
Jahrbuch Medienpädagogik 16:
Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung
Herausgegeben von Karsten D. Wolf, Klaus Rummler,
Patrick Bettinger und Sandra Aßmann

Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt

Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln

Andreas Dertinger

Zusammenfassung

Der Metaprozess der tiefgreifenden Mediatisierung führt zu neuen und veränderten Anforderungen an das pädagogische Medienhandeln von Lehrkräften. Um die Qualität des unterrichtlichen Medieneinsatzes zum Lernen mit und über Medien sicherzustellen, werden sowohl im pädagogischen Fachdiskurs als auch auf bildungspolitischer Ebene Kompetenzerwartungen an die professionelle Arbeit von Lehrpersonen formuliert. Empirische Ergebnisse zeigen, dass diese Erwartungen nicht mit dem Medieneinsatz von Lehrpersonen im Unterricht hinsichtlich Umfang und Qualität übereinstimmen (Drossel et al. 2019; Schaumburg et al. 2019). Die Frage, wie ein professionelles und pädagogisch angemessenes Medienhandeln im Unterricht befördert werden kann, wird im medienpädagogischen Diskurs unter vielfältigen Perspektiven thematisiert. Studien zum medialen Habitus zeigen, dass das implizite Wissen einen bedeutenden Einfluss auf das pädagogische Medienhandeln hat (Biermann 2009; Kommer 2010). Bei einer genaueren Betrachtung dieses Themenbereichs entstehen auf theoretischer Ebene allerdings Fragen zur Konzeption des Habitus und des impliziten Wissens. Insbesondere die Frage, wie das Konstrukt des Habitus mit den gesellschaftli-



chen Veränderungen einer tiefgreifenden Mediatisierung in Beziehung gesetzt werden kann, ist noch ungeklärt. Der vorliegende Artikel widmet sich dieser Fragestellung auf einer theoretischen Ebene, die einen Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und für die empirische Forschung darstellen soll.

Media Pedagogical Professionalization of Teachers in a Mediatized Society. The Habitus Concept as a Link between Social Demands and Pedagogical Usage of Technology

Abstract

The process of deep mediatization changes the requirements for the pedagogical usage of modern technology. To ensure the quality of teaching there are several competence models that describe for which purpose teachers should use technology. However, research shows that teachers don't use technologies in extent and quality pedagogical or political expectations intend. In the mediapedagogical discourse, there is a wide discussion about how a pedagogical and professional usage of technology from teachers could be supported. The findings and discussions about the «medial habitus» are emphasizing the importance of unreflect knowledge for the usage of technology. However, on a theoretical perspective the concept of the habitus has many unclarified elements. Particularly, the relationship between the changing structure of society in context of a deep mediatization and the conception of the Habitus is an open question. This article discusses this question on a theoretical perspective, which could be a starting point for further discussion and research.

1. Einleitung

Die folgende Argumentation knüpft an ein strukturtheoretisches Professionsverständnis an, bei dem die Strukturlogik des Lehrerberufs sowie dessen konstitutive Antinomien und Widersprüche im Mittelpunkt stehen (Dietrich 2014, 105–116; Helsper 2002, 2014). Die habituelle Handlungspraxis der Lehrkräfte wird hierbei als ein wichtiger Faktor erachtet, um ein professionelles Handeln innerhalb dieser strukturellen Widersprüche zu

ermöglichen (Helsper 2002, 91–97). Im Gegensatz zu der Betrachtung des (medien-)pädagogischen Handelns anhand von Konzepten wie zum Beispiel *Skripts, Beliefs, Überzeugungen und Subjektiver Theorien* (Groeben und Scheele 2010; Müller et al. 2006; Petko 2012, 39–41) können ausgehend von dem Habituskonzept sozialisations- und erfahrungsbedingte Faktoren der Genese einer spezifischen unterrichtlichen Handlungspraxis umfassender berücksichtigt werden. Zudem wird in der theoretischen Konzeption des Habitus der handlungsleitenden Bedeutung des impliziten Wissens Rechnung getragen, wodurch auch dieses bei der Beschreibung eines pädagogischen Medienhandelns¹ berücksichtigt werden kann. In mehreren Studien wurde der Einfluss des Habitus auf das pädagogische Medienhandeln nachgewiesen (Biermann 2009; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Grubisic 2013; Kommer 2010; Mutsch 2012).

Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass die tiefgreifende Mediatisierung zu einer Veränderung der Strukturbedingungen des pädagogischen Medienhandelns in der Schule führt. Die tiefgreifende Mediatisierung wird als Metaprozess konzipiert, bei dem sich technisch-mediale und gesellschaftliche Veränderungsprozesse gegenseitig beeinflussen (Hepp und Hasebrink 2017, 332). In der sozial-konstruktivistischen Traditionslinie der Mediatisierungsforschung wird diese Annahme damit begründet, dass die soziale Wirklichkeit über Kommunikations- und Interaktionsprozesse konstruiert wird (Couldry und Hepp 2013, 196). Im Rahmen der technisch-medialen Entwicklung wandeln sich gesellschaftliche Kommunikations- und Interaktionsformen und somit auch die soziale Konstruktion der Wirklichkeit (Hepp 2018). Die Digitalisierung versteht Hepp (2018, 35–39) als einen aktuellen Mediatisierungsschub, mit dem tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen einhergehen, die es notwendig machen, von einer tiefgreifenden Mediatisierung zu sprechen. Der qualitative Unterschied zur Mediatisierung bestehe darin, dass bei der tiefgreifenden Mediatisierung «die grundlegenden Elemente der Konstruktion der Wirklichkeit selbst medial vermittelt sind» (ebd., 35). Pädagogische Institutionen wie die Schule können als Resultate der gesellschaftlichen

1 In Anschluss an Aßmann (2010) wird Medienhandeln als ein regelmässiger und routinierter Umgang mit Medien verstanden. Im Kontext pädagogischer Prozesse kann davon ausgegangen werden, dass dieses Medienhandeln das Lernen mit und über Medien der Schüler*innen beeinflusst.

Konstruktion von Wirklichkeit verstanden werden (Berger und Luckmann 1969). Die gesellschaftlichen Veränderungen einer tiefgreifenden Mediatisierung wirken sich dementsprechend auch auf die Institution Schule aus (Bettinger und Linke 2015; Welling et al. 2015, 49–60).

In der Medienpädagogik und der Bildungspolitik gibt es vielfältige Konzepte, die auf eine durch die tiefgreifende Mediatisierung bedingte Veränderungen der Bildungsanforderungen bezugnehmen und Kompetenzen formulieren über die Lehrpersonen verfügen (Sektion Medienpädagogik 2017; FGLDCB 2017; ISB 2017; KMK 2012, 2017, 24–28; Tulodziecki 2012) bzw. die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen (Herzig 2016; KMK 2017, 16–19; Tulodziecki 2015). Mit diesen Kompetenzvorstellungen sind gesellschaftliche und politische Erwartungen an das pädagogische Medienhandeln von Lehrpersonen verbunden. Dementsprechend stellt sich die Frage, wie professionelle Akteurinnen und Akteure auf diese Erwartungen reagieren und sie in ihre Handlungspraxis integrieren.

