, um digitale Anwendungen im Unterricht didaktisch sinnvoll einsetzen und ihre Schüler:innen auf Veränderungen durch die Digitalisierung vorbereiten zu können, eine

immense Bedeutung für die schulische Praxis zu (Lachner et al., 2020; Scheiter & Lachner, 2019). Die vorliegende Forschungsarbeit befasst sich mit der Rolle und dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens.

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt eine Beschreibung des Feldes der Digitalisierung in Verbindung mit dem Bildungssystem (Kapitel *Digitalisierung im Bildungsbereich*). Im Anschluss daran werden theoretische Ausführungen zur Lehrer:innenrolle dargestellt und auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche wird ein Überblick über die Anforderungen und Erwartungen an Lehrende im Bereich der Professionalisierungsforschung, der Bildungspolitik und der gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel *Anforderungen und Erwartungen an Lehrende im Kontext der Digitalisierung*) gegeben. Im Kapitel *Berufliches Selbstverständnis von Lehrenden* erfolgt in Anlehnung an Fend (2009) und Warwas (2012) die Definition des Begriffs des *beruflichen Selbstverständnisses* als prozesshafte Identitätsleistung der Lehrenden. Auf dieser theoretischen Grundlage basiert die Formulierung der Fragestellungen. Im Methodenteil wird die Gruppendiskussion und die dokumentarische Methode als Erhebungs- bzw. Analyseverfahren dargestellt. Anschließend folgen Ergebnisdarstellung sowie Diskussion und Zusammenfassung zentraler Ergebnisse.

Digitalisierung im Bildungsbereich

Im Folgenden wird das Feld der Digitalisierung im Kontext des Bildungssystems mit Blick auf bestehende Diskurse innerhalb und außerhalb der Forschungslandschaft näher beleuchtet und ein Überblick über gängige Definitionen der Digitalisierung gegeben. Auf Basis eines Rahmenmodells, das aus schulpädagogischer Perspektive die Digitalisierung in Zusammenschau mit dem Bildungswesen systematisiert, werden anschließend Forschungsansätze zu Lehrenden als Akteur:innen von Digitalisierung beschrieben und eingeordnet.

Digitalisierung wird seit mehreren Jahren als umfassender, gesellschaftlicher Megatrend, als gesellschaftsverändernde Revolution mit Totalitätsanspruch postuliert. Sie betrifft dementsprechend alle gesellschaftlichen Sektoren und damit auch das Bildungssystem (Heßmer & Schäfer, 2025; Scharfenberg et al., 2022). Digitalisierung im Kontext von Bildung wird dabei häufig als Wandlungsprozess aufgefasst, in welchem digitale Technologien in den Unterricht Einzug halten, diesen ergänzen und neue Möglichkeiten für Lern- und Lehrprozesse eröffnen (Lachner et al., 2020). Dabei handelt es sich keineswegs um eine neue Entwicklung im Bildungsbereich, bereits in den 1960er und 1970er Jahren bestand in den Bildungswissenschaften ein, wenn auch nicht breitenwirksamer, Diskurs zu neuen Medien und der damit verbundenen Hoffnung auf eine neue Didaktik (Scharfenberg et al., 2022). Die

heutige Allgegenwärtigkeit der Digitalisierung im Bildungsbereich findet Ausdruck in den umfassenden Forschungs- und Fördervolumina auf nationaler und internationaler Ebene (Scharfenberg et al., 2022). Parallel dazu üben Soziale Medien und internetbasierte Anwendungen einen großen Einfluss auf bildungsrelevante Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus. Darüber hinaus entstehen derzeit revolutionäre Technologien und Anwendungen im Bereich der sprachbasierten Modelle des maschinellen Lernens, deren Auswirkungen auf das Bildungssystem von großer Bedeutung sind. Einige Expert:innen vertreten bereits die Auffassung, dass der digitale Dualismus, der zwischen digital und analog, online und offline, realer Welt und virtueller Arbeit unterscheidet, überwunden ist und digitale Technologien, Systeme und Prozesse kaum noch explizit wahrgenommen werden, da sie immanenter Teil der heutigen Gesellschaft sind (Jurgenson, 2011; Selwyn, 2021).

In diesem bewegten Feld hat sich von Beginn an eine intensive, internationale wissenschaftliche Begleitforschung zu den unterschiedlichsten medienpädagogischen und psychologischen Facetten entwickelt, die für Schul- und Unterrichtsprozesse relevant, aber schon aufgrund des Ausmaßes häufig unüberschaubar ist. Hinzu kommt, dass die Befundlage über verschiedene Disziplinen hinweg heterogen ist und zu einer Vielzahl an digitalen Technologien und Anwendungen im Kontext des Bildungswesens keine eindeutige Evidenz abgeleitet werden kann (Scharfenberg et al., 2022; Selwyn, 2023). Die Digitalisierung stellt dabei aber nicht nur eine wissenschaftliche, sondern auch eine gesellschaftliche Herausforderung dar. Sie verlangt von Schüler:innen eine umfassende Medienbildung, um für die Welt im ständigen digitalen Wandel vorbereitet zu sein. Die Schule wird dabei als zentrale Institution angesehen, um junge Menschen auf diese Herausforderungen vorzubereiten und Medienbildungsprozesse in Gang zu setzen (Lachner et al., 2020).

Die Diskussion zur Digitalisierung in den Schulen gerät vor diesem Hintergrund leicht zum Spielball von politisch motivierten Debatten. Am Beispiel Schwedens, welches als Vorreiter der Digitalisierung galt, wird dies deutlich. Im Herbst des Jahres 2023 nahm die schwedische Regierung die bis dahin geltende nationale Digitalisierungsstrategie zurück und reduzierte den digitalen Unterricht in den Klassenzimmern weitgehend. Insbesondere in der Volksschule wurde das Tablet vollständig verbannt und die Rückkehr zu Papier und Bleistift eingeleitet. Die schwedische Regierung begründete ihre Entscheidung unter anderem mit einer Stellungnahme des renommierten Karolinska Instituts (Karolinska Institut, 2023). Das von namhaften Expert:innen aus dem Bereich Psychologie und Neurowissenschaften verfasste Dokument argumentiert, dass es keine ausreichende wissenschaftliche Evidenz für die positiven Auswirkungen von Digitalisierung gebe und die Befundlage zeige, dass sich

Digitalisierung negativ auf den Wissenserwerb von schwedischen Schüler:innen auswirke. Die anschließende internationale Debatte ortete in Teilen einen politisch motivierten Paradigmenwechsel. Selwyn (2023) verweist dabei auf die widerstrebenden Expert:innenmeinungen von Psycholog:innen und Neurowissenschaftler:innen einerseits, die vor möglichen Schäden des exzessiven Gebrauchs von digitalen Technologien warnen, und auf der anderen Seite jenen Ansichten von Pädagog:innen und Medienwissenschaftler:innen, die die Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche aufzählen, die die kreative Nutzung von digitalen Technologien bereit hält. Er plädiert für einen offenen Zugang:

Rather than turning to a narrow set of ‘scientific’ voices, the emphasis should be on allowing Swedish teachers and students to share best practices – outlining what forms of digital education work for them, and what might be useful for others in similar circumstances. (Selwyn, 2023, Abs. 16).

Diese Vielstimmigkeit des Diskurses verdeutlicht, dass die Digitalisierung des Schulsystems eine Entwicklung darstellt, die in ihrem Facettenreichtum nicht auf eine einfache Pro-Contra Fragestellung reduziert werden kann, sondern einer vielschichtigen Betrachtung bedarf und angesichts der ständigen technologiegetriebenen Weiterentwicklung – im Untersuchungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit wurde mit dem Programm Chat-GPT erstmals ein auf maschinellem Lernen basierendes Sprachmodell in der breiten Anwendung zugänglich - wird deutlich, dass diese Entwicklungen für den Bildungsbereich höchst relevant sind und in Zukunft noch an Aktualität zunehmen werden.

Definition und Rahmenmodell Digitalisierung

Neben der stark politischen Konnotation der Debatte in der Öffentlichkeit ist für die Diskussion innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft kennzeichnend, dass der Begriff Digitalisierung diffus und inflationär verwendet wird (Scharfenberg et al., 2022; Syring et al., 2022), es aber eine Tendenz zur Unterscheidung von zwei Aspekten gibt: die eher technische Perspektive der Umwandlung analoger in digitale Inhalte und jene weitere Perspektive, die Digitalisierung als durchdringendes, gesellschaftliches Phänomen betrachtet (Scharfenberg et al., 2022). Evident ist dabei, dass letzteres ohne ersteres nicht existent wäre. Lachner et al. (2020) betonen beide Aspekte in einer prozesshaften Perspektive und führen aus, dass der Begriff Digitalisierung sowohl einen technologischen als auch einen gesellschaftlichen Aspekt umfasst. Digitalisierung im Kontext Schule wird von Lachner et al. (2020) mit Bezug auf Chauahan, 2017 und Puentedura, 2006 verstanden „als Wandlungsprozess-[...], in dem digitale Medien und Technologien zunehmend bisherige analoge Unterrichtsprozesse ergänzen und neue Möglichkeiten bezüglich der Realisierung

von Lern- und Lehrprozessen erlauben“ (S. 67) und zugleich als Phänomen, welches „gesellschaftliche Herausforderungen stellt, deren Bewältigung eine umfassende Medienbildung von Schülerinnen und Schülern“ erfordert (Lachner et al., 2020, S. 67). Syring et al. (2022) plädieren vor dem Hintergrund der heterogenen Begriffsdebatte für eine Klarstellung des Begriffs aus schulpädagogischer Perspektive vor allem hinsichtlich der konkreten Aspekte der Digitalisierung, die im jeweiligen Kontext angesprochen werden. Sie legen ein Rahmenmodell zur Ordnung der Begrifflichkeiten vor, das verschiedene Aspekte von Digitalisierung(sprozessen) systematisiert (vgl. Abbildung 1). Die Autor:innen beziehen sich dabei auf die oben angeführte Definition nach Lachner et al. (2020). Das Modell basiert auf einer Überblicksdarstellung des Forschungsstandes zur Digitalisierung und umfasst Themen, Theorien, Studien und Modelle aus schulpädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Hand- und Lehrbüchern. Das Rahmenmodell verfolgt einen umfassenden Ansatz. Die Autor:innen berücksichtigen die Mehrebenenstruktur und in Anlehnung an Fend (2009) die unterschiedlichen Akteur:innen des Bildungssystems. Das Modell integriert die Ebenen bzw. Aspekte *Gesellschaft und Bildungssystem, Region und Schule, Umfeld und Klasse* sowie *Unterricht, Angebot und Gegenstand*. Als Akteur:innen beschreibt es *Lehrende* und ihr Handeln im Unterricht sowie *Lernende*, ihre Lernvoraussetzungen und ihr Handeln im Unterricht. Zudem werden auch außerschulische Perspektiven und Kontexte miteinbezogen. Ein wesentliches Merkmal des Modells ist die Unterscheidung zwischen Medien als Unterrichtsgegenstand und Medien im Lehr-Lern-Prozess (vgl. Syring et al., 2022).

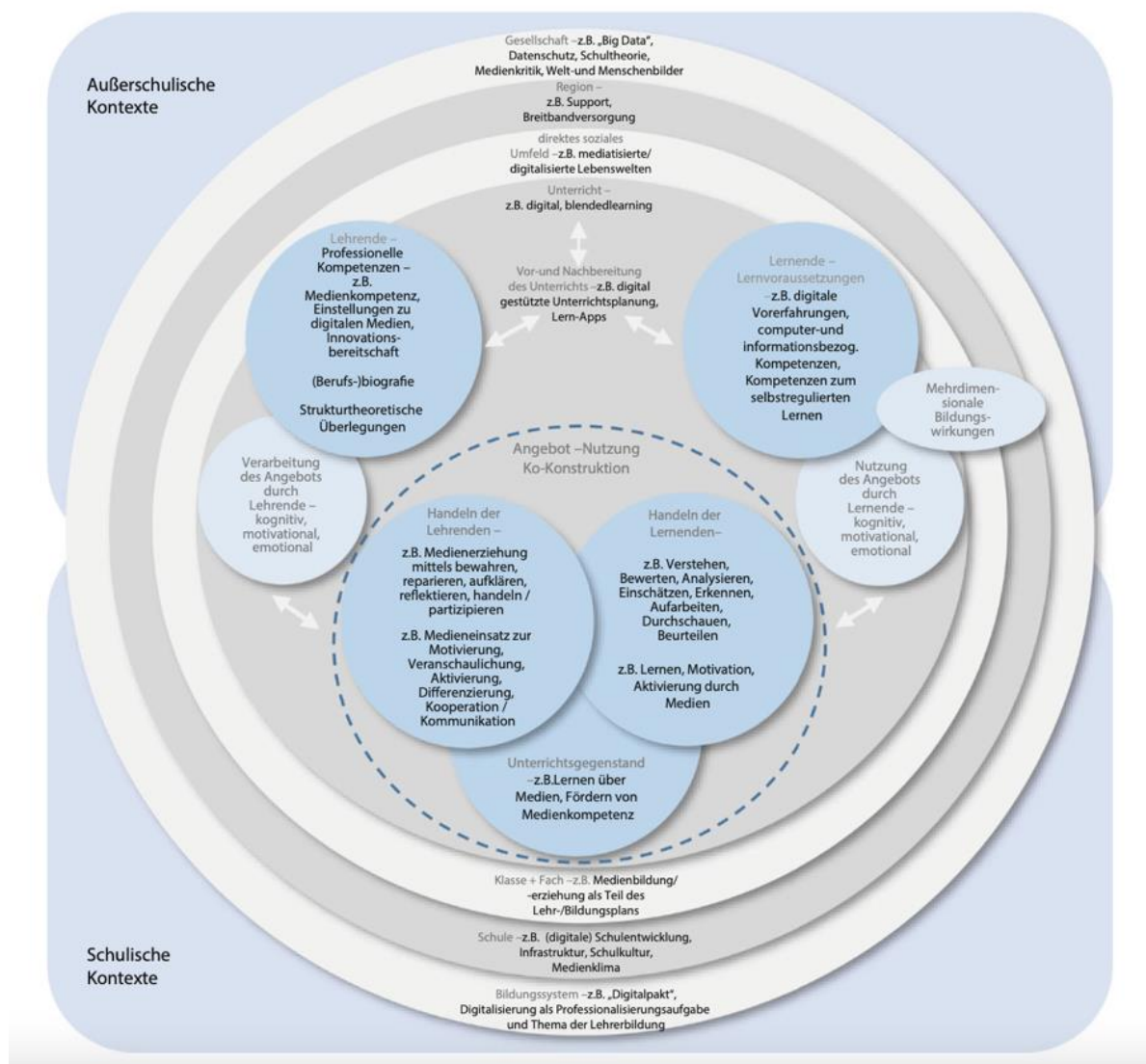


Abbildung 1. Rahmenmodell zur Digitalisierung. Entnommen aus Syring et al. (2022, S. 619).

Lehrende als Akteur:innen von Digitalisierung im Bildungswesen

Lehrpersonen spielen eine zentrale Rolle und sind in dem Modell auf Unterrichtsebene zweifach vertreten: sie werden beforscht auf Ebene ihres *Handelns im Unterricht* (z. B. ihre Medienerziehung oder ihr Medieneinsatz) und als *Pädagog:innen mit professionellen Kompetenzen* (zum Beispiel ihr Fachwissen oder ihre Medienkompetenz). Auf Basis dieser beiden Perspektiven ordnen Syring et al. (2022) die bestehenden Forschungsansätze. Das *Handeln im Unterricht* der Lehrenden wird in der Literatur vor allem hinsichtlich zweier Themenbereiche beleuchtet. Bei einem Themenkomplex geht es um die Vermittlung digitaler Kompetenzen im Sinne eines Bildungszieles (des 21. Jahrhunderts), wobei digitale Medien, deren Verstehen und (kritische) Nutzung zum Lerngegenstand werden. Der zweite Themenkomplex umfasst die Erforschung der Nutzung digitaler Medien als didaktische

Instrumente. Zielsetzung dabei ist es, einen Mehrwert für das fachliche Lernen zu erzielen (Petko, 2012b; Scheiter & Lachner, 2019). Digitale Medien, wie beispielsweise die vereinfachte Präsentation von Inhalten in Form von multimedialen Anwendungen, sind hier Methode, nicht Gegenstand zur Erreichung von Lernzielen (Lachner et al., 2020; Syring et al., 2022).

Forschungsarbeiten, die *Lehrende als Pädagog:innen mit professionellen Kompetenzen* in den Blick nehmen, fokussieren häufig im weitesten Sinne auf Kompetenzen wie beispielsweise Medienkompetenz, Überzeugungen und Einstellungen zu digitalen Medien, Selbstwirksamkeit hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medien sowie Innovationsbereitschaft. Eine Reihe an unterschiedlichen Kompetenzmodellen, darunter das weitverbreitete TPACK-Modell (Technological Pedagogical Content Knowledge) oder kompetenztheoretische Professionsmodelle kommen in diesem Zusammenhang zur Anwendung (Syring et al., 2022).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich Lehrende in diesem Feld mit einer Vielzahl an technischen Möglichkeiten und didaktischen Werkzeugen in Verbindung mit gesellschaftlichen Entwicklungen zunehmend neuen Anforderungen und Erwartungen hinsichtlich ihrer Kompetenzen, motivationaler und einstellungsbezogener Merkmale (Hofmann et al., 2021; Scheiter & Lachner, 2019) gegenübersehen. Auch Chiu et al. (2024) orten angesichts der neueren Entwicklungen wie Chat-GPT Veränderungen in den Anforderungen an Lehrpersonen. Es kommt zu einer Erweiterung des Rollenspektrums (Paetsch et al., 2021; Reusser, 2000; Terhart, 2011). Diese Veränderungen sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Die Rolle der Lehrenden im Schulsystem

In diesem Kapitel erfolgt zunächst ein kurzer Überblick zum Konzept der Rolle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Im Anschluss daran wird die Lehrer:innenrolle im Schulsystem dargestellt und ein Überblick zu den mit der Digitalisierung verbundenen Anforderungen und Erwartungen gegeben.

Aus Perspektive der Arbeits- und Wirtschaftspsychologie wird unter Rolle ganz allgemein ein Bündel normativer Erwartungen verstanden, die sich an Träger:innen von sozialen Positionen richten (Nerdinger et al., 2019), wobei die Position durch den Beruf bzw. die ausgeübte Tätigkeit festgelegt wird. Als *Rollenverhalten* werden die Reaktionen des:r Rollenempfänger:in auf die wahrgenommenen Erwartungen bezeichnet. Allerdings wird das Rollenverhalten (Nerdinger et al., 2019) nicht nur durch diese externe Erwartungen bestimmt, sondern auch durch das *Rollenselbstbild*, also die Vorstellung darüber, wie eine Rolle

ausgeführt wird und welche Erwartungen erfüllt werden (sollen) (Rechtien, 2022).

Rollenkonflikte wiederum entstehen, wenn sich Erwartungen, die an eine:n Rolleninhaber:in gerichtet werden, widersprechen, wenn es also beispielsweise zu divergierenden, uneindeutigen Erwartungen kommt, jemand mehrere Rollen einnimmt oder wenn die an eine Rolle gerichteten Erwartungen mit den Werten oder Persönlichkeitseigenschaften einer Person kollidieren (Nerdinger et al., 2019). Innerhalb der Rollentheorie können unterschiedliche Strömungen nachgezeichnet werden. Warwas (2012) differenziert in struktur-funktionalistische und symbol-interaktionistische Rollenansätze. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist dabei, dass dem Konzept der *Rollenkonformität* in den struktur-funktionalistischen Ansätzen eine *Bandbreite der subjektiven Funktionsauslegung* in den symbol-interaktionistischen Ansätzen gegenübersteht (vgl. Altrichter & Heinrich, 2007; Warwas, 2012). Während in den struktur-funktionalistischen Ansätzen, die u.a. auf Dahrendorf (1968) zurückgehen, „ein Determinationsverhältnis zwischen sozialen Zuweisungen und individuellem Verhalten“ (Warwas, 2012, S. 66) angenommen wird, wird in den auf G. H. Mead (Mead, 1975) zurückgehenden symbol-interaktionistischen Ansätzen vom Rollenhandeln des Individuums ausgegangen (Warwas, 2012). Der Darstellung von Warwas (2012) folgend, betont Dahrendorf (1968) vehement den institutionalisiert bindenden Charakter von Rollenerwartungen, wohingegen Mead (1975) die Basis der Identitätsentwicklung der einzelnen Akteur:innen in ihrer Fähigkeit zur Rollenübernahme (Role Taking) und damit der Antizipation der bestehenden Verhaltenserwartung sieht (Warwas, 2012). Die weiterführende (wirtschaftswissenschaftliche) Forschung versteht die Rollengenese als Aushandlungsprozess zwischen Mitarbeiter:innen und Vorgesetzten, der verschiedene Phasen (Role Taking, Role Making, Role Routinization) durchläuft (Warwas, 2012). Zusammengefasst ist die soziale Rolle hier weniger die aufgrund von Zwang ausgeführte Rollennorm, sondern eine unter den Beteiligten ausgehandelte Beziehungsdefinition. Es geht daher in diesem Ansatz zentral um die Erkenntnis der Interpretationsbedürftigkeit sozialer Rollen (Warwas, 2012). Die Rolle, die als Typisierung in der Vorstellung einer Gruppe von Menschen besteht, wird in der Auslegung durch die Positionsinhaber:innen greifbar und wirkt auf die jeweilige Bezugsgruppe zurück. Die mit einer Position verknüpften Verhaltenserwartungen sind daher nicht exakt definiert, sondern werden durch die Positionsinhaber:innen laufend abgewandelt, bestätigt oder zurückgewiesen, es kommt zu vielfältigen Variationen. Nur bei sehr dichten, stark reglementierten Kontexten und in Kombination mit Sanktionen käme es demnach zu einer Reproduktion institutionalisierter Verhaltenskonventionen. Dazu Warwas (2012): „Statt also den

Rollenbegriff als Bündel sozialer Erwartungen an einen Positionsinhaber zu suspendieren, erscheint es sinnvoller, auftretende Modifikationen im konkreten Rollenhandeln aus einer stärker sozialpsychologischen Perspektive als kreative Identitätsleistung der Akteure auszuleuchten“ (S. 72). Warwas (2012) verortet hier einen neuen Ansatzpunkt, um sich dem Konzept der Rolle anzunähern, der im Kapitel *Berufliches Selbstverständnis von Lehrenden* aufgegriffen wird.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass der Begriff der Rolle charakterisiert ist durch die von den Rolleninhaber:innen erwarteten Verhaltensweisen, deren sozialer Position und der Ablösbarkeit der Rolle von den Rolleninhaber:innen. Für die Rolleninhaber:innen besteht ein Spielraum oder auch Spannungsfeld (Rollenkonflikt) hinsichtlich der Rollenerwartungen und deren Übernahme (Warwas, 2012; Weiß, 2021).

Die Lehrer:innenrolle

Wird von Lehrer:innenrolle gesprochen, ist damit die soziale Position einer Lehrperson bezeichnet, die diese im System Schule einnimmt und die, wie oben ausgeführt, mit normativen Verhaltenserwartungen verbunden ist. Die Lehrer:innenrolle umfasst die beruflichen Kernaufgaben, darunter die Gestaltung des Unterrichts und des Klassenmanagements, die Interaktion mit Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen sowie die Vertretung der Schule in Administration und Öffentlichkeit (Messner & Reusser, 2000; Weiß, 2021). Dementsprechend finden sich Lehrpersonen in ihrem Feld einer Vielzahl an Verantwortungszuweisungen, Aufgabenbeschreibungen Erwartungen und Erwartungsträger:innen gegenüber (Dahrendorf, 1968, Fend, 2009, Warwas, 2012). Diese manifestieren sich auf unterschiedlichen Ebenen. Beispielsweise als berufsbezogene gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien seitens der Bildungspolitik und Bildungsadministration oder als forschungsbasierte Lehrmeinungen zu geforderten Lehrer:innen-Kompetenzen, darunter fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Werthaltungen und Einstellungen (Warwas, 2012). Gesellschaftliche Ansprüche und Erwartungshaltungen an Lehrende werden zudem medial transportiert oder bestehen innerhalb der Kolleg:innenschaft als tradierte Wissensbestände, in Form von Vorgaben der Direktion, oder als Erwartungen der Elternschaft und der Schüler:innen.

Anforderungen und Erwartungen an Lehrende im Kontext der Digitalisierung

In den folgenden Abschnitten werden Anforderungen und Erwartungen an Lehrende hinsichtlich Digitalisierung in den Bereichen der Professionalisierungsforschung, der

Bildungspolitik (*Masterplan Digitalisierung*) und der (nationalen, gesetzlichen) Regelwerke beleuchtet.

Anforderungen und Erwartungen innerhalb der Professionalisierungsforschung

Die Frage, über welche Merkmale Lehrende verfügen sollten, wurde in der bildungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Forschung unter wechselnden theoretischen Perspektiven, zu Beginn vor allem hinsichtlich der Ausprägung von verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, thematisiert. Dem zugrunde lag die Vorstellung des „geborenen Lehrers“ (Kunter et al., 2020, S. 271). Seit den 1980er Jahren finden sich Forschungsansätze zu den Kognitionen und Wissensstrukturen von Lehrkräften und zu gesundheitlichen Aspekten wie Stress- und Belastungsfaktoren des Berufs (Kunter et al., 2020; Rost, 2018; Rothland, 2012). Die aktuelle Professionalisierungsforschung zielt nach Kunter et al. (2020) auf die individuelle Ebene und auf den Berufsstand insgesamt ab und vereint integrative Ansätze, die kognitive wie auch motivationale und emotional-affektive Merkmale miteinbeziehen. Auf individueller Ebene ist mit Professionalität jenes Ausmaß gemeint, in welchem Lehrkräfte über kognitive und motivational-affektive Merkmale verfügen, um die Anforderungen des Berufs zu bewältigen. Demgegenüber zielt die Professionalisierung der Berufsgruppe darauf ab, den Lehrberuf insgesamt hinsichtlich Aufgabenbeschreibungen und Aus- und Fortbildungszielen weiterzuentwickeln (Kunter & Gräsel, 2018; Kunter et al., 2020; Niegemann, 2018; Terhart, 2011). Innerhalb der Forschung werden dabei unterschiedliche Ansätze verfolgt, wie der professionelle Charakter des Lehrberufs zu bestimmen sei. Terhart (2011) unterscheidet dabei strukturtheoretische, kompetenztheoretische und berufsbiografische Bestimmungsansätze. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass *Professionalität* (auch wenn nicht immer ganz klar ist, was unter dem Begriff genau verstanden wird) eine für Lehrende jedenfalls wünschenswerte, wenn nicht notwendige Voraussetzung ist (Terhart, 2011). Dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend, dem in deutschsprachigen Forschungsansätzen und insbesondere bei bildungspolitischen Maßnahmen häufig Raum gegeben wird, wurden zunächst als kognitive Voraussetzungen für den Berufserfolg verschiedene Bereiche professionellen Wissens (Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) differenziert und in Verbindung mit professionellen Überzeugungen als Erfolgserfordernisse definiert (Terhart, 2011). Baumert und Kunter (2006) führten diesen Ansatz weiter und legten mit dem *Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen* (S. 482) ein erweitertes Modell vor, in welchem nicht nur kognitive Aspekte berücksichtigt werden. Skizziert wird die Idee, dass professionelle Kompetenz auch motivational-affektive Merkmale umfasst. Im Modell unterschieden werden *Motivationale*

Orientierungen, Selbstregulative Fähigkeiten, Professionswissen (pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen) und *Überzeugungen/Werthaltungen*. Sichtbar wird dabei eine veränderte Erwartung an angehende Lehrer:innen: weg von der Idee des geborenen Lehrers hin zur „Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns“ (Terhart, 2011, S. 207). „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden“ (Terhart, 2011, S. 207). Wesentlich ist dabei aus kompetenztheoretischer Perspektive, dass der Aufbau der notwendigen Kompetenzen ein professionsspezifischer Lernprozess ist (Terhart, 2011). In der aktuellen Forschung vereinen Kunter et al. (2020) mit dem *Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften* beide Ansichten. Professionelle Kompetenz wird demnach einerseits durch explizite und implizite Lernprozesse aufgebaut (Qualifikationshypothese) und andererseits durch bestimmte Eingangsvoraussetzungen beeinflusst (Eignungshypothese). Lehrkräfte werden dabei als Lernende verstanden und haben eine aktive Rolle im Lernprozess (vgl. Kunter et al., 2020).

In diesem Sinne lässt sich zusammenfassend sagen, dass innerhalb der kompetenztheoretischen Forschungsliteratur eine sehr konkrete Erwartung dahingehend formuliert ist, dass Lehrende für erfolgreiches Unterrichtshandeln nicht nur über hohe professionelle Kompetenzen, sondern auch - und das ist für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung relevant - über insgesamt zweckdienliche Überzeugungen und Einstellungen verfügen sollten. In Kapitel *Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften* erfolgen dazu nähere Ausführungen.

Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Masterplan Digitalisierung)

Auch im Hinblick auf die Digitalisierung, die (wie im Rahmenmodell dargestellt, vgl. Kapitel *Definition und Rahmenmodell Digitalisierung*) alle Bereiche des Bildungs- bzw. Schulwesens durchdringt, finden sich Lehrende unterschiedlichen Anforderungen, Erwartungen und Rahmenbedingungen gegenüber, die sie als pädagogische Akteur:innen hinsichtlich ihrer (digitalen) Kompetenzen und auf Handlungsebene hinsichtlich der Frage, auf welche Art und Weise und mit welchen Inhalten und Methoden sie digitale Medien im Unterricht verwenden (Syring et al., 2022), adressieren. Für Deutschland liegen mit den von

der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten, kompetenzbasierten Standards (KMK, 2019) aktuelle, empirisch fundierte Charakterisierungen des Lehrkräfteberufs vor (vgl. Paetsch et al., 2021). Diese Standards der Kultusministerkonferenz sind Instrumente, um die aktuellen Anforderungen an die Lehrenden zu definieren und fließen im Sinne eines Professionalisierungsprozesses wiederum in die Forschung ein. Österreich verfügt seit dem Jahr 2024/25 zwar über ein ausformuliertes *Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer* (BMB, 2025), in welchem auch das Thema Digitalisierung vorkommt, aber über keine mit Deutschland vergleichbaren, verbindlichen Standards, die die Anforderungen an Lehrkräfte definieren. Während in Deutschland in den Standards auch zentrale Anforderungen an Lehrpersonen hinsichtlich digitaler Kompetenzen und der Nutzung von digitalen Medien und Technologien im Unterricht definiert sind, stellt sich die Situation in Österreich hinsichtlich Digitalisierung heterogen dar.

Das Bundesministerium für Bildung hat in den letzten zehn Jahren eine Reihe an Maßnahmen und Projekten zur Digitalisierung im Schulwesen auf den Weg gebracht. Diese Digitalisierungsagenda ist auch auf der Website des Ministeriums unter dem Begriff *Masterplan Digitalisierung* (Bundesministerium für Bildung, 2018) dargestellt. Wesentliche inhaltliche Grundlage für die Digitalisierungsagenda der Bildungspolitik ist das digi.kompP-Modell (Brandhofer et al., 2016). Hier ist festgeschrieben, welche Kompetenzen eine Lehrkraft hinsichtlich Digitalisierung aufweisen sollte. Dieses Rahmenmodell für digitale Kompetenzen von Lehrkräften wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung von einem Expert:innenteam nach internationalem Vorbild im Jahr 2016 (Weiterentwicklung 2019) speziell für das österreichische Bildungswesen entwickelt und bildet anhand von acht Kompetenzbereichen die Grundlage für die professionelle Weiterentwicklung von Pädagog:innen im Bereich der digitalen Kompetenzen (Brandhofer et al., 2016). Die Implementierung des digi.kompP-Modells in die Aus- und Fortbildung wird seitens des Ministeriums mit der Erwartung forciert, digitale Bildung an den Schulen nachhaltig zu integrieren, individuelle Lehrkompetenzen zu fördern und eine kollaborative und innovative Lernumgebung für Schüler:innen zu schaffen (vgl. Website des Bundesministeriums für Bildung). Im digi.kompP-Modell ist als konkrete Anforderung an die Lehrenden die Bewusstwerdung, dass die Digitalisierung zu einer Veränderung des Rollenbildes führt, verankert (vgl. Kompetenzbereich B). Ebenso definiert ist die Anforderung, das Verhalten in sozialen Medien rollenadäquat und im Bewusstsein der Zugehörigkeit zur pädagogischen Profession zu gestalten (Kompetenzbereich H). Der *Masterplan Digitalisierung* bildet den Rahmen für eine Vielzahl an bildungspolitischen Maßnahmen, die im Wesentlichen auf drei

Handlungsfelder abzielen. Dies sind die Lehr- und Lerninhalte, die Infrastruktur (modernes IT- Management, moderne Schulverwaltung) und als drittes Handlungsfeld Maßnahmen zur Aus-, Fort-, und Weiterbildung von Lehrenden hinsichtlich Digitalisierung. Ein Teilprojekt des *Masterplan Digitalisierung* ist die seit 2022/23 als Pflichtgegenstand (mindestens eine fixe Schulstunde) implementierte *Digitale Grundbildung*. Parallel dazu wird seitens des Ministeriums eine dreistufige Aus-, Fort- und Weiterbildungsinitiative (Onlinekurs für *Digitale Grundbildung*, Hochschullehrgang an den Pädagogischen Hochschulen für im Dienst stehende Pädagog:innen und ein Lehramtsstudium zur Lehrbefähigung *Digitale Grundbildung*) für Lehrende angeboten. Die *Digitale Schule*, ebenfalls ein Teilprojekt des *Masterplan Digitalisierung*, baut auf dem seitens der Bundesregierung initiierten *8-Punkte-Plan* für Digitalisierung der Schulen auf mit dem Ziel, das digital unterstützte Lehren und Lernen und die Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate voranzutreiben. Für Pädagog:innen ist eine Qualifizierungsoffensive vorgesehen, die auf digital unterstütztes Lehren vorbereiten soll. Für Lehrende wird (ergänzend zum Angebot an den Hochschulen) ein Online-Kurs angeboten, der Pädagog:innen auf das Unterrichten unter Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien vorbereitet. Der *8-Punkte-Plan Digitalisierung* sieht zudem infrastrukturelle Verbesserungen an den Schulstandorten (z. B. Anbindung an Glasfaserinfrastruktur), aber auch Zielsetzungen hinsichtlich der Einführung von Lernmanagement- und Kommunikationssystemen vor. Zudem werden die Schüler:innen mit digitalen Endgeräten ausgestattet. In geringem Ausmaß werden auch digitale Endgeräte für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

Insgesamt zeigen die Angebote und Informationen auf der Website des Ministeriums ein heterogenes Bild. Anhand der Vielzahl an angebotenen Maßnahmen und Projekten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen ist ein politischer Wille, das Themenfeld der Digitalisierung auch den Lehrenden zugänglich zu machen, ablesbar. Zugleich besteht eine gewisse Unübersichtlichkeit hinsichtlich Prioritätensetzung und Zielsetzung des *Masterplan Digitalisierung* (Digitalisierungsagenda). Gemeinsam ist allen Initiativen, dass sie sich im Kern auf die im digi.kompP-Modell definierten Kompetenzen berufen und seitens der Bildungspolitik die diesbezügliche Erwartung besteht, dass Lehrende über diese Kompetenzen verfügen beziehungsweise sich diese aneignen sollen.

Anforderungen und Erwartungen in den (gesetzlichen) Regelwerken

Die österreichische Gesamtsituation ist auch hinsichtlich der normativen Vorgaben für das Schulwesen bzw. die Lehrer:innenausbildung durch Heterogenität gekennzeichnet. Wie bereits ausgeführt, sind keine einheitlichen Standards für die Lehrer:innenausbildung

verfügbar. Die Anforderungen an (angehende) Lehrpersonen werden im Rahmen unterschiedlicher ministeriellen Vorgaben definiert und finden sich in Form von Gesetzen, Verordnungen, Erlässen und Ausbildungsrichtlinien wieder, die teilweise in die Curricula der Lehramtsausbildungen einfließen. Zwar gibt es Standesvertretungen der Lehrer:innenschaft, diese sind aber keine Professionalisierungsinstanzen.

Im Folgenden wird ein Überblick gegeben, welche Anforderungen sich hinsichtlich der Digitalisierung in den ausgewählten Quellen finden. Diese sind das *Curriculum Masterstudium Lehramt* (2021), das *Hochschulgesetz 2005 (HG)*, das *Universitätsgesetz 2002 (UG)* und das *Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG)* im Bereich der Lehramtsausbildung. Das *Schulunterrichtsgesetz (SchUG)*, das *Schulorganisationsgesetz (SchOG)*, das *Bundesgesetz zur Finanzierung der Digitalisierung des Schulunterrichts (SchulDigiG)* sowie der Lehrplan für das Fach *Digitale Grundbildung* im Bereich Schule und Unterricht.

Digitalisierungsbezogene Rahmenbedingungen für die Lehramtsausbildung. Die Lehramtsstudien für allgemeinbildende Fächer an den Schulen der Sekundarstufe (Mittelschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Polytechnische Schulen, Mittlere und Höhere Berufsbildende Schulen) werden als Bachelor- und Masterstudien geführt (Bologna-Studienstruktur) und gemeinsam durch öffentliche Universitäten und Pädagogische Hochschulen durchgeführt. Es gelten Zulassungsregelungen. Die Curricula werden auf Basis der bestehenden gesetzlichen Regelungen (UG 2002, HG 2005, HS-QSG), festgelegt. Der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und den Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2021 entwickelte *Bundesqualitätsrahmen* für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen ist Orientierung für die Fort- und Weiterbildung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Das *digi.kompP-Modell* ist im Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) insofern verankert, als für einen großen Teil der angebotenen Lehrveranstaltungen angegeben wird, welche Kompetenzstufen des *digi.kompP-Modells* im Rahmen der entsprechenden Lehrveranstaltung erworben werden sollen. Eine umfassende Analyse hinsichtlich der Implementierung digitaler Grundkompetenzen in den Curricula liegt seitens des Qualitätssicherungsrats (QSR) vor (QSR, 2020). Die Rahmenvorgaben für die Begutachtung der Curricula durch den Qualitätssicherungsrat enthalten explizite Anforderungen hinsichtlich Digitalisierung: „Die Curricula von Bachelor- und Masterstudien haben Themenfelder zum Aufwachsen in einer globalisierten, digitalisierten [...] Gesellschaft als integrale Anforderung an eine Pädagoginnen- und

Pädagogenbildung aufzunehmen“ (HS-QSG, § 30 Absatz 3) und weiters (unter anderem) insbesondere E-Didaktik als Kompetenz zu integrieren. Das *Hochschulgesetz 2005 (HG 2005)* umfasst die wesentlichen Rechtsgrundlagen für die Pädagogischen Hochschulen und leitende Grundsätze für die Ausbildung von Lehrer:innen (§ 9 Absatz 3 HG), diese enthalten zwar keinen expliziten Bezug zur Digitalisierung, aber die allgemeine Anforderung an Lehrende professionell zu agieren, damit sie „gesellschaftlichen Herausforderungen“ gewachsen sind (§9 Absatz 2 HG 2005) und in Absatz 4 die Anforderungen, dass Studienangebote an sich veränderte Professionalisierungserfordernisse und am „Transfer neuer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse“ zu orientieren sind. Implizit ist hier die Erwartung manifestiert, dass Lehrende ausreichend professionalisiert sein sollten, um die Anforderungen der Digitalisierung in ihrem Berufsfeld zu beherrschen. Im *Universitätsgesetz 2002 (UG 2002)* finden sich keine Bestimmungen zu den konkreten Anforderungen an den Lehrberuf hinsichtlich Digitalisierung. In § 65a ist die Eignungsfeststellung für das Aufnahmeverfahren ins Lehramtsstudium hinsichtlich „leistungsbezogenen, persönlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen“ normiert, die sich an den im Curriculum verankerten fachspezifischen Kriterien zu orientieren hat.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die für die Ausbildung von Lehrer:innen bestehenden gesetzlichen Grundlagen keine konkreten Vorgaben hinsichtlich Digitalisierung enthalten, aber allgemein die Anforderung festgehalten ist, Lehrpersonen mögen im kompetenzorientierten Sinne professionell und dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechend agieren. Die Rahmenvorgaben im *HS-QSG* sehen vor, dass Digitalisierung als Thema im Rahmen der Ausbildung verankert sein muss und in den jeweiligen Curricula sind die Kompetenzbereiche des *digi.kompP-Modells* als Lehrinhalte verankert.

Digitalisierungsbezogene Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht. Das *Schulorganisationsgesetz (SchOG)* enthält keine expliziten Regelungen zur Digitalisierung, schafft aber die gesetzlichen Grundlagen dafür, dass die *Digitale Grundbildung* in den Lehrplänen geregelt werden kann. Im *Schulunterrichtsgesetz (SchUG)*, welches die wesentlichen Grundlagen für das Schulwesen enthält, erfolgten mit Jänner 2021 - offenbar als Nachklang zu den während der Corona Pandemie gemachten Erfahrungen - einige Änderungen hinsichtlich der Digitalisierung. Hier wird nachvollziehbar, wie die Digitalisierung (letztendlich auch in den gesetzlichen Bestimmungen) in der Schule Einzug hält. Mit der Einfügung von §14a wurde erstmals IKT-gestützter Unterricht als „Unterrichts- und Erziehungsarbeit unter Einsatz digitaler Endgeräte als Arbeitsmittel sowie von digitalen Lern- und Arbeitsplattformen, allenfalls auch unter Verwendung elektronischer

Kommunikation“ definiert. „Digitale Endgeräte“ sind definiert als „Einrichtungen zur elektronischen oder nachrichtentechnischen Übermittlung, Speicherung und Verarbeitung von Sprache, Text, Stand- und Bewegtbildern sowie Daten, die zur Datenverarbeitung und -kommunikation eingesetzt werden können, insbesondere Notebooks oder Tablets“. Zudem wurde mit §18b eingeführt, dass die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung, und mit §70a auch die Verständigung mit Eltern oder Kolleg:innen „im Wege der elektronischen Kommunikation“ erfolgen kann. Diese gesetzlichen Ergänzungen zeigen, dass IKT-gestützter Unterricht, Notebooks, Tablets und die „elektronische“ Kommunikation Eingang in die Schule gefunden hat. Mit Inkrafttreten der Novelle der Schulordnung im Mai 2025 treten erstmals Restriktionen für Schüler:innen bis inklusive der 8. Schulstufe in Kraft.

Mobiltelefone, Smartwatches und vergleichbare, der digitalen Kommunikation dienende Geräte dürfen in der Schule und bei Schulveranstaltungen nicht mehr genutzt werden. Für Lehrende ergibt sich aus diesen Änderungen einerseits die Möglichkeit, digitale Technologien für schulische Angelegenheiten zu nutzen und auf der anderen Seite bestehen erstmals auf Bundesebene einheitliche Regelungen betreffend der Nutzung von mobilen Endgeräten für Schüler:innen. Die *Digitale Grundbildung* ist seit dem Schuljahr 2022/23 (5. bis 7. Schulstufe) bzw. 2023/24 (8. Schulstufe) für den gesamten Sekundarbereich I verpflichtend. Der Lehrplan für das Fach *Digitale Grundbildung* enthält zentrale Kompetenzanforderungen an Schüler:innen, wie beispielsweise Medienkompetenz oder Sicherheit. Die Ausgabe von digitalen Endgeräten an Schüler:innen in Österreich ist durch das *Bundesgesetz zur Finanzierung der Digitalisierung des Schulunterrichts (SchulDigiG)* geregelt. Dieses Gesetz bildet die rechtliche Grundlage für die Geräteinitiative *Digitales Lernen*, die seit dem Schuljahr 2021/22 umgesetzt wird. In §2 ist geregelt, dass die Voraussetzungen für die Teilnahme von Schulen an der Geräteinitiative das Vorliegen eines *Digitalisierungskonzepts* ist. Anspruch auf ein digitales Endgerät haben Schüler:innen der 5. Schulstufe (erste Klasse der Sekundarstufe I). Die Schulen wählen zwischen verschiedenen Gerätetypen (z. B. Laptops oder Tablets), die den pädagogischen Anforderungen entsprechen.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass sich Lehrende hinsichtlich der Digitalisierung Anforderungen und Erwartungen gegenübersehen, die in einem heterogenen Feld an Vorgaben, Regelungen und Rahmenbedingungen an sie implizit oder explizit herangetragen werden. Die gesetzlichen Grundlagen und politischen Maßnahmen beinhalten wenige konkrete Anforderungen und Erwartungen hinsichtlich Digitalisierung an Lehrpersonen, aber - analog zur Wissenschaft - die allgemeine Erwartung, dass Lehrer:innen professionell agieren und sich die notwendigen Kompetenzen für die Digitalisierung im Schulwesen aneignen und

neue Entwicklungen in den Unterricht miteinbezogen werden sollen. Dies schließt auch digitale Entwicklungen mit ein.

Berufliches Selbstverständnis von Lehrenden

Wie bereits einleitend angesprochen, ist das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden in Abgrenzung zum Begriff der Rolle definiert. Im Folgenden Kapitel wird der Prozess der Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses als Teil der beruflichen Identitätsentwicklung in Wechselwirkung mit Rollenanforderungen dargestellt. Im Anschluss erfolgt ein Überblick zu Einstellungen und Überzeugungen als wichtige Grundlage des beruflichen Selbstverständnisses. Aktuelle empirische Befunde zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen bilden den Abschluss des Kapitels.

Die berufliche Entwicklung von Lehrperson ist seit den 70er Jahren Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. Zunächst lag dabei der Fokus auf der Sozialisation von Junglehrer:innen, während ab den späten 1990er Jahren die Forschungsarbeiten stärker den Prozess der beruflichen Entwicklung von Lehrenden fokussierten (Messner & Reusser, 2000). In Abgrenzung zur eher äußerlichen Beschreibung der beruflichen Entwicklung anhand der Berufslaufbahn kann diese aus einer inhaltlichen Perspektive als lebenslanger Prozess verstanden werden, der von bestimmten Aufgaben gekennzeichnet ist und von inneren und äußeren Einflussfaktoren bestimmt wird. Messner und Reusser (2000) verstehen unter beruflicher Entwicklung „den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit“ (S. 157). Die berufliche Entwicklung definiert sich also entlang zweier Seiten: einerseits vom Berufsbild und den beruflichen Anforderungen und andererseits von der subjektiven Bewältigung dieser Anforderungen (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 158). Die berufsbezogene Identitätsentwicklung wird dabei als „Anpassungsprozess berufsrelevanter Vorstellungen und Wertorientierungen an externe soziale Normen und Standards im Berufsfeld“ (Messner & Reusser, 2000, S. 159) interpretiert und als wesentliches Erfordernis für eine erfolgreiche Berufsausübung verstanden. Nach Warwas (2009) umfasst mit Bezug auf Terhart (1996) und Esslinger (2002) das berufliche Selbstverständnis „die berufsbiografisch erworbenen Einstellungen und Verhaltensweisen“ (S. 478) des:r Positionsinhaber:in, „denen eine orientierende und handlungsleitende Funktion für die Alltagspraxis zukommt“ (S. 478). Der Begriff berufsbezogene Identität bezieht sich in diesem Zusammenhang, ähnlich der Rollenkonzeption, auf das Spannungsfeld zwischen der Person und den externen Erwartungen, fokussiert dabei aber nicht wie der Rollenbegriff auf

die soziale Position, sondern auf die inneren Prozesse des Individuums. Der Ausdruck von Identität erfolgt nicht nur pragmatisch anhand des Tuns, sondern auch über die indirekte Artikulation des eigenen Selbstverständnisses, der eigenen Sicht auf Situationen, das Selbst oder Beziehungen, wobei es darum geht, die eigene Identität zu präsentieren und die Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (Warwas, 2012).

Auf systematischer Ebene skizziert Fend (2009) in seinem Handlungsmodell das Zusammenwirken unterschiedlicher Aspekte, wie die institutionelle Regelanwendung, die sinnorientierte Ausrichtung an Wahrnehmungen und Verständnis der Akteur:innen, die Ausrichtung an Interessen, Ressourcenaktivierung und die Orientierung an den Möglichkeiten und Restriktionen der Umwelt (vgl. S. 152). Für das Handeln erfolgt so ein Zusammenspiel, bei dem individuelle und institutionelle Vorgaben zusammenwirken. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht das wechselseitige Verhältnis zwischen normativen Einflüssen der gesellschaftlichen Ebene auf Seite des Bildungswesens und auf der anderen Seite der Ressourcen, Fähigkeiten und Voraussetzungen der Lehrpersonen auf individueller Ebene der Akteur:innen (Fend, 2009; Warwas, 2009, 2012). Dieses erzeugt variierende Ausprägungen der Erfüllung beruflicher Aufgaben vor dem Hintergrund der normativen Anforderungen. In Abgrenzung zur klassischen struktur-funktionalistischen Perspektive, die (vgl. Kapitel *Die Rolle der Lehrenden im Schulsystem*) soziales Handeln rein normativ als Rollenhandeln auffasst und aufgrund von Belohnung oder Sanktionen normgerecht gehandelt wird (Dahrendorf, 1968), betont Fend (2009) für das Handeln einzelner Akteur:innen im Bildungswesen die Ressourcen, Fähigkeiten und Persönlichkeitspotentiale des Individuums, die den situativen Restriktionen und Opportunitäten gegenübergestellt werden. Diese führen dazu, dass Handeln unter beschränkten Möglichkeiten stattfindet und kognitiv geleitet und erwartungsorientiert erfolgt (vgl. Fend, 2009 S. 151). In Anlehnung an Fend (2009) und Warwas (2012) wird auf Basis dieser Ausführungen für die vorliegende Untersuchung das Rollenhandeln der Lehrenden als Identitätsleistung verstanden.

In der Zusammenschau und mit Blick auf die im vorherigen Kapitel getätigten Ausführungen lässt sich festhalten, dass berufliche Rollen mit formellen und informellen Erwartungen einhergehen, denen sich die Positionsinhaber:innen nicht dauerhaft entziehen können, ohne negative Konsequenzen zu erfahren. Da diese Anforderungen und Erwartungen aber meist schematisch sind, bedürfen sie im beruflichen Alltag einer Interpretation, damit sie von einer Person individuell erschlossen, ausgestaltet und organisiert werden können. Das berufliche Selbstverständnis wird demnach im Spannungsfeld der normativer Ansprüche und inneren Vorstellungen ausgehandelt und Rollenanforderungen werden zunächst erschlossen,

interpretiert und ausgestaltet (Warwas, 2012). Während also die berufliche Rolle als „die Gesamtheit der formellen wie informellen, schematisierten Verhaltensanweisungen und normativen Verhaltensanforderungen“ (Warwas, 2009, S. 478) verstanden wird, die an Inhaber:innen von bestimmten sozialen Positionen gestellt werden, ist die berufsbezogene Identitätsentwicklung im Kern zu verstehen als jener innere Vorgang hinsichtlich der Ausbildung von berufsrelevanten, pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen, der sich in den Inhaber:innen einer Rolle vor dem Hintergrund der normativen Erwartungen des Berufsfeldes vollzieht und schlussendlich anhand der berufsbezogenen Sichtweisen als berufliches Selbstverständnis rekonstruiert werden kann. Die individuelle Ausgestaltung des Lehrberufs geschieht damit an der Schnittstelle zwischen persönlichen Einstellungen und Überzeugungen und von außen bestehenden Anforderungen und Ansprüchen und manifestiert sich in persönlichen Einstellungen und Überzeugungen.

Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften

Im folgenden Kapitel werden die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen als Grundlage des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrenden anhand der in der Forschung bestehenden Taxonomien im Überblick eingeordnet und aktuelle empirische Ergebnisse zu digitalisierungsbezogenen Überzeugungen dargestellt.

Die berufsrelevanten, pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen werden innerhalb der aktuellen Forschungsliteratur als professionelle Überzeugungen (*teachers beliefs*) bezeichnet und sind häufig Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen, da angenommen wird, dass es Zusammenhänge zwischen Unterrichtshandeln und den Überzeugungen von Lehrpersonen gibt und diesen daher eine handlungsleitende Funktion zukommt (vgl. Paetsch et al., 2021). Überzeugungen sind „nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert“ (Oser & Blömeke, 2012, S. 415). Sie stellen nach Kunter et al. (2020) „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ dar (Kunter et al., 2020, S. 274). Kunter et al. (2020) unterscheiden hinsichtlich deren Einfluss auf Wahrnehmung, Bewertung und direkter Verhaltenssteuerung die Filter-, Rahmen- und Steuerfunktion von Überzeugungen. Überzeugungen bilden im Kompetenzmodell von Kunter et al. (2020) neben Wissen, Motivation und beruflicher Selbstregulation den Kern der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften. Überzeugungen sind geprägt durch persönliche Erfahrungen, wie beispielsweise zu Beginn der Lehramtsausbildung durch die eigenen schulischen Erlebnisse, sollen aber während der Ausbildung für das Lehramt in einer reflektierten Auseinandersetzung zu

professionellen, berufsbezogenen Überzeugungen, die begründet und übereinstimmend mit wissenschaftlichen Befunden sind, herausgebildet werden (Paetsch et al., 2021). Die Herausbildung und Veränderbarkeit von Überzeugungen ist in der wissenschaftlichen Literatur wenig erforscht. Nicht abschließend geklärt ist, welche Kontextfaktoren die Herausbildung von professionellen Überzeugungen begünstigen oder behindern, allerdings werden Praxiserfahrungen diesbezüglich als Bedingungsfaktor hervorgehoben (Paetsch et al., 2021). Überzeugungen werden in der Forschungsliteratur häufig danach gegliedert, auf welche Systemebene sie sich beziehen. Bei Reusser and Pauli (2014) findet sich die Unterscheidung in *Epistemologische Überzeugungen* zu Lerninhalten und Prozessen, *Personenbezogene Überzeugungen* zu Lehrkräften und Schüler:innen und *kontextbezogene Überzeugungen* zu Schule und Gesellschaft, wobei die personenbezogenen Überzeugungen, die sich nach Messner und Reusser (2000) primär auf die professionsbezogene Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte beziehen, das Rollenselbstverständnis im engeren Sinn beinhalten. Kunter et al. (2020) unterscheiden vier Bezugssysteme, auf die sich Überzeugungen von Lehrenden beziehen können. Das *Bezugssystem Selbst* beinhaltet Vorstellungen darüber, welche spezielle Rolle Lehrende einnehmen wollen oder ob sie mehr oder weniger davon überzeugt sind, über berufsrelevante Fähigkeiten zu verfügen. Überzeugungen im *Bezugssystem Lehr-Lern-Kontext* zielen auf den „unmittelbaren Wirkungskontext“ (S. 275), wie Schule, Klasse, Schüler:innen oder das eigene Fach. Überzeugungen aus dem *Bezugssystem Bildungssystem* beziehen sich auf stärker systemischen Fragen, wie bildungspolitische Themen oder Innovationen, die für das Bildungssystem Relevanz haben. Das *Bezugssystem Gesellschaft* beinhaltet die gesellschaftlichen Haltungen zu Erziehung, Kindheit, Jugend, Bildungskonzepten, u.v.m.

Befunde zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen

Angesichts der Digitalisierung des gesamten Schulwesens kommt den digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrenden eine wichtige Funktion bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen zu (Lachner et al., 2020; Scheiter & Lachner, 2019). Bei Knüsel Schäfer (2020, S. 43) findet sich eine übersichtliche Darstellung von spezifischen Überzeugungen zu digitalen Medien von Lehrenden. Innerhalb der Forschungsliteratur belegt eine Reihe an quantitativen Untersuchungen die vielfältigen Zusammenhänge zwischen spezifischen, digitalisierungsbezogenen Einstellungen und dem beruflichen Handeln von Lehrenden bzw. Lehramtsstudierenden (Antonietti et al., 2025; Celik & Yesilyurt, 2013; Hatlevik, 2017; Hatlevik & Bjarnø, 2024; Pozas et al., 2024; Prieto-Ballester et al., 2021). Runge et al. (2023) zeigten, dass die digitalisierungsbezogenen

Kompetenzüberzeugungen von Lehrenden in positivem Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Anwendungen stehen. Spezifische Befunde zu digitalisierungsbezogenen Einstellungen finden sich auch in Bezug auf den Nutzen digitaler Medien. Diese sind nach Scheiter und Lachner (2019) neben Wissen und Fertigkeiten, als wesentlich für die Lehrer:innenbildung einzuschätzen, da diese „die Qualität der Unterrichtsplanung stärker beeinflussen als z.B. technologisch-pädagogisches Wissen“ (Scheiter & Lachner, 2019, S. 555). Interessant ist dabei, dass Lehramtsstudierende zu jener Gruppe von Studierenden zählen, die diesbezüglich die kritischsten Einstellungen aufweisen (Scheiter & Lachner, 2019). Backfisch et al. (2020) zeigen, dass die motivationalen Überzeugungen von Lehrenden eine wichtige Rolle für die Anwendung von Technologien im Mathematikunterricht spielen. Nach Farjon et al. (2019) können Einstellungen und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden den Einsatz von Technologie im Unterricht am besten vorhersagen. Petko (2012a) belegt, dass sich die positive Einstellung von Lehrenden zum Einsatz von Computertechnologie auf die erfolgreiche Integration von digitalen Medien im Unterricht auswirkt. Ertmer (2005) sieht in den Überzeugungen von Lehrkräften einen wichtigen Aspekt für die erfolgreiche Integration von digitalen Anwendungen. Für Österreich zeigen die Ergebnisse der *International Computer and Information Literacy Study (ICILS)*-Studie, dass die Lehrkräfte im internationalen Vergleich mit ihren Kolleg:innen den positiven Auswirkungen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien eher skeptisch gegenüberstehen. Sie sehen weniger positive Auswirkungen des Einsatzes von digitalen Medien beim Lehren und Lernen. Zudem werden nach Einschätzung von Schüler:innen digitale Medien und digitale Werkzeuge seltener genutzt als im internationalen Durchschnitt (Rölz & Höller, 2024).

Im Bereich der qualitativen Forschung beforschten Kommer und Biermann (2012) medienbezogene Dispositionen in Zusammenhang mit der Mediendistanz von Lehramtsstudierenden und konnten verschiedene Typen herausarbeiten. Voogt (2012) zeigte Unterschiede im Einsatz von Informationstechnologie in Abhängigkeit von konstruktivistischen oder traditionellen Überzeugungen. Knüsel Schäfer (2020) konnte in einer umfassenden qualitativen Studie auf Basis von Interviews Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und deren Mustern der Auseinandersetzung mit digitalen Medien bei Lehrkräften nachweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für einzelne, digitalisierungsbezogene Überzeugungen und Einstellungen von Lehrenden eine Reihe an Untersuchungen gibt, die deren Wirksamkeit für die Handlungspraxis belegen. Allerdings gibt es keine

Untersuchungen, die das Wirkungsgefüge zwischen digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen, den normativen Einflüssen im Berufsfeld und dem digitalisierungsbezogenen, beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden (in Österreich) beleuchten. Daher geht die in den folgenden Kapiteln beschriebene Studie auf diese Leerstelle ein und fokussiert auf die genannten Wirkfaktoren.

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen der vorliegenden Studie

Auf Basis der bisherigen Ausführungen kann festgehalten werden, dass die Digitalisierung das gesamte Bildungswesen auf verschiedenen Ebenen durchwirkt und normierende Rollenanforderungen in Form von (neuen) gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen, infrastrukturellen Rahmenbedingungen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften, bildungspolitischen Qualifizierungsmodellen und wissenschaftlichen Modellen mit sich bringt. Diesen Erwartungen und Anforderungen begegnen Lehrende in ihrem beruflichen Handeln. In Österreich gibt es, anders als in Deutschland, keine einheitlichen Standards für die Lehrer:innenbildung, sodass sich dieses Feld der digitalisierungsbezogenen, institutionellen Regelsysteme als heterogen und komplex darstellt. In diesem Feld, so ist anzunehmen, findet in einem Aushandlungs- und Anpassungsprozess die Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses durch das Individuum statt: eine Wechselwirkung zwischen persönlichen Entwürfen und äußeren Anforderungen, die im Sinne eines beruflichen Selbstverständnisses verbalisiert und damit rekonstruierbar werden und in der Folge auch in das Unterrichtshandeln einfließen. Dieser Anpassung der berufsrelevanten Überzeugungen an die Standards im Berufsfeld im Sinne der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses kommt eine wichtige Rolle für erfolgreiches Unterrichtshandeln zu (vgl. Fend, 2009; Messner & Reusser, 2000; Paetsch et al., 2021; Scharfenberg et al., 2022; Syring et al., 2022; Warwas, 2009, 2012).

Wie oben bereits ausgeführt gibt es keine empirischen Forschungsarbeiten, die explizit das berufliche Selbstverständnis im Spannungsfeld von äußeren Anforderungen und inneren Ansprüchen vor dem Hintergrund der Digitalisierung in Österreich in den Blick nehmen und es liegen keine Befunde dazu vor, inwiefern die Digitalisierung auf das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden wirkt. Zentrales Erkenntnisinteresse ist dabei, mit welchen Anforderungen und Erwartungen sich Lehrende im Kontext von Digitalisierung konfrontiert sehen und inwiefern ihre Einstellungen und Überzeugungen in Reaktion auf diese in einem inneren Prozess ausgestaltet, angepasst, erschlossen und interpretiert werden und letztendlich wiederum Eingang in die berufliche Praxis finden. Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag leisten, das Wirkungsgefüge zwischen normativen Rollenanforderungen im

Berufsfeld, digitalisierungsbezogenen Überzeugungen und Einstellungen und dem digitalen beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens zu beleuchten und mögliche Ansatzpunkte und Handlungsfelder für Verbesserungen aufzuzeigen.

Im Fokus stehen dafür nachfolgende Fragestellungen:

- In welcher Art und Weise (Typik) findet die Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses durch Lehrende im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens statt?
- Welche Überzeugungen und Einstellungen zur Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und der Digitalisierung der Unterrichtspraxis weisen die Lehrenden auf?
- Welche Überzeugungen und Einstellungen zu den Anforderungen und Erwartungen der österreichischen Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda) weisen die Lehrenden auf?
- Welche selbstbezogenen Überzeugungen und Einstellungen im Kontext der Digitalisierung weisen die Lehrenden auf?

Methode

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengleichheit* als Masterarbeit realisiert. Das Forschungsprojekt fand unter der Leitung von Frau Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober und Herrn Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka statt und beruhte auf einer Kooperation der Universität Wien, Fakultät für Psychologie und dem Rat für Forschung und Technologieentwicklung (RFTE), heute FORWIT (Rat für Forschung, Wissenschaft, Innovation und Technologieentwicklung). Ein Ziel des Forschungsprojekts ist es, auf Basis von empirischen Daten Strategieempfehlungen für die Bundesregierung zur Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengerechtigkeit auszuarbeiten. Dafür wurden rund zehn forschungsleitende Themenstellungen ausgearbeitet, darunter der in dieser Arbeit behandelte Themenkomplex zu Lehrenden im Kontext der Digitalisierung des Schulwesens.

Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung des beschriebenen Forschungsgegenstandes wird ein qualitativer Zugang gewählt, um die beschriebenen Zusammenhänge zu erschließen. Das berufliche

Selbstverständnis der Lehrenden wird anhand der berufsbezogenen Sichtweisen zur Digitalisierung rekonstruiert. Dafür werden die digitalisierungsbezogenen Überzeugungen und Einstellungen von Lehrenden der Sekundarstufe beleuchtet. Diese werden, da es sich dabei um „komplexe Konfigurationen von Vorstellungen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644) handelt, die nur rekonstruktiven Ansätzen zugänglich sind, in Gruppendiskussionen erhoben und mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021; Bohnsack et al., 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) analysiert. Im Rahmen der Untersuchung wurden zwei Gruppendiskussionen mit Lehrenden anhand eines nach Themenbereichen strukturierten Leitfadens (Anhang 1) durchgeführt, um die Vergleichbarkeit der Daten zu ermöglichen und einen thematischen Bezug zum Gegenstand der Forschung herzustellen. Dabei wurden die Prinzipien zur Erstellung und Durchführung für Gruppendiskussionen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) berücksichtigt. Die Diskussionen dauerten jeweils rund 90 Minuten und wurden als Tonaufnahme aufgezeichnet. Die Tonaufnahmen wurden gemäß den *Talk in Qualitative Social Research* (TiQ)-Richtlinien (Bohnsack, 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) transkribiert. Die Teilnehmer:innen an den Gruppendiskussionen waren Lehrende sowie zwei Direktor:innen der Sekundarstufe.

Das Gruppendiskussionsverfahren eröffnet - anders als beispielsweise Einzelinterviews, die naturgemäß von vornherein auf das Individuum fokussieren - die Möglichkeit der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen der Lehrenden, die durch ihr berufliches, organisationales Milieu miteinander verbunden sind (Bohnsack, 2020; Bohnsack et al., 2010). Zudem stellt es sicher, dass Offenheit gegenüber den Äußerungen der Befragten besteht und auch explorative Anteile in die Betrachtung einfließen können. Die in der Gruppe bestehenden kollektiven Sichtweisen und geteilten Deutungsmuster können demnach als Kernbereich einer Berufskultur bzw. als kollektive mentale Modelle von Professionsmitgliedern (Warwas, 2012, S. 108) aufgefasst werden. Im Folgenden wird auf Basis der Literatur ein kurzer Überblick über das Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion und über die dokumentarische Methode gegeben, die als Auswertungsverfahren zum Einsatz kommt und deren Entwicklung eng mit jener der Gruppendiskussion verknüpft ist (Bohnsack et al., 2013).

Gruppendiskussion

Der Einsatz von Gruppendiskussionen bzw. Fokusgruppen als Erhebungsmethode begann bereits in den 1950er Jahren und blickt auf unterschiedliche Ansätze und Entwicklungen im deutschen Sprachraum, in England und in Nordamerika zurück. Die wechselvolle Geschichte der Entwicklung des Verfahrens wird anhand der zugrunde

liegenden theoretischen Modelle nachvollziehbar, die sich über die Zeit entwickelten. In den 1950er Jahren dominierte das Modell des Individuums in öffentlichen Auseinandersetzungen, Anfang der 1960er Jahre das Modell der informellen Gruppenmeinung und Ende der 1960er jenes des interpretativen Aushandelns von Bedeutungen. Und schließlich etablierte sich das Modell der kollektiven Orientierungsmuster seit Mitte der 1980er Jahre (vgl. Bohnsack et al., 2010). Mittlerweile hat sich die Methode der Gruppendiskussion zu einem Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt und bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten hinsichtlich der Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen und damit innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen der Rekonstruktion von „milieu- und kulturspezifischen Orientierungswissens“ (Bohnsack et al., 2010, S. 7). Der Zugang zur Handlungspraxis wird dabei durch die handlungsleitende Qualität dieses Orientierungswissens eröffnet. Darin liegt eine zentrale Stärke des Verfahrens.

In der Betrachtung der unterschiedlichen Entwicklungstraditionen des Verfahrens werden die verschiedenen theoretischen Fundierungen nachvollziehbar. Während in Nordamerika für die Untersuchung von Propaganda mit dem Einsatz von Fokusgruppen begonnen wurde, setzte sich dieses Verfahren schließlich in der Marktforschung durch, allerdings ohne eine methodologisch stringente Fundierung (Przyborski & Riegler, 2020). Wesentlich ist hier, dass die Äußerungen der Sprecher:innen individuell auf diese bezogen werden; deren einzelne Meinungen und Einstellungen sind Ausgangspunkt der Untersuchung. Das Gruppensetting dient lediglich der Ökonomisierung der Erhebung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Demgegenüber entwickelte sich in der britischen Tradition der *Cultural Studies* die *Group Discussion* in Zusammenhang mit Medienforschung zu einem theoretisch fundierten Verfahren, in welchem die Gruppe als Repräsentanzmodell verstanden wurde (Przyborski & Riegler, 2020). Interaktionen im sozialen Kontext, nicht das individuelle Verhalten, stehen im Fokus. Die Gruppenzusammensetzung erfolgt auf Grundlage demografischer Daten homolog (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Im deutschsprachigen Raum geht die Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens maßgeblich auf das Frankfurter Institut für Sozialforschung und auf Werner Mangold (Mangold, 1960) zurück, der in den 1960er-Jahren das Konzept der Gruppenmeinung entwickelte. Der Gegenstand der Erhebung wird dabei kollektiv gedacht. Die Gruppenmeinung wird nicht als eine Vielzahl an Einzelmeinungen aufgefasst, sondern als „Produkt kollektiver Interaktionen“ (Przyborski & Riegler, 2020, S. 399). Sie hat sich zudem in der Gruppe bereits konstituiert, nur die Aktualisierung erfolgt in der Diskussion. In Anlehnung an Mangold (1960) führt Bohnsack (2021) aus, dass es dabei nicht um

Kleingruppen ging, sondern um Kollektive, deren Mitglieder durch ein „gemeinsames Schicksal (z. B. Flüchtlinge) und/oder durch eine gemeinsame soziale Lage (z. B. Bergleute und Bauern)“ (S. 111) verbunden sind, nicht aber dadurch, dass sie sich kennen (Bohnsack, 2021). Der Forschungsgegenstand ist nicht die konkrete Gruppe, sondern diese repräsentiert den zu erforschenden Gegenstand. Przyborski und Riegler (2020) stellen dar, dass Ralf Bohnsack das Gruppendiskussionsverfahren ab den 1980er-Jahren aufgriff und es (anfangs gemeinsam mit Mangold) weiterentwickelte. Er zielte darauf ab, „die interaktiven, diskursiven Phänomene, die auf Kollektivität hinweisen, theoretisch zu fassen“ (S. 399) und nutzte dafür unter anderem die Theorie der dokumentarischen Methode und, so Przyborski und Riegler (2020), das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (S. 399) von Mannheim (Mannheim & Kettler, 1980), in welchem Kollektivität vom Individuum und der Gruppe gelöst wird und jene verbindet, „die Erfahrungen in strukturidentischer Weise machen“ (Przyborski & Riegler, 2020, S. 399). Wissens- und Bedeutungsstrukturen werden auf dieser Grundlage geteilt. Przyborski und Riegler (2020) aus, dass diese gemeinsame Teilhabe an handlungspraktischem Wissen im Gespräch beobachtbar ist - anhand von Bezugnahmen aufeinander und wechselseitigen Steigerungen im Diskurs. Dies ist auch beobachtbar bei Gruppenmitgliedern, die einander nicht bekannt sind, wie beispielsweise Vertreter:innen einer Berufsgruppe. Jedes Individuum hat in dieser Hinsicht Anteil an unterschiedlichen Erfahrungsräumen, beispielsweise hinsichtlich von Geschlecht, Bildungsmilieu oder Generation. Diese Erfahrung ist eine konjunktiv geteilte Erfahrung, die auf Grundlage gemeinsamer Erlebniszusammenhänge gewachsen ist. Die Gruppe wird damit der Ort der Artikulation und Repräsentation gemeinsamer Erfahrung. Es ist Aufgabe der dokumentarischen Methode, diese kollektiven Orientierungen und Wissensbestände, die nicht begrifflich-theoretisch vorliegen, zu erfassen. Die reale Gruppe ist also der Zugang zu impliziten Wissensbeständen, nicht Gegenstand des Erkenntnisinteresses. Der Gegenstand ist also abhängig davon, welche Erfahrungen die Gruppenteilnehmer:innen tatsächlich gemeinsam haben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Wesentlich aus methodologischer Perspektive ist dabei nach Przyborski und Riegler (2020), dass die Diskussion innerhalb der Gruppe selbstläufig - das heißt ohne Eingriffe der Forschenden - geführt wird. Kollektive Orientierungen können nur analysiert werden auf Basis der wechselseitigen Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander. Auch für den Ablauf, die Dramaturgie des Diskurses ist Selbstläufigkeit eine wesentliche Voraussetzung, da die Teilnehmer:innen ja zunächst gemeinsame Erfahrungen ermitteln müssen. Im Verlauf des Gesprächs kommt es danach zu intensiven Diskussionspassagen, den sogenannten „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack,

2021, S. 128). Das sind dramaturgische Höhepunkte im Gespräch, die eine besondere interaktive Dichte aufweisen und als Indikatoren für Relevanzsetzungen der Teilnehmenden aufgefasst werden. In ihnen werden kollektive Orientierungen besonders gut sichtbar. Es sind daher Schlüsselstellen bei der Auswertung. Die Gruppenzusammensetzung muss zudem so erfolgen, dass strukturidenten Erfahrungen gemacht worden sein können. Die Gruppenmitglieder müssen sich daher nicht kennen, sondern diese homologen Erfahrungen können beispielsweise - wie in vorliegender Untersuchung - durch die gemeinsame Berufsausübung bestimmt sein. Für die Zusammensetzung der Gruppe ist es daher wesentlich, solche strukturidenten Erfahrungsräume zu berücksichtigen (vgl. Bohnsack, 2021; Przyborski & Riegler, 2020; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). In der Literatur werden als Prinzipien für die Durchführung von Gruppendiskussionen daher die Adressierung der gesamten Gruppe, die weitgehende Zurückhaltung durch die Moderation (um die Selbstläufigkeit nicht zu gefährden), eine offene Themeninitiierung, eine demonstrative Vagheit und eine erzählgenerierende Formulierung von Fragestellungen empfohlen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Diese Prinzipien wurden bei der Durchführung der Gruppendiskussionen nach Möglichkeit berücksichtigt.

Dokumentarische Methode

Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014) führen aus, dass die dokumentarische Methode ein Verfahren der Auswertung und Interpretation von (v.a. sprachlichem und bildlichem) Datenmaterial in der qualitativen, rekonstruktiven Sozialforschung ist. Zentral für die Methode ist die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt. Während der immanente Sinngehalt überprüfbar ist, unabhängig von seinem Entstehungszusammenhang, ist der Dokumentsinn nur gemeinsam mit dem soziokulturellen Entstehungszusammenhang nachvollziehbar, also beispielsweise der Frage, unter welchen historischen und sozialen Bedingungen ein soziales Phänomen entstanden ist. Diese Unterscheidung liegt den einzelnen Schritten der dokumentarischen Methode zugrunde. Es wird nicht betrachtet, ob eine Aussage wahr oder unwahr bzw. normativ richtig oder falsch ist, sondern es geht um konjunktive (verbindende) Erfahrungen, die die Basis des Dokumentsinns ausmachen. Die kollektive Ebene ist damit zentraler Aspekt der Methode. Sie steht gegenüber der individuellen Ebene im Vordergrund. Konjunktives Wissen (atheoretisches, implizites Wissen), welches in die Handlungspraxis eingeschrieben ist, findet sich auf Ebene des Diskurses in unterschiedlichen Formen des Sprechens und der Verständigung wieder, es findet sich auch in sprachlichen Szenen und Bildern wieder.

Der konjunktive Erfahrungsraum ist, wie oben in Anlehnung an Przyborski & Riegler (2020) ausgeführt, in der dokumentarischen Methode zentraler Begriff. Ein Milieu beruht auf der Überlagerung von konjunktiven Erfahrungsräumen als Basis gemeinsamer Orientierungen. Um den Dokumentsinn zu erfassen, muss dementsprechend analysiert werden, wie der immanente Sinn ausgedrückt wird. Dafür sind beispielsweise Erzählungen und Beschreibungen zu analysieren, um strukturident, homologe Sinnwiederholungen herauszuarbeiten (Bohnsack, 2021; Bohnsack et al., 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Vorgehensweise erfolgt dabei in unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten, die im Folgenden auf Basis der Literatur im Überblick dargestellt werden. Der Diskurs (Transkript) einer Gruppendiskussion wird in aufeinander folgenden Schritten der *formulierenden Interpretation*, der *reflektierenden Interpretation*, der *Diskursbeschreibung* und der *Typenbildung* unterzogen. Bei Bohnsack (2021) findet sich eine ausführliche Beschreibung der Arbeitsschritte, diese werden daher im Anschluss auf Basis der Literatur nur kurz dargestellt.

Formulierende Interpretation. Die formulierende Interpretation zielt auf die Erarbeitung der thematischen Struktur des Textes ab. Sie umfasst dabei eine thematische Gliederung und mit Hilfe von zusammenfassenden Formulierungen wird anhand von Oberbegriffen und Überschriften ein Überblick über den Text erstellt. Die Interpretation bleibt dabei im Rahmen der Gruppe, diese wird noch nicht selbst Gegenstand der Analyse. Es geht es darum zusammenzufassen (zu reformulieren), was von den Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion interpretiert (begrifflich expliziert) wurde (Bohnsack et al., 2013). Dann werden die Passagen für den nächsten Schritt, die reflektierende Interpretation ausgewählt. Die Auswahlkriterien berücksichtigen dabei die thematische Relevanz der Passage für die Ausgangsfragestellung und die thematische Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen im Hinblick auf die spätere komparative Analyse, die der nachfolgenden reflektierenden Interpretation und der Typenbildung zugrunde liegt. Zudem werden jene Textstellen ausgewählt, die eine besondere interaktive und metaphorische Dichte aufweisen sowie die jeweiligen Eingangspassagen (Bohnsack, 2021; Bohnsack & Schäffer, 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Reflektierende Interpretation. In einem zweiten Schritt erfolgt nun die reflektierende Interpretation der gewählten Passagen. Es geht dabei um das Orientierungsmuster und den Orientierungsrahmen der Gruppe, also um die Art und Weise, wie das Thema verhandelt wird. Unter Orientierungsmuster bzw. Rahmen werden Sinnmuster verstanden, aus denen unterschiedliche Handlungen resultieren. Das heißt Prozessstrukturen, die sich in

unterschiedlichen Sprechhandlungen und Darstellungen homolog reproduzieren, aber nicht Themen, die explizit angesprochen werden. Gemeinsame Orientierungen von Diskussionsteilnehmer:innen, die auf einem gemeinsamen Erfahrungsraum beruhen, führen dazu, dass sich diese wie selbstverständlich darauf beziehen und untereinander verstehen (Bohnsack, 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). In den beschreibenden und erzählenden Passagen werden nun die Orientierungsrahmen oder Orientierungsmuster (Propositionen) analysiert, die zum Ausdruck gebracht werden. Dies erfolgt mit Hilfe der Herausarbeitung von Gegenhorizonten, die die Orientierungen begrenzen und diese dadurch identifizierbar werden (Bohnsack, 2021). Negative und positive Gegenhorizonte sowie als dritter Eckpunkt das Realisierungspotential (Enaktierungspotential) einer Orientierung stellen den Rahmen des Erfahrungsraumes einer Gruppe dar. Bohnsack (2021) spricht davon, dass innerhalb dieses Rahmens die Orientierungsfigur aufgespannt ist. Sie ist in Erlebnisdarstellungen „eingelassen“ (S. 140) und produziert in unterschiedliche Situationen und Lebensbereichen der Gruppe ein vergleichbares, „homologes“ Muster (Bohnsack, 2021, S. 140). Am deutlichsten findet sich die zentrale Orientierungsfigur und die sie konstituierenden Gegenhorizonte eines Diskurses in den Fokussierungsmetaphern (Passagen mit hoher interaktiver Dichte). Die dokumentarische Methode ist in ihrer Abhängigkeit vom Standort des Interpret:innen darauf angewiesen, dass diese Vergleichshorizonte empirisch fundiert und nachvollziehbar sind, also andere empirische Fälle und nicht nur die gedankenexperimentellen Vergleichshorizonte der Interpretierenden herangezogen werden (Bohnsack, 2021). Die reflektierende Interpretation setzt auf den fallübergreifenden und auf den fallinternen Vergleich (Vergleich thematisch unterschiedlicher Passagen einer Diskussion). Es wird dabei darauf abgezielt, das Charakteristische (eines Kollektivs) anhand thematisch unterschiedlicher Stellen auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen. Rekonstruiert wird dabei der Diskursverlauf. Im Fokus stehen die Dichte der Kommunikation, die interaktive Bezugnahme, Sprachbilder, dramaturgische Höhepunkte, u.v.m. Ebenso zentral ist auch die Analyse der Diskursorganisation, die den Zugang zum Sinngehalt von Texten erschließt und ein Überwinden von individuellen Äußerungen hin zum kollektiven Gehalt des Textes ermöglicht. Die reflektierende Interpretation stützt sich demnach auf die Rekonstruktion der formalen Diskursorganisation, es werden die Orientierungsmuster gemäß ihrer Entstehung prozesshaft und entlang der wechselseitigen Bezugnahme der Teilnehmer:innen, der jeweiligen Bestätigungen (Validierung), Verfeinerungen (Elaboration) und Konklusionen betrachtet und nachvollzogen. Die Besonderheit und Gesamtgestalt des Falles bleibt hier oberster Bezugspunkt der reflektierenden Analyse und wird dann im dritten Schritt, in der

Diskursbeschreibung (Fallbeschreibung) gemeinsam mit dem rekonstruierten Diskursverlauf dargestellt (Bohnsack, 2021).

Diskursbeschreibung. Die Diskursbeschreibung fasst den gesamten Fall charakteristisch zusammen und dient der übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse. Es geht dabei darum, die Form (Dramaturgie und Diskursorganisation) und den Inhalt (Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten) übersichtlich in ihrer Gesamtheit zu veranschaulichen. Ausgangspunkt sind zumeist Fragestellung und das Erkenntnisinteresse. Zentrale Orientierungen und Rahmen, Diskursorganisation und die dramaturgische Entwicklung der interpretierten Passagen werden dargestellt. Die Falldarstellung folgt der Dramaturgie einer Passage von der Themeninitiierung bis zur Konklusion. Sie behält die Fremdheitsrelation (Spannungsverhältnis der Teilnehmer:innen und Interpret:innen) im Blick und es werden ausgewählte Zitate miteinbezogen, die Inhalte, Dramaturgie und Diskursorganisation veranschaulichen. In der jüngeren Forschungsgeschichte ist allerdings die Fallbeschreibung zugunsten der Typenbildung in den Hintergrund getreten (Bohnsack, 2021).

Typenbildung. Die Typenbildung fängt an, wo der Orientierungsrahmen, der in der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet wurde, als homologes Muster in verschiedenen Fällen nachweisbar ist (Bohnsack et al., 2019). Es geht also darum, die Gemeinsamkeiten der Fälle herauszuarbeiten. Bei der Typenbildung werden Bezüge zwischen Erlebnishintergrund, aus welchem die jeweiligen Orientierungen entstehen und den spezifischen Orientierungen herausgearbeitet (Bohnsack, 2021). Es lassen sich zwei Schritte unterscheiden: die sinngenetische Typenbildung und die soziogenetische Typenbildung¹. Bei der sinngenetischen Typenbildung werden auf Basis von (erzählten) Handlungspraxen wichtige Orientierungsfiguren (Sinnmuster) deutlich gemacht. Diese werden dann fallübergreifend und fallintern verglichen und abstrahiert. Die Unterscheidung der einzelnen Typen erfolgt auf Basis der Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten. Die komparative Analyse strukturiert in der dokumentarischen Methode die gesamte Interpretation und wird von Beginn an eingesetzt, nicht erst am Ende, wie es bei anderen typenbildenden Verfahren der Fall ist (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013). Es kann so einerseits von den fallspezifischen Besonderheiten abstrahiert werden und auf der anderen Seite wird die Standortgebundenheit der forschenden Person methodisch kontrolliert. Die Generierung von Typen setzt damit die Nutzung von empirischen Vergleichshorizonten voraus (Nentwig-Gesemann, 2013).

¹ Die erklärende, soziogenetische Typenbildung und eine Generalisierung wird erst im Kontext einer Typologie möglich (Nentwig-Gesemann, 2013), in vorliegender Untersuchung aufgrund der geringen Fallzahl aber nicht weiterverfolgt.

Arbeitsschritte der Typenbildung. Für die konkrete Vorgehensweise bedeutet dies, dass zunächst im Zuge der Abstraktion des Orientierungsrahmens mithilfe der fallübergreifenden komparativen Analyse die Gemeinsamkeiten von unterschiedlichen Fällen herausgearbeitet werden. Das diesen Vergleich strukturierende Dritte (*Tertium Comparationis*) ist das Thema. Es werden also thematisch vergleichbare Passagen aus mehreren Gruppendiskussionen auf gemeinsame Orientierungsmuster hin untersucht. Jene Typik, die dem Erkenntnisinteresse entspricht, ist die Basistypik (Bohnsack et al., 2019; Nentwig-Gesemann, 2013). Im nächsten Schritt geht es um die Spezifizierung dieses Typus (also der Basistypik) auf der sinngenetischen Ebene durch fallübergreifende und danach fallinterne Vergleiche. Die fallübergreifende komparative Analyse bezieht sich jetzt auf die Unterschiede zwischen den Fällen (nicht mehr auf die Gemeinsamkeiten). Hier gilt nun das „Prinzip des Kontrastes in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack, 2013, S. 253). Das *Tertium Comparationis* ist nun der Orientierungsrahmen, nicht mehr das fallübergreifende Thema.

Durch diese Kontraste ist man zur milieutypischen Spezifizierung der Basistypik gelangt. Um nun diese Milieutypik zu validieren, präzisieren und fortzuschreiben, wird im nächsten Schritt, nämlich der fallinternen komparativen Analyse, die Struktur der Einzelfälle fokussiert. Im Zentrum steht dabei die Fragestellung, ob die herausgearbeiteten typisierten Orientierungsmuster einen „übergeordneten Rahmen“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 315) für die Gruppe bilden oder nur in einzelnen Situationen handlungspraktische Bedeutung zukommt (Bohnsack et al., 2013). So wird geprüft, ob und im Hinblick auf welche Komponenten sie für die Gruppen von genereller Bedeutung sind, also wenn das jeweilige Orientierungsmuster im Alltag dahingehend bedeutsam ist, dass es als generative Struktur der Produktion und Reproduktion zugrunde liegt (Nentwig-Gesemann, 2013). Dies zeigt sich in der Interpretation so, dass unterschiedliche Themen in einer Gruppe in homologer Weise bearbeitet werden, also innerhalb desselben Orientierungsrahmens (Bohnsack et al., 2013). Im Hinblick auf Validität lässt sich festhalten, dass mit zunehmender Abgrenzung einer Typik von anderen möglichen Typiken diese auch eindeutiger wird. Damit ist die Typenbildung mit zunehmender Trennschärfe (Unterscheidbarkeit, Abgrenzbarkeit) zwischen den Typiken und zunehmender Verortung innerhalb einer Typologie auch zunehmend valider. Es ist daher anzustreben, dass für eine valide Typenbildung die unterschiedlichen Erfahrungsräume, die den jeweiligen Fall bestimmen und aus denen die unterschiedlichen Typiken herausgearbeitet werden, sowohl abgegrenzt, aber auch in ihrem wechselseitigen Bezug differenziert dargestellt werden (Bohnsack, 2021).

Rekrutierung

Die Rekrutierung der Teilnehmer:innen erfolgte jeweils etwa drei bis vier Wochen vor dem für die Gruppendiskussion angesetzten Termin. Rekrutiert wurde via Schulanschreiben, Social-Media-Postings und E-Mails an Lehrende sowie Standesvertreter:innen (Versand von ca. 400 personalisierten E-Mails an Lehrende der AHS; HAK, BS) sowie 57 an Standesvertreter:innen mit der Bitte um Weiterleitung in Wien und Niederösterreich. Die Eingrenzung auf die beiden Bundesländer hatte forschungsökonomische Gründe. Die Lehrenden konnten sich dann auf der Projektwebsite zur Teilnahme an der Diskussionsrunde anmelden. Der Einladungstext (Anhang 2) enthielt das Thema der Diskussionsrunde (Digitale Kompetenzen und Schule der Zukunft), das Angebot der Übernahme der Reisekosten sowie die Information, dass pro Teilnehmer:in als Dankeschön eine Spende von 50 Euro an das Caritas Projekt *Eine Schultasche voller Zukunft* erfolgt.

Zielsetzung war es, gemäß dem Gruppendiskussionsverfahren (Przyborski & Riegler, 2020; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) eine Gruppe mit bis zu acht Lehrenden der Unter- und Oberstufe aller Schultypen der Sekundarstufe (AHS, BMHS, Mittelschule, Berufsschule) zusammenzustellen.

Stichprobe

An der ersten Gruppendiskussion am 17. März 2023 nahmen zwei Lehrende und eine Direktorin teil. CB (männlich) unterrichtet an einer AHS-Unterstufe die Fächer *Werken*, *Bildnerische Erziehung* und *Digitale Grundbildung*. Er absolviert zum Zeitpunkt der Befragung das Masterstudium Lehramt und den Hochschullehrgang für *Digitale Grundbildung* und unterrichtet als Quereinsteiger im zweiten Dienstjahr. GU (männlich) unterrichtet an einer AHS-Oberstufe die Pflichtfächer *Informatik* und *Digitale Grundbildung* sowie das Freifach *Informations- und Projektmanagement* und *Robotik* als Quereinsteiger im zehnten Dienstjahr. FU (weiblich) ist Direktorin einer Polytechnischen Schule. Sie steht nach eigenen Angaben wenige Jahre vor dem Pensionsantritt. An der zweiten Gruppendiskussion am 26. April 2023 nahmen vier Lehrende und ein Direktor teil. MS (weiblich) unterrichtet an einer AHS-Oberstufe die Fächer *Italienisch*, *Psychologie*, *Philosophie* und *Ethik* im fünften Dienstjahr. Sie ist verheiratet mit FS. FS (männlich) unterrichtet an einer BHS die Fächer *Betriebswirtschaft*, *Wirtschaftsinformatik*, *Persönlichkeitsbildung* sowie *soziale Kompetenz* im zweiten Dienstjahr. BH (weiblich) unterrichtet an einer (ehemaligen) Wiener Mittelschule (AHS-Oberstufe, MS-Unterstufe) die Fächer *Werken* und *Bildnerische Erziehung* im zehnten Dienstjahr. LM (weiblich) unterrichtet an einer AHS (Unter- und Oberstufe) die Fächer

Geschichte, Geografie und Digitale Grundbildung im sechsten Dienstjahr. KI (männlich) ist Direktor einer HAK.

Durchführung

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden die Lehrenden (neben anderen Themen) zu ihren subjektiven Sichtweisen, Erlebnissen und Erfahrungen im Kontext von Digitalisierung des Unterrichts befragt. Die erste Gruppendiskussion fand mit drei Teilnehmer:innen im Beisein von zwei Mitarbeiter:innen des Forschungsprojektes „Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengleichheit“ und der Autorin der vorliegenden Studie am 17. März 2023 von 13:30 bis 15:00 Uhr (90 Minuten) in den Räumlichkeiten des Rates für Forschung und Technologieentwicklung (RFTE) statt. Die zweite Gruppendiskussion fand mit fünf Teilnehmer:innen in Anwesenheit einer Projektmitarbeiterin und der Autorin der vorliegenden Untersuchung am 26. April 2023 von 16:00 bis 17:30 (90 Minuten) ebenfalls in den Räumlichkeiten des RFTE statt. Die Teilnehmer:innen wurden an beiden Terminen vor Beginn der Aufzeichnung über die Rahmenbedingungen (Inhalt, Dauer, Zweck, Spendengutschein und Anonymisierung) aufgeklärt und deren schriftliche Einwilligung eingeholt. Beide Diskussionsrunden wurden in Ton aufgezeichnet. Während der Diskussion wurden Papier und Stifte, Getränke und kleine Speisen bereitgestellt. Die Sitzanordnung wurde so gewählt, dass sich die Teilnehmer:innen gegenüber saßen. Die Gruppendiskussion wurde mit Hilfe eines Leitfadens (Anhang 1) strukturiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und von einer Projektmitarbeiterin und der Autorin der vorliegenden Studie moderiert. Der Leitfaden umfasste vier Themenblöcke (Digitalisierung des Unterrichts, Kompetenzen und Rollenbild der Lehrenden, Kompetenzen der Schüler:innen, Digital Divide), die jeweils mit einem kurzen, thematischen Input und einer Eingangsfrage anmoderiert wurden. Die Moderation achtete darauf, nur wenn notwendig Zwischenfragen zu stellen, um die Selbstläufigkeit der Diskussion nicht zu beeinträchtigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Aufnahmen wurden anschließend im Rahmen des Forschungsprojektes von Studierenden mithilfe der Software *Trint* transkribiert und durch die Verwendung von Namenskürzeln anonymisiert. Die Auswertung des Materials mit der dokumentarischen Methode erfolgte, wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, nach den bei Bohnsack (2021) angeführten Schritten auf Basis der Literatur.

Im Rahmen der formulierenden Interpretation (1) wurde ein thematischer Verlauf erstellt, um einen strukturierten Überblick über das Material zu erhalten. Dieser wurde in Ober- und Unterthemen ausdifferenziert und um die detaillierte, formulierende Interpretation ergänzt (Anhang 6 und 7). Bei diesem Schritt ging es darum zusammenzufassen und zu

reformulieren, was von den Teilnehmer:innen der Gruppendiskussion interpretiert (begrifflich expliziert) wurde (Bohnsack et al., 2013). Auf Basis dieses Überblicks erfolgte dann anhand der in der Literatur empfohlenen Kriterien (Bohnsack, 2021; Bohnsack & Schäffer, 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) die Auswahl der Passagen, die einer weiteren Interpretation unterzogen wurden. Ausgesucht wurden jene Passagen, die eine für die Forschungsfrage thematische Relevanz aufwiesen, deren thematische Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen in Hinblick auf die spätere komparative Analyse gegeben war und die eine hohe metaphorische Dichte aufweisen (Fokussierungsmetaphern) sowie die jeweiligen Eingangspassagen. Diese wurden mit dem *Talk in Qualitative Research (TiQ)-System* (vgl. Tabelle 1) transkribiert. Die Transkripte beider Diskussionsgruppen finden sich in Anhang 3 und 4.

Tabelle 1

Zeichenerläuterung TiQ-System

└	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden einer Sprechpause
<u>nein</u>	betont (unterstrichen)
nein	laut (fett geschrieben) in Relation zur üblichen Lautstärke des/r Sprechers/in
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation (Punkt)
;	schwach sinkende Intonation (Strichpunkt)
?	stark steigende Intonation (Fragezeichen)
,	schwach steigende Intonation (Beistrich / Komma)
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen

auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:

@nein@	z.B. lachend gesprochenes „nein“
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen
//mhm//	Hörersignal des Interviewers, wenn das „mhm“ nicht überlappend ist.

Anmerkung. Entnommen aus Bohnsack (2013, S. 399 – 400).

Im nächsten Schritt, der reflektierenden Interpretation (2), wurden die Orientierungen der Gruppen auf Basis der Analyse der Diskursorganisation herausgearbeitet, indem insbesondere die wechselseitigen Bezugnahmen berücksichtigt wurden, um kollektive Wissensbestände zu rekonstruieren. Die Diskursbewegungen (Proposition, Elaboration, Validierung, Konklusion, u.v.m.) wurden dabei mit Hilfe eines sequenzanalytischen Vorgehens (Przyborski, 2004; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) rekonstruiert. Die fallinterne, später auch fallübergreifende komparative Analyse der beiden Gruppen durchzog dabei den gesamten Analyseschritt. Die Diskursbeschreibung (3) beider Gruppen erfolgte im Anschluss daran auf Grundlage der in der reflektierenden Interpretation herausgearbeiteten Orientierungsmuster. Ausgangspunkt der Darstellung war die Forschungsfrage. Im Anschluss wurden Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten sowie Diskursorganisation und Dramaturgie übersichtlich, in ihrer Gesamtheit dargestellt.

Im letzten Schritt, der sinngenetischen Typenbildung (4), wurde die komparative Analyse fortgeführt. Anhand des Vergleichs thematisch ähnlicher Passagen wurde die Basistypik (Typik, die dem Erkenntnisinteresse entspricht) herausgearbeitet. Thematisch ähnliche Passagen waren der Einsatz von digitalen Anwendungen im Unterricht, die Nutzung des Handys durch Schüler:innen, Ausstattungsfragen, Digitalisierung und Bildungspolitik, die Einführung der *Digitalen Grundbildung*, u.v.m. Als gemeinsames Bezugsproblem, als Basistypik konnte eine Orientierungs- und Handlungsunsicherheit im Umgang mit normativen Anforderungen und eigenen Ansprüchen herausgearbeitet werden. In der Folge wurde diese Basistypik mit Hilfe der fallübergreifenden komparativen Analyse (Suche nach Kontrasten) spezifiziert: in den unterschiedlichen Arten des Umgangs mit den normativen Anforderungen zeigten sich sinngenetische Typen. Im nächsten Schritt, der fallinternen komparativen Analyse wurden danach gefragt, ob die typisierten Orientierungsmuster für die Gruppe generelle Relevanz aufwiesen und in homologer Art und Weise bearbeitet wurden, also ob die jeweiligen Orientierungsmuster im Alltag als generative Struktur der Produktion und

Reproduktion zugrunde liegen. Im folgenden Kapitel erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse.

Ergebnisse

Nachfolgend wird die Diskursbeschreibung (Falldarstellung) beider Diskussionsgruppen auf Basis thematischer Schwerpunkte dargestellt. Es geht dabei darum, die Erkenntnisse der formulierenden und reflektierenden Interpretation aufzunehmen und die Fälle in ihrer Gesamtheit unter Berücksichtigung der Diskursorganisation darzustellen (Bohnsack, 2021), wobei die grundlegenden Orientierungen, der Rahmen und insbesondere negative und positive Horizonte herausgearbeitet wurden, um auf dieser Basis das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden zu rekonstruieren. Die Darstellung erfolgte mit Blick auf die Forschungsfrage entlang folgender thematischen Schwerpunkte: Digitalisierung als (gesellschaftliches) Phänomen, Vorgaben und Erwartungen seitens Bildungspolitik und Bildungsadministration (anhand des Einsatzes von digitalen Anwendungen und Geräten) sowie berufliches Selbstverständnis und selbstbezogene Überzeugungen der Lehrenden.

Die Teilnehmer:innen beider Gruppen konnten als Lehrende aus dem Sekundarbereich auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zurückgreifen, stammten allerdings von verschiedenen Schulen unterschiedlicher Größe und Ausrichtung und in beiden Gruppen war durch die Teilnahme einer Leitungsperson (Direktor:in) eine zusätzliche Hierarchieebene vertreten. Die Diskursbeschreibung der Gruppe 2 erfolgt vergleichend mit den Ergebnissen aus Gruppe 1. Zu Beginn der jeweiligen Diskursbeschreibung wird kurz die Gruppenzusammenstellung und die Gesprächsatmosphäre beschrieben, Details zu Stichprobe und Rekrutierung finden sich in den entsprechenden Kapiteln. Die Interpretationen sind geleitet von der Forschungsfrage nach den subjektiven Sichtweisen, Überzeugungen und Einstellungen von Lehrenden im Zusammenwirken von digitalisierungsbezogenen beruflichen Anforderungen und Erwartungen. Beleuchtet wird, welche Einstellungen und Überzeugungen die jeweiligen negativen und positiven Horizonte der Lehrenden speisen und welches berufliche Selbstverständnis auf dieser Basis rekonstruiert werden kann.

Gruppe 1 Diskursbeschreibung

Die Teilnehmer:innen der Gruppe 1 sind von Beginn an am Forschungsprojekt interessiert, neugierig und motiviert an der Diskussion teilzunehmen. CB gibt an, dass er sich zum Zeitpunkt der Befragung als Quereinsteiger im zweiten Dienstjahr für die Fächer *Werken, Bildnerische Erziehung* und *Digitale Grundbildung* befindet. Davor war er im Kreativbereich tätig. Zum Zeitpunkt der Befragung absolviert er das *Masterstudium Lehramt*

und die Ausbildung zur *Digitalen Grundbildung* und strebt an, sich im kommenden Jahr kenzieren zu lassen, um die Masterausbildung abschließen zu können. GU ist ebenfalls Quereinsteiger, er war davor in der Privatwirtschaft tätig und unterrichtet zum Zeitpunkt der Befragung im zehnten Dienstjahr die Fächer *Informatik* und *Digitale Grundbildung*, sowie das Freifach *Informations- und Projektmanagement, Robotik*. FU ist Direktorin an einer Polytechnischen Schule. Sie steht wenige Jahre vor Pensionsantritt und berichtet, nicht mehr selbst zu unterrichten. Ihre Erfahrungen mit der Digitalisierung beruhen auf ihrer Funktion als Direktorin. Insgesamt ist die Diskussion von einer hohen Emotionalität und längeren Redebeiträgen der einzelnen Teilnehmer:innen dominiert, die von dichten interaktiven Passagen durchzogen sind. Die Teilnehmer:innen hören einander aufmerksam zu, Unterbrechungen sind selten. Auffällig ist, dass der Teilnehmer GU zu längeren Wortmeldungen neigt, während CB vergleichsweise zurückhaltend agiert. Wahrnehmbar ist außerdem, dass die Redebeiträge von FU von argumentativen und theoretischen Passagen gekennzeichnet sind, während CB und GU stärker erlebte Ereignisse schildern. Der Beginn der Diskussion ist geprägt von der Auseinandersetzung mit der Moderatorin, die die positiven Seiten der digitalen Entwicklung skizziert. Eine explizite Abgrenzung und oppositionelle Positionierung findet hier durch die Teilnehmerin FU statt. Die Ausgangsfrage der Moderatorin zielt auf die Erfahrungen der Lehrenden mit der Digitalisierung im Unterricht ab. Ihr persönliches Erleben, der Einsatz von digitalen Anwendungen und deren Handhabung stehen im Mittelpunkt des Interesses. Die Fragestellung der Moderatorin entwirft einen positiven Horizont der Digitalisierung als dynamisches, innovatives, durch rasche Entwicklung gekennzeichnetes Phänomen und skizziert ein Bild von kompetenten Lehrkräften, die diese Entwicklung gegenüber den Schüler:innen lenken und kontrollieren. Anknüpfend an diese Ausgangsfrage entwickelt sich eine lebendige Diskussion, in welcher alle drei Teilnehmer:innen ihre grundsätzlichen Einstellungen und Erfahrungen zu verschiedenen Themenbereichen, wie u.a. Ausstattung und Infrastruktur, Nutzung digitaler Geräte und Anwendungen, Handynutzung der Schüler:innen, *Digitale Grundbildung* als Unterrichtsfach, Aus- und Weiterbildung, erforderliche Kompetenzen sowie altersabhängiges Nutzungsverhalten thematisieren.

Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und in der Unterrichtspraxis

Die Digitalisierung wird in der Gruppe allgemein als gesellschaftliche Entwicklung aber auch konkret, in ihrer direkten Umsetzung und Wirkung auf die schulische Praxis diskutiert. Die Auswirkungen der Digitalisierung auf die schulische Praxis werden als problematisch, unkontrollierbar und katastrophal wahrgenommen. Charakteristisch ist, dass die

Teilnehmer:innen die (auch seitens der Politik) mit der Digitalisierung verbundenen Erwartungen und Versprechungen als Enttäuschung erleben, die in der schulischen Praxis nicht umgesetzt werden können. Die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft wird in ihrer technischen Komplexität und in ihrem Totalitätsanspruch zunächst als negativer Horizont entfaltet. Diese bereits zu Beginn des Gesprächs deutlich artikulierte, fundamentale Ablehnung wird im Verlauf der Diskussion allerdings nur von einer Teilnehmerin als grundlegende Orientierung beibehalten. In diesem Aspekt ist die Gruppe nicht einstimmig, sondern changiert zwischen differenzierter Maßnahmenkritik, Pragmatismus und positiver Einstellung gegenüber diesem gesellschaftlichen Wandel.

Digitalisierung in der Schule

32 FU: jo, dann fang halt ich an (.) also Polytechnische Schule ist ja von da (2) von den
 33 Schülern her ist des ja ganz klar, dass wir sozusagen (.) ah in den unteren (3) sozialen
 34 und nicht sehr bildungsaffinen Elternhäusern zu tun haben (.) und die Kinder natürlich
 35 auch materiell nicht so gut ausgestattet sind wie in anderen Schulen, dazu kommt noch
 36 dass wir einen sehr hohen a:h Anteil an (.) Kindern nicht-deutscher Muttersprache
 37 haben oder (.) Erstsprache nicht Deutsch (.) muas ma jetzt sogn (2) und das bringt
 38 natürlich a ganz (2) speziell::le Situation her (2) die (2) Corona-Krise hat dazu geführt
 39 dass es einen Digitalisierungsschub (.) oder sogma so (.) ned unbedingt an
 40 Digitalisierungsschub (.) sondern einen Ausstattung (.) bessere Ausstattung
 41 flächendeckendere Ausstattung mit Endgeräten gegeben hat (2) und ah der Zwang (.) ah
 42 den die (2) die die des ahm Lockdowns ausgeübt hatten auf äh Einführung von digitalen
 43 Unterrichtsmethoden is natürlich:: jo, (.) hat sich natürlich auch ausgewirkt. also es wird
 44 jetzt mehr mit digitalen Medien gearbeitet (.) es is so dass nach wie vor äh vor=allem
 45 die jüngeren Kolleginnen und Kollegen darauf zurückgreifen (.) die älteren Kollegen äh
 46 machen das nicht (.) nicht in dem Ausmaß (.) ähm wo was bei unseren digitalen Geräten
 47 sozusagen (2) omnipräsent is=is das Handy und das schafft auch wahnsinnig viele
 48 Probleme (3) (holt tief Luft) ähm auch der Umgang mit dem Handy unserer
 49 Schülerinnen und Schülern is::: gelinde gesagt (2) jo i finds katastrophal (2) ahm also
 50 wenn wir so durchfragen wie viel Zeit die Kinder am Handy verbringen (.) i kann ma
 51 des gar ned vorstellen wie des geht jo aba des is so. wir haben natürlich auch
 52 verschiedenste Maßnahmen gesetzt. wir versuchen da einen kritischeren Umgang ah mit
 53 den Schülern (2) zu unterrichten oder (.) den Schüler zu unterrichten ahm:: das is
 54 meiner Meinung nach mäßig erfolgreich.

55 EP: was machen sie da konkret?

56 FU: jo:: wir machen so Sochen wie dass wir ahm zum Thema Sicherheit im Internet
 57 ahm:: (.) richtiger Um- also Umgang mit sozialen Medien und so weiter in diese
 58 Richtung arbeiten mit ihnen (dort) Workshops besuchen Elternarbeit machen (.) wobei
 59 wir da wieder auf das Problem stoßen A, kommen kaum Eltern B wenn sie kommen
 60 verstehen sie (.) uns nicht (.) jetzt arbeit=ma eh scho mit Dolmetschern (.) nur so:: viel
 61 Dolmetscher kann i gar ned herholen j::a da=san dann mehr Dolmetscher als Eltern da
 62 ahm:: (.) also das. wir versuchen schon sehr stark vor allem dann in Gesprächen mit den
 63 Eltern (.) wo man (.) im Zweiergespräch ist (.) da ist dann die Sprachbarriere auch nicht
 64 so groß also da kann man sich eher verständlich machen aber es is so ein (.) Thema dass
 65 ich auch vorgebe, was bei Elternsprechtagen ah unbedingt //mhm// thematisiert werden
 66 sollte also (2) jo (2) des (.) ausgestattet (atmet tief aus) also von den Endgeräten simma
 67 gar ned so schlecht ausgestattet (.) dank Corona, aber wir haben auch im Zuge eines
 68 Erasmusprojekt teilgenommen und also über diese Finanzierung haben wir auch

69 Smartboards (2) angeschafft, wobei ich wieder sagen muss:: (3) des wird hauptsächlich
 70 von den jungen Kolleginnen und Kollegen //mhm// genutzt

71 CB: ↳ Sie meinen jetzt so äh äh so wie=so Whiteboards äh nur () //mhm// so
 72 digital also () die digitale Schultafel?

