

„Ich möchte es ja tun, aber ...“

Überzeugungen von Lehrpersonen als Determinanten für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität

Pauline Zabransky¹, Gudrun Überacker², Sonja Gabriel³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1450>

Zusammenfassung

In einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt gewinnt die Implementierung der *Digitalen Grundbildung* in österreichischen Schulen zunehmend an Bedeutung, wie der aktuelle Lehrplan der Volksschule und der Grundsatzerslass Medienbildung verdeutlichen. Diesbezüglich untersucht dieser Beitrag die Rolle von Primarstufenlehrpersonen bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ihren Überzeugungen in drei Bereichen, die laut der *Theory of Planned Behavior* nach Ajzen (1991) Intentionen und Verhalten maßgeblich beeinflussen: Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Um diese zu erheben, wurden Fokusgruppeninterviews mit insgesamt zwölf Lehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten eine positive Einstellung zur Vermittlung von Digitalitätskompetenzen haben und ihr soziales Umfeld größtenteils als unterstützend wahrnehmen, jedoch bei der Umsetzung aufgrund der als fehlend wahrgenommenen Ressourcen gehemmt werden. Dabei beschreiben sie Defizite in der infrastrukturellen Ausstattung, der personellen Unterstützung und der eigenen (medienpädagogischen) Kompetenzen, die eine adäquate Umsetzung erschweren. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, die Implementierung bildungspolitischer Vorgaben unter Einbeziehung der Überzeugungen von Lehrpersonen zu planen, um die *Digitale Grundbildung* von Schüler*innen im Primarstufenbereich nachhaltig zu sichern.

Stichwörter: Digitalitätskompetenz, Bildungspolitik, Lehrpersonen, Überzeugungen, Theory of Planned Behavior

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: pauline.zabransky@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: gudrun.ueberacker@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Digitale Technologien durchdringen zunehmend alle Lebensbereiche und stellen auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen. Um Kinder und Jugendliche auf ein reflektiertes und souveränes Handeln in einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt vorzubereiten, gilt die Vermittlung entsprechender Kompetenzen als zentrales Bildungsziel (Irion et al., 2023; Peschel et al., 2023). Diese Notwendigkeit wird auch zunehmend von bildungspolitischer Seite erkannt und curricular verankert, wie beispielsweise der Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2023a) und der Grundsatzterlass Medienbildung (BMBWF, 2024) verdeutlichen. Mit der Einführung entsprechender Strategien und Curricula ist jedoch nicht automatisch eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht verbunden, da sich zwischen politischen Zielsetzungen und der konkreten Unterrichtspraxis häufig Ambivalenzen zeigen (Labaree, 2021; Schubert, 2008).

Lehrpersonen nehmen in diesem Spannungsfeld eine Schlüsselrolle ein: Sie sind es, die bildungspolitische Vorgaben in konkrete Lernprozesse übersetzen (Schubert, 2008). Forscher*innen (z. B. Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020) betonen, dass dabei nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, sondern insbesondere die Überzeugungen und subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte. Die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) bietet in diesem Zusammenhang ein differenziertes Modell zur Analyse individueller Handlungsbereitschaft. Demnach werden Intentionen und Verhalten durch Überzeugungen in drei Bereichen beeinflusst: persönliche Einstellungen, subjektive Normen sowie die wahrgenommene Verhaltenskontrolle.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag folgende Fragestellung: Welche Überzeugungen vertreten Lehrpersonen der Primarstufe in Bezug auf die Vermittlung *Digitaler Grundbildung*¹ in der Volksschule und wie beeinflussen diese die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität? Die empirische Untersuchung basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign mit Fokusgruppeninterviews an zwei österreichischen Privatschulen. Die Auswertung erfolgt theoriegeleitet entlang der drei Überzeugungsbereiche der *Theory of Planned Behavior*.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags werden zunächst der theoretische Rahmen zur *Digitalen Grundbildung*, ihre bildungspolitische Verankerung in der Primarstufe sowie die Rolle der Lehrperson und ihrer Überzeugungen bei der Umsetzung dieser beleuchtet. Darauf folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens, bevor die zentralen Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews entlang der *Theory of Planned Behavior* präsentiert werden. Abschließend werden die Befunde theoriegeleitet eingeordnet, Limitationen der Studie reflektiert und mögliche Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

2 Theoretische Überlegungen

Junge Menschen wachsen in einer zunehmend digitalisierten Welt auf, die weitreichende Auswirkungen auf die Gesellschaft sowie auf Bildungsziele und -praktiken hat (Peschel et al., 2023). Die von Stalder (2016) als *Digitalität* bezeichnete Entwicklung beschreibt eine durch digitale Technologien geprägte Lebenswelt, in der analoge und digitale Elemente miteinander verschmelzen und so soziokulturelle Dynamiken tiefgreifend beeinflussen. Diese Transformation führt zu umfassenden Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen – von beruflichen Anforderungen und sozialen Interaktionen bis hin zu kulturellen und politischen Prozessen (Stalder, 2016). Im Zuge dieser Entwicklungen verändern sich auch Kompetenzanforderungen, die im Folgenden beleuchtet werden, bevor ihre bildungspolitische Verankerung und die Relevanz von Lehrpersonen für die erfolgreiche Implementierung dieser diskutiert werden.

