

Lehrer*innenbildung für eine resiliente Zukunft

Wie Medienbildung reflexive Kompetenzen fördert

Helmut Pecher¹, Barbara Römisch², Jasmin Wallner³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1586>

Zusammenfassung

Die Digitalisierung schulischer Praxis stellt angehende Lehrpersonen vor neue professionelle Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag untersucht die Rolle von Medienbildung im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen mit besonderem Fokus auf reflexive Kompetenzen und den professionsbezogenen Umgang mit Unsicherheit im digitalen Kontext. Auf Basis einer standardisierten Fragebogenerhebung mit 125 Personen – überwiegend weiblichen Studierenden des Lehramts Primarstufe – werden Selbsteinschätzungen zur Nutzung digitaler Medien, zur wahrgenommenen Medienkompetenz sowie zu professionsbezogenen Herausforderungen analysiert. Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte technische Selbstwirksamkeit bei gleichzeitig bestehenden pädagogischen Vorbehalten gegenüber dem didaktischen Einsatz digitaler Medien. Dieser Befund wird als produktive Ambivalenz interpretiert und im Rahmen der strukturtheoretischen Professions-theorie nach Helsper sowie des Medienbildungskonzepts nach Bettinger und Jörissen theoretisch eingeordnet. Das Zusammentreffen scheinbar widersprüchlicher Einschätzungen kann dabei nicht nur als Kompetenzdefizit, sondern auch als Hinweis auf einen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung gelesen werden. Daraus werden Konsequenzen für die Gestaltung medienpädagogischer Anteile in der Lehrer*innenbildung sowie für die Weiterentwicklung von Schooltools.at abgeleitet.

Stichwörter: Medienbildung, Resilienz, Lehrer*innen-Professionalisierung, Medienkompetenz

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

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

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

1 Einleitung

Die Digitalisierung schulischer Praxis verändert nicht nur Unterrichtsformate, sondern auch professionelle Rollenverständnisse von Lehrpersonen. Digitale Medien erfüllen schulisch nicht mehr nur didaktische Funktionen, sondern strukturieren zunehmend auch soziale Interaktionen, Lernprozesse sowie institutionelle Kommunikationsformen. Darüber hinaus verändern sie Zeit- und Raumstrukturen sowie den Zugang zu Informationen. In diesem Zusammenhang gewinnt Medienbildung als professionsbezogene Perspektive besondere Bedeutung.

Während bildungspolitische Diskurse häufig digitale Kompetenzen im Sinne instrumenteller Handlungsfähigkeit betonen, verweist die medienpädagogische Forschung darauf, dass Medienbildung weitergedacht werden muss. Sie kann als zentraler Begriff der Medienpädagogik konzeptualisiert werden, der sowohl zur disziplinären Selbstverständigung beiträgt als auch als relational ausgerichtete theoretische Perspektive dient, um Bildungsprozesse in den durch digitale und vernetzte Medien geprägten Welt- und Selbstverhältnissen unter Einbezug von Materialität, Körperlichkeit sowie macht- und raum-zeitbezogenen Strukturen analysierbar zu machen (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88).

Neben den technischen Kompetenzen ist demnach auch die Entwicklung professioneller Reflexivität erforderlich.

Parallel dazu zeigen aktuelle Studien zum Wohlbefinden von Lehrpersonen eine zunehmende Belastungssituation im Kontext Schule, unter anderem auch aufgrund wachsender Anforderungen schulischer Digitalisierung. Fast jede dritte Lehrperson in Deutschland ist dem deutschen Schulbarometer zufolge von einer wöchentlichen Erschöpfung betroffen (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 11). Die Ergebnisse der Studie von Mair (2024, S. 105) verdeutlichen, dass nicht passungsfähige berufliche Anforderungen das Aufgehen in der Arbeit negativ beeinflussen, zugleich jedoch insgesamt höhere Anforderungen mit stärkerem Engagement korrelieren, wobei sich schulstufenspezifische Unterschiede zeigen: Während Lehrpersonen an Mittelschulen besonders negative Effekte hinsichtlich der Bewältigbarkeit berichten, weisen Volksschullehrpersonen trotz niedriger eingeschätzter Erfüllbarkeit ein höheres Engagement auf. Lehrpersonen an höheren Schulstufen zeigen tendenziell geringere Engagement-Werte, was auf erhöhte Belastungen durch Arbeitsanforderungen hindeuten könnte (Mair, 2024, S. 105).

Zentrale Hindernisse für die Umsetzung digitalen Unterrichts stellen nach wie vor fehlende infrastrukturelle Voraussetzungen (insbesondere Endgeräte und stabile Internetverbindungen), unzureichende digitale Kompetenzen sowie mangelnde digitale Lehr- und Lernmaterialien dar, wobei sich schulformspezifische Unterschiede zeigen (Helm et al., 2025, S. 24 f). Diese Defizite zeigen sich als relevante Belastungsfaktoren im professionellen Handeln von Lehrpersonen (Annemann et al., 2024, S. 454).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Frage aufgegriffen, welche Rolle Medienbildung im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen spielt – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen und professioneller Resilienz.

2 Medienbildung und Resilienz als professionsbezogene Perspektive

Die zunehmende Durchdringung schulischer Praxis durch digitale Technologien verändert nicht nur Unterrichtsformate und institutionelle Kommunikationsstrukturen, sondern stellt auch grundlegende Fragen an das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen. Im Zentrum dieses Beitrags stehen zwei Konzepte, die in ihrer Verbindung bislang wenig systematisch untersucht wurden: Medienbildung als professionsbezogene Perspektive auf digitale Transformationsprozesse sowie Resilienz als Dimension professioneller Handlungsfähigkeit unter Bedingungen von Unsicherheit und Komplexität. Im Folgenden werden beide Konzepte theoretisch aufgegriffen und in ihrer wechselseitigen Relevanz für die Lehrer*innenbildung verortet.

2.1 Medienbildung

Der Begriff der Medienbildung nimmt innerhalb der Medienpädagogik eine zentrale Stellung ein. Er dient nicht allein der disziplinären Selbstverständigung, sondern fungiert zugleich als theoretische Perspektive, die Bildungsprozesse in medial geprägten Gesellschaften analysierbar macht. Bettinger und Jörissen (2022, S. 81) verstehen Medienbildung als Identitätsmerkmal der Medienpädagogik, das sich von instrumentellen Konzepten digitaler Kompetenz grundlegend unterscheidet. Während Kompetenzbegriffe auf die Beherrschung von Werkzeugen und Verfahren zielen, richtet sich Medienbildung auf die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, die durch die Auseinandersetzung mit Medien angestoßen wird. Ergänzend lässt sich dies durch eine handlungstheoretische Perspektive erweitern, die betont, dass Medienbildung auch die Fähigkeit umfasst, Medien in konkreten Lebens- und Handlungssituationen wahrzunehmen, auszuwählen, zu nutzen, zu gestalten und zu bewerten (Tulodziecki, 2024, S. 22ff).

Zugleich ist Medienbildung in der Perspektive von Bettinger und Jörissen relational konzipiert. Sie entsteht im Spannungsfeld zwischen Menschen und Materialität, zwischen körperlichen Praktiken und diskursiven Ordnungen, zwischen individueller Aneignung und strukturellen Macht- sowie Raum-Zeit-Verhältnissen (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88). Medien sind in dieser Perspektive keine neutralen Instrumente, sondern aktive Konstituenten sozialer Wirklichkeit, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten strukturieren. Bildung vollzieht sich demnach nicht allein durch den Einsatz von Medien, sondern in der reflexiven Auseinandersetzung mit den durch Medien eröffneten und verschlossenen Erfahrungsräumen.

Für die schulische Praxis bedeutet dies, wie Engel und Jörissen (2022, S. 615) herausarbeiten, dass Schule nicht nur ein Ort der Mediennutzung ist, sondern zugleich ein sozialer Raum, in dem Medialität verhandelt, erfahren und reflektiert wird. Lehrpersonen sind dabei nicht lediglich Anwendende digitaler Werkzeuge, sondern Gestaltende medial geprägter Lernum-

gebungen. Zugleich sind sie gefordert, Medienhandeln in konkreten pädagogischen Situationen anzuleiten, zu begleiten und kritisch zu reflektieren.

Bildungspolitische Diskurse hingegen betonen oft instrumentelle Handlungsfähigkeit im Sinne von Medienkompetenz oder digitalen Grundkompetenzen. Entsprechende Rahmenwerke, wie etwa *digi.komp* oder der europäische DigComp-Rahmen, orientieren sich überwiegend an messbaren Fertigkeiten und Anwendungswissen. Der medienpädagogische Diskurs verweist demgegenüber auf die Gefahr einer Verkürzung. Digitale Kompetenz ist nicht gleichzusetzen mit Medienbildung. Wer ein Gerät bedienen und eine Plattform nutzen kann, hat noch keine reflexive Haltung gegenüber den gesellschaftlichen, pädagogischen und ethischen Dimensionen digitaler Medienkulturen entwickelt (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88f).

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus eine doppelte Aufgabe. Einerseits müssen angehende Lehrpersonen technische Handlungsfähigkeit entwickeln, um digitale Medien im Unterricht situationsangemessen einsetzen zu können. Andererseits bedarf es einer professionsbezogenen Medienbildung, die zur kritischen Reflexion über die Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen befähigt, also zur Auseinandersetzung mit der Frage, was Medien mit Lernen, mit Beziehungen und mit professionellem Handeln machen. Medienbildung in der Lehrer*innenbildung zielt damit auf die Entwicklung einer reflexiven professionellen Haltung, die technische Anwendungskompetenz mit pädagogischer und gesellschaftlicher Urteilsfähigkeit verbindet.

2.2 Resilienz

Der Begriff der Resilienz hat in der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Seine Wurzeln liegen in der Entwicklungspsychologie, wo Resilienz als psychisch gesunde Entwicklung trotz erheblicher Belastungen oder widriger Lebensumstände gefasst wird. Sie ist nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern als ein dynamischer und kontextabhängiger Prozess zu verstehen, der durch protektive Faktoren und unterstützende Bedingungen mitgeprägt wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2024, S. 9). Zugleich bezeichnet Resilienz die Fähigkeit, mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen erfolgreich umzugehen, und verweist damit auf das Zusammenspiel von Schutzfaktoren, Belastungssituationen und gelingender Anpassung (Wustmann Seiler, 2020, S. 18).

Resilienz wird zunehmend auch auf professionelle Kontexte und institutionelle Entwicklungsprozesse übertragen. Im Rahmen dieses Beitrags wird Resilienz nicht als individuelles Persönlichkeitsmerkmal verstanden, sondern als professionsbezogene Handlungsfähigkeit, die sich im Umgang mit Unsicherheit, Widerspruch und Wandel zeigt und durch Bildungsprozesse gezielt gefördert werden kann.

Aktuelle Studien belegen eine wachsende Belastungssituation im Lehrberuf, die in engem Zusammenhang mit den Anforderungen der schulischen Digitalisierung steht. Dem Deutschen Schulbarometer zufolge ist fast jede dritte Lehrperson in Deutschland von wöchentlicher Erschöpfung betroffen (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 11). Mair (2024, S. 105) zeigt, dass

berufliche Anforderungen dann motivierend und engagementfördernd wirken, wenn sie als grundsätzlich bewältigbar erlebt werden, überfordernd hingegen, wenn die Passung zwischen Qualifikation und Aufgabenprofil fehlt. Fehlende technische Infrastruktur und unzureichende digitale Unterstützung gehören dabei zu den am häufigsten genannten Belastungsfaktoren (Helm et al., 2025, S. 24f; Annemann et al., 2024, S. 454).

Vor diesem Hintergrund gewinnt ein Verständnis von Resilienz an Relevanz, das über bloße Stressresistenz hinausgeht. Professionelle Resilienz im Kontext schulischer Digitalisierung meint die Fähigkeit, mit den strukturellen Widersprüchen und Ungewissheiten des digitalen Wandels produktiv umzugehen, also Ambivalenzen auszuhalten, Unsicherheiten zu reflektieren und Spannungen als Teil professionellen Handelns anzuerkennen, anstatt sie als persönliches Scheitern zu deuten. In diesem Sinne ist Resilienz keine Eigenschaft, die man hat oder nicht hat, sondern eine Form professioneller Handlungsfähigkeit, die im Bildungsprozess entwickelt und gestärkt werden kann.

Die Verbindung von Resilienz und Medienbildung erschließt sich in dieser Perspektive folgerichtig. Wer digitale Medien nicht allein als Werkzeug, sondern als strukturierendes Element sozialer und pädagogischer Praxis begreift, ist besser in der Lage, mit den damit verbundenen Zumutungen, technischen Störungen, pädagogischen Dilemmata und rasanten Veränderungszyklen professionell umzugehen. Medienbildung in der Lehrer*innenbildung leistet damit einen Beitrag zur Resilienzentwicklung, indem sie reflexive Auseinandersetzungsprozesse anregt, die über situative Problemlösung hinausgehen und zu einer stabilen professionellen Identität beitragen.

Zugleich darf professionelle Resilienz nicht als rein individuelle Bewältigungsleistung missverstanden werden. Vielmehr ist sie in organisationale, kollegiale und strukturelle Bedingungen eingebettet, die den professionellen Umgang mit digitalen Anforderungen wesentlich mitprägen. Medienbildung und Resilienz verweisen damit gleichermaßen auf personale wie institutionelle Voraussetzungen professionellen Handelns.

In diesem Zusammenhang weisen Cramer und Rothland (2022, S. 1165) darauf hin, dass pädagogische Professionalität immer auch die Bereitschaft einschließt, mit strukturell unauf lösbaren Spannungen umzugehen. Diese Überlegung findet in der strukturtheoretischen Professionstheorie nach Helsper (2021) ihre theoretische Grundlegung und wird im folgenden Kapitel vertieft. Resilienz erscheint in dieser Rahmung nicht als Gegenstrategie zu Belastung, sondern als eine Form professioneller Handlungsfähigkeit, die aus der reflexiven Bearbeitung von Widersprüchen erwächst und damit unmittelbar an die Ziele einer transformativen Medienbildung anschließt.

3 Professionalisierung im strukturtheoretischen Verständnis

Die Frage, was professionelles Handeln von Lehrpersonen ausmacht und wie es sich entwickelt, gehört zu den zentralen Gegenständen bildungswissenschaftlicher Forschung. Innerhalb der deutschsprachigen Professionsforschung hat sich dabei die strukturtheoretische Perspektive nach Helsper als besonders einflussreich erwiesen. Sie bietet einen Rahmen, der es erlaubt, die Widersprüche und Spannungen des Lehrberufs nicht als Mängel oder Defizite zu begreifen, sondern als konstitutive Merkmale pädagogischer Professionalität. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung, die sich mit der Rolle von Medienbildung in frühen Professionalisierungsphasen befasst, bietet dieser Ansatz wichtige Anknüpfungspunkte, um die im Umgang mit digitalen Medien beobachtbaren Ambivalenzen theoretisch einzuordnen.

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht davon aus, dass professionelles Handeln nicht durch Markt, Bürokratie oder feste Routinen vollständig steuerbar ist, sondern in seiner Eigenlogik auf die konkrete Interaktion zwischen Professionellen und Klient*innen angewiesen bleibt. In Anschluss an Oevermann (1996) beschreibt Helsper Professionalität als Handeln unter Bedingungen struktureller Ungewissheit. Professionen werden dort notwendig, wo Krisen nicht mehr alltagspraktisch bewältigt werden können und deshalb eine stellvertretende Krisenbewältigung erforderlich wird. Diese Form professionellen Handelns ist nur dann legitim, wenn die lebenspraktische Autonomie beeinträchtigt ist und zugleich ein Bewusstsein für die eigene Unterstützungsbedürftigkeit besteht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer relativen Autonomie professionellen Handelns, da situative Offenheit, Fallspezifität und Deutung nicht von außen vollständig reguliert werden können (Helsper, 2021, S. 104).

Helsper beschreibt den Strukturkern pädagogischer Professionalität als Bearbeitung von Ungewissheit, Krisenhaftigkeit und widersprüchlichen Anforderungen. Professionelles Handeln erschöpft sich nicht in der Anwendung von Regeln, sondern besteht in einer reflexiven, fallbezogenen Bearbeitung von Situationen, die gerade nicht routinemäßig lösbar sind. Für den Lehrer*innenberuf bedeutet dies, