
Jahrbuch Medienpädagogik 21: Mit Medienpädagogik in die Zukunft.
Entwürfe, Begründungen und (inter-)disziplinäre Begegnungen.
Herausgegeben von Claudia de Witt, Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs,
Valentin Dander und Nina Grünberger

Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität

Andreas Dertinger¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Konzepte medienpädagogischer Professionalität werden in der Medienpädagogik vorwiegend aus kompetenztheoretischer Perspektive diskutiert. Dabei weist ein wachsendes Korpus an theoretischen und empirischen Arbeiten darauf hin, dass implizites Wissen, habituelle Orientierungen und die Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen einen wichtigen Einfluss auf die professionelle Tätigkeit medienpädagogischer Akteur:innen haben. Diese Aspekte können nur eingeschränkt mit kompetenztheoretischen Professionskonzepten erfasst werden. Der aktuelle professionstheoretische Diskurs in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik bietet fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine differenziertere Konzeption medienpädagogischer Professionalität. Vor allem aktuelle Perspektiven einer praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung erscheinen vielversprechend.

Der Artikel stellt zentrale Konzepte der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung vor und entwirft hierauf aufbauend ein erstes tentatives Konzept medienpädagogischer Professionalität aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. Grundlage ist eine empirische Studie, die mit den entsprechenden metatheoretischen Ansätzen arbeitete und den Einfluss norma-

tiver Orientierungsschemata und relationaler Beziehungen zwischen habituellen Handlungsorientierungen auf das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen nachweisen konnte. Im Artikel werden zentrale Ergebnisse der Studie zusammenfassend präsentiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Prozess der medienpädagogischen Professionalisierung diskutiert. Hiervon lassen sich aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive drei Merkmale professionellen medienpädagogischen Handelns ableiten: Orientierungsstruktur, Relationalität und Transformationspotenzial. Diese Merkmale können eine Grundlage für weiterführende Arbeiten bieten, die auf die Erstellung eines (berufsfeldübergreifenden) Konzepts medienpädagogischer Professionalität hinarbeiten.

A Praxeological-Sociological Concept of Media Pedagogical Professionalism

Abstract

In media pedagogy, concepts of media pedagogical professionalism are discussed primarily from the perspective of competency theory. A growing body of theoretical and empirical work indicates that implicit knowledge, habitual orientations and dealing with institutional conditions have an important influence on the professional activities of media educators. These aspects can only be described to a limited extent in terms of competence theory. Here, the current discourse on professionalism in educational science and school pedagogy offers fruitful starting points for a more differentiated conception of media pedagogical professionalism. In particular, current perspectives of praxeological-sociological research on professions seem to be promising.

The article introduces central concepts of praxeological-sociological research on professions and develops on this base a first, tentative concept of media pedagogical professionalism from the perspective of the praxeological sociology of knowledge. This concept is based on an empirical study, which worked with corresponding metatheoretical approaches and was able to demonstrate the influence of normative orientation schemes as well as relational relationships between habitual action orientations on the media practice of teachers in the classroom. The article presents a summary of the central results of the

study and discusses their significance for the process of media pedagogical professionalization. From a praxeological-sociological perspective, three characteristics of professional media pedagogical practice can be derived: Orientation Structure, Relationship, and Potential for Transformation. These characteristics can serve as a basis for further work towards the creation of a (cross-professional) concept of media pedagogical professionalism.

1. Gegenwärtiger Diskurs zur medienpädagogischen Professionalität

Unsere Gesellschaft ist inzwischen so tiefgreifend durch die Digitalisierung geprägt, dass kulturelle Praktiken grundlegend mit den Auswirkungen der digitalen Datenverarbeitung verwoben sind (Stalder 2024). Die Praktiken einer Kultur der Digitalität, die durch Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität gekennzeichnet sind, prägen unser alltägliches Handeln und betreffen auch das pädagogische Handeln. Sowohl Lernende als auch Lehrende agieren innerhalb der Bedingungen der Digitalität, die eine binäre Unterscheidung zwischen analogem und digitalem Raum obsolet macht. Einerseits haben Lehrende die Aufgabe, pädagogisch auf eine Klientel einzuwirken, die in einer durch die Digitalität geprägten Welt agiert, wodurch Anforderungen wie die Medienkompetenzförderung pädagogisch relevant werden (z. B. Kultusministerkonferenz 2017). Andererseits handeln Lehrende grundsätzlich in einem durch die Digitalität geprägten Raum, in dem pädagogische und didaktische Fragen zunehmend mit technologisch-medialen Entwicklungen verknüpft sind (Grünberger und Münte-Goussar 2017). Für das pädagogische Handeln in einer Kultur der Digitalität stellt die medienpädagogische Professionalisierung deshalb einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Entwicklung von Pädagog:innen dar (Bellinger 2023; Hugger 2001). In der Medienpädagogik werden Fragen der medienpädagogischen Professionalisierung häufig mit Blick auf zu entwickelnde Kompetenzdimensionen diskutiert (u. a. Blömeke 2000; Döbeli Honegger 2021; Lorenz und Endberg 2019; Mishra und Koehler 2006; Rohs et al. 2017; Irion, Böttinger, und Kammerl 2023). Auch bildungspolitische Konzepte knüpfen meist an ein solches Professionsverständnis an und nutzen entsprechende Kompetenzmodelle

(Kultusministerkonferenz 2021; Redecker 2017). Im Kontrast zu einer solchen Fokussierung auf kompetenztheoretische Konzepte, die Kompetenzen als individuelle und erlernbare Dispositionen konzipieren (Dietrich 2014, 77–103; Klieme und Hartig 2007), weist die Forschung einen deutlichen Einfluss impliziter, habitueller Orientierungen auf das professionelle Handeln nach, die sich unter dem Einfluss sozialer Kontexte konstituieren (u. a. Biermann 2009; Bolten-Bühler 2021; Brüggemann 2013; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Kommer 2010; Knüsel Schäfer 2020).