2.1 Bedeutung einer Digitalen Grundbildung

Vor dem Hintergrund umfassender Veränderungen durch die Digitalität weisen Irion et al. (2023) mit dem Sammelbegriff *Digitale Grundbildung* darauf hin, dass grundlegende Kompetenzen gefördert werden sollten, die ein souveränes Handeln in unserer Gesellschaft ermöglichen. Die Inhalte dieser Grundbildung sollten dabei weit über die reine Vermittlung technischer Fähigkeiten hinaus gehen. Irion et al. (2023) betonen in Anlehnung an Baacke (1996) und Brinda et al. (2019), dass jene Kompetenzen erlangt werden müssen, die es ermöglichen, digitale Prozesse zu analysieren, kritisch zu reflektieren, gezielt zu nutzen und die Gesellschaft mitzugestalten. Dies umfasst unter anderem Recherche-, Produktions- und Rezeptionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur Selektion und kritischen Bewertung medialer Inhalte.

Autor*innen wie Schulze et al. (2023) und Irion et al. (2023) verorten die Verantwortung für die Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität in weiten Teilen bei Bildungseinrichtungen. Hierbei nimmt die Primarstufe eine zentrale Funktion ein – sie ist der erste institutionelle und zugleich prägendste Berührungspunkt mit digitalen Medien (Schulze et al., 2023). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Bildungsziele und -praktiken auch curricular fortlaufend an die Digitalität anzupassen: „Die Primarstufenbildung steht somit vor der Herausforderung, Konzeptionen und Curricula so weiterzuentwickeln, dass die bestehenden Zugänge diese Entwicklungen berücksichtigen“ (Irion et al., 2023, S. 20).

2.2 Bildungspolitisch Maßnahmen zur Digitalität

Auch an österreichischen (Volks-)Schulen gewinnt die Implementierung einer *Digitalen Grundbildung* zunehmend an Bedeutung, was sich in einer Reihe bildungspolitischer Vorgaben widerspiegelt. So wurden in den letzten Jahren mehrere strategische Dokumente und Richtlinien veröffentlicht, die den Stellenwert der Digitalität im Bildungswesen unterstreichen. Zu den zentralen Maßnahmen zählen unter anderem der *8-Punkte-Plan* (BMBWF) für eine digitale Schule aus dem Jahr 2020, sowie der *Digitale Aktionsplan für Bildung 2021–2027*

(Europäische Kommission, 2020), der im Rahmen der EU-Bildungsstrategie auf nationale Gegebenheiten zugeschnitten wurde. Ebenso können die Verankerung des Unterrichtsfachs *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2022/23, sowie die Einführung neuer Lehrpläne in der Primarstufe (BMBWF, 2023a) und Sekundarstufe 1 (BMBWF, 2023b) im Schuljahr 2023/24 angeführt werden, welche unter anderem *Medienbildung* und *Informatische Bildung* als übergreifende Themen etablieren. Ergänzend dazu wurde durch den *Grundsatzterlass Medienbildung* (BMBWF, 2024), die Notwendigkeit einer Förderung von Medienkompetenz in allen Unterrichtsfächern und Schulstufen unterstrichen.

Während diese bildungspolitischen Vorgaben einen wichtigen Schritt zur Anpassung des Schulsystems an die Digitalität darstellen, wird mit Blick auf die Reformforschung deutlich, dass die Umsetzung gesetzter Maßnahmen von verschiedenen Faktoren abhängt, die über die bloße Existenz der gesetzlichen Verankerung hinausgehen. So beschreibt Labaree (2021), dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Festlegung bildungspolitischer Ziele eine unmittelbare Veränderung der Praxis im Klassenzimmer zur Folge hat. Die Diskrepanzen zwischen politischen Absichten, der tatsächlichen Unterrichtspraxis und den erzielten Lernergebnissen können als Differenzen zwischen dem *intended, taught* und *learned curriculum* (Schubert, 2008) bezeichnet werden. Nach Schubert (2008) bezieht sich das *intended curriculum* auf die geplanten Kursinhalte und Lernziele, die von politischen Entscheidungsträger*innen festgelegt wurden. Diese Absichten stimmen jedoch nicht immer mit dem so genannten *taught curriculum* überein, d. h. mit dem, was tatsächlich in den Klassenzimmern unterrichtet wird. Darüber hinaus lassen sich Unterschiede zwischen den beabsichtigten Lehrzielen der Lehrkräfte und den tatsächlichen Lernerfahrungen der Schüler*innen – dem *learned curriculum* – feststellen. Diese Komplexität verdeutlicht, dass die Umsetzung von Bildungsinitiativen von zahlreichen Akteur*innen und Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen beeinflusst wird. Im Folgenden wird das *taught curriculum* in den Fokus gerückt, insbesondere die Rolle der Lehrperson als zentrale Akteurin in der Übertragung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität in die Unterrichtspraxis.

2.3 Lehrpersonen als Schlüssel zur Digitalen Grundbildung

Curriculare Vorgaben bilden zwar eine essenzielle Grundlage für die Anpassung des Bildungswesens an die Digitalität, für die Implementierung dieser stellen aber insbesondere Lehrpersonen eine zentrale Schnittstelle dar (bspw. Schaumburg & Prasse, 2019; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008; Waffner, 2020).

In diesem Zusammenhang wird in der Forschung insbesondere die Bedeutung der *Überzeugungen* von Lehrkräften hervorgehoben, da diese maßgeblich ihre Intentionen sowie ihr konkretes Handeln im Klassenzimmer – und damit auch die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität – beeinflussen. So zeigen Schaumburg und Prasse (2019) in einer umfassenden Analyse, dass Überzeugungen von Lehrkräften als entscheidender Faktor für die Integration digitaler Medien in den Unterricht gelten. Auch Waffner (2020) kommt in ihrer

Metastudie zu dem Schluss, dass die Überzeugungen des Lehrkörpers als „[...] main predictors of teachers’ classroom technology use [...]“ (S. 68) anzusehen sind.

Die zentrale Bedeutung von Überzeugungen für das Handeln von Lehrpersonen lässt sich durch die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) – im Folgenden als TPB abgekürzt – erklären. Diese aus der Psychologie stammende Theorie beschreibt den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und intendiertem Verhalten. Ajzen (1991) führt aus, dass menschliches Verhalten durch Überzeugungen in drei Bereichen beeinflusst wird:

1. *Einstellungen* beschreiben die individuelle Bewertung eines Verhaltens und spiegeln wider, inwieweit eine Person dieses als vorteilhaft oder nachteilig einschätzt. Veranschaulicht am Beispiel der Anschaffung eines Haustiers könnte eine Person dies entweder als finanzielle und organisatorische Belastung oder als Bereicherung durch ein treues Familienmitglied bewerten.
2. Die *subjektive Norm* bezieht sich auf die wahrgenommene Erwartungshaltung des sozialen Umfelds und die Bedeutung dieser für die eigene Person. In unserem Beispiel könnte dies die Bedeutung der Einschätzung umfassen, inwiefern relevante Bezugspersonen – etwa Familienmitglieder, Freund*innen oder Arbeitgeber*innen – die Anschaffung eines Haustiers befürworten oder ablehnen.
3. Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* betrifft die subjektive Einschätzung der Umsetzbarkeit eines bestimmten Verhaltens. Im Kontext eines Haustierkaufs könnten dabei insbesondere Aspekte wie finanzielle und zeitliche Ressourcen oder das eigene Wissen über die Haltung und Erziehung des Tiers eine zentrale Rolle für die Entscheidungsfindung spielen.

Diese drei Komponenten prägen die Intentionen einer Person und beeinflussen letztlich ihr tatsächliches Handeln – ein Zusammenhang, der in Abbildung 1 veranschaulicht wird.

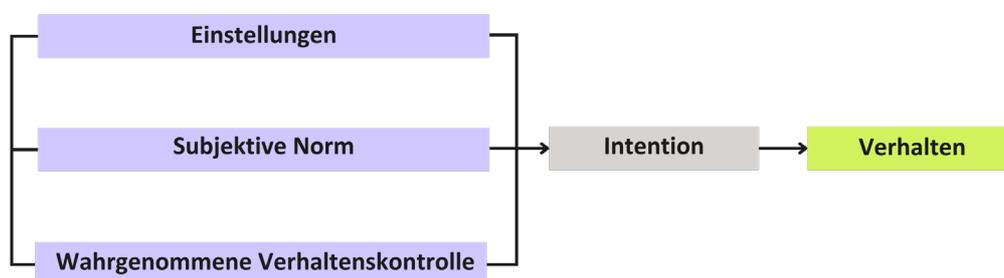


Abbildung 1: TPB nach Ajzen (1991), eigene Darstellung

Auch im Hinblick auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* bzw. der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität sind die Überzeugungsbereiche der TPB relevant. So werden die positiven *Einstellungen* von Lehrpersonen zu digitalen Medien von Schaumburg und Prasse (2019) sowie Waffner (2020) als Grundvoraussetzung genannt, „damit sie bereit sind, den Mehraufwand für die erforderlichen Anpassungen und Veränderungen ihres Unter-

richts in Kauf zu nehmen“ (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 223). Gleichzeitig bildet auch die Wahrnehmung der Bedeutung einer *Digitalen Grundbildung* für das soziale Umfeld – die *subjektive Norm* – einen wesentlichen Faktor. Schaumburg und Prasse (2019) schreiben der Schulkultur und dem Medienklima einer Schule – unter anderem geprägt durch Innovationsbereitschaft und Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung – eine entscheidende Rolle für die Implementierung zu. Auch Schulz-Zander und Eickelmann (2008) betonen, dass besonders soziale Unterstützung und Kooperation im Kollegium zentral für die Adaption digitaler Bildungsmaßnahmen sind. Darüber hinaus erweisen sich Infrastruktur, Support (z. B. Schaumburg & Prasse, 2019; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008) und Kompetenzen der Lehrpersonen (z. B. Schiefner-Rohs, 2023; Waffner, 2020) als essenzielle Rahmenbedingungen. Die subjektive Einschätzung dieser Faktoren ist folglich entscheidend für die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*, da sie beeinflusst, inwiefern Lehrpersonen die Umsetzung eigener Ziele oder Einstellungen überhaupt als realisierbar einschätzen.

Aus diesen Gründen greifen auch Forschende wie Schaumburg und Prasse (2019) auf die TPB zurück, um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht durch Lehrpersonen besser zu verstehen. Im Kontext der vorliegenden Forschung wird daher die Theorie auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* und in weiterer Folge der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zu Digitalität angewandt. In Abbildung 2 werden die Bestandteile der TPB in Anlehnung an Schaumburg und Prasse (2019) entsprechend adaptiert, um mögliche relevante Einflussfaktoren in den einzelnen Überzeugungsbereichen sichtbar zu machen.