73 FU: ↳ genau

74 GU: ↳ die hunderttausend euro kosten (.) die alles können, wann mas
 75 bedienen kann

76 FU: ↳ eben (.) ((sehr ärgerlich)) und des is da Punkt, ja, des is da nächste Punkt (.)
 77 dass die Kolleginnen und Kollegen einschließlich mir äh (.) ned in der Lage sind diese
 78 Medien so zu benutzen dass äh (2) man ðes wirklich ausschöpft (.) was es da gibt ja (.)
 79 und wir warn da jetzt unlängst bei einer Fortbildung in Schweden und die hab=n da sehr
 80 interessante Zugang (.) die haben ähnliche Probleme erzählt wie wir (.) sie jetzt hatten
 81 (.) hatten die schon vor zehn Jahren //mhm// äh dass sie überschwemmt wurden mit äh

82 Laptops so jetzt tuats was damit (.) und die ha=m jetzt einen anderen Zugang oder uns
 83 erzählt wie sie des mo=chn und das wollen wir
 84 jetzt auch umsetzen, nämlich anhand von inhaltlichen (2) äh Themen also von Inhalten
 85 des Unterrichts äh die Aufarbeitung dann äh, wo ma dann auch des digital dann
 86 irgendwie (.) die digitalen Medien halt miteinbezieht und dann sozusagen nur was
 87 brauche ich für dieses Thema was wir uns da jetzt vornehmen, welche Funktionen muss
 88 ich da zum Beispiel auf dem Smartboard kennen, ja, und ne äh allen alles vorführen
 89 was des Smartboard kann und da
 90 kennt si eh kana aus oda oda hat so vü Angst vor dem (.) also das ist jetzt so unser unser
 91 nächstes Ziel //mhm// dass wir so mit den Geräten arbeiten (2) ()

Zu Beginn der Passage *Digitalisierung in der Schule* greift FU die Fragestellung der Moderatorin auf und entwirft - in Opposition zu dieser - ein divergentes Bild der Digitalisierung, welche als komplexes Problemfeld, und nicht als dynamisches Phänomen für die Weiterentwicklung des Schulstandortes wahrgenommen wird. Die Digitalisierung tritt im Verlauf der Passage auf zwei Ebenen (Digitalisierung im schulischen Alltag und Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen) in den negativen Horizont. Zunächst, wie im obigen Beispiel nachvollziehbar, auf Ebene der alltäglichen Schulpraxis in stärker anwendungsbezogenen Aspekten. Hier skizziert FU ein negatives Bild der Digitalisierung in ihrer Problematik als Konkurrenz zur bestehenden, ohnehin schon schwierigen Situation an der Einzelschule, die mit einer exzessiven Handynutzungsproblematik der Schüler:innen sowie einer altersabhängigen Nutzungsproblematik einhergeht. Die unkontrollierbare und intensive Handynutzung der Schüler:innen, die mit anderen Standortnachteilen (u.a. Sprachbarrieren in der Elternarbeit) kumuliert, bildet den negativen Horizont in der Erzählung von FU. Sie beinhaltet in ihrer Unkontrollierbarkeit ein gefährliches, zerstörerisches Potential. Das Mobiltelefon als omnipräsentes digitales Gerät, schafft „wahnsinnig“ (Z 47) viele Probleme, der Umgang der Schüler:innen damit ist „katastrophal“ und die Zeit, die diese damit verbringen, ist außerhalb des Vorstellungsvermögens der Direktorin. Die durch die Schule gesetzten Gegenmaßnahmen, wie beispielsweise Elternarbeit, bleiben angesichts dieser als katastrophal wahrgenommenen Entwicklung wirkungslos. FU führt aus, dass es unter den Lehrenden altersbedingte Unterschiede in der Handhabung von digitalen Anwendungen gibt. Sie selbst verortet sich in dieser Frage bei den Älteren und grenzt sich gegenüber den Nutzungspraktiken der jüngeren Kolleg:innen ab. Sie deutet hier eine altersabhängige Exklusionsthematik an, die im Verlauf der weiteren Diskussion von GU immer wieder aufgegriffen (vgl. Z 188, Passage *Kompetenz*, Anhang 5), noch weiter ausgestaltet und im obigen Beispiel hinsichtlich einer damit verbundenen Kompetenzproblematik prononciert wird (Z 71-78). In dieser kurzen, aber intensiven Interaktion, in welcher GU die Orientierung von FU aufgreift und weiterentwickelt und CB seine Zustimmung signalisiert, wird im negativen Horizont der Gruppe ein homologer

Erfahrungsraum sichtbar: die Digitalisierung ist im Schulalltag so komplex, dass die (älteren) Lehrenden diese nicht sinnvoll bewältigen können. FU artikuliert die Exklusion der älteren Kolleg:innen als negativen Horizont und GU verknüpft diesen Aspekt mit der mangelnden Bedienbarkeit der Geräte, „die hunderttausend euro kosten (.) die alles können, wann mas bedienen kann“ (Z 74-75). Das digitale Whiteboard, hier als Pars pro Toto für die Digitalisierung, wird zur Metapher für die Überkomplexität dieses gesellschaftlichen Phänomens. In der Gegenüberstellung des digitalen Whiteboards, das *alles* kann, gegenüber dem Menschen, der es nicht bedienen kann, dokumentiert sich eine Unverhältnismäßigkeit in der Relation Mensch – Maschine, in welcher der Mensch unterliegt. Die sprachliche Übertreibung der Anschaffungskosten des digitalen Whiteboards illustriert den Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer solchen Technologisierung, wenn die notwendigen Kompetenzen bei den Lehrenden nicht vorhanden sind. Als positiver Horizont, der aber nicht enacted wird, sondern Zukunftshoffnung bleibt, wird das Vorgehen Schwedens dargestellt (Z 79), welches darauf beruht, dass nicht (mehr) die Technik, sondern die Inhalte entscheidend sind. Hier wird der Wunsch nach Umkehrung der (Macht)Verhältnisse deutlich: nicht die Technik, sondern die Inhalte, die von den Lehrenden selbst festgelegt werden, sollen (wieder) handlungsleitend sein. Dem wird als negativer Gegenhorizont der Totalitätsanspruch der Digitalisierung gegenübergestellt, dem das Individuum mit Angst gegenübersteht (Z 90). FU bekräftigt hier mit Wortwahl „überschwemmt“ (Z 81) das bereits angedeutete Bild einer Naturkatastrophe.

Whiteboard versus Tafel

134 GU: L () ich muss () drauf reagieren, weil was ich (.)
 135 vielleicht wo ich mich jetzt (), weil ich das verstanden habe, das ist quasi nimm
 136 ein Whiteboard und friss oder stirb (2) ja (.) und sie haben junge und alte Lehrer (.)
 137 so=wie ich (.) ich geh auch in ein paar Jahren in die Pension=aber bei mir is was anders
 138 ich bin Informatiker, ich mache des seit (2) vierzig Jahr äh und ahm das Problem ist ja,
 139 du wirst ausgestattet an den Schulen, kriegst ein wunderbares Whiteboard, dann gibt's
 140 an Schnellsiederkurs, da kommt ana vorbei (.) erklärt da was des alles kann, da bin i bei
 141 ihne (.) und dann sag i ja und wo ist jetzt die Bedienungsanleitung? das Handbuch? ja
 142 das müss=ma erst schreiben (2) da sag i, ja der hat ja da gar nichts verloren (.) na. (2)
 143 und genau das was sie brauchen, heruntergebrochen. I brauch ned alles (.) also. des ist
 144 so wie bei=meim Auto, was des alles kann, des interessiert mi=ned, also bei so vü
 145 Knöpferl und irgendwann brauche ich halt eine Funktion, die kann ich nachlesen, na.
 146 und des mit Whiteboards des is schon wunderbar, des funktioniert. ahm (2) i bin
 147 nämlich gegen die Kreidetafel es geht des Whiteboard a, da kann i a malen, da brauch i
 148 ka kreide.

Als negativer und positiver Horizont findet anhand des metaphorischen Vergleichs von digitalem Whiteboard und Schultafel eine Gegenüberstellung der modernen, technisch-digitalen und traditionellen, menschlich-analogen Welt statt. Am obigen Beispiel zeigt sich, dass die Orientierung der Gruppe hier nicht einheitlich ablehnend ist, das Whiteboard *geht*

wunderbar (Z 146), die einhellige Ablehnung besteht gegenüber den (fehlenden) Maßnahmen durch die Bildungspolitik, die hier keine ordentliche Einschulung zur Verfügung stellt. Im Verlauf der weiteren Diskussion setzt sich diese Tendenz fort. Die Digitalisierungsagenda gerät in ihrer Ausgestaltung durch die Bildungspolitik immer stärker in den negativen Horizont, sie wird als gezielte Täuschung wahrgenommen: „und und es werden uns da so komische (.) äh äh Schimären vorgespielt“ (vgl. Z 622, *Allein angesichts der Digitalisierung*, Anhang 5).

Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda)

Die Digitalisierung wird in ihrer Ausgestaltung durch die Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda) als negativer Horizont entfaltet und konstant abgelehnt. Die Orientierung der Gruppe gegenüber der Bildungspolitik - insbesondere gegenüber einzelnen Politiker:innen - ist durch Ablehnung, Misstrauen, Widerstand und Distanzierung gekennzeichnet. Dies zeigt sich in verschiedenen Themen im Verlauf der Diskussion. Bildungspolitik:innen werden explizit kritisiert, das Bildungsministerium als abgehoben und inkompetent wahrgenommen. Die digitalisierungsbezogenen Erwartungen und Vorgaben stellen einen Teil des negativen Horizonts der Gruppe dar, sie werden als planlos und inkompetent beurteilt. Vorgaben und Rahmenbedingungen werden als inhaltlich falsch, mangelhaft oder als fehlend wahrgenommen, wodurch die bestehende Ordnung im Schulsystem bedroht ist. Es ist nicht die Digitalisierung per se, die hier in den negativen Horizont tritt, sondern die konkrete Ausgestaltung von digitalisierungsbezogenen Maßnahmen und Erwartungen der Bildungspolitik. Deutlich wird auch eine Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Erwartungen und Vorgaben und der Realität der schulischen Praxis der Teilnehmer:innen.

Inkompetente Vorgaben

- 92 FU: //mhm// (empört) vorweg möchte ich abe::r (.) ich möcht schon auch noch eines äh
 93 vorweg sagen (.) also so wie ihre Einleitung jetzt war, hab ich so das Gefühl gehabt es
 94 geht darum, wie weit sind sie mit der Digitalisierung. und das impliziert für mich auch
 95 (.) es geht () Digitalisierung (2) mu::ss sein bis ins Kleinste und wann i unsa:m
 96 Herrn (2) äha::: Bundeskanzler höre ja:: dass ma jetzt ab der ersten Klass müss=ma die
 97 Kinder programmieren lernen
 98 CB: └ @@@
 99 GU: └ @@@
 100 FU: └ dann geht ma schlicht wienerisch gsagt des Gimpfte auf ja:: weil erstens
 101 amal es kann nicht sein dass **Digitalisierung is das Um und Auf und des is und alles**
 102 **andere is ned** wenn unsere Kinder die Grundkompetenzen ned kennan und des is (.)
 103 //mhm// dann (.) da- dagegen wehr ich mich (.) und das ist ja auch immer etwas was ich
 104 meinen Kollegen und Kolleginnen sage a gute Tafel manchmal is a gua::d und zwar

105 wenn ich mitverfolge wie äh nur als Beispiel ja (.) wie ein Lehrer da einen Baum an die
 106 Tafel zeichnet dann is ~~les~~ was anders als wenn i digital an hinklatscher ja, oda (2) des
 107 is was anders ja (.) und das möcht ich schon festhalten es kann nicht sein und es darf
 108 nicht sein dass alles digitalisiert wird und ich möchte nur ans zu bedenken geben (.) die
 109 ganz Reichen, die Superreichen, die Kinder von was weiß ich was die geben ihre Kinder
 110 schon lange nicht mehr in Schulen, die geben sie dann wieder in Schulen wo=s basteln
 111 lernen und durch den Wald gehen lernen und sowas und i frag mi warum tun die sowas
 112 und wir (2) solln das quasi ans zu ans umsetzen und dagegen (.) solange ich noch da
 113 sitze (.) werde ich mich dagegen wehren (2)

Am obenstehenden Beispiel der Passage *Inkompetente Vorgaben* wird die Ablehnung gegenüber bestehenden Erwartungen seitens der Politik und den Politiker:innen deutlich sichtbar. Die Teilnehmerin FU macht gleich zu Beginn der Passage ihre Opposition zur Digitalisierungsagenda der Politik explizit, diese ist der negative Horizont. Die Moderatorin gerät aufgrund ihrer Eingangsfrage, die ein positives Bild der Digitalisierung skizziert, in Verdacht, diese Agenda voranzutreiben. Im gemeinsamen, langanhaltenden Gelächter aller Teilnehmer:innen über die Aussage des Bundeskanzlers, die Kinder sollen bereits in der ersten Klasse programmieren lernen, wird der homologe Erfahrungsraum der Gruppe deutlich: die Erwartungen der Bildungspolitik hinsichtlich des Erwerbs von Programmierkenntnissen bei gleichzeitigem Nicht-Vorhandensein von traditionellen Grundkompetenzen ist für die Gruppe Anlass für (zynische) Erheiterung. Die Aussagen des Bundeskanzlers werden als lachhaft und fachlich inkompetent wahrgenommen. Programmierkenntnisse zählen aus Sicht der Teilnehmer:innen explizit nicht zu den vorrangig erstrebenswerten Grundkompetenzen. Als positiver Gegenhorizont, der aber nur für bestimmte Gruppen enacted werden kann („die ganz Reichen, die Superreichen, die Kinder von was weiß ich was“, Z 108-109), steht demgegenüber der Erwerb bzw. das Beherrschen der herkömmlichen Grundkompetenzen (gemeint sind vermutlich Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie – als Gegenwelt zur negativen, digitalen Welt – die positive, analog-haptischen, naturnahen Tätigkeiten. Die Abwertung von Politiker:innen bzw. des Ministeriums findet sich nicht nur in obigen Beispiel bei FU, sondern durchgängig an unterschiedlichsten Stellen in der Gruppendiskussion, die hier beispielhaft angeführt werden:

GU: „da soll da Herr Polaschek ned ä::h philosophieren ob einer gsund is oder nicht gsund is, sondern soll vielleicht einmal etwas Ordentliches auf die Reihe bringen.“ (Z 173-174, *Kompetenz*, Anhang 5) und CB: „wobei i des a total (.) ah (.) **so billig gfunden hab die @Aussage vom Nehammer@**.“ (Z 294, *Digitale Grundbildung*, Anhang 5). GU: „da soll amal ana von da Tintenbug, da in da (.) wo isn die? in welcher Gassn is des Ministerium, soll amal kommen und soll uns amal zeigen wie ma unterrichtet, ja. was sie vorhaben, **weil ich müsste ja mitschreiben, ned.** so, i hab aber

nur 50 Minuten bei ana Stund, wenn i des alles mach (.) wann komme ich zum Unterrichten?“ (Z 703, *Allein angesichts der Digitalisierung*, Anhang 5)

Anhand dieser Beispiele wird die Diskrepanz sichtbar, die zwischen den Erwartungen und Vorgaben der Bildungspolitik und der Realität der schulischen Alltagspraxis, in welcher deren Umsetzung als unrealistisch eingestuft wird, besteht.

Planlosigkeit der Bildungspolitik

- 481 BE: └ aber auch für jetzt an der Schule sozusagen, gibt's da einen konkreten
482 Plan, wo man sagt des oder des?
483 FU: └ na, des gibts ned
484 GU: └ @@ na, gibt kan Plan@@ na, na
485 CB: └ @@na,na ()@@

In dieser kurzen Sequenz wird deutlich, dass in der Gruppe Einigkeit besteht: seitens der Bildungspolitik besteht kein planvolles Vorgehen. Bereits die Frage der Moderatorin löst – wohl aufgrund der Absurdität des Gedankens – bei den Teilnehmer:innen breite Heiterkeit aus.

Digitale Grundbildung

- 226 EP: └ okay, aber sie haben jetzt nicht die Geräte im
227 Klassenzimmer, sondern sie gehen
228 GU: └ Digitale Grundbildung schon, die sind im Klassenzimmer,
229 die ersten Klassen
230 EP: └ also die ersten zweiten Klassen die haben es jetzt aber die ok.
231 GU: └ die ersten zweiten Klassen () warum es die dritte
232 Klasse ned kriagt hat versteht ka:: Mensch
233 BE: und was für Geräte haben die konkret, um was geht es da jetzt?
234 GU: na ähm äh, also die haben so ein kleines Netbook, na. das für A und F is, auf
235 Deutsch gsagt, ned. weil das is so klein, aber (.) ahm für an 10-jährigen ja, aber wenn er
236 in der vierten ist ja dann, also ich tu mir da schwer@@ (). also das meinte ich
237 auch, ah, wir sind ein reiches Land, wir nehmen einen Laptop und was gewünscht wird?
238 also mit Stifteingabe, weil zum Beispiel in den anderen (.) jetzt heißt es ja nicht mehr
239 Nebengegenstände, sondern Nicht-Verbesserungsgegenständen Geografie, Geschichte
240 kannst dir ja ein(.) ein Arbeitsplatz am Bildschirm geben und die Kinder können es ja
241 ankreuzen, wenn er eine Touch-Eingabe hat. der Lehrer tut sie dann leichter mit dem
242 Verbessern. es muss nicht meh so wie es früher war bei uns tonnenweise Papier
243 produziert ah Papier ausgedruckt werden, wieder (.) nach drei oder vier Monate vor
244 Weihnachten war schon unser ganzes Papierkontingent weg, das fällt alles flach. aber
245 vernünftige Geräte, ned, ned so 300-400 Euro Schrott.... nur damit ma es haben.
246 sondern Hallo, wir haben (.) ich hab es mir ja angeschaut, wir haben so 100.000 Schüler
247 und äh äh da red=ma von 40-50 Millionen, lass es 100 Millionen sein. das ist uns unsere
248 Bildung nicht wert? (3) aber Hallo. ein 1000 Euro Gerät (.) mit 20 Prozent Steuern (.)
249 und wenn die Republik Österreich das aushandelt und sagt, ich kaufe auf Anschlag
250 50.000 oder 100.000 Geräte, ja dann möchte ich die Hersteller schon sehen, dass sich
251 die äh (.) nicht um diesen Auftrag reißen. //mhm// und das mach ich pro Jahrgang und
252 der Schwachsinn, warum ma die 3. Klassen nicht ausgestattet haben (.) die san frustriert

253 grade jetzt (.) wieso haben wir keine Geräte bekommen? sag i seids ned traurig,
 254 nächstes Jahr habts=es a, da habts a Digitale Grundbildung. also das versteht kein
 255 Mensch, na. des sollt ma vielleicht (2) das sollte man auf jeden Fall @angehen@
 256 FU und CB: └ @@@
 257 GU: └ @angehen@ (.) so, jetzt hab
 258 i lange genug geredet, mir fallen noch ein paar Sachen ein, aber
 259 EP: └ vielen dank, ja wir sind ja noch länger da.
 260 CB: ich weiß jetzt gar ned so recht wo ich anfangen soll (.) ich hol jetzt einfach einmal
 261 des Gerät heraus, mit dem i heut unterrichtet hab, das sie bei uns an der Schule haben.
 262 das haben bei uns halt alle kriagt, das ist bei uns dieser Laptop, mit dem san (.) i glaub
 263 die ersten und zweiten Klassen
 264 GU: └ genau, ja, mhm
 265 CB: └ san mittlerweile mit dem ausgestattet
 266 GU: └ mhm
 267 CB: └ Digitale Grundbildung is aber bis zur
 268 dritten Klasse Pflichtfach seit diesem Jahr. des haßt die in der dritten Klasse die haben
 269 eigentlich gar keine Geräte (.) die müssen in den EDV-Raum gehen, wo halt noch
 270 relativ alte PC-Geräte herumstengan, die sie aber a ned mit Heim nemma können. und
 271 irgendwie passt das alles halt no (.) es hakt no, des is alles no ned eingespielt. ()
 272 hab ich mir jetzt amal aufgeschrieben (.) die Diskrepanz dass ma jetzt no ned weiß wie
 273 geht ma jetzt damit um. werden alle (.) Schulbücher eigentlich nur mehr digital
 274 ausgegeben? und sollten=s eigentlich nur den Laptop immer in die Schule mitnehmen
 275 und sämtliche Schulbücher dann am Laptop sein, damit sie nicht hin und her schleppen
 276 müssen? da gibts dann wieder total vü Lehrerinnen, die lieber auf die gedruckte Form
 277 zurückgreifen, dann doch auf das Buch beharren (.) und ma hat bis jetzt bei uns an der
 278 Schule no kan Weg gfunden, was jetzt wirklich die Direktive is. sie sollten zwar
 279 eigentlich den Laptop immer mithabn, aber sie sollten a alle Bücher mithabn, also
 280 eigentlich hat es @überhaupt keine Erleichterung@@ gebracht, sondern sie müssen
 281 jetzt doppelt schleppen.
 282 GU: └ mhm, mhm
 283 CB: └ zweiter Punkt in die Klassenräumen gibts drei
 284 Steckdosen beim Lehrertisch und zwa hinten an da Wand. jetzt ham aber die Kinder 28
 285 Laptops mit, die den @ganzen@ Schultag irgendwie mit Strom versorgt werden sollen,
 286 äh, die Zuhause a ned aufgeladen werden sollen und die haben dann einfach @wenn
 287 dann Digitale Grundbildung im Stundenplan steht, kan Strom mehr drinnen@
 288 abgesehen davon, dass die Geräte zwar eigentlich vier Jahre Garantie haben, aba=nach
 289 dem ersten Jahr so auseinanderfliegen, gerade mit der pfleglichen Behandlung der
 290 Schülerinnen, die Tasten gengan scho ab, die Scharniere fliegen ausanand (.) äh es is
 291 mit Gaffa irgendwie zamppickt (2) ähm jetzt erzähle i amal kurz drüber, was eigentlich
 292 des Fach Digitale Grundbildung laut dem Kurs, den i grad mach an Kompetenzen
 293 vermitteln sollte (.) des san eigentlich drei so Säulen, die Programmierung is ane davo,
 294 wobei i des a total (.) ah (.) **so billig gfunden hab die @Aussage vom Nehammer@.**
 295 abgesehen davon, dass vü Schüler:innen(.) Programmieren, also mir eingeschlossen, i
 296 bin ka Programmierer, des wü i ned machen, ja, ich wü irgendwie a bissl begreifen, um
 297 was da geht, aber auf kan Fall programmieren lernen (holt laut Luft). Programmieren ist
 298 aber eine Säule, die andere is Medienkompetenz oder Medienpädagogik, um mal drüber
 299 zu überlegen, was machen Medien mit uns als Gesellschaft, was macht auch die
 300 Nutzung der Medien mit mir selber? wie geh ich mit Fake-News um, wie erkenn i die
 301 überhaupt, wie exponier i mi in die Medien, was wird von mir da gespeichert? und die
 302 dritte ist Mediengestaltung (.) dass i halt selber Filme, Texte, Bilder, Modelle, was a

303 immer selber gestalten kann mit mit (.) und die Software nutzen kann. und des alles
 304 solltat ma jetzt in ana Stund Unterricht in da Wochen unterbringen (.) die wieda total (.)
 305 eben (.) segregiert und und und unzusammenhängend eben zu den anderen Fächern ah
 306 abhalten wird. und in meiner Vision wärs ja jetzt dann eigentlich quasi in den Fächern
 307 mit mit Werken und und bildnerische Erziehung (.) könnt des alles viel mehr ineinander
 308 wirken, weil die Mediengestaltung is ja eigentlich auch ein Fach aus der bildnerischen
 309 Erziehung (.) //mhm/ durchaus a::hm, modellieren, grad auch diese Dinger zum Beispiel
 310 a reparieren (.) ja die Tasten, die könnt i ma total super 3D ausdrucken am 3D Drucker
 311 indem i=s vorher modellier und dann druck oder so Scharniere (.) was wieder a Sache in
 312 Werken eigentlich wär. des funktioniert aber alles ned weils allein die räumlichen
 313 Voraussetzungen ned gibt. i kann in=meim Werkraum (.) kann i ihnen
 314 verantwortungsvoller Weise die Laptops ned auspacken lassen, weil die Kinder wollen
 315 halt auch sägen und schleifen, des ist aber a alles in an Raum (.) dann san aber die
 316 Geräte erst recht wieder hin. also es gibt ja jetzt nicht (.) den den äh rein, den
 317 Computerraum daneben, wo ma tatsächlich jetzt konzentriert am am Computer arbeiten |
 318 könnte und den Maschinenraum oder Schmutzraum daneben (2) äh es wird sich
 319 vielleicht (seufzt) in den den nächsten zehn Jahren oder sowas (.) dann erst amal
 320 einspielen, is aber alles halt no Zukunftsmusik.

Das planlose Vorgehen der Bildungspolitik als negativer Horizont wird auch an obigem Beispiel der Passage *Digitalen Grundbildung* deutlich. Die fehlende Ausstattung mit Geräten für die 3. Klassen ist für die Teilnehmer:innen nicht nachvollziehbar, da es sich um ein Pflichtfach handelt. Die Gruppe bricht in gemeinsames, schallendes Gelächter aus bei der Erwähnung von GU, dass dies angegangen (Z 255) werden sollte. Zweifel der Gruppe daran, dass Verbesserung dieser Unsinnigkeit durch die Bildungspolitik herbeigeführt werden sind evident. An dieser Stelle der Diskussion besteht offensichtlich ein gemeinsamer Erfahrungsraum. In seinen anschließenden Beschreibungen entfaltet CB das Dilemma erneut. Die Ausstattung mit Geräten erfolgt nicht für die 3. Klasse, obwohl *Digitale Grundbildung* auch in dieser Schulstufe ein Pflichtfach ist. Es gibt keine Direktive bezüglich der Handhabung von Schulbüchern und Laptops, das erschwert den Schulalltag zusätzlich. Die Infrastruktur (z. B. Steckdosen) ist nicht ausreichend vorhanden und die geforderten Inhalte der *Digitalen Grundbildung* passen unmöglich in eine segregierte Unterrichtseinheit pro Woche. Die Vorgaben, Erwartungen und Rahmenbedingungen der Bildungspolitik als negativer Horizont verunmöglichen ein sinnvolles Arbeiten in der Praxis, die Lehrenden erleben eine diesbezügliche Diskrepanz: das alles passt noch nicht zusammen und ist nicht eingespielt, findet CB. Als positiver Horizont entwickelt CB eine Vision des fächerübergreifenden Unterrichts, dieser kann aber aufgrund der Rahmenbedingungen und Vorgaben nicht enacted werden. Die Alltagspraxis entspricht nicht den äußeren Vorgaben und Erwartungen, aber auch nicht den eigenen Ansprüchen und inneren Anforderungen. Die Liste jener Aspekte, die die bestehende Diskrepanz illustrieren, ist lang. Von den fehlenden Steckdosen bis hin zu überladenen inhaltlichen Erwartungen reicht die Palette an strukturellen

Unklarheiten. Im Satz „und des alles solltat ma jetzt in ana Stund Unterricht in da Wochen unterbringen (.)“ (Z 303-304) bringt CB das Dilemma auf den Punkt. Diese Situation bringt Überforderung und Handlungsunsicherheit für die Lehrenden mit sich.

Die bisherigen Ausführungen und beispielhaften Darstellungen einzelner Passagen zielen darauf ab, grundlegende Orientierungen, negative und positive Horizonte in Bezug auf die Digitalisierung und Vorgaben und Erwartungen der Bildungspolitik darzustellen. Die Gruppenmeinung ist hinsichtlich der Digitalisierung differenziert, nur eine Person lehnt diese gesellschaftliche Entwicklung fundamental ab. Einhellige Ablehnung besteht gegenüber den Maßnahmen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda). Diese werden als katastrophal für die berufliche Praxis wahrgenommen. Es konnte zudem gezeigt werden, dass eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Vorgaben der Bildungspolitik und der schulischen Praxis der Teilnehmer:innen besteht.

Selbstbezogene Einstellungen und Überzeugungen Gruppe 1

Im diesem Abschnitt werden die Orientierungsmuster sowie negative und positiven Horizonte hinsichtlich der selbstbezogenen Überzeugungen der Lehrenden herausgearbeitet. Dies umfasst zum Beispiel Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen ebenso wie Überzeugungen zur Rolle und Aufgaben der Lehrenden. Mit Blick auf die gesamten Ergebnisse wird das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden rekonstruiert. Die Ergebnisse werden zu Beginn der Ausführungen zusammenfassend dargestellt. Daran anschließend werden anhand einzelner Transkriptpassagen die wesentlichen Orientierungen beispielhaft veranschaulicht.

Berufliches Selbstverständnis. Über die gesamte Diskussion hinweg wird ein wiederkehrendes Orientierungsmuster der Gruppe vor dem Hintergrund der bestehenden Diskrepanzen zwischen Anforderungen und schulischer Praxis deutlich: ein verunsichertes berufliches Selbstverständnis. Die Teilnehmer:innen der Diskussion befinden sich in einem Orientierungs- und Aushandlungsprozess im Umgang mit den vorgefundenen Diskrepanzen. Die Vorgaben und Erwartungen der Bildungspolitik in Bezug auf die Digitalisierung sind in der schulischen Praxis nicht umsetzbar. Darüber hinaus entsprechen sie auch nicht den eigenen Orientierungen der Lehrenden. Hinzu kommt als negativer Horizont eine Kompetenz- und altersbedingte Exklusionsthematik. In diesem Spannungsfeld der Diskrepanzen entstehen als dominierendes Orientierungsmuster Orientierungslosigkeit und das fortwährende Gefühl der Isolation und des Alleinseins.

- 181 PowerPoint im Berufsleben können, ob du jetzt Arzt bist, Rechtsanwalt was auch
 182 immer. welche Funktion, also a Word musst auf jeden Fall können und ned irgendein
 183 Open Source Produ::kt des dann a:: wieder ka::na kann, weil unsere Lehrer wechseln ja.
 184 also jetzt weiß i ned wie die Fluktuation bei ihnen is (.), bei uns is sie ja eher gering
 185 FU: └ bei uns auch, ja
 186 GU: └ ja, ned. aber trotzdem, ned? jetzt kommt
 187 dann a Neuer, der ist auf etwas ausgebildet worden oder wechselt vielleicht doch her,
 188 hat wieder Null Ahnung (2), ned, h::mm des is für die Lehrperson unangenehm, also
 189 vielleicht schafft es des Ministeru:m, ein System (.) und i kann ned immer (.) wir san da
 190 ned im Parlament, wo jeder jeden Fragen kann. sag i, so schauts aus (.) des gibt=s und
 191 aus. in einer Firma ist es ja auch so. ich bin ned ewig und drei Tag Lehrer gewesen oder
 192 bin=s noch immer (.), sondern erst seit zehn Jahren und hab in der Privatwirtschaft
 193 gearbeitet, Beispiel Flughafen, na. da kann sich a ned a jedea wünschen, was er will (.)
 194 na, des gerät, des Gerät, da werden Laptop gekauft und 2000 Stück, aus. **Des gibts und**
 195 **ned ein Wunsch-dir-Was.** weil dann hast immer das Problem wo is da die Taste, wo ist
 196 da die Taste (.) ein bisschen ist die Tastatur vielleicht anders, der hat die
 197 Funktionstasten links unten und der andere hat es ganz vertauscht, ja, du unterrichtest
 198 die Kinder, die einen haben irgendeine Open Source Software. der Kollege hat
 199 vielleicht grad die Unterlagen gemacht, hat Screenshots gemacht. so jetzt kann er die
 200 nehmen und schmeißen und für die neue Schularbeit neue machen, ned. des, des is
 201 Vernichtung von (.) von Zeit und Geld. und (.) wenn ich schon etwas habe, dann gehört
 202 ordentlich geschult. also i kauf mir ja a ned a Auto ohne Führerschein, na. und wenn i
 203 so ein Whiteboard hab um 8.000 Euro das Stück, das haben wir ja auch und das ist bei
 204 uns genauso, viele ältere Kolle::gen (2) jo, hast an jungen Administrator, ned (.) die
 205 kommen halt zum Alten, also zu mir, weil da ist auch die (.) die Barriere () ned? es
 206 is für ihnen unangenehm wennst zu am Jungen gehen musst und der erklärt dem alten
 207 Lehrer wie es geht, ned (.) oder manche Schüler mehr wissen als die Lehrkraft, des
 208 gehört auch behandelt und ... was haben wir noch, Handy im Unterricht, bei uns ist es
 209 relativ einfach (.) es hat Jahre gedauert, Jahre, dass wir ein Handyverbot durchgesetzt
 210 haben. und die die Mütter waren dagegen, ja mein Kind muss immer erreichbar sein.
 211 wir haben (.) Unterstufe, Handy eingesperrt ja und Oberstufe darf es in der Pause
 212 rausnehmen. im Unterricht is es weg, ja (.) im Unterricht, wenn ich eines sie::ch, ja, sag
 213 i, naja, weil i a herzensguter Mensch bin, ned, sag i du weißt eh, normalerweise muss i
 214 das abnehmen und ja
 215 BE: das heißt, es wird auch im Unterricht gar nicht eingesetzt, das Handy?
 216 GU: └ na, wir haben eh alles ()
 217 //mhm// wir haben ja die Digitale Grundbildung ja, zum Glück jetzt in der Unterstufe
 218 und so wie ich weiß soll in der Oberstufe (.) neuer Lehrplan (.) i weiß ned ob des scho
 219 bekannt ist, neuer Lehrplan (.) da soll es auch so ein ähnliches Fach geben, also bei
 220 der AHS, also ich kann nur von der AHS sprechen, dass sie da einiges machen.
 221 EP: was meinen sie, sie haben alles?
 222 GU: na, wir haben, wir haben EDV-Säle, die gut ausgestattet sind. und wenn er frei is
 223 gehen auch die Lehrer dort hinein von anderen Gegenständen (.)
 224 EP: okay?
 225 GU: also ich habe jetzt einen Englischlehrer drinnen sitzen sehen

In der Passage *Kompetenz* beschreibt der Satz von GU „das ist quasi nimm ein Whiteboard und friss oder stirb (2) ja (.)“ (Z 135-136) anschaulich das Gefühl des Alleinseins, das als eine dominierende Orientierung in der Gruppe besteht. Dieses Gefühl resultiert aus wahrgenommenen Versäumnissen der Bildungspolitik in Hinblick auf Aus- und Weiterbildung und der Schaffung von entsprechenden Rahmenbedingungen, die Unterricht in

einer digitalen Welt ermöglichen. Eine weitere Facette des Gefühls des Alleinseins wird durch bestimmte Eigenschaften der Technik hervorgerufen. Die Nutzung digitaler Anwendungen führt nicht zu einer verbesserten Zusammenarbeit - wie das von der Bildungspolitik erwartet wird - sondern im Gegenteil: das Gefühl von Isolation und Vereinzelung tritt als dominante Orientierung zutage. In der obigen Passage *Kompetenz* (wie auch in der Passage *Whiteboard versus Tafel*) zeigt sich als weiterer Aspekt (neben der bereits beschriebenen ablehnenden Orientierung gegenüber der Digitalisierungsagenda der Bildungspolitik und dem Gefühl des Alleinseins) eine tiefgehende Kompetenzproblematik. In der Gruppe besteht die Ansicht, dass die Lehrenden nicht über die notwendigen Kompetenzen für die Digitalisierung verfügen. Während FU dies für sich selbst konstatiert, berichten CB und GU über diesbezügliche Beobachtungen bei Kolleg:innen. GU hat ähnliche Kompetenzmängel im Schulalltag beobachtet, wobei er sich selbst aber deutlich abgrenzt: „und sie haben junge und alte Lehrer (.) so=wie ich (.) ich geh auch in ein paar Jahren in die Pension=aber bei mir is was anders ich bin Informatiker“ (Z 136-138). Die Verantwortung für die mangelnden Kompetenzen werden nicht bei den Lehrenden selbst verortet, sondern einhellig der Bildungspolitik und ihren Aus- und Weiterbildungsversäumnissen zugeschrieben, diese bilden den negativen Horizont. FU spricht offen über Schwierigkeiten bei der Bedienbarkeit digitaler Anwendungen, es wird deutlich, dass das berufliche Selbstverständnis aufgrund geringer digitaler Kompetenzen von Unsicherheit und Hilflosigkeit bestimmt ist. In der kurzen Interaktion und dem gemeinsamen Auflachen zeigt sich, dass die Gruppe hier über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügt: die Kompetenzproblematik und die damit einhergehende Unsicherheit ist so groß, dass nicht einmal die richtigen Fragen gestellt werden können, es fehlt sogar das Vokabular. An dieser Stelle wird FU nicht ausgelacht, sondern im gemeinsamen, zynischen Lachen wird die Absurdität der Situation unterstrichen. Demgegenüber steht als positiver Gegenhorizont die eigene Tätigkeit: „wenn wir so unterrichten würden, na dann warad aber Feuer am Dach, na.“ (Z 163). Das selbstbestimmte berufliche Handeln wird als positiver Horizont mit dem planlosen Vorgehen der Bildungspolitik kontrastiert.

Kontrollüberzeugungen, Ordnung und Hierarchie. Immer wieder im Verlauf der Diskussion kommt es zu einer Thematisierung von erlebten Machtverhältnissen, die sich aufgrund der Digitalisierung umkehren. Es gelingt der Gruppe nicht, einen Orientierungsrahmen herzustellen, der Sicherheit vermittelt. Anhand unterschiedlichster Themen wird ein Macht- und Kontrollverlust manifest, der aufgrund der Digitalisierung erlebt wird. Der exzessiven Handynutzung der Schüler:innen kann nichts mehr entgegengehalten werden, die gesetzten Maßnahmen bleiben wirkungslos (Z 48-54, *Digitalisierung in der*

Schule). Die Schüler:innen wissen mehr, als die Lehrenden, das gehört *behandelt* (Z 208, *Kompetenz*). Der Wunsch nach Umkehrung der Machtverhältnisse ist ein durchgängiges Motiv: die Lehrenden sollen die Inhalte vorgeben, nicht die Technik (Z79, *Digitalisierung in der Schule*). Im Satz von FU: „was wir uns da jetzt vornehmen, welche Funktionen muss ich da zum Beispiel auf dem Smartboard kennen, ja, und ne äh allen alles vorführen was des Smartboard kann und da kennt si eh kana aus oda oda hat so vü Angst vor dem (.)“, (Z 84-89, *Digitalisierung in der Schule*) wird die Situation deutlich: das Bemühen der Direktorin technische Kompetenz herzustellen und wieder die Kontrolle über das Geschehen zu erlangen, wird durch das Vorgehen der Bildungsadministration konterkariert. Die Fragilität der gesamten Situation wird in der Erzählung von GU (Z 165-214) deutlich. Es dokumentiert sich als negativer Horizont ein als beängstigender Zerfall der Ordnung wahrgenommener Prozess, welcher die Lehrperson allein, in einer unangenehmen Situation zurücklässt. Der Herr Polaschek (gemeint ist der Bildungsminister) soll nicht philosophieren (hier verwendet im Sinne von Nichtstun), sondern etwas „Ordentliches auf die Reihe bringen“ (Z 173-174). Der Kollege kann die Unterlagen „nehmen und schmeißen“ (Z 199), weil die technischen Vorgaben so heterogen und ungeregelt sind, Zeit und Geld wird vernichtet. Die Hierarchie und Ordnung im Schulsystem ist hier auf mehreren Ebenen in Gefahr: durch die mangelhaften Vorgaben der Bildungspolitik, durch die altersbedingte Spaltung im Kollegium, denn die alten Lehrer:innen müssen sich von den jungen Lehrer:innen etwas erklären lassen, das ist unangenehm und Schüler:innen wissen mehr als die Lehrkraft, auch das „gehört behandelt“ (Z 208). Das von GU lang ausgeführte Beispiel dient zur Illustration des negativen Horizonts, der in der Unfähigkeit der Bildungspolitik Ordnung herzustellen und klare Vorgaben zu geben, besteht. Fehlende bzw. unsinnige Vorgaben von außen werden nicht durch eigene handlungsleitende Orientierungen kompensiert. In diesem Vakuum bleibt für die Lehrenden Verunsicherung und wenig Handlungsspielraum, gepaart mit dem Gefühl des Kontroll- und Machtverlusts.

Allein angesichts der Digitalisierung

600 BE: └ nämlich zum Beispiel mit Lerninseln und das dieses frontale Setting nimma
 601 so passt. verändert sich eigentlich durch diese digitalen Medien auch des, was von einer
 602 Lehrperson im Sinne von Professionsverständnis erwartet wird, also soll man vielleicht
 603 auch als Lehrperson nimma vorne stehen, und so ein das Wissen vermitteln? Geht da
 604 die Erwartung eher in Richtung, dass man eben sich moderierend bewegt? haben sie da
 605 den Eindruck, dass sich des verändert, auch mit sozusagen mit der Einführung dieser äh
 606 neuen Unterrichtsmöglichkeiten?

654 Digitalität, wo das Digitale vielleicht a Werkzeug dann dazu is, aber ähm des Projekt an
 655 sich einfach a a Teamarbeit äh erfordert //mhm//
 656 BE: also eigentlich a bissl der gegenteilige Effekt, dass von Außen die Erwartung is,
 657 man is jetzt so ein- eine moderierende oder teamarbeitende Lehrperson und in der
 658 Praxis ist es eigentlich so, dass die die Tools zu Vereinzelung führen und man fast
 659 schwieriger?
 660 CB: └ also i find halt scho. ma ma trifft sich im virtuellen Raum und ma ist dann in
 661 einem virtuellen Raum gemeinsam, wo die Manschgerl umadumrennan aber es sitzt
 662 jeder vor seim Gerät und schaut in sei Gerät eini. des ist ja äh äh ja a Trugbild,
 663 GU: └ genau, genau
 664 CB: └ dass des eigentlich die
 665 Zusammenarbeit wäre//mhm//

In obenstehender Passage *Allein angesichts der Digitalisierung* kommt es zu einer eingehenden Diskussion über die Rollenausgestaltung und das berufliche Selbstverständnis angesichts der Digitalisierung. Der durch die Moderatorin aufgeworfene positive Horizont einer Veränderung des Unterrichtsstils aufgrund von digitalen Entwicklungen wird klar zurückgewiesen. FU und GU führen ihre Sätze wechselseitig zu Ende, ein Hinweis auf einen geteilten Erfahrungshintergrund der Gruppe. Die Lehrperson ist „is vorher ned umananda äh gr-“, war vorher nicht integrativ und sie steht jetzt genauso vorne.“ (Z 616-617).

Rollenausgestaltung und Unterrichtsstil werden als charakterbedingt angesehen, ein Einfluss der Digitalisierung wird deutlich negiert und zurückgewiesen. Die bestehende Erwartungshaltung, dass sich mit der Digitalisierung eine verbesserte Zusammenarbeit entwickelt, wird als trügerische Erwartung zurückgewiesen und abgelehnt, hier werden *Schimären vorgespielt* (Z 623). Die Digitalisierung wird als eine Art Täuschung erlebt, hier werden falsche Tatsachen und Versprechungen vorgespielt und falsche Erwartungen gehegt, denen die Gruppe keinen Glauben schenkt. Als eine Art Höhepunkt der Passage bringt CB die Situation auf den Punkt. Die Täuschung ist durchschaut: nur weil die Software *Teams* heißt, heißt das noch lange nicht, dass im Team zusammengearbeitet wird. Im gemeinsamen Lachen entlädt sich die Anspannung der Gruppe: es herrscht eingeschworenes Amüsement angesichts der Absurdität der Situation. Im weiteren Verlauf gelangt das Gespräch zu einem interessanten Punkt. Der zu Beginn negierte Einfluss der Digitalisierung auf die Unterrichts- und Rollengestaltung wird revidiert. Die digitalen Anwendungen befördern nicht die Zusammenarbeit, sondern die Vereinzelung. Die Lehrperson wird obsolet. Diese (bevorstehende) Rollenveränderung wird von FU nun offen angesprochen: „da bei dem Schiri Schari da, bei die Geräte da, da brauch i sowieso nur mehr so sitzen, da brauch i ned amal mehr schreiben“ (Z 638-639). FU skizziert eine digitale Welt, in der die Lehrenden nicht mehr gebraucht werden. Auch CB entwirft das Bild des virtuellen Raumes, der letztendlich zur Vereinzelung der Lehrenden führt. Als positiven Gegenhorizont entwirft er die

Möglichkeit einer Nutzung digitaler Werkzeuge im Rahmen von Projekten, die außerhalb der Digitalität liegen. Hier gelingt es der Gruppe nicht, einen Orientierungsrahmen zu entfalten, der Sicherheit vermittelt. Die Teilnehmer:innen bleiben angesichts der fehlenden Vorgaben und falschen Erwartungen der Bildungspolitik, der spezifischen Charakteristika einer Digitalisierung mit Totalitätsanspruch und den eigenen Orientierungen verunsichert. Mangelnde Kompetenzen sowie ein Gefühl des Kontrollverlustes und der Isolation charakterisieren das berufliche Selbstverständnis der Teilnehmer:innen.

Digitalisierung als Enttäuschung

- 717 FU: ⌊ ich glaub, es is nicht eine Maßnahme,
718 GU: ⌊ mhm
719 FU: ⌊ wissen sie. i kann ned so wie da Kollege gsagt
720 hat, i kann (.) natürlich wenn ich einen Rundherum (.) aber das das setzt ja schon ein,
721 eine Änderung, eine Änderung des Bewusstseins voraus, ja. wenn ich sage, ich will
722 Schule neu gestalten, dann gehts ned darum, ob die jetzt an Computer habn oder nicht.
723 **das ist das ist daneben.** und nur teuer und (.) da muss i ma a Gesamtkonzept überlegen,
724 ich muss an Schulbau machen, wo ich sagen kann, mhm, ja, da kann i sowas, da kann i
725 so Tische hinstellen, ja. i muss an Schulbau machen, i muss weg von diesem
726 Fächerunterricht gehen. 50 Minuten. dann kann ich auch dieses Medium anders
727 einsetzen
728 CB: ⌊ ja, ja, absolut
729 FU: ⌊also jetzt (.) **die irrige Annahme wir tun jetzt digitalisieren und dann**
730 **passiert des sozusagen äh äh automatisch alles.** das ist das Pferd am am äh von hinten
731 aufgezäumt.
732 CB: ⌊ mhm
733 FU: ⌊ ich muss meinen Zugang zu Bildung und zur Schule ändern (.) oder
734 ned i, i, meiner Meinung nach hab i eh an ganz
735 GU: ⌊ mhm, ja
736 FU: ⌊guten aber von der Politik her oder **auch von der**
737 **Bildungswissenschaft** oder wer immer da daran beteiligt ist ja, des gehört, des muss i
738 ma überlegen
739 CB: die Bildungswissenschaften wüsste es eh, die Politik wü es
740 FU: ⌊ja, ja
741 CB: ⌊es einfach ned sehen und a
742 ned umsetzen
743 GU: ⌊ja, ja
744 FU: ⌊ja

In der Konklusion am Ende der Passage *Digitalisierung als Enttäuschung* wird das Dilemma der Gruppe nochmals auf den Punkt gebracht. Die blinde und unwillige Politik mit teuren, aber wirkungslosen Maßnahmen stellt den negativen Horizont dar: die Annahme, dass sich durch Digitalisierungsmaßnahmen das Schulsystem ändert, wird zurückgewiesen. Als positiver Horizont, der aber aufgrund der Unwilligkeit der Politik nicht enacted werden

kann, wird eine Neugestaltung der Schule auf Basis eines umfassenden Gesamtkonzeptes skizziert, welches von der Bildungspolitik getragen werden müsste. Diese ist aber blind und unwillig gegenüber diesen Notwendigkeiten.

Gruppe 2 Diskursbeschreibung

Analog zu Gruppe 1 erfolgt die Falldarstellung für Gruppe 2 entlang der thematischen Schwerpunkte Digitalisierung als (gesellschaftliches) Phänomen, Vorgaben und Erwartungen seitens Bildungspolitik und Bildungsadministration (anhand des Einsatzes von digitalen Anwendungen und Geräten) sowie des beruflichen Selbstverständnisses und der selbstbezogenen Überzeugungen der Lehrenden. Insgesamt ist die Diskussion von einer hohen, interaktiven Dichte gekennzeichnet. Die sechs Teilnehmer:innen sind von Beginn an offen und motiviert, sie beteiligen sich in einem gleichmäßigen Ausmaß an der Diskussion, wobei MS und LM im Vergleich mit den anderen Teilnehmer:innen etwas zurückhaltender agieren.

Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen und in der Unterrichtspraxis

Die Digitalisierung wird in der Gruppe in ihren unterschiedlichen Facetten als gesellschaftliches Phänomen, aber auch in ihrer Auswirkung auf die schulische Praxis diskutiert. Ähnlich wie in Gruppe 1 besteht auch hier keine einheitliche Orientierung der Gruppe, sondern eine Bandbreite zwischen Ablehnung und Befürwortung hinsichtlich der digitalen gesellschaftlichen Entwicklung. Heterogenität in der Gruppenmeinung findet sich in ähnlicher Weise auch gegenüber der Digitalisierung der schulischen Praxis, wobei diese überwiegend negativ beurteilt wird, und nur ein Teilnehmer (KI) ein positives Bild zeichnet, das allerdings eher auf theoretischen Passagen und nicht auf Unterrichtserfahrungen beruht.

Schule als Spiegel der Gesellschaft

154 KI: also ich kann glei was dazu sagen. aus meiner Sicht ist Schule immer ein
 155 Spiegelbild der Gesellschaft, egal ob im Menschlichen, im Sozialen oder vor allem auch
 156 im technischen Fokus, es heißt, es is Aufgabe äh der Schule (.) vor allem ()
 157 der Oberstufenformen den Umgang damit zu lehren (.) sowohl die technische
 158 Problemlösungs- und Nutzungskompetenz, als auch vor allem die Eigenverantwortung
 159 bei beim Umgang mit den Themen Security, mit dem Thema was gebe ich preis, wie
 160 geh ich damit um, also mit der Medienkompetenz im Allgemeinen. und es is ganz
 161 dringende Aufgabe der Schule, weil (.) ich glaub des is eh gesetteltes Wissen (.) den
 162 Umgang, den Nutzen, den Mehrwert, die Verantwortung damit zu zeigen, auch die
 163 Lehrkräfte, aber des is eben dann wahrscheinlich der weitere Punkt, dorthin
 164 mitzunehmen und nicht sich in irgendwelchen Verboten oder Abschottungen äh (.) äh
 165 sozusagen (.) zu umgehen. es ist auch a ganz a wichtige Aufgabe der Lehrkräfte (.) und
 166 des is nicht immer leicht, das gebe ich zu, sich mit äh diese Medienkompetenz zu haben,
 167 zu lehren, auch fächerübergreifend zu haben, auch wenn ich sie selber Stichwort
 168 TikTok, Snapchat (.) wie auch immer, auch wenn ich sie selber persönlich nicht nutzen
 169 muss

170 EP: wie sehen des die anderen?
 171 FS: würd ich gleich mitgehen mit der Meinung, weil ahm i bin (.) der erste gewesen an
 172 der Schule, der Chat GPT gleich relativ breit genutzt hat im Trial and Error Prinzip, mit
 173 den Schülerinnen und Schülern in Betriebswirtschaft grad im Thema Marketing, der
 174 kreative Prozess, der lässt sich unglaublich gut damit verarbeiten (.) Schüler merken
 175 aber gleichzeitig, dass ähm (.) es durchaus flaws gibt in dem Programm. also du merkst,
 176 des reine Wissen (.) des reine Wissen, kann kann Chat GPT nicht so gut wiedergeben,
 177 es geht da mehr um den kreativen Prozess, also dass man des genau so:: (.) es kommt
 178 raus (.) ein neues Programm, probiermas gemeinsamen im Unterricht aus //mhm// auch
 179 dass a ein gemeinsames Geben und a Nehmen is (.) ähm Social Media (.) auch da, ich
 180 bin da auch nicht für Verbote, sondern für wie nutzt man es? und w- w- warum schlägt
 181 mir TikTok das vor, was es mir vorschlägt? dass Schülerinnen und Schüler verstehen,
 182 dass das äh ein **Spiegelbild** ihrer Selbst is (.) weil das ist ein guter Algorithmus, also,
 183 dass man solche Dinge erklärt und und und beibringt und nicht nur sagt, es ist schlecht
 184 (.) //mhm//und gefährlich, ja

Gleich zu Beginn der Passage *Schule als Spiegel der Gesellschaft* skizziert KI als positiven Horizont die Aufgabe der Schule und der Lehrenden, den Umgang mit der Digitalisierung zu lehren. Er beschreibt die Digitalisierung als ein wesentliches gesellschaftliches Phänomen, welches durch die Schule aufgegriffen und vermittelt werden sollte. Als positiver Horizont sind die Rahmenbedingungen am Schulstandort so ausgestaltet, dass die Digitalisierung ohne Verbote Raum im Schulsystem erhält. KI zeichnet ein Bild, in welchem es Aufgabe der Lehrenden ist, die Digitalisierung in ihrer Gesamtheit (zum Beispiel Nutzen, Kompetenzen, Verantwortlichkeiten, Risiken) zu vermitteln. Sein Redebeitrag ist von theoretisch-argumentativen Passagen charakterisiert. FS stützt die Argumentation von KI mit der Schilderung der eigenen Herangehensweise. Als positiver Horizont wird hier das Ausprobieren von digitalen Anwendungen gemeinsam mit den Schüler:innen skizziert. Es geht dabei um Zusammenarbeit auf Augenhöhe, Verbote oder Angstmacherei werden abgelehnt. Im Anschluss an diese Passage entwickelt sich ein Gespräch zu Ausstattungsfragen, in welches sich BH schließlich mit einer längeren Ausführung zu bestehenden digitalisierungsbezogenen Problematiken im Schulalltag einbringt, das anhand untenstehender Passage *Einsatz digitaler Geräte* nachvollzogen werden kann.