Im Folgenden soll das Verhältnis zwischen diesen Anforderungen an die medienpädagogische Tätigkeit der Lehrpersonen und deren habitualisierter Handlungspraxis im pädagogischen Umgang mit Medien näher betrachtet werden. Hierzu werden in *Kapitel 2* zunächst die medienpädagogischen Anforderungen gegenüber Lehrkräften anhand des kompetenztheoretischen Professionsansatzes diskutiert. In *Kapitel 3* wird in Gegenüberstellung hierzu die Rolle einer habitualisierten Handlungspraxis thematisiert und unter zwei theoretischen Perspektiven – der Habitustheorie in Anschluss an Bourdieu und der *Praxeologischen Wissenssoziologie* – thematisiert. Mit der metatheoretischen Grundlage der *Praxeologischen Wissenssoziologie* kann das Verhältnis zwischen normativen Erwartungen und dem Habitus in den Blick genommen werden. Deshalb werden in *Kapitel 4* ausgehend von diesem Ansatz die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse einer tiefgreifenden Mediatisierung, die daraus resultierenden pädagogischen Anforderungen und der medienbezogene Habitus von Lehrpersonen miteinander in Beziehung gesetzt. In *Kapitel 5* werden die Überlegungen zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den medienpädagogischen Diskurs bewertet.

2. Medienpädagogische Kompetenzanforderungen

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht das Verhältnis von Erwartungen an das pädagogische Medienhandeln von Lehrpersonen und deren tatsächliche medienpädagogische Handlungspraxis im Unterricht. Es sollte deshalb zunächst geklärt werden, welche Erwartungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften hinsichtlich deren Medienhandeln im Unterricht gestellt werden. Im medienpädagogischen Diskurs ist das Modell der *medienpädagogischen Kompetenz* von Blömeke (2000) hierfür (weiterhin) ein wichtiger Bezugspunkt. Es umfasst fünf Bereiche einer medienpädagogischen Kompetenz (ebd., 154–174):

- die eigene Medienkompetenz der Lehrperson
- die medienerzieherische Kompetenz
- die mediendidaktische Kompetenz
- die sozialisationsbezogene Kompetenz
- die schulentwicklungsbezogene Kompetenz

Gegenwärtig werden in der Medienpädagogik auch andere Modelle diskutiert, mit denen Anforderungen an das pädagogische Medienhandeln von Lehrpersonen formuliert werden. So rückt zum Beispiel mit dem *TPACK-Modell* (Koehler und Mishra 2009) das Verhältnis von fachbezogenem, technischem und mediendidaktischem Wissen in den Vordergrund. Im Vergleich zu dem Modell von Blömeke spielen hierbei allerdings medienerzieherische, sozialisationsbezogene und schulentwicklungsbezogene Aspekte eine untergeordnete Rolle. Ansätze wie das *SAMR-Modell* (Puentedura 2006), das *iPAC-Framework* (Kearney et al. 2012) oder das *ICAP-Framework* (Chi und Wylie 2014) setzen sich dagegen vorwiegend mit mediendidaktischen Aspekten auseinander.

Auch bildungspolitisch wird die Frage nach medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrpersonen intensiv diskutiert. So formuliert beispielsweise die Kultusministerkonferenz (KMK) mit Blick auf Medienerziehung und Mediendidaktik Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen aus (KMK 2017, 25–28). In Österreich findet das *Digi.kompP-Kompetenzmodell* Anwendung, das als Instrument zur Selbsteinschätzung und zur weiteren Professionsentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen dienen

soll.² Auf europäischer Ebene liegt das *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* vor, in dem ebenfalls als wichtig erachtete medienbezogene Kompetenzen für erzieherische Berufe definiert werden (Redecker und Punie 2017).

Den exemplarisch aufgeführten Kompetenzmodellen liegt ein vergleichbares Kompetenzverständnis zugrunde, das in Anschluss an Klieme und Hartig (2007) als ein funktional-psychologisches Verständnis bezeichnet werden kann.³ Diesem Verständnis zufolge sind Kompetenzen erlernbare und kontextspezifische Leistungsdispositionen, die empirisch messbar sind (ebd., 17–18). Die professionelle pädagogische Tätigkeit als Lehrperson kann demnach erlernt werden, da entsprechende Kompetenzen im Rahmen von Aus- und Fortbildung erworben werden (Klieme et al. 2007). Dieser Ansatz entspricht einem kompetenztheoretischen Professionsverständnis (Frey 2014). Ein professionelles Handeln wird demnach dadurch ermöglicht, dass Lehrkräfte spezifische, vorab definierte Kompetenzen erwerben, die sie bei der Ausübung ihres Berufes anwenden (können). Insbesondere Baumert und Kunter haben in ihrem 2006 erschienen Artikel einen wichtigen Beitrag zu einer solchen Kompetenztheorie geliefert, indem sie vorhandene Konzeptionen über die Wissensbestände von Lehrkräften zusammengetragen und strukturiert haben (Baumert und Kunter 2006).

Zunächst lässt sich demnach festhalten, dass ausgehend von einem kompetenztheoretischen Professionsansatz professionelles Lehrerhandeln – und somit auch professionelles medienpädagogisches Handeln – über die Formulierung von Kompetenzanforderungen konzipiert werden kann. Erfüllen Lehrkräfte diese Anforderungen, handeln sie gemäss den pädagogischen (oder politischen) Vorstellungen, wie eine Lehrperson in

2 Digi.kompP (2019): https://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2020/02/Grafik-und-Deskriptoren_Langfassung_Version-2019.pdf.

3 Klieme und Hartig (2007) unterscheiden zwischen funktional-pragmatischen Kompetenzkonzepten mit einem Ursprung in der Psychologie, einer sprachwissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Perspektive mit einem Ausgangspunkt in der Sprachtheorie von Chomsky und Kompetenzkonzepten aus der Erziehungswissenschaft, die auf Mündigkeit abzielen.

den aktuellen gesellschaftlichen Kontexten agieren sollte.⁴ Die tiefgreifende Mediatisierung verändert diesem Verständnis zufolge die Erwartungen an die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Um den veränderten Erwartungen gerecht zu werden, müssen Lehrpersonen zusätzliche oder veränderte Kompetenzanforderungen erfüllen. Auf die Frage, wie diese Kompetenzen genau konzipiert sein sollen, gibt es gegenwärtig verschiedene Antworten, die sich zum Beispiel in dem Konzept der *medienpädagogischen Kompetenz* nach Blömeke, dem *TPACK-Modell*, dem europäischen Kompetenzrahmen *DigCompEdu* oder den bildungspolitischen Forderungen der KMK zeigen. Ein Vergleich und eine normative Bewertung dieser Kompetenzmodelle wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht vorgenommen.

Für die weitere Argumentation bedeutsam ist, dass es sich bei den beschriebenen Kompetenzerwartungen immer um Zielperspektiven und normative Erwartungen handelt, die von ›aussern‹ formuliert werden. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie diese Zielsetzungen in ihr eigenes Handeln integrieren (Frey 2014, 714). Somit stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen die an sie gerichteten medienpädagogischen Kompetenzerwartungen in der alltäglichen Unterrichtspraxis umsetzen. In entsprechenden Studien wurde wiederholt gezeigt, dass der Umfang und die Qualität des pädagogischen Medienhandelns nicht den medienpädagogischen Erwartungen gerecht wird (Eickelmann et al. 2014; Kommer 2016, 36–40; Petko 2012, 29; Schaumburg et al. 2019; Drossel et al. 2019).