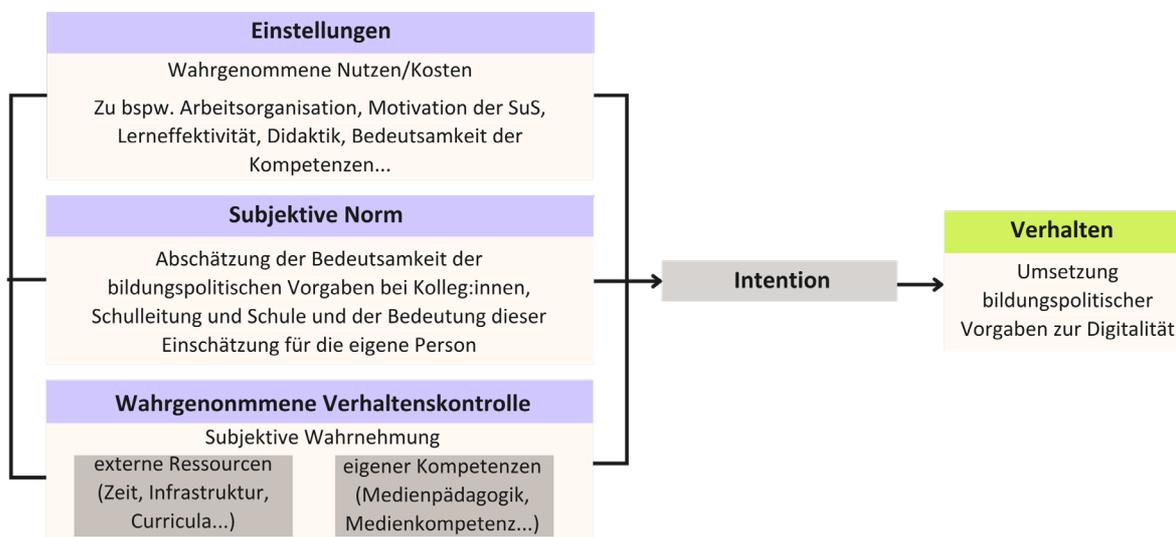


Abbildung 2: TPB im Kontext relevanter Bedingungen für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität durch Lehrpersonen, angelehnt an die Überlegungen von Schaumburg und Prasse (2019, S. 231), eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die *Digitale Grundbildung* eine zentrale Schlüsselkompetenz in der Digitalität darstellt, deren bildungspolitische Verankerung in österreichischen (Volks-)Schulen gezielt vorangetrieben wird. Ihre Umsetzung im Unterricht hängt jedoch maßgeblich von den Lehrpersonen ab, deren Überzeugungen – beeinflusst durch per-

sönliche Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle – entscheidend dafür sind, inwieweit die angestrebten Bildungsziele tatsächlich realisiert werden.

3 Methode

Wie zuvor aufgezeigt, wird die Vermittlung digitaler Kompetenzen als zentrale Aufgabe des Schulwesens betrachtet, bei der Lehrkräfte eine Schlüsselrolle in der Umsetzung einnehmen. Angesichts dessen untersucht die vorliegende Forschung, welche Überzeugungen Lehrpersonen in Bezug auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* haben und inwiefern diese als förderliche oder hinderliche Faktoren hinsichtlich der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität wirken können.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten und tiefgehende Einblicke in die subjektiven Wahrnehmungen und Argumentationsmuster der Lehrpersonen zu gewinnen, erfolgte die Datenerhebung mittels qualitativer Fokusgruppeninterviews. Diese ermöglichen durch den sogenannte *group effect* (Tracy, 2013, S. 167) differenzierte Einblicke, indem Diskurse angeregt, Reflexionsprozesse verstärkt und mögliche Kontroversen innerhalb der Gruppe sichtbar werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die qualitative Methodik sowie vorherrschende Gruppendynamiken die Übertragbarkeit der Ergebnisse einschränken. Dennoch liefern Fokusgruppeninterviews wertvolle erste Erkenntnisse über die Wahrnehmungen und Einstellungen der Interviewten.

Das Sample bestand aus zwölf Lehrpersonen aus zwei unterschiedlichen Privatschulen. Die Interviews folgten einem semi-strukturierten Leitfaden, der die Implementierung einer Digitalen Grundbildung bzw. bildungspolitischen Vorgaben thematisierte. So wurden die Lehrpersonen beispielsweise nach ihrer Idealvorstellung zur Integration einer *Digitalen Grundbildung* oder den fünf wichtigsten Determinanten hierzu befragt. Die erhobenen Daten wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) systematisch ausgewertet. Dabei wurde ein deduktiver Ansatz zur Kategorienbildung gewählt, der sich an der *Theory of Planned Behavior* nach Ajzen (1991) orientiert. Die drei Überzeugungsbereiche dieser Theorie dienten als Strukturierungsgrundlage für die inhaltliche Analyse der Interviewaussagen. Durch diesen Ansatz konnte theoriegeleitet herausgearbeitet werden, welche Aspekte als förderlich oder hinderlich für die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* wahrgenommen werden und welche Zusammenhänge sich womöglich zwischen den Überzeugungen der Lehrpersonen und ihren Intentionen bzw. praktischen Handlungen ergeben.

4 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Lehrpersonen sowohl unterstützende als auch hemmende Überzeugungen in Bezug auf die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität

haben. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Überzeugungsbereiche der *Theory of Planned Behavior* strukturiert.

4.1 Einstellungen: Der Nutzen überwiegt die Kosten

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* und somit bildungspolitischen Vorgaben grundsätzlich als sinnvoll und notwendig erachten. Insgesamt überwiegt aus ihrer Sicht der Nutzen der Kompetenzvermittlung gegenüber den damit verbundenen Kosten.

Ein zentraler Aspekt ist die Relevanz einer *Digitalen Grundbildung* für die Lebenswelt der Schüler*innen. Eine Lehrperson hebt beispielsweise hervor: „[Der]Umgang [mit digitalen Medien] ist schon wichtig, weil die Kinder damit aufwachsen“ (LP 5), wodurch sie verdeutlicht, dass digitale Technologien als integraler Bestandteil der kindlichen und gesellschaftlichen Umwelt wahrgenommen werden. Eine andere Lehrperson argumentiert: „Also, das sind ja normale Dinge, eben den Computer als Arbeitsgerät verwenden“ (LP 7). Weiters betonen die Lehrpersonen spezifische Vorteile einer *Digitalen Grundbildung*. Zum einen wird die Fähigkeit zur eigenständigen Erstellung digitaler Inhalte als wichtig erachtet, etwa durch den Umgang mit Textverarbeitungs- oder Präsentationsprogrammen: „Ich merke das bei den Kindern, dass, weil sie eben wirklich diese Fähigkeiten haben, sie auch sinnvolle Sachen machen. Ja, sie schreiben dann einmal ein Dokument in Word, oder sie machen selbstständig eine Power-Point-Präsentation zum Beispiel“ (LP 3). Zum anderen wird neben diesen praktischen Fertigkeiten auch die Notwendigkeit betont, Schüler*innen für die Risiken digitaler Medien zu sensibilisieren: „In der Volksschule ist es auch wichtig, ihnen die Gefahren des Internets und so auch näher zu bringen, dass sie nicht so unbedarft in diese ganzen Sachen hineingehen“ (LP 11).

Darüber hinaus werden die didaktischen Potenziale digitaler Medien in den Interviews mehrfach hervorgehoben. Die Lehrpersonen berichten insbesondere von einer verbesserten Möglichkeit zur individuellen Rückmeldung und Lernstandserhebung durch digitale Anwendungen und verorten somit Möglichkeiten zur Differenzierung: „Weil man als Lehrperson halt sehr gut auch die Rückmeldung bekommt, was können die Kinder, wo müssen sie einfach noch üben, oder wo sind noch die Schwächen da, oder was können eh schon alle“ (LP 6). Ergänzend dazu wird die Möglichkeit der Verzahnung digitaler und analoger Lehrmittel als Vorteil gesehen, wie LP 8 betont: „Ja, es gibt jetzt auch mittlerweile schon ganz viele Apps, die zu den Schulbüchern passen. Also das kann man ja dann auch gut koppeln.“

Ein weiteres wiederkehrendes Thema in den Diskussionen ist die gesteigerte Motivation der Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien. Lehrpersonen beobachten eine hohe Begeisterung, wenn beispielsweise Tablets oder andere digitale Werkzeuge in den Unterricht integriert werden. LP 2 beschreibt dies jedoch ambivalent: „Aber es ist schon 'oh die iPads', also sie sind schon irgendwie ferngesteuert, [...] sie sehen die iPads und sind schon ganz wahnsinnig.“ Dies dokumentiert die Überzeugung, dass die hohe Motivation in bestimmten Fällen auch zu einer übermäßigen Faszination oder Ablenkung führen kann.

4.2 Subjektive Norm: Kooperation im Kollegium

Die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* wird von den befragten Lehrpersonen größtenteils als bedeutsam für das Kollegium und die Schule wahrgenommen, während die Meinungen der Schulleitung und Lehrpersonen anderer Schulen nur in Ansätzen und teils kritisch diskutiert werden.

Die Wahrnehmung, das Kollegium schätze die *Digitale Grundbildung* als bedeutsam ein, ist zum Teil auf einen regelmäßigen Austausch und die gemeinsame Planung unter Kolleg*innen zurückzuführen, was zudem motivierend wirkt: „Wir beide, also wir machen viel zusammen und wir inspirieren uns da auch gegenseitig“ (LP 1). Ein weiteres Beispiel für das kollektive Engagement innerhalb der Schulen ist die Erstellung schulinterner Sammlungen digitaler Unterrichtsmaterialien und Kompetenzkataloge. Diese Initiativen werden als äußerst positiv und effizient hervorgehoben. LP 9 schildert:

Bis jetzt hat jeder sein eigenes Süppchen gekocht, und jetzt wäre der Plan für die nächsten Jahre, dass man da wirklich eine gute Sammlung hat. [...] Mit der Schulqualität [sic!] haben wir das entwickelt, auch ein Padlet dazu, wo die Kollegen Zugriff haben. [...] Wir haben uns eh an den DigiKomp-Kompetenzen orientiert und das ein bisschen adaptiert. In einer Konferenz, komplett im Team.

Peripher wird beschrieben, dass Lehrpersonen an anderen Schulen möglicherweise nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um eine *Digitale Grundbildung* effektiv zu vermitteln. LP 7 äußert sich kritisch: „Die Voraussetzungen im Lehrkörper sind einfach so unterschiedlich, jetzt nicht bei uns, aber allgemein gesehen. Dass es noch ganz viele Leute gibt, die mit dem Kopierer schon zum Teil überfordert sind. Und die sollen das dann aber auch unterrichten.“ Inwieweit diese Einschätzung die eigene Unterrichtspraxis beeinflusst, wird in der Diskussion jedoch nicht weiter ausgeführt. Das Thema Schulleitung wird ebenfalls nur kurz angesprochen: „Also ich möchte das jetzt gar nicht so sagen, aber ich glaube auch, dass unsere Leitung da jetzt nicht 100-prozentig dahintersteht“ (LP 12). Obwohl diese Einschätzung und ihre Auswirkungen auf das eigene Handeln nicht ausdrücklich erörtert werden, lässt sich daraus eine wahrgenommene Norm ableiten, die der Digitalität mit Zurückhaltung begegnet.

4.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle: Fehlende Ressourcen schränken ein

Bezüglich der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle verdeutlichen die Fokusgruppeninterviews, dass sich die befragten Lehrpersonen einerseits durch die unzureichende Verfügbarkeit von Ressourcen sowie andererseits das Fehlen entsprechender Kompetenzen eingeschränkt fühlen, *Digitale Grundbildung* zu vermitteln.²

Im Einzelnen empfinden Lehrpersonen trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung die Ausstattung mit digitalen Ressourcen als unzureichend und somit als signifikante Barriere für die Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität. LP 7 fasst diese häufig wahrgenommene Handlungsunfähigkeit treffende zusammen: „Ganz viel sind einfach die Ressourcen, die wir zur Verfügung haben, die uns da oft sehr einschränken in dem ganzen Tun.“ Insbesondere die als mangelhaft eingeschätzte Ausstattung mit Hard- und Software sowie die häufige Instabilität der Internetverbindung werden von den Lehrpersonen als erhebliche Einschränkungen genannt. Oftmals wird diesbezüglich große Frustration unter den Lehrkräften geäußert:

Das ist wirklich eine Katastrophe! Jetzt nehme ich schon immer meinen eigenen Laptop mit [...]. Und da würde ich mir eigentlich schon wünschen und erwarten/ ich möchte gerne einen modernen Unterricht gestalten und bin aber oft nicht in der Lage, weil die Geräte nicht funktionieren. (LP 11)

Ein weiterer Aspekt, der die befragten Lehrpersonen in ihrem beschriebenen Handlungsspielraum einschränkt, ist der Mangel an fachlichem und technischem Support. Lehrpersonen berichten, dass sie häufig nicht in der Lage sind, alle technischen und didaktischen Anforderungen selbst zu bewältigen: „Also, ich kann nicht alles abdecken im Unterricht. Wir sind ja eh Multitasking und ich denke mir, wenn es da Experten gibt, kann der das sicher besser rüberbringen als ich“ (LP 5). Ebenso beschreibt LP 9, dass weitere Unterstützung ihren Handlungsspielraum positiv beeinflussen würde: „Für mich wäre wichtig, dass entweder ein Kollege Stunden hat dafür oder wir wirklich einen Techniker selbst im Haus haben.“ Zusätzlich zu diesen Barrieren wird auch der Zeitmangel als hemmender Faktor für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen genannt: „[...] es gibt keine Einheit für digitale Bildung, und das heißt, du musst es überall einstreuen, es zwackt dir was ab von den anderen Gegenständen. Das ist der Grund, warum wir, glaube ich, alle sagen, wir haben zu wenig Zeit“ (LP 1). Außerdem werden zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht organisatorische Herausforderungen beschrieben: „Bei uns ist es halt oft das Problem, dass man dann den iPad-Koffer erst dann holen muss, organisieren muss, dran denken muss und so weiter“ (LP 2).

Neben den als fehlend empfundenen Ressourcen wird in den Fokusgruppen auch eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen der Lehrpersonen deutlich. Diese Unsicherheiten variieren von Lehrperson zu Lehrperson: Einige schätzen ihre Medienkompetenz als ausreichend ein – „Das Aneignen und Drübertrauen war für mich nie das Problem“ (LP 7) –, während andere sich als nicht ausreichend kompetent für die Vermittlung wahrnehmen. LP 3 kommentiert dies mit den Worten: „Irgendwann sage ich dann Stopp. Ich kann mit den digitalen Medien so umgehen, wie ich sie brauche, aber dass ich so umgehen kann, dass ich das auch im Unterricht vermitteln kann, ja, das Bedarf dann ja noch Zusatzausbildungen.“

5 Diskussion & Fazit

Nachdem im Zuge dieses Beitrags Überzeugungen von Lehrpersonen zur Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* in drei Bereichen aufgezeigt wurden, werden diese in diesem abschließenden Kapitel kritisch diskutiert und zusammengeführt.