Einsatz digitaler Geräte

229 KI: └**aber ihr kriegt ja in der**
 230 **fünften** Schul- die Schule, die, die, die, Au- überhaupt, die die Ausstattung in der
 231 Unterstufe vom Ministerium, na?
 232 LM: └genau
 233 BH: └ja, das kriegen wir jetzt, aber das ist die Unterstufe. ich habe jetzt das
 234 getrennt gedacht. also bei uns gibt es (.) also bei uns gabs schon vor der Corona
 235 Pandemie schon ähm Leih-iPads //mhm// deswegen sind wir bei iPads geblieben und
 236 mit denen sind jetzt die Unterstufenklassen ausgestattet oder werden ausgestattet. ich
 237 unterricht zurzeit eine dritte Klasse, also die ham alle iPads (.) ahmm, ah, wa::s in

238 gewisser Weise glaube ich ganz gut funktioniert, weil das schon (.) also weil da schon
 239 eine sehr große Kompetenz da war in der Schule, auch bei den Lehrkräften. ähm, ja, ich
 240 mein (.) ich seh da ganz allgemeine Probleme. Ja, also es is irgendwie des gleiche wie
 241 mit Schulbüchern halt in Wirklichkeit, die Schüler lassen sie halt zu Hause, vergessen
 242 sie, tun sie nicht aufladen, @das Problem mit diesen Büchern ist (.) also es sind ja keine
 243 Bücher@@ na sondern die müssen aufgeladen werden und (2) also ich mein, in meinem
 244 Unterricht werden sie nicht so explizit gebrau::cht, dass man jetzt sagt okay, wir
 245 wechseln jetzt das, was wir normalerweise machen, ähm, wir schreiben jetzt auf dem
 246 iPad oder so, sondern dann ist das halt Zeichnen auf dem iPad, also wir wurden schon
 247 aufgefordert, das zu nu::tzen und ich glaube, ich hab es im Vergleich zu Kolleginnen
 248 eigentlich sogar relativ viel genutzt, aber es stellen sich halt im Alltag dann sehr viel
 249 Probleme ein (.) also bei den iPads zum Beispiel das Problem, dass das iPad
 250 automatisch **irgendwelche Sachen löscht**@ die Bilder sind dann weg@ also das is
 251 wirklich für mich relativ absu::rd und da ist dann au::ch @die Kompetenz der
 252 Lehrerinnen nicht da@ also ich hab keine Ahnung, warum das iPad irgendwelche
 253 Sachen löscht@ wenn mir die Kinder das erzählen, dann frage ich zuerst hä? das kann
 254 doch nicht sein, das gibt es doch nicht, zeig mir das noch einmal (2) und dann komm ich
 255 drauf, aha, das kommt tatsächlich vor, das ist normal jetzt @o::kay ich muss das jetzt
 256 quasi akzeptieren@ dass (.) dass ich irgendwie Zeichnungen mit ihnen sichern muss, jh
 257 (.)gezielt, damit die nicht einfach verschwi::nden (.) also es es is irgendwie (.) für mich
 258 ist es so ein **Ungreifbares, da passiert irgendwas in gewisser Weise** ja, also ich hab
 259 (.) ch glaub, ich hab eine relativ hohe Kompetenz äh hab ich mir gedacht, a::ber diese::
 260 diese:: Geräte sind ja auch in dem Sinne nicht mehr so kontrollierbar, wie das alte
 261 Computer waren da hast du genau etwas eingegeben und dann hat der das gemacht. war
 262 mein- meine Erinnerung (.) und bei (.) bei iPads zum Beispiel da passieren halt Dinge
 263 du weißt nicht, wo das Ding hinspeichert, du weißt nicht, was es damit machen wird,
 264 und da bin ich mir manchmal nicht sicher (.) ob das ein (.) @Digitalisierung in der
 265 Schule-Problem ist (.) oder ob das ein Aha Software geht in diese Richtung-Problem@
 266 is (.) sehr interessant, dass man eigentlich sehr wenig Kontrolle hat mehr//mhm/
 267 FS: ähm, das fällt mir in letzter Zeit immer öfters auf, wenn i mit Schülerinnen und
 268 Schülern in in einem Nebenfach wo arbeit, wo wir gemeinsam a Geschäftsideen
 269 schreiben und wir tun da Dokumente sharen und die Schülerinnen speichern es richtig
 270 ab, vermeintlich (.) und dann seh ich aber ihre Ordnerstrukturen (.) es ist wirklich (.)
 271 ordnerstrukturmäßig haben sie sehr sehr wenig ähm Ahnung, das ist das Problem (.)
 272 also ich glaub eher, die haben ein speicher, also die wissen nicht, wie man richtig
 273 speichert. das musst du wirklich einmal mit denen durchgehen wie erstelle ich Ordner,
 274 und wie soll ich eine richtige Ablage machen? da rede ich noch gar nicht von Cloud
 275 Speicherung und sonst irgendwas
 276 LM: ^Lgenau also da setz ich an (.) Digitale Grundbildung natürlich
 277 in der Unterstufe, wir haben ja dieses 8-Punkte (.) also diesen 8-Punkte-Plan jetzt der
 278 Bundesregierung, wo sie ja eben die Endgeräte bekommen und wir fangen wirklich äh
 279 von vorn an, wirklich mit Ordnerstrukturen erstellen, mit abspeichern, dann halt auch in
 280 dem Cloud Speicher das eben zu nutzen. aber ja:: (.) das ist sicher das größte Problem,
 281 dass da einfach auch in der Oberstufe nicht das Wissen eben (.) da ist. also ich setz
 282 voraus in der Oberstufe, dass sie eben mit dem Laptop arbeiten. also Geschichte,
 283 Geografie bietet sich dafür an und ich setz das eben auch voraus, weil eben in unserer
 284 Schule das auch so gewollt ist, dass eben die eigenen Geräte gebracht werden. aber da
 285 seh ich halt dann auch wieder die Probleme (.) also ich find, dieser 8-Punkte-Plan sollte
 286 eigentlich auf die Oberstufe ausgeweitet werden, weil ich nicht (.) ja::, es haben eben
 287 Bezirk und (.) es is einfach nicht auch in allen Familien die Möglichkeit **da** (.) dass die
 288 Geräte (.), also dass jeder Schüler und jede Schülerin ein Gerät hat, hm, ja //mhm//

BH beschreibt zunächst allgemeine Probleme mit vergessenen, nicht aufgeladenen Geräten bis hin zu einer Tendenz der Verselbstständigung der digitalen Geräte, deren Handhabung sich der Kompetenz der Lehrenden entzieht. Hier gerät die Digitalisierung in den negativen Horizont. Sie nimmt den Charakter eines undurchschaubaren, unkontrollierbaren, überkomplexen Phänomens an. BH bringt es mit dem Satz „und da bin ich mir manchmal nicht sicher (.) ob das ein (.) @Digitalisierung in der Schule-Problem ist (.) oder ob das ein Aha Software geht in diese Richtung-Problem@ is“ (Z 264-265) auf den Punkt: sowohl die technische Komplexität als auch die Auswirkungen im schulischen Alltag werden als Ursache für die Probleme in Betracht gezogen. Zugleich manifestiert sich hier als negativer Horizont angesichts dieser überbordenden Technik das Gefühl des Kontrollverlusts bei BH. Sie steht dieser Entwicklung ohne ausreichende Kompetenzen gegenüber, für sie ist es nicht durchschaubar und einschätzbar, was genau hier eigentlich passiert. Die dadurch ausgelöste Verunsicherung der Lehrenden deutet sich bereits an dieser Stelle als ein größeres Thema an, welches im späteren Diskussionsverlauf weiterentwickelt wird.

Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda)

Erwartungen und Vorgaben der Bildungspolitik werden in der Gruppe in verschiedenen Aspekten diskutiert. Die mangelnde Vorbereitung und Weiterbildung ist immer wieder Thema, aber auch fehlende inhaltliche Vorgaben und Konzepte oder Mängel der Infrastruktur und Ausstattung werden angesprochen. Die Gruppenmeinung ist in diesen Punkten nicht ganz einhellig, meist vertritt der Direktor KI eine den anderen Gruppenmitgliedern entgegengesetzte Position. Diese entfalten als negativen Horizont das Vorgehen und die Anforderungen der Bildungspolitik. Kritisiert werden (fehlenden) Vorgaben und Erwartungen der Bildungspolitik. Inkompetenz und Planlosigkeit werden als Ursachen für die Umsetzungsschwierigkeiten im schulischen Alltag benannt. Die Orientierung der Gruppe gegenüber der Bildungspolitik ist gekennzeichnet durch Verständnislosigkeit und Enttäuschung, Ablehnung und Ärger, aber auch differenzierte Kritik. KI setzt dem mit dem Konzept der Schulautonomie und bestehender pädagogischer Handlungsfreiheit einen positiven Gegenhorizont entgegen. Anders als in Gruppe 1 kommt es zu keiner namentlichen Kritik an Politiker:innen und insgesamt ist der Tonfall der Diskussion moderater und weniger emotionsgeladen. Auch in dieser Gruppe wird, wie in Gruppe 1, ein Spannungsfeld der Diskrepanzen zwischen den bildungspolitischen Erwartungen und Vorgaben und der Realität der schulischen Praxis deutlich.

- 455 Seins ähm das in dem Sinne abzufedern es muss nicht jeder in dem Sinne verwenden (.)
 456 ich muss es verstehen ich muss es moderi::eren ich muss die Vorteile, Nachteile,
 457 Risiken äh:: sozusagen (.) denen muss ich begegnen u::nd äh:: ich glaub was ganz
 458 wichtig ist dabei ist die Problemlösungskompetenz; dieses Antizipieren (.)

Am obigen Beispiel der Passage *Vorgaben der Bildungspolitik* ist nachvollziehbar, wie die fehlenden Vorgaben den Handlungsspielraum der Pädagog:innen beeinträchtigen. MS deutet hier an, dass ein Leitfaden oder ein Konzept hilfreich wären, um in der schulischen Praxis Handlungssicherheit zu gewinnen. Die vorhandene Freiheit, Eigenverantwortung und selbständige Aneignung von Wissen wird abgewertet und gerät in den negativen Horizont. Dies ist zwar „eh schön“ (Z 410), aber eben nicht hilfreich. Als positiver Horizont, der aber nicht realisiert wird, zeichnet sich der Wunsch nach Leitlinien und Vorgaben ab. Mehr Wissen, eine bessere Ausbildung und Konzepte und damit etwas *Handfestes* (Z 414), damit man weiß *so gehe ich jetzt damit um* (Z 415) ist die Wunschvorstellung. Sie wird dabei unterstützt von BH, die die fehlende Vorbereitung der Lehrenden und die Planlosigkeit in Ausstattungsfragen heftig kritisiert. Insgesamt dient das Vorgehen der Bildungspolitik hier als negativer Horizont, ein Spannungsfeld wird deutlich: das völlige Fehlen von Handlungsvorgaben wie Konzepte oder Leitlinien und die mangelnden Kenntnisse bei Lehrenden und Schüler:innen bei gleichzeitiger dynamischer Entwicklung der Digitalisierung führt dazu, dass die Lehrenden sich die Frage stellen, wie sie das „kompetent managen“ (Z 431) sollen. Der homologe negative Erfahrungsraum wird hier sichtbar: die Ausführungen von BH werden von MS und LM mit gemeinsamem Gelächter quittiert. Die Diskrepanz zwischen Vorgaben und Erwartungen auf der einen Seite und der schulischen Praxis ist beträchtlich. In der nachfolgenden Erwiderung von KI wird die Spaltung der Gruppe evident: als positiven Horizon hält er im Umgang mit der Digitalisierung ein Plädoyer für Schulautonomie und Eigenverantwortung der Lehrenden.

Systemprobleme

- 608 BH: darf ich auch noch was sagen? (.) @oder (.)
 609 EP: @ja, bitte, @
 610 BH: ja also ich find das großartig was da grad alles besprochen wird weils eigentlich
 611 sehr stark in die Richtung geht was ihr sagt dass es eigentlich sehr viel systemische
 612 Probleme gibt; die auch systemisch zu lösen sind ähm (.) also (.) wenn wir gewisse
 613 Kompetenzen eigentlich jetzt brauchen als Lehrende dann müssen die an der Uni auch
 614 vermittelt werden; wenn gewisse Dinge (.) also Herausforderungen vor die wir gestellt
 615 sind ei::gentlich systemische Veränderungen brauchen; na dann müssen die passieren,
 616 ja. also ich sag ich sag auch immer ich teile all meine Unterrichtsmaterialien mit den
 617 zehn Lehrpersonen die das gleiche unterrichten wie ich an meiner Schule; weil rechtlich
 618 hab ich gar nicht die Möglichkeit das irgendwo hochzuladen weil da sind vielleicht
 619 Copyright-Materialien drinnen, ja; (.) ((empört)) und um das kann ich mich nicht
 620 kümmern, ja, und (.) also ich mein dass einfach keine rechtlichen Voraussetzungen

- 669 Bildungsdirektion verliert regelmäßig ihre wichtigsten und besten Mitarbeiterinnen
670 FS: ⌊Mathematiker und Informatiker oder was?
671 KI: ⌊ja die besten @(ja die besten sind ja
672 noch da)@
673 BH: ⌊nein nein (Bildungsdirektion)
674 EP: ⌊ nein auf Ebene der Personalverrechnung
675 FS: ⌊achso achso ()
676 sorry (.) da hast du vollkommen recht; (okey da lehne ich mich zurück); da hast
677 du absolut recht @@@@ sorry
678 LM: ⌊ja dann werden kein Überstunden abgerechnet (.) ja (oder
679 kei-)
680 FS: | ⌊@@@@ wir sind sekretärinnenlos derzeit@@@
681 LM: ⌊ja so wars
682 FS: ⌊ja ja
683 LM: ⌊gemeint@@

In obiger Passage *Systemprobleme* werden die Differenzen innerhalb der Gruppe gegenüber der Bildungspolitik deutlich. Es geht um Systemprobleme, die die Vermittlung von notwendigen Kompetenzen für die Lehrenden, aber auch einfach das Teilen von Unterrichtsmaterialien in einer digitalen Welt verunmöglichen. BH und KI stehen sich im Verlauf der Diskussion als Opponenten gegenüber. Während BH aus Prinzip darauf besteht, dass bestimmte Probleme an den „obersten Stellen“ (Z 627) gelöst werden müssen, beharrt KI auf die Handlungsfreiheit im Rahmen der Schulautonomie.

Als positiver Horizont wird von BH eine solidarische Arbeitsweise zwischen Kolleg:innen skizziert. Diese kann aber nicht enacted werden, da die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen das Teilen von Unterrichtsmaterialien nicht zulassen. Die starren Strukturen der Bildungspolitik und Schulverwaltung dienen als negativer Gegenhorizont. KI hält dem die Eigenverantwortung der Lehrperson entgegen: *rausgehen und tun* (Z 643). Er verweist auf die Vorteile der Schulautonomie, in welcher für die Lehrperson ausreichend Spielraum für die Enkulturation der genannten Vorstellungen vorhanden ist. Die oberste Systemebene spielt am Schulstandort keine Rolle: „es gibt (.) des Ministerium weils Schüler gibt und nicht umgekehrt; das heißt ich glaub alles was wir gut entwickeln können wird nicht am Filztisch entschieden sondern (.) machma bottom-up; (Z 635-638). Der Schulstandort ist hier positiver Horizont, an welchem die Lehrperson selbständige Entscheidungen treffen kann, die Verwaltung schafft dafür die Rahmenbedingungen. Im Folgenden Hin und Her zu den *oberen Organisationen* (Z 651) wird deutlich, dass BH und KI keine gemeinsame Orientierung finden. Während für BH die Schulverwaltung ein Hindernis bei der beruflichen Tätigkeit darstellt, betont KI die Unabhängigkeit von der Bildungspolitik. An dieser Stelle

mischt sich FS in den Diskurs und bestätigt (nach einem anfänglichen Missverständnis) gemeinsam mit LM die Orientierung von BH. Das gemeinsame Lachen ist ein deutlicher Hinweis auf einen homologen Erfahrungsraum, die wahrgenommene Inkompetenz der Verwaltungsebene (*sekretärinnenlos*, Z 680) wird von den anderen Gruppenmitgliedern, mit Ausnahme von KI, geteilt.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Gruppe hinsichtlich der Einstellung gegenüber der gesellschaftlichen, digitalen Entwicklung zwischen Ablehnung und Befürwortung zweigeteilt ist. Die Einstellung gegenüber den Maßnahmen der Bildungspolitik (Digitalisierungsagenda) ist in der Tendenz ablehnend und wird als hinderlich für die eigene Tätigkeit wahrgenommen, wobei auch differenzierte Kritik bzw. durch KI Zustimmung artikuliert wird. Charakteristisch und dominierend ist, ähnlich wie in Gruppe 1, die erlebte Diskrepanz zwischen den Vorgaben und Erwartungen der Bildungspolitik und der schulischen Praxis.

Selbstbezogene Einstellungen und Überzeugungen Gruppe 2

Im folgenden Abschnitt werden nun die negativen und positiven Horizonte und die grundlegenden Orientierungsrahmen der Gruppe hinsichtlich der selbstbezogenen Einstellungen und Überzeugungen beschrieben und mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse wird das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden rekonstruiert.

Berufliches Selbstverständnis. Über die gesamte Diskussion hinweg wird auch in Gruppe 2 als charakteristische Orientierung die Unsicherheit der Teilnehmer:innen sichtbar. Im Aufeinandertreffen der mit der Digitalisierung einhergehenden Vorgaben und Erwartungen, ihrer technischen Komplexität und der bestehenden Rahmenbedingungen resultiert für die Lehrenden Unklarheit über den Umgang mit diesen Diskrepanzen. Die eigene berufliche Tätigkeit wird permanent in Frage gestellt. Das Erleben der Digitalisierung als Einfluss, der die herkömmliche Unterrichtstätigkeit behindert oder sogar obsolet macht, ist prägend. In der Gruppe kommt es zu einer Art Sinnkrise: die bestehenden Vorgaben entbehren angesichts der technischen Entwicklung jeder Sinnhaftigkeit, die Gruppenmitglieder befinden sich in einem ständigen Aushandlungs- und Reflexionsprozess hinsichtlich ihres beruflichen Selbstverständnisses. Auch in dieser Gruppe ist eine Kompetenzthematik rekonstruierbar, allerdings anders als in Gruppe 1 ohne Verknüpfung mit einer altersspezifischen Komponente. Auch für diese Gruppe kann ein ausgeprägtes Gefühl des Alleinseins und der Isolation angesichts der Digitalisierung gezeigt werden.

Zweifel und Sinnlosigkeit

555 MS: also ich finds jetzt zum Beispiel grad im Sprachunterricht irgendwie oft (.)
 556 schwierig weil i mir dann oft diese Sinnfrage stell von de::m wa:s man ihnen beibringt;
 557 jetzt zum Beispiel beim Schreiben; man gibt (.) Hausaufgaben sagt okay probiert's mal
 558 da jetzt einen Text zu schreiben (.) E-Mail Bericht (.) was auch immer (.) es gibt immer
 559 paar Textsorten und dann weiß man genau oka::y (.) mindestens die Hälfte (.) entweder
 560 sie gebens dann eh ned ab@@ (.) und wenn sies abgeben dann lassens das von Google
 561 Übersetzer übersetzen; und jetzt gibts ChatGPT (.) da kann ma es natürlich erst recht
 562 gut machen ((seufzt)) und wir müssen aber die Schüler dann trotzdem
 563 draufhin=trainieren weil sie=s zur Matura ja können müssen; (.) also jetzt ned nur in
 564 Italienisch (.) sie müssen dort nicht maturieren (.) aber es is ja in Englisch eigentlich
 565 genau das gleiche; (.) und ich stell mir da die Frage (.) okay (.) und wir üben da mit
 566 ihnen ((lautes einatmen)) das ewig (.) und man fragt sich okay (.) eigentlich die
 567 Zukunft? (.) wird man überhaupt no Texte schreiben müssen? und we::nn (.) also we::nn
 568 man sie schreibt kann man sie dann ned eh sowieso vom Internet (.) von ChatGPT
 569 schreiben lassen? und de- des is so das (.) wo i mi dann frag (.) ja, ok warum macht man
 570 das jetzt eigentlich noch? und dann frag i mi dann schon oft (.) hinterfrag i dann scho
 571 irgendwie generell die ganze Matura, wie de::s aufgebaut i::s (.) also i glaub auch
 572 Deutsch natürlich dann (1)
 573 BE: also auch die eigene Tätigkeit (.) die eigene Professio::n? (2) oder was bedeutet das
 574 für das Berufsbild oder für ihr Berufsbild?
 575 MS: hm::: (2) naja dass man eigentlich (1) Dinge macht wo man (.) wie::ß des is jetzt
 576 eigentlich unnötig (.) i könnt diese Zeit besser nützen (.) könnte diese Zeit für
 577 Kreativeres nützen (.) könnte es für Sinnvolleres nützen (.) und es ist dann einfach so a
 578 gewisser, (.) man resigniert ein bisschen weil man sich denkt (.) okay ich kann es nicht
 579 ändern; es ist so (.) man muss sie da jetzt hinbringen; es ist einfach ein Leitfaden und oft
 580 (.) glaub i wir sind in so einer Zeit wo uns so viel vorgegeben wird und i glaub (.) diese
 581 Freiheit im Unterricht die man eigentlich (1) damals vielleicht sogar mehr gehabt hat (.)
 582 ich mein man hat genug Freiheiten das glaub i schon (.) aber ((zaghft)) i glaub es könnt
 583 einfach noch vi- vie::l mehr Potenzial für Freiheit da sein und der Lehrperson mehr
 584 mehr Verantwortung übergeben;

In obenstehender Passage *Zweifel und Sinnlosigkeit* werden die Zweifel innerhalb der Gruppe deutlich, die sich aufgrund der geänderten Vorgaben und Erwartungen breit machen. MS beschreibt auf Nachfrage der Moderatorin ihre Handlungsunsicherheit und schließlich Selbstzweifel, die aufgrund des Zusammentreffens von neuen Technologien und Möglichkeiten auf bestehende Rahmenbedingungen der schulischen Praxis auftreten. Denn *wir müssen aber die Schüler dann trotzdem draufhin=trainieren* (Z 562-563), obwohl die neuen Technologien von den Schüler:innen offensichtlich dazu benutzt werden, um Leistungsanforderungen zu umgehen. Zudem sind diese Leistungsziele, wie beispielsweise die Matura oder Texte verfassen, angesichts zukünftiger technischer Möglichkeiten in den Augen von MS an sich obsolet, sie stellen den negativen Horizont dar. Diesen bestehenden Vorgaben und Anforderungen, die als nicht zukunftstauglich erachtet werden, wird als positiver Horizont der Wunsch nach mehr Freiheit und Eigenverantwortung in der

Unterrichtstätigkeit gegenübergestellt. In dieser Diskrepanz aus Vorgaben, Erwartungen und realer Unterrichtspraxis sowie eigenen Anforderungen oszilliert das berufliche Selbstverständnis zwischen den (sinnlosen) bildungspolitischen Vorgaben und technischen Möglichkeiten. Dies führt zu einer Art Resignation: „man resigniert ein bisschen weil man sich denkt (.) okay ich kann es nicht ändern; es ist so (.) man muss sie da jetzt hinbringen“ (Z 578-579).

Gestalten versus Mitmachen

- 514 BH: also ich behaupte ich komme von einer Schule wo es extrem viel intrinsische
 515 Motivation gibt unter den Lehrenden und ich habe das (.) erleb das eigentlich relativ
 516 selten dass es keine gibt; aber ähm was mir jetzt aufgefallen ist @und deshalb hab ich
 517 vorhin kurz lachen müssen (.) dass (.) die Wirtschafts- äh (.) Leute sich da verstehen
 518 irgendwie@
 519 MS: └@@@
 520 FS: └@@@
 521 BH: └dass der Einzelne soll sich doch bitte da irgendwie rein (.) äh
 522 powern und äh äh das seh ich schon kritisch ja; (.) also jetzt nicht nur aus (.) aus Sicht
 523 der Lehrerin die sagt oka::y das is jetzt einfach eine Arbeitsbelastung (.) ja; sondern
 524 auch weil ich mir denke es ist schon ein bissl ein Zwiespalt in mir zwischen (1) äh (.)
 525 die Welt bewegt sich in einer Richtung und ich möch- ich möchte meine Schülerinnen da
 526 begleiten? und wir gestalten aber diese Zukunft; also wenn es hier um eine Diskussion
 527 um die Zukunft geht dann dann ist mir mein Anliegen eigentlich wie gestalten wir die
 528 mit, ja? äh und ich fühl mich dem eigentlich (1) ich möchte mich dem nicht ausliefern;
 529 dass es einfach nur passiert, dass ich da einfach mitmachen muss; also ich möchte mich
 530 dem nicht verwehren (.) und ich find (.) man muss als Lehrer- oder als Schul- als
 531 System allgemein einen guten Weg des Umgangs damit finden. aber ich find man kann
 532 da auch mitgestalten; man kann auch sagen wir wollen dass unsere Schülerinnen das
 533 und das können und wir möchten aber gewisse Dinge (.) auch nicht bei uns in der
 534 Schule haben; also wir möchten vielleicht können wir gezielt Problemlösen üben? ja,
 535 aber wir wollen nicht in jedem Unterricht dauernd mi- mi- mit diesen Geräten kämpfen
 536 müssen oder so, ja (.) und, oder auch was bestimmte Skills angeht (.) ja (.) oder auch
 537 was die Software angeht; ich versteh nicht warum ein Staat wie Österreich nicht sagen
 538 kann (.) ähm adaptieren sie diese Software entsprechend; weil das passt für unsere
 539 Schüler nicht; also wenn man so viele Geräte kauft zum Beispiel; also es gibt gewisse
 540 Dinge wo ich mir denke (.) da möchte ich eigentlich nicht dass wir immer so passiv
 541 sind und einfach mitschwimmen müssen (.) sondern ich möchte eigentlich schon sagen
 542 können das ist nich- das ist ja eine depperte Software die irgendwie einfach
 543 irgendwelche Daten löscht warum ist das so?

Zu Beginn der Passage *Gestalten versus Mitmachen* weist BH den von KI und FS im vorhergegangenen Abschnitt entwickelten positiven Horizont der Lehrperson, die eigenverantwortlich im Rahmen der Schulautonomie die Digitalisierung vorantreibt, zurück (vgl. Z 154 – 184, *Schule als Spiegel der Gesellschaft*, Anhang 6). Die Teilung der Gruppe wird auch hier sichtbar, es wird keine gemeinsame Orientierung entwickelt, sondern BH skizziert im weiteren Verlauf der Passage als Opposition zu KI und FS als negativen

Gegenhorizont das unreflektierte Mitmachen und Mittragen aller digitalisierungsbedingten Maßnahmen als typisch für die Interessen der Wirtschaftsleute (gemeint sind die beiden Teilnehmer:innen KI und FS, die wirtschaftliche Fächer unterrichtet). Während FS an dieser Stelle mitlacht, bleibt KI stumm. Als positiven Gegenhorizont entwirft BH einen kontrollierten, selektiven Umgang mit der Digitalisierung. Es ist Aufgabe der Lehrenden, die Schüler:innen zu begleiten, aber zugleich die Zukunft kritisch mitzugestalten. Nur jene Dinge sollen umgesetzt werden, die auch sinnvoll sind. Es geht ihr nicht um komplette Ablehnung, sie möchte sich der digitalen Entwicklung nicht verwehren, sondern entwirft als positiven Horizont das selbstbestimmte Handeln in der Schule, das darauf abzielt, die Digitalisierung kritisch zu hinterfragen und kontrolliert zu begleiten. Diese Erwartungshaltung bezieht sich nicht nur auf das Handeln der Lehrenden, sondern betrifft auch die Verwaltungsebene: BH versteht nicht, warum hinsichtlich Digitalisierung an den Bedürfnissen der Schule vorbei agiert wird. Auffallend ist hier, dass BH und KI insgesamt ein sehr ähnliche Orientierung skizzieren: es ist Aufgabe der Lehrenden, die Schüler:innen selbstverantwortlich bei der Digitalisierung zu begleiten. Während KI die Enaktierung dieses beruflichen Selbstverständnisses im Einklang mit den Möglichkeiten im Rahmen der Schulautonomie sieht, ist für BH dies aufgrund der Rahmenbedingungen eben nicht möglich. Die mangelnde Kompetenz der Lehrenden (*mit diesen Geräten kämpfen müssen*, Z 535), die Unklarheit über die notwendigen, zu vermittelnden Kompetenzen und das inkompetente, passive Agieren der Bildungspolitik werden als Hindernisse im Schulalltag wahrgenommen. Der Zwiespalt, den BH explizit benennt, nämlich zwischen Gestaltungsanspruch und dem Gefühl des Ausgeliefertseins angesichts der fehlenden Vorgaben der Bildungspolitik verdeutlicht, wie fragil ihr berufliches Selbstverständnis ist. Sie kontrastiert hier als positiven Horizont den Wunsch nach einem kontrollierten Umgang mit der Digitalisierung mit dem negativen Horizont, der in der Unbeherrschbarkeit der Technik entfaltet wird. Die Diskrepanz zwischen eigenen Ansprüchen, den fehlenden Vorgaben und der unkontrollierten Vorherrschaft der Digitalität führt zu einer gewissen Passivität und dem Gefühl des Kontrollverlusts und Ausgeliefertseins.

Digitalisierung im Unterricht

- 315 EP: mhm, ahm (.) da kommen wir dann eh auch nochmal da:zu. ich würde jetzt gerne
 316 nochmal ein bisschen nachha::ken, also wenn ich das richtig gehört hab (.) alle setzen
 317 digitale Medien ein und es dürfte ja auch schon jetzt mehr oder weniger gang und gäbe
 318 sein bei ihnen, dass sie halt alle mit Laptops auch arbeiten (.) ersetzt das dann die
 319 Schulbücher? beziehungsweise wie konkret (.) ähm also äh irgendein irgendein Beispiel
 320 wie würden sie jetzt in Geschichte zum Beispiel ahmm den Laptop einsetzen? ist das
 321 nur, dass die Kinder am Laptop mitschreiben oder suchen die sich irgendwelche Sachen
 322 aus dem Internet raus oder was, was genau?

LM: also es ist Mitschrift, es ist Recherche, es ist auch viel Game based Learning bei mir.
also wirklich die Tools einsetzen mit denen sie (...) ahm ja:: Sachen ((seufzt)) äh ja
erfahren können oder halt es wirklich ausprobieren können, also ich setz es eigentlich (...) durchgängig ein //mhm// mit den verschiedensten Tools präsentieren

EP:
└aber Hefte? haben sie dann auch noch, oder Bücher?
oder ist das alles ersetzt?

LM: └**nein** (...) **nein**, also, ich versuch eigentlich mit One-Note, also Richtung One-Note zu gehen, weil das ist ja wirklich eigentlich wie ein digitales Heft, ist ein bisschen schwierig, aber ja (...) derweil haben wir einfach Word-Dokumente. also bei mir ersetzt das komplett ein Heft, Schulbücher haben wir noch, aber eben über Digi for School, also halt elektronisch, dass sie das einfach aufrufen mit dem Laptop //mhm// also (...), also ich seh nicht mehr die Notwendigkeit eines Schulbuchs, ich seh nicht mehr die Notwendigkeit einer (...) schriftlichen Mitschrift.

FS: des Pr- Problem ist, ich hab versucht PP ausschließlich über One-Note zu machen

LM: └mhm

FS: └hab dann
aber wieder ein paar Studien gelesen, wie wichtig es ist (...) praktisch diese Hand-Hirn Schranke, dass Schüler und Schülerinnen sehr wohl mitschreiben müssen //mhm//, um es besser zu lernen. ich merke jetzt (...) weil am Anfang hab ich es so gemacht, dass ich eine Zusammenfassung einfach erstellt hab mit ihnen gemeinsam. dann haben sie praktisch versucht //mhm//über Übungen die Sa- die Sachen zu erarbeiten, merke aber wenn ich da vorne a Tafelbild erstelle ähm so old school des ist und sie mitschreiben und sowas, dann stellens intelligente Fra::gen und dann erarbeiten sie sich ist besser (...) also wei des ist bei mir noch immer a bissl a trial-and-error grad ich merks ausschließlich One-Note (...) funktioniert ned ganz, jetzt versuch i so a Tafelbild gemeinsam zu erarbeiten und mache selbst //mhm// die One-Note Zusammenfassungen für sie zum Lernen nochmal

LM: └mh, ja da arbeit ich halt mit Padlats zum Beispiel weil sie sich ja dann auch einbringen können

FS: └aha,

LM: └wenn wir zusammen das erarbeiten

FS: └ja, ja

LM: └zum Beispiel zu einem ganzen Thema halt dann ein Tablet ah Padlat, wo sie dann eben genau jetzt gleich mit rein arbeiten können

FS: └mhm

LM: └und auch mitschauen können und das **wächst** halt dann (...) gemeinschaftlich und es wird halt dann

FS: └mhm, mhm

LM: └abgespeichert, **ja::**, ich hab jetzt auch noch nicht (...)

den idealen Weg

FS: └ja, ja

LM: └gefunden;

BH: ja, ich hab schon den Eindruck, dass das so ein Abwägen ist wie sehr möchte ich mit dieser Technologie kämpfen.

FS: └mhm

369 BH: └ während ich eigentlich versuch Inhalte rüberzubringen? und wenn sie
 370 wenn sie etwas gut können und schon gut eingespielt sind auf die Technologie (.) da::nn
 371 ge::ht das irgendwie, dann läuft das flüssig; aber ähm in den Anfangsphasen oder wenn
 372 ich das nicht oft genug benutze? (.) ja, dann kann es einfach sein, dass ich in
 373 Wirklichkeit ähm meine Unterrichtszeit damit verbringe, mit der Technologie zu
 374 kämpfen; und dass mir da sehr viel verloren geht eigentlich an Zeit, die ich für den
 375 Inhalt nutzen wollte, ja (.) und des find i ähm (.) des is immer so ein Abwägen (.) möcht
 376 i des überhaupt haben? also für meine Fächer, die natürlich extrem haptisch sind,

In der Passage *Digitalisierung im Unterricht* wird anhand der Diskussion zum Einsatz von Büchern gegenüber digitalen Medien sichtbar, wie sehr die Digitalisierung das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden berührt und aufwühlt. Die Gruppe befindet sich in einem Orientierungs- und Aushandlungsprozess dazu, es wird keine gemeinsame Orientierung gefunden, die Sicherheit bietet, sondern individuell unterschiedliche Bewältigungsstrategien werden im Hin und Her zur Verwendung von digitalen Medien deutlich. LM skizziert als positiven Horizont den Einsatz digitaler Anwendungen und Schulbücher, das traditionelle Heft wird vollständig ersetzt. Dies bietet die Möglichkeit, ihr berufliches Selbstverständnis eines kooperativen Unterrichtsstils in der Praxis zu realisieren. Die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen ist aufgrund der Technik auf Augenhöhe möglich, diese können beispielsweise bei einem Padlet mitschauen, mitarbeiten und sich einbringen. Dass die Umsetzung Schwierigkeiten mit sich bringt, wird von LM als vorübergehender Zustand benannt (*derweil*, Z 331). FS entwirft als negativen Gegenhorizont Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit der digitalen Anwendungen im Unterricht. Dies beruht auf seinen eigenen Erfahrungen, dass digitale Zusammenfassungen schlechtere Ergebnisse als ein herkömmliches Tafelbild bringen und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die er sich offenbar in einem Suchprozess angeeignet hat. FS selbst benennt diese Umorientierungsphase als *Trial-and-Error-Prozess* (Z 346), in welchem er unterschiedliche Herangehensweisen ausprobiert. Das berufliche Selbstverständnis von FS ist im Wandel: es verschiebt sich von einer mit den Schüler:innen kooperierenden Rolle hin zu einer traditionell verankerten Rolle der Lehrperson: „weil am Anfang hab ich es so gemacht, dass ich eine Zusammenfassung einfach erstellt hab mit ihnen gemeinsam (...) merke aber wenn ich da vorne a Tafelbild erstelle ähm so old school des is und sie mitschreiben und sowas, dann stellens intelligente Fra::gen und dann erarbeiten sie sich ist besser“ (Z 341-345). BH schließlich macht den auf der Handlungsebene manifesten Konflikt explizit: der Kampf mit der Technologie im Unterricht steht der Vermittlung der Inhalte im Wege. Die Anwendung digitaler Medien und Technologien gerät hier in den negativen Horizont und wird als Zeitverschwendung und als realitätsfern oder Täuschung wahrgenommen. In Wirklichkeit wird die Zeit mit dem Kampf gegen die Technologie vertan,

es findet gar kein digitaler Unterricht statt. Als positiver Gegenhorizont wird die Inhaltsvermittlung als eigentliche Tätigkeit der Lehrenden skizziert. BH zeichnet hier ein Bild der Lehrperson, die ohne die notwendigen Kompetenzen den digitalen Entwicklungen ausgeliefert ist, die Digitalisierung steht der eigentlichen Berufsausübung im Wege. Die rhetorische Frage am Ende der Passage bringt das verunsicherte berufliche Selbstverständnis auf den Punkt: möchte man überhaupt so viel Zeit mit der Digitalisierung verbringen, wo eigentlich Unterrichtstätigkeit notwendig wäre?

Zusammenfassung der Diskursbeschreibungen

Im Vergleich der Ergebnisse beider Gruppen werden weitgehende Parallelen in Bezug auf die zentralen Orientierungsmuster und negativen und positiven Horizonte sichtbar. Die Einstellung gegenüber der Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen changiert in beiden Gruppen zwischen Ablehnung und enthusiastischer Befürwortung. Die Digitalisierung der schulischen Praxis wird als eher problematisch eingeschätzt. Dies erfolgt insbesondere dann, wenn diese als Ergebnis der als inkompetent beurteilten, bildungspolitischen Digitalisierungsagenda wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung mit den digitalen Anwendungen wird aufgrund von technischen Schwierigkeiten bei der Bedienung als Zeitverschwendung, die zulasten der Unterrichtsqualität geht, empfunden. Die Digitalisierung des Unterrichts wird aber nicht per se abgelehnt, sondern von einigen Teilnehmer:innen als zukunftsorientierte Entwicklung befürwortet und auch selbst vorangetrieben.

Als charakteristisch für beide Gruppen kann eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen den Vorgaben der Bildungspolitik und der beruflichen Praxis der Lehrenden herausgearbeitet werden, die in eine ablehnende Haltung beider Gruppen mündet (nur KI bildet hier eine Ausnahme). Vor allem das Fehlen von handlungsleitenden Vorgaben bei zugleich unrealistischen Erwartungen an die Lehrenden führt zum für die Gruppen charakteristischen Orientierungsmuster der Handlungsunsicherheit. Im schulischen Alltag der Teilnehmer:innen kommt es als Resultat dieser widersprüchlichen Anforderung zu einer Reihe von unregelmäßigen Situationen und Konflikten. Vor diesem Hintergrund findet in beiden Gruppen ein fortwährender Aushandlungsprozess hinsichtlich des Umgangs mit diesen Widersprüchen statt. Die eigene Rolle und Aufgaben werden hinterfragt und verhandelt, in beiden Gruppen findet sich keine gemeinsame Orientierung, die Sicherheit bietet. Zweifel und Unsicherheit gepaart mit dem Gefühl des Alleinseins sind charakteristisch für die selbstbezogenen Überzeugungen beider Gruppen. Zwischen den Gruppen bestehen Unterschiede hinsichtlich der Altersthematik, die in Gruppe 1 explizit diskutiert wird, sowie einer intensiveren Wahrnehmung eines Kontroll- und Machtverlustes. Innerhalb der Gruppen

kommt es zu variierenden selbstbezogenen Einschätzung, zum Beispiel hinsichtlich der digitalen Kompetenzen. Thematisch werden in beiden Gruppen der Einsatz digitaler Anwendungen im Unterricht und Fragen der Ausstattung sowie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen ausführlich behandelt. In Gruppe 2 werden im Unterschied zu Gruppe 1 verstärkt innere Prozesse explizit behandelt. Dagegen finden sich in dieser Gruppe weniger theoretische Diskussionsanteile. Und während in Gruppe 1 die Diskussion stark durch Emotionen wie Wut und Zorn gekennzeichnet ist, dominiert in Gruppe 2 eine weniger emotionale Haltung, die stärker von schwächeren Emotionen wie Empörung und Ärger durchzogen ist. Insgesamt zeigen sich im Vergleich beider Gruppen Parallelen sowohl auf immanenter Ebene im dokumentarischen Sinn und auch auf thematischer Ebene.

Typenbildung

Auf Grundlage des thematischen Vergleichs der beiden Gruppen konnte im Zuge der Typenbildung als homologes Muster und gemeinsames Bezugsproblem in beiden Gruppen eine Diskrepanz zwischen Alltagshandeln und Erfahrungen der Teilnehmer:innen an der Schule und den bestehenden (oder fehlenden) normativen Vorgaben seitens der Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration herausgearbeitet werden. Diese Orientierungsproblematik (Orientierungsdiskrepanz) hinsichtlich des Umgangs mit den äußeren Anforderungen und eigenen Ansprüchen stellte die Basistypik dar. Insbesondere das Thema *Einsatz digitaler Geräte im Unterricht*, das sich durch beide Diskussionsgruppen zog, ermöglichte Einblicke in die Diskrepanz zwischen Handlungspraxis und den Umgang der Lehrenden mit bestehenden Erwartungen, Anforderungen und Rahmenbedingungen. Bezogen auf die Frage des Umgangs mit den bestehenden Anforderungen (Spezifizierung der Basistypik) konnten fünf sinngenetische Typen herausgearbeitet werden, die sich in der Art und Weise des Umgangs mit der herausgearbeiteten Orientierungsproblematik (also dem Umgang mit normativen Anforderungen, Erwartungen und Rahmenbedingungen) unterschieden.

Wo liegen nun die Gemeinsamkeiten der Typen und die Unterschiede zwischen den Typen? Gemeinsam ist, dass sich die Teilnehmer:innen in einem Aushandlungsprozess ihres beruflichen Selbstverständnisses angesichts der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen den äußeren Anforderungen, Erwartungen und Rahmenbedingungen einerseits und der eigenen beruflichen Praxis sowie den eigenen Ansprüchen befanden. Die Einstellungen und Überzeugungen zu den Anforderungen und Erwartungen der Bildungspolitik und einzelner Politiker:innen sind mehrheitlich ablehnend. Diese Ablehnung umfasst die Digitalisierungsstrategie und in Teilen deren praktische Umsetzung. Gemeinsam ist den

Typen auch ein tiefgreifendes Gefühl des Alleinseins und der Isolation. Dieses Denkmuster des:r Einzelkämpfer:in ist zwar in einem Typ besonders ausgeprägt, zeigt sich aber auch über alle Typen hinweg.

Die Unterschiede im Umgang mit der bestehenden Orientierungsproblematik verlaufen entlang von Ablehnungs- und Akzeptanzüberzeugungen zur digitalen Entwicklung der Gesellschaft, zur Digitalisierung im Lehr-Lern-Kontext und zu selbstbezogenen Kompetenzen. Auch die fachlich-pädagogischen Orientierungen variieren über die Typen hinweg.

Nachfolgend werden die einzelnen Typen auf Basis dieser Aspekte im Überblick dargestellt.

Typ 1 Verweigerung und Widerstand

Typ 1 agiert die Orientierungsproblematik in sehr drastischer Weise aus. Dieser Typ positioniert sich hinsichtlich seines professionellen Selbstverständnisses als Einzelkämpfer:in gegen die digitalisierungsbezogenen Anforderungen, Erwartungen und Rahmenbedingungen einer als inkompetent wahrgenommenen Bildungspolitik. Den primären Orientierungsrahmen bildet die Bewahrung und Verteidigung herkömmlicher Unterrichtsinhalte, Kompetenzen und Unterrichtsstile gegen Einflüsse, die im Zuge der Digitalisierung auftauchen. Die diesbezügliche Positionierung wird seitens der Teilnehmerin FU (Direktorin) auch auf explizit theoretischer Ebene argumentiert und es finden Überlegungen dazu statt, wie den digitalisierungsbezogenen Anforderungen und Erwartungen am besten entgegengetreten werden kann. Es geht darum, *sich zu wehren, solange man da sitzt*. Die Auseinandersetzung mit den normativen Anforderungen erfolgt durchgehend ablehnend und auch hier schlägt sich das berufliche Selbstverständnis in der Praxis nieder: digitale Lehrmittel werden im Unterricht nach Möglichkeit vermieden. Dort, wo diese doch zum Einsatz kommen müssen, findet ein *Kampf mit der Technik* statt, der Unterrichtszeit kostet und als Zeitverschwendung erlebt wird. Eine traditionelle Schultafel ist, anders als ein digitales Whiteboard, noch etwas Gutes. Auf ersterer könne man *einen schönen Baum malen*, letzteres eigne sich nur dafür, irgendetwas „hinzuklatschkern“, heißt es da.

Bei den Lehrenden dieses Typus ist die eigene Positionierung nicht etwa abgeschlossen, sondern von einem ständigen Prozess des Hinterfragens eingefasst. Im Zentrum stehen dabei Überlegungen auf expliziter Ebene, worin die eigenen Aufgaben angesichts der Digitalisierung bestehen und wie die eigene Positionierung diesbezüglich erfolgen sollte. In hoher Intensität ist das Gefühl vorhanden, seitens der Politik ohne die notwendigen Ausbildungen und Vorbereitungen allein gelassen worden zu sein. Die Lehrenden haben den Eindruck, sich hinsichtlich der Digitalisierung alles selbst aneignen zu müssen und keine

Hilfestellungen zu erhalten. Angesichts fehlender Vorgaben und Richtlinien besteht das diffuse Gefühl, in einem Vakuum zu agieren. Dementsprechend besteht gegenüber der Digitalisierungsstrategie der Bildungspolitik und insbesondere gegenüber einzelnen Politiker:innen eine grundlegend ablehnende Orientierung auf Basis der eigenen fachlich-pädagogischen Einstellung und der damit verbundenen Vorstellung über notwendige pädagogische Inhalte. Dies wird anhand der Frage explizit, welche Kompetenzen Schüler:innen erlernen sollen. Vor dem Hintergrund des eigenen pädagogischen Verständnisses erscheint es den Proponent:innen dieses Typs nahezu lächerlich, dass seitens der Politik die Anforderung besteht, dass Schüler:innen *Programmieren* als Grundkompetenz erlernen sollen - angesichts der Tatsache, dass diese nicht einmal die herkömmlichen Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) beherrschen. Ebenso wie die inhaltlich-theoretische Ablehnung der Digitalisierungsstrategie wird auch deren praktische Umsetzung im schulischen Alltag als irreführend und inkompetent wahrgenommen. Mit Laptops wird man *überschwemmt*, Geräte und Software seien aber inkompatibel, die Lehrenden verfügen über keine adäquate Ausbildung, es gibt zu wenige Steckdosen, die vorgegebenen Ziele sind in der Praxis nicht umsetzbar.

Typ 1 ist charakterisiert durch eine sehr geringe Selbsteinschätzung hinsichtlich digitaler Kompetenzen, verbunden mit der Sorge, hinter den Schüler:innen oder den Kolleg:innen zurückzubleiben, sich im Unterricht lächerlich zu machen und erlebt ein Gefühl des Kontroll- und Machtverlusts angesichts digitaler Entwicklungen. Die Nicht-Bedienbarkeit der Geräte, an der man regelmäßig scheitert, wird zum Anlass alles zu hinterfragen. Die digitalen Anwendungen werden abgelehnt, es besteht kein Anspruch, diese zu erlernen, sondern es liegt quasi in der Natur der Sache, dass diese unkontrollierbar und nicht einsetzbar sind. Der Prozess des Hinterfragens ist eng verknüpft mit einer insgesamt ablehnenden Orientierung gegenüber der Digitalisierung als gesellschaftliche Entwicklung. Diese wird als Phänomen mit Totalitätsanspruch wahrgenommen, zerstörerisch in ihrer Wirkung auf das Individuum und als strukturelle Gefahr für das Schulsystem auf mehreren Ebenen. Ablesbar wird dies an der *wahnsinnigen* Nutzung des Handys durch die Schüler:innen, der Spaltung des Lehrkörpers und in einer Umkehrung des Verhältnisses zwischen Mensch und Maschine, in welchem letztere die Oberhand gewinnt. Nicht mehr die Lehrenden geben Inhalte vor, sondern sie müssen sich nach den technischen Möglichkeiten richten und verlieren die Vorherrschaft über die Unterrichtsgestaltung. Als Orientierung steht hier die Angst vor Kontroll- und Machtverlust angesichts einer undurchschaubaren, unkontrollierbaren Entwicklung. Ins Bild der Orientierungslosigkeit passt auch, dass die Welt insgesamt als

unsicher wahrgenommen wird. Die Lehrende BH bringt diese Unsicherheit auf den Punkt: worauf die Schüler:innen vorbereiten? Auf eine digitale Welt oder eine, die im Blackout versinkt?

Typ 2 Resignation und Zweifel

Typ 2 geht in gänzlich anderer Weise als Typ 1 mit den vorgefundenen Diskrepanzen um. Das professionelle Selbstverständnis ist angesichts der digitalisierungsbezogenen Entwicklungen durchzogen von Selbstzweifeln. Der primäre Orientierungsrahmen besteht in einem Rückzug und einer inneren Distanz zum Unterrichtsgeschehen und den beruflichen Aufgaben – begleitet von einem Gefühl der Fremdbestimmtheit. Die Zweifel umfassen dabei nicht nur bestimmte Bereiche des beruflichen Lebens, sondern führen insgesamt zu einer grundlegenden Infragestellung des eigenen beruflichen Daseins: *Wozu steht man überhaupt noch da?* Die Auseinandersetzung mit den normativen Anforderungen erfolgt auch bei diesem Typus auf expliziter Ebene. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule werden als nicht zeitgemäß für die Digitalisierung wahrgenommen, denn die institutionell vorgegebenen Leistungsziele und Aufgabenstellungen zur Leistungsüberprüfung verfehlen ihre Wirkung angesichts der technischen Möglichkeiten. Die Schüler:innen verwenden ohnehin digitale Anwendungen, um Texte zu erstellen und Übersetzungen zu tätigen. Dies zeigt sich auch in der Handlungspraxis. Die eigene Tätigkeit wird als unsinnig wahrgenommen: *wir müssen sie ja darauf hintrainieren, bis zur Matura, heißt es hier und es werden halt Dinge gemacht, wo man weiß, das ist jetzt eigentlich unnötig.* Dieser institutionell verankerte Widerspruch ist offensichtlich, aber durch die Lehrenden selbst nicht steuer- oder veränderbar. Mangelnde Ausbildung und das Fehlen digitalisierungsbezogener Richtlinien werden explizit zum Thema gemacht und gehen einher mit dem Eindruck, in dieser Situation allein dazustehen. Auch bei Typ 2 ist eine durchgehend geringe Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenz vorhanden. Diese gründet aber weniger in der mangelnden technischen Kompetenz für die Bedienbarkeit von digitalen Geräten und Anwendungen, sondern vielmehr auf dem Fehlen von methodisch-didaktischer Kompetenz zur sinnvollen Integration digitalen Anwendungen in den Unterricht. Die Digitalisierung des Unterrichts wird differenziert betrachtet, nicht grundsätzlich abgelehnt wie in Typ 1. Auf Basis der eigenen fachlich-pädagogischen Kompetenzen werden bestimmte Anwendungen als hilfreich für das Lernen eingeschätzt, beispielsweise Lernvideos oder Programme für das Lernen von Vokabeln. Anders als in Typ 1 ist hier eine stärker schüler:innenzentrierte Perspektive im Mittelpunkt, weniger die Angst vor Kontroll- und Machtverlust. Insgesamt besteht aber angesichts der praktischen Rahmenbedingungen eine eher kritisch-ablehnende Orientierung gegenüber der zunehmenden Digitalisierung des

Unterrichts und es findet keine echte Integration von digitalen Lehrmethoden im Unterricht statt. Dies entspricht auch der generellen Orientierung gegenüber der Digitalisierung, die ähnlich wie in Typ 1 als Bedrohung, hier vor allem auf individueller Ebene, gesehen wird. Die Schüler:innen sind ständig abgelenkt, können sich nicht konzentrieren und auch für Lehrende besteht ein digitales Abgrenzungsproblem, so die Wahrnehmung.

Typ 3 Pragmatismus und Distanz

Während Typ 1 und Typ 2 in Widerstand beziehungsweise Rückzug gegenüber den digitalen Entwicklungen treten, ist Typ 3 gekennzeichnet durch einen Modus des Ausprobierens. Angesichts bestehender Unsicherheiten, die aus überbordenden oder fehlenden Vorgaben durch die Bildungspolitik resultieren, macht er es sich zur Aufgabe, die Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung sowie des eigenen beruflichen Handelns auszuloten. Dieser Trial-and-Error-Modus, wie ihn ein Teilnehmer selbst bezeichnet, fließt in das professionelle Selbstverständnis mit ein. Es findet keine Festlegung statt; die berufliche Orientierung tendiert zu einer modern-zukunftsorientierten Ausrichtung und einem kooperativen Ansatz, orientiert sich aber angesichts bestehender Unsicherheiten zugleich auch an traditionell-konservativen Ansichten. Das Rollenbild von Typ 3 oszilliert zwischen modernen Vorstellungen der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen auf Augenhöhe – etwa in Rollen wie Coach oder Moderator:in - und traditionellen Auffassungen der Lehrer:innenrolle als Vermittler:in im Frontalunterricht. Die Lehrenden dieses Typus befinden sich in einem Balanceakt zwischen der vorgefundenen Realität und den eigenen Ansprüchen. Dem zugrunde liegt eine grundsätzlich positive, technikaffine Orientierung, der jedoch in der schulischen Praxis erlebten Erfahrungen und Beobachtungen entgegenstehen. Es findet ein ständiges Ausloten statt. Lehrende dieses Typus sind dadurch charakterisiert, dass sie sich im Umgang mit der bestehenden Orientierungsproblematik für einen pragmatischen Umgang entscheiden. Bestehende Problematiken werden akzeptiert, und es besteht das Anliegen, diese konstruktiv zu lösen. Im Umgang mit äußeren Anforderungen und Erwartungen zeigen sie Flexibilität und ein Bewusstsein dafür, dass nicht alle Probleme durch einen selbst gelöst werden können - dennoch wird Neues ausprobiert. Dieser Typ positioniert sich hinsichtlich seines professionellen Selbstverständnisses als Pragmatiker:in mit Vision. Auf expliziter Ebene werden die Möglichkeiten und Chancen der Digitalisierung fast enthusiastisch beschrieben. Trotzdem bleibt der Praxisbezug erhalten – ebenso wie die Erkenntnis, dass diese Chancen im Berufsalltag angesichts der bestehenden Rahmenbedingungen häufig nicht umsetzbar sind. Die praktischen Beobachtungen und Erfahrungen des Schulaltages finden aber auch umgekehrt Eingang in das berufliche Selbstverständnis. Eine bestimmte

Ambivalenz und auch Skepsis gegenüber den beobachteten digitalisierungsbedingten Entwicklungen wird explizit formuliert. Dies führt in der Praxis gelegentlich zu einem Rückgriff auf traditionelle Methoden. So wird der Versuch, mit den Schüler:innen gemeinsame Zusammenfassungen am Padlet zu machen, wieder aufgegeben: *sie lernen besser, wenn ich vorne stehe und selbst das mache und ihnen dann austeile*, heißt es hier sinngemäß. Diese Skepsis und Unsicherheit zeigt sich auch im Umgang mit den Vorgaben der Bildungspolitik. Hier erfolgt eine Positionierung in kritischer Distanz. Obwohl die primäre Orientierung gegenüber der Digitalisierung des Unterrichts positiv ist und sowohl die Digitalisierung als Lehr- und Lerninhalt als auch die Ziele der Digitalisierungsagenda der Bundespolitik insgesamt befürwortet werden, besteht eine deutliche Ablehnung gegenüber der in der Praxis erlebten Ausgestaltung dieser Digitalisierungsagenda - sie wird als inkompetent wahrgenommen. Deutlich wird dies am Beispiel der Einführung des Pflichtfaches *Digitalen Grundbildung*. Obwohl dieses grundsätzlich befürwortet wird, erfolgt in der Praxis eine Ablehnung des Vorhabens, da die inhaltlichen Anforderungen als überladen empfunden werden und in der Praxis mit den gegebenen Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen nicht umsetzbar sind. *Wie sollen wir das denn machen, wie soll das denn alles gehen in den 50 Minuten?* bringt CB die Situation auf den Punkt. Darüber hinaus besteht auch Skepsis gegenüber den inhaltlichen Gewichtungen innerhalb des Fachs, auch dieser Typ lehnt *Programmieren* als Grundkompetenz ab. Hinsichtlich der Digitalisierung des Unterrichts finden beiden Aspekte – Offenheit und Ambivalenz - Eingang in das berufliche Selbstverständnis und letztendlich in das praktische Unterrichtshandeln. Einerseits wird es als Aufgabe der Lehrenden gesehen, den Schüler:innen den Umgang mit digitalen Medien zu vermitteln. Es werden im Unterricht laufend digitale Anwendungen ausprobiert. Das Handy wird nicht in erster Linie als Gefahr betrachtet, sondern als legitimes Gerät um Inhalte zu vermitteln. Die Gefahren von Social Media werden mit den Schüler:innen besprochen, neue Programme nach Möglichkeit gemeinsam mit den Schüler:innen ausprobiert. Andererseits schlägt sich auch die bestehende Ambivalenz nieder: *Nur weil die Software Teams heißt, heißt es noch lange nicht, dass man zusammenarbeitet*. Der Zweifel am pädagogischen Nutzen der digitalen Anwendungen fußt hier auf den Erfahrungen und Beobachtungen aus der Praxis.

Die Digitalisierung als gesellschaftliche Entwicklung wird enthusiastisch befürwortet und mit eigenen Visionen und Erwartungen verknüpft. Im Vordergrund steht eine Fokussierung auf die Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten der neuen Technologien. Aber auch in diesem Bereich findet eine Differenzierung statt: die Lehrenden formulieren explizit, dass mit zunehmender Technisierung auch eine zunehmende Isolierung einhergeht.

Insgesamt verfügt dieser Typ über eine hohe Selbsteinschätzung hinsichtlich der digitalen Kompetenzen und entwickelt eigene, mit der Digitalisierung des Schulwesens verbundene Vorstellungen und Erwartungen - die jedoch durch die praktischen Erfahrungen begrenzt werden. Die Lehrenden sind sich der Diskrepanz zwischen den eigenen Ansprüchen, äußeren Anforderungen und praktischen Rahmenbedingungen bewusst und verhandeln diese auch explizit.

Typ 4 Kompensation und Kontrolle

In Bezug auf ihr digitalisierungsbezogenes berufliches Selbstverständnis definieren sich die Lehrenden dieses Typus über eine auf Kompensation, aber auch auf Kontrolle ausgerichtete Hilfsbereitschaft und Fürsorglichkeit. Sie verstehen sich als kompensierende Helfer:innen in der Not, ohne deren Engagement das Schulsystem nicht funktionieren würde. Die technischen Möglichkeiten werden gerne und vielfältig genutzt, auch zur Kontrolle der Umgebung. In der Praxis manifestiert sich dieses berufliche Selbstverständnis als Helfer:in insofern, als älteren, weniger kompetenten Kolleg:innen Hilfestellungen gegeben werden, Verbote zur Handynutzung durch Schüler:innen ausgesprochen werden oder Software im Unterricht eingesetzt wird, um Schüler:innen zu kontrollieren.

Es bestehen hohe Übereinstimmungen mit Typ 3 – insbesondere in der gemeinsamen Ablehnung der als inkompetent wahrgenommenen Bildungspolitik und der praktischen Ausgestaltung der Digitalisierungsagenda - bei gleichzeitig grundsätzlicher Befürwortung der Digitalisierung des Schulwesens sowie der digitalen gesellschaftlichen Entwicklungen. Im Unterschied zu Typ 3, der gegenüber den bestehenden Problemen trotz Ambivalenzen und Skepsis distanziert und abgegrenzt ist und in der Praxis ein pragmatisches Vorgehen an den Tag legt, verknüpft Typ 4 die Lösbarkeit der bestehenden Probleme mit der eigenen Person. Im Bereich der Digitalisierung des Schulwesens wird ein Systemversagen verortet, das durch das erratische Vorgehen der Bildungspolitik verursacht ist und das gesamte Schulsystem bedroht, unter anderem deshalb, weil die Digitalisierung den Zerfall der im Schulsystem bestehenden Hierarchien befördert. Bedrohlich wirkt, dass die Schüler:innen mehr wissen als Lehrende und dass jüngere Lehrende kompetenter als ältere sind. Diese Bedrohung der Hierarchie sollte, wird aber nicht durch die Bildungspolitik behoben. *Der Polaschek* (Anmerkung: Bildungsminister) *philosophiert nur, bringt aber nichts Ordentliches auf die Reihe*, heißt es hier. Auf Ebene des Schulstandortes sehen sich die Lehrenden dieses Typus einem Chaos gegenüber, das nur durch eigene Anstrengung und Kontrolle bewältigt werden kann: die Ausstattung ist unbrauchbar, die Software inkompatibel, die Einschulung nicht vorhanden, die Anforderungen fachlich unsinnig. Die Digitalisierung am Schulstandort wird –

in Opposition zur Bildungspolitik - zur eigenen Aufgabe gemacht, Leerstellen werden kompensiert.

Typ 5 Konformität und Integration

Typ 5 ist hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses deutlich anders gelagert als die Typen 1 bis 4. Auf die bestehende Orientierungsproblematik wird mit einer integrativ-fördernden Haltung hinsichtlich der digitalisierungsbezogenen Aspekte reagiert. *Einfach tun und sich nicht beirren lassen*, lautet hier die Devise. Hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses definieren sich diese Lehrenden über eine auf Förderung der Schüler:innen beruhende Integrationsbereitschaft. Sie verstehen sich als Weichensteller:innen und Ermöglicher:innen.

Die Auseinandersetzung mit den bestehenden Anforderungen und Erwartungen erfolgt durch Adaption und Übernahme dieser in neutraler, akzeptierender Art und Weise. Anders als bei Typ 3 erfolgt keine Distanzierung gegenüber der Bildungspolitik und ihren Vorgaben, sondern die Vertreter:innen dieses Typus integrieren diese in ihr berufliches Selbstverständnis. Sie sehen ihre Aufgabe darin, die Digitalisierung umzusetzen und voranzutreiben.

Ziele und Anforderungen der politischen Digitalisierungsagenda werden befürwortet; das Fehlen konkreter Vorgaben als Raum für Eigeninitiative interpretiert. Die Erfahrungen von Isolation und Einzelkämpfertum, die in den anderen drei Typen als belastende Rahmenbedingungen empfunden werden, wandeln sich hier in ein Erleben von Freiheit und Gestaltungsmöglichkeiten. Eine explizite Abgrenzung gegenüber einer kontrollierenden Pädagogik mit technischen Mitteln (Typ 4) wird formuliert. Dieses berufliche Selbstverständnis zeigt sich auch in der schulischen Praxis: digitale Anwendungen werden verwendet, um die eigene fachlich-pädagogische Orientierung zu stützen. Das Padlet fördert die gewünschte Zusammenarbeit der Schüler:innen, digitale Schulbücher ersetzen herkömmliche Hefte vollständig und schaffen neue inhaltliche Möglichkeiten - es besteht keine Notwendigkeit mehr für analoges Unterrichtsmaterial. Die *Digitale Grundbildung* bietet die ideale Möglichkeit, um mit den Schüler:innen die Grundlagen der Digitalisierung zu erlernen. Praktische Umsetzungshindernisse, etwa bei Infrastruktur (z. B. Räume oder fehlende Steckdosen), werden zwar wahrgenommen, aber nicht als entscheidende Barriere erlebt. Hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzeinschätzung sind Vertreter:innen dieses Typus angstfrei. *Es ist kein Makel, etwas nicht zu können*, lautet ihre Haltung. Auch Wissensrückstände gegenüber den Schüler:innen werden als Lerngelegenheit und nicht als Angstraum wahrgenommen. Zum beruflichen Selbstverständnis gehört die Überzeugung, dass

digitale Kompetenzen aktiv erworben werden müssen, um den Schüler:innen den Umgang mit der Digitalisierung zu vermitteln – dies wird als eine zentrale berufliche Aufgabe verstanden. Der Teilnehmer KI (Direktor) beschreibt auf explizit-begrifflicher Ebene seine Aufgabe darin, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Digitalisierung sinnvoll stattfinden kann. Er sieht eine Veränderung des Rollenverständnisses von Lehrpersonen hin zu Coaches und Moderator:innen als notwendig. Die Überzeugung gegenüber der Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen ist ähnlich wie bei Typ 3: der Fokus liegt auf den Chancen und Möglichkeiten. Digitalisierung wird als Gelegenheit für Teilhabe und Entwicklung der Schüler:innen verstanden. Entsprechend wird auch die Digitalisierung des Unterrichts befürwortet, da sie die Umsetzung eigener fachlich-pädagogischer Zielsetzungen ermöglicht.

Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde

In der nachfolgenden Diskussion werden die zentralen Befunde der Studie zusammengefasst, im Kontext der einschlägigen Forschungsliteratur diskutiert und daraus Ansatzpunkte für Festigung abgeleitet. Zudem werden Ansätze für zukünftige Forschungsarbeiten sowie die Grenzen der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt.

Fragestellung 1: Berufliches Selbstverständnis

Fragestellung 1, die darauf abzielte, wie sich das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden im Kontext der Digitalisierung gestaltet, konnte dahingehend beantwortet werden, dass sich das berufliche Selbstverständnis aller Teilnehmer:innen aufgrund der Auseinandersetzung mit den digitalisierungsbedingten Anforderungen und Erwartungen in einem steten Aushandlungsprozess und Wandel befindet. Fehlende und unzureichende inhaltliche Vorgaben, Schwierigkeiten beim Einsatz digitaler Anwendungen, unzureichende infrastrukturelle Rahmenbedingungen und weitere Faktoren prägen den gemeinsamen Erfahrungsraum, den die Lehrenden im Zuge der Digitalisierung erleben.

Als Gemeinsamkeit über alle Typen hinweg konnte eine Orientierungs- und Handlungsunsicherheit der Lehrenden im Umgang mit digitalisierungsbezogenen Anforderungen und Erwartungen und eigenen Ansprüchen herausgearbeitet werden. Im Hinblick auf den Umgang der Lehrenden mit den digitalisierungsbezogenen Anforderungen konnten fünf Typen differenziert werden, die sich im Wesentlichen entlang der Dimensionen *Einstellung zur der Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen, zur Digitalisierung des Unterrichts und der bildungspolitischen Vorgaben sowie im Bereich der Selbsteinschätzungen hinsichtlich digitaler Kompetenz* unterschieden).

Typ 1 (Verweigerung und Widerstand) positioniert sich hinsichtlich seines beruflichen Selbstverständnisses als Einzelkämpfer:in gegen die digitalisierungsbezogenen Anforderungen, Erwartungen und Rahmenbedingungen einer als inkompetente wahrgenommen Bildungspolitik. Der primäre Orientierungsrahmen ist die Bewahrung und Verteidigung herkömmlicher Unterrichtsinhalte, Kompetenzen und Unterrichtsstile gegen die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen. Die Auseinandersetzung mit den normativen Anforderungen erfolgt durchgehend ablehnend und auch hier schlägt sich das berufliche Selbstverständnis in der Praxis nieder: digitale Lehrmittel werden im Unterricht nach Möglichkeit vermieden. *Typ 2 (Resignation und Zweifel)* geht in gänzlich anderer Weise als der Typ 1 mit den vorgefundenen Diskrepanzen um. Das berufliche Selbstverständnis ist durchzogen von Selbstzweifeln angesichts der digitalisierungsbezogenen Entwicklungen. Den primären Orientierungsrahmen bilden Rückzug und innere Distanz vom Unterrichtsgeschehen

und den beruflichen Aufgaben sowie ein Gefühl der Fremdbestimmtheit. Die Auseinandersetzung mit den normativen Anforderungen erfolgt explizit; die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule werden als nicht zeitgemäß für die Digitalisierung wahrgenommen. Während Typ 1 und Typ 2 den digitalen Entwicklungen mit Widerstand bzw. Rückzug begegnen, ist *Typ 3 (Pragmatismus und Distanz)* gekennzeichnet durch einen Modus des Ausprobierens. Angesichts bestehender Unsicherheiten, die aus den überbordenden oder fehlenden Vorgaben durch die Bildungspolitik entstehen, macht er es sich zur Aufgabe, die Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung und des eigenen beruflichen Handelns auszuloten. Dem zugrunde liegt eine grundsätzlich positive, technikaffine Orientierung, der jedoch die in der schulischen Praxis gemachten Erfahrungen und Beobachtungen mit der Digitalisierung entgegenstehen. Von Typ 3 unterscheidet sich Typ 4 (*Kompensation und Kontrolle*) in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis über eine auf Kompensation und Kontrolle ausgerichtete Hilfsbereitschaft und Fürsorglichkeit. Dem zugrunde liegt ein kompensierendes Selbstverständnis als Helfende in der Not, ohne deren Engagement nichts im Schulsystem funktionieren würde. Es bestehen insgesamt hohe Übereinstimmungen mit Typ 3 in der gemeinsamen Ablehnung gegenüber der als inkompetent wahrgenommenen Bildungspolitik und der praktischen Ausgestaltung der Digitalisierungsagenda, aber eine grundsätzliche Befürwortung der Digitalisierung des Schulwesens und der digitalen gesellschaftlichen Entwicklungen. Im Unterschied zu Typ 3, der gegenüber den bestehenden Problemen trotz Ambivalenzen und Skepsis distanziert und abgegrenzt ist und in der Praxis ein pragmatisches Vorgehen an den Tag legt, verknüpft Typ 4 die Lösbarkeit der bestehenden Probleme mit der eigenen Person. *Typ 5 (Konformität und Integration)* unterscheidet sich deutlich von den Typen 1 bis 4 hinsichtlich des beruflichen Selbstverständnisses. Auf die bestehende Orientierungsproblematik reagieren diese Lehrenden mit einer integrativ-fördernden Haltung gegenüber den digitalisierungsbezogenen Aspekten. Sie definieren sich über eine auf Förderung der Schüler:innen ausgerichtete Integrationsbereitschaft und verstehen sich als Weichensteller:innen und Ermöglicher:innen. Die Auseinandersetzung mit den bestehenden Anforderungen und Erwartungen erfolgt durch Adaption und Übernahme dieser in neutraler, akzeptierender Art und Weise. Anders als bei Typ 3 distanzieren sich diese Lehrenden nicht von der Bildungspolitik und ihren Vorgaben, sondern integrieren diese in ihr berufliches Selbstverständnis und sehen es als ihre Aufgabe, die Digitalisierung umzusetzen und voranzutreiben.

Das zentrale Ergebnis der Untersuchung - nämlich dass das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden unter dem Eindruck der Digitalisierung durch Unsicherheit gekennzeichnet ist

und ein fortwährender Aushandlungsprozess stattfindet – lässt sich in Übereinstimmung mit Warwas (2012) und Fend (2009) dahingehend interpretieren, dass die dargestellte Heterogenität digitalisierungsbezogener Anforderungen, an denen keine standardisierten oder klar handlungsleitenden Vorgaben festgemacht werden können, im Ergebnis zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Lehrenden beitragen. In Anlehnung an Bohnsack (2020) zeigt sich, dass es für Lehrende in diesem Zusammenhang um die Bewältigung eines Spannungsverhältnisses geht – einer „notorischen Diskrepanz“ (S. 32) zwischen normativen Rahmenbedingungen und praktischer Handlungspraxis. Innerhalb dieses komplexen, konjunktiven Erfahrungsraums des „professionalisierten Milieus“ (ebd.), vollzieht sich ihre Professionalisierung. Insbesondere das Fehlen konkreter, handlungsleitender Vorgaben wird von den Lehrenden als zentrales Hindernis für ihr berufliches Handeln empfunden. Mit Blick auf die Anforderungen an künftige Lehrer:innen kommen Hofmann et al. (2021) insgesamt zu dem Ergebnis, dass es für Lehrende angesichts des aktuellen Digitalisierungsschubs günstig ist, wenn sie „im Sinne einer persönlichen Haltung über ein stabiles professionelles Selbstbewusstsein verfügen“ (S. 293). Die Klarstellung und Standardisierung von digitalisierungsbezogenen Anforderungen und Erwartungen an Lehrende sowie die Sicherstellung, dass diese in der schulischen Praxis implementierbar und umsetzbar sind, erscheinen vor diesem Hintergrund als zentrale Ansatzpunkte für eine Verbesserung des beruflichen Selbstverständnisses und der Handlungssicherheit von Lehrenden.

Fragestellung 2 und 3: Digitale Überzeugungen und Einstellungen

Die Beantwortung von Forschungsfrage 2 und 3 hinsichtlich der digitalisierungsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden konnte dahingehend beantwortet werden, dass diese zentrale Unterscheidungsdimensionen hinsichtlich der Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden darstellen.

Digitale Überzeugungen und Einstellungen als zentrale Unterscheidungsdimensionen

Fragestellung 2 zielte darauf ab, welche Einstellungen und Überzeugungen Lehrende gegenüber der Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen bzw. in der Unterrichtspraxis aufweisen. Auf Basis der Gruppendiskussionen konnte herausgearbeitet werden, dass zwischen der Digitalisierung der Gesellschaft und der schulischen Praxis klar unterschieden wurde. Die digitale Entwicklung innerhalb der Gesellschaft wird vor allem hinsichtlich ihres Totalitätsanspruches und ihrer technischen Komplexität kritisch reflektiert. Allerdings artikulierte nur eine Teilnehmerin hier fundamentale Ablehnung. Dominierend war ein dichotomes Verständnis von analoger versus digitaler Welt. Die Einstellungen zur digitalen

gesellschaftlichen Entwicklung reichte von differenzierter Maßnahmenkritik, pragmatischer Akzeptanz bis hin zu enthusiastischer Befürwortung. In Bezug auf die schulische Praxis wird die Digitalisierung als Lehr-Lern-Gegenstand - insbesondere im Rahmen der digitalen Grundbildung - sowie der Einsatz digitaler Anwendungen nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern differenziert diskutiert. In der Theorie wird der digitale Wandel von den Lehrenden sogar als notwendig erachtet. Problematiken werden eher in Abgrenzungsfragen gesehen, etwa bei der überschießenden Handynutzung der Schüler:innen oder bei der Kommunikation über Messengerdienste, die eine Erwartung ständiger Erreichbarkeit erzeugt.

Fragestellung 3 zielte auf Überzeugungen und Einstellungen der Lehrenden hinsichtlich der Anforderungen und Erwartungen der österreichischen Bildungspolitik und ihrer Digitalisierungsagenda. Es konnte gezeigt werden, dass – mit einer Ausnahme - alle Teilnehmer:innen die bildungspolitischen Vorgaben ablehnen. Diese Ablehnung äußerte sich in massiver Kritik an der Bildungspolitik insgesamt, an einzelnen Politiker:innen sowie der Digitalisierungsstrategie des Bildungsministeriums. Die Vorgaben werden als praxisfern, fachlich inkompetent und teilweise chaotisch wahrgenommen. Die Kritik bezieht sich auf fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten ebenso wie auf Mängel bei Infrastruktur und Ausstattung. Zugleich wird das Fehlen von fachlich fundierten und zeitgemäßen Richtlinien als wesentliches Hindernis für die berufliche Tätigkeit benannt. Die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen werden als nicht kompatibel mit der digitalen Entwicklung wahrgenommen (insbesondere Inkompatibilität mit den Leistungsanforderungen). Diese systemimmanenten Widersprüche zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und digitalisierungsbezogenen Praxisanforderungen führen bei den Lehrenden zu Zweifeln an der beruflichen Aufgabe. Besonders auffällig war, dass Aussagen von Bildungspolitikern:innen – zum Beispiel die Forderung, dass Schüler:innen Programmieren lernen sollten – stark negativ rezipiert wurden. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das im Schul-Digitalisierungsgesetz (SchulDigiG) verankerte Erfordernis eines Digitalisierungskonzepts in den Diskussionen keine explizite Erwähnung fand. Offensichtlich spielt dieses Konzept in der beruflichen Praxis der Lehrenden keine Rolle, obwohl gleichzeitig ein Bedarf nach klaren Konzepten mehrfach geäußert wurde. Im Gegenteil: es entstand der Eindruck, dass die hierarchisch entfernt angesiedelte Bildungspolitik stärker im Fokus der Lehrenden stand und als Instanz für das eigenen Handeln wahrgenommen bzw. verbalisiert wurde, als die im Vergleich dazu hierarchisch nächste Ebene der Schulleitung, obwohl deren Aufgabe die Entwicklung und Umsetzung eines Digitalisierungskonzepts wäre.

Akzeptanz- und Ablehnungsüberzeugungen als Differenzierungsmerkmal

Die Typenbildung verdeutlicht, dass mit der bestehenden Orientierungsproblematik unterschiedlich umgegangen wird. Als differenzierende Dimensionen konnten die Überzeugungen zur Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen, die Überzeugungen zur Digitalisierung im Lehr-Lernkontext sowie die praktische Ausgestaltung der Digitalisierung in der Praxis und die Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenzen herausgearbeitet werden (Dimensionen der Fragestellung 2). Die Überzeugungen zu Bildungspolitik und der Digitalisierungsagenda stellten hingegen kein differenzierendes Merkmal dar, sondern waren mehrheitlich ablehnend ausgeprägt (Dimensionen der Fragestellung 3). Während Typ 1 und Typ 2 der Digitalisierung der Gesellschaft insgesamt eher ablehnend gegenüberstehen, zeigt sich bei Typ 3, Typ 4 und Typ 5 eine tendenzielle Akzeptanz der digitalen gesellschaftlichen Entwicklung. Ebenso besteht bei Typ 1 und Typ 2 Ablehnung gegenüber der Digitalisierung des Unterrichts (Einsatz digitaler Anwendungen), wohingegen diese von Typ 3 bis 5 tendenziell befürwortet und angestrebt wird. Diese Differenzierung zeigt sich auch im Hinblick auf die Überzeugungen zur Digitalisierung als Lehr-Lern Gegenstand bzw. zur pädagogisch-fachlichen Orientierung: Typ 3, Typ 4 und Typ 5 zeichnen sich eher durch Offenheit gegenüber neuen Ansätzen aus, während Typ 1 und Typ 2 stärker an traditionellen Unterrichtskonzepten festhalten. Da in Typ 1 und 2 ausschließlich weibliche Teilnehmer:innen vertreten sind, können geschlechtsspezifische Zusammenhänge nicht gänzlich ausgeschlossen, aber aufgrund der geringen Datenlage auch nicht untersucht werden. Insgesamt stehen diese Ergebnisse im Einklang mit zentralen Befunden von Knüsel Schäfer (2020), die Akzeptanz- und Ablehnungsüberzeugungen als zentrale Kategorie für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht identifizieren konnten. Auf Basis der der Literatur konnte gezeigt werden, dass digitalisierungsspezifische Überzeugungen in vielerlei Hinsicht auf das Unterrichtshandeln von Lehrenden Einfluss nehmen (Antonietti et al., 2025; Celik & Yesilyurt, 2013; Hatlevik, 2017; Hatlevik & Bjarnø, 2024; Pozas et al., 2024; Prieto-Ballester et al., 2021), was auch vorliegende Ergebnisse nahelegen und diese daher einen wichtigen Ansatzpunkt für Professionalisierungsbestrebungen darstellen.

Fragestellung 4: Selbstbezogenen Überzeugungen und Einstellungen

Fragestellung 4 zu den selbstbezogenen Überzeugungen und Einstellungen im Kontext von Digitalisierung konnte dahingehend beantwortet werden, dass die digitalisierungsbezogenen Kompetenzüberzeugungen der Lehrenden einen wesentlichen Aspekt für die Ausgestaltung des digitalen beruflichen Selbstverständnisses darstellen. Darüber hinaus verfügen die Lehrenden über ungünstige Denkmuster in Form einer

Einzelkämpfer:innenhaltung, und erleben eine Entwicklung hin zu zunehmend externalen Kontrollüberzeugungen.

Digitale Kompetenz

Wie zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, gehen Hofmann et al. (2021) davon aus, dass Lehrende in Zukunft vermehrt Verantwortung übernehmen für die Gestaltung des Unterrichts mit digitalen Medien, um die digitalen Möglichkeiten für Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts zu nutzen. Dafür sind Fähigkeiten und Fertigkeiten im IT-Bereich ebenso wie im kreativen und operativen Bereich (z. B. die Erstellung digitaler Medien und Materialien) sowie medienpädagogische und medienpsychologische Kompetenzen erforderlich. Im Sinne einer Identifikation mit dem Lehrer:innenberuf sehen die Autor:innen keine Durchsetzung arbeitsteiliger Ansätze, wie etwa die Produktion des Materials durch Expert:innen mit fachlicher oder fachdidaktischer Expertise, getrennt von der pädagogischen Anleitung der Schüler:innen durch Lehrende, die eine Deprofessionalisierung bedeuten würden (Hofmann et al., 2021). Zugleich lässt sich mit Blick auf die Ausführungen zu den Anforderungen und Erwartungen zu den digitalen Kompetenzen von Lehrenden festhalten, dass mit dem *DigiKompP-Modell* ein Kompetenzrahmen vorliegt, der seitens des Ministeriums forciert wird. Die bestehenden Vorgaben und Rahmenbedingung seitens der Bildungspolitik sind insgesamt heterogen, aber klar mit der Erwartung verbunden, dass Lehrende professionell agieren und sich die notwendigen Kompetenzen für die Digitalisierung im Schulwesen aneignen sollen. Seitens der Bildungspolitik besteht die Erwartung, dass die Digitalisierung in Schule und Unterricht Einzug halten soll, es besteht ein Online-Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, das *DigiKompP-Modell* ist im Wege der Curricula in der Ausbildung verankert. Die gesetzlichen Vorgaben zielen darauf ab, dass Digitalisierung als Thema im Unterricht verankert wird und digitale Anwendungen im Unterricht verwendet werden können. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung fand das Thema *Digitale Kompetenzen* an unterschiedlichen Stellen Eingang in beide Diskussionsrunden und wurde in Zusammenhang mit der fehlenden digitalen Kompetenz des Bildungsministeriums oder fehlender digitaler Kompetenzen der Schüler:innen explizit thematisiert. Vor allem die beiden Teilnehmer:innen, die das Fach *Digitale Grundbildung* unterrichten, bezogen sich wiederholt auf die dort vorgesehenen digitalen Kompetenzen der Schüler:innen. Auffällig ist, dass das vom Bildungsministerium forcierte Kompetenzmodell *DigiKompP* in den Diskussionen nicht explizit erwähnt wurde. Bemerkenswert ist auch, dass die *eigenen* digitalen Kompetenzen der Lehrenden - auch auf Nachfrage – von diesen nicht explizit eingeschätzt oder reflektiert wurden. Demgegenüber wurden in mehreren

Erzählungen über die berufliche Praxis (auf immanenter Ebene) bestehende Sorgen und Ängste über das Fehlen von digitalen Kompetenzen rekonstruierbar. Dabei ging es etwa um fehlende, digitale Kompetenzen für die Bedienung digitaler Anwendungen oder mangelnde Kenntnisse darüber, welche digitalen Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden sollten. Es zeigt sich, dass das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden in Teilen von Unsicherheit und Hilflosigkeit geprägt ist – insbesondere dann, wenn die Teilnehmer:innen auf immanenter Ebene durch geringe Kompetenzüberzeugungen charakterisiert waren. Als gemeinsamer Erfahrungsraum zeigt sich, dass es in der Unterrichtspraxis während des Einsatzes von digitalen Anwendungen hier für manche Lehrende offenbar zu einem Kristallisationspunkt kommt: die äußeren Anforderungen und Erwartungen, die eigenen Ansprüche und Vorstellungen und die institutionellen Rahmenbedingungen kumulieren in der Frage, ob die eigenen Kompetenzen überhaupt ausreichen, um die jeweilige Anwendung in Gang zu setzen und im Unterricht sinnvoll einsetzen zu können. Hinzu kommt, dass viele Lehrende gegenüber den Schüler:innen einen Kompetenzrückstand erleben. Die Verantwortung für die eigenen Defizite verorten sie in erster Linie bei der Bildungspolitik, insbesondere im Hinblick auf Versäumnisse bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Mangelnde digitale Kompetenzen werden nicht nur in Bezug auf den eigenen Unterricht als problematisch empfunden, sondern auch in weiteren Facetten als belastend und potenziell bedrohlich wahrgenommen.

Interessant ist auch der Befund, dass bei Typ 1 und Typ 2 durchgehend die Sorge um geringe digitale Kompetenzen bestand, wohingegen für Typ 3, Typ 4 und Typ 5 durchgehend hohe Kompetenzeinschätzungen rekonstruiert werden konnten. Knüsel Schäfer (2020) zeigt, dass hohe bis ausreichende Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien (neben hohem Technikinteresse, Offenheit für Erfahrungen und befürwortenden digitalen Überzeugungen) förderliche Bedingungsfaktoren für die Veränderbarkeit digitalisierungsbezogener Überzeugungen darstellen. Beim Fehlen von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Anwendungen wird von einer „First-Order Barrier“ gesprochen (Knüsel Schäfer, 2020, S. 29), sie gelten gemeinsam mit weiteren Faktoren wie Ressourcen (z. B. Ausstattung, Zeit, Unterstützung) als eher leicht zu beheben. Verfügen Lehrende über ausreichende Kompetenzen und sind zugleich davon überzeugt, dass der Einsatz digitaler Medien die Unterrichtsqualität verbessert, setzten sie digitale Medien auch vermehrt im Unterricht ein (Knüsel Schäfer, 2020). Es besteht also ein Wirkungszusammenhang zwischen praktischen Erfahrungen mit digitalen Anwendungen, digitalen Kompetenzen und digitalisierungsbezogenen Überzeugungen.

Auf Basis der Diskussionen konnten Hinweise auf eine bestehende Altersproblematik herausgearbeitet werden. Diese steht in Verbindung mit einer Kompetenzproblematik und geht mit mangelnder Anschlussfähigkeit im digitalen Bereich einher. Besonders deutlich wurde dies vor allem in Gruppe 1, deren Teilnehmer:innen im Schnitt deutlich älter waren als jene in Gruppe 2. Hier fanden sich Hinweise auf eine Alterstypik, die aufgrund der geringen Datenlage nicht weiter untersucht werden konnten, aber einen möglichen Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsarbeiten darstellt.

Aufgrund der geringen Datenlage können keine validen Aussagen zur Frage geschlechtsspezifischen Zusammenhänge getroffen werden. Auffallend ist aber, zumal den Typen 1 und 2 ausschließlich Teilnehmerinnen angehören, dass die Teilnehmer in ihren Erzählungen Kompetenzproblematiken kaum thematisieren, während die Teilnehmerinnen fehlende Kompetenzen als Hindernis für eine gelungene Integration der digitalen Medien benennen und als Bedrohung wahrnehmen. Bei den Teilnehmern bilden dagegen die Chancen und Möglichkeiten der Digitalisierung den positiven Horizont.

Lehrende als Einzelkämpfer:innen: Balanceakt zwischen Isolation und Autonomiestreben

Als ein zentraler Befund konnte typenübergreifend für alle Lehrenden gezeigt werden, dass diese den Eindruck haben, der digitalen Entwicklung alleine gegenüberzustehen. Dieses grundlegende Orientierungsmuster des *Alleinseins* durchzog beide Diskussionen. Als Ursache dafür wurde seitens der Lehrenden insbesondere das Fehlen von konkreten, digitalisierungsbezogenen Vorgaben und Leitlinien, mangelnde Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten und technische Spezifikationen benannt. Als verantwortliche Instanz für diese Leerstelle wurde durchgängig die Bildungspolitik benannt - nicht etwa die hierarchisch naheliegende Schulleitung. Für die Lehrenden entstand der Eindruck, hinsichtlich der Digitalisierung in einer Art Vakuum zu agieren. Dieser Umstand wurde – je nach Typ - überwiegend als Isolation und Vereinzelung oder (nur Typ 4) als Chance zur Eigeninitiative begriffen. Anders verhielt es sich mit Anforderungen der Bildungspolitik, die als fachlich inkompetent wahrgenommen wurden, wie beispielsweise praxisferne Anforderungen im Rahmen der Digitalen Grundbildung oder inkompatible Formate der Leistungsüberprüfung. Der hier bestehende Umsetzungsdruck wurde als Einschränkung von Freiheit und Autonomie wahrgenommen und war eng verbunden mit einer Sinnproblematik im Hinblick auf die eigenen pädagogischen Aufgaben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich das ohnehin bei Lehrenden häufig vorhandene, aber für Schulqualität ungünstige Denkmuster des:r Einzelkämpfer:in (Eder et al., 2021), unter dem Eindruck von fehlenden oder inkompetenten digitalisierungsbezogenen Vorgaben nachteilig auswirkt. Vor dem Hintergrund der

Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT) (Deci & Ryan, 1985) kann angenommen werden, dass es im Zuge dieser digitalisierungsbezogenen Veränderungen zu ungünstigen motivationalen Entwicklungen bei den Lehrenden für das Unterrichtshandeln kommt, da deren Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie nicht ausreichend realisiert werden kann.

Verschiebung von Kontrollüberzeugungen

Als ein durchgehendes Orientierungsmuster der Lehrenden konnte ein dichotomes Verständnis der analogen gegenüber der digitalen Welt rekonstruiert werden, in welchem Letztere eine zunehmend dominierende Rolle einnimmt und als Phänomen mit Totalitätsanspruch wahrgenommen wird. Die digitalisierungsbedingten Entwicklungen werden als unüberschaubar und unbeherrschbar wahrgenommen. Die Lehrenden erleben dies in ihrer beruflichen Praxis dahingehend, dass Unterrichtsinhalte durch digitale Anwendungen vorgegeben sind und nicht (mehr) der Entscheidung der Lehrenden unterliegen. Der Wunsch nach Umkehrung dieses Verhältnisses und damit der Wiederherstellung der ursprünglichen Ordnung ist ein durchgängiges Motiv: nicht die Digitalisierung soll über Unterrichtsinhalte bestimmen, sondern die Lehrenden sollen (wieder) die Inhalte vorgeben. Diese erlebte, unkontrollierte Vorherrschaft der Digitalität führt bei den Lehrenden zum Gefühl des Kontrollverlusts, der als Folge der Digitalisierung erlebt wird. Das 1966 von Rotter beschriebene Konzept der Ursachenzuschreibung (locus of control), beschreibt, in welchem Ausmaß jemand davon überzeugt ist, das eigene Handeln bestimmen zu können und unterscheidet zwischen Personen mit internalen und externalen Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1966). Quellen von Kontrolle können demzufolge als internal (z. B. eigenes Verhalten) oder external (z. B. äußere Einflüsse) wahrgenommen werden.

Kontrollüberzeugungen stehen eng in Verbindung mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit und sind auch ein wichtiger Bestandteil davon, wie jemand die Welt sieht: als Feld für eigenen Gestaltungsspielraum oder als Schauplatz externer Faktoren. Angesichts der vorliegenden Befunde kann angenommen werden, dass die Digitalisierung bei den Lehrenden zu einer Verschiebung des locus of control zugunsten von externalen Einflüssen führt. Auf Basis der Literatur zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Digitalisierung kann angenommen werden, dass diese Verschiebung auf das Zusammenspiel von Unterrichtshandeln und Überzeugungen wirken (Knüsel Schäfer, 2020).

Ansatzpunkte und Ausblick

Der qualitative Zugang dieser Studie hat das Feld für weitere Untersuchungen eröffnet, Hinweise auf unterschiedliche *Digitalisierungstypen* bei den Lehrenden erbracht und ein umfassendes Bild über Anforderungen und Rahmenbedingungen der Digitalisierung im Unterricht konnte herausgearbeitet werden. Um weitere Erkenntnisse darüber zu gewinnen und insbesondere um Einblick zu erhalten, wie diese Typen in der Realität verteilt sind, sind weiterführende, quantitative Untersuchungen notwendig. Aus den vorliegenden Ergebnissen können drei Ansatzpunkte für Maßnahmen aufgezeigt werden: individuelle Maßnahmen, die auf das berufliche Selbstverständnis, die Kompetenzen und Überzeugungen der Lehrenden abzielen, systembezogene Maßnahmen hinsichtlich der bestehenden Regelwerke und Anforderungen sowie kommunikative Maßnahmen, die auf die Vermittlung der bestehenden Rahmenbedingungen abzielen.

Mit Blick auf zukünftige Entwicklungen von Schule im Kontext von Digitalisierung stellt ein stabiles, professionelles Selbstbewusstsein (Hofmann et al., 2021) eine wichtige Anforderung an Lehrer:innen dar. Für die Stabilisierung des beruflichen Selbstverständnisses sind digitale Kompetenzüberzeugungen sowie allgemeine und spezifische digitalisierungsbezogene Überzeugungen wichtige Ansatzpunkte. Geringe digitale Kompetenzüberzeugungen stellen eine wesentliche Dimension im Umgang der Lehrenden mit beruflicher Unsicherheit dar. Die Stärkung der digitalen Kompetenzen durch geeignete Aus- und Fortbildungsmaßnahmen auf Basis klarer Kompetenzanforderungen ist daher ein wesentlicher Ansatzpunkt für eine Verbesserung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden. Hier besteht ein Wirkungszusammenhang zwischen praktischen Erfahrungen mit digitalen Anwendungen, digitalen Kompetenzen und digitalisierungsbezogenen Überzeugungen. Die Aneignung digitaler Kompetenzen wird insbesondere mit Blick auf die bestehenden ungünstigen Denkmuster als Einzelkämpfer:innen und das breit verankerte Gefühl der Isolation sowie einer ungünstigen Entwicklung hin zu externalen Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1966) als wichtige Maßnahme erachtet, um das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden zu stärken. Auch die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) formulierten weiteren Grundbedürfnisse nach Autonomie und Sozialer Eingebundenheit bieten hier weitere mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen. Angesichts der Heterogenität der bestehenden Regelwerke sollte durch Standardisierung der Anforderungen und klare Konzepte der allgemeinen Unsicherheit und der Ablehnung der bildungspolitischen Anforderungen und Erwartungen (Digitalisierungsagenda) entgegengewirkt werden. Die gesetzlich vorgesehenen

Digitalisierungskonzepte an den Schulstandorten sind hier wesentliche Ansatzpunkte, die möglicherweise in der bisherigen Schulpraxis nicht ausreichend implementiert sind.

Zusammengefasst lassen sich nachfolgende Empfehlungen für die Bildungspolitik aus den bisherigen Erkenntnissen ableiten:

- Evidenzbasierte Klarstellung und Standardisierung von digitalisierungsbezogenen Anforderungen und Erwartungen in den bestehenden Regelwerken zur Steigerung der Handlungssicherheit von Lehrenden
- Sicherstellung, dass digitalisierungsbezogene Anforderungen und Erwartungen praxisnah und am Schulstandort umsetzbar sind
- Qualitätssicherung (Evaluierung) der gesetzlich bereits vorgesehenen Digitalisierungskonzepte am Schulstandort
- Stärkung der digitalen Kompetenzen der Lehrenden durch verbindliche, geeignete Aus- und Fortbildungsmaßnahmen auf Basis klarer Kompetenzanforderungen
- Stärkung der sozialen Eingebundenheit und Autonomie der Lehrenden durch standortspezifische Maßnahmen und die Etablierung von Teamstrukturen, um Einzelkämpfertum und Isolation entgegenzuwirken
- Begleitende, kommunikative Maßnahmen, um den bestehenden, digitalisierungsbezogenen Ablehnungsüberzeugungen der Lehrenden entgegenzuwirken
- Sensibilisierung der politischen Verantwortungsträger:innen für die Auswirkungen der bildungspolitischen Kommunikation auf die schulische Praxis
- Naheliegende Folgeuntersuchungen angesichts der andauernden technologischen Weiterentwicklungen (Künstliche Intelligenz) und der Relevanz der Digitalisierung für den Bildungsbereich

Grenzen der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer begrenzten Stichprobe, wodurch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse und die Aussagekraft der fallübergreifenden, komparativen Analyse eingeschränkt ist. Um Repräsentativität zu erreichen, sind umfassendere Untersuchungen notwendig. Zudem erfolgte die Auswahl der Teilnehmer:innen unter gewissen regionalen Einschränkungen und war durch Schwierigkeiten im Zugang eingeschränkt. Inhaltliche Limitationen bestehen hinsichtlich der Entwicklungen im Bereich

der *Künstlichen Intelligenz* (zum Beispiel Chat GPT), die während des Erhebungszeitpunktes öffentlich wirksam wurden, aber keinen Eingang in das Datenmaterial fanden. Diese Entwicklungen sollten aber in nachfolgenden Untersuchungen jedenfalls berücksichtigt werden. Auch die Thematik einer bestehenden Altersproblematik bzw. Geschlechtstypik in Zusammenhang mit der Digitalisierung kann in weiterführenden Arbeiten aufgegriffen werden, um hier neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Abschließend sei angemerkt, dass die Digitalisierung des Schulwesens Chancen und Risiken birgt, die mit der andauernden technischen Weiterentwicklung noch an Bedeutsamkeit gewinnen und Lehrende auch in Zukunft vor immer neue Herausforderungen stellen wird. Gerade das berufliche Selbstverständnis von Lehrenden wird angesichts der Künstlichen Intelligenz und der damit einhergehenden Entwicklungen, die auch veränderte Rollenanforderungen mit sich bringen werden, auf den Prüfstand gestellt. Dies in den Mittelpunkt von zukünftigen Forschungsvorhaben zu stellen, ist von hoher Bedeutung für die zukünftige Entwicklung des Bildungssystems.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55-103). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Antonietti, C., Consoli, T., Schmitz, M.-L., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2025). Digital constructivists, activators or presenters? Different profiles of technology integration among swiss upper secondary school teachers. *Computers & Education*, 227, 105225. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105225>
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2020). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, 66, 101300. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101300>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241-270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_11
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10. überarb. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2010). Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 7–22). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.3>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen*

- qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 9-32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Bohnsack, R., & Schäffer, B. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 331-346). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_15
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stützel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, 1* (S. 17-50). <https://doi.org/10.21241/ssoar.65691>
- Brandhofer, G., Kohl, A., Miglbauer, M., & Nárosy, T. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. *Open Online Journal for Research and Education*, 6, 38-51. https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/01/digi.kompP_wissenschaftlicher-Artikel.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (2018). *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:775c5fc4-6dad-41b7-bb91-bb0f8a215a43/masterplan_digitalisierung_mrv.pdf
- Bundesministerium für Bildung. (o.J.). *Pädagog/innenbildung*. Abgerufen am 21. Oktober 2025 von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/paed.html>
- Bundesministerium für Bildung. (2025). Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer. https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:a9eeaf90-e67a-4a09-a115-b93babcb9f40/berufsbild_lehrer_in.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&search%5Bcat%5D=8&pub=905
- Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.06.008>
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.005>

- Chiu, T. K. F., Falloon, G., Song, Y., Wong, V. W. L., Zhao, L., & Ismailov, M. (2024). A self-determination theory approach to teacher digital competence development. *Computers & Education*, 214, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017>
- Dahrendorf, R. (1968). *Homo sociologicus*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003260578>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Eder, F., & Hörl, G. (Hrsg.). (2021). *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3>
- Eder, F., Oberwimmer, K., & Hörl, G. (2021). Biografische und sozialstrukturelle Merkmale von Lehramtsstudierenden. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer: Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 27-52). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3_2
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53, 25-39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchgesehene Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Hatlevik, O. E. (2017). Examining the relationship between teachers' self-efficacy, their digital competence, strategies to evaluate information, and use of ICT at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555-567.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501>
- Hatlevik, O. E., & Bjarnø, V. (2024). Examining the role of student teachers' perceived usefulness of ICT and resilience to digital distractions on their evaluation of online information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(5), 1-11.
<https://doi.org/DOI:10.1111/jcal.13008>

- Heßmer, A., & Schäfer, S. (2025). Digitalisierung an Schulen – Entwicklung eines Index auf Basis von Einstellung, Ausstattung und Unterrichtspraxis. In M. Opielka & C. Erfurth (Hrsg.), *Soziale Digitalisierung: Perspektiven zu den Schnittstellen von Technik und Gesellschaft* (S. 203-222). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46328-1_10
- Hofmann, F., Eder, F., & Hörl, G. (2021). Die zukünftigen Lehrer/innen – Implikationen und Konsequenzen für die Rekrutierung und Zulassung von Studienbewerber/innen. In F. Eder & G. Hörl (Hrsg.), *Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Herkunft, Persönlichkeitsmerkmale und Passung zum Beruf* (S. 289-307). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33595-3_11
- Jurgenson, N. (2011, 24. Februar). Digital dualism versus augmented reality. *The Society Pages*. <https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>
- Karolinska Institut. (2023). *Beslut om yttrande över förslag till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027*. Abgerufen am 13. Juni 2025, von <https://www.regeringen.se/contentassets/d818e658071b49cbb1a75a6b11fa725d/karolinskainstitutet.pdf>
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen* [Dissertation, Universität Zürich]. <https://doi.org/10.35468/5826>
- Kommer, S., & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81-108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_5
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.5.2019*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html>
- Kunter, M., & Gräsel, C. (2018). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 400 - 407). Beltz.

- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 269-288). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Lachner, A., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2020). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 67-75). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-007>
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K., & Kettler, D. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157-171.
<https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl., S. 295-323). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Springer.
- Niegemann, H. (2018). Lehr-Lern-Forschung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 375 - 381). Beltz.
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(4), 415-421.
<https://doi.org/10.25656/01:10405>
- Paetsch, J., Mann, D., Mehler, D., & Drechsel, B. (2021). Das professionelle Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums: Ein personenzentrierter Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68, 213-229.
<https://doi.org/10.2378/peu2021.art09d>
- Petko, D. (2012a). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht. 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. (2012b). 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>
- Pozas, M., Letzel, V., & Frohn, J. (2024). An empirical study exploring pre-service teachers' profiles and their prospective ICT integration: is it a matter of attitudes, self-efficacy, self-concept or concerns? *Journal of Computers in Education*, 11(1), 237-257.
<https://doi.org/10.1007/s40692-022-00254-8>
- Prieto-Ballester, J.-M., Revuelta-Domínguez, F.-I., & Pedrera-Rodríguez, M.-I. (2021). Secondary school teachers self-perception of digital teaching competence in Spain following COVID-19 confinement. *Education Sciences*, 11(8), 407.
<https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/407>
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Przyborski, A., & Riegler, J. (2020). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie* (2. Aufl., S. 395-411). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_34
- Puentedura, R. (2006, August). Transformation, technology, and education. *Ruben R. Puentedura's Blog*. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Qualitätssicherungsrat. (2020). *Digitalisierung 2020. Prozess-Papier v1.0. Digitale Kompetenzen & Medienkompetenz. Curricula-Analyse Lehramt*.
https://www.qsr.or.at/dokumente/1931-20221116-113115-Bericht_Digitalisierung_2020.pdf
- Rechtien, W. (2022). Gruppenrollen, Quasi-Rollen. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 22. Juni 2024, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/gruppenrollen-quasi-rollen>
- Reusser, K. (2000). Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1). <https://doi.org/10.5167/uzh-275776>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. überarb. Aufl., S. 642-661). Waxmann.

- Rölz, M., & Höller, I. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023. Digitale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/icils2023-eb>
- Rost, D. H. (2018). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Beltz.
- Rothland, M. (2012). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 21-39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_2
- Rotter, J. (1966). General expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D., & Scheiter, K. (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers & Education*, 198, 104761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Scharfenberg, J., Hugo, J., Fehrmann, R., & Ud-Din, S. (2022). Von Digitalisierung zu Digitalisierungen – Ansätze zur Vermessung einer multidimensionalen Herausforderung. In J. Hugo, R. Fehrmann, S. Ud-Din, & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung* (S. 13-32). Waxmann.
- Scheiter, K., & Lachner, A. (2019). DigitalPakt - was nun? Eine Positionierung aus Sicht der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 547-564. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00059-2>
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology. Key issues and debates*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350145573>
- Selwyn, N. (2023, 22. Mai). De-digitisation of swedish schools ... what is Lotta Edholm hoping to prove? *Critical Studies of Education and Technology*. <https://criticaledtech.com/2023/05/22/de-digitisation-of-swedish-schools-what-is-lotta-edholm-hoping-to-prove/>
- Syring, M., Bohl, T., & Lachner, A. (2022). Digitalisierung in der Schule: Vorschlag eines systematisierenden Rahmenmodells aus schulpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 615-630. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00340-y>
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448–471). Suhrkamp.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Voogt, J. (2012). Are teachers ready to teach in the knowledge society? Considerations based on empirical findings. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 17-28). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_2
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 475-498. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0088-9>
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>
- Weiß, S. (2021). Lehrerrolle. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 22. Juni 2024, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lehrerrolle>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Rahmenmodell zur Digitalisierung von Syring et al. (2022, S. 619)	10
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Zeichenerläuterung TiQ-System von Bohnsack (2013, S. 399 – 400)	39
--	----

Inhaltsverzeichnis Anhänge

Anhang 1: Leitfaden Gruppendiskussionen (Auszug)	Anhang 1 I - VI
Anhang 2: Rekrutierung der Teilnehmer:innen (Einladung)	Anhang 2 I - II
Anhang 3: Formulierende Interpretation Gruppe 1 (Auszug)	Anhang 3 I - IV
Anhang 4: Formulierende Interpretation Gruppe 2 (Auszug)	Anhang 4 I - II
Anhang 5: Transkription Gruppe 1 (Auszug)	Anhang 5 I - XVII
Anhang 6: Transkription Gruppe 2 (Auszug)	Anhang 6 I - XIII
Anhang 7: Reflektierende Interpretation Gruppe 1 (Auszug)	Anhang 7 I - VIII

Leitfaden Gruppendiskussion

1. Einleitung und Aufklärung (15 Min.)

Ankommen und Einleitung

Herzlich Willkommen zur Fokusgruppe "Zukunft der Bildung". Mein Name ist Elisabeth Pelikan und ich bin Forscherin am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung. Neben mir sitzen noch weitere Projektmitarbeiterinnen, nämlich Julia Schöllbauer und Barbara Eder.

Wir freuen uns, dass Sie sich heute Zeit genommen haben, um mit uns über das Thema der Digitalisierung in Bildungskontexten zu sprechen. Sie sind heute da, weil Sie Lehrer und Lehrerinnen der Unter- oder Oberstufe sind bzw. Lehrlinge unterrichten und somit wahrscheinlich bereits mit den Themen Digitalisierung im und des Unterrichts in Berührung gekommen sind. Denn damit beschäftigen wir uns auch im Rahmen unseres Projektes "Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengerechtigkeit".

Falls Nachfragen kommen, warum dieses Projekt durchgeführt wird, obwohl bereits viel darüber bekannt ist:

Es stimmt, dass es schon einiges an Forschung und Empfehlungen zu diesem Thema gibt. In unserem Projektbericht werden auch Erkenntnisse aus bisheriger Forschung einfließen. Uns ist es aber wichtig, besonders auch diejenigen miteinzubeziehen, die direkt betroffen sind. Deshalb führen wir dieses Diskussionsrunden einerseits mit Ihnen, den Lehrpersonen, aber auch mit Schüler:innen verschiedener Schultypen und Arbeitgeber:innen durch, die junge Menschen anstellen, durch.

Zusätzlich ist es uns wichtig, aus der Fülle der Kompetenzen, die laut den Bildungsplänen und Empfehlungen aus der Literatur wichtig sind, diejenigen herauszukristallisieren, von denen Sie und die anderen Gruppen in der Praxis sehen, dass sie einerseits besonders relevant, andererseits aber noch zu wenig ausgebildet sind. Weil es dann sinnvoll ist zu überlegen, wie gerade diese Kompetenzen zukünftig vermittelt und gefördert werden können.

Nicht zuletzt wollen wir auch einen bildungspsychologischen Blick auf die Digitalisierung in der Bildung werfen und ein bisschen auch dahin schauen, ob es Kompetenzen über digitale Kompetenzen hinaus gibt, die für die Zukunft und vor allem für das lebenslange Lernen wichtig sind.

Aufklärung und Einverständniserklärung

Bevor wir mit der eigentlichen Diskussion starten, möchte ich Sie noch auf ein paar organisatorische Dinge aufmerksam machen:

- *Unsere Diskussion heute wird ungefähr 1.5 Stunden dauern.*
- *Das Gespräch wird aufgezeichnet. Das ermöglicht uns, dass wir später alles, was hier gesagt wurde, aufschreiben und analysieren können. Wir verwenden bei unseren Aufzeichnungen und Analysen aber nur Kürzel bzw. Codes, d.h. die Auswertung ist anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Sie als Person möglich ist.*
- *Um die Anonymität Ihrer Mitdiskutant:innen zu gewährleisten, bitten wir Sie darum, alles, was hier gesagt wird, für sich zu behalten.*

- *Als Dankeschön für Ihre Teilnahme spenden wir € 50 an das Caritas-Projekt “Eine Schultasche voller Zukunft”, das Kinder von benachteiligten Familien in Österreich im Bereich Schule finanziell unterstützt und ihnen damit eine möglichst uneingeschränkte Teilnahme am Unterricht ermöglicht (sie kaufen Materialien wie Rucksäcke, Bücher, Stifte, Taschenrechner etc. aber finanzieren auch die Teilnahme an Ausflügen und Projekten).*

Wir teilen nun die schriftlichen Einverständniserklärungen aus. Indem Sie dort unterzeichnen, stimmen Sie den soeben gesagten Bedingungen zu, und danach kann es auch schon losgehen mit unserer Diskussion.

Haben Sie dazu noch Fragen?

[Datenschutz-Einverständniserklärung austeilen, ein paar Min, warten, dann einsammeln.]

Nachdem jetzt alle ihr Einverständnis auch formal gegeben haben - vielen Dank - können wir jetzt zum Hauptteil kommen, zu unserer Diskussion über digitale Kompetenzen. Ich starte jetzt die Aufzeichnung.

[Aufzeichnung starten.]

2. Diskussion (60 Min.)

Einführung in das Thema

Das Thema heute ist “Bildung der Zukunft” im Allgemeinen und Digitalisierung in der Bildung im Speziellen.

Wir haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten gesehen, dass sich die Gesellschaft immer schneller verändert. Neue Technologien werden entwickelt, Krisen erfordern rasche Anpassungen. Ein Beispiel wäre die Entwicklung der künstlichen Intelligenz, worüber ja gerade jetzt viel diskutiert wird.

Die Schule soll dazu beitragen, dass junge Menschen auf diese Entwicklungen und Herausforderungen vorbereitet sind. Die Frage die wir uns stellen ist, ob und wie sich das Schulsystem verändern muss, damit es dieser Aufgabe gewachsen ist.

Wir möchten in der nächsten Stunde vier Themenbereiche mit Ihnen besprechen:

- 1. Ihre Erfahrungen und Einstellungen zur zunehmenden Digitalisierung des Unterrichts bzw. den Forderungen danach*
- 2. Die notwendigen digitalen Kompetenzen von Lehrenden, damit diese den heutigen Anforderungen an Unterricht gerecht werden, und was das für das eigene Rollenbild bedeutet.*
- 3. Ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu den notwendigen digitalen Kompetenzen von Schüler:innen, damit diese dem Unterricht folgen und später im Leben erfolgreich sind*
- 4. Der Digital Divide unter Schüler:innen und wie man ihn bezwingen kann.*

Wir stellen Ihnen Fragen und Sie haben kurz Zeit, sich Ihre Gedanken dazu zu notieren, bevor wir mit der Diskussion beginnen. Dabei werde ich moderieren, d.h. ich stelle ggf. Zwischenfragen und werde wieder auf das Thema zurücklenken, wenn die Diskussion abschweifen sollte. Sie können natürlich auch jederzeit Zwischenfragen stellen. Außerdem ist es mir wichtig zu betonen, dass uns gerade auch Ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Meinungen interessieren. Wenn Sie also etwas anders erlebt haben als andere, sagen Sie das jederzeit gerne!

Vorstellungsrunde

Damit wir alle wissen, wer hier eigentlich sitzt, möchten wir die Diskussion mit einer Vorstellungsrunde starten.

- Bitte stellen Sie sich kurz vor und erzählen uns Ihren Namen, in welchem Schultyp (also AHS, BMHS, Berufsschule oder Mittelschule) Sie unterrichten und welche Fächer.

Diskussionsblock 1: Digitalisierung des Unterrichts (Einstiegsfrage)

Im ersten Diskussionsblock geht es um die Digitalisierung des Unterrichts und Ihre persönlichen Erfahrungen damit. Technologie wird in einem rasanten Tempo weiterentwickelt (siehe auch die jüngsten populären Entwicklungen der KI in Form von ChatGPT), nur die tatsächliche Nutzung der technologischen Produkte folgt nicht so schnell. Dennoch hat die Digitalisierung auch schon in das Bildungssystem Einzug gehalten, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie und die damit verknüpften Anforderungen an das distance learning und teaching.

- Wie gehen Sie in Ihrem Unterricht (also außerhalb des Informatikunterrichts) mit digitalen Medien um? In welcher Weise setzen Sie das Internet und Computer, Laptops, Smartphones oder spezielle Software-Produkte wie z.B. Powerpoint oder Lernprogramme für Ihren Unterricht ein?
 - Inwieweit glauben Sie, nutzen Ihre Schüler:innen das Internet und digitale Medien im Unterricht oder für die HÜ? Und finden Sie das sinnvoll?
 - Nutzen Sie neue Technologien wie zum Beispiel ChatGPT im Unterricht?
Beispiel: Ein Lehrer hat zum Beispiel Schüler:innen ein Gedicht, das von Chat GPT geschrieben wurde mit Gedichten realer Autor:innen und ihren eigenen Arbeiten verglichen.
- Die erzwungene Umstellung auf Online-Learning war für alle eine große Herausforderung. Im Nachhinein gesehen: Wo sehen Sie positive Entwicklungen, die dadurch angestoßen wurden? Gibt es etwas, dass Sie sich mitgenommen haben?
- Wie denken Sie über den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht?
- Nachfrage Barbara ev.: Haben digitale Medien Ihr Nachdenken über notwendige pädagogische Maßnahmen verändert?

Diskussionsblock 2: Kompetenzen und Rollenbild der Lehrenden (FF2, FF5, FF6)

Im ersten Block ging es um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und neuere Entwicklungen wie das verpflichtende Fach Digitale Grundbildung und künstliche Intelligenzen. Das betrifft Sie natürlich ganz konkret. Deshalb wollen wir darüber sprechen, was sich dadurch für Sie als Lehrende:n verändert hat. Was bedeuten diese Veränderungen für Lehrer:innen der Zukunft aber auch für Sie jetzt schon? Welche Konsequenzen haben diese Entwicklungen für Sie?

- Welche konkreten Kompetenzen benötigen Lehrende heutzutage, um in ihrer Arbeitswelt bestehen zu können? D.h. was müssen Lehrende heutzutage konkret können, um erfolgreich unterrichten zu können, was sie früher noch nicht gebraucht haben? Gibt es etwas, das Sie heute können müssen, was zum Beispiel vor 10 Jahren noch nicht so war?
 - Änderungen im Fachwissen, pädagogischem Wissen, digitalem Wissen?
- Wo und wie haben Sie diese Kompetenzen erlernt?

- Wie eignen Sie sich neue Kompetenzen an, wenn Sie sie brauchen? Wo sind Weiterbildungen möglich?
- Wo und wie könnte man sichern, dass diese Kompetenzen neuen Lehrkräften vermittelt werden?
 - Um sicherzustellen, dass angehende Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen für den modernen Unterricht mitbringen, wie sollte deren Ausbildung organisiert werden?
- Wie verändert sich das eigene Rollenbild als Pädagog*in angesichts der Herausforderungen der digitalen Bildung? Würden Sie Ihre Rolle als Lehrer:in heute anders beschreiben als früher, z.B. als Sie begonnen haben zu unterrichten?
 - Sind aufgrund der Digitalisierung neue Aufgaben für Sie entstanden? Z.B. neue Art der Zusammenarbeit mit anderen; der Einsatz digitaler Medien und eine damit verbundene Arbeitserleichterung/Erschwernis
 - Sehen Sie sich eher als Instruktor:in im klassischen Sinne oder eher als Begleiter:in oder Moderator:in?
 - Wenn Sie an neue Technologien denken, zum Beispiel an ChatGPT - verändert das Ihre Sicht auf Sie selbst in Ihrer Rolle als Lehrkraft?
- Haben Sie das Gefühl, dass die an Sie herangetragenen Erwartungen sich mit Ihrem eigenen Professionsverständnis/Ihrer Rolle decken?

Anmerkung:

Hier geht es um die Diskrepanz zwischen äußerer Zuschreibung/Erwartung und dem eigenen Verständnis der Lehrperson. Führt die Digitalisierung im Unterricht dazu, dass Lehrpersonen zum Beispiel durch Anforderungen von außen unter Druck geraten, selbst aber eine völlig andere Meinung dazu haben, was wichtig ist oder wie unterrichtet werden sollte. Oder umgekehrt, dass sie ihren Beruf in einem bestimmten Verständnis ausüben, die Gesellschaft das aber nicht goutiert. Dabei kann "die Gesellschaft" die Eltern sein, aber auch das Ministerium oder das Direktorium.

Zum Beispiel: Haben Sie das Gefühl, dass die Gesellschaft von Ihnen aufgrund der Digitalisierung erwartet, die sie selbst als nicht wichtig für Ihre Unterrichtsgestaltung halten. Zum Beispiel, dass Eltern verlangen, dass Sie digitale Medien vermehrt einsetzen, sie selbst aber keinen pädagogischen Mehrwert darin sehen. Oder dass Eltern nicht möchten, dass Sie den Unterricht frei und selbstangeleitet mit Hilfe digitaler Medien moderieren, sondern mehr Disziplin und Frontalunterricht einfordern.

Oder: dass ihr Direktor keine Hilfe beim Einsatz digitaler Medien zur Verfügung stellt, weil er nichts davon hält während sie selbst das als wichtig für die Zukunft einschätzten?

Das Ministerium weiterhin daran festhält, dass Lehrpersonen Dienst nach Vorschrift/klassischen Unterricht machen, während sie selbst die Priorität auf Moderation und Anleitung im Unterricht legen.

Diskussionsblock 2: Kompetenzen der Schüler:innen und Unterricht (FF2, FF6, FF8)

Im zweiten Diskussionsblock geht es um die Schüler:innen. Natürlich sind nicht nur Lehrer:innen heutzutage mit einem völlig anderen Unterricht konfrontiert als noch vor 10 Jahren. Der 8-Punkte Plan "Digitale Schule" stellt etwa den Aufbau digitaler Kompetenzen in den Mittelpunkt und will dafür die nötigen Rahmenbedingungen schaffen. Welche Konsequenzen hat das Ihrer Meinung nach für die Schüler:innen?

- Welche konkreten digitalen Kompetenzen benötigen Schüler:innen heutzutage, um im Unterricht bestehen zu können? Gibt es etwas, das diese heute können müssen, was vor 10 Jahren noch nicht so/anders war?
- Welchen Anteil davon kann die Schule vermitteln? Gibt es Dinge, die Sie voraussetzen?
 - In welchem Fach?
 - Was bedeutet dies für die Gestaltung von Lernräumen und Lehrplänen?

Diskussionsblock 3: Digital Divide (FF7)

Im dritten Diskussionsblock geht es um den sogenannten Digital Divide. Eine Diskussion, die immer wieder im Zusammenhang mit Digitalisierung in der Schule geführt wird, ist darüber, ob dadurch manche Schüler:innen weniger gut mitmachen können bzw. irgendwie ausgeschlossen werden aus Unterricht und Gesellschaft. Der sogenannte Digital Divide inkludiert die Ungleichheit in der digitalen Teilhabe verschiedener Gruppen (z.B. Mädchen und Buben, Jugendliche verschiedener Herkunft oder sozialer Schichten, mit und ohne Beeinträchtigungen) und deren Folgen, vor allem aufgrund von ungleichem technologischem Zugang und mangelnden Nutzungskompetenzen.

Schüler:innen kommen oft mit unterschiedlichen Voraussetzungen in den Unterricht, z.B. seitens des Elternhauses. Aufgabe der Schule ist es, allen Schüler:innen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, um Chancengerechtigkeit herzustellen, aber das ist natürlich nicht immer leicht. Und die Erfahrung hat gezeigt, dass es nicht reicht, einen Laptop an alle auszuteilen.

- Haben Sie selbst schon Erfahrungen damit gemacht, dass Schüler:innen unterschiedlich gut im digitalen Unterricht oder in Informatik mitkommen? Was sind die konkreten Herausforderungen?
 - Wenn ja, können Sie uns ein Beispiel nennen?
- Was kann Schule bieten bzw. wie muss der Unterricht gestaltet werden, damit ein Digital Divide (d.h. eine digitale Bildungsschere) verhindert wird und auch die bisher benachteiligten Schüler:innen besser mitkommen können?
 - Haben Sie in Ihrem Unterricht bereits Maßnahmen ergriffen, um dieser Bildungsschere entgegenzusteuern?
- Welche politischen Rahmenbedingungen braucht es hierfür?
 - Wie machen wir unser Bildungssystem fit dafür, die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, vor allem unter Berücksichtigung der zunehmenden Diversität an Schulen?
- Sehen Sie im Angebot digitaler Lerninhalte und dem Aufbau digitaler Kompetenzen auch Chancen, benachteiligte Schüler:innen besser fördern und integrieren zu können?
 - Wenn ja, welche?

Abschlussfrage (FF8)

Eine letzte Frage haben wir noch an Sie:

- Wenn Sie sich etwas von der Schule bzw. dem Schulsystem wünschen könnten, irgendwas, was Ihnen besonders wichtig ist, was wäre das?

3. Abschluss und Verabschiedung (15 Min.)

Wir kommen langsam zum Ende unserer Diskussion.

[*Kurze Zusammenfassung geben.*]

- Gibt es noch etwas, das Sie gerne gesagt hätten, zu dem Sie aber noch nicht gekommen sind?

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen und mitdiskutiert haben. Dafür spenden wir pro Teilnehmer:in EUR 50 an das Caritas-Projekt "Schultasche" mit dem benachteiligte Familien Unterstützung bekommen, um Kosten, die mit der Schule zusammenhängen (sei es jetzt für Schulmaterialien aber auch für die Teilnahme an Schulveranstaltungen) besser bewältigen zu können.

Falls Ihnen noch etwas einfällt oder Sie noch Fragen haben, können Sie uns natürlich jederzeit kontaktieren.

E-Mail Einladung zur Rekrutierung der Teilnehmer:innen

Sehr geehrte Lehrende,

wir, ein Forscher:innen-Team der Universität Wien, möchten Sie zu einer Diskussionsrunde im Rahmen des Projekts "[Zukunft der Bildung im Kontext von Digitalisierung und Chancengerechtigkeit](#)" einladen.

Die Diskussionsrunde findet am **26. April 2023 von 16:30 - 17:30 Uhr in Wien** statt (Pestalozzigasse, 1010 Wien).

Es ist uns sehr wichtig, die Sicht der Berufsschul-Lehrer:innen in unsere Forschungsarbeit einzubeziehen. Deshalb suchen wir noch Lehrer:innen von Berufsschulen aus Wien, die mit uns u.a. über die notwendigen (digitalen) Kompetenzen für die Zukunft und die ideale Schule der Zukunft diskutieren möchten.

Bei Interesse bitte anmelden unter <https://zukunftderbildung.univie.ac.at/diskussionsrunden>.

Wir freuen uns, mit bis zu acht Lehrer:innen unterschiedlicher Schulen bei Kaffee und Kuchen in lockerer Atmosphäre zu diskutieren. Ihre Reisekosten innerhalb Österreichs können gegebenenfalls übernommen werden. Als Dankeschön für Ihre Teilnahme spenden wir € 50 an das Caritas-Projekt "Eine Schultasche voller Zukunft", das Kinder von benachteiligten Familien in Österreich im Bereich Schule finanziell unterstützt.

Bei Rückfragen stehe ich gerne zur Verfügung!

Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen

Barbara Eder und das Projekt-Team

--

DISKUSSIONSRUNDE ZUKUNFT DER BILDUNG

WER:

Lehrer:innen der MS,
AHS, BMHS, BS

WANN:

26. April 2023
16:00 - 17:30

WO:

1010 Wien
Pestalozzigasse



ZUKUNFT DER BILDUNG?

Gesellschaftliche Veränderungen (u.a. die zunehmende Digitalisierung) stellen uns immer wieder vor neue Herausforderungen. Dafür brauchen junge Menschen die notwendigen Kompetenzen.

Wir freuen uns mit Ihnen deshalb u.a. folgende Fragen zu diskutieren:

- Was sind die wichtigsten Kompetenzen, die junge Menschen erworben haben sollten, wenn sie die Schule beenden?
- Wie muss Schule aussehen, um diese Kompetenzen vermitteln zu können?
- Wie verändert sich Ihre Rolle als Lehrer:in?



Weitere Informationen und Anmeldung unter
<https://zukunftderbildung.univie.ac.at>

Als Dankeschön
spenden wir € 50.- an
das Caritas-Projekt
"Schultasche"



universität
wien



RFTE

Ein Projekt der Universität Wien und des Rats für Forschung und Technologieentwicklung

Formulierende Interpretation Gruppe 1
Auszug

OT Digitalisierung in der Schule

UT Auswirkungen von Corona: bessere Ausstattung und mehr digitale Medien im
32 - 183 Einsatz

Die Corona Pandemie wird als Ursache dafür genannt, dass die Schulen flächendeckend mit digitalen Geräten ausgestattet wurden. Die Lockdowns haben zu einem "Zwang" geführt, digitale Medien auch einzusetzen. Festgestellt wird, dass dies eher durch jüngere Lehrer:innen erfolgt, die älteren Kolleg:innen nutzen das nicht. Die Handynutzung der Schüler:innen wird als problematisch empfunden, da sie als ausufernd wahrgenommen wird. Gegenläufige Maßnahmen durch die Lehrenden (beispielsweise kritische Auseinandersetzung) wird wenig Erfolg attestiert. Häufig sind Verständigungsprobleme (nicht Deutsch als Muttersprache) mit den Eltern ein Hindernisgrund, um Maßnahmen umzusetzen.

UUT 45 - 47 Vor allem jüngere Kolleg:innen benutzten digitale Medien

UUT 47- 48 Handynutzung durch SS ist omnipräsent und "katastrophal"

Kritischer Umgang mit Handy nicht sehr erfolgreich, da vor allem mit Eltern

UUUT 47 - 66 Verständigungsprobleme

Dank Corona gute Ausstattung mit Endgeräten vorhanden, aber Nutzung eher durch

UUT 67 - 70 junge Kolleg:innen

UT Mangelnde Kompetenz (und Angst) der Lehrenden bei der Nutzung von
71 - 91 digitalen Medien und Geräten

Die Ausstattung (an der Schule) mit Endgeräten wird als gut bewertet, ein eigenes Smartboard wurde angeschafft. Einschränkend wird erwähnt, dass es eher die jüngeren Kolleg:innen nutzen. Allgemein wird festgestellt, dass die Kolleg:innen nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, diese Geräte zu bedienen bzw. "auszuschöpfen" und diesbezüglich Ängste bestehen.

71 - 78 Mangelnde Kompetenz zur Bedienung von digitalen Medien/Geräten bei LP vorhanden

Der Versuch, jetzt auch den neuen, schwedischen Weg zu gehen beim Einsatz der

UUT 79 - 91 digitalen Medien

UT 92 - 113 Einstellung zur Digitalisierung (Bildungspolitik)

Es besteht der Eindruck, das Ministerium bzw. der "Herr Bundeskanzler" möchte, dass die Digitalisierung bis "ins Kleinste" vorangetrieben wird und die Lehrenden sollen das umsetzen. Gegen diese Vorgaben und Erwartung will und "muss man sich wehren", Widerstand leisten. Weil, dabei geht einem das "Gimpfte" auf, wenn die Digitalisierung so omnipräsent ist und forciert wird. Besonders die Aussage des Kanzlers, dass Kinder programmieren lernen sollen, wird als unverständlich beschrieben und ruft Ärger hervor, vor dem Hintergrund, dass die Kinder oftmals die Grundkompetenzen nicht beherrschen.

92 - 102 Der Ärger über die Vorgaben des Ministers betreffend Programmieren

102 - 113 Widerstand und Notwendigkeit, sich gegen die Vorgaben des Ministeriums zu wehren

Klarstellung der Fragestellung durch die Interviewerin. Danach Anschlussfrage, welche Kompetenzen für Schüler:innen notwendig sind. Am Ende Aufforderung bzw. Frage,

114 -133 "diese Runde" noch abzuschließen.

Ausstattungs Vorgaben des Ministeriums funktionieren nicht: es kommt zu	
UT	134 - 225 verschiedenen Problemen (Kompetenzmangel, ...)
	Es besteht der Eindruck, dass man zwar mit Geräten "ausgestattet wird", aber die dafür notwendige Einschulung nicht erhält. Zudem ist die Ausgabe der Ausstattung mangelhaft administriert (kommt zu spät) oder es werden falsche bzw. zu viele unterschiedliche Endgeräte angeschafft, deren Bedienung wiederum zu Problemen führt. Die älteren Lehrenden müssen sich die Bedienung von den jüngeren Kolleg:innen erklären lassen, was für diese unangenehm sei. Die Wahlfreiheit bei der technischen Ausstattung (Gerätetyp und Software) führt dazu, dass die Anwender:innen nicht die notwendigen Kompetenzen haben, insbesondere für den (hypothetische geschilderten Fall), dass es zu einem Standortwechsel einer Lehrperson kommt.
UUT	134 - 165 Problem: mangelnde Einschulung trotz Ausstattung
UUUT	166 - 167 Ausstattung nur dank Corona vorhanden
UUT	168 - 176 Es besteht Unfähigkeit des Ministers zeitgerecht für die richtige Ausstattung zu sorgen
UUT	179 - 183 Positive Einstellung zu digitalen Medien
UUT	Unterschiedliche Gerätetypen führen zu Ressourcenvernichtung, weil die Lehrenden
UUT	177 - 201 nicht alles bedienen können ("Jeder kann es sich aussuchen"-Problem).
UUT	201 - 203 Obwohl die Notwendigkeit zur Einschulung besteht, wird diese nicht durchgeführt
UUUT	Unangenehm, wenn die Älteren zu den Jüngeren gehen müssen, um sich das erklären zu
UUUT	203 - 208 lassen. Die jüngeren wissen mehr, das sollte man "behandeln"
UUT	208 - 214 Handy wird im Unterricht nicht eingesetzt, nicht notwendig, da Ausstattung vorhanden.
	216 - 225 Geräteeinsatz im Unterricht
Fehlende Ausstattung der dritten Klasse, obwohl Digitale Grundbildung	
UT	226 - 291 Pflichtfach
	Es besteht Unklarheit darüber, wie die Vorgaben (des Ministeriums) auszulegen sind und es herrscht der Eindruck vor, dass hier eine Diskrepanz besteht, "noch nicht alles eingespielt ist". Einerseits sollen die Schüler:innen alles digital machen, aber viele Lehrende bestehen auf der anderen Seite nach wie vor auf Schulbücher, sodass die Schüler:innen viel tragen müssen. Zudem wurden die dritten Klassen nicht mit Endgeräten ausgestattet, obwohl das Fach digitale Grundbildung auch hier Pflichtgegenstand ist. Die vorhandenen Geräte sind schnell kaputt, von schlechter Qualität und es gibt zu wenige Steckdosen, Geräte, etc. in den Klassenräumen.
UUT	226 - 232 Unverständnis, warum 3. Klassen keine Ausstattung bekommen hat
UUT	233 - 233 Nachfrage zu Geräten
UUT	234 - 251 Vorhandene Geräte sind nicht nutzbar, wäre einfach für Republik, gute zu organisieren
UUT	251 - 271 Unverständnis, warum 3. Klasse keine Geräte hat: es passt alles noch nicht zusammen
UUT	Umgang mit den Vorgaben ist unklar (Diskrepanz), für Schüler:innen kein Vorteil, weil
UUT	271 - 282 jetzt Laptop und Bücher getragen werden müssen
UUT	282 - 291 Vorhandende Infrastruktur und Ausstattung nicht gut (Steckdosen, Computer, ...)

UT 291 - 328 Vorgaben Digitale Grundbildung nicht erfüllbar, weil zu komplex

Die Vorgaben hinsichtlich des Faches Digitale Grundbildung sind innerhalb der veranschlagten Unterrichtszeit von einer Stunde pro Woche nicht erfüllbar. Einerseits wegen des umfassenden Inhaltes, aber auch, da die Ausstattung (Steckdosen, Geräte, ..) nicht ausreichend vorhanden sind. Als besonders "billig" (fachlich falsch) wird die Aussage des Ministers wahrgenommen, dass alle Kinder programmieren sollen, da Programmieren keine wichtige fachliche Bedeutung zugeschrieben wird. Das Handy wird als "legitimes" Arbeitsgerät eingesetzt, wenn der Zugang mit PC nicht möglich ist.

- UUT 291 - 303 Das Fach digitale Grundbildung: Inhalte werden beschrieben
- Aussage Minister zu Programmieren "billig". Programmieren nicht notwendig, ist aber
- UUUT 294 - 296 eben Vorgabe
- Status Quo ist unrealistisch: Das gesamte Fach soll in einer Stunde untergebracht
- UUUT 303 - 306 werden
- Vision scheitert an Realität. Umsetzung der digitalen Grundbildung geht schon allein
- UUUT 306 - 320 wegen Ausstattung nicht
- UUT 321 - 328 Handy im Unterricht ist legitim

UT 328 - 446 Einsatz Software im Unterricht

Es wird gegenübergestellt, ob Open Source oder proprietäre Systeme (Microsoft) für den Einsatz im Unterricht besser geeignet sind. Der Einsatz von Microsoft Anwendungen wird als "Abhängigkeit" beschrieben, die Software Teams kommt an allen Standorten zum Einsatz. Darüber hinausgehend wird die Auffassung vertreten, dass etwas "mit der Hand" zu schreiben besser ist, als am Computer zu schreiben. Begründet wird dies mit biologischen Argumenten ("man merkt sich das besser"; "Hand-Augen Koordination" besser). Programmieren wird als notwendige Grundkompetenz beschrieben.

- UUT 328 - 358 Software Einsatz im Unterricht Open Source versus Microsoft Abhängigkeit
- UUUT 345 - 352 Abhängigkeit von Software Teams
- UUUT 358 - 374 Handschrift besser als Software
- UUT 374 - 328 Convertible Geräte an allen Schulen sind notwendig
- UUT 461 - 468 Programmieren ist notwendig, als Grundkompetenz
- UUT 393 - 396 Für volle Funktionsfähigkeit wäre bessere Ausstattung notwendig
- UUT 401 - 448 Synergien (Moderatorin)
- UUT 432 - 436 Gute Internetverbindung und Steckdosen auch notwendig
- UUT 512 - 517 Junge verwenden Geräte, Alte haben Berührungsängste
- UUT 448 - 463 Veränderungs Rolle und diesbezügliche Erwartungen (Moderation)

OT Erwartungen an Lehrpersonen**UT 534 - 583 Erwartung, dass LP sich alles selbst aneignet**

Es besteht der Eindruck, die Lehrpersonen werden "alleine gelassen" ("Friss oder Stirb") und sollen sich die notwendigen Kompetenzen im Selbststudium aneignen. Die bestehenden Erwartungen für die Lehrenden sind nicht erfüllbar, alleine schon aufgrund der räumlichen Anordnung, die zu Frontalunterricht zwingt ("zäh") und wenig Einsicht in das Tun der Schüler:innen am PC erlaubt. Die Überwachung der Schüler:innen mit Hilfe einer Software als funktionierende Gegenmaßnahme wird geschildert. Während von den Lehrenden immer mehr erwartet wird (Salami Taktik), seien eigentlich die Schüler:innen und die Schulstandorte die Problemherde.

Erwartung an Schulleitung und Lehrende, dass man sich alles selbst lernt, obwohl es Fortbildungsangebote gibt ("in Wahrheit wird erwartet, dass die Leute sich das im

- UUT 464 - 513 Selbststudium beibringen")
- UUT 515 - 529 Erwartung unerfüllbar, da Raumanordnung zu Frontalunterricht zwingt ("zäh")

Anhang 3

- UUUT 530 - 548 Überwachung der Schüler:innen mit Software funktioniert gut
- UUT 548 - 553 LP werden allein gelassen, sollen alles selbst können
Nachfrage, ob sich durch die Digitalisierung gegenüber früher etwas verändert hat, ob
- UUT 562 - 562 Dinge "plötzlich" selbstverständlicher erwartet werden
Von den Lehrenden wird schrittweise mehr erwartet (Salami Taktik), die Probleme
- UUUT 563 - 592 liegen aber bei Schüler:innen und Schule
vom Frontalunterricht hin zu einer moderierenden Bewegung im Klassenraum
595 - 606 entwickelt
- UT 607 - 744 Veränderungen durch Technologienutzung**
- Festgehalten wird, dass falsche Vorstellungen und Erwartungen ("Illusionen", "Trugbilder") betreffend Digitalisierung bestehen. Diese führt nicht zu mehr Zusammenarbeit ("Nur weil die Software Teams heißt, heißt es nicht, dass wir jetzt im Team zusammenarbeiten"), sondern jede:r schaut in das Gerät hinein, das Arbeiten am Gerät ist nicht teamfördernd. Expliziert wird, dass es zu keinen Veränderungen aufgrund der Technologie in der Rolle der Lehrperson kommt, Unterschiede im Lehrstil zwischen Lehrenden bestehen immer. Alle diese Vorgaben und Erwartungen des Ministeriums sind nicht erfüllbar ("Tintenburg"). Es besteht die Fehlannahme seitens der Politik, dass alles digitalisiert werden muss und sich dadurch etwas verändert. Aber das stimmt nicht, die Politik muss ihren Zugang zum Schulsystem ändern, dann ist auch Digitalisierung machbar.
- Unterschiede zwischen LP hat es schon immer gegeben, verändert sich nicht durch
- UUT 607 - 618 Technologie.
- Digitalisierung als Illusion (illusorische Vorstellung, dass Technik zu
- UUT 618 - 633 Veränderung/Verbesserung führt, nur weil Software Teams heißt)
- Wie eine Lehrperson in der Schule ist und wie sie ihre Rolle sieht, hat nichts mit
- UUUT 634 - 646 Digitalisierung zu tun. Das sind falsche Vorstellungen.
- UUUT 639 - 640 Negative Einstellung zur Digitalisierung wird auf das eigene Alter zurückgeführt
- Mehr Zusammenarbeit durch Digitalisierung stimmt nicht. Die Technologie vereinzelt
- UUT 646 - 665 und isoliert.
- Rolle der Technik wird überschätzt. Vergleiche von Online-Konferenzen zu herkömmlichen Konferenzen. Technologie bringt keine Verbesserungen, auch nicht hinsichtlich der Rollenausgestaltung durch die Lehrkraft. Die Kernaufgabe
- UUT 666 - 716 (Unterrichtsatmosphäre herstellen, ...) bleibt gleich bzw. wird erschwert
- Vision einer neuen Schule muss Gesamtkonzept beinhalten, nicht nur Computer. Politik muss ihren Zugang ändern (nicht durch die Digitalisierung verändert sich automatisch alles, sondern umgekehrt, es muss Veränderung geben, dann ist auch Digitalisierung
- UUT 717 - 744 machbar).

Formulierende Interpretation Gruppe 2
Auszug

- OT 154 - 185 Aufgabe der Schule und der Lehrenden**
- UT 154 - 185 Digitalisierung im Unterricht: wie gehen Lehrperson mit digitalen Medien um?**
Schule muss den Umgang mit Digitalisierung lehren, da die Digitalisierung eine wichtige gesellschaftliche Entwicklung ist. Vor allem bestimmte Grundkompetenzen (Sicherheit, Nutzungskompetenz, Problemlösekompetenz) müssen erlernt werden, daher müssen auch Lehrperson Medienkompetenz haben, insbesondere auch im Umgang mit ChatGPT. Bezüglich sozialer Medien sollte es keine Verbote geben, sondern die Nutzung sollte gelernt werden.
- UUT 168 - 185 Verwendung von Geräten**
- OT 186 - 404 Ausstattung mit digitalen Geräten und Einsatz digitaler Geräte**
Der Einsatz digitaler Geräte variiert in Unter- und Oberstufe und an den Standorten. Es werden Ipads und Notebooks eingesetzt. Es gibt auch Laptop Klassen. Es gibt Leihgeräte oder die Schüler:innen bringen die eigenen Geräte mit, in der Unterstufe erfolgt die Ausstattung im Rahmen der digitalen Grundbildung durch das Ministerium. In der Oberstufe ist es teilweise problematisch, nicht alle Schüler:innen haben die Möglichkeit, eigenen Geräte zu nutzen, dies auch aufgrund des sozioökonomischen Hintergrundes.
- UT 186 - 292 Ausstattung und Sozioökonomischer Hintergrund**
Sozioökonomischer Hintergrund: Ausstattung mit Geräten für alle möglich? Einsatz Leihgeräte
- UUT 190 - 228**
Probleme beim Einsatz digitaler Geräte (mangelhafte Nutzung durch die Schüler:innen, mangelnde Kontrolle durch die LP, technische Inkompatibilität, mangelnde Sinnhaftigkeit, mangelnde Kompetenz Schüler:innen)
- UUT 228 - 290**
Mangelnde Kompetenzen der Schüler:innen (keine Kenntnis Speichern und Ordnersysteme)
- UUT 258 - 314**
- UUT 279 - 292** Sozioökonomischer Hintergrund: mangelnde Ausstattung mit Geräten
- UT 315 - 404 Pro und Contra: Einsatz von Programmen und Applikationen im Unterricht**
- UUT 315 - 335** Digitale Medien werden umfassend eingesetzt
- UUT 336 - 365** Trial-and-error-Prozess, welche Medien zum Einsatz kommen
- UUT 347 - 404** Probleme beim Einsatz digitaler Anwendungen für die Lehrperson
Kampf mit der Technologie (mangelnde Kompetenz Lehrende: Lehrpersonen benötigen bessere Ausbildung sowie Konzepte für den Einsatz digitaler Anwendungen)
- UUT 365 - 376**
- UUT 377 - 406** Buch versus digitale Medien

OT 407 - 513 Vorgaben der Bildungspolitik und Anforderungen an Lehrpersonen

Lehrpersonen sind in Zukunft gefordert, Eigenverantwortung zu entwickeln und nicht die Pädagogik des Kontrollierens, da dies bei der aktuellen technologischen Entwicklung nicht mehr möglich sein wird und Schüler:innen ohnehin häufig einen Wissensvorsprung haben. Im Vordergrund für Lehrpersonen werden zukünftig der moderierende Umgang mit den neuen Technologien, intrinsische Motivation und Neugierde sowie Engagement stehen. Lehrer:innen müssen Moderator:innen und Coaches sein. Demgegenüber besteht die Sorge, dass die Lehrperson "mitmachen" muss und die Zukunft nicht mitgestalten kann bzw. dass die neuen Technologien dazu zwingen, sich anzuliefern als Lehrperson.

UT 407 - 415 Kompetenzen der Lehrenden und Richtlinien der Bildungspolitik

- Lehrende haben geringere digitale Kompetenzen als Schüler:innen; Digitalisierung stellt das Berufsbild in Frage
- UUT 422 - 435
- UUT 436 - 513 Notwendige Kompetenzen und Berufsbezeichnungen der Lehrperson in Zukunft
- WiSchüler:innensteilung zwischen LP und Schüler:innen ist eine positive Entwicklung, keine Kompetenzbescheidung
- UUT 446 - 449
- UUT 449 - 470 Eigenverantwortung und Problemlösekompetenz der Lehrperson wichtig
- UUT 488 - 518 Intrinsische Motivation bei Lehrenden wichtige Kompetenz

UT 521 - 543 Rolle der Lehrperson zwischen Gestaltung und Mitmachen

- UUT 543 - 554 Veränderung Rollenbild

OT 555 - 603 Sinnverlust angesichts der bestehenden Aufgaben von Lehrpersonen

Die bestehenden Aufgaben und Pflichten der Lehrenden hinsichtlich Formaten, Prüfungen und Lernaufgaben verlieren angesichts der neuen Technologien den Sinn. Zum Beispiel das Schreiben von Texten in Fremdsprachen ist eine Anforderung der Matura, kann aber mit ChatGPT einfach ausgelagert werden. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass die eigenen Tätigkeit wenig Sinn ergibt, die Unterrichtszeit besser für andere Inhalte genutzt werden könnte.

UT 575 - 589 Bestehende Vorgaben ergeben angesichts der Digitalisierung keinen Sinn

- UUT 581 - 592 Einsatz Programm Word bei Matura
- Einsatz von Computern und Programmen für Schreiben versus Sprechen in den Fremdsprachen
- UUT 584 - 603

Rolle der Lehrperson angesichts des**OT 608 - 683 Schulsystems/Schulorganisation/Verwaltung**

Pro - Contra: Schulautonomie versus systemische Veränderungen notwendig, damit LP handeln können. (Verbesserung Ausbildung, Gehalt, Rahmenbedingungen, etc). Solidarisches Arbeiten für LP nicht möglich, da rechtliche Rahmenbedingungen nicht gegeben. Man muss ständig mit der "Inkompetenz von Oben" kämpfen. Andererseits: einfach Tun, im Rahmen der Schulautonomie ist alles möglich. Schule funktioniert, weil Lehrpersonen engagiert sind.

UT 610 - 683 Systemische Probleme

- Schulautonomie ermöglicht Unabhängigkeit gegenüber Bildungsdirektion und Ministerium
- UUT 630 - 646
- UUT 647 - 661 Inkompetenz von Oben
- UUT 661 - 683 Personalmangel am Schulstandort

Transkript Gruppe 1**Ausgewählte Passagen**

Passage: Eingangspassage

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

- 1 EP: [00:05:18] okay (.) dann gehen wir in den ersten Diskussionsblock was ich noch
2 vergessen hab zu sagen es kann sein dass ich versuche ein bisschen zu lenken wenn
3 wir irgendwo in eine Richtung abdriften (.) aber umgekehrt (.) oder dass ich eben
4 Zwischenfragen stelle wenn mir irgendwas nicht ganz klar ist (.) umgekehrt möchte
5 ich auch sie einladen ahm einerseits Zwischenfragen zu stellen wenn sie ahm noch
6 irgendwas ahm brauchen andererseits auch (.) betonen dass es uns eigentlich darum
7 geht (.) oder auch darum geht dass wir verschiedene:: (2) Erfahrungen und Erlebnisse
8 quasi auch kennenlernen; das heißt wenn (.) ihre Erfahrung nicht (.) mit der
9 übereinstimmt (.) ihrer Vorredner::innen dann bitte gerne auch, gerade das auch sagen
10 weil das ist genau das worauf wir (.) quasi abzielen dass wir verschiedene ahm
11 Perspektiven kennenlernen (2) gu::t (.) im ersten Diskussionspunkt geht es um die
12 Digitalisierung des Unterrichts, also einerseits daru::m (ja) Digitalisierung und
13 Technologie schreiten ja rasch voran @@ die jüngste Entwicklung ja jetzt die
14 künstlichen Intelligenzen mit der ChatGPT und Ähnlichem (.) und (2) jetzt würds uns
15 interessieren einerseits wi::e sie im Unterricht beziehungsweise vielleicht an ihrer
16 Schule dann eher ahm wie sie das wie sie das geh- wie sie das handhaben, wie sie
17 da::nn mit digitalen Medien umgehen, setzen sie Internet, Computer, Laptops,
18 Smartphones, ähnliches ahm:: im Unterricht ein? ich meine @@ in Informatik gehe
19 ich mal davon aus @(.)@ aber in allen anderen Fächern und in der digitalen
20 Grundbildung? (.) aber auch ein bissl (.) wie sie das erleben (.) oder wie sie das
21 handhaben (.) wie Schüleri:nnen und Schüler das Internet und digitale Medien im
22 Allgemeinen zum Beispiel auch für Hausaufgaben einsetzen (2) dürfen? (.) oder (.)
23 einsetzen, halten sie das für sinnvoll? gibts da Dinge die sie vielleicht nicht so toll
24 finden (.) ahm:: einfach wie gehen sie damit um und was sind für sie da die (3) Pros
25 und Cons sage ich mal (.) lapidar? wir könn- (.) also sie sich gerne Notizen machen
26 noch bevor wir (.) ahm anfangen und dann würde ich gerne einfach einmal mit ihnen
27 FU: └ () Die (.) die Medien?
28 EP: └ Genau, Einsatz von Medien im Unterricht;
29 FU: └ die Aufgaben (.) dass sie ihre Aufgaben (online machen und das
30 meine ich) ja::: (3) ja (5)
31 EP: (.) wer möchte denn anfangen? ich möcht sie da jetzt nicht immer im Kreis
32 rumgeben (.) also es soll ja auch ein bisschen ein Gespräch entstehen

Passage: Digitalisierung in der Schule

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan, Julia Schöllbauer, Barbara Eder

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Digitalisierung in der Schule

- 32 FU: jo, dann fang halt ich an (.) also Polytechnische Schule ist ja von da (2) von den
 33 Schülern her ist des ja ganz klar, dass wir sozusagen (.) ah in den unteren (3) sozialen
 34 und nicht sehr bildungsaffinen Elternhäusern zu tun haben (.) und die Kinder natürlich
 35 auch materiell nicht so gut ausgestattet sind wie in anderen Schulen, dazu kommt noch
 36 dass wir einen sehr hohen a::h Anteil an (.) Kindern nicht-deutscher Muttersprache
 37 haben oder (.) Erstsprache nicht Deutsch (.) muas ma jetzt sogn (2) und das bringt
 38 natürlich a ganz (2) speziel::le Situation her (2) die (2) Corona-Krise hat dazu geführt
 39 dass es einen Digitalisierungsschub (.) oder sogma so (.) ned unbedingt an
 40 Digitalisierungsschub (.) sondern einen Ausstattung (.) bessere Ausstattung
 41 flächendeckendere Ausstattung mit Endgeräten gegeben hat (2) und ah der Zwang (.) ah
 42 den die (2) die die des ahm Lockdowns ausgeübt hatten auf äh Einführung von digitalen
 43 Unterrichtsmethoden is natürlich:: jo, (.) hat sich natürlich auch ausgewirkt. also es wird
 44 jetzt mehr mit digitalen Medien gearbeitet (.) es is so dass nach wie vor äh vor=allem
 45 die jüngeren Kolleginnen und Kollegen darauf zurückgreifen (.) die älteren Kollegen äh
 46 machen das nicht (.) nicht in dem Ausmaß (.) ähm wo was bei unseren digitalen Geräten
 47 sozusagen (2) omnipräsent is=is das Handy und das schafft auch wahnsinnig viele
 48 Probleme (3) (holt tief Luft) ähm auch der Umgang mit dem Handy unserer
 49 Schülerinnen und Schülern is::: gelinde gesagt (2) jo i finds katastrophal (2) ahm also
 50 wenn wir so durchfragen wie viel Zeit die Kinder am Handy verbringen (.) i kann ma
 51 des gar ned vorstellen wie des geht jo aba des is so. wir haben natürlich auch
 52 verschiedenste Maßnahmen gesetzt. wir versuchen da einen kritischeren Umgang ah mit
 53 den Schülern (2) zu unterrichten oder (.) den Schüler zu unterrichten ahm:: das is
 54 meiner Meinung nach mäßig erfolgreich.
- 55 EP: was machen sie da konkret?
- 56 FU: jo:: wir machen so Sochen wie dass wir ahm zum Thema Sicherheit im Internet
 57 ahm:: (.) richtiger Um- also Umgang mit sozialen Medien und so weiter in diese
 58 Richtung arbeiten mit ihnen (dort) Workshops besuchen Elternarbeit machen (.) wobei
 59 wir da wieder auf das Problem stoßen A, kommen kaum Eltern B wenn sie kommen
 60 verstehen sie (.) uns nicht (.) jetzt arbeit=ma eh scho mit Dolmetschern (.) nur so::: viel
 61 Dolmetscher kann i gar ned herholen j::a da=san dann mehr Dolmetscher als Eltern da
 62 ahm:: (.) also das. wir versuchen schon sehr stark vor allem dann in Gesprächen mit den
 63 Eltern (.) wo man (.) im Zweiergespräch ist (.) da ist dann die Sprachbarriere auch nicht
 64 so groß also da kann man sich eher verständlich machen aber es is so ein (.) Thema dass
 65 ich auch vorgebe, was bei Elternsprechtagen ah unbedingt //mhm// thematisiert werden
 66 sollte also (2) jo (2) des (.) ausgestattet (atmet tief aus) also von den Endgeräten simma
 67 gar ned so schlecht ausgestattet (.) dank Corona, aber wir haben auch im Zuge eines
 68 Erasmusprojekt teilgenommen und also über diese Finanzierung haben wir auch
 69 Smartboards (2) angeschafft, wobei ich wieder sagen muss:: (3) des wird hauptsächlich
 70 von den jungen Kolleginnen und Kollegen //mhm// genutzt
- 71 CB: └ Sie meinen jetzt so äh äh so wie=so Whiteboards äh nur () //mhm// so
 72 digital also () die digitale Schultafel?

- 73 FU: └ genau
 74 GU: └ die hunderttausend euro kosten (.) die alles können, wann mas
 75 bedienen kann
 76 FU: └ eben (.) ((sehr ärgerlich)) und des is da Punkt, ja, des is da nächste Punkt (.)
 77 dass die Kolleginnen und Kollegen einschließlich mir äh (.) ned in der Lage sind diese
 78 Medien so zu benutzen dass äh (2) man des wirklich ausschöpft (.) was es da gibt ja (.)
 79 und wir warn da jetzt unlängst bei einer Fortbildung in Schweden und die hab=n da sehr
 80 interessante Zugang (.) die haben ähnliche Probleme erzählt wie wir (.) sie jetzt hatten
 81 (.) hatten die schon vor zehn Jahren //mhm// äh dass sie überschwemmt wurden mit äh
 82 Laptops so jetzt tuats wos damit (.) und die ha=m jetzt einen anderen Zugang oder uns
 83 erzählt wie sie des mo=chn und das wollen wir
 84 jetzt auch umsetzen, nämlich anhand von inhaltlichen (2) äh Themen also von Inhalten
 85 des Unterrichts äh die Aufarbeitung dann äh, wo ma dann auch des digital dann
 86 irgendwie (.) die digitalen Medien halt miteinbezieht und dann sozusagen nur was
 87 brauche ich für dieses Thema was wir uns da jetzt vornehmen, welche Funktionen muss
 88 ich da zum Beispiel auf dem Smartboard kennen, ja, und ne äh allen alles vorführen
 89 wos des Smartboard kann und da
 90 kennt si eh kana aus oda oda hat so vü Angst vor dem (.) also das ist jetzt so unser unser
 91 nächstes Ziel //mhm// dass wir so mit den Geräten arbeiten (2) ()

Passage: Inkompetente Vorgaben

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Inkompetente Vorgaben

- 92 FU: //mhm// (empört) vorweg möchte ich abe::r (.) ich möcht schon auch noch eines äh
 93 vorweg sagen (.) also so wie ihre Einleitung jetzt war, hab ich so das Gefühl gehabt es
 94 geht darum, wie weit sind sie mit der Digitalisierung, und das impliziert für mich auch
 95 (.) es geht () Digitalisierung (2) mu::ss sein bis ins Kleinste und wann i unsa:m
 96 Herrn (2) äha::: Bundeskanzler höre ja:: dass ma jetzt ab der ersten Klass müss=ma die
 97 Kinder programmieren lernen
 98 CB: └ @@@
 99 GU: └ @@@
 100 FU: └ dann geht ma schlicht wienerisch gsagt des Gimpfte auf ja:: weil erstens
 101 amal es kann nicht sein dass **Digitalisierung is das Um und Auf und des is und alles**
 102 **andere is ned** wenn unsere Kinder die Grundkompetenzen ned kennan und des is (.)
 103 //mhm// dann (.) da- dagegen wehr ich mich (.) und das ist ja auch immer etwas was ich
 104 meinen Kollegen und Kolleginnen sage a gute Tafel manchmal is a gua::d und zwar
 105 wenn ich mitverfolge wie äh nur als Beispiel ja (.) wie ein Lehrer da einen Baum an die
 106 Tafel zeichnet dann is des was anders als wenn i digital an hinklatschker ja, oda (2) des
 107 is was anders ja (.) und das möcht ich schon festhalten es kann nicht sein und es darf
 108 nicht sein dass alles digitalisiert wird und ich möchte nur ans zu bedenken geben (.) die
 109 ganz Reichen, die Superreichen, die Kinder von was weiß ich was die geben ihre Kinder
 110 schon lange nicht mehr in Schulen, die geben sie dann wieder in Schulen wo=s basteln
 111 lernen und durch den Wald gehen lernen und sowas und i frag mi warum tun die sowas
 112 und wir (2) solln das quasi ans zu ans umsetzen und dagegen (.) solange ich noch da
 113 sitze (.) werde ich mich dagegen wehren (2)

EP: danke erst mal. ähm (2) das tut mir leid, den Eindruck wollte ich nicht erwecken. im Gegenteil, es geht uns eigentlich auch darum (2) zu, ja, das Projekt ist auch im Kontext Digitalisierung (.) aber unser Hauptthema ist ja Zukunft der Bildung. das heißt, eigentlich geht es uns darum, auch herauszufinden, welche Kompetenzen brauchen Kinder oder Schülerinnen, die die Schule abschließen, um in einer Welt der Zukunft oder in der jetzigen Welt auch gut klar zu kommen. und das bedeutet nicht unbedingt nur sie können mit dem Computer umgehen, obwohl das natürlich jetzt auch ein Thema ist, weil eben der zweite Satz unseres Projektes heißt im Kontext von Digitalisierung und Chancengleichheit. aber genau darum würd es uns auch gehen, eben zu herauszufinden okay, was sind denn jetzt wirklich diese wichtigsten Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler brauchen. insofern würd ich sie dann vielleicht auch noch mal bitten (2), noch einmal ein bisschen ins Detail zu gehen, wa::s für Grundlagen oder wa::s für Kompetenzen sind für sie die Kernkompetenzen, die Schüler und Schülerinnen brauchen, wenn sie aus der Schule heraus kommen (.) oder haben sollten, wenn sie aus der Schule herauskommen äh (2) ich frag mich jetzt gerade, sollen wir noch vorher noch die Runde @fertig@ machen @vielleicht@ äh? dann besprech ma noch mal kurz die Runde fertig

GU: ⊥ ich nehm an ()

EP: ⊥ sie können gerne bitte darauf reagieren, ja(.)

unbedingt, bitte ()

Passage: Kompetenz (inkl. Whiteboard versus Tafel, 134 - 148)

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Kompetenz

134 GU: ⊥ () ich muss () drauf reagieren, weil was ich (.)
135 vielleicht wo ich mich jetzt (), weil ich das verstanden habe, das ist quasi nimm
136 ein Whiteboard und friss oder stirb (2) ja (.) und sie haben junge und alte Lehrer (.)
137 so=wie ich (.) ich geh auch in ein paar Jahren in die Pension=aber bei mir is was anders
138 ich bin Informatiker, ich mache des seit (2) vierzig Jahr äh und ahm das Problem ist ja,
139 du wirst ausgestattet an den Schulen, kriegst ein wunderbares Whiteboard, dann gib'ts
140 an Schnellsiederkurs, da kommt ana vorbei (.) erklärt da was des alles kann, da bin i bei
141 ihne (.) und dann sag i ja und wo ist jetzt die Bedienungsanleitung? das Handbuch? ja
142 das müss=ma erst schreiben (2) da sag i, ja der hat ja da gar nichts verloren (.) na. (2)
143 und genau das was sie brauchen, heruntergebrochen. I brauch ned alles (.) also. des ist
144 so wie bei=meim Auto, was des alles kann, des interessiert mi=ned, also bei so vü
145 Knöpfel und irgendwann brauche ich halt eine Funktion, die kann ich nachlesen, na.
146 und des mit Whiteboards des is schon wunderbar, des funktioniert. ahm (2) i bin
147 nämlich gegen die Kreidetafel es geht des Whiteboard a, da kann i a malen, da brauch i
148 ka kreide.
149 CB: ⊥ ja::
150 GU: ⊥ ja:, des mein ich, des mein ich und ja, bei de- und bei diesem Whiteboard
151 des geht wunderbar. du hast ein Bild und kannst dann natürlich auch etwas einzeichnen.
152 nur wenn sie das nicht vermittelt bekommen (2) ah (.) sie sitzen dort, ned? 90 Minuten,

- 153 wahrscheinlich Schulung, ned? da habens dann so an Turban auf, der fragt sie dann,
 154 haben=s irgendwelche Fragen natürlich nicht, weil i bin ja ned amal mitgkommen
 155 FU: └ i weiß gar ned
 156 was i fragen soll
 157 GU: └ genau das is es
 158 FU: └ ((hilflos)) mir fehlt das Vokabular
 159 GU, CB, FU: @@@
 160 GU: └ ja::, genau des is es. weil der redt irgend=was, dann haut er noch 17.000
 161 Fachausdrücke rein, ned? also des is=amal der erste Punkt, ja. des heißt wir haben zwar
 162 die Ausstattung bekommen, aber (.) die Lehrer wurden nicht ordentlich geschult (.)
 163 wenn wir so unterrichten würden, na dann warad aber Feuer am Dach, na.
 164 FU: └ @@ mhm
 165 GU: └ das gebe ich zu bedenken, ned? und bei der
 166 Ausstattung, dank Corona, hamma=s endlich, sonst hätten wir sie heute noch nicht, da
 167 bin ich überzeugt davon, ja. und Österreich ist eines der reichsten Länder dieser Welt
 168 (2) und des was ma da (.) se san ja unfähig a:: zum Beispiel für jetzt sollten wir für
 169 nächstes Jahr Digitale Grundbildung die Geräte bestellen und die liegen ned amal no
 170 auf. im ersten Jahr Digitale Grundbildung hamma die Geräte erst im zweiten Jahr
 171 bekommen, nebenbei bemerkt. und die jetzt, so, die hätt ma so am An- die hamma scho
 172 Anfang Oktober bekommen, also ein Monat später (holt Luft) also das kann es auch
 173 nicht sein (.) da soll da Herr Polaschek ned ä:h philosophieren ob einer gsund is oder
 174 nicht gsund is, sondern soll vielleicht einmal etwas Ordentliches auf die Reihe bringen.
 175 ja (.) ähm (2) und auch bei den Geräten, ned (.) von jedem Dorf a Hund, na, auf gut
 176 Wienerisch. jeder kann sie aussuchen, was er will. das das geht ned. das geht nicht weil
 177 Lehrer wechseln ja auch, ned? so, jetzt angenommen, sie haben auf ihrer Schule nur
 178 Mac, ja, wir haben nur Windows Maschinen, so jetzt wechselt ein Lehrer //mhm// puh,
 179 das geht ned. das ist nicht zielführend. und da samma jetzt grad bei diesem was müssen
 180 die können? ah Microsoft is halt der Marktleader, du musst halt a Word, Excel und
 181 PowerPoint im Berufsleben können, ob du jetzt Arzt bist, Rechtsanwalt was auch
 182 immer. welche Funktion, also a Word musst auf jeden Fall können und ned irgendein
 183 Open Source Produ:kt des dann a:: wieder ka::na kann, weil unsere Lehrer wechseln ja.
 184 also jetzt weiß i ned wie die Fluktuation bei ihnen is (.), bei uns is sie ja eher gering
 185 FU: └ bei uns auch, ja
 186 GU: └ ja, ned. aber trotzdem, ned? jetzt kommt
 187 dann a Neuer, der ist auf etwas ausgebildet worden oder wechselt vielleicht doch her,
 188 hat wieder Null Ahnung (2), ned, h::mm des is für die Lehrperson unangenehm, also
 189 vielleicht schafft es des Ministeru:m, ein System (.) und i kann ned immer (.) wir san da
 190 ned im Parlament, wo jeder jeden Fragen kann. sag i, so schauts aus (.) des gibt=s und
 191 aus. in einer Firma ist es ja auch so. ich bin ned ewig und drei Tag Lehrer gewesen oder
 192 bin=s noch immer (.), sondern erst seit zehn Jahren und hab in der Privatwirtschaft
 193 gearbeitet, Beispiel Flughafen, na. da kann sich a ned a jedea wünschen, was er will (.)
 194 na, des gerät, des Gerät, da werden Laptop gekauft und 2000 Stück, aus. **Des gibts und**
 195 **ned ein Wunsch-dir-Was.** weil dann hast immer das Problem wo is da die Taste, wo ist
 196 da die Taste (.) ein bisschen ist die Tastatur vielleicht anders, der hat die
 197 Funktionstasten links unten und der andere hat es ganz vertauscht, ja, du unterrichtest
 198 die Kinder, die einen haben irgendeine Open Source Software. der Kollege hat
 199 vielleicht grad die Unterlagen gemacht, hat Screenshots gemacht. so jetzt kann er die
 200 nehmen und schmeißen und für die neue Schularbeit neue machen, ned. des, des is
 201 Vernichtung von (.) von Zeit und Geld. und (.) wenn ich schon etwas habe, dann gehört
 202 ordentlich geschult. also i kauf mir ja a ned a Auto ohne Führerschein, na. und wenn i

- 203 so ein Whiteboard hab um 8.000 Euro das Stück, das haben wir ja auch und das ist bei
 204 uns genauso, viele ältere Kolle::gen (2) jo, hast an jungen Administrator, ned (.) die
 205 kommen halt zum Alten, also zu mir, weil da ist auch die (.) die Barriere () ned? es
 206 is für ihnen unangenehm wennst zu am Jungen gehen musst und der erklärt dem alten
 207 Lehrer wie es geht, ned (.) oder manche Schüler mehr wissen als die Lehrkraft, des
 208 gehört auch behandelt und ... was haben wir noch, Handy im Unterricht, bei uns ist es
 209 relativ einfach (.) es hat Jahre gedauert, Jahre, dass wir ein Handyverbot durchgesetzt
 210 haben. und die die Mütter waren dagegen, ja mein Kind muss immer erreichbar sein.
 211 wir haben (.) Unterstufe, Handy eingesperrt ja und Oberstufe darf es in der Pause
 212 rausnehmen. im Unterricht is es weg, ja (.) im Unterricht, wenn ich eines sie::ch, ja, sag
 213 i, naja, weil i a herzensguter Mensch bin, ned, sag i du weißt eh, normalerweise muss i
 214 das abnehmen und ja
 215 BE: das heißt, es wird auch im Unterricht gar nicht eingesetzt, das Handy?
 216 GU: └ na, wir haben eh alles ()
 217 //mhm// wir haben ja die Digitale Grundbildung ja, zum Glück jetzt in der Unterstufe
 218 und so wie ich weiß soll in der Oberstufe (.) neuer Lehrplan (.) i weiß ned ob des scho
 219 bekannt ist, neuer Lehrplan (.) da soll es auch so ein ähnliches Fach geben, also bei
 220 der AHS, also ich kann nur von der AHS sprechen, dass sie da einiges machen.
 221 EP: was meinen sie, sie haben alles?
 222 GU: na, wir haben, wir haben EDV-Säle, die gut ausgestattet sind. und wenn er frei is
 223 gehen auch die Lehrer dort hinein von anderen Gegenständen (.)
 224 EP: okay?
 225 GU: also ich habe jetzt einen Englischlehrer drinnen sitzen sehen

Passage: Digitale Grundbildung

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Digitale Grundbildung

- 226 EP: └ okay, aber sie haben jetzt nicht die Geräte im
 227 Klassenzimmer, sondern sie gehen
 228 GU: └ Digitale Grundbildung schon, die sind im Klassenzimmer,
 229 die ersten Klassen
 230 EP: └ also die ersten zweiten Klassen die haben es jetzt aber die ok.
 231 GU: └ die ersten zweiten Klassen () warum es die dritte
 232 Klasse ned kriagt hat versteht ka:: Mensch
 233 BE: und was für Geräte haben die konkret, um was geht es da jetzt?
 234 GU: na ähm äh, also die haben so ein kleines Netbook, na. das für A und F is, auf
 235 Deutsch gsagt, ned. weil das is so klein, aber (.) ahm für an 10-jährigen ja, aber wenn er
 236 in der vierten ist ja dann, also ich tu mir da schwer@@ (). also das meinte ich
 237 auch, ah, wir sind ein reiches Land, wir nehmen einen Laptop und was gewünscht wird?
 238 also mit Stifteingabe, weil zum Beispiel in den anderen (.) jetzt heißt es ja nicht mehr
 239 Nebengegenstände, sondern Nicht-Verbesserungsgegenständen Geografie, Geschichte
 240 kannst dir ja ein(.) ein Arbeitsplatz am Bildschirm geben und die Kinder können es ja
 241 ankreuzen, wenn er eine Touch-Eingabe hat. der Lehrer tut sie dann leichter mit dem
 242 Verbessern. es muss nicht meh so wie es früher war bei uns tonnenweise Papier

produziert ah Papier ausgedruckt werden, wieder (.) nach drei oder vier Monate vor
Weihnachten war schon unser ganzes Papierkontingent weg, das fällt alles flach. aber
vernünftige Geräte, ned, ned so 300-400 Euro Schrott.... nur damit ma es haben.
sondern Hallo, wir haben (.) ich hab es mir ja angeschaut, wir haben so 100.000 Schüler
und äh äh da red=ma von 40-50 Millionen, lass es 100 Millionen sein. das ist uns unsere
Bildung nicht wert? (3) aber Hallo. ein 1000 Euro Gerät (.) mit 20 Prozent Steuern (.)
und wenn die Republik Österreich das aushandelt und sagt, ich kaufe auf Anschlag
50.000 oder 100.000 Geräte, ja dann möchte ich die Hersteller schon sehen, dass sich
die äh (.) nicht um diesen Auftrag reißen. //mhm// und das mach ich pro Jahrgang und
der Schwachsinn, warum ma die 3. Klassen nicht ausgestattet haben (.) die san frustriert
grade jetzt (.) wieso haben wir keine Geräte bekommen? sag i seids ned traurig,
nächstes Jahr habts=es a, da habts a Digitale Grundbildung. also das versteht kein
Mensch, na. des sollt ma vielleicht (2) das sollte man auf jeden Fall @angehen@
FU und CB: └ @@@
GU: └ @angehen@ (.) so, jetzt hab
i lange genug geredet, mir fallen noch ein paar Sachen ein, aber
EP: └ vielen dank, ja wir sind ja noch länger da.
CB: ich weiß jetzt gar ned so recht wo ich anfangen soll (.) ich hol jetzt einfach einmal
des Gerät heraus, mit dem i heut unterrichtet hab, das sie bei uns an der Schule haben.
das haben bei uns halt alle kriagt, das ist bei uns dieser Laptop, mit dem san (.) i glaub
die ersten und zweiten Klassen
GU: └ genau, ja, mhm
CB: └ san mittlerweile mit dem ausgestattet
GU: └ mhm
CB: └ Digitale Grundbildung is aber bis zur
dritten Klasse Pflichtfach seit diesem Jahr. des haßt die in der dritten Klasse die haben
eigentlich gar keine Geräte (.) die müssen in den EDV-Raum gehen, wo halt noch
relativ alte PC-Geräte herumstengan, die sie aber a ned mit Heim nemma können. und
irgendwie passt das alles halt no (.) es hakt no, des is alles no ned eingespielt. ()
hab ich mir jetzt amal aufgeschrieben (.) die Diskrepanz dass ma jetzt no ned weiß wie
geht ma jetzt damit um. werden alle (.) Schulbücher eigentlich nur mehr digital
ausgegeben? und sollten=s eigentlich nur den Laptop immer in die Schule mitnehmen
und sämtliche Schulbücher dann am Laptop sein, damit sie nicht hin und her schleppen
müssen? da gibts dann wieder total vü Lehrerinnen, die lieber auf die gedruckte Form
zurückgreifen, dann doch auf das Buch beharren (.) und ma hat bis jetzt bei uns an der
Schule no kan Weg gfunden, was jetzt wirklich die Direktive is. sie sollten zwar
eigentlich den Laptop immer mithabn, aber sie sollten a alle Bücher mithabn, also
eigentlich hat es @überhaupt keine Erleichterung@@ gebracht, sondern sie müssen
jetzt doppelt schleppen.
GU: └ mhm, mhm
CB: └ zweiter Punkt in die Klassenräumen gibts drei
Steckdosen beim Lehrertisch und zwa hinten an da Wand. jetzt ham aber die Kinder 28
Laptops mit, die den @ganzen@ Schultag irgendwie mit Strom versorgt werden sollen,
äh, die Zuhause a ned aufgeladen werden sollen und die haben dann einfach @wenn
dann Digitale Grundbildung im Stundenplan steht, kan Strom mehr drinnen@
abgesehen davon, dass die Geräte zwar eigentlich vier Jahre Garantie haben, aba=nach
dem ersten Jahr so auseinanderfliegen, gerade mit der pfleglichen Behandlung der
Schülerinnen, die Tasten gangan scho ab, die Scharniere fliegen ausanand (.) äh es is
mit Gaffa irgendwie zampickt (2) ähm jetzt erzähle i amal kurz drüber, was eigentlich
des Fach Digitale Grundbildung laut dem Kurs, den i grad mach an Kompetenzen

293 vermitteln sollte (.) des san eigentlich drei so Säulen, die Programmierung is ane davo,
 294 wobei i des a total (.) ah (.) **so billig gfunden hab die @Aussage vom Nehammer@.**
 295 abgesehen davon, dass vü Schüler:innen(.) Programmieren, also mir eingeschlossen, i
 296 bin ka Programmierer, des wü i ned machen, ja, ich wü irgendwie a bissl begreifen, um
 297 was da geht, aber auf kan Fall programmieren lernen (holt laut Luft). Programmieren ist
 298 aber eine Säule, die andere is Medienkompetenz oder Medienpädagogik, um mal drüber
 299 zu überlegen, was machen Medien mit uns als Gesellschaft, was macht auch die
 300 Nutzung der Medien mit mir selber? wie geh ich mit Fake-News um, wie erkenn i die
 301 überhaupt, wie exponier i mi in die Medien, was wird von mir da gespeichert? und die
 302 dritte ist Mediengestaltung (.) dass i halt selber Filme, Texte, Bilder, Modelle, was a
 303 immer selber gestalten kann mit mit (.) und die Software nutzen kann. und des alles
 304 solltat ma jetzt in ana Stund Unterricht in da Wochen unterbringen (.) die wieda total (.)
 305 eben (.) segregiert und und und unzusammenhängend eben zu den anderen Fächern ah
 306 abgehalten wird. und in meiner Vision wärs ja jetzt dann eigentlich quasi in den Fächern
 307 mit mit Werken und und bildnerische Erziehung (.) könnt des alles viel mehr ineinander
 308 wirken, weil die Mediengestaltung is ja eigentlich auch ein Fach aus der bildnerischen
 309 Erziehung (.) //mhm/ durchaus a::hm, modellieren, grad auch diese Dinger zum Beispiel
 310 a reparieren (.) ja die Tasten, die könnt i ma total super 3D ausdrucken am 3D Drucker
 311 indem i=s vorher modellier und dann druck oder so Scharniere (.) was wieder a Sache in
 312 Werken eigentlich wär. des funktioniert aber alles ned weils allein die räumlichen
 313 Voraussetzungen ned gibt. i kann in=meim Werkraum (.) kann i ihnen
 314 verantwortungsvoller Weise die Laptops ned auspacken lassen, weil die Kinder wollen
 315 halt auch sägen und schleifen, des ist aber a alles in an Raum (.) dann san aber die
 316 Geräte erst recht wieder hin. also es gibt ja jetzt nicht (.) den den äh rein, den
 317 Computerraum daneben, wo ma tatsächlich jetzt konzentriert am am Computer arbeiten
 318 könnte und den Maschinenraum oder Schmutzraum daneben (2) äh es wird sich
 319 vielleicht (seufzt) in den den nächsten zehn Jahren oder sowas (.) dann erst amal
 320 einspielen, is aber alles halt no Zukunftsmusik. ah was hab i mir da no jetzt
 321 aufgeschriebn? ja Handy (2) kann i jetzt ned (.) ga::nz (.) so unterschreibn (.) weil eben
 322 vü Schulkinder dann eben a so wie heute (.) entweder ist erna Laptop scho kaputt oder
 323 sie haben ihn halt daheim vagessen oder sie habn kan Strom mehr ghabt. wir haben heut
 324 so einen (.) es gibt ganz gute Mycraft Education Lessons zum Thema Datenschutz (.)
 325 des hamma heut durchgespielt. des spielen dann a a paar am Handy, des geht irgendwie a
 326 ganz gut //mhm// äh a Filme machen zum Beispiel kann ma mit=dem Handy ganz ganz
 327 ganz toll, also (2) Handys als Werkzeug einsetzen mach i mach i durchaus a. is
 328 durchaus a legitimes Gerät. und was i ma no aufgeschrieben hab (.) bei Microsoft bin i
 329 halt wieder a ned so (.) (seufzt) unterschreib i halt a ned so ganz (.) mir wärs eigentlich
 330 scho lieber wenn ma eana, also grad jetzt a in in Mediengestaltung softwaremäßig
 331 eigentlich eher immer die Open Source Versionen unterrichtet. wens dann nachher aus
 332 der Schule außegengan, wos eigentlich eh dann kostenlos frei zugängliche Software
 333 dann zur Verfügung ham
 334 GU: darf ich unterbrechen?
 335 CB: └ mhm
 336 GU: └ () Missverständlichkeit. Word, Excel, Power Point also diese (.)
 337 Office-Schiene. die anderen muss i a Open Source nehmen und san gut genug, klar, weil
 338 sie nix kosten (.) so viel Geld wird ja nicht ausgegeben. also ich will auch nicht eine
 339 lizenzierte Software haben, weil da verdienen sich a paar a goldene Nasen. also ich
 340 glaub zum Beispiel äh (.) mit mit (.) äh (.) wie heißt das gschwind, Gimp () also
 341 die ganze Open Source Schiene ja, aber für die Kompetenzen wenn sie so rausgehen im
 342 Berufsleben da siech ich fast nirgends a Firma, also mir ist keine untergekommen, die

343 nicht das Office Paket verwendet hat, also Word, Excel, PowerPoint. das meinte ich
 344 damit, die anderen ist klar das sind gute Software.
 345 CB: also ja, also wir san an unserer Schule a total Microsoft-abhängig, es rennt alles
 346 über Teams
 347 GU: _└ ja, mhm
 348 CB: _└ man verwendet des dann durchaus (3) man nimmts dann her,
 349 prinzipiell werden wir a Betriebssystem und und und Office-System mäßig (.) gäb es
 350 auch Open Source Alternativen
 351 GU: _└ mhm, mhm
 352 CB: _└ die man verwenden könnte
 353 GU: nein. Open Source Alternative, äh, da habe ich jetzt die Virtual Box ja, wo man das
 354 Betriebssystem aufsetzen kann, des wird im Informatikunterricht gemacht (2) und da
 355 war no das Stichwort Aufgaben, ned. der Kollege hats eh grad gesagt (.) i, i gibts über
 356 Teams raus
 357 CB: _└ ja, eh i a
 358 GU: _└ locker (.) digital //mhm// und manchmal, damit die Handschrift
 359 nicht verloren geht, sag i (.) handschriftlich (.) fotografieren, fügt es in ins Word
 360 Dokument ein, hochladen (.) wandelts des Word-Dokument in a PDF um, hochladen. ja.
 361 und auch in der fünften Klasse in Informatik, wenn mir etwas besonders wichtig ist,
 362 weil die äh das Gehirn des ja besser abspeichert, () ein neues Kapitel fang i immer
 363 schriftlich an (.) könnens uns das als PDF schicken? ja, ich kann (.) aber ihr schreibts es
 364 trotzdem.
 365 BE: wieso da, also wieso da die Handschrift, weil
 366 GU: _└ weil ja bei der Handschrift kann i, äh (.) weil
 367 sie lesen ja nix, mit der Handschrift lesens es zumindestens zweimal. oder wenn ich
 368 ansage, na (.) äh wie war nochamal der Satz? dann lest er es noch einmal durch und er
 369 merkt sichs besser. außerdem speichert ja das Gehirn, Hand äh Augen Koordination
 370 die Sachen besser ab. beim Tippen (.) ein paar sind (.) ja, wissen schon, wir tippen
 371 langsam (2) vergeht die Zeit//mhm//
 372 CB, FU _└@@ ()
 373 GU: _└@ na is eh klar, ned. und außerdem sag i ihnen,
 374 druckts euch des nebeneinander aus. das is hier ja etwas schwierig, dann hast das so
 375 klein, ja unsere Geräte ist ungefähr (zeigt ein A 5 Papier) ja
 376 CB: _└aha, hmmm
 377 GU: _└dafür hats aber a Touch-Eingabe
 378 CB: _└mhm
 379 GU: _└und des nennt sich
 380 Convertible, wo man das umklappen kann, das man es eben als Tablet verwendet und
 381 die Größe (.) optimal, weil das ist so A4, sowas brauchen wir, Convertible A4 (.) in
 382 allen Schulen. Und (.) Programmieren ist () das is ja alles
 383 relativ. das heißt, ich sage zu meinen auch, wir programmieren, das is (.) die
 384 Programme sind acht Zeilen lang (.) es geht darum das Verständnis zu fördern, wie geh
 385 ich strukturiert vor? wir (.) schreiben da ned a Software (.) mit (.) so wie Office äh äh
 386 mit 30-35 Millionen Programmzeilen (.) sondern ein paar Zeilen, nur damit man das
 387 Verständnis hat, so wie man halt in jedem anderen Gegenstand halt, weiß ich, die
 388 Hauptstädte lernt, ned (3) mehr is es ja ned. //mhm// hm, ja, manche Volksschule fangen
 389 damit schon an mit Scratch (.) kennt ihr das, das ist mit so Module (.) also so Art Lego-
 390 Bausteine, zusammengestellt. und programmieren ist ja ned programmieren. also das ist
 391 ja eine ganze Bandbreite von 0 bis 70 Milliarden, sag ich einmal (5)
 392 EP: waren Sie fertig?

- 393 CB: prinzipiell schon. ähmm (2) damit eben alles gut funktioniert, jetzt an unserer
 394 Schule hab ma i dann eben no aufgeschribn fehlender Strom, fehlende Netzwerk-
 395 Kapazitäten, fehlende Geräte in der dritten und vierten Klass und fehlende äh Synergien
 396 beziehungsweise fächerübergreifende Effekte zwischen den (.) zwischen den Fächern.
 397 EP: [└]okay, äh (2) was ich mir jetzt daraus mitnehm ist,
 398 einerseits okay, Ausstattung (2) wird besser, erzwungenermaßen (2) teilweise, durch
 399 Covid halt. ahmm,
 400 GU: [└] mhm
 401 EP: [└] wobei da eben jetzt noch einerseits fehlt diese klare Linie, sei es
 402 jetzt von den Geräten her, sei es von der Verwendung her, vor allem von den
 403 Programmen, aber auch nehme ich jetzt die Bücher mit oder nehme ich sie nicht mit,
 404 alleine im Lehrkörper, dass es da irgendwie nicht so eine klare Linie gibt. was vielleicht
 405 auch daran liegt, dass einfach die Kompetenzen nicht überall schon da sind, auch von
 406 den Lehrpersonen, logischerweise, weil die es halt teilweise ähm (2) auch noch nicht so
 407 gelernt haben (.) und was jetzt auch noch so ein bissi rausgekommen ist, ist fü- für mich
 408 so dieser dieser didaktische Aspekt. also äh (.) ich habs zwar jetzt in den (.)
 409 Unterrichtsfächern Informatik, ich habs in der (.) Digitalen Grundbildung, aber
 410 eigentlich fließts in den anderen Fächern jetzt noch nicht so aktiv ein, oder es gibt da
 411 noch nicht so viele Synergien. was sie aber auch angesprochen haben, dass das jetzt
 412 schon so eine Idee wäre, dass auch nicht nur für die Kompetenzvermittlung für die
 413 Kinder, aber auch für die Lehrpersonen so zu nutzen, dass ich sag ok ich überleg mir
 414 welche Inhalte möchte ich vermitteln und wie kann ich jetzt die digitalen Medien (.)
 415 zumindest bis dahin mal kennenlernen, dass ich das dafür dann auch verwenden kann
 416 (2) okay, das heißt, wir bräuchten einerseits noch ein bisschen was für die Ausstattung
 417 andererseits noch ein bisschen auch die Kompetenzen für die Lehrpersonen, damit sie
 418 sich dann auch (2) äh damit sie diese Dinge dann auch gut einsetzen können (2) passt,
 419 ich will jetzt noch kurz an dich weitergeben, weil du jetzt genau in die Richtung noch
 420 weiterfragen wolltest.
 421 GU: [└] hm, ganz kurz noch (2) was der Kollege konkret gesagt hat. das ist
 422 eher nicht ähm unter (.) vielleicht haben sie es nicht alles äh (.) wiedergegeben und zwar
 423 die Internetverbindunge, ja.
 424 EP: [└] ja? //mhm//
 425 GU: [└] wenn wir digital arbeiten und wir haben jetz- ghabt
 426 vielleicht äh drei EDV-Säle und 60 Geräte und jetzt hamma 400 dazu, dann (.) muss da
 427 Staat wieder Geld in die Hand nehmen, na. das haben wir auch (.) des hat sehr lange
 428 gedauert, bis wir unsere (.) Direktorin davon überzeugen konnten, so geht es leider
 429 nicht. weil die Lehrer wollen natürlich (.) das im Unterricht verwenden, Streamen,
 430 Filme, wir haben, aber schon 400 Benutzer, ned, unsere Schule hat 1000 Schüler, na,
 431 des geht ned mit einer Internetleitung von äh UPC, na jetzt heißt ja Magenta um 17€
 432 im Monat sondern das kostet auch Geld. ja, und das darf man nicht vergessen. und das
 433 mit den Steckdosen da haben @alle vergessen drauf@. @@@na das Problem hab ich a
 434 () die Kinder zu mir, wenn i eine Supplierung mach, na nehmts Geräte raus (.)
 435 na ja, Herr Professor, naja, meins geht nicht (.) wieso nicht? naja, ich habs gestern (.)
 436 der war nur halb voll (.) und wir hatten schon vier Stunden Unterricht. super, na?
 437 EP: [└] das heißt aber dass
 438 die Geräte dann doch im Unterricht auch eingesetzt worden sind?
 439 GU: äh, nein, äh also lehrerabhängig. also es gibt auch junge Lehrer. also es ist halt die
 440 äh Gauß-Verteilung (.) die Jungen dies halt ned verwenden und Ältere die es auch ned
 441 verwenden, ned aber ich bin da bei der Frau Kollegin (.) äh, natürlich vermehrt die Älteren
 442 haben eher Berührungängste. Also i sag einmal die Geografie Lehrerin, die des seit über

30 Jahren macht, ned, und dann musste man sie erst dazu äh hinbringen@@ hier ihren
@geliebten Overhead-Projektor@, ned den haben wir in die neue Schule nicht
mitgenommen@@ jetzt macht sie auch PowerPoint, ned. //mhm//
BE: [00:40:49] vielleicht, weil da da äh möchte ich eh gern einhaken
GU: ⌞ aha, mhm
BE: ⌞ weil sie das jetzt (.) äh
schildern, die Lehrerinnen die es eben dann nicht (.) sich nicht so schnell auf die neue
Technologie einstellen möchte. ich würd gern a bissl darüber sprechen, wie diese
Digitalisierung oder diese neuen Unterrichts- ähm (.) Möglichkeiten eigentlich jetzt sie
als Lehrpersonen oder in ihrem Fall jetzt vielleicht auf der Metaebene ähm ah berühren,
in dem was ma eigentlich äh äh von der eigenen Profession (.) über die eigene
Profession denkt. also einerseits die Kompetenzen was brauche ich als Lehrperson?
habe ich diese Kompetenzen oder haben die Kolleginnen die Kompetenzen? und auf der
anderen Seite auch a bissl in die Richtung ahm was wird eigentlich von einer Lehrkraft
erwartet angesichts dieser äh Entwicklungen, die einfach in de- die einfach eigentlich
immer schneller auch voranschreiten? und (.) ähm genau da hätten mich einfach ihre
Meinung und auch Ihre Einstellung interessiert dazu, wie sie des eigentlich sehen, also
vor allem auch das, wie sie des erleben, auch vielleicht die Zuschreibung von außen.
was erwarten die Leute von mir? hat sich des verändert (.) ähm gegenüber dem, was
früher (.) je nachdem wie lange man jetzt in dem Beruf ist (.) aber halt, was früher
erwartet worden is.
FU: ja, des is eh einfach. es wird erwartet, dass ma- das das alles im Selbststudium
nachzuholen äh (.) des betrifft mich als Leiterin
CB: ⌞ mhm
FU: ⌞ weil ja die ganze Schulverwaltung jetzt auch (.) digital läuft,
eigentlich (.) also, absolut. und des wird auch von den Lehrern und Lehrerinnen
erwartet. und äh in in Wahrheit, ja natürlich gibt es Fortbildungsangebote und so weiter
ja, äh aber in Wahrheit (.) wird erwartet, dass die Leute sich das im Selbststudium
aneignen
GU: ⌞mhm, ja
BE: und sich was aneignen?
FU: na, was sie halt grad fürn Unterricht brauchen
GU: ⌞genau
BE: schreibt des jemand konkret vor?
FU: na äh na, ich waß ned (.) äh i untterr- i hab (.) i hab ja eigentlich kaum damit
unterrichtet
GU: ⌞ ja, ja
FU: ⌞ ()

- 521 machen@@ die Tische so in Barrieren aufbaut, du kummst a ned duach, bis zu den bis
 522 zu hinteren Reihen bei den Barrikaden hindurch
- 523 GU: └ mhm, mhm
- 524 CB: └ äh, d- der Klassenraum, das sollten
 525 vielmehr so so Arbeitsinseln sein, die dann eben mit so Steckdosen auf diesen Inseln
 526 ausgestattet sind, äh äh vielleicht mit ei- einem so () eine Art Touchscreen in da
 527 Mitten, wo wosd was tuan kannst. aber aber ähm de- die die bisherige Methode und des
 528 was ma sie jetzt neu vorstellt, des geht so allane räumlich infrastrukturell no ned (.)
 529 zam ()
- 530 GU: äh, da kann ich, okay, bei uns is es so, wir haben (.) jeder Lehrertisch hat einen PC
 531 stehen und da läuft a Software die heißt NetFX und du kannst di auf jedn Rechner
 532 zuschalten. unsere Geräte, da mussten die Eltern unterschreiben, dass wir (.) solange die
 533 Kinder in der Schule sind (.) blablabla, wir eben Zugriff auf dieses Gerät haben, die
 534 Kinder dürfen sich auch nichts installieren, weil es ein Arbeitsgerät ist. weil sonst hat
 535 einer 7000 Spiele oben, 18.000 Viren (.) da kommst nie füreinand. aber ich hab auch im
 536 Informatik-Saal i hab alle äh Rechner der Kinder (.) unter Kontrolle. Wennst wüsst kann
 537 i da des dann schicken. NetFX nennt sich das, diese Software. da siehst du alle, alle
 538 Bildschirme. aber i geh lieber zu den Kindern hin, ich schaue nur immer mit, ob da
 539 nicht vielleicht dann doch einer im Internet surft, dann klick i darauf und der Rechner
 540 fährt runter (.) dann ruf ich diesen Schüler auf, sag ich kannst du mir das sagen? Ned,
 541 naja, äh also @ma muss ja gemein auch sein@ also das äh (.) wie gsagt äh ich habe
 542 auch einen Kollegen von der HAK in der Donau(.)stadt, die machen des dort genauso,
 543 die haben a so a ähnliche Software, dass du wirklich auf alle Laptops Zugriff hast
 544 //mhm// und in Digitaler Grundbildung auch. am Lehrertisch ist a großer Monitor äh
 545 also a 24 Zoller, dass ich halt alle (.) alle Bildschirme sehe, klick i drauf und kanns dann
 546 zoomen und äh kann mich auch zum Rechner dazu schalten, wenn i jetzt sag ah mir tut
 547 des Knie weh, jetzt wü i ned aufstehen, ned, alles machbar. ja, geht auch. nur da sind
 548 wir wieder da. friss oder stirb, ned, wir ja hurra wir dan () aber puh bis zu
 549 Ende gedacht? nie. also wies so in da Politik is (seufzt) was ich noch sagen wollte, ist (.)
 550 warte jetzt hab i den Faden verloren, ahja genau. ah ah die die Lehrer werden
 551 alleingelassen. du kannst dir zwar auf der PH irgendwas buchen, aber was nutzt ma des,
 552 wenn des im im Mai //mhm// stattfindet und ich es jetzt brauch //mhm// ja, also ich kann
 553 ned sagen wir stürmen voran und die Lehrer lassma hintnach, na, ah und ich muss auch
 554 dazu sagen, dass ich ja meine Kolleginnen schule, ja weil ich kann ned sagen
 555 () hearst, wie geht des? na, und i kann des ja auch motivieren. so die
 556 eine Spanisch Lehrerin, ja, derer hab i dann a so an so an Convertible wo sie mit uns ja
 557 dann den den Vorteil erkannt hat, hoppla i kann ja dann verbessern (.) also dass sie
 558 schneller is, ja, ja. und die war sehr (.) äh sehr sag ma so äh ungeschickt. also hat
 559 Berührungsängste gehabt, ned //mhm// es is alles alles alles machbar (.) nur (.) äh
 560 nochmals zu unterscheiden, i kann ned irgendwas kaufen und die anderen sollen sich
 561 das (.) ja, machts es halt so nebenbei mit //mhm// ()
- 562 BE: und das, wird das erwartet, dass man das kann?
- 563 GU: └geh sicher (.) geh sicher
- 564 FU: └natürlich
- 565 BE: └und ist das
 566 ihrer Einschätzung nach anders als früher? hat sich da was verändert durch die
 567 Digitalisierung? also ist da vielleicht selbstverständ- wird des plötzlich
 568 selbstverständlicher erwartet?
- 569 GU: **na, na**, des is so äh so wie a Salami Taktik (.) u kriegst immer a Scheibchen dazu,
 570 na das machma no und des machma no //mhm// dann sinnlose Papierdlns ausfüllen, des

- 571 ka Mensch braucht. dann Evaluierung, von da Evalaruierung, der Evaluierung. und ned
 572 amal sagen da muss ma sie Gedanken machen kömma vielleicht einmal das
 573 Bildungsniveau heben? ja (.) oda a Gespräch ums andere führen, sondern (.) vielleicht
 574 soll die Latte a Spur höher, ned, dass halt vielleicht (.) oder äh vielleicht, wenn er jetzt
 575 halt ins Polytechnikum kommt oder für die Unterstufe, dass man ihn nicht durchwinkt,
 576 ned //mhm// und **sie ham dann da des Problem friss oder stirb**, ned [zeigt auf die
 577 Leiterin der Polytechnischen Schule] aus da da äh Volksschule, aus da (.) jetzt haßts ja
 578 nimma neue Mittelschule, werns durchgewunken, Hauptsache wir sans los, ned, und wir
 579 hams dann a. aus da Volksschule hammas dann auf einmal **bumm**, da müssma eine
 580 achte äh erste Klasse aufmachen (.) für des is unser Gebäude nicht ausgelegt. wir haben
 581 ja nur mit sieben kalkuliert, wo wir die Schule neu gebaut haben. kommt von der
 582 Bildungs () ihr müssts a achte Klass aufmachen (.) (seufzt) so dieses san natürlich äh
 583 wenn man die Ergebnisliste, na da hast den unteren Teil, so jetzt musst du irgendwie
 584 zam mischen, ned, dass da, dass=du ned sagen kannst (.) so ich habe i hab in der letzten
 585 Klass @@@ in der letzten Klasse Zweidrittel nicht genügend (2) des bringts auch nicht
 586 (.) oder aber vielleicht, dass man einmal auf die Idee kommt, die Schulgebäude besser
 587 zu nutzen, ned, da kann man ja äh als damals mei Frau, mei Frau hat damals
 588 Nachmittagsunterricht gehabt, weil wir hatten nur ein Gymnasium im 22. Bezirk, äh,
 589 eine HAK im 22. Bezirk. da hat es Vormittags- Nachmittagsunterricht gegeben,
 590 klassenweise. kann man sich alles überlegen, na, alles machbar. nur, um ihre Frage
 591 zu beantworten, ja:: es, es wird so unterschwellig erwartet, ned, dann macht das, oder,
 592 wie war der Wortlaut?
 593 BE: └ na, mich interessiert auch
 594 GU: └ ja, ja
 595 BE: └ ganz konkret, ob sich zum Beispiel, auch weil es
 596 angesprochen worden ist dass die Klassenräume eigentlich anders organisiert sein
 597 sollten
 598 GU: └ ja, ja?

Passage: Allein angesichts der Digitalisierung

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Allein angesichts der Digitalisierung

- 600 BE: └ nämlich zum Beispiel mit Lerninseln und das dieses frontale Setting nimma
 601 so passt. verändert sich eigentlich durch diese digitalen Medien auch des, was von einer
 602 Lehrperson im Sinne von Professionsverständnis erwartet wird, also soll man vielleicht
 603 auch als Lehrperson nimma vorne stehen, und so ein das Wissen vermitteln? Geht da
 604 die Erwartung eher in Richtung, dass man eben sich moderierend bewegt? haben sie da
 605 den Eindruck, dass sich des verändert, auch mit sozusagen mit der Einführung dieser äh
 606 neuen Unterrichtsmöglichkeiten?
 607 FU: aber ich versteh jetzt ihre Frage
 608 GU: └ hm, was was (.)
 609 FU: └ nicht. was hat das mit der Digitalisierung zu tun?
 610 GU: └ Digitalisierung zu tun?
 611 FU: └ na das hat auch im äh im
 612 herkömmlichen Unterricht hats auch (.) äh

- 613 GU: ⌊ gehst du ja auch auf und ab...
614 FU: ⌋ hat es auch äh (.) integrativere
615 Personen gegeben. also i (.) ich denke, da an eine bestimmte Person, die sehr, sich
616 unheimlich gut mit die Sachen auskennt, die is vorher ned umananda äh gr-, war vorher
617 nicht integrativ und sie steht jetzt genauso vorne. also (.) des hat für mi ned
618 zwangsläufig was miteinander zu tun, also so die Idee (.) **und dann werden wir alle in**
619 **Gruppen und Teamwork wird dann ganz besonders besser**, das halt i ja für a
620 Illusion.
621 GU: ⌊ ja, ja, das is
622 FU: ⌋ des is, und und es werden uns da so komische (.) äh äh Schimären
623 vorgespielt ja als wär dann mit der Digitalisierung wär automatisch Teamarbeit möglich
624 CB: ⌋ da äh
625 FU: ⌋ und wäre
626 zielführend
627 CB: ⌋ da gib i ihnen vollkommen recht. also nur weil die Software Teams haßt@@@
628 FU: ⌋ ja
629 CB: ⌋ @haßt des no ned@
630 FU: ⌋ na sicha
631 CB: ⌋ @@@dass
632 wir jetzt im Team zamarbeiten@@@@
633 ALLE:@@(3)@@
634 FU: und genauso ist es auch mit der, wie sie, wie ein Lehrer in der in de- seine Aufgabe
635 und seine Rolle in der Schule sieht. des hat mit dem überhaupt=nix ztun.
636 GU: ⌋ na,na
637 FU: ⌋ ganz im Gegenteil. da
638 bei dem Schiri Schari da, bei die Geräte da, da brauch i sowieso nur mehr so sitzen, da
639 brauch i ned amal mehr schreiben, i mein, **das sind, das sind Ideen** (.) i mein sie sehn
640 schon, dass i nicht auf der Seite bin. ja, das hat a was mit meim Alter ztuan,
641 is mir scho kloar
642 GU: ⌋ na:::: i bin ja a ned jung
643 FU: ⌋ aber (.) äh was mich so aufregt ist dass da eine **Illusion**
644 GU: ⌋ja, ja
645 FU: ⌋ des san ja ned einmal (.) **da werdn Bilder erzeugt, die**
646 **einfach nicht stimmen. es ist ned so, des bringt des ned automatisch mit sich.**
647 CB: na, absolut ned. also, manchmal vielleicht sogar eher das Gegenteil, weil halt jeder
648 für sich alleine
649 FU: ⌋ mhm
650 CB: ⌋ so ein Gerät bedient und einschaut. es gibt durchaus a paar digitale Tools,
651 die das kollaborative Arbeiten oder File-Sharing oder oder Datenaustausch durchaus
652 erleichtern. aber aber prinzipiell des des Arbeiten am Gerät is jetzt amal absolut nicht
653 teamfördernd //mhm// oder ka Teamarbeit. da braucht es schon Projekte außerhalb der
654 Digitalität, wo das Digitale vielleicht a Werkzeug dann dazu is, aber ähm des Projekt an
655 sich einfach a a Teamarbeit äh erfordert //mhm//
656 BE: also eigentlich a bissl der gegenteilige Effekt, dass von Außen die Erwartung is,
657 man is jetzt so ein- eine moderierende oder teamarbeitende Lehrperson und in der
658 Praxis ist es eigentlich so, dass die die Tools zu Vereinzelung führen und man fast
659 schwieriger?

660 CB: └ also i find halt scho. ma ma trifft sich im virtuellen Raum und ma ist dann in
661 einem virtuellen Raum gemeinsam, wo die Manschgerl umadumrennan aber es sitzt
662 jeder vor seim Gerät und schaut in sei Gerät eini. des ist ja äh äh ja a Trugbild,
663 GU: └ genau, genau
664 CB: └ dass des eigentlich die
665 Zusammenarbeit wäre//mhm//
666 FU: es es ist ja auch in Corona-Zeiten (.) da durften wir ja nur die, also die Konferenzen
667 digital abhalten, über Teams oder über Zoom und sonst was.
668 GU: └ ja
669 FU: └ erstens amal habe ich gemerkt, dass die
670 Konferenzen viel kürzer dauern (.) ein Drittel der Zeit. i war immer ganz flott fertig,
671 GU: └ aha
672 FU: └ weil
673 einfach, gut das is vielleicht ein Gewöhnungseffekt, dass mag sein, dass, wenn man mit
674 dem aufwächst, dann redt man da mehr oder sowas. (.) aber, es san ned so vü Fragen
675 kommen. es sind jetzt bei Konferenzen und davor und jetzt wieder (.) manches Mal
676 muss ich a sagen gehts ma auf die Nerven //mhm//, weil da redens dauernd miteinander
677 zu einem Thema, fangen a zum streiten an wohlmöglich, das hat es in Teams nicht
678 gegeben.
679 GU: └mhm
680 FU: └und des find i eigentlich schad. weil beim Streiten, i mein, da passiert a
681 was (.) das ist nicht mehr passiert, ja. und des äh (.) also äh des
682 schauen sie, warum soll eine Technologie per se was verändern?
683 EP: na die Frage is, verändert also (.) die Art wie wir sie nutzen etwas
684 beziehungsweise...?
685 FU: └eben, das ist der Punkt. aber die Technologie (.) an sich verändert nichts.
686 JS: └ und umgekehrt vielleicht? vielleicht hat sich vorher schon verändert
687 und deswegen is es logisch, die Technologie mehr zu nutzen. deswegen.
688 GU: hm, also Informationstechnologie ist nix anderes als von analog auf digital. und da
689 bin i bei der Frau Kollegin. es ändert sich nix und warum sie schneller sind? i war auch
690 schneller, ganz klar. weil ich geh ja durch die Klassen, sehe da, aha?, ned, der schaut
691 rein in den Bildschirm, ned, er macht was anderes der Schüler, ned, dann frage ich ihn,
692 na, des fällt ja da weg. weil die sitzen ja da irgendwo und machen irgendwas, ned, da ea
693 paar san im Autobus gessen, ned und dann sag ich ich schalte mich zu deinem
694 Bildschirm, das geht jetzt nicht. dann sag ich, na wieso ned? ich sitz im Autobus, ned.
695 und auch bei Frontalunterricht, die EDV-Säle sind Frontalunterricht, aber es i muss ja
696 ned sitzen bleiben, das macht ja eh ka Lehrer dass er dort (.) herumhängt, sondern i geh
697 ja a äh patrouillieren, ned und schau was machen. sitz dann hinten, na dann müssens
698 sich umdrehen, Fragen stellen, haben es alle verstanden, drei rufen **ja**, sag ich gut das
699 sind drei von 16 und wo sind die anderen dreizehn? also das System nur Digitalisierung
700 ändert gar nichts. da soll amal ana von da Tintenburg, da in da (.) wo isn die? in welcher
701 Gassn is des Ministerium, soll amal kommen und soll uns amal zeigen wie ma
702 unterrichtet, ja. was sie vorhaben, weil ich müsste ja mitschreiben, ned. so, i hab aber
703 nur 50 Minuten bei ana Stund, wenn i des alles mach (.) wann komme ich zum
704 Unterrichten? (.) ja () ja ich, ja jeder müsste rein theoretisch jederzeit seinen
705 Notenstand bekannt geben. dann muss i aufschreiben, a Liste, muss immer Punkte
706 machen und irgendwo eintragen und habe dann **so a Mappen**, ja und (.) es wird ja alles
707 erwartet (.) man lässt sich Gesetze einfallen, ja, **juchu.** aber zeig amal vor (.) wie ma
708 das handhaben möchte, ned. und Digitalisierung, das ist ja nur, da hat sich nur das
709 Medium geändert //mhm// der Lehrer steht im Vordergrund, ned. und entweder hast an

710 Kontakt zur Klasse, bei einer dauert es länger bei anderen wird es dir nicht gelingen,
711 weil das sind ja (.) Gruppenbildungen (.) du hast drei auffällige Schüler, ja, da hast, ja,
712 puh, da musst kämpfen, also wie krieg ich die in den Griff.
713 BE: also so zusammenfassend kann man irgendwie sagen, dass diese Erwartungen, die
714 in den Lehrberuf gelegt werden, eigentlich so gar nicht in der Praxis, sich so gar nicht
715 einlösen lassen. Auch teilweise, weil die Technologien gar nicht dazu (.) einladen, dass
716 man den Unterricht anders gestaltet oder so teamorientiert gestaltet.

Passage: Digitalisierung als Enttäuschung

Datum: 17. März 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Julia Schöllbauer (JS), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: GU, FU, CB

Digitalisierung als Enttäuschung

717 FU: └ ich glaub, es is nicht eine Maßnahme,
718 GU: └ mhm
719 FU: └ wissen sie. i kann ned so wie da Kollege gsagt
720 hat, i kann (.) natürlich wenn ich einen Rundherum (.) aber das das setzt ja schon ein,
721 eine Änderung, eine Änderung des Bewusstseins voraus, ja. wenn ich sage, ich will
722 Schule neu gestalten, dann gehts ned darum, ob die jetzt an Computer habn oder nicht.
723 **das ist das ist daneben.** und nur teuer und (.) da muss i ma a Gesamtkonzept überlegen,
724 ich muss an Schulbau machen, wo ich sagen kann, mhm, ja, da kann i sowas, da kann i
725 so Tische hinstellen, ja. i muss an Schulbau machen, i muss weg von diesem
726 Fächerunterricht gehen. 50 Minuten. dann kann ich auch dieses Medium anders
727 einsetzen
728 CB: └ ja, ja, absolut
729 FU: └also jetzt (.) **die irrige Annahme wir tun jetzt digitalisieren und dann**
730 **passiert des sozusagen äh äh automatisch alles.** das ist das Pferd am am äh von hinten
731 aufgezäumt.
732 CB: └ mhm
733 FU: └ ich muss meinen Zugang zu Bildung und zur Schule ändern (.) oder
734 ned i, i, meiner Meinung nach hab i eh an ganz
735 GU: └ mhm, ja
736 FU: └guten aber von der Politik her oder **auch von der**
737 **Bildungswissenschaft** oder wer immer da daran beteiligt ist ja, des gehört, des muss i
738 ma überlegen
739 CB: die Bildungswissenschaften wüsste es eh, die Politik wü es
740 FU: └ja, ja
741 CB: └es einfach ned sehen und a
742 ned umsetzen
743 GU: └ja, ja
744 FU: └ja

Transkript Gruppe 2

Passage: Schule als Spiegel der Gesellschaft

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Schule als Spiegel der Gesellschaft

- 154 KI: also ich kann glei was dazu sagen. aus meiner Sicht ist Schule immer ein
155 Spiegelbild der Gesellschaft, egal ob im Menschlichen, im Sozialen oder vor allem auch
156 im technischen Fokus, es heißt, es ist Aufgabe äh der Schule (.) vor allem ()
157 der Oberstufenformen den Umgang damit zu lehren (.) sowohl die technische
158 Problemlösungs- und Nutzungskompetenz, als auch vor allem die Eigenverantwortung
159 bei beim Umgang mit den Themen Security, mit dem Thema was gebe ich preis, wie
160 geh ich damit um, also mit der Medienkompetenz im Allgemeinen. und es ist ganz
161 dringende Aufgabe der Schule, weil (.) ich glaub des ist eh gesetzeltes Wissen (.) den
162 Umgang, den Nutzen, den Mehrwert, die Verantwortung damit zu zeigen, auch die
163 Lehrkräfte, aber des ist eben dann wahrscheinlich der weitere Punkt, dorthin
164 mitzunehmen und nicht sich in irgendwelchen Verboten oder Abschottungen äh (.) äh
165 sozusagen (.) zu umgehen. es ist auch a ganz a wichtige Aufgabe der Lehrkräfte (.) und
166 des ist nicht immer leicht, das gebe ich zu, sich mit äh diese Medienkompetenz zu
167 haben, zu lehren, auch fächerübergreifend zu haben, auch wenn ich sie selber Stichwort
168 TikTok, Snapchat (.) wie auch immer, auch wenn ich sie selber persönlich nicht nutzen
169 muss
170 EP: wie sehen des die anderen?
171 FS: würd ich gleich mitgehen mit der Meinung, weil ahm i bin (.) der erste gewesen an
172 der Schule, der Chat GPT gleich relativ breit genutzt hat im Trial and Error Prinzip, mit
173 den Schülerinnen und Schülern in Betriebswirtschaft grad im Thema Marketing, der
174 kreative Prozess, der lässt sich unglaublich gut damit verarbeiten (.) Schüler merken
175 aber gleichzeitig, dass ähm (.) es durchaus flaws gibt in dem Programm. also du merkst,
176 des reine Wissen (.) des reine Wissen, kann kann Chat GPT nicht so gut wiedergeben,
177 es geht da mehr um den kreativen Prozess, also dass man des genau so:: (.) es kommt
178 raus (.) ein neues Programm, probiermas gemeinsamen im Unterricht aus //mhm// auch
179 dass a ein gemeinsames Geben und a Nehmen ist (.) ähm Social Media (.) auch da, ich
180 bin da auch nicht für Verbote, sondern für wie nutzt man es? und w- w- warum schlägt
181 mir TikTok das vor, was es mir vorschlägt? dass Schülerinnen und Schüler verstehen,
182 dass das äh ein **Spiegelbild** ihrer Selbst ist (.) weil das ist ein guter Algorithmus, also,
183 dass man solche Dinge erklärt und und und beibringt und nicht nur sagt, es ist schlecht
184 (.) //mhm//und gefährlich, ja
185 LM: mit welchen Endgeräten arbeitet ihr (.) in den Schulen?
186 KI: ah, des ist sehr unterschiedlich. wir haben in den alten Modellen also in den
187 aufsteigenden Klassen noch Notebook Klassen. wir haben jetzt ah (.) in der höheren
188 Form, also in der Handelsakademie 100 Prozent bring your own device-Quote //mhm//
189 das heißt, jeder hat prinzipiell, ich sage jetzt mal, ein Notebook ähnliches Gerät
190 LM: und das ist auch möglich (.) also, dass jeder wirklich sein privates Gerät (.)
191 mitbringt?

- 192 KI: also ich glaub, da komm=ma beim Punkt drei dann sicherlich noch drauf zu
193 sprechen (.) wir haben natürlich sozioökonomische Verhältnisse, die das nicht immer
194 ermöglich, aber ich glaub da is auch sehr stark die die öffentliche Hand aktuell und auch
195 künftig gefragt (.) //mhm// für Augenhöhe im sozialen Bereich zu schaffen, aber mit
196 vereinten Kräften (.) wir ham über 80 Leihgeräte,
197 LM: _└ah ja
198 KI: _└die ma zur Verfügung stellen noch aus Corona Zeiten schaffen wir das
199 einigermaßen gut. und es ist nicht das Problem, dass man geglaubt hätte
200 LM: _└okay ja
201 FS: _└arbeitet ihr auch mit Karo Data
202 zusammen? Is des auch ei-
203 KI: _└nein
204 FS: _└aha weil bei uns (.) bei uns kommen die die Laptops für die
205 Schüler, die sich selber keines leisten können kommen vom Karo Data
206 LM: _└aha
207 FS: _└des is a allround Service
208 Paket, die dann den Laptop zur Verfügung gstellt kriegen,
209 LM: _└aha
210 FS: _└die kriegen ihn eingerichtet, wenn er kaputt ist, geben sie ihn
211 ab, kriegen am nächsten Tag an neuen Laptop
212 LM: _└aber keine Laptopklassen? also::
213 FS: _└wir haben auch Laptopklassen, doch.
214 LM: _└schon?
215 Laptopklassen?
216 FS: _└doch also mei Betriebswirtschaftsklasse ist a Laptopklasse, genau,
217 LM: _└ah, ok
218 FS: _└da arbeiten wir
219 auch eigentlich alles über One-Note
220 LM: _└aha
221 BH: des is jetzt interessant, dass ich eigentlich überhaupt nicht weiß, wie das bei mir in
222 der Oberstufe ist, muss ich zugeben (.) wie wie meine Oberstufenschüler ausgestattet
223 sind. Ich gl- also es is so **also ich nehme** an die ham alle an Laptop, weil das brauchen
224 sie irgendwie (.)
225 dann mit der Zeit?
226 EP: _└aber von zu Hause aus?
227 BH: _└() ja::
228 glaub glaub nicht, dass das die die Schule regelt. da bin ich wirklich blank

Transkript Gruppe 2

Passage: Einsatz digitaler Geräte

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Einsatz digitaler Geräte

- 229 KI: └**aber ihr kriegt ja in der**
 230 **fünften** Schul- die Schule, die, die, die, die, Au- überhaupt, die die Ausstattung in der
 231 Unterstufe vom Ministerium, na?
 232 LM: └genau
 233 BH: └ja, das kriegen wir jetzt. aber das ist die Unterstufe. ich habe jetzt das
 234 getrennt gedacht. also bei uns gibt es (.) also bei uns gabs schon vor der Corona
 235 Pandemie schon ähm Leih-iPads //mhm// deswegen sind wir bei iPads geblieben und
 236 mit denen sind jetzt die Unterstufenklassen ausgestattet oder werden ausgestattet. ich
 237 unterricht zurzeit eine dritte Klasse, also die ham alle iPads (.) ahmm, ah, wa::s in
 238 gewisser Weise glaube ich ganz gut funktioniert, weil das schon (.) also weil da schon
 239 eine sehr große Kompetenz da war in der Schule, auch bei den Lehrkräften. ähm, ja, ich
 240 mein (.) ich seh da ganz allgemeine Probleme. Ja, also es is irgendwie des gleiche wie
 241 mit Schulbüchern halt in Wirklichkeit, die Schüler lassen sie halt zu Hause, vergessen
 242 sie, tun sie nicht aufladen, @das Problem mit diesen Büchern ist (.) also es sind ja keine
 243 Bücher@@ na sondern die müssen aufgeladen werden und (2) also ich mein, in meinem
 244 Unterricht werden sie nicht so explizit gebrau::cht, dass man jetzt sagt okay, wir
 245 wechseln jetzt das, was wir normalerweise machen, ähm, wir schreiben jetzt auf dem
 246 iPad oder so, sondern dann ist das halt Zeichnen auf dem iPad, also wir wurden schon
 247 aufgefordert, das zu nu::tzen und ich glaube, ich hab es im Vergleich zu Kolleginnen
 248 eigentlich sogar relativ viel genutzt, aber es stellen sich halt im Alltag dann sehr viel
 249 Probleme ein (.) also bei den iPads zum Beispiel das Problem, dass das iPad
 250 automatisch **irgendwelche Sachen löscht**@@ die Bilder sind dann weg@ also das is
 251 wirklich für mich relativ absu::rd und da ist dann au::ch @die Kompetenz der
 252 Lehrerinnen nicht da@ also ich hab keine Ahnung, warum das iPad irgendwelche
 253 Sachen löscht@ wenn mir die Kinder das erzählen, dann frage ich zuerst hä? das kann
 254 doch nicht sein, das gibt es doch nicht, zeig mir das noch einmal (2) und dann komm ich
 255 drauf, aha, das kommt tatsächlich vor, das ist normal jetzt @o::kay ich muss das jetzt
 256 quasi akzeptieren@ dass (.) dass ich irgendwie Zeichnungen mit ihnen sichern muss, jh
 257 (.)gezielt, damit die nicht einfach verschwi::nden (.) also es es is irgendwie (.) für mich
 258 ist es so ein **Ungreifbares, da passiert irgendwas in gewisser Weise** ja, also ich hab
 259 (.) ch glaub, ich hab eine relativ hohe Kompetenz äh hab ich mir gedacht, a::ber diese::
 260 diese:: Geräte sind ja auch in dem Sinne nicht mehr so kontrollierbar, wie das alte
 261 Computer waren da hast du genau etwas eingegeben und dann hat der das gemacht. war
 262 mein- meine Erinnerung (.) und bei (.) bei iPads zum Beispiel da passieren halt Dinge
 263 du weißt nicht, wo das Ding hinspeichert, du weißt nicht, was es damit machen wird,
 264 und da bin ich mir manchmal nicht sicher (.) ob das ein (.) @Digitalisierung in der
 265 Schule-Problem ist (.) oder ob das ein Aha Software geht in diese Richtung-Problem@
 266 is (.) sehr interessant, dass man eigentlich sehr wenig Kontrolle hat mehr//mhm/
 265 FS: ähm, das fällt mir in letzter Zeit immer öfters auf, wenn i mit Schülerinnen und
 266 Schülern in in einem Nebenfach wo arbeit, wo wir gemeinsam a Geschäftsideen
 267 schreiben und wir tun da Dokumente sharen und die Schülerinnen speichern es richtig
 268 ab, vermeintlich (.) und dann seh ich aber ihre Ordnerstrukturen (.) es ist wirklich (.)