Neben aus- und fortbildungsbezogenen Aspekten wird als relevanter Erklärungsfaktor für diese Diskrepanz häufig die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Medien diskutiert.⁵ So konnten zum Beispiel Endberg et al. (2015) mit den Daten des Länderindikators 2015 anhand einer

4 Berücksichtigt werden muss hierbei natürlich, dass es unterschiedliche und zum Teil auch widersprüchliche Zielvorstellungen über das medienpädagogische Handeln gibt, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren formuliert werden. Lehrkräfte können sich demnach auch nicht an einheitlichen Zielvorstellungen orientieren. Exemplarisch wird dies deutlich an der durch die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK 2018) formulierten Kritik an dem KMK Strategiepapier zur *Bildung in der digitalen Welt*.

5 Einstellungen stellen allerdings ein komplexes Konstrukt dar, das in den jeweiligen Untersuchungen variierend konzipiert wird.

Latent-Class-Analyse unterschiedliche Typen von Lehrkräften identifizieren: die Medienenthusiasten, die Medienreflektierten, die vorsichtigen Medienoptimisten und die Medienskeptiker (ebd., 127–129). Für das Konstrukt der Einstellung verwendeten die Autorinnen und Autoren Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte zu den Potenzialen und Risiken des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, zu dem Stellenwert digitaler Medien in dem unterrichteten Fach und zur eigenen Kompetenz beim Computereinsatz im Unterricht. In Anschluss an diese Ergebnisse konnten Lorenz und Endberg (2016) nachweisen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen medienbezogenen Einstellungen der Lehrkräfte und der Förderung von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gibt. Das medienpädagogische Handeln der Lehrpersonen steht also in einem Zusammenhang mit der Einstellung, die diese Medien gegenüber haben. Gegenüber der – oben beschriebenen – ‹Soll-Seite› kompetenzbezogener Erwartungen an die professionelle Arbeit von Lehrkräften steht so gesehen eine ‹Ist-Seite›, die den tatsächlichen unterrichtlichen Medieneinsatz beschreibt und bei der die medienbezogenen Einstellungen der Lehrpersonen die medienpädagogische Arbeit beeinflussen.

Ähnliche Typiken von Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Medien wurden auch in anderen Studien entwickelt (Averbeck und Welling 2014; Drossel und Eickelmann 2018). Ungeklärt bleibt bei solchen Typiken die differenzierte Beschreibung des Verhältnisses von personalen Variablen und dem unterrichtlichen Medienhandeln. Es fehlt die Auseinandersetzung mit der Frage, in welcher Art und Weise unterschiedliche personenbezogenen Variablen bei der Genese einer ‹bestimmten Einstellung› gegenüber Medien und dem Medienhandeln im Unterricht zusammenwirken. Zahlreiche Modelle versuchen dieser Frage nachzugehen, indem sie das Verhältnis von förderlichen und hemmenden Faktoren auf personaler und struktureller Ebene beschreiben, die einen Einfluss darauf haben, dass Technologien (im Unterricht) genutzt werden. Die Ursprünge dieser Ansätze liegen primär in der Sozialpsychologie. Die Nutzung einer Technologie wird in ihnen als Verhaltensakzeptanz konzipiert (Schweizer und Horn 2014, 53).

Unter diesen vielfältigen Ansätzen gibt es einerseits Modelle, die sich nicht speziell auf schulische Kontexte beziehen, wie die *Technology Acceptance Model* (TAM: Davis 1985, TAM2: Venkatesch und Davis 2000, TAM3: Venkatesch und Bala 2008) oder das *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model* (UTAUT: Venkatesch et al. 2003). Andererseits existieren aber auch Modelle, die explizit schulische Kontexte in den Blick nehmen (Chen 2010; Knezek und Christensen 2016; Kreijns et al. 2013; Montrieux et al. 2014; Sang et al. 2010; Schweizer und Horn 2014). Teilweise können empirische Prüfungen dieser Modelle von einer hohen Varianzaufklärung berichten (Christensen und Knezek 2008, 360).⁶ Allerdings sind die beschriebenen Modelle sehr heterogen und bauen auf unterschiedlichen Variablen auf. Von einer einheitlichen Klärung der Faktoren, die einen Einfluss auf technologiebezogene Verhaltensakzeptanz der Lehrkräfte haben, kann dementsprechend noch nicht ausgegangen werden. Zudem stellen die Modelle die Bereitschaft Medien einzusetzen in den Mittelpunkt. Die Frage, wie bestimmte Konstellationen personenbezogener und struktureller Variablen mit spezifischen Formen des medienpädagogischen Handelns von Lehrpersonen verwoben sind, ist mit diesen Modellen noch nicht beantwortet. Wenn es um die Umsetzung eines pädagogisch adäquaten Unterrichts mit und über Medien geht, ist dies allerdings eine wichtige Frage.

Holzschnittartig lassen sich somit zunächst zwei Vorgehensweise identifizieren, wenn es darum geht, einen Zusammenhang von Persönlichkeitsvariablen und unterrichtlichem Medienhandeln von Lehrpersonen zu beschreiben: Zum einen wird versucht, hemmende und förderliche Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf die persönliche Bereitschaft haben, Medien in pädagogischen Settings einzusetzen. Hiervon ausgehend werden Modelle entwickelt, in denen diese Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zum anderen gibt es Vorgehensweisen, bei denen spezifische Typen medienbezogener Einstellungen von Lehrpersonen

6 Christensen und Knezek (2008, 360) berichten von einer Varianzaufklärung von über 90 Prozent. Allerdings diskutiert Petko (2012) diese Ergebnisse unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten kritisch und kommt in einer Replikation der Studie zur Testung des Will-Skill-Tools Modells für die Schweiz zu einer Varianzaufklärung von 39 Prozent (Petko 2012, 44).

identifiziert werden.⁷ Meist bezieht sich die Empirie bei beiden Vorgehensweisen auf Selbsteinschätzungen der untersuchten Personen. Wiederum idealtypisch lässt sich von diesen beiden Ansätzen eine dritte Vorgehensweise abgrenzen, die von den zuvor besprochenen abweicht, indem bei ihr das habituelle Medienhandeln der Lehrpersonen stärker in den Mittelpunkt gerückt wird. Dieser Ansatz soll im Folgenden diskutiert werden.

3. Die Rolle des impliziten Wissens beim pädagogischen Medienhandeln

Mit dem Konzept des medialen Habitus wurde ein Ansatz entwickelt, der das pädagogische Medienhandeln einerseits mit umfassenden Teilen der eigenen Persönlichkeit in Beziehung setzt und der andererseits dieses Handeln nicht ausschliesslich als bewussten und reflexiven Prozess konzipiert, sondern auch dem impliziten Wissen eine relevante Rolle zuspricht. Wichtige Studien zu diesem Konzept wurden unter anderem von Biermann (2009) und Kommer (2010) durchgeführt. Hierbei konnte gezeigt werden, dass herkunftsbezogene Spezifika einen Einfluss darauf haben, wie die Rolle und Funktion von Medien von Lehramtsstudierenden sowie von Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden. Ausgehend von einer differenten Wahrnehmung zwischen Studierenden und Schülerinnen bzw. Schülern wird von einer herkunftsbezogenen Diskrepanz der beiden Personengruppen im Umgang mit Medien ausgegangen. Spezifische Umgangsformen mit Medien durch Schülerinnen und Schüler erscheinen für Lehrende unangemessen und nicht nachvollziehbar. An diese Ergebnisse anschliessend wird angenommen, dass der mediale Habitus von Lehrkräften die Qualität ihrer medienpädagogischen Arbeit einschränken kann und eine Veränderung des medialen Habitus einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Handlungspraxis bedarf (Kommer 2016).

Auch Brüggemann (2013) konnte zeigen, dass Bedingungen des gemeinsamen Erlebens – in Form eines konjunktiven Erfahrungsraums – die pädagogischen Umgangsformen mit Medien vorbewusst prägen. In

7 Dass beide Vorgehensweisen nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind, wird auch daran deutlich, dass sich Endberg et al. (2015) mit den verwendeten Items zur Selbsteinschätzung auf das TAM3 Modell beziehen.

ihrer Studie stützte sie sich allerdings weniger auf den Ansatz Bourdieus und stärker auf die Methodologie der *Dokumentarischen Methode* und das Konzept des Orientierungsrahmens. Sie führte Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen der Sekundarstufe, anhand derer sie deren berufsbezogene Orientierungen im pädagogischen Umgang mit Medien rekonstruierte.

Beide Ansätze – das Habituskonzept und das Konzept des Orientierungsrahmens – fokussieren die Beziehung zwischen (gesellschaftlich bedingten) Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen. Im Gegensatz zu den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Ansätzen, konzipieren sie diese Beziehung nicht auf einer expliziten, sondern auf einer impliziten Wissens Ebene, die der bewussten Reflexion nur begrenzt zugänglich ist und somit auch nicht direkt über Selbstauskünfte der befragten Personen erfasst werden kann (Bohnsack 2014b, 132–133).

Hinsichtlich des pädagogischen Medienhandelns kann somit angenommen werden, dass Lehrkräfte über ein implizites, handlungsleitendes Wissen verfügen, das ihre medienpädagogische Tätigkeit beeinflusst. Die Verknüpfung von (medienbezogenen) Einstellungen und (unterrichtlichem) Handeln, wie sie zum Beispiel von Lorenz und Endberg (2016) nachweisen oder wie sie in Modellen der Verhaltensakzeptanz konzipiert werden, ist im Verständnis eines habituell beeinflussten Medienhandelns somit bereits (meta-)theoretisch angelegt. Da dem impliziten Wissen ein handlungsleitender Charakter zugesprochen wird, geraten empirische Ansätze, die das Medienhandeln von Lehrkräften *ausschliesslich* anhand von explizitem Wissen bestimmen, an eine Grenze. Bei solchen Ansätzen besteht die Gefahr, dass wichtige Anteile des handlungsleitenden Wissens vernachlässigt und übergangen werden.

Ausgehend von den theoretischen Konzepten einer habituell beeinflussten Handlungspraxis und den dargestellten empirischen Ergebnissen sind Zweifel angebracht, ob der Mensch als ein *rational man* (Bohnsack 2017, 313–333) beschrieben werden kann. Dementsprechend könnte eine stärkere Fokussierung auf das implizite Wissen, die über das Konzept des Habitus/Orientierungsrahmens eröffnet wird, zu einem differenzierten Verständnis des (medien-)pädagogischen Handelns von Lehrpersonen beitragen. Neben der Überwindung eines *ausschliesslichen* (rational choice) Verständnisses des pädagogischen Handelns kann die Konzeption eines

habituell beeinflussten Handelns von Lehrpersonen auch dazu beitragen, ein zusammenhängendes Konstrukt von Erfahrungen, Wissen und Handeln zu entwerfen. Der Habitus wird als Bestandteil der Gesamtpersönlichkeit konzipiert. Diese Annahme ermöglicht die Betrachtung der Verknüpfung zwischen persönlichen (Handlungs-)Orientierungen und medienpezifischen Orientierungen der Lehrkräfte.

In Anschluss an diese Überlegungen wird im Folgenden davon ausgegangen, dass Lehrkräfte über einen persönlichen Habitus verfügen, der auf einer impliziten Wissens Ebene ihr pädagogisches (Medien-)Handeln beeinflusst.⁸ Diese Annahme weist allerdings das Problem auf, dass der Habitus ein schwer zu (er-)fassendes Konstrukt ist, das auch theoretisch nicht eindeutig definiert ist. Unterschiedliche Theorietraditionen verstehen den Begriff variierend, kausale Zusammenhänge mit verschiedenen Einflussfaktoren sind nur schwer – oder überhaupt nicht – zu bestimmen und die empirische Erfassung gestaltet sich schwierig. So fassen beispielsweise auch Rademacher und Wernet (2014) ihre Kritik an einer Pluralisierung des Habituskonzepts unter der Artikelüberschrift «One Size Fits All» zusammen.

Für eine differenzierte Betrachtung werden an dieser Stelle zumindest zwei zentrale Entwicklungslinien des Habitusbegriffs dargestellt. Das gängige Habituskonzept schliesst an Bourdieu an. Hierbei dient der Habitus in erster Linie zur Erklärung gesellschaftlicher Distinktionsprozesse. Als strukturierte und strukturierende Struktur, die von dem zur Verfügung stehenden Kapital⁹ geprägt wird, bedingt der Habitus eine spezifische Wahrnehmung der sozialen Welt und eine darauf abgestimmte Handlungspraxis (Krais und Gebauer 2017, 31–60).

8 Ob für die Beeinflussung des Medienhandelns eine Art «separater» medialer Habitus verantwortlich ist oder ob es sinnvoller ist von einem «gesamten» Habitus auszugehen, wird in diesem Artikel nicht diskutiert.

9 Bourdieu ging davon aus, dass das verfügbare Kapital den Habitus eines Menschen und somit seine Position im sozialen Feld entscheidet prägt. Er unterschied in erster Linie drei Formen des Kapitals, die dem Menschen zur Verfügung stehen: das ökonomische Kapital, das sich auf finanzielle Ressourcen bezieht, das kulturelle Kapital, das die Verfügbarkeit kultureller Güter betrachtet und das soziale Kapital, das mit sozialen Beziehungen in den Blick nimmt (Koller 2017, 140–148).

Neben diesem Konzept nimmt allerdings auch die, insbesondere von Bohnsack mit Rekurs auf Karl Mannheim, geprägte *Praxeologischen Wissenssoziologie* Bezug auf den Habitusbegriff (Bohnsack 2017, 124–128). In diesem Ansatz wird der Habitus – in einer gewissen Differenz zu der Theorietradition in Anschluss an Bourdieu – als das Resultat von gemeinsamen Erfahrungen in Gruppen verstanden. Bohnsack (2017, 102–108) argumentiert, dass aus strukturähnlichen Erfahrungen¹⁰, die in konjunktiven Erfahrungsräumen gemacht werden, ähnliche handlungsleitende Orientierungen resultieren, die als Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i.e.S)¹¹ bezeichnet werden. Der Orientierungsrahmen (i.e.S) sei von einer performativen Logik bestimmt, die sich kategorial von einer propositionalen Logik unterscheide. Während die propositionale Logik dazu diene, über unterschiedliche Erfahrungsräume hinweg zu kommunizieren und so dem kommunikativen (explizierbaren) Wissen zugeordnet wird, befinde sich die performative Logik auf der Ebene des Handlungsvollzugs und der diesen Handlungen zugrundeliegenden Orientierungen. Die performative Logik wird als implizites – in älteren Arbeiten in Anschluss an Mannheim auch als atheoretisches (Bohnsack 2014b, 44) – Wissen verstanden, das der Reflexion nur begrenzt zugänglich ist. Ausgehend von diesen Überlegungen verwendet Bohnsack die Begriffe Orientierungsrahmen (i.e.S) und Habitus synonym (Bohnsack 2017, 104).