5.1 Zusammenschau & Kontextualisierung

Wie einleitend aufgezeigt, wird die Vermittlung essenzieller Kompetenzen im Bereich der Digitalität von bildungspolitischer (z. B. BMBWF, 2020; BMBWF, 2023a; BMBWF, 2024) sowie akademischer Seite (Irion et al., 2023; Schulze et al., 2023) als zentrale Aufgabe der Volksschule betrachtet. Lehrpersonen spielen dabei eine Schlüsselrolle, da ihre Überzeugungen maßgeblich beeinflussen, inwiefern diese Vorgaben erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden (Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020). Vor diesem Hintergrund untersuchte diese Forschung, welche Überzeugungen Primarstufenlehrpersonen in Bezug auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* haben und inwiefern diese als förderliche oder hinderliche auf die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität wirken können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Überzeugungen der befragten Lehrpersonen zur *Digitalen Grundbildung* teilweise förderlich als auch hemmend für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität sein können. In Rückbindung an die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) lässt sich feststellen, dass vor allem die Einstellungen sowie die subjektive Norm eine grundsätzlich förderliche Grundlage für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen darstellen, während sich die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als hemmende Überzeugung erweist. Somit erfüllen die Überzeugungen der befragten Lehrpersonen nicht alle Determinanten im Kontext der TPB für die Umsetzung politischer Vorgaben zur Digitalität, wie auch die farblichen Markierungen in Abbildung 3 zeigen.

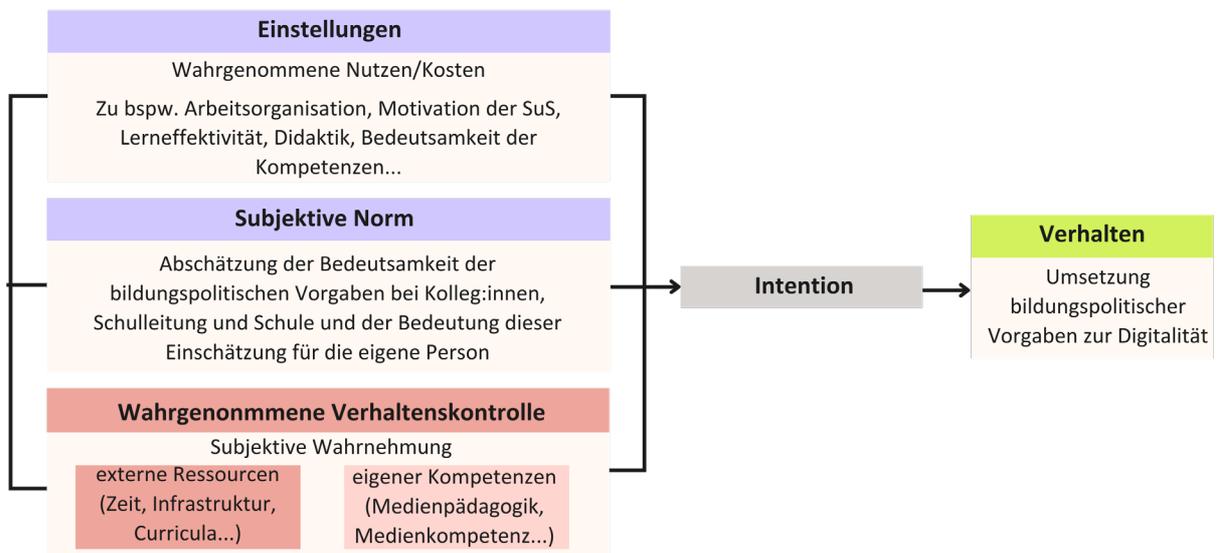


Abbildung 3: Von den Befragten erfüllte (violette) und nicht erfüllte (rot) Determinanten im Rahmen der TPB, eigene Darstellung

Im Bereich der Einstellungen zeigte sich, dass die befragten Lehrpersonen die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* im Unterricht überwiegend positiv bewerten – eine Gegebenheit, die Forschende (Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020) als eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung erachten. Neben der Notwendigkeit der Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität betonen Lehrkräfte insbesondere die didaktischen Potenziale, etwa zur individuellen Förderung und interaktiven Unterrichtsgestaltung. Zudem wird zumeist der motivationale Mehrwert hervorgehoben, da digitale Werkzeuge das Interesse der Schüler*innen steigern. Somit zeigen sich die Befragten überzeugt vom positiven Effekt der Vermittlung von *Digitaler Grundbildung*.

Auch die subjektive Norm wurde mehrheitlich als unterstützend für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen erlebt. Besonders der kollegiale Austausch, gemeinsame Planungsprozesse sowie schulinterne Initiativen erwiesen sich als zentrale Faktoren, die ein motivierendes und effizienzsteigerndes Medienklima begünstigen, wodurch die Befunde von Schulz-Zander und Eickelmann (2008) zur großen Bedeutung von Kooperation bestärkt werden. Hingegen bleibt unklar, inwiefern die Bewertung der Ansichten der Schulleitung und Lehrpersonen anderer Schulen handlungsweisend für die befragten Lehrpersonen sind. Diese wurden zwar kritisch beschrieben, der Effekt auf die individuelle Unterrichtspraxis jedoch nicht weiter untersucht. Somit kann dieser Aspekt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht genauer erörtert werden, obwohl die Schulleitung als eine maßgebliche Akteurin bei der Förderung eines positiven Medienklimas hervorgehoben wird (Schaumburg & Prasse, 2019).

Deutlich hemmende Überzeugungen ließen sich zur wahrgenommenen Verhaltenskontrolle feststellen, die maßgeblich durch die als fehlend empfundenen externen Ressourcen beeinflusst wurden. Insbesondere eine als unzureichend wahrgenommene technische Ausstattung, fehlender fachlicher und technischer Support sowie begrenzte zeitliche Ressourcen werden von den befragten Lehrpersonen als zentrale Hürden bei der Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* genannt. Zusätzlich werden teilweise Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen medien/-pädagogischen Kompetenzen beschrieben. Damit knüpfen die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags an bestehende Forschungsergebnisse an, die die hemmende Wirkung fehlender Ressourcen (z. B. Schaumburg & Prasse, 2018; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008) und Kompetenzen (z. B. Schiefner-Rohs, 2023; Waffner, 2020) betonen.

5.2 Limitationen und Ausblick

Auch diese empirische Untersuchung weist einige Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. So ist die gewählte Methode der Fokusgruppeninterviews zwar geeignet, um vorherrschende subjektive Überzeugungen im sozialen Austausch sichtbar zu machen, gleichzeitig können jedoch gruppenspezifische Gegebenheiten die Offenheit der Teilnehmenden beeinflussen. Da sich die Lehrpersonen innerhalb der jeweiligen Fokusgruppen bereits kannten, ist nicht auszuschließen, dass einzelne Perspektiven durch Konformitätsdruck oder Rücksichtnahme auf Kolleg*innen nur eingeschränkt artikuliert wurden.

Weiters ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse durch die Zusammensetzung der Stichprobe begrenzt. Einerseits wurden die Interviews ausschließlich mit Lehrpersonen aus privaten Volksschulen geführt. Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen – etwa im Hinblick auf Ressourcenausstattung oder Maßnahmen wie die Geräteinitiative im Rahmen des 8-Punkte-Plans in der Sekundarstufe 1 – könnten zu abweichenden Überzeugungen in anderen Schulen führen. Andererseits ist auch die Stichprobengröße von insgesamt 12 Lehrpersonen zu berücksichtigen. Zwar ermöglicht die qualitative Herangehensweise eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung mit subjektiven Überzeugungen, dennoch sind die Ergebnisse nicht im Sinne quantitativer Generalisierbarkeit zu verstehen. Vielmehr liefern sie explorative Einblicke, die als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen können.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern Diskrepanzen zwischen wahrgenommenen und tatsächlichen Gegebenheiten an den Schulstandorten bestehen. Weitere Forschung könnte daher untersuchen, ob und in welchem Ausmaß sich der von den befragten Lehrpersonen beschriebene Ressourcenmangel von der real verfügbaren Ausstattung unterscheidet. Ebenso erscheint es sinnvoll, nicht nur das *intended* und *taught curriculum*, sondern auch das *learned curriculum* – also die tatsächlichen Lernerfahrungen der Schüler*innen – stärker in den Blick zu nehmen, um ein vollständiges Bild der Realisierung der *Digitalen Grundbildung* zu gewinnen.

Vor dem Hintergrund der bedeutsamen Rolle von Lehrpersonen zur nachhaltigen Sicherung einer Digitalen Grundbildung im Primarstufenbereich zeigt dieser Beitrag, dass Lehrkräfte trotz positiver Einstellung und unterstützender Kollegialität dringenden Handlungsbedarf bei den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sehen – „Ich möchte es ja tun, aber...“ (LP 1). Somit wird deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben zur Digitalität nur dann gelingen kann, wenn auch die Überzeugungen der Lehrpersonen umfassend berücksichtigt und die formulierten Hemmnisse gezielt adressiert werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- BMBWF (2020). *8-Punkte-Plan*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- BMBWF (2023a) *Lehrplan der Volksschule*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf>
- BMBWF (2023b). *Lehrpläne der Mittelschulen*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263955/NOR40263955.pdf>
- BMBWF (2024). *Grundsatzertlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schule*.
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1308>
- Brinda, Torsten, Brüggem, Niels, Diethelm, Ira, Knaus, Thomas, Kommer, Sven, Kopf, Christine, Missomelius, Petra, Leschke, Rainer, Tilemann, Friederike, & Weich, Andreas. (2019).

- Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In A. Pasternak (Hrsg.), *Informatik für alle (Infos 2019)* (S. 25–33). Gesellschaft für Informatik. <https://doi.org/10.25656/01:22117>
- Europäische Kommission (2020). *Aktionsplan für digitale Bildung (2021–2027)*. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Irion, T., Peschel, M., & Schmeinck, D. (2023). Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In T. Irion, M. Peschel, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (Bd. 155, S. 18–42).
- Labaree, D. F. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/00317217211051141>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Peschel, M., Schmeinck, D., & Irion, T. (2023). Lernkulturen und Digitalität. Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In T. Irion, M. Peschel, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (Bd. 155, S. 43–52). Grundschulverband. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25820
- Schaumburg, H., & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544472>
- Schiefner-Rohs, M. (2023). Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung – Ein Blick auf Gelingensbedingungen entlang der Lehrer:innenbildungskette. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 31–48). Waxmann.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum Inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 399–419). Sage Publications.
- Schulze, J., Drossel, K., & Eickelmann, B. (2023). Die inhaltliche Ausgestaltung schulischer Medienkonzepte als Gelingensbedingung digitalisierungsbezogener Schulentwicklungsprozesse. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 15–30). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>
- Schulz-Zander, R., & Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 14, 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.01.31.X>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (1. publ.). John Wiley & Sons.
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller, & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.03>

¹ Sofern nicht anders angegeben, bezieht sich der Begriff *Digitale Grundbildung* in diesem Beitrag – in Anlehnung an Irion et al. (2023) – auf jene grundlegenden Kompetenzen, die in der Digitalität erforderlich sind.

² An dieser Stelle gilt zu betonen, dass nicht die Darstellung der tatsächlichen Gegebenheiten Erhebungsgegenstand war, sondern vielmehr die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen.