

Nickel, Julia; Elsner, Anneke; Ganguin, Sonja

Befunde und Implikationen einer quantitativen Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen sächsischer Lehramtsstudierender

Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-211



Quellenangabe/ Reference:

Nickel, Julia; Elsner, Anneke; Ganguin, Sonja: Befunde und Implikationen einer quantitativen Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen sächsischer Lehramtsstudierender - In: Zachow, Iryna [Hrsg.]; Heins, Jochen [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Schütte, Ulrike [Hrsg.]: *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 201-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336616 - DOI: 10.25656/01:33661; 10.35468/6181-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336616>

<https://doi.org/10.25656/01:33661>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Julia Nickel, Anneke Elsner und Sonja Ganguin

Befunde und Implikationen einer quantitativen Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen sächsischer Lehramtsstudierender

Abstract

Vor dem Hintergrund der Bedeutung medienpädagogischer Überzeugungen im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrkräfte wurde Anfang 2023 eine quantitative Fragebogenstudie mit Studierenden aller lehrkräftebildenden Universitäten in Sachsen durchgeführt ($n = 679$). Der vorliegende Beitrag diskutiert Dimensionen mediendidaktischer, medienerzieherischer und schulentwicklungsbezogener Überzeugungen der befragten sächsischen Lehramtsstudierenden und adressiert darauf aufbauend Desiderate hinsichtlich einer umfassenden medienpädagogischen Perspektive in der Lehrkräftebildung. Anhand von Ergebnissen und Limitationen der Studie werden theoretische und empirische Impulse für eine wissenschaftliche Untersuchung und die Praxis der Lehrkräftebildung gegeben, die nicht nur den mediendidaktischen Kompetenzerwerb, sondern auch die Kompetenzbereiche Medienerziehung und Schulentwicklung in den Blick nehmen.¹

Schlagwörter: Medienbildung, Schule, Medienpädagogik, Lehramtsstudierende, Überzeugungen

1 Einleitung

Teilhabe an einer mediatisierten und von digitalen Medien geprägten Gesellschaft erfordert Medienbildung. Der Schule als Bildungsinstitution sowie Ort des Lehrens und Lernens *mit, über* und *in* bzw. *durch* digitale(n) Medien kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu. Schulische Medienbildung als „dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“ (KMK 2012, 3) sollte

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2017A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

aus medienpädagogischer Sicht nicht allein auf die Förderung technischer Bedienkompetenzen zielen. Leitend sollte vielmehr das Ziel sein, Medienkompetenz als umfassende Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Dallmann 2017, 369) sowie Medienbildung anzuregen, die wiederum „als Prozess und als Ergebnis des Prozesses der Vermittlung von Welt und Selbst durch Medien“ (Spanhel 2011, 189) einen Teil der Persönlichkeitsbildung ausmacht. Im Kontext dieses lebenslangen Prozesses der Persönlichkeitsbildung wird „Medienkompetenz im Zusammenhang mit anderen Kompetenzen (z. B. Sozial-, Fach- oder Selbstkompetenz) zu einer wesentlichen Voraussetzung“ (Spanhel 2011, 189). Professionelles pädagogisches Handeln mit dem Ziel der Medienkompetenzförderung ist im schulischen Kontext folglich nicht aus einer verengten mediendidaktischen Perspektive zu betrachten (vgl. auch Dallmann 2017, 369) und somit auch keinesfalls nur mit dem Einsatz digitaler Medien als Lehr- oder Lernmittel gleichzusetzen. Vielmehr ergeben sich vielfältige „inhaltliche, methodisch-didaktische wie auch (medien-)pädagogische Anforderungen“ (KMK 2021, 17) an Unterricht und damit auch an Lehrkräfte und deren Professionalisierung.

2 Das Konstrukt medienpädagogischer Kompetenz

Professionelles pädagogisches Handeln von Lehrkräften erfordert dementsprechend medienpädagogische Kompetenz. Eine solche befähigt nach Blömeke (2000, 154ff.) zu (1) professionellem Handeln im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns im Zusammenhang mit Medien (Medienkompetenz), (2) einer reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen sowie deren Weiterentwicklung (mediendidaktische Kompetenz), (3) einer Bearbeitung von Medienthemen im Sinne pädagogischer Leitideen im Unterricht (medienerzieherische Kompetenz), (4) einer konstruktiven Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (mediensozialisationsbezogene Kompetenz) sowie (5) einer innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns (medienbezogene Schulentwicklungskompetenz).

Darauf aufbauend entwickelten Herzig u. a. ein Strukturmodell, das medienpädagogische Kompetenz im Kern auf mediendidaktische, medienerzieherische sowie schulentwicklungsbezogene Teilkompetenzen verdichtet (vgl. Herzig u. a. 2015, 2016). Dieser Strukturierung liegt die Annahme zugrunde, „dass die allgemeine Medienkompetenz eine generelle Voraussetzung für medienpädagogisches Handeln ist und dass die sozialisationsbezogene Kompetenz in die anderen Bereiche integriert werden kann“ (Herzig u. a. 2015, 155). Innerhalb dieser Konzeptualisierung werden „Kompetenzen als auf spezifische Anforderungsbereiche bezogene Leistungsdispositionen“ (Herzig u. a. 2016, 7) verstanden. Die mediendidaktischen, medienerzieherischen und schulentwicklungsbezogenen Kompetenzen

werden folglich als „Bündel persönlicher Ressourcen bzw. Dispositionen [verstanden], die Lehrpersonen befähigen, die genannten Anforderungen zu bewältigen“ (Herzig u. a. 2016, 7), wobei diese Leistungsvoraussetzungen nach Herzig u. a. kognitive und nicht-kognitive Elemente umfassen. Mit Blick auf vergleichbare Erkenntnisse der Lehrkräftebildungsforschung nehmen die Autor*innen an, „dass medienbezogene Überzeugungen und medienbezogene Selbstwirksamkeit sowie medientechnisches Wissen sich auf den Kompetenzerwerb von Studierenden auswirken“ (Herzig u. a. 2015, 158).

Ausgehend von den Konzepten von Herzig u. a. sowie Blömeke ergibt sich ein Bild des Konstruktes medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Abbildung 1), welches die Bedeutung von Überzeugungen als nicht-kognitive Facette medienpädagogischer Kompetenz hervorhebt.

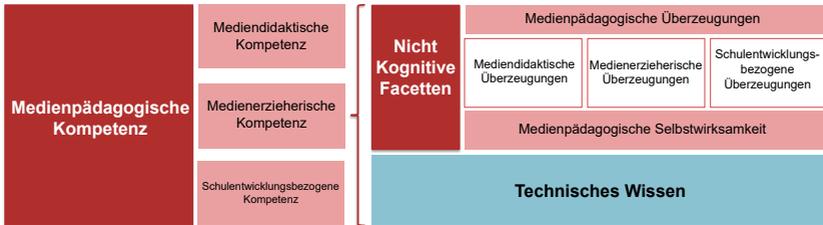


Abb. 1: Das Konstrukt medienpädagogischer Kompetenz (vgl. Herzig u. a. 2015, 157)

2.1 Bedeutung medienpädagogischer Überzeugungen

Für die medienpädagogische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ist der Blick auf Überzeugungen im Kontext ihrer berufsbezogenen Anforderungen zu richten. Zu den in der Literatur als mehr oder weniger stabil beschriebenen berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften bzw. den *teacher beliefs* zu Lehr-Lernprozessen und -inhalten, zu Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten von Erziehung und Bildung (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642f.) gehören auch medienpädagogische Überzeugungen. Um auch begrifflich zu verdeutlichen, dass im Kontext der medienpädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften nicht nur Überzeugungen zu (digitalen) Medien im alltagsweltlichen Kontext von Relevanz sind, sondern insbesondere jene, die den Schul- und Unterrichtskontext betreffen, wird im Folgenden nicht von medienbezogenen, sondern von medienpädagogischen Überzeugungen gesprochen. Diese umfassen (1) *mediendidaktische Überzeugungen* zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und zu Potenzialen digitaler Medien im Unterricht (z. B. konstruktivistisch vs. transmissionsorientiert), (2) *medienerzieherische Überzeugungen* zu Leit- und Zielvorstellungen der Medienerziehung (z. B. pflegend-behütend)

sowie (3) *schulentwicklungsbezogene Überzeugungen* im Sinne der Bereitschaft, innovative medienpädagogische Konzepte zu implementieren und zu entwickeln (vgl. Herzig u. a. 2015, 159f.). Schweizer und Horn (2014, 60) konstatieren, dass in der Lehrkräftebildung „an den Einstellungen, normativen Überzeugungen und personalen Faktoren von Lehrerinnen und Lehrern angesetzt werden [muss]“. Der ersten Phase der Lehrkräftebildung kann dabei besondere Bedeutung beigemessen werden, da eine Auseinandersetzung mit und Reflexion von verschiedenen theoretischen Ansätzen und Konzepten dem Hochschulstudium inhärent sind.

2.2 Desiderate in Forschung und Praxis

Im Rahmen einer empirischen Auseinandersetzung mit der medienpädagogischen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften fokussieren vorliegende Studien vor allem den Bereich der Mediendidaktik (vgl. z. B. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Knüsel Schäfer 2020; Trapp 2019; Vogelsang u. a. 2019). In diesem Kontext ist Folgendes von Relevanz: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den (positiven) mediendidaktischen Überzeugungen und der Motivation, sich im Studium mit digitalen Medien auseinanderzusetzen sowie diese in der späteren Unterrichtspraxis zu nutzen (vgl. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Vogelsang u. a. 2019). Allerdings nehmen insgesamt nur wenige Studien neben der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien auch die schulische Medienerziehung durch Lehrkräfte in den Blick (vgl. Breiter u. a. 2010; Grafe u. a. 2017) oder betrachten die medienpädagogische Kompetenz bzw. Ausbildung angehender Lehrkräfte so umfassend wie Klauf (2020), Herzig u. a. (2015) und Tiede und Grafe (2016). Insgesamt lässt sich feststellen, dass in aktuellen Diskursen und hinsichtlich der Zielgruppe der Lehramtsstudierenden oftmals die mediendidaktische Perspektive im Fokus steht. Dieses Desiderat besteht dabei nicht nur in der Forschung, sondern lässt sich nach wie vor auch für die Praxis der Lehrkräftebildung annehmen (vgl. Klauf 2020; Schwalbe u. a. 2022, 54). Für professionelles medienpädagogisches Handeln mit dem Ziel einer umfassenden Medienkompetenzförderung (vgl. Kapitel 1) sind aber neben dem Kompetenzbereich der Mediendidaktik gleichermaßen auch die Bereiche der Medienerziehung und Schulentwicklung von Relevanz. Somit werden auch die entsprechenden Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften ausschlaggebend.

3 Anlage der Studie: Fragestellung, methodisches Design und Stichprobe

Ausgehend von den dargelegten Desideraten verfolgte eine Anfang 2023 an allen lehrkräftebildenden Universitäten in Sachsen durchgeführte quantitative Fragebogenstudie zu medienpädagogischen Überzeugungen und Ausbildungsinhalten das Ziel, alle relevanten medienpädagogischen Teilkompetenzen und damit ver-

bundene Überzeugungen (vgl. Kapitel 2) in den Blick zu nehmen. Der Untersuchung lag dabei folgende Fragestellung zugrunde, die im Fokus dieses Beitrags steht:

Welche medienpädagogischen Überzeugungen haben sächsische Lehramtsstudierende hinsichtlich der Bereiche Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung?

Für die Studie wurde ein quantitativer Online-Fragebogen konzipiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Erhebung der medienpädagogischen Überzeugungen. Diese wurden in Anlehnung an das Strukturmodell medienpädagogischer Kompetenz in mediendidaktische, medienerzieherische und schulentwicklungsbezogene Überzeugungen unterteilt sowie gemäß der Operationalisierung von Herzig u. a. (2015) sowie Tiede und Grafe (2016) mittels einer vierstufigen Likert-Skala erhoben.

Tab. 1: Medienpädagogische Überzeugungen

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α
Wahrgenommene Potenziale digitaler Medien	<i>Digitale Medien eröffnen Spielräume für Kreativität beim Lernen.</i>	9	2.99	.45	.833
Mediendidaktische Überzeugungen	<i>Ich finde, dass digitale Medien im Unterricht dazu genutzt werden sollten, Schüler*innen ein Thema selbst erkunden zu lassen.</i>	6	2.99	.45	.715
Medienerzieherische Überzeugungen	<i>Ich finde, dass Medienerziehung im Unterricht zum Ziel haben sollte, dass Schüler*innen sich kritisch mit digitalen Medien auseinandersetzen.</i>	6	3.57	.35	.683
Schulentwicklungsbezogene Überzeugungen	<i>Ich finde, dass man kontinuierlich gefordert ist, neue digitale Lernangebote für den Unterricht auszuprobieren.</i>	6	3.08	.42	.613
Anmerkung: Die Überzeugungen wurden jeweils mittels einer vierstufigen Likert-Skala erhoben (1 = <i>stimme überhaupt nicht zu</i> , 2 = <i>stimme eher nicht zu</i> , 3 = <i>stimme eher zu</i> , 4 = <i>stimme voll und ganz zu</i>).					

Das Antwortverhalten offenbart hinsichtlich der mediendidaktischen Überzeugungen, inwiefern die Studierenden konstruktivistische oder im Umkehrschluss gegebenenfalls eher transmissive Überzeugungen bekunden (vgl. Herzig u. a. 2015; vgl. auch Tiede & Grafe 2016). Zudem wurden unter Berücksichtigung aktueller mediendidaktisch orientierter Studien Items zur Wahrnehmung didaktischer Potenziale und Probleme des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ergänzt (vgl. Vogelsang u. a. 2019, adaptiert nach Richter u. a. 2001). Innerhalb der medienerzieherischen Überzeugungen wurde insbesondere die Notwendigkeit schulischer Medienerziehung im Sinne der Förderung von Reflexions- und Kritikfähigkeit erfragt, innerhalb der schulentwicklungsbezogenen Überzeugungen die

Offenheit gegenüber neuen digitalen Lernangeboten in Schule und Unterricht fokussiert (vgl. Herzig u. a. 2015; vgl. auch Tiede & Grafe 2016).

Der Fragebogen wurde an alle Lehramtsstudierenden in Sachsen verschickt und stand von Mitte Januar bis Mitte Februar 2023 zur Bearbeitung zur Verfügung. Insgesamt wurden die Antworten von 679 Studierenden ($M = 23.9$ Jahre, $SD = 6.1$ Jahre; 75.7 % weiblich, 21.7 % männlich, 0.9 % divers, 1.8 % ohne Zuordnung) in die Analyse einbezogen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten studierte zum Zeitpunkt der Erhebung an der Universität Leipzig (52.9 %), 42.6 % waren an der TU Dresden eingeschrieben und 4.6 % studierten an der TU Chemnitz.

4 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsergebnisse dargelegt und diskutiert. Die Diskussion erfolgt dabei aus einer medienpädagogischen Perspektive und vor dem Hintergrund des disziplinär medienpädagogischen Diskurses. Den normativen Bezugsrahmen bilden dabei medienpädagogische Überzeugungen, die sich unter dem Stichwort „kritischer Optimismus“ (Süss u. a. 2018, 23) bündeln lassen und grob zusammengefasst für eine normative Position stehen, die Mediennutzende als aktive realitätsverarbeitende Subjekte anerkennt und sowohl Chancen als auch Herausforderungen und Risiken im Kontext des Medienhandels berücksichtigt (vgl. hierzu auch Ganguin u. a. 2023; Nickel u. a. 2023).

Im Bereich der mediendidaktischen Überzeugungen verdeutlicht die Auswertung der Fragebogenstudie vielfältige Potenziale digitaler Medien, die Lehramtsstudierende aus einer überwiegend konstruktivistisch orientierten Perspektive wahrnehmen. Gleichzeitig liefern die Daten Hinweise auf kritische Einschätzungen bzw. Ambivalenzen hinsichtlich des didaktischen Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, an denen eine medienpädagogisch orientierte Praxis der Lehrkräftebildung ebenfalls ansetzen muss. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden stimmt der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass der unterrichtliche Einsatz digitaler Medien Spielräume für Kreativität beim Lernen einräumt (90.8 %), Schüler*innen besser zum Lernen motiviert (88.1 %), in hohem Maße selbstbestimmtes Lernen ermöglicht (83.4 %), eine höhere Aktivierung von Schüler*innen erlaubt (82.1 %) und eine adressat*innengerechte Planung und Anpassung des Unterrichts ermöglicht (80.4 %). Zudem sind 78.3 % der Studierenden („eher“ oder „voll und ganz“) überzeugt, dass Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien im Unterricht gut auf das Berufsleben vorbereitet werden. Überzeugungen hinsichtlich der didaktischen Potenziale des Lehrens mit digitalen Medien – insbesondere die Aspekte Motivationssteigerung und individuelles Lernen – zeigen sich auch in weiteren Studien (vgl. z. B. Kindermann & Pohlmann-Rother 2022; Knüsel Schäfer 2020; Trapp 2019) und scheinen im Einklang mit mediendidak-

tischen Überzeugungen der Lehramtsstudierenden zu stehen, die überwiegend konstruktivistische Tendenzen aufweisen (vgl. auch Klaß 2020). So stimmen zum Beispiel 85.1 % der befragten Studierenden der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass digitale Medien im Unterricht dazu genutzt werden sollten, Schüler*innen eigene Wege zur Lösung unterrichtsbezogener Fragestellungen finden zu lassen; 76.6 % sind zudem („eher“ oder „voll und ganz“) überzeugt, dass digitale Medien im Unterricht genutzt werden sollten, um die Zusammenarbeit von Schüler*innen zu fördern. Dennoch legen die Ergebnisse der Fragebogenstudie neben diesen Befunden auch Skepsis und zum Teil starke Vorbehalte offen. Immerhin ist nahezu ein Drittel der Befragten „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ überzeugt, dass dies eine effiziente Form des Lernens ist (31.7 %). Etwa genauso viele Studierende sind „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, die Nutzung digitaler Medien zur eigenständigen Erarbeitung von Inhalten lasse zu viele Freiräume und überfordere daher die Schüler*innen (31.4 %); etwa die Hälfte der befragten Studierenden ist sogar „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, dass negative Folgen digitaler Medien für das Lernen unterschätzt werden (51.7 %). Extrempositionen von Studierenden, die den Aussagen zu didaktischen Potenzialen digitaler Medien überhaupt nicht zustimmen, sind prozentual zwar gering, aber konstant vorhanden. Diese lassen sich mit dem Hinweis einer angehenden Lehrkraft im freien Kommentarfeld am Ende des Fragebogens illustrieren: *„Lesen Sie ‚Digitale Demenz‘ und Sie erfahren alles, was meine Meinung zum Thema ausfüllt.“*² Kritische Einschätzungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien in schulischen Lehr-Lernkontexten scheinen damit im Spektrum von kritisch-optimistischen bis hin zu kulturpessimistischen Grundhaltungen (vgl. hierzu Süß u. a. 2018, 83ff.) zu liegen. Diese Befunde finden sich auch in anderen Studien (vgl. z. B. Nickel & Ganguin 2023; Şad & Göktaş 2014). Die Ergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild mediendidaktischer Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften, die zwischen der Wahrnehmung didaktischer Potenziale digitaler Medien und konstruktivistischen Überzeugungen auf der einen sowie Sorge, Skepsis und (zum Teil starken) Vorbehalten auf der anderen Seite changieren.

Medienkritische Perspektiven spiegeln sich auch in den *medienerzieherischen Überzeugungen* Lehramtsstudierender wider. So sind nahezu alle Befragten (99.4 %) „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, Schüler*innen solle beigebracht werden, sich kritisch mit Medien auseinanderzusetzen. Dabei sind 82.7 % der befragten Studierenden der Meinung, dass Lehrkräfte wichtige Bezugspersonen in der Medienerziehung darstellen. Dass die angehenden Lehrkräfte sich als medienerzieherische Akteur*innen einschätzen und damit die Relevanz sehen, nicht nur digitale Medien im Unterricht einzusetzen, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit diesen zu fördern,

2 Hier wird vermutlich auf das Sachbuch „Digitale Demenz“ von Manfred Spitzer (2012) Bezug genommen, dessen Thesen kontrovers diskutiert werden.

stimmt positiv mit Blick auf die Studien, die in der Schulpraxis entsprechende Desiderate feststellen (vgl. Breiter u. a. 2010). Offen bleibt hier aber, welche Definition von Medienkritik dem Antwortverhalten der Studierenden zugrunde liegt: Wünschens- bzw. erstrebenswert sind aus medienpädagogischer Perspektive kritisch-optimistische Überzeugungen, die sowohl Chancen als auch Risiken berücksichtigen und die aktive Rolle von Schüler*innen als Mediennutzende anerkennen.

Hinsichtlich der *schulentwicklungsbezogenen Überzeugungen* wird eine grundsätzliche Bereitschaft und auch Offenheit eines Großteils der befragten Studierenden gegenüber dem Ausprobieren und (Weiter-)Entwickeln neuer digitaler Lernangebote deutlich, wobei sich auch hier Ambivalenzen in den Überzeugungen abzeichnen. Knapp drei Viertel (70.4%) der Studierenden schreiben sich selbst („eher“ oder „voll und ganz“) eine Verantwortung zu, auch eigeninitiativ neue digitale Lernangebote auszuprobieren. Insgesamt 82.5% der Studierenden stimmen der Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass sie kontinuierlich gefordert sind, neue digitale Lernangebote für den Unterricht auszuprobieren. Auf der anderen Seite ist aber auch knapp die Hälfte der Studierenden (45.4%) „eher“ oder „voll und ganz“ überzeugt, man solle an bewährten Unterrichtskonzepten festhalten. Diese Ergebnisse passen auch zu Erkenntnissen einer qualitativen Erhebung an der Universität Leipzig, die darauf schließen lassen, dass Lehramtsstudierende – auch wenn sie mediendidaktische Potenziale wahrnehmen und dem Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernkontexten offen gegenüberstehen – mitunter in traditionellen Lehrrollen verhaftet scheinen und eher dort Potenziale des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien sehen, wo nicht grundlegende traditionelle Prinzipien des Unterrichts, zum Beispiel die vermittelnde Rolle der Lehrkraft oder die Interaktion im Klassenraum, infrage gestellt werden (vgl. Nickel & Ganguin 2023). Möglicherweise fühlen sie sich aber auch genau für diese Rolle ausgebildet.

5 Implikationen für Forschung und Praxis der Lehrkräftebildung

Durch die Fragebogenstudie konnte ein Einblick in medienpädagogische Überzeugungen Lehramtsstudierender gegeben werden. Die methodische Herausforderung, das komplexe Konstrukt der medienpädagogischen Überzeugungen sinnvoll empirisch abzubilden, kann damit aber nicht als gelöst betrachtet werden. Im Bereich mediendidaktischer Überzeugungen konnte durch Hinzuziehen von Items zu den didaktischen Potenzialen digitaler Medien aus Sicht von Lehramtsstudierenden ein differenzierteres Bild gezeichnet werden, als dies für medienerzieherische und schulentwicklungsbezogene Überzeugungen möglich war. Insbesondere für die Erhebung medienerzieherischer und schulentwicklungsbezogener Überzeugungen lassen sich Limitationen aufzeigen, beispielsweise auch mit Blick auf die Reliabili-

rät der Skalen. Für diese Bereiche der medienpädagogischen Überzeugung sollten daher Erhebungsinstrumente (weiter-)entwickelt werden, die Werte und Wertungen im Bereich Medienerziehung und Schulentwicklung noch differenzierter abbilden und in der Konsequenz (genauere) Ansatzpunkte für die medienpädagogisch orientierte Ausbildung bieten. Dies erfordert zum Beispiel auch eine weitergehende Ausdifferenzierung des medienpädagogischen Kompetenzbereichs der Medienerziehung (vgl. hierzu inzwischen Nickel u. a. 2023) sowie eine davon ausgehende umfassendere Operationalisierung medienerzieherischer Überzeugungen. Dass eine differenzierte Erhebung medienpädagogischer Überzeugungen unbedingt notwendig ist, zeigen die zum Teil ambivalenten medienpädagogischen Überzeugungen der befragten Lehramtsstudierenden. Eine empirische Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht die Gestaltung entsprechender Lern- und Bildungsanlässe in der Ausbildung von Lehrkräften, die Fragen, Unsicherheiten und „Halbwissen“ in den Bereichen Mediendidaktik, Medienerziehung und Schulentwicklung (vgl. Nickel & Ganguin 2023) gezielt adressieren und Studierende befähigen, diesen aus einer professionellen medienpädagogischen Grundhaltung heraus fachlich zu begegnen (vgl. Ganguin u. a. 2023). Dabei sollten medienpädagogische Überzeugungen und deren Entwicklung selbstreflexiv hinterfragt werden, um im Rahmen des Lehramtsstudiums als Ort der wissenschaftlichen Auseinandersetzung professionelle medienpädagogische Überzeugungen aufzubauen.

Literatur

- Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: kopaed.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schriftenreihe Medienforschung der LfM. Berlin: Vistas.
- Dallmann, C. (2017): Schule. In: B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 367-374.
- Ganguin, S., Nickel, J. & Haubold, R. (2023): Medienpädagogische Grundkompetenzen. In: S. Ganguin, J. Nickel, D. Baberowski, I. Berger, N. Bergner, M. Funke, C. W. Glück, K. Gottlebe, R. Haubold, S. Kehm, B. Latzko, F. Seever, C. Stiehler, H. Tiemann, H. Wirths, K. Wollmann & J. Zabel (Hrsg.): DiKoLiS. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen – Ein Kompetenzkatalog, 82-95. URN: urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-868586.
- Grafe, S., Lorenz, R. & Endberg, M. (2017): Medienerziehung in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich. In: R. Lorenz, W. Bos, M. Endberg, B. Eickelmann, S. Grafe & J. Vahrenhold (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster u. a.: Waxmann, 178-204.
- Herzig, B., Martin, A., Schaper, N. & Ossenschmidt, D. (2015): Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz – Grundlagen und erste Ergebnisse. In: B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wurtke (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen. Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-176.

- Herzig, B., Schaper, N., Martin, A. & Ossenschmidt, D. (2016): Verbund: M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Teilprojekt: Medienerzieherische und mediendidaktische Facetten und handlungsleitende Einstellungen. Schlussbericht. Paderborn: Universität Paderborn.
- Kindermann, K. & Pohlmann-Rother, S. (2022): Unterricht mit digitalen Medien?! In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, H. 2, 435-452. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00145-y>
- Klaß, S. (2020): Medienpädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Interventionsstudie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. (Abrufdatum: 11.03.2024).
- Knüsel Schäfer, D. (2020): Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickel, J. & Ganguin, S. (2023): „Praktisch und überfordernd zugleich“ – Lernen und Lehren in der Kultur der Digitalität. Zur Sicht von Lehramtsstudierenden auf entgrenztes Lernen und Lehren. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jg. 53, 76-95. <https://doi.org/10.21240/mpaed/53/2023.06.13>.
- Nickel, J., Ganguin, S. & Haubold, R. (2023): Kompetenzbereich Erziehen – digitalisierungsbezogene Kompetenzen zur Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung. In: S. Ganguin, J. Nickel, D. Baberowski, I. Berger, N. Bergner, M. Funke, C. W. Glück, K. Gottlebe, R. Haubold, S. Kehm, B. Latzko, F. Seever, C. Stiehler, H. Tiemann, H. Wirths, K. Wollmann & J. Zabel (Hrsg.): DiKoLiS. Digitalisierungsbezogene Kompetenzen für die Lehrer:innenbildung in Sachsen – Ein Kompetenzkatalog, 34-47. URN: urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-868586.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N. (2001): Das Inventar zur Computerbildung (INCOBI): Ein Instrument zur Erfassung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 48, 1-13.
- Şad, S.N. & Göktaş, Ö. (2014): Preservice teachers' perceptions about using mobile phones and laptops in education as mobile learning tools. In: British Journal of Educational Technology, Jg. 45, H. 4, 606-618. <https://doi.org/10.1111/bjet.12064>
- Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N. & Gehrman, A. (2022): Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Schweizer, K. & Horn, M. (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? Normative Überzeugungen, personale Faktoren und digitale Medien im Unterricht. Eine Untersuchung mit Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: MERZ – Medien + Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 58, H. 6, 50-62.
- Spanhel, D. (2011): Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. München: kopaed.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Stüss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tiede, J. & Grafe, S. (2016): Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. In: Comunicar, Jg. 24, H. 49, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-02>

- Trapp, R. (2019): Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. & Thyssen, C. (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 25, H. 1, 115-129. <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>

Autor*innenangaben

Nickel, Julia

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

Promotion an der Universität Leipzig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalität in der schulischen Bildung sowie

Lehrkräfteprofessionalisierung, Mediensozialisation und Medienerziehung

E-Mail: julia.nickel@sachsen-anhalt.de

Elsner, Anneke

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Medien-)Sozialisation, Medienabhängigkeit und didaktische Potenziale digitaler Medien

E-Mail: anneke.elsner@uni-leipzig.de

Ganguin, Sonja, Prof. Dr.

Universität Leipzig/Institut der Kommunikations- und Medienwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkompetenz- und Aneignungsforschung,

Lehrkräftebildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt

E-Mail: sonja.ganguin@uni-leipzig.de