Die Berücksichtigung dieser durch Sozialisation und Erfahrungen bedingten habituellen Orientierungen in einem Konzept medienpädagogischer Professionalität stellt in der Medienpädagogik gegenwärtig ein Desiderat dar. So wird zwar stellenweise auf den Einfluss entsprechender Wissensbestände verwiesen (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Medienpädagogik 2017; Knaus, Meister, und Tulodziecki 2018, 30–39; Tulodziecki 2017, 62–63), ein systematisches Konzept, das die habituellen Orientierungen von Pädagog:innen als prägende Aspekte der professionellen *medienpädagogischen* Entwicklung und Handlungspraxis berücksichtigt, steht aber aus.¹ Für die zukünftige Entwicklung der Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft (Tulodziecki, Herzog, und Grafe 2021, 47–49) ist eine disziplinspezifische Konzeption medienpädagogischer Professionalität essenziell. Neben der zukünftigen Gestaltung wissenschaftlicher Konzeptentwicklung und Forschung ist nämlich die Bearbeitung dieses Desiderats ebenso erforderlich, um Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für pädagogische Akteur:innen zu gestalten. Der professionstheoretische Diskurs der allgemeinen Erziehungswissenschaft bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für eine solche Konzeption, die in der Medienpädagogik bisher nur ansatzweise genutzt werden.

Der vorliegende Artikel will einen Impuls zur zukünftigen Auseinandersetzung mit diesem Desiderat geben. Hierzu wird eine Studie vorgestellt, die einen differenzierten Einblick in die Rolle habitueller

1 Auch Huggers (2001) Konzept medienpädagogischer Professionalität erfüllt diese Anforderung nicht. Aus strukturtheoretischer Perspektive beschreibt dieses zwar die Relevanz des habituellen Handelns in antinomischen Strukturbedingungen. Wie vorhandene habituelle Orientierungen von Pädagog:innen konzeptionell und empirisch in dieses Konzept integriert werden können, wird hiermit aber nicht geklärt.

Orientierungen für das medienbezogene Handeln von Lehrpersonen eröffnet. Die metatheoretische Grundlage der Studie ermöglicht, konzeptionell an erziehungswissenschaftliche Professionsdiskurse anzuschließen. Die Studienergebnisse können dadurch gemeinsam mit konzeptionellen Perspektiven in ein erweitertes Konzept medienpädagogischer Professionalität überführt werden.

2. Habituelle Orientierungen und pädagogisches Medienhandeln

Die medienpädagogische Forschung macht den Einfluss impliziter habitueller Wissensbestände auf den (pädagogischen) Umgang mit digitalen Medien deutlich. Im vorliegenden Kapitel werden diese Erkenntnisse aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie reflektiert.

2.1 Die Rolle habitueller Orientierungen aus medienpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Prägend für den medienpädagogischen Diskurs zum Einfluss habitueller Orientierungen war die Studie von Kommer (2010). Darin wurde der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden erforscht, der ausgehend von Bourdieu als strukturierte und strukturierende Struktur konzipiert wird (Kommer 2010, 60–85). Es wird angenommen, dass diese Struktur insbesondere durch die Sozialisationsprozesse in der Familie geprägt wird und für die Handlungspraxis mit Medien ausschlaggebend ist. In der Studie wurden drei Typen des medialen Habitus rekonstruiert:

Typ 1: Die ambivalenten oder überforderten Bürgerlichen, die aufgrund ihrer bürgerlichen Kapitalkonfiguration eine grundsätzlich distanzierte Haltung gegenüber elektronischen Medien aufweisen.

Typ 2: Die hedonistischen Pragmatiker:innen, die ausgehend von einer geringeren Kapitalausstattung, einen pragmatischen Umgang mit elektronischen Medien pflegen.

Typ 3: Die kompetenten Medienaffinen, deren Hintergrund auf einer durch die postmodernen Bedingungen veränderten Kapitalausstattung beruht und deren Mediennutzung sich durch eine kompetente und selbstverantwortliche Mediennutzung auszeichnet.

Weitere Arbeiten knüpften an diese Ergebnisse an und bestärken die Erkenntnis, dass habituelle medienbezogene Orientierungen in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern einen entscheidenden Einfluss auf das Medienhandeln haben (u. a. Bolten-Bühler 2021; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Grubec 2013; Marci-Boehncke, Rath, und Müller 2012; Mutsch 2012; Swertz, Kern, und Kováčová 2014). Der Fokus entsprechender Arbeiten richtet sich vorwiegend auf die Beschreibung der akteursspezifischen habituellen Orientierungen. Wenig erforscht ist dagegen, (1.) wie diese Orientierungen durch alltagsbezogene und berufsspezifische Erfahrungen – also jenseits der (familialen) Kapitalkonfiguration – geprägt werden sowie (2.) wie diese Orientierungen mit den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns in Wechselwirkung treten und sich hierdurch spezifische pädagogische Handlungspraktiken entwickeln.

Allerdings liegen zur Bedeutung dieser beiden Fragestellungen erste empirische Hinweise aus der medienpädagogischen Forschung vor. Im Kontext der ersten Fragestellung wurde etwa das Potenzial berufsbiografischer Ansätze zur Beschreibung entsprechender Erfahrungen ersichtlich (Dehmel 2023). Im Hinblick auf die zweite Fragestellung gibt es Hinweise darauf, dass idealtypische, normative Rollenvorstellungen (Kulcke 2020) und Organisationsbedingungen (Helbig 2022) die habituelle Handlungspraxis pädagogischer Akteur:innen mit Medien beeinflussen. Zudem unterstreicht ein erweiterter Blick auf die erziehungswissenschaftliche Forschung die Bedeutsamkeit der beiden Desiderata. So wurde im Hinblick auf die erste Fragestellung gezeigt, dass berufliche Erfahrungen und Entwicklungsaufgaben die habituellen Orientierungen von Pädagog:innen beeinflussen und eine grundlegende Bedeutung für die Professionalisierung haben (Hericks 2006; Košinár 2014). Im Kontext der zweiten Fragestellung konnte in unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern gezeigt werden, dass die gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen

Gegebenheiten pädagogischen Handelns, Erwartungen und Normvorstellungen konstituieren, welche die Tätigkeit der pädagogischen Akteur:innen auf habitueller Ebene beeinflussen (u. a. Bauer und Wiezorek 2024; Bonnet und Hericks 2022; Rothe 2024; Wilken 2022; Sturm 2024).

Somit wird deutlich, dass einerseits habituelle Orientierungen einen bedeutenden Einfluss auf die medienpädagogische Tätigkeit haben. Andererseits bestehen klare Desiderata hinsichtlich einer differenzierteren Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Manifestation personenbezogener habitueller Orientierungen innerhalb der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns. Zur Bearbeitung dieser Desiderata ist ein theoretisch und empirisch zuverlässiges und differenziertes Konzept erforderlich, das beschreibt, wie genau habituelle Orientierungen auf die medienpädagogische Praxis wirken, welche Möglichkeiten zur Veränderung dieser Orientierungen bestehen und wie diese Möglichkeiten zur Professionalisierung pädagogischer Akteur:innen genutzt werden können. In der allgemeinen Erziehungswissenschaft hat sich die Metatheorie und Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie als fruchtbar erwiesen, eine Auseinandersetzung mit diesen Desiderata zu initiieren. Um die Tragfähigkeit dieses Ansatzes für die medienpädagogische Forschung zu diskutieren, werden im Folgenden die zwei zentralen methodologischen Grundlagen der Praxeologischen Wissenssoziologie vorgestellt: das *Konzept zum Verhältnis von Habitus und Norm* und das *Konzept zur Relationalität habitueller Orientierungen*, welche die Grundlage der im Folgenden diskutierten Studie darstellen.

2.2 Zentrale Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie

Verhältnis von Habitus und Norm

Die Praxeologische Wissenssoziologie nimmt an, dass die habituelle Handlungspraxis aus einem Wechselspiel von Habitus und Norm resultiert. Ausschlaggebend sind zwei Wissensformen, die im erweiterten Orientierungsrahmen miteinander in Beziehung stehen. Das implizite (oder auch

konjunktive) Wissen prägt habituelle Orientierungen (Bohnsack 2017, 102–8), die im Folgenden in Anschluss an Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) unter dem Begriff *Handlungsorientierungen* diskutiert werden. Allerdings bedingen die Handlungsorientierungen nicht unmittelbar eine spezifische Handlungspraxis, da die habituelle Handlungspraxis zudem durch das kommunikative Wissen beeinflusst wird. Aus dem kommunikativen Wissen resultieren subjektiv wahrgenommene normative Erwartungen an die Handlungspraxis der Akteur:innen. Hierbei kann es sich zum Beispiel um gesellschaftlich etablierte Vorstellungen zum Lehrberuf handeln – etwa von ihrer Rolle als Wissensvermittler:innen im Frontalunterricht. Für diese wahrgenommenen normativen Erwartungen wird im Anschluss an Bohnsack (2017) der Begriff Orientierungsschemata verwendet. Im erweiterten Orientierungsrahmen stehen habituelle Handlungsorientierungen und normative Orientierungsschemata in Wechselwirkung zueinander. Dieses Verhältnis wird von den Akteur:innen implizit bearbeitet und ist – in der Regel – nicht der Reflexion zugänglich. Aus der impliziten Bearbeitung dieses Wechselverhältnisses im erweiterten Orientierungsrahmen resultiert die habituelle Handlungspraxis. Für diese wird im Folgenden der Begriff des Modus Operandi verwendet.

Das praxeologisch-wissenssoziologische Konzept von Habitus und Norm bietet das Potenzial für eine differenzierte Beschreibung der pädagogischen Mediennutzung, da es die habituellen Handlungsorientierungen im Verhältnis zu den gegebenen Rahmenbedingungen und den aus ihnen resultierenden Normen analysiert.

Relationalität habituellder Orientierungen

Das zweite zentrale Konzept der Praxeologischen Wissenssoziologie beruht auf dem Ansatz der relationalen Typenbildung (Nohl 2013). Nohl, Rosenberg, und Thomsen (2015) gehen davon aus, dass Handlungsorientierungen auf spezifische Weltausschnitte bezogen sind. Der Habitus eines Menschen setzt sich demnach aus verschiedenen Handlungsorientierungen im Kontext unterschiedlicher Weltausschnitte zusammen. Die verschiedenen Handlungsorientierungen können durchaus widersprüchlich sein. Es ist aber auch möglich, dass Handlungsorientierungen, die sich

auf unterschiedliche Weltausschnitte beziehen, miteinander in Beziehung – also in Relation zueinander – stehen und sich gegenseitig beeinflussen (Nohl 2013). So könnten beispielsweise berufliche und private Handlungsorientierungen miteinander relationiert sein und sich wechselseitig beeinflussen.

Insgesamt eröffnen die beiden dargestellten methodologischen Konzepte neue Perspektiven, um die habituelle Prägung der pädagogischen Mediennutzung differenzierter zu beschreiben. Die Grundlage ist, dass der Habitus nicht als ein feststehendes Gesamtkonstrukt beschrieben wird, sondern als Zusammenspiel verschiedener Orientierungen, deren Relationen, Wechselwirkungen aber auch Widersprüche einen spezifischen Modus Operandi bedingen. Um diese methodologischen Konzepte in eine professionstheoretische Betrachtung zu überführen, wird im Folgenden eine Studie vorgestellt, in der diese Konzepte zur Erforschung des unterrichtlichen Medienhandelns von Lehrpersonen genutzt wurden.

3. Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen

3.1 Studiendesign

Die Studie «Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis» erforschte die Bedeutung des erweiterten Orientierungsrahmens für das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen (Dertinger 2023). Ausgangspunkt waren drei Forschungsfragen:

1. Wie wirken sich Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata der beforschten Lehrpersonen auf das unterrichtliche Medienhandeln aus?
2. Wie stehen die betreffenden Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata zueinander in Beziehung?
3. Wie stehen die Handlungsorientierungen zum unterrichtlichen Medienhandeln mit weiteren medienbezogenen Orientierungen in Zusammenhang?

Die ersten beiden Forschungsfragen fokussieren das Verhältnis von Habitus und Norm, die dritte die Relationen medienbezogener Handlungsorientierungen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Zeitraum von 2018 bis 2020 in zwölf Fällen² narrativ ausgerichtete leitfadengestützte Interviews (Nohl 2017) mit Lehrpersonen an bayerischen Sekundarstufen durchgeführt. Das Sample wurde aus einer Kombination eines Stichprobenplans mit einem Theoretical Sampling zusammengestellt (Kruse 2015, 237–49). Die Strukturierung des Samples erfolgte anhand der Schulform, an der die Interviewten unterrichteten (Mittelschule, Realschule und Gymnasium), sowie ihrer beruflichen und medienpädagogischen Erfahrungen. Die Interviews waren thematisch auf die Rolle und Bedeutung digitaler Medien im pädagogischen Kontext ausgerichtet. Die aufgezeichneten Gespräche wurden transkribiert und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack 2021; Nohl 2017). Relevante Interviewabschnitte wurden aufgrund ihrer thematischen Relevanz, ihrer komparativen Bedeutung, einer erhöhten interaktiven Dichte und der Verwendung von Fokussierungsmetaphern im Interviewverlauf identifiziert. Diese Textabschnitte wurden mit den sequenzanalytischen und komparativen Verfahren der Dokumentarischen Methode im Rahmen einer formulierenden und reflektierenden Interpretation analysiert.

Aus den rekonstruierten Orientierungsrahmen konnten zwei sinngetische Typiken entwickelt werden (Nentwig-Gesemann 2013): Eine Typik formiert sich vor dem Hintergrund des Tertium Comparationis des *unterrichtlichen Medienhandelns*, die andere vor dem Tertium Comparationis der *persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels*. Aus der Zusammenführung beider Typiken konnte eine relationale Typik gebildet werden (Nohl 2013).

2 Ein Interview wurde mit zwei Lehrpersonen durchgeführt. Somit umfassen die zwölf Fälle ein Sample von 13 Lehrpersonen. In der Analyse des Interviews mit den zwei Lehrpersonen zeigte sich ein inkludierender Modus der Diskursorganisation (Przyborski 2004), weshalb das Interview als ein Fall ausgewertet werden konnte.

3.2 Zentrale Ergebnisse zum unterrichtlichen Medienhandeln

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Studie zusammenfassend diskutiert.³ Ziel der Darstellung ist die Veranschaulichung des Potenzials der zwei methodologischen Konzepte der Praxeologischen Wissenssoziologie für eine differenzierte Beschreibung der Rolle habitueller Orientierungen für das unterrichtliche Medienhandeln von Lehrpersonen.

3.2.1 Unterrichtliches Medienhandeln im Verhältnis von Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata

Die Ergebnisse zu den ersten beiden Forschungsfragen zeigen die prägende Funktion des erweiterten Orientierungsrahmens für das unterrichtliche Medienhandeln. In der Studie wurden unterschiedliche erweiterte Orientierungsrahmen der interviewten Lehrpersonen rekonstruiert und typisiert (Abb. 1). Die Typik zeigt auf, dass die beiden Komponenten des erweiterten Orientierungsrahmens (Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata) jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind und verschiedene Verhältnisse zueinander aufweisen (Passung und Spannung). Hieraus resultieren je typenspezifische Modi Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns.

3 Eine ausführliche Ergebnisdarstellung findet sich in Dertinger (2023).

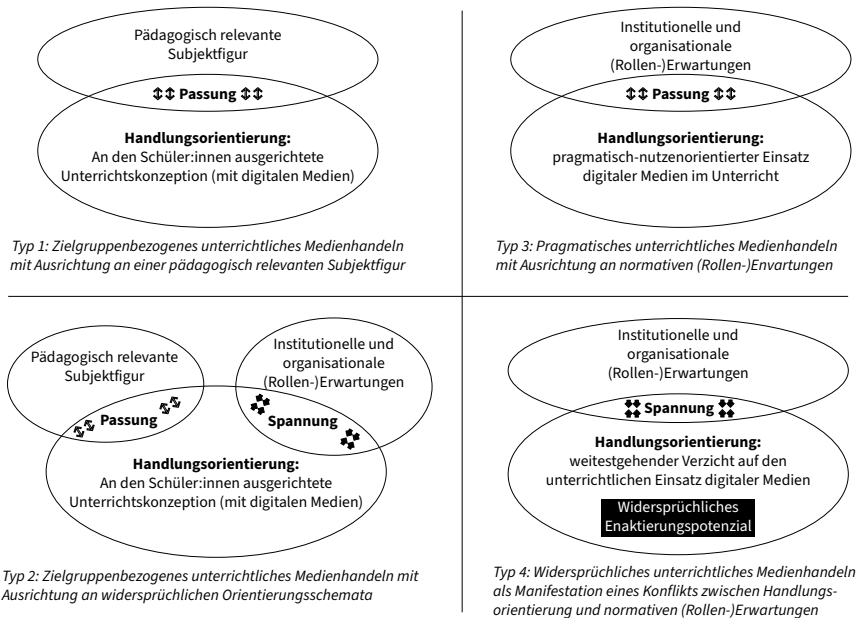


Abb. 1: Typik unterrichtliches Medienhandeln (Dertinger 2023, 316).

Auf der Ebene des impliziten Wissens dokumentieren sich drei Handlungsorientierungen:

1. die Orientierung an einer an den Schüler:innen ausgerichteten Unterrichtskonzeption, zu deren pädagogisch-didaktischer Umsetzung digitale Medien genutzt werden,
2. eine pragmatische Nutzung digitaler Medien, die sich an einer Kosten-Nutzen-Betrachtung hinsichtlich des pädagogischen Erfolgs orientiert,
3. die Orientierung an einem möglichst umfassenden Verzicht auf die pädagogisch-didaktische Nutzung digitaler Medien.

Diese Ergebnisse zu den habituellen Handlungsorientierungen weisen klare Parallelen zur bisherigen Forschung zum medialen Habitus auf. Auch diese Studie zeigte den Einfluss impliziter Wissensbestände auf, die pointiert zusammengefasst eine schüler:innenbezogene Unterrichtsgestaltung mit Medien, eine pragmatische unterrichtliche Mediennutzung oder eine kritisch-skeptische Positionierung gegenüber der pädagogischen Nutzung digitaler Medien bedingen (Brüggemann 2013; Knüsel Schäfer 2020; Kommer 2010). In Ergänzung zeigen die vorgestellten Ergebnisse

allerdings, dass das habituelle unterrichtliche Medienhandeln keine direkte Konsequenz der betreffenden Handlungsorientierungen ist, sondern von den vorliegenden Orientierungsschemata beeinflusst wird. Die Daten der narrativ ausgerichteten Interviews offenbaren, dass die Orientierungsschemata, die aus den subjektiv wahrgenommenen normativen Erwartungen resultieren, mit den vorliegenden Handlungsorientierungen in Wechselwirkung stehen. Die Orientierungsschemata der befragten Lehrpersonen resultieren aus zwei übergeordneten Kontexten: (1.) aus pädagogischen bzw. gesellschaftlichen Konzepten und (2.) aus institutionellen und organisationalen Rollenerwartungen.

Beim ersten Bereich handelt es sich um implizite Annahmen und Konzepte der Lehrpersonen über gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und pädagogische Ansätze. Da mit diesen Annahmen und Konzepten Ideal- und Zielvorstellungen über die pädagogische Praxis verknüpft sind, wirken sie in Form von Subjektfiguren (Geimer und Amling 2019) prägend auf das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen (Typ A und C). So orientieren sich manche der betreffenden Lehrpersonen an pädagogischen Ideen (z. B. reformpädagogischen Konzepten), für deren Umsetzung sie insbesondere digitale Medien nutzen. Für andere von ihnen ist die Zielvorstellung leitend, ihre Schüler:innen in einer durch den digitalen Wandel geprägten Welt zum selbstständigen Handeln zu befähigen.

Der zweite Bereich relevanter Orientierungsschemata resultiert aus den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der beruflichen Arbeit. Aspekte dieser Rahmenbedingungen erleben die Interviewten im Sinne von Bohnsack (2017) als normative implizite Rollenerwartungen an ihr berufliches Handeln. Die erlebten Rollenerwartungen sind dabei abhängig von der erfahrungsbedingten individuellen Wahrnehmung der Akteur:innen. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass auch Lehrpersonen, die an derselben Schule tätig sind und somit unter vergleichbaren Rahmenbedingungen arbeiten, sehr heterogene Rollenerwartungen erleben. In der Studie dokumentierten sich zwei Pole dieser institutionell und organisational bedingten Rollenerwartungen: die *Rahmenbedingungen der Unterrichtsgestaltung* und die *Erwartungen an den unterrichtlichen Medieneinsatz*. Zu den *Rahmenbedingungen der Unterrichtsgestaltung* zählen unter anderem die fachlichen Vorgaben durch Bildungs- und Lehrpläne,

die Struktur der Unterrichtsfächer sowie zeitliche und organisatorische Vorgaben zum Unterricht. Manche der interviewten Lehrpersonen (Typ B) erleben diese Rahmenbedingungen als starke Einschränkung ihrer unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Sie nutzen deshalb digitale Medien, um neue Freiheitsräume bei der Unterrichtsgestaltung zu erschliessen, indem sie etwa mithilfe digitaler Medien alternative Themen bearbeiten oder indem sie über Ansätze der aktiven Medienarbeit projektbezogenen und fächerübergreifenden Unterricht gestalten. Für andere Lehrpersonen (Typ C) dagegen fungieren eben diese vorhandenen Rahmenbedingungen als wichtige Orientierungshilfen, anhand derer sie ihre Unterrichtsgestaltung und insbesondere ihre pädagogische Mediennutzung ausrichten. Der zweite Pol der institutionellen und organisationalen Rollenerwartungen – *die Erwartungen an das unterrichtliche Medienhandeln* – repräsentiert sich als explizite oder implizite Erwartungen der Schulleitung oder des Kollegiums zur Nutzung bestimmter Medienangebote und -inhalte. Auch hier fungieren entsprechende Erwartungen für manche Lehrpersonen als wichtige Orientierungshilfen ihrer medienbezogenen Unterrichtsgestaltung (Typ C), wogegen andere Lehrkräfte vergleichbare Erwartungen in einem Widerspruch zu ihrer am Medienverzicht ausgerichteten habituellen Handlungsorientierung erleben (Typ D).

Die Studienergebnisse verdeutlichen somit, dass nicht ausschliesslich die habituellen Handlungsorientierungen ausschlaggebend für das unterrichtliche Medienhandeln sind, sondern dass erst das spezifische Wechselverhältnis von habituellen Handlungsorientierungen und normativen Orientierungsschemata der entscheidende Faktor für den in der Unterrichtspraxis auftretenden Modus Operandi ist. Diese Erkenntnis verdeutlicht die empirische und theoretische Notwendigkeit, die subjektiv wahrgenommenen und habituell verarbeiteten normativen Erwartungen als wichtige Faktoren des (medien-)pädagogischen Handelns und der professionellen Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen. Mit dem Konzept des erweiterten Orientierungsrahmens bietet die Praxeologische Wissenssoziologie einen adäquaten methodologischen Ansatz zur Analyse dieses Wechselverhältnisses.

Darüber hinaus zeigt die praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf, dass der Modus Operandi der Handlungspraxis vom relationalen Verhältnis unterschiedlicher Handlungsorientierungen abhängig ist. Dieser Aspekt wurde in der durchgeführten Studie anhand der dritten Forschungsfrage untersucht. Die zentralen Erkenntnisse hierzu werden im Folgenden dargestellt.

3.2.2 *Relationen unterrichtlichen Medienhandelns*

In allen narrativ ausgerichteten Interviews konnten Handlungsorientierungen zur persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels rekonstruiert werden. Diese sind nicht auf das Handlungsfeld Schule beschränkt, sondern erstrecken sich ebenfalls auf den privaten Umgang mit digitalen Medien und umfassen die Ausgestaltung der Beziehungen der Interviewten mit ihren Familienmitgliedern wie den Eltern oder den eigenen Kindern. Hieraus wurde eine zweite sinngenetische Typik mit drei Handlungsorientierungen gebildet:

1. die (pro-)aktive Positionierung gegenüber dem digitalen Wandel,
2. die Akzeptanz der durch den digitalen Wandel bedingten Veränderungen,
3. die Ablehnung der durch den digitalen Wandel bedingten Veränderungen.

In den Interviews dokumentiert sich eine Relation zwischen den sinngenetischen Typiken des unterrichtlichen Medienhandelns und der persönlichen Wahrnehmung sowie Bewertung des digitalen Wandels. Die beiden Typiken wurden deshalb in einer relationalen Typik zusammengeführt (Nohl 2017). Die Grundlage der Relationierung bilden die Konzepte der Interviewten zur menschlichen Handlungsfähigkeit in einer durch den digitalen Wandel geprägten Gesellschaft. Je nach Relation liegen unterschiedliche Konzepte der Interviewten darüber vor, über welche Freiräume Menschen in dieser Welt verfügen und wie sie bei der Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit (pädagogisch) unterstützt werden können oder sollten. Bei der *ersten Relation* steht eine proaktive Positionierung gegenüber dem digitalen Wandel im Zusammenhang mit der Handlungsorientierung

einer an den Schüler:innen ausgerichteten Unterrichtskonzeption. Die Grundlage der Relation ist das implizite Konzept der Interviewten, dass der Mensch prinzipiell handlungsfähig ist und innerhalb sich ändernder Rahmenbedingungen (pädagogisch) zu einem souveränen Handeln befähigt werden kann und soll. Die *zweite Relation* ist gekennzeichnet durch den Zusammenhang zwischen der Handlungsorientierung der Akzeptanz des digitalen Wandels mit einem pragmatischen unterrichtlichen Medienhandeln. Ausschlaggebendes Merkmal dieser Relation ist die pragmatische Wahrnehmung, dass der digitale Wandel neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, und die damit verbundene Annahme, dass Heranwachsende keiner besonderen pädagogischen Unterstützung bedürfen, um unter diesen veränderten Bedingungen handlungsfähig zu werden. Ausgangspunkt der *dritten Relation* ist die Handlungsorientierung der Ablehnung des digitalen Wandels. Diese ist daran ausgerichtet, aufgrund der Gefahren, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen, möglichst umfassend auf die Nutzung digitaler Technologien zu verzichten und im Alltag etablierte und gewohnte Medienpraktiken beizubehalten. Die Relation zum pädagogischen Handeln resultiert aus der Vorstellung, dass die Schüler:innen vor diesen Gefahren – zumindest partiell – geschützt werden können, indem in der Schule möglichst wenig digitale Medien genutzt werden.

Auch diese Betrachtung der Relationen von Handlungsorientierungen macht deutlich, dass der Modus Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns mit weiteren Orientierungen auf der Ebene des impliziten Wissens in Wechselwirkung steht und eine differenzierte Betrachtung dieser Relationen erforderlich ist, um das Zusammenspiel der Handlungsorientierungen empirisch angemessen zu beschreiben.

4. Einordnung der Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs

Die dargestellten Ergebnisse ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Rolle habitueller Orientierungen für das pädagogische Medienhandeln auf zwei Ebenen. *Zum einen* beschreiben sie Zusammenhänge der medienbezogenen pädagogischen Orientierungen mit den weiteren konjunktiven Erfahrungsräumen des privaten Alltags. In Erweiterung zum

Konzept des medialen Habitus (Kommer 2010) konnte somit der über die familiäre Sozialisation hinausgehende Einfluss konjunktiver Erfahrungen empirisch nachgewiesen werden. *Zum anderen* zeigte sich, dass die habituellen Orientierungen des pädagogischen Medienhandelns (im Sinne von Handlungsorientierungen) nicht unmittelbar die Praxis prägen und somit nicht direkt enaktiert werden. Stattdessen stehen die Handlungsorientierungen in Wechselwirkung mit subjektiv erlebten Erwartungen, die aus den gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Bedingungen des pädagogischen Handelns resultieren. Nicht die habituelle Handlungsorientierung selbst bedingt das unterrichtliche Medienhandeln, sondern ein durch die normativen Erwartungen beeinflusster bzw. gebrochener Habitus (Bohnsack 2014, 43).

Diese Erkenntnisse können zu einem differenzierteren Verständnis medienpädagogischer Professionalität beitragen. Fruchtbar ist hierfür eine Bezugnahme zum erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs. In diesem kann nach Bonnet und Hericks (2022) zwischen vier aktuellen professionstheoretischen Perspektiven unterschieden werden: kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen, berufsbiografischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Ansätzen. Ausgehend von einem funktional-psychologischen Kompetenzverständnis (Klieme und Hartig 2007) fokussiert der kompetenztheoretische Ansatz auf den individuellen Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im beruflichen Entwicklungsprozess, die den pädagogischen Akteur:innen ermöglichen, professionell zu handeln. Pädagogische – bzw. medienpädagogische – Professionalität wird somit als der erfolgreiche Erwerb spezifischer, empirisch und/oder theoretisch definierter Kompetenzen verstanden. Dabei werden Kompetenzen als grundsätzlich erlernbar konzipiert und es wird angenommen, dass sich die erworbenen Kompetenzen mit fortschreitendem Expertisegrad weiterentwickeln (Helsper 2021, 80–89; Krauss und Bruckmaier 2014; Stürmer und Gröschner 2018). Eine solche kompetenztheoretische Perspektive ist wichtig, um unter einem normativen Horizont den erforderlichen Entwicklungsprozess und den erreichten Expertisegrad von (medien-)pädagogischen Fachkräften zu beschreiben. Wie dargestellt, ist der medienpädagogische Professionsdiskurs vorwiegend von einer solchen Sichtweise geprägt (u. a. Blömeke 2000; Döbeli Honegger 2021; Lorenz und

Endberg 2019; Mishra und Koehler 2006; Rohs et al. 2017; Irion, Böttinger, und Kammerl 2023). Blinde Flecken weist diese Perspektive allerdings auf, wenn es darum geht, die persönlichen und organisationalen Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs aus einer professionstheoretischen Perspektive zu erfassen (Helsper 2021, 89).

Zu diesen Bedingungsfaktoren zählen insbesondere die habituellen Orientierungen, die einen entscheidenden Einfluss auf den personenspezifischen Kompetenzerwerb und die handlungspraktische Anwendung dieser Kompetenzen nehmen. Eben diese einflussreiche Rolle habitueller Orientierungen wird von strukturtheoretischen und berufsbiografischen Professionsansätzen berücksichtigt. Der strukturtheoretische Ansatz versteht den Habitus als wichtiges Merkmal professioneller Tätigkeit, auf dessen Basis die pädagogischen Akteur:innen routiniert innerhalb widersprüchlicher Strukturbedingungen agieren (Helsper 2021, 103–9). Je nach Ausprägung kann dieser Habitus als Gelingensbedingung oder Hemmnis pädagogischer Professionalität betrachtet werden (Idel, Schütz, und Thünemann 2021, 28). Der berufsbiographische Ansatz nimmt vor diesem Hintergrund die Entwicklung der pädagogischen Akteur:innen in den Blick und fokussiert insbesondere darauf, wie berufliche Anforderungen im Sinne von Entwicklungsaufgaben die professionelle Entwicklung und den damit verbundenen Habitus prägen (u. a. Hericks 2006; Košinár 2014). Die berufsbiografische Perspektive ergänzt somit den strukturtheoretischen Ansatz um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich bestimmte habituelle Orientierungen entwickelt haben (Bonnet und Hericks 2022, 72–73).

Aus den berufs- und strukturtheoretischen Professionsansätzen ergeben sich offene Fragen hinsichtlich der Entwicklung des Habitus im Zusammenspiel unterschiedlicher habitueller Orientierungen und nach der Rolle etablierter gesellschaftlicher Handlungskontexte, die als exteriore normative Erwartungen mit der habituellen Handlungspraxis verwoben sind. In den letzten Jahren wurden zur Auseinandersetzungen mit diesen offenen Fragen der pädagogischen Professionalität verstärkt praxeologisch-wissenssoziologische Ansätze genutzt (u. a. Bohnsack 2020; Bohnsack, Bonnet, und Hericks 2022; Bonnet und Hericks 2022; Hinzke et al. 2023). Auf diesen theoretischen und methodologischen Grundlagen der

Praxeologischen Wissenssoziologie basiert die vorgestellte Studie. In ihr konnte exemplarisch gezeigt werden, wie (1.) gesellschaftliche, institutionelle und organisationale Bedingungen und (2.) relationale Einflüsse das pädagogische Medienhandeln beeinflussen. Erste Implikationen dieser Ergebnisse für die Konzeption der medienpädagogischen Professionalität werden im Folgenden diskutiert.

5. Konzeptionelle Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität

Aus den vorangegangenen Überlegungen wird ersichtlich, dass für die Modellierung medienpädagogischer Professionalisierungsprozesse ein Verständnis über mögliche Entwicklungsverläufe und Veränderungspotenziale des Habitus wichtig ist. Helsper (2019) geht davon aus, dass Habitustransformationen im professionellen Entwicklungsprozess durch Irritationen im Habitus bzw. im Verhältnis von Habitus und Feld initiiert werden (können). Die dargestellten Studienergebnisse können vor dem Hintergrund dieser Annahme betrachtet werden. Unter einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive lassen sich aus ihnen drei Merkmale zur Beschreibung eines professionellen medienpädagogischen Handelns ableiten (Dertinger 2023, 353–80):

- Orientierungsstruktur
- Relationalität
- Transformationspotenzial.

Die *Orientierungsstruktur* beschreibt das Verhältnis der handlungsleitenden Orientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen. Je nachdem, wie habituelle Handlungsorientierungen und normative Orientierungsschemata ausgeprägt sind und miteinander in Beziehung stehen, wird der Orientierungsrahmen durch unterschiedliche Strukturen geprägt, wodurch sich der Modus Operandi des unterrichtlichen Medienhandelns variierend konstituiert. Die Charakteristika der Orientierungsstruktur definieren somit die habituellen Bedingungen der pädagogischen Handlungspraxis mit digitalen Medien. Je nach Ausprägung der Orientierungsstruktur können habituelle Umgangsformen mit digitalen Medien

gegeben sein, die medienpädagogischen Ansprüchen an ein professionelles Handeln mehr oder weniger entsprechen. Empirisch ersichtlich wird dies in der vorgestellten Studie anhand der sinngenetischen Typik unterrichtlichen Medienhandelns, die ausgehend vom Verhältnis zwischen Handlungsorientierung und Orientierungsschema unterschiedliche habituelle Handlungspraktiken mit Medien beschreibt.

Das Merkmal der *Relationalität* beschreibt das Verhältnis zwischen Handlungsorientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen des unterrichtlichen Medienhandelns und Handlungsorientierungen innerhalb weiterer Weltausschnitte. Hinsichtlich dieses Aspekts konnte in der durchgeführten Studie der relationale Einfluss der persönlichen Wahrnehmung und Bewertung des digitalen Wandels nachgewiesen werden. Entsprechende Relationen zwischen den Handlungsorientierungen stabilisieren vorhandene Orientierungsstrukturen, da sie aufgrund ihrer relationalen Beziehung die Handlungsorientierungen im erweiterten Orientierungsrahmen bestärken.

Das Merkmal des *Transformationspotenzials* beschreibt das im erweiterten Orientierungsrahmen angelegte Potenzial zur Veränderung habituelle Orientierungen. In der Studie zeigten sich unterschiedliche Beziehungen zwischen Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata, die in Anlehnung an Geimer und Amling (2019) als Passung und Spannung beschrieben wurden. Bei Passungsverhältnissen stimmt der wahrgenommene normative Horizont der Orientierungsschemata grundsätzlich mit den eigenen habituellen Handlungsorientierungen überein. Für die pädagogische Mediennutzung bedeutet dies, dass die eigenen habituellen Orientierungen mit den wahrgenommenen Erwartungen und Rahmenbedingungen in Einklang stehen. Im Anschluss an Helsper (2019) ist anzunehmen, dass innerhalb der habituellen Orientierungen in diesem Fall ein geringes Irritationspotenzial vorliegt, das zu einer Transformation des Modus Operandi beitragen könnte, und eine mögliche Veränderung der habituellen Handlungspraxis eher unwahrscheinlich erscheint. Das Transformationspotenzial ist in diesem Fall als niedrig einzuschätzen. Liegen im erweiterten Orientierungsrahmen Spannungsverhältnisse vor, widersprechen sich habituelle Handlungsorientierungen und wahrgenommene exteriore Erwartungen. Aufgrund des impliziten Charakters

von Handlungsorientierungen und Orientierungsschemata müssen diese Spannungsverhältnisse implizit bearbeitet und bewältigt werden (Bohn-sack 2017). Nach Helsper (2019) kann für diesen Fall vermutet werden, dass eine höhere Wahrscheinlichkeit für mögliche Irritationen gegeben ist, die zu einer Transformation des Modus Operandi beitragen könnten. Zur abschliessenden Klärung der dargestellten Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Transformationspotenzials sind allerdings weiterführende längsschnittliche Betrachtungen erforderlich, die den Verlauf einer entsprechenden Veränderung des Modus Operandi im Verhältnis mit den für diese Veränderung verantwortlichen Orientierungen erforschen.

Die drei dargestellten Merkmale ermöglichen, den Stand und die Entwicklung der medienpädagogischen Professionalität von Lehrpersonen – und eventuell weiterführend anderer Berufsgruppen – aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive zu beschreiben und empirisch zu erforschen. Für den medienpädagogischen Diskurs bieten sie eine Grundlage für eine differenzierte weiterführende Auseinandersetzung mit der Rolle habituelier Orientierungen in der pädagogischen Mediennutzung. Komplementär zur kompetenztheoretischen Betrachtung würde eine solche Perspektive die subjektspezifischen Voraussetzungen und deren Entwicklungsmöglichkeiten unter der Zielperspektive des Erwerbs medienpädagogischer Kompetenz beschreiben. So könnte die vorgestellte praxeologisch-wissenssoziologische Sichtweise dem Desiderat eines Einbezugs habituelier Orientierungen in ein Gesamtkonzept medienpädagogischer Professionalität Rechnung tragen.

6. Fazit

Im Artikel wurden konzeptionelle, methodologische und empirische Perspektiven diskutiert, mit denen der Einfluss impliziter Wissensbestände und Orientierungen auf die medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen differenziert erfasst werden kann. In einem weiteren Schritt könnten diese Überlegungen, die den Bildungskontext Schule fokussieren, mit Konzepten einer allgemeinen, berufsfeldunabhängigen medienpädagogischen Professionalität (Bellinger 2023; Hugger 2001) in Beziehung gesetzt werden. Entsprechende Arbeiten würden der Medienpädagogik

sodann ermöglichen, ein umfassendes Konzept medienpädagogischer Professionalität zu entwickeln, welches diese als einen auf Erfahrungen basierenden biografischen Entwicklungsprozess versteht, in dem sich habituelle Orientierungen im Zusammenspiel mit normativen Erwartungen transformieren und relevante medienpädagogische Kompetenzen erworben werden. Ein solches Konzept wäre für die Medienpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft eine wichtige Grundlage, um zukünftig – insbesondere im Rahmen der Entwicklungen einer Kultur der Digitalität – die medienpädagogische Professionalität von Pädagog:innen wissenschaftlich zu beschreiben und deren Professionalisierungsprozesse zu gestalten.