Auch Meuser (2013) argumentiert, dass die Begriffe des Orientierungsrahmens (i.e.S)¹² und des Habitus als weitgehend deckungsgleich verwen-

10 Strukturähnliche Erfahrungen müssen nicht innerhalb einer Realgruppe gemacht werden. Stattdessen wird angenommen, dass sich ein konjunktiver Erfahrungsraum auch bilden kann, wenn Personen, die sich nicht persönlich kennen aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen ähnliche Erfahrungen machen (Bohnsack 2017, 116).

11 Die Bezeichnung Orientierungsrahmen im engeren Sinne resultiert aus einer theoretischen Weiterentwicklung des Konzepts des Orientierungsrahmens. Der Orientierungsrahmen (i.e.S.) wird hierbei um das Konzept des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (i.w.S.) ergänzt, der die Auseinandersetzung von Habitus und Norm umfasst (Bohnsack 2017, 102–108). Dies wird weiter unten diskutiert.

12 Meuser nimmt in seinem Artikel keine Differenzierung zwischen Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne vor, da der Artikel vor der theoretischen und methodologischen Weiterentwicklung durch Bohnsack erschienen ist.

det werden können. Wobei der Begriff des Habitus in Anschluss an Bourdieu stärker gesellschaftliche Distinktionsprozesse in den Blick nehme und der Begriff des Orientierungsrahmens in Anschluss an Bohnsack stärker auf konjunktive Prozesse fokussiere. Distinktion und Konjunktion könnten hierbei als sich gegenseitig bedingende Prozesse verstanden werden, bei denen der jeweils eine Prozess nicht ohne den anderen möglich sei (ebd., 234–235). Im Rahmen der theoretischen Betrachtung ist diese Verknüpfung von Konjunktion und Disktinktion gut nachvollziehbar, da mit Zugehörigkeitsprozessen immer auch Abgrenzungsprozesse einhergehen. Allerdings sollte insbesondere in empirischen Arbeiten berücksichtigt werden, dass es sich bei den Konzepten des Orientierungsrahmens in Anschluss an Bohnsack und dem Habituskonzept in Anschluss an Bourdieu nicht um deckungsgleiche Konzepte handelt.

Exemplarisch kann dies auch anhand empirischer Arbeiten veranschaulicht werden. So bauen viele Arbeiten zum medialen Habitus auf dem Habituskonzept von Bourdieu auf (Biermann 2009; Kommer 2010, 2016; Barberi et al. 2018). In der Typik des medialen Habitus nach Kommer (2016, 63–64) werden hierbei durch die Sozialstruktur bedingte Differenzen der einzelnen Lehrertypen beschrieben, die sich auf das vorhandene kulturelle Kapital beziehen. Pädagogisches Medienhandeln wird somit mit spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft.

Brüggemann (2013) stützt sich in ihrer Untersuchung dagegen auf die Methodologie der *Dokumentarischen Methode*, in welcher der Habitus als das Ergebnis der Erfahrungen in einem konjunktiven Erfahrungsraum verstanden wird (ebd., 79–83). Unter dieser Perspektive wird der Orientierungsrahmen (i.e.S) untersucht, der das pädagogische Medienhandeln anleitet. Auch mit einem solchen Ansatz lassen sich Typiken hinsichtlich der Umgangsformen mit Medien bilden (ebd., 257–259). Durch diesen Ansatz wird der Fokus auf kollektive Sinnbildungsprozesse in spezifischen Erfahrungsräumen gerichtet. Die Ergebnisse werden aber nicht mit einer auf Bourdieu aufbauenden Gesellschaftstheorie verknüpft. Hiermit werden auch weniger explizit gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen in den Blick genommen, wie dies bei der Theorie des medialen Habitus der Fall ist.

Für die Einordnung und Wahrnehmung empirischer Ergebnisse ist die (meta-)theoretische Rahmung ein ausschlaggebendes Kriterium. Wie dargestellt wurde, existieren derzeit variierende Konzepte hinsichtlich der Genese und Bedeutung eines impliziten Wissens, welches das Medienhandeln von Lehrpersonen im Unterricht beeinflusst. Eine einheitliche Klärung oder Strukturierung dieser unterschiedlichen Konzepte stellt m.E. im medienpädagogischen Diskurs ein Desiderat dar. Mit den dargelegten kursorischen Überlegungen soll auf die Relevanz einer solchen Klärung bei der Anwendung von Konzeptionen des impliziten Wissens im Rahmen medienpädagogischer Fragestellungen aufmerksam gemacht werden. Im Folgenden sollen erste Überlegungen hierzu vorgestellt werden. Diese Überlegungen werden mit den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen einer durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten Welt in Beziehung gesetzt.

4. Lehrpersonenhandeln in einer durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten Gesellschaft

Die vorangegangene Argumentation wirft den Blick auf die Bedeutung des impliziten Wissens beim pädagogischen Medienhandeln von Lehrpersonen. Diese Fokussierung soll nicht so verstanden werden, dass Lehrerhandeln hierbei als ein rein durch Erfahrung determiniertes Verhalten konzipiert wird, welches der bewussten Handlungssteuerung unzugänglich ist. Vielmehr soll mit der Argumentation unterstrichen werden, dass es für eine professionelle Handlungspraxis bedeutsam ist, dass Lehrpersonen der Einfluss eines habitualisierten Medienhandelns bewusst ist und sie in der Lage sind, die eigene habitualisierte Handlungspraxis zu hinterfragen.

Entgegen dem oben skizzierten kompetenztheoretischen Professionsverständnis, ist die habituelle Handlungspraxis der Lehrperson ein essenzieller Bestandteil des strukturtheoretischen Professionsverständnisses. Verkürzt dargestellt ist aus strukturtheoretischer Perspektive davon auszugehen, dass es ein (professioneller Habitus), der durch sozialisationsbedingte Erfahrungen ebenso wie durch Aus-/Fortbildung und Praxiserfahrung geprägt wird, der Lehrkraft ermöglicht, sich in einer durch Antinomien geprägten schulischen Alltagspraxis situationsgerecht zu positionieren

und zu agieren (Helsper 2002, 91–97). Der Habitus wird somit nicht ausschliesslich als limitierendes und einschränkendes Element begriffen, sondern gleichzeitig wird durch ihn der alltägliche Handlungsvollzug erst ermöglicht.¹³ Nach diesem Verständnis soll der Habitus auch in vorliegenden Artikel konzipiert werden. Er wird als Modus Operandi des Handelns angesehen, der ein alltägliches (professionelles) Handeln ermöglicht, da sonst in vielen Situationen das bewusste Denken und die komplexe Handlungsplanung der tatsächlichen Handlung entgegenstehen würden.¹⁴

Ausserdem soll die Hervorhebung des impliziten Wissens nicht als (strikte) Abgrenzung zu einer Kompetenztheorie fungieren. Stattdessen werden beide Perspektiven als relevant erachtet und können als ‹zwei Seiten einer Medaille› verstanden werden. Schwierig ist hierbei aber die Beziehungen zwischen beiden Seiten und die gesellschaftlichen – insbesondere die durch eine tiefgreifende Mediatisierung bedingten – Einflussfaktoren zu klären.

Die tiefgreifende Mediatisierung ist als wechselseitiges Verhältnis technisch-medialer und gesellschaftlicher Entwicklung zu verstehen, welches sich in sozial-kommunikativen Konstruktionsprozessen manifestiert. Wie eingangs argumentiert, können (medien-)pädagogisch oder auch bildungspolitisch formulierte Kompetenzmodelle und -standards als Konsequenzen dieses wechselseitigen Prozesses betrachtet werden. Entsprechende Modelle werden im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs konzipiert und stellen eine Orientierung zur Verfügung, über welche Kompetenzen Lehrpersonen in einer durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten Welt verfügen sollten. Solche Ansätze sind essenziell, um zur Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit beizutragen. Jedoch treffen die (Kompetenz-)Erwartungen auf die unterschiedlichen

13 In diesen Kontexten sind die Spezifika eines ‹professionellen Habitus› allerdings noch ungeklärt. Dies betrifft insbesondere die Unterscheidung eines solchen sekundärsozialisatorisch erworbenen Habitus zu dem primärsozialisatorischen Habitus (Dietrich 2014, 113–115).

14 Es entsteht hierbei ein gewisser Widerspruch zwischen einem ‹professionellen› Habitusverständnis, bei dem der Habitus eine professionelle Praxis erst ermöglicht und einem Habitusverständnis wie es z.B. beim medialen Habitus Anwendung findet, bei dem der Habitus eher zu einer Limitation der Handlungsmöglichkeiten beiträgt. Diese Beziehung habe ich in einem anderen Artikel diskutiert (Dertinger 2019).

– durchaus professionell geprägten – habituellen Orientierungen der Lehrkräfte: also zum Beispiel auf Handlungsrouinen der Unterrichtsgestaltung, auf Alltagserfahrungen im Umgang mit technischen Endgeräten und auf persönliche Einschätzungen der pädagogischen Bedeutung von Medien. Das Konglomerat dieser vielfältigen und kaum zu überschauenden Variablen, kann als eine Art Nährboden verstanden werden, auf dem sich die individuellen handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte im pädagogischen und didaktischen Umgang mit Medien entwickeln und ausformen:

«Die Akteure positionieren sich selbst zu den an sie herangetragenen Erwartungen sowie Attribuierungen von Intentionen, Motiven und dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, den Subjektcodes, sie setzen sich mit den exterioren institutionalisierten Verhaltenserwartungen auseinander, distanzieren sich oder übernehmen diese. Die Auseinandersetzung mit der Norm, die Art und Weise, wie die normativen Anforderungen bewältigt werden, erfolgt in der performativen Struktur des Habitus» (Bohnsack 2014a, 43).

Kompetenzmodelle und -standards gewährleisten noch kein Handeln, das den in ihnen formulierten Erwartungen entspricht. Als ‹Gegenstück› zu diesen Erwartungen ist es dementsprechend wichtig, eine auf die Ausgangslage der Lehrkräfte angepasste Perspektive einzunehmen, die sich mit den habituellen Orientierungen auseinandersetzt, auf die diese Erwartungen treffen.

In Anschluss an die vorangegangenen Überlegungen kann zur differenzierten Betrachtung dieses Verhältnisses auf die in den letzten Jahren erfolgte Konzeption einer *Praxeologischen Wissenssoziologie* Bezug genommen werden (Bohnsack 2017). Neben einer Ausdifferenzierung elementarer Begrifflichkeiten zum menschlichen Handeln in konjunktiven und kommunikativen Erfahrungsräumen nimmt das Verhältnis von gesellschaftlichen Erwartungen und Normen einerseits und dem individuellen, habituierten Handeln andererseits eine wichtige Rolle ein. Die Betrachtung der Rolle (veränderter) normativer gesellschaftlicher Erwartungen, die durch eine tiefgreifende Mediatisierung bedingt sind, erscheint in diesem Kontext als lohnenswert. Bohnsack (2014a, 37) versteht Normen als exterior

gesetzte Verhaltenserwartungen. Hierunter könnten zum Beispiel auch die von der KMK (2012, 2017) formulierten Erwartung subsumiert werden, dass Lehrende im Unterricht Medienkompetenzen fördern sollen.

Mit Rekurs auf Bourdieu und Durkheim konstatiert Bohnsack, dass normative Erwartungen in einem grundsätzlich kontrafaktischen Verhältnis zum Habitus stehen (Bohnsack 2014a, 37). Diese Annahme basiert auf der Differenzierung zwischen einer performativen Logik des impliziten Wissens und des habitualisierten Handelns auf der einen und einer propositionalen Logik des kommunikativen Wissens auf der anderen Seite (Bohnsack 2017, 104–108). Das implizite Wissen, das aus der performativen Logik der Praxis resultiert und die habitualisierte Handlungspraxis anleitet, könne nur schwer in eine begriffliche Reflexion überführt werden. Demgegenüber befänden sich normative Erwartungen auf der Ebene einer propositionalen Logik und seien somit unabhängig von der eigenen Handlungspraxis von ‚ausser‘ formuliert. Das habitualisierte Handeln resultiert somit aus der eigenen (Handlungs-)Erfahrung. Bildungspolitische oder erziehungswissenschaftlich formulierte Erwartungen an das pädagogische Medienhandeln der Lehrkräfte werden – den Annahmen der *Praxeologischen Wissenssoziologie* zufolge – dagegen als exteriore Erwartungen an die jeweiligen Personengruppen herangetragen. Die Überführung dieser Erwartungen in die eigene habitualisierte Praxis erfolge dabei als spannungsreiche Auseinandersetzung. Der Prozess der Auseinandersetzung mit den normativen Erwartungen sedimentiere sich wiederum in der habitualisierten Handlungspraxis und wird als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i.w.S.) konzipiert (ebd., 104). Es wird ausserdem explizit davon ausgegangen, dass das Spannungsverhältnis zwischen habitualisierter Handlungspraxis und normativen Erwartungen auch bei professionell tätigen Personen und somit auch bei Lehrkräften auftritt (Bohnsack 2018, 214). Ein Kritikpunkt an diesem Konzept ist insbesondere die Annahme eines grundsätzlich spannungsreichen Verhältnisses zwischen normativer Erwartung und habitualisierter Handlungspraxis. Diese Kritik wurde zum Beispiel von Geimer und Amling (2019) anhand empirischer Ergebnisse untermauert, mit denen dem Modus der spannungsreichen Auseinandersetzung mit normativen Erwartungen, die Modi der Aneignung und der Passung zur Seite gestellt werden.

Mit Blick auf die Lehrerprofessionalisierung liegen von Rauschenberg und Hericks (2018) sowie von Hinzke (2018) erste empirische Ergebnisse zum Verhältnis von normativen Erwartungen und habitueller Handlungspraxis von Lehrpersonen vor. In der Medienpädagogik stehen entsprechende Studien noch aus.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von den Annahmen zur tiefgreifenden Mediatisierung kann von einer essentiellen Veränderung gesellschaftlicher Strukturen ausgegangen werden, die sich in Wechselwirkung mit der technisch-medialen Entwicklung manifestiert. Dieser Prozess zeigt sich in einer veränderten sozial-kommunikativen Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Wird dieser Prozess mit Blick auf die Institution Schule betrachtet, ist davon auszugehen, dass sich die Veränderungen der Gesellschaftsstruktur in Form vielfältiger Anforderungen gegenüber dieser Institution bemerkbar machen. Die Anforderungen liegen unter anderem auf bildungspolitischer Ebene vor, die durch die Einflüsse (erziehungs-)wissenschaftlicher Befunde und Erkenntnisse mitgeprägt wird. Ausgehend von der Perspektive einer *Praxeologischen Wissenssoziologie* können die Anforderungen als exterior gegenüber den Akteurinnen und Akteuren der Schule konzipiert werden (Bohnsack 2014a, 42–45). Lehrpersonen stellen ein wichtiges Scharnier zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen/Erwartungen und der schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern dar. Die Frage, wie die Professionalisierung dieser Personengruppe in einer durch eine tiefgreifende Mediatisierung geprägten Welt aussehen kann, ist somit von zentraler Bedeutung.

Kompetenzstandards sind ein wichtiger Faktor für die Professionalisierung von Lehrkräften. Allerdings stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte diese Erwartungen in ihr eigenes pädagogisches Handeln integrieren. Aus der Perspektive der *Praxeologischen Wissenssoziologie* können (Kompetenz-)Erwartungen in eine spannungsreiche Beziehung mit dem persönlichen (durchaus professionellen) Habitus treten. Ausstattungsinitiativen, Schulentwicklungsprozesse, Modellschulprojekte, Schulversuche, Fortbildungsangebote, Kompetenzrahmen für Schülerinnen, Schüler

und Lehrkräfte und viele andere Ansätze treten unter diesem Blickwinkel mit einer propositionalen Logik einer performativen Handlungspraxis entgegen und müssen zunächst mit dieser in Einklang gebracht werden (Bohnsack 2017, 103–108). Damit ist nicht gesagt, dass diese Prozesse nicht auf ‹fruchtbaren Boden› treffen, mit der persönlichen Weltkonstruktion der Lehrpersonen in Einklang gebracht und in deren Handlungspraxis integriert werden können. Allerdings erscheint es m.E. wichtig, einen (empirischen und theoretischen) Blick darauf zu werfen, wie diese Auseinandersetzungsprozesse stattfinden. Der Ansatz eines habituell beeinflussten professionellen Medienhandelns von Lehrpersonen, das mit struktur- und kompetenztheoretischen Professionsansätzen in Beziehung gesetzt wird, könnte dazu beitragen, dieses Feld weiter zu erhellen.

Abschliessend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Habitus zwar als ein limitierender Faktor betrachtet, dieser aber gleichzeitig als essentielles Element der Bewältigung der Alltagspraxis und auch als Aspekt der Professionalisierung verstanden wird. Ausserdem wurde er als auf Basis von Praxiserfahrungen modifizierbar konzipiert. Dies bedeutet, dass ein tiefergehendes Verständnis dieses Konstrukts nicht allein zu einer deskriptiven Erklärung einer scheiternden Praxis führt, sondern ebenso als ein essentieller Faktor einer gelingenden Professionalisierung und als Ausgangspunkt für die Konzeption von Aus- und Fortbildungsangeboten verstanden werden sollte. Möglicherweise kann durch die weitere Auseinandersetzung mit den vorgestellten Überlegungen dazu beigetragen werden, das Spannungsverhältnis von (Kompetenz-)Erwartungen und der habituellen Handlungspraxis in einer durch die tiefgreifende Mediatisierung geprägten Welt zu reduzieren und Lehrperson so beim Erwerb der erforderlichen Kompetenzen zu unterstützen.

Literatur

- Aßmann, Sandra. 2010. «Medienhandeln als kontextübergreifender Lernprozess». In *Medien - Wissen - Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume*, herausgegeben von Theo Hug und Ronald Maier, 102–115. Innsbruck: University Press.
- Averbeck, Ines, und Stefan Welling. 2014. «Medienkompetenzförderung am Übergang von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen». *merz medien + erziehung* 58 (6): 28–40.
- Barberi, Alessandro, Christian Swertz, und Barbara Zuliani. 2018. «„Schule 4.0“ und medialer Habitus». *Medienimpulse* 56 (2). <https://doi.org/10.21243/mi-02-18-06>.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bettinger, Patrick, und Franziska Linke. 2015. «Mediatisierung und Partizipation als pädagogische Herausforderung: Schulen im Spannungsfeld medienkulturellen Wandels». In *Lehrer.Bildung.Medien: Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule*, herausgegeben von Mandy Schiefner-Rohs, Claudia Gómez Tutor und Christine Menzer, 141–152. Hohengehren: Schneider.
- Biermann, Ralf. 2009. *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln 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: koopaed.
- Bohnsack, Ralf. 2014a. «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. 2014b. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2018. «Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie». In *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*, herausgegeben von Martin Heinrich und Andreas Wernet, 211–226. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_14.

- Brüggemann, Marion. 2013. *Digitale Medien im Schulalltag: Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften*. München: kopaed.
- Chen, Rong-Ji. 2010. «Investigating Models for Preservice Teachers' Use of Technology to Support Student-Centered Learning». *Computers & Education* 55 (1): 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>.
- Chi, Michelene T. H., und Ruth Wylie. 2014. «The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes». *Educational Psychologist* 49 (4): 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>.
- Christensen, Rhonda, und Gerald Knezek. 2008. «Self-Reported Measures and Findings for Information Technology Attitudes and Competencies». In *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, herausgegeben von Joke Voogt und Gerald Knezek, 349–365. Boston, MA: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_21.
- Couldry, Nick, und Andreas Hepp. 2013. «Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments». *Communication Theory* 23 (3): 191–202. <https://doi.org/10.1111/comt.12019>.
- Davis, Fred. 1985. «A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems». <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/15192>.
- Dertinger, Andreas. 2019. Medialer Habitus und medienpädagogische Professionalisierung von Lehrer*innen. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (20). http://www.medienpaed-ludwigsburg.de/wp-content/uploads/LBzM_Thema-Dertinger_MedialerHabitus.pdf.
- 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>.
- Drossel, Kerstin, und Birgit Eickelmann. 2018. «Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht: Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen». *MedienPädagogik* 31 («Digitale Bildung»): 166–191. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.06.04.X>.
- Drossel, Kerstin, Birgit Eickelmann, Heike Schaumburg, und Amelie Labusch. 2019. «Nutzung digitaler Medien und Prädikatoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich». In *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold, 205–240. Münster: Waxmann.

- Eickelmann, Birgit, Heike Schaumburg, Kerstin Drossel, und Ramona Lorenz. 2014. «Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich». In *ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, herausgegeben von Wilfried Bos, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander und Heike Wendt, 197–230. Münster: Waxmann.
- Endberg, Manuela, Ramona Lorenz, und Martin Senkbeil. 2015. «Einstellungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht». In *Schule digital - der Länderindikator 2015: Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*, herausgegeben von Wilfried Bos, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Heike Schaumburg, Renate Schulz-Zander und Martin Senkbeil, 95–140. Münster: Waxmann.
- FGLDCB – Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern. 2017. «Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt». *merz medien + erziehung* 6 (4): 65–74.
- Frey, Andreas. 2014. «Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., herausgegeben von Ewald Terhart, 712–744. Münster: Waxmann.
- 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». In *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, herausgegeben von Alexander Geimer, Steffen Amling und Saša Bosančić, 19–42. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2.
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland. 2018. «Medienbildung in der Schule ist mehr als digitale Bildung: Medienpädagogik positioniert sich zur Strategie der Kultusministerkonferenz (Bildung in der digitalen Welt)». https://www.gmk-net.de/wp-content/uploads/2018/09/gmk-positionspapier_kmk-strategie_27092018.pdf. Zugegriffen: 1. April 2020.
- Groeben, Norbert, und Brigitte Scheele. 2010. «Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 151–165. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_10.
- Grubestic, Katharina. 2013. «Medienbildung in der Volksschule: Eine Untersuchung zum medialen Habitus von LehrerInnen». *Medienimpulse* 51 (4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-05>.
- Helsper, Werner. 2002. «Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur». In *Biographie und Profession*, herausgegeben von Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe, 64–102. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, Werner. 2014. «Lehrerprofessionalität: Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., herausgegeben von Ewald Terhart, 216–240. Münster: Waxmann.
- Hepp, Andreas. 2018. «Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung: Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung». In *Kommunikation - Medien - Konstruktion: Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?*, herausgegeben von Jo Reichertz und Richard Bettmann, 27–46. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21204-9_2.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen: Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65 (2): 330–347. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Herzig, Bardo. 2016. «Medienbildung und informatische Bildung: Interdisziplinäre Spurensuche». *MedienPädagogik* (25): 59–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.28.X>.
- Hinzke, Jan-Hendrik. 2018. *Lehrerkrise im Berufsalltag: Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22622-0>.
- Kearney, Matthew, Sandra Schuck, Kevin Burden, und Peter Aubusson. 2012. «Viewing Mobile Learning from a Pedagogical Perspective». *Research in Learning Technology* 20. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14406>.
- Klieme, Eckhard, und Johannes Hartig. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Kompetenzdiagnostik* 8:11–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth, und Helmut Vollmer. 2007. «Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise». https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf. Zugegriffen: 26. Mai 2019.
- Knezek, Gerald, und Rhonda Christensen. 2016. «Extending the Will, Skill, Tool Model of Technology Integration: Adding Pedagogy as a New Model Construct». *Journal of Computing in Higher Education* 28 (3): 307–325. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9120-2>.
- Koehler, Matthew, und Punya Mishra. 2009. «What is Technological Pedagogical Content Knowledge». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9 (1): 60–70. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>.
- Koller, Hans-Christoph. 2017. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*, 8. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommer, Sven. 2010. *Kompetenter Medienumgang?: Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich.

- Kommer, Sven. 2016. «Buch statt Tablet-PC: Wenn die digitalen Medien nicht in die Schule kommen - der Faktor LehrerIn». In *Wi(e)derstände: Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen*, herausgegeben von Thomas Knaus und Olga Engel, 35–68. München: kopaed.
- Krais, Beate, und Gunter Gebauer. 2017. *Habitus*, 7. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Kreijns, Karel, Frederik van Acker, Marjan Vermeulen, und Hans van Buuren. 2013. «What Stimulates Teachers to Integrate ICT in their Pedagogical Practices?: The use of Digital Learning Materials in Education». *Computers in Human Behavior* 29 (1): 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008>.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2012. «Medienbildung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012». https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.
- KMK – Kultusministerkonferenz. 2017. *Bildung in einer digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Lorenz, Ramona, und Manuela Endberg. 2016. «Zusammenhang zwischen medienbezogenen Lehrereinstellungen und der Förderung computer- und informationsbezogener Kompetenzen». In *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 19: Daten, Beispiele und Perspektiven*, herausgegeben von Rolf Strietholt, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels und Nele McElvany, 206–229. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meuser, Michael. 2013. «Repräsentationen sozialer Strukturen im Wissen: Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Aufl., herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 223–240. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_1.
- Montrieux, Hannelore, Cédéric Courtois, Frederik DeGrove, Annelies Raes, Tammy Schellens, und Lieven DeMarez. 2014. «Mobile Learning in Secondary Education: Teachers' and Students' Perceptions and Acceptance of Tablet Computers». *International Journal of Mobile and Blended Learning* 6 (2): 26–40. <https://doi.org/10.4018/ijmbl.2014040103>.
- Müller, Christiane, Sigrid Blömeke, und Dana Eichler. 2006. «Unterrichten mit digitalen Medien - zwischen Innovation und Tradition: Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln im Medienzusammenhang». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 632–650. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0172-3>.
- Mutsch, Ursula. 2012. «Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern». <http://othes.univie.ac.at/23971/>. Zugegriffen: 9. Dezember 2020.

- Petko, Dominik. 2012. «Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 29–50. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3.
- Puentedura, Ruben. 2006. «Transformation, Technology, and Education». <http://hippasus.com/resources/tte/>. Zugegriffen: 1. April 2020.
- Rademacher, Sandra, und Andreas Wernet. 2014. «One Size Fits All: Eine Kritik des Habitusbegriffs». In *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung*, herausgegeben von Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch, 159–182. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_7.
- Rauschenberg, Anna, und Uwe Hericks. 2018. «Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen». In *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*, herausgegeben von Martin Heinrich und Andreas Wernet, 109–122. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_8.
- Redecker, Christine, und Yves Punie. 2017. «European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu». <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Sang, Guoyuan, Martin Valcke, Johan van Braak, und Jo Tondeur. 2010. «Student Teachers' Thinking Processes and ICT Integration: Predictors of Prospective Teaching Behaviors with Educational Technology». *Computers & Education* 54 (1): 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.010>.
- Schaumburg, Heike, Julia Gerick, Birgit Eickelmann, und Amelie Labusch. 2019. «Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich». In *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*, herausgegeben von Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil und Jan Vahrenhold, 241–270. Münster: Waxmann.
- Schweizer, Karin, und Michael Horn. 2014. «Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an?: Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht: eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden». *merz medien + erziehung* 58 (6): 50–62.
- Sektion Medienpädagogik, DGfE. 2017. «Orientierungsrahmen für Die Entwicklung Von Curricula für medienpädagogische Studiengänge Und Studienanteile». *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, (Statements and Frameworks), 1-7. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.12.04.X>.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB. 2017. «Medienkonzepte an bayrischen Schulen». München. https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/ISB_-Medienkonzepte-an-bayerischen-Schulen_v1.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard. 2012. «Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, herausgegeben von Renate Schulz-Zander, Birgit Eickelmann, Heinz Moser, Horst Niesyto und Petra Grell, 271–297. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13.
- Tulodziecki, Gerhard. 2015. «Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln». *MedienPädagogik* 31–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>.
- Venkatesch, Viswanath, und Hillol Bala. 2008. «Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions». *Decision Sciences* 39 (2): 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>.
- Venkatesch, Viswanath, und Fred Davis. 2000. «A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies». *Management Science* 46 (2): 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>.
- Venkatesch, Viswanath, Michael Morris, Gordon Davis, und Fred Davis. 2003. «User Acceptance of Information Technology». *Management Information Systems Quarterly* 27 (3): 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>.
- Welling, Stefan, Andreas Breiter, und Arne Hendrik Schulz. 2015. *Mediatisierte Organisationswelten in Schulen: Wie der Medienwandel die Kommunikation in den Schulen verändert*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03677-5>.