Transkript Gruppe 2

Passage: *Digitalisierung im Unterricht*

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Digitalisierung im Unterricht

- 315 EP: mhm, ahm (.) da kommen wir dann eh auch nochmal da:zu. ich würde jetzt gerne
 316 nochmal ein bisschen nachha::ken, also wenn ich das richtig gehört hab (.) alle setzen
 317 digitale Medien ein und es dürfte ja auch schon jetzt mehr oder weniger gang und gäbe
 318 sein bei ihnen, dass sie halt alle mit Laptops auch arbeiten (.) ersetzt das dann die
 319 Schulbücher? beziehungsweise wie konkret (.) ähm also äh irgendein irgendein Beispiel
 320 wie würden sie jetzt in Geschichte zum Beispiel ahmm den Laptop einsetzen? ist das nur,
 321 dass die Kinder am Laptop mitschreiben oder suchen die sich irgendwelche Sachen aus
 322 dem Internet raus oder was, was genau?
- 323 LM: also es is Mitschrift, es is Recherche, es ist auch viel Game based Learning bei mir.
 324 also wirklich ahm Tools einsetzen mit denen sie (.) ahm ja:: Sachen ((seufzt)) äh ja
 325 erfahren können oder halt es wirklich ausprobieren können, also ich setz es eigentlich (.)
 326 durchgängig ein //mhm// mit den verschiedensten Tools präsentieren
- 327 EP: [└]aber Hefte? haben sie dann auch noch, oder Bücher?
 328 oder ist das alles ersetzt?
- 329 LM: [└]nein (.) nein also, ich versuch eigentlich mit One-Note, also Richtung One-
 330 Note zu gehen, weil das ist ja wirklich eigentlich wie ein digitales Heft, ist ein bisschen
 331 schwierig, aber ja (.) derweil haben wir einfach Word-Dokumente. also bei mir ersetzt
 332 das komplett ein Heft, Schulbücher haben wir noch, aber eben über Digi for School,
 333 also halt elektronisch, dass sie das einfach aufrufen mit dem Laptop //mhm// also (.),
 334 also ich seh nicht mehr die Notwendigkeit eines Schulbuchs, ich seh nicht mehr die
 335 Notwendigkeit einer (.) schriftlichen Mitschrift.
- 336 FS: des Pr- Problem is, ich hab versucht PP ausschließlich über One-Note zu machen
- 337 LM: [└]mhm
- 338 FS: [└]hab dann
 339 aber wieder ein paar Studien gelesen, wie wichtig es ist (.) praktisch diese Hand-Hirn
 340 Schranke, dass Schüler und Schülerinnen sehr wohl mitschreiben müssen //mhm//, um
 341 es besser zu lernen. ich merke jetzt (.) weil am Anfang hab ich es so gemacht, dass ich
 342 eine Zusammenfassung einfach erstellt hab mit ihnen gemeinsam. dann haben sie
 343 praktisch versucht //mhm//über Übungen die Sa- die Sachen zu erarbeiten, merke aber
 344 wenn ich da vorne a Tafelbild erstelle ähm so old school des is und sie mitschreiben und
 345 sowas, dann stellens intelligente Fra::gen und dann erarbeiten sie sich ist besser (.) also
 346 wei des is bei mir noch immer a bissl a trial-and-error grad ich merks ausschließlich
 347 One-Note (.) funktioniert ned ganz, jetzt versuch i so a Tafelbild gemeinsam zu
 348 erarbeiten und mache selbst //mhm// die One-Note Zusammenfassungen für sie zum
 349 Lernen nochamal
- 350 LM: [└]mh, ja da arbeit ich halt mit Padlats zum Beispiel weil sie sich ja dann auch
 351 einbringen können
- 352 FS: [└]aha,
- 353 LM: [└]wenn wir zusammen das erarbeiten
- 354 FS: [└]ja, ja

- 355 LM: └zum Beispiel zu einem ganzn
 356 Thema halt dann ein Tablet ah Padlat, wo sie dann eben genau jetzt gleich mit rein
 357 arbeiten können
 358 FS: └ mhm
 359 LM: └und auch mitschauen können und das **wächst** halt dann (.)
 360 gemeinschaftlich und es wird halt dann
 361 FS: └ mhm, mhm
 362 LM: └abgespeichert, **ja::**, ich hab jetzt auch noch nicht (.)
 363 den idealen Weg
 364 FS: └ja, ja
 365 LM: └gefunden;
 366 BH: ja, ich hab schon den Eindruck, dass das so ein Abwägen is wie sehr möcht ich mit
 367 dieser Technologie kämpfen.
 368 FS: └ mhm
 369 BH: └ während ich eigentlich versuch Inhalte rüberzubringen? und wenn sie
 370 wenn sie etwas gut können und schon gut eingespielt sind auf die Technologie (.) da::nn
 371 ge::ht das irgendwie, dann läuft das flüssig; aber ahm in den Anfangsphasen oder wenn
 372 ich das nicht oft genug benutze? (.) ja, dann kann es einfach sein, dass ich in
 373 Wirklichkeit ähm meine Unterrichtszeit damit verbringe, mit der Technologie zu
 374 kämpfen; und dass mir da sehr viel verloren geht eigentlich an Zeit, die ich für den
 375 Inhalt nutzen wollte, ja (.) und des find i ähm (.) des is immer so ein Abwägen (.) möcht
 376 i des überhaupt haben? also für meine Fächer, die natürlich extrem haptisch sind,
 377 bildnerische Erziehung und Werken, ahm ich überleg grad ein Schulbuch zu schreiben
 378 und ich würd das ni::e digital machen wollen (.) ja, weil für mich ist die Haptik
 379 natürlich relevant, ja; ahm und ich kanns mir (1) auch eigentlich ehrlich gesagt (.) also
 380 ich ich kanns mir nicht als Mehrwert vorstellen, die Bücher digital zu haben; ich finde
 381 Zusatzmaterialien ahm (.) sehr nett; ahm (.) das hab ich vorher nicht erwähnt, also ich
 382 assistier ja auch in anderen Fächern im Unterricht, das ist bei uns, gehört bei uns zum
 383 Schulkonzept. also ich assistiere grade zum Beispiel in Geografie im Unterricht und ich
 384 finds super, wenn man Zusatzmaterialien hat am iPad, ja, (1) aber ähm (.) ich finds
 385 eigentlich extrem angenehm, wenn wir ein Buch aufmachen, muss ich immer noch
 386 sagen@@ und ich hab das Gefühl, dass das für die Schülerinnen auch eigentlich
 387 angenehmer ist, weil sie werden einfach auf diesen Geräten ständig abgelenkt; also sie
 388 ha- sie haben (.) die Versuchung ist (.) also das ist etwas Soziales, natürlich, dass die
 389 Versuchung sehr groß ist; aber es=is auch einfach weil die Technologie dauernd
 390 irgendwie sowas tut
 391 MS: └ja, des versteh i; i sehs a so a bissl also i find das Buch (.) an sich bin jetzt nicht
 392 so der Typ, der jetzt ähm immer das Buch benützt? ähm, in den im Anfangsunterricht
 393 eigentlich noch mehr. aber i geh eigentlich immer mehr davon weg, aber i würd es jetzt
 394 eigentlich nicht ersetzen wollen, weil es ist trotzdem in einem Buch, so eine gewisse
 395 Zusammenfassung, eine gewisse Mitschrift eigentlich a:: (.) natürlich jetzt nicht von
 396 ihnen aber trotzdem irgendwie zusammengefasst (.) u::nd (.) so Digitales finde ich eher
 397 ergänzend eigentlich gut; zum Beispiel zum Vokabeln lernen; da gibts Quizlet, da kann
 398 man die spielerisch dann lernen, gibts a ganze Liste, muss man dann anfertigen als
 399 Lehrperson; aber da geh i dann halt weg von den ganzen Listen, einfach nur vom Blatt
 400 lernen, sondern kann es dann halt spielerisch wiederholen (.) oder gewisse Videos (1)
 401 die find i (.) i glaub es kommt halt auch a bissl auf des (.) auf des Unterrichtsfach an
 402 zum Beispiel bei einer Sprache; ich find schon, dass es was lebhaftes ist und das basiert
 403 halt irgendwie auf Kommunikation und zu viel Digitalisierung in dem Bereich finde ich
 404 dann einfach auch irgendwie, wie du schon gemeint hast, ablenkend und irgendwie

jedem ChatGPT und anderen Dingen an gewisse äh äh (.) Grenzen (.) und auch dieses
voneinander lernen ich finds nicht schlimm (.) bei manchen Themen durchaus auch
inhaltliche Variante aber vor allem auch technologische Variante zwischen Lehrperson
und Schülern gar nicht so viel Wissensvorsprung zu haben, nämlich auch voneinander
lernen und auch wenn mir eine SchülerInnen ein Schüler etwas unter
Anführungszeichen beibringt wie gemeinsam ein Problem lösen (.) was auch immer ist
es nix (.) also nix was meine Kompetenz (.) äh beschneidet; ich glaub schon eines, dass
es sehr stark äh (.) auch in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt, aber auch
in der Leitung einer Schule, (.) ähm sich di- diese Zukunft zu antizipieren sowohl im
Bereich der Fortbildung sowohl im Bereich des kollegialen Austauschs und äh diesem
(.) Gef- dem teilweise vorhandenen von dem angesprochenen Gefühl des Hintennach-
Seins ähm das in dem Sinne abzufedern es muss nicht jeder in dem Sinne verwenden (.)
ich muss es verstehen ich muss es moderi::eren ich muss die Vorteile, Nachteile,
Risiken äh:: sozusagen (.) denen muss ich begegnen u::nd äh:: ich glaub was ganz
wichtig ist dabei ist die Problemlösungskompetenz; dieses Antizipieren (.)
wie löse ich ein (.) das ist bei manchen Jugendlichen sinds immer noch die Elte::rn
entweder Vater oder Mutter äh das is dann wieder die nächste Gender-Frage wer zu
Hause den Drucker anschließt obwohl die (.) Schülerinnen und Schüler aus der
Generation Handy kommen (.) kann dann auch nachher noch ein sehr nettes Bonmot
über einen über ein Wäh::lscheiben-Festnetztelefon erzählen (.) viell- @ich erzähls
gleich hab einen Wählscheiben Apparat in eine Klasse gestellt eine Telefonnummer
dazu gelegt und gesagt bitte wählen sie das:@

FS:
MS:
BH:
LM:

KI:
Scheibe zu drücken zweiter Versuch war die ga::nze Hand in die Scheibe zu stecken
ähm de- und es werden hier am Tisch auch nicht alle so ein Gerät bedient haben jemals
ähm; das heißt es geht einfach darum mit diesen Medien der Zeit (.) in dem Sinne
umzugehen und ich würde hier nicht immer die (1) ich glaub es ist wichtig an die
Eigenverantwortung und an die persönliche Neugier und
Weiterentwicklungsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen zu appellieren (.) weil es
sind nicht die Jungen es ist keine Generationenfrage zumindest bei mir im Haus und bei
den Schulen die wir im Direktorenverband sehr stark betreuen (.) sondern es ist eine
Frage der persönlichen Neugier des persönlichen Mittuns und des persönlichen
Engagements sozusagen mit diesen Dingen (.) zu wachsen ja (.) und und und durchaus
amal auch damit damit Umgang zu haben und sich auch den Schülern zu nähern ich
muss (.) nicht da sozusagen da Fachexperte sein bei den Schülerinnen und Schülern, ich
muss der Moderator sein der in Chancen Risiken Geschäftsmodellen in sozialen
Beziehungen und so weiter denkt ich glaub (.) dort ist eine ganz wichtige **Änderung**
auch im LehrerInnenbild notwendig; um die Leute dort abholen zu können; (2)

FS: gefällt mir unglaublich gut (1) ä::hm (.) super ähm @@
KI:
FS:
Stunden lang mit einer Klasse darüber gredet die mir erklärt hat (.) und das wirklich
augenscheinlich gut erklärt hat und ich kenn die Lehrkraft und ich schätz das auch so
ein (.) und haben mir erklärt wie die Lehrkraft bewertet und zwar so (.) ähm (.) und
@@ des ist des Grundproblem dass wir Lehrkräfte diese intrinsische Motivation (.) ich
liebe sie ich bin intrinsisch motiviert und da seit ihr alle so wie wir hier am Tisch sind

494 intrinsisch motiviert sonst wär ma ned da (.) ähm und dennoch werden Schüler und
 495 Schülerinnen ganz oft von Lehrkräften unterrichtet die nu::ll intrinsisch motiviert sind:
 496 kein Interesse haben an Social Skills oder sonst irgendwas und ich seh das relativ
 497 ähnlich ich sehe eine Lehrkraft eher als Coach, als Moderator und die Schülerinnen
 498 haben sich auszuprobieren das merke ich im Wirtschaftsinformatik-Unterricht (.) diese
 499 Angst in Excel Herr Professor was passiert wenn ich da draufklick? keine Ahnung
 500 probiers=au::s; probiers=au::aus; tob=di=au::s; und da lernens erst langsam diese Angst
 501 loszulassen und Dinge auszuprobieren und Fehler zu machen (.) also genau des (.) und
 502 das i sag i muss es ned wissen; probiert selber aus (.) ähm (.) finden wir es gemeinsam
 503 heraus oder ich tu zumindest so
 504 LM: └@@@
 505 FS: └ als hätt i keine Ahnung davon (.) ähm (.) voll (.) äh trotzdem ist es
 506 glaub i immer schwer zu sagen dass ich nur(.) dass es wichtig ist (.) dass sie sich selber
 507 motivieren die Lehrkräfte; weil wir tun es hier(.) ganz viele tun es nicht (.) und das ist
 508 ein Kollateralschaden für die Schüler der immens is; und da tun mir die Schüler und
 509 Schülerinnen wirklich lei::d und ich versuch sie immer dahin zu erziehen und zu sagen
 510 es ist halt so und schauts dass ihr gut ausgebildet seids@@ damit ihr solche Chefitäten
 511 nit habts (.) damit ihr euch die aussuchen dürfts (.) ähm (.) ja das ist aber eher wieder
 512 ein Systemproblem glaub i dass es solche Lehrkräfte geben darf, die auch so bewerten
 513 dürfen (1)

Transkript Gruppe 2

Passage: *Gestalten versus Mitmachen*

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Gestalten versus Mitmachen

510

514 BH: also ich behaupte ich komme von einer Schule wo es extrem viel intrinsische
 515 Motivation gibt unter den Lehrenden und ich habe das (.) erlebt das eigentlich relativ
 516 selten dass es keine gibt; aber ähm was mir jetzt aufgefallen ist @und deshalb hab ich
 517 vorhin kurz lachen müssen (.) dass (.) die Wirtschafts- äh (.) Leute sich da verstehen
 518 irgendwie@
 519 MS: └@@@
 520 FS: └@@@
 521 BH: └dass der Einzelne soll sich doch bitte da irgendwie rein (.) äh
 522 powern und äh äh das seh ich schon kritisch ja; (.) also jetzt nicht nur aus (.) aus Sicht
 523 der Lehrerin die sagt oka::y das is jetzt einfach eine Arbeitsbelastung (.) ja; sondern
 524 auch weil ich mir denke es ist schon ein bissl ein Zwiespalt in mir zwischen (1) äh (.)
 525 die Welt bewegt sich in einer Richtung und ich möch- ich möchte meine Schülerinnen
 526 da begleiten? und wir gestalten aber diese Zukunft; also wenn es hier um eine
 527 Diskussion um die Zukunft geht dann dann ist mir mein Anliegen eigentlich wie
 528 gestalten wir die mit, ja? äh und ich fühl mich dem eigentlich (1) ich möchte mich dem
 529 nicht ausliefern; dass es einfach nur passiert, dass ich da einfach mitmachen muss; also
 530 ich möchte mich dem nicht verwehren (.) und ich find (.) man muss als Lehrer- oder
 531 als Schul- als System allgemein einen guten Weg des Umgangs damit finden. aber ich
 532 find man kann da auch mitgestalten; man kann auch sagen wir wollen dass unsere

533 Schülerinnen das und das können und wir möchten aber gewisse Dinge (.) auch nicht
 534 bei uns in der Schule haben; also wir möchten vielleicht können wir gezielt
 535 Problemlösen üben? ja, aber wir wollen nicht in jedem Unterricht dauernd mi- mi- mit
 536 diesen Geräten kämpfen müssen oder so, ja (.) und, oder auch was bestimmte Skills
 537 angeht (.) ja (.) oder auch was die Software angeht; ich versteh nicht warum ein Staat
 538 wie Österreich nicht sagen kann (.) ähm adaptieren sie diese Software entsprechend;
 539 weil das passt für unsere Schüler nicht; also wenn man so viele Geräte kauft zum
 540 Beispiel; also es gibt gewisse Dinge wo ich mir denke (.) da möchte ich eigentlich
 541 nicht dass wir immer so passiv sind und einfach mitschwimmen müssen (.) sondern
 542 ich möchte eigentlich schon sagen können das ist nich- das ist ja eine depperte Software
 543 die irgendwie einfach irgendwelche Daten löscht warum ist das so?
 544 BE: ich möchte ganz kurz einhaken (.) weil wir sind jetzt schon mitten drinnen in
 545 diesem zweiten Diskussionsblock zur Frage des Ro::llenbildes der Lehrerinnen (.) also
 546 wie sich dieses Rollenbild eigentlich verä::ndert? was vielleicht (.) dass sie ein bisschen
 547 darauf eingehen könnten (.) was des (.) was die Digitalisie::rung äh::m verändert hat
 548 hinsichtlich der eigenen Auffassung (.) dieser Tätigkeit oder (.) die::ser Profession oder
 549 ob die Digitalisierung da was verändert hat sie habens vorher auch erwähnt mit
 550 ChatGPT oder auch (.) es ist schon gefallen dass der Lehrer oder die Lehrerinnen
 551 Moderator ist ähm bevor wir dann nochmal zu den Kompetenzen gehen die notwendig
 552 sind (.) aber des des hätt mi sehr interessiert ähm wie sie dieses Rollenbild ob sich das
 553 da etwas verändert oder verändert hat oder auch ihrer Ansicht nach zukünftig verändern
 554 wird?

Transkript Gruppe 2

Passage: *Zweifel und Sinnlosigkeit*

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Zweifel und Sinnlosigkeit

555 MS: also ich finds jetzt zum Beispiel grad im Sprachunterricht irgendwie oft (.)
 556 schwierig weil i mir dann oft diese Sinnfrage stell von de::m wa:s man ihnen
 557 beibringt; jetzt zum Beispiel beim Schreiben; man gibt (.) Hausaufgaben sagt okay
 558 probiert mal da jetzt einen Text zu schreiben (.) E-Mail Bericht (.) was auch immer (.)
 559 es gibt immer paar Textsorten und dann weiß man genau oka::y (.) mindestens die
 560 Hälfte (.) entweder sie gebens dann eh ned ab@@ (.) und wenn sies abgeben dann
 561 lassens das von Google Übersetzer übersetzen; und jetzt gibts ChatGPT (.) da kann ma
 562 es natürlich erst recht gut machen ((seufzt)) und wir müssen aber die Schüler dann
 563 trotzdem draufhin=trainieren weil sie=s zur Matura ja können müssen; (.) also jetzt
 564 ned nur in Italienisch (.) sie müssen dort nicht maturieren (.) aber es is ja in Englisch
 565 eigentlich genau das gleiche; (.) und ich stell mir da die Frage (.) okay (.) und wir üben
 566 da mit ihnen ((lautes einatmen)) das ewig (.) und man fragt sich okay (.) eigentlich die
 567 Zukunft? (.) wird man überhaupt no Texte schreiben müssen? und we::nn (.) also
 568 we::nn man sie schreibt kann man sie dann ned eh sowieso vom Internet (.) von
 569 ChatGPT schreiben lassen? und de- des is so das (.) wo i mi dann frag (.) ja, ok warum
 570 macht man das jetzt eigentlich noch? und dann frag i mi dann schon oft (.) hinterfrag i
 571 dann scho irgendwie generell die ganze Matura, wie de::s aufgebaut i::s (.) also i
 572 glaub auch Deutsch natürlich dann (1)

- 573 BE: also auch die eigene Tätigkeit (.) die eigene Professio:n? (2) oder was bedeutet
 574 das für das Berufsbild oder für ihr Berufsbild?
- 575 MS: hm::: (2) naja dass man eigentlich (1) Dinge macht wo man (.) wie::ß des is jetzt
 576 eigentlich unnötig (.) i könnt diese Zeit besser nützen (.) könnte diese Zeit für
 577 Kreativeres nützen (.) könnte es für Sinnvolleres nützen (.) und es ist dann einfach so a
 578 gewisser, (.) man resigniert ein bisschen weil man sich denkt (.) okay ich kann es nicht
 579 ändern; es ist so (.) man muss sie da jetzt hinbringen; es ist einfach ein Leitfaden und
 580 oft (.) glaub i wir sind in so einer Zeit wo uns so viel vorgegeben wird und i glaub (.)
 581 diese Freiheit im Unterricht die man eigentlich (1) damals vielleicht sogar mehr gehabt
 582 hat (.) ich mein man hat genug Freiheiten das glaub i schon (.) aber ((zaghaft)) i glaub
 583 es könnt einfach noch vi- vie::l mehr Potenzial für Freiheit da sein und der Lehrperson
 584 mehr mehr Verantwortung übergeben;
- 581 EP: ganz kurz (.) ich hab jetzt von den Schülerinnen gehört die die schreiben die Matura
 582 ja mit Word; oder oder gar nicht mit der Hand sondern mit Word
- 583 MS: └ned alle ned alle
- 584 EP: └in Deutsch zumindest?
- 585 MS: └ned alle Schulen ja (.) bei uns (1)
- 586 EP: └und in Italienisch,
 587 oder in Fremdsprachen ist das aber nicht?
- 588 MS: └ist überhaupt kein Thema(.) nein (.)
- 589 EP: └okay
- 590 MS: └aber Deutsch ham wir a noch
 591 ned alle (.) also das is bei uns jetzt das erste Jahr (.) dass sie es überhaupt am Computer
 592 (.) eine Klasse am Computer schreibt;
- 593 EP: das heißt sie könnten sich vorstellen dass das eine Entwicklung wäre dass man
 594 quasi im Unterricht jetzt gar nicht mehr so sehr auf zum Beispiel Texterstellung geht
 595 sondern halt (.) zum Beispiel halt mehr spricht oder
- 596 MS: └genau weil in einer Sprache weil (.) was möchte i das die
 597 danach können? sie sollen ins Ausland fahren können und sich unterhalten können; weil
 598 wie oft schreib i denn einen Bericht, einen Artikel als Ottonormalverbraucher? //mhm//
 599 also das ist dann wieder so wo man den Sinn irgendwie echt hinterfragt //mhm//
- 600 BE: └auch den Sinn der eigenen Tätigkeit
- 601 MS: └ja, ja (2)
- 602 BE: └und der Frage wozu stehe ich da?
- 603 MS: └ ja, mhm, ja

Transkript Gruppe 2

Passage: Systemprobleme

Datum: 26. April 2023

Interviewführung: Elisabeth Pelikan (EP), Barbara Eder (BE)

Transkription: BE

TN: FS, MS, KI, BH, LM

Systemprobleme

- 608 BH: darf ich auch noch was sagen? (.) @oder (.)
 609 EP: @ja, bitte,@

610 BH: ja also ich find das großartig was da grad alles besprochen wird weils eigentlich
611 sehr stark in die Richtung geht was ihr sagt dass es eigentlich sehr viel systemische
612 Probleme gibt; die auch systemisch zu lösen sind ähm (.) also (.) wenn wir gewisse
613 Kompetenzen eigentlich jetzt brauchen als Lehrende dann müssen die an der Uni auch
614 vermittelt werden; wenn gewisse Dinge (.) also Herausforderungen vor die wir gestellt
615 sind ei::gentlich systemische Veränderungen brauchen; na dann müssen die passieren,
616 ja. also ich sag ich sag auch immer ich teile all meine Unterrichtsmaterialien mit den
617 zehn Lehrpersonen die das gleiche unterrichten wie ich an meiner Schule; weil rechtlich
618 hab ich gar nicht die Möglichkeit das irgendwo hochzuladen weil da sind vielleicht
619 Copyright-Materialien drinnen, ja; (.) ((empört)) und um das kann ich mich nicht
620 kümmern, ja, und (.) also ich mein dass einfach keine rechtlichen Voraussetzungen
621 geschaffen werden dafür dass Lehrerinnen entlastet werden; das find ich unglaublich,
622 ja. ich hab **zehn Gigabyte** an Unterrichtsmaterialien erstellt in den letzten zehn Jahren
623 ja (.) und das würde ich jedem schenken ja; also @@ da könnten si-@@ äh
624 FS: @@@
625 BH: das is absol- das is so ähm absurd (.) also
626 das das eine solida::rische ähm Art zu arbeiten einfach **nicht möglich** is in der Schule
627 ja; und des find ich (.) also da wär so viel gefragt an den obersten Stellen irgendwas zu
628 drehen ja und zu ve- verändern während wir
629 KI: machen (.) machen
630 BH: irgendwie da eigentlich machtlos sind;
631 KI: einfach selber machen (.) ich sag eine tschuldigung
632 wenn jetzt wer anderes was sagen wollt; aber ich bin ein Verfechter (.) wir ham ga:::nz
633 ganz viel Platz in der Schulautonomie; äh das betrifft von der Ausstattung über das Tun
634 über das pädagogische Gestalten (.) äh dem Abschaffen der Schulglocke (.) de- des is
635 jetzt so ein plakatives Beispiel; (.) aber äh ich glaube es is- **gu::te gu::te Schule**; es gibt
636 (.) des Ministerium weils Schüler gibt und nicht umgekehrt; das heißt ich glaub alles
637 was wir gut entwickeln können wird nicht am Filztisch entschieden sondern (.) machma
638 bottom-up; (.) und ich glaub äh Unterlagenaustausch am Standort im Bildungsgrätzl im
639 Bezirk in der Bildungsregion in der Stadt (.) **braucht keine Bildungsdirektion und**
640 **braucht kein Ministerium; machs (1) einfach tun**. ja (.)
641 FS: dafür brauchst a Teams Gruppe^o
642 BH: aber das is nicht so leicht (.)
643 KI: raus gehen und tun;
644 BH: ich möcht mich
645 nicht äh klagbar machen
646 KH: is nicht (.) nein (.) tut niemand
647 BH: dadurch dass ich irgend etwas öffentlich teile und;
648 KI: niemand klagt und und da- dafür hat ma dann
649 immer noch an Rechtsschutz bei der Gewerkschaft; einfach machen. ich kann nur sagen
650 Schule funktioniert, weil wir in Rufweite der Gesetze (.) intrinsisch gut arbeiten. Schule
651 funktioniert nicht weils unsere oberen Organisationen gibt. (.)
652 BH: natürlich nicht (.) weil sie **schlecht** sind die oberen Organisationen; aber wenn die
653 gut wären (.) wie gut wärn dann wir? @das wäre doch toll?@ ja
654 KI: na:: wir wär- wir sind ja gut (.) wir (weil
655 mas) unabhängig von denen oben machen

- 656 BH: └ nein; also ich find schon dass man als Lehrerin
657 eigentlich ständig mit der Inkompetenz von oben kämpfen muss; das muss ich jetzt
658 einfach offen sa::gen und ich mein auch der Inkompetenz die (.) äh darin besteht einfach
659 keine Stellen frei- äh oder nicht genug zu zahlen dass die Bildungsdirektion genug
660 Leute hat um überhaupt ihre Arbeit zu machen, also ich mein (1) was sollen wir da
661 irgendwie bewirken, ja?
662 FS: └ also i hab ganz vi::ele Gehaltsstatistiken gesehen äh und anschaut
663 weil i a immer schau okey hätt=sichs glohnt in der Privatwirtschaft zu bleiben (.) **ja::**
664 **vielleicht;** äh
665 ALLE: └ @@
666 FS: └ trotzdem verdienen wir mehr als genug; ähm ich glaube wi::rklich dass
667 es eher das Problem is de- des I::mages des Lehrers? Lehrkörpers?
668 BH: └ na:: ich mein das äh die
669 Bildungsdirektion verliert regelmäßig ihre wichtigsten und besten Mitarbeiterinnen
670 FS: └ Mathematiker und Informatiker oder was?
671 KI: └ ja die besten @ (ja die besten sind ja
672 noch da)@
673 BH: └ nein nein (Bildungsgdirektion)
674 EP: └ nein auf Ebene der Personalverrechnung
675 FS: └ achso achso ()
676 sorry (.) da hast du vollkommen recht; (okey da lehne ich mich zurück); da hast
677 du absolut recht @@@@ sorry
678 LM: └ ja dann werden kein Überstunden abgerechnet (.) ja (oder
679 kei-)
680 FS: └ @@@@wir sind sekretärinnenlos derzeit@@@@
681 LM: └ ja so wars
682 FS: └ ja ja
683 LM: └ gemeint@@

Reflektierende Interpretation Gruppe 1 - Auszug

Passage: Eingangspassage/Digitalisierung in der Schule
Datum: 17. März 2023
TN: GU, EP, CB

01 - 31	Eingangsfrage mit propositionalem Gehalt EP, ratifizierende Nachfrage GU, Ratifizierung und Gesprächsaufforderung EP, ratifizierende Nachfrage GU Die Moderatorin führt ausführlich die Rahmenbedingungen des Gesprächs aus, gefolgt von der Festlegung, worum es in der Diskussion thematisch geht. Damit legt sie ihre Rolle als Moderatorin fest (<i>lenken</i>, 2) und stellt zugleich klar, dass sie das Thema vorgibt. Die nachfolgende Beschreibung steht im Dienst dieser Vorgabe. Die Aneinanderreihung von Fragestellungen (15-25) dient der Erklärung, weniger einer konkreten Frage. Die vielen (Re)formulierungen drücken aber auch aus, dass sie der Sache fremd ist, keine gezielte Frage stellen kann. Diese können daher detaillierte Ausführungen aufrufen. Insgesamt dokumentiert sich in der Vagheit der Fragestellungen eine gewisse Fremdheit gegenüber dem Gegenstand, was ein Feld für die Artikulation von Orientierungen eröffnet. Unterstrichen wird dieses <i>Nicht-Expertentum</i> noch durch das begleitende Lachen der Aussage zur Informatio (<i>gehe ich mal davon aus</i>, 18-19). Es hat einen relativierenden Charakter (in dem Sinne, dass es sogar für die Moderatorin als Nicht-Expertin klar ist) wird hier angedeutet. Die Teilnehmer:innen werden damit als Expert:innen adressiert, die Erfahrung im Einsatz von digitalen Medien haben. FU reagiert zwei Mal mit einer ratifizierenden Nachfrage und bestätigt damit die Position der Moderatorin. In der Eingangsfrage dokumentiert sich (trotz des manifesten Nicht-Expertentums der Moderatorin) ein deutliches Orientierungsmuster, das inhaltlich gebunden ist. Digitalisierung und Technologie <i>schreiten ja rasch voran</i> (13), es findet eine <i>Entwicklung</i> statt. Die Moderatorin geht daher davon aus, dass die Lehrenden digitale Medien einsetzen (zumindest im Informatikunterricht) und Beobachtungen dazu haben, wie Schüler:innen diese einsetzen. Das durch eine Pause vom Wort <i>einsetzen</i> (22) leicht abgesetzte Wort <i>dürfen</i> unterstreicht die Rolle der Lehrperson als jemand, der die Verwendung von digitalen Geräten durch Schüler:innen beobachten und darüber hinaus verbieten und damit letztendlich kontrollieren kann.	Digitalisierung entwickelt sich rasch und ermöglicht den Einsatz digitaler Geräte im Unterricht, es handelt sich um ein dynamisches, von Entwicklung gekennzeichnetes Phänomen. Lehrpersonen befinden sich in der Position zu kontrollieren, wie dieser Einsatz durch Schüler:innen erfolgt.
32 - 55	Divergenz (Proposition) FU (32 – 49: im Modus einer Beschreibung, 49-54: im Modus eines Arguments), 55: Nachfrage EP	.

	Zunächst bestätigt FU die Gesprächsaufforderung mit einem <i>Ja</i> (32). Die nachfolgende, differenzierte Beschreibung der Situation an ihrer Schule (<i>natürlich</i>; 5x) hat rechtfertigenden Charakter (<i>das bringt natürlich eine ganz spezielle Situation her</i>, 38) dahingehend, dass diese Erwartungen, die mit der Digitalisierung verbunden sind, nicht erfüllt werden und dient auch dazu, das Feld in Opposition zu der durch die Moderatorin aufgeworfenen Dynamik zu stellen. Verstärkt wird diese Gegenüberstellung auf der inhaltlichen Ebene <i>nicht unbedingt einen Digitalisierungsschub</i> (39). Durch das Wort <i>sondern</i> (40) wird reduzierend eingeschränkt, dass es sich lediglich um bessere Ausstattung handelt. In den nachfolgenden argumentativen Ausführungen wird die Digitalisierung und der Einsatz von digitalen Geräten in den negativen Horizont verlagert. Das <i>und</i> (41) sowie die unpersönlichen Satzkonstruktionen mit <i>es</i> (43) verstärken die Geringschätzung (Digitalisierung (ist nur durch <i>Zwang</i> (41) zustande gekommen). Hier dokumentiert sich, dass externe Faktoren (Corona Krise, Lockdowns) die Ursache für eine Verbesserung der Ausstattungssituation bzw. des Einsatzes von digitalen Medien sind und diese nicht in der Dynamik der Digitalisierung selbst oder bei Akteur:innen des Bildungssystems verortet wird. In der als zwei gleichrangige Sätze formulierten Gegenüberstellung der jüngeren und älteren Kolleg:innen manifestiert sich ein scheinbar neutraler Unterschied in der Handhabung, erst im ergänzenden Nachsatz (<i>nicht in dem Ausmaß</i>, 46) erfolgt die wertende Selbstpositionierung und Abgrenzung der Teilnehmerin gegenüber den jüngeren Kolleg:innen und deren Einsatz von digitalen Medien. In den anschließenden argumentativen Ausführungen zum Einsatz des Handys (<i>Und schafft auch wahnsinnig viele Probleme</i>, 47) durch Schüler:innen wird die negative Bewertung noch um den Aspekt der Gefahr gesteigert, indem semantisch ein Bezug zur Katastrophe und Krankheit (<i>katastrophal</i>, 49, <i>nicht vorstellbar</i>, 51) hergestellt wird und ein Bezug zur ohnehin schon problematischen Ausgangssituation an der Einzelschule hergestellt wird. Es dokumentiert sich, dass der Lehrkörper/das Direktorium diesem Phänomen ähnlich wie bei einer Katastrophe handlungsunfähig gegenübersteht und keine Möglichkeit der Kontrolle gegeben ist (<i>aber es ist so</i>, 51).	In dieser Divergenz zu der von der Moderatorin aufgeworfenen Proposition dokumentiert sich eine negative Einstellung gegenüber der Digitalisierung, sie ist kein dynamisches, allumfassendes Phänomen, sondern umfasst lediglich die aufgeworfene Ausstattung mit besseren Geräten und birgt die Spaltung der Lehrerschaft sowie gefährliches und zerstörerisches Potential für die Schüler:innen in sich. Die Digitalisierung tritt hier in ihrer Problematik in Konkurrenz zur bestehenden, ohnehin schon problematischen Situation an der Einzelschule. Die Lehrenden stehen ihr auf mehreren Ebenen machtlos und handlungsunfähig gegenüber: die Erwartungen, die sie mit sich bringt, können aufgrund der bestehenden problematischen Rahmenbedingungen an der Einzelschule nicht erfüllt werden, die Schüler:innen können im Einsatz der digitalen Geräte (Handy) nicht kontrolliert oder sanktioniert werden, die Maßnahmen der Lehrenden sind wirkungslos und damit sinnlos, die älteren Lehrenden insgesamt nicht anschluss- und damit handlungsfähig
--	---	---

56 – 70	Elaboration der Divergenz im Modus einer Exemplifizierung und Transposition FU In dem Beispiel dokumentiert sich als negativer Horizont, dass das Handeln der Lehrenden/Direktorin letztendlich erfolglos und damit sinnlos bleibt. Es werden <i>so Sachen</i> (56) gemacht, die Belanglosigkeit drückt sich auch in der Unkonkretheit des Beispiels aus (<i>und so weiter</i>, 57). Auch das Sprachbild (<i>auf A folgt B</i>) illustriert die zwingende Logik der Sinnlosigkeit des Handelns, die Lehrperson/das Direktorium hat hier keine Möglichkeit, zu beeinflussen oder wirksam zu werden. Die kleine Bemühung wird durch das abschließende <i>also ja</i> (66, verwendet im Sinne einer Zusammenfassung, aber ohne Konsequenz) wieder relativiert. Mit dem <i>also</i> (66) leitet FU eine Zusammenfassung ein, die dann allerdings lediglich einen Aspekt (Ausstattung) enthält, diese ist <i>ned so schlecht</i> (67), aber bildet eben bei Weitem nicht jenes umfassende Ausmaß beinhaltet, das von einer digitalisierten Schule erwartet wird. Hier dokumentiert sich als negativer Horizont die Erwartung hinsichtlich Digitalisierung, die von der Schule nicht erfüllt werden kann.	In der Elaboration der Orientierung dokumentiert sich die Hilflosigkeit und auch Sinnlosigkeit des Lehrerhandelns, die sich in Belanglosigkeiten ohne Wirksamkeit verliert. Besonders betont wird, dass es sich hier um eine zwingende Logik handelt (A folgt B, 59): die Handlungen der Lehrenden bleiben ohne Wirkung, weil eben die Rahmenbedingungen so sind wie sie sind. Es besteht eine logisch determinierte Aussichtslosigkeit. Die Erwartungen können daher gar nicht erfüllt werden. Die Lehrperson ist in einer machtlosen Rolle. Die Digitalisierung wird negativ bewertet, was den Einsatz der digitalen Geräte betrifft. Als negativer Horizont dokumentiert sich das nicht <i>Nicht erfüllen können</i>- der Erwartung hinsichtlich Digitalisierung.
67 - 76	Transposition FU (67 – 76: im Modus einer Beschreibung und Argumentation) in Kooperation mit GU, 71 Ratifizierung CB, 73 – 76 Validierung FU in Kooperation mit GU Die Konklusion ist im Gegensatz zu den vorherigen Ausführungen kurzgehalten, durch die Wiederholung wird hervorgehoben, dass es lediglich um die Ausstattung geht (67). FU greift inhaltlich lediglich die Ausstattung auf, alle anderen Punkte werden nicht erwähnt, so als gäbe es dazu nicht mehr zu sagen, das Thema wird scheinbar abgeschlossen. Das <i>aber</i> (67) verleiht dem nachfolgenden Beginn der Erzählung Nachdruck und grenzt den Gehalt des vorher Gesagten ab, es dokumentiert sich im Beginn der Erzählung ein positiver Horizont, der inhaltlich gebunden ist	Der negative Gegenhorizont der Exklusion älterer Lehrer:innen von der Nutzung digitaler Geräte wird nun verknüpft mit dem Aspekt der mangelnden Kompetenz. Es dokumentiert

	(Teilnahme und Anschaffung der Geräte), der durch die Verwendung des Adverbs <i>wobei</i> (69) allerdings von FU erneut begrenzt und in den negativen Gegenhorizont der Exklusion der älteren Kolleg:innen verschoben wird. Das <i>wieder</i> (69) stellt den Bezug zur bereits aufgeworfenen Orientierung (siehe 44) her. Im Konditionalsatz mit der Übertreibung <i>alles können</i> (74) dokumentiert sich die Unverhältnismäßigkeit der Relation Mensch – Maschine. GU weiß hier ebenso wie FU Bescheid. Während das Whiteboard alles kann, ist die Frage, ob man es bedienen kann, im unklaren Möglichkeitsraum und wirft die Lehrperson zurück auf die vorhandene oder nicht vorhandene Kompetenz. Dies ist ein deutlicher Hinweis auf einen homologen Erfahrungsraum.	sich als Orientierung eine Gegenüberstellung von Mensch und Maschine, in welcher der Mensch auf sich allein gestellt ist, alleine gelassen wird. Die Lehrperson ist angesichts der Technik auf sich alleine gestellt, ohne die notwendigen Kompetenzen gegenüber einem Phänomen mit Totalitätsanspruch.
76 - 91	Elaboration FU im Modus einer Beschreibung und Argumentation, 84 Konklusion FU In der Wiederholung des Wortes <i>Punkt</i> (76) wird die aufgeworfene Orientierung der mangelnden Kompetenz gegenüber den unbegrenzten technischen Möglichkeiten, die man nicht wirklich <i>ausschöpfen</i> (79) kann, bestätigt und FU schließt nahtlos durch das <i>und</i> an das vorher Gesagte an. Im kontrastierenden Vergleich mit der schwedischen Herangehensweise und der Reformulierung der Fragen eröffnet sich ein positiver Horizont: der Einsatz digitaler Geräte ist dann möglich, wenn die dafür notwendigen Kompetenzen eingegrenzt werden und nicht <i>allen alles</i> (88) vorgeführt wird, was das Whiteboard kann. In der Übertreibung beider Aspekte (es wird allen alles vorgeführt, aber keiner kennt sich aus, 88-91) dokumentiert sich hier wieder die Unbegrenztheit der technischen Möglichkeiten gegenüber der Lehrperson als Individuum, die diesen Möglichkeiten mit mangelnder Kompetenz, die hier durch das Wort <i>Angst</i> (90) noch in ihrer Konsequenz ausgeführt wird, gegenübersteht. In der kurz gehaltenen Konklusion in Verbindung mit dem Ausblick in die Zukunft dokumentiert sich als positiver Horizont der Wunsch nach Umkehrung des Dominanzverhältnisses: nicht die Technik mit ihren schier unbegrenzten Möglichkeiten soll bestimmend sein, sondern die Lehrperson, die ein Thema inhaltlich setzt und das digitale Gerät lediglich zur Bearbeitung und Lösung des Inhalts zum Einsatz kommt, erhält die Handlungsmacht zurück.	Es dokumentiert sich als Lösung des ungleichen Verhältnisses von Individuum und Technik ein positiver Horizont in der Möglichkeit, technische Geräte einzusetzen, wenn die notwendigen Kompetenzen klar definiert sind und so die Handlungsmacht gegenüber den ausufernden technischen Möglichkeiten zurückzuhalten.
92 - 113	Antithese (zur propositionalen Eingangsfrage) FU im Modus einer expliziten Argumentation, Exemplifizierung und Beschreibung, Validierung CB und GU (98-99) Die Moderatorin wird direkt angesprochen, FU reformuliert die Eingangsfragestellung mit eigenen Worten. Der (nach Einschätzung von FU vorhandene) propositionale Charakter der Eingangsfragestellung wird durch FU damit explizit gemacht. Es dokumentiert sich hier im Verhältnis der Moderatorin und der Teilnehmer:in ein Misstrauen und eine opponierende Positionierung von FU gegenüber der durch die Moderatorin indizierten Vorgaben, eine Orientierung, die auch inhaltlich gebunden ist. Die Teilnehmer:in vermutet, dass die Moderatorin eigentlich (heimlich) die	Hier dokumentiert sich das berufliche Selbstverständnis der Direktorin als bewahrende (konservative) Einzelkämpferin gegen das politische System, gegen den Totalitätsanspruch

	Digitalisierungsagenda der Bundespolitik vorantreiben möchte (<i>impliziert</i>, 94; <i>bis ins Kleinste</i>, 95). Die nachfolgende Argumentation dient der Illustration der negativen Einstellung und des Widerstandes von FU gegenüber der bildungspolitischen Digitalisierungsagenda, bei der ihr das <i>Gimpfe</i> (100) aufgeht. Der vorhandene Ärger und die emotionale Verbundenheit mit der Thematik dokumentierten sich im Rückgriff auf die dialektale Form und in der Gegenüberstellung des <i>Herrn Bundeskanzler</i> (96) und der eigenen Person. Die Unveränderbarkeit des Standpunktes spiegelt sich in der Verwendung von mehreren Stehsätzen (<i>Um und Auf</i> 101; <i>Eine gute Tafel manchmal ist auch gut</i>, 104; <i>es kann nicht sein und es darf nicht sein</i>, 107), hier wird der Widerstand manifest. Die Metapher der <i>guten Tafel</i>, auf der gezeichnet wird im Gegensatz zur digitalen Welt, in der einfach digital <i>hingelegt</i> (106) wird, illustriert als positiver Horizont eine Sehnsucht nach einer guten, alten Zeit, die allerdings nur noch für die <i>ganz Reichen</i>, die <i>Superreichen</i> und die Kinder <i>von was weiß ich was</i> (109) erreichbar ist. In der bis ins undefinierte gezogenen Steigerung dokumentiert sich diese völlige Unerreichbarkeit als negativer Horizont. Die abschließende rhetorische Frage impliziert, dass die Antwort auf diese für FU völlig unverständliche Situation in ihrem eigenen Wirkungsbereich liegt, der Widerstand (als Lebensaufgabe) gegen diese unverständlichen Vorgaben wird an die eigene Position geknüpft <i>solange ich noch da sitze</i> (112), allerdings durch die Verwendung des Wortes <i>noch</i> als beruflich gebunden markiert.	der Digitalisierung, die die gute alte Welt angreift, die hier ähnlich wie die Gallier gegenüber den Römern, Widerstand leistet.
114 - 133	Ratifizierung und Transposition (propositionaler Gehalt) EP im Modus einer Argumentation, 129 Gesprächsaufforderung EP an die Runde Die Moderatorin greift die Äußerung dankend und entschuldigend auf. In der Entschuldigung wird der vorgebrachte Vorwurf zwar eingeräumt, der sich auf der sprachlichen Ebene durch die Vagheit der einräumenden Satzkonstruktion <i>auch</i> (5x) ausdrückt und in den Reformulierungen der Fragestellungen wird (ähnlich der Eingangsfrage) die Distanz zum Forschungsgegenstand manifest, erneut (ähnlich der Eingangsfrage) lässt die Vagheit Raum für das Aufkommen von Orientierungen und die Adressierung der Teilnehmer:innen als Expert:innen dokumentiert sich. Allerdings wird zugleich auf inhaltlicher Ebene ein neues Thema indiziert, das <i>aber</i> (116, verwendet im Sinne von <i>so ist es aber eigentlich nicht</i>) erfüllt die Funktion der Abwehr des Vorwurfes. Erneut erfolgt keine offene Fragestellung sondern es dokumentiert sich ein positiver Horizont in der Zukunftsorientierung des Forschungsvorhabens, welches Kinder, Zukunft und Kompetenzen in den Blick nimmt und inhaltlich durch die Verwendung von positiven Bezeichnungen (eine Welt, in der sie <i>gut klarkommen</i> (119), die Welt der Zukunft und die Zukunft der Bildung) verankert ist. Im Rückgriff auf den wörtlichen Titel des Forschungsprojektes manifestiert sich der Versuch der Objektivierung im Sinne eines Verweises auf den wissenschaftlichen Charakter des Vorhabens als Antwort auf das aufgeworfene Misstrauen. Es manifestiert sich hier der Versuch der Moderatorin, in eine neutrale Rolle zu gelangen. In der an sie selbst gerichteten Frage und dem nachgesetzten	Es dokumentieren sich Ausgestaltungsversuche der Rollenfindung durch die Moderatorin. Die positive Orientierung der Digitalisierung als zukunftsorientiertes Phänomen dokumentiert sich im propositionalen Gehalt der Reformulierungen der Fragestellungen.

	<i>vielleicht</i> (129), <i>gerne bitte darauf reagieren, unbedingt</i> (132) dokumentiert sich diese Unsicherheit der Moderatorin über ihre (hierarchische) Position im Rahmen der Gruppendiskussion.	
134 - 225	Differenzierung der Antithese GU in Form einer Exemplifizierung und deren argumentativer Bearbeitung (134 – 154), 155-159 Validation FU, gemeinsam mit GU, FU, CB; 160 - 164 Transposition GU; 160 – 214 Elaboration der Differenzierung der Antithese in Form einer Exemplifizierung und deren argumentativer Bearbeitung, Validation FU 185 GU greift die Äußerung von FU durch die Verwendung des Wortes <i>Whiteboard</i> (136) welches als Opponent der <i>guten Tafel</i> die Ausuferung der Technik verkörpert, auf und entwickelt damit die Orientierung, der aufgrund mangelnder Einschulung ohne Kompetenz allein gelassenen Lehrperson gegenüber einer zerstörerischen Entwicklung weiter (<i>friss oder stirb</i>, 136), ein deutlicher Hinweis auf homologe Erfahrungen. Allerdings dokumentiert sich ein positiver Horizont in der Bedienbarkeit des Whiteboards, der aber nicht voraussetzungslos ist, sondern durch den negativen Horizont der mangelnden Einschulung begrenzt ist (das <i>nur</i> hier konjunkionaler Verwendung schränkt den vorhergehenden Satz ein, 152). Die Differenzierung erfolgt hier hinsichtlich der digitalen Technik. Das Whiteboard <i>ist schon wunderbar</i> (146), man kann darauf auch <i>malen</i> (147), die Tafel ist nicht mehr notwendig. Die Digitalisierung ist nicht wie bei FU per se negativ, sondern dann, wenn die Lehrperson ihr allein gegenübersteht. Die von FU entwickelte Antithese wird im Topos des <i>allein gelassen Werdens</i> elaboriert, hinsichtlich des Bildes des digitalen Totalitätsanspruches der Digitalisierung differenziert, die Einstellung der LP gegenüber der Digitalisierung ist hier positiv. FU validiert durch ihren Einschub, der von GU umgehend validiert wird, die Orientierung der mangelnden Kompetenz, hier besteht ein homologer Erfahrungsraum, das gemeinsame Lachen ist darauf ein Hinweis (155-159). GU schließt das Thema zusammenfassend ab, aber durch den Konditionalsatz und das drastische Sprachbild (<i>wenn; Feuer am Dach</i>, 163) wird eine neue Orientierung aufgeworfen: die Lehrperson wird hier quasi zur Feuerwehr, nur wenn sie das <u>nicht</u> unterrichtet, kann eine Brandkatastrophe verhindert werden. In der nachfolgenden Elaboration, die von FU validiert wird (185) dokumentiert sich als Orientierung ein als beängstigender Zerfall der Ordnung wahrgenommener Prozess, welcher die Lehrperson wiederum allein, in einer <i>unangenehmen</i> (188) Position gegenüber der Bildungspolitik zurücklässt. Das Beispiel dient zur Illustration der Unfähigkeit der Bildungspolitik Ordnung herzustellen und klare Vorgaben zu geben gegenüber der Lehrperson, die diesen unklaren, unordentlichen und problematischen Vorgaben seitens der Bildungspolitik kompetenz-, macht-, orientierungs- und funktionslos gegenübersteht. Der <i>Herr Polatschek</i> (173, in der Verwendung der Anrede wird die Person lächerlich gemacht) soll <i>nicht philosophieren</i> (hier verwendet im Sinne von Nichtstun), sondern <i>einmal etwas Ordentliches auf die Reihe bringen</i> (174). Der Kollege kann die Unterlagen <i>nehmen und schmeißen</i> (200), weil die technischen Vorgaben so heterogen und unregelmäßig sind, <i>Zeit und Geld</i> wird vernichtet (201). Die Hierarchie und Ordnung ist hier auf mehreren Ebenen in Gefahr:	Es dokumentiert sich die Orientierung der Lehrperson, die angesichts der Digitalisierung kompetenzlos auf sich allein gestellt ist und von Seiten der Bildungspolitik allein gelassen wird. Dies in mehrfacher Hinsicht: es fehlt eine ausreichende Einschulung und die Vorgaben seitens der Bildungspolitik sind so heterogen, dass ein sinnvolles Arbeiten nicht möglich ist. Die Digitalisierung bedroht zudem die hierarchische Ordnung des Systems Schule bzw. der einzelnen Akteur:innen zueinander (Vorgaben Bildungspolitik – Ältere/Jüngere – Schüler:innen-Lehrer). Eine Differenz besteht in der Einstellung gegenüber der Digitalisierung: diese ist nicht per se negativ, sondern nur in der Ausgestaltung durch die Bildungspolitik. Aufgeworfen, aber nicht weiter ausgeführt wird die Orientierung der Lehrperson als Helfer:in in der

	durch die mangelhaften Vorgaben der Bildungspolitik, die alten Lehrer:innen müssen sich von den jungen Lehrer:innen etwas erklären lassen und das ist <i>unangenehm</i> (206) und Schüler:innen wissen mehr als die Lehrkraft, auch das <i>gehört behandelt</i> (208), wird hier also in den Bereich der Krankheit verschoben. Im Detailreichtum, der Länge und der hohen Dichte an Sprachbildern der ausgeführten Redebeiträge manifestiert sich Bedeutung und Dringlichkeit der Ausführungen für GU. GU positioniert sich hier als Gesprächsteilnehmer dominant.	Not, die das Schulsystem rettet (Feuerwehr).
208 - 259	Proposition GU, Versuche Gesprächslenkung BE und EP durch gezielte Nachfragen, 231 Proposition GU, 234 Elaboration in Form einer Exemplifizierung GU, 254 - 258 Konklusion GU, Homologie CB, FU, GU (256-257). GU greift die bereits von FU aufgeworfene Thematik Einsatz des Handys in einer Art Selbstgespräch auf, welches der Selbstpositionierung von GU dieneht. Das Beispiel illustriert ein offensichtliches Spannungsfeld für die Lehrperson: die objektive Notwendigkeit einer Regelung des Handygebrauchs, die Erwartungen der Mütter und die Erwartungen der Schüler:innen stehen hier im Widerspruch. Die Lehrperson ist hier auf einer Ebene jene Person, die die Regeln mitgestaltet und auch gegen die Eltern bzw. die <i>Mütter</i> (210) exekutiert, auf der anderen Seite im Kontakt mit den Schüler:innen diese Regeln im Einzelfall nicht zur Anwendung bringt, weil sie ein <i>herzensguter Mensch</i> (213) ist. Der folgende Abschnitt ist dominiert von Versuchen der Moderator:innen das Gespräch zu den digitalen Medien zu lenken, GUs Redefluss wird mehrmals unterbrochen bis ihm mit der rhetorischen Frage nach den Gründen für die Nichtausstattung der 3. Klassen eine eigene Proposition (231) gelingt, die anhand eines Beispiels elaboriert wird. Die Nachfrage von BE (233) wird im ersten Satz beantwortet. Durch den Hinweis auf das vorher Gesagte <i>Also das meinte ich auch</i> (236) leitet GU über zu einer Exemplifizierung der Unsinnigkeit der Vorgaben, die seitens der Bildungspolitik durchgeführt werden. Das Rechenbeispiel illustriert, wie logisch und einfach eine Lösung durch <i>die Republik</i> (249) erzielt werden könnte, dies aber nicht passiert. Die Lehrperson bleibt auf individueller Ebene zurück und tröstet die Schüler:innen (<i>Seids nicht traurig</i> , 253) ob dieser Situation, die in einem unbegrenzten Ausmaß unverständlich ist, nämlich so, dass dies <i>kein Mensch</i> versteht (254). Das allgemeine Gelächter, welches die Konklusion begleitet, ist hier ein Hinweis auf homologe Erfahrungszusammenhänge. Für die Teilnehmer:innen ist hier klar, dass hier offensichtlich Unsinnigkeiten in den Vorgaben seitens der Bildungspolitik bestehen und man diese <i>angehen</i> (257) sollte. Der Konjunktiv deutet an, dass dies möglicherweise nicht passieren wird, die Runde ist sich der Ironie der Situation bewusst.	Es manifestiert sich die Orientierung der Lehrperson, die bei der Befolgung von Regeln in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen steht: Sinnvolle Regeln, Eltern, Schüler:innen. Es zeigt sich, dass das Handeln der Lehrperson durch die sinnlosen Vorgaben seitens der Bildungspolitik begrenzt ist und auf individueller Ebene mit den Schüler:innen gelöst werden muss.
260 – 333	Elaboration der Proposition CB in Form von drei Exemplifizierungen, 320 Konklusion, 325 Transposition CB zum Thema Handy	

	In den drei Beschreibungen manifestiert sich als Orientierung die Rolle der Lehrperson, die sich aufgrund mangelhafter Vorgaben seitens der Bildungspolitik in einer Handlungsunsicherheit befindet. Dies wird inhaltlich auf die fehlende Ausstattung mit Geräten, die mangelhafte Ausstattung mit Infrastruktur und die Vielzahl an inhaltlichen Vorgaben bei nur einer vorgesehenen Unterrichtseinheit pro Woche illustriert. Die Orientierung ist auch inhaltlich gebunden, die Geräte sind nicht für die notwendigen Jahrgänge vorhanden, daher erlebt die Lehrperson eine <i>Diskrepanz</i> (272), wie damit umzugehen ist. Die dreimalige Wiederholung des Wortes <i>noch</i> und die abgebrochenen Sätze drücken aus, dass dieser Zustand der Unklarheit, der sich auch in der Verwendung der rhetorischen Fragestellungen manifestiert, anhält und es nicht ganz sicher ist, wie lange und ob sich das jemals ändern wird. Die weitere Beschreibung bezieht sich auf die Infrastruktur, auch diese ist mangelhaft, was durch die Gegenüberstellung der Zahlen 3+2 Steckdosen gegenüber 28 Laptops knapp illustriert wird. Die Länge der Ausführungen zu den Inhalten der digitalen Grundbildung wird der knappen Stunde, in der das alles untergebracht werden soll, gegenübergestellt, auch hier manifestiert sich diese Handlungsunsicherheit (<i>dies alles sollen wir in einer Stunde unterbringen</i> 304) und die Ablehnung der Vorgaben der Bildungspolitik (die Aussage des Ministers, der lediglich mit Nachnamen bezeichnet wird, ist <i>so billig</i>, 294) als Orientierung. Durch die anschließend ausgeführte Vision wird die nachfolgende Unmöglichkeit für ein verantwortungsbewusstes Handeln der Lehrperson noch gesteigert: <i>da kann ich ihnen verantwortungsvollerweise die Laptops nicht auspacken lassen</i> (314). Parallel zu FU und GU greift CB unter Verweis auf seine Notizen das Thema <i>Handy</i> auf, welches <i>als Werkzeug</i> (327) ein <i>legitimes</i> (328) Gerät für den Unterricht ist und daher zum Einsatz kommt.	
--	--	--