Literatur

- Bauer, Petra, und Christine Wiezorek. 2024. «Teambesprechungen in der Beratung». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener, 351–66. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786273.16>.
- Bellinger, Franziska. 2023. *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung: Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien* 52. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandel angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>.
- Blömeke, Sigrid. 2000. *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.
- Bohnsack, Ralf. 2014. «Habitus, Norm und Identität». In *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung*, herausgegeben von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer, und Sven Thiersch, 33–55. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>.
- Bohnsack, Ralf. 2020. *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>.

- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>.
- Bohnsack, Ralf, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, Hrsg. 2022. *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25638>.
- Bolten-Bühler, Ricarda. 2021. *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004790w>.
- Bonnet, Andreas, und Uwe Hericks. 2022. «Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 59–85. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25641>.
- Brüggemann, Marion. 2013. *Digitale Medien im Schulalltag: Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.
- Dehmel, Lukas. 2023. *Medienpädagogische Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung: Eine Studie aus Perspektive der biografischen Medienforschung* 52. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43069-6>.
- Dertinger, Andreas. 2023. *Zwischen normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis: Eine rekonstruktive Studie zum unterrichtlichen Medienhandeln von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40642-4>.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Sektion Medienpädagogik. 2017. «Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile». <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.
- Dietrich, Fabian. 2014. *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>.
- Döbeli Honegger, Beat. 2021. «Das DPACK-Modell». <https://mia.phsz.ch/DPACK/WebHome>.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike. 2016. *Medienerziehung in Kindertagesstätten: Habitusformationen angehender ErzieherInnen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9>.

- Geimer, Alexander, und Steffen Amling. 2019. «Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung». In *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling, und Saša Bosančić, 19–42. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2.
- Grubestic, Katharina. 2013. «Medienbildung in der Volksschule: Eine empirische Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-05>.
- Grünberger, Nina, und Stephan Münte-Goussar. 2017. «Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium». *MedienPädagogik* 27: 121–32. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X>.
- Helbig, Christian. 2022. «Typen von Medienerziehung in stationären Hilfen zur Erziehung: Teilergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Forschung». *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*. <https://doi.org/10.21243/MI-03-22-10>.
- Helsper, Werner. 2019. «Vom Schüler- zum Lehrerhabitus: Reproduktions- und Transformationspfade». In *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, herausgegeben von Rolf-Torsten Kramer, und Hilke Pallesen, 49–72. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Hericks, Uwe. 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski, und Dominique Matthes, Hrsg. 2023. *Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopäd.
- Idel, Till-Sebastian, Anna Schütz, und Silvia Thünemann. 2021. «Professionalität im Handlungsfeld Schule». In *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung*, herausgegeben von Jörg Dinkelaker, Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel, Anna Schütz, und Silvia Thünemann, 13–82. Opladen: Barbara Budrich.
- Irion, Thomas, Traugott Böttinger, und Rudolf Kammerl, Hrsg. 2023. *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter: Ergebnisse des Forschungsprojekts P³DiG*. Münster, New York: Waxmann.

- Klieme, Eckhard, und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». In *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft*, herausgegeben von Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin, und Heinz-Hermann Krüger, 11–29. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.
- Knaus, Thomas, Dorothee Meister, und Gerhard Tulodziecki. 2018. «Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht». In *Futurelab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards*, herausgegeben von Thomas Knaus, Dorothee Meister, und Kristin Narr, 23–49. Schriften zur Medienpädagogik 54. München: kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17191>.
- Knüsel Schäfer, Daniela. 2020. Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20271>.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.
- Košinár, Julia. 2014. *Professionalisierung in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* 38. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>.
- Krauss, Stefan, und Georg Bruckmaier. 2014. «Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland. 2 überarb. und erw. Aufl., 241–60. Münster: Waxmann.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Kulcke, Gesine. 2020. *Kinder. Medien. Kontrolle: Vorstellungen von Lehramtsstudent*innen über den Umgang mit Medien in der Grundschule*. Bielefeld: transcript.
- Kultusministerkonferenz. 2017. «Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Kultusministerkonferenz. 2021. «Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz <Bildung in der digitalen Welt>». Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- Lorenz, Ramona, und Manuela Endberg. 2019. «Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion Unter Berücksichtigung Der Perspektive Lehramtsstudierender». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*: 61–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>.

- Marci-Boehncke, Gudrun, Matthias Rath, und Anita Müller. 2012. «Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22: 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2012.12.27.X>.
- Mishra, Punya, und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge». *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Mutsch, Ursula. 2012. *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern: Eine empirische Studie zur Genese schulischer Medienkultur als Aushandlungsprozess habituellen Medienhandelns*: Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/thesis.23971>.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2013. «Die Typenbildung der dokumentarischen Methode». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 3. Aufl., 295–323. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13.
- Nohl, Arnd-Michael. 2013. *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>.
- Nohl, Arnd-Michael. 2017. *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>.
- Nohl, Arnd-Michael, Florian von Rosenberg, und Sarah Thomsen. 2015. *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>.
- Przyborski, Aglaja. 2004. *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>.
- Redecker, Christine. 2017. «European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu». <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Rohs, Matthias, Karin Julia Rott, Bernhard Schmidt-Hertha, und Ricarda Bolten. 2017. «Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen». *Magazin erwachsenenbildung.at* 30. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.
- Rothe, Antje. 2024. «Förderprogramme zwischen Orientierungsangebot und Zumutung». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener. Opladen: Barbara Budrich.
- Stalder, Felix. 2024. *Kultur der Digitalität*. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- Sturm, Tanja. 2024. «Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability: Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen». In *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis: Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, und Benjamin Wagener. Opladen: Barbara Budrich.
- Stürmer, Kathleen, und Alexander Gröschner. 2018. «Lehrerinnen und Lehrer». In *Handbuch Schulpädagogik*, herausgegeben von Marius Haring, Carsten Rohlf, und Michaela Gläser-Zikuda, 328–40. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984>.
- Swertz, Christian, Gudrun Kern, und Erika Kováčová. 2014. «Der mediale Habitus in der frühen Kindheit». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 22: 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X>.
- Tulodziecki, Gerhard. 2017. «Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik». *merz | medien + erziehung* 61 (3): 59–65. <https://doi.org/10.21240/merz/2017.3.15>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838557465>.
- Wilken, Anja. 2022. «Englischlehrpersonen und Ungewissheit. Umgang mit Normen und Differenzerfahrungen». In *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung: Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet, und Uwe Hericks, 130–54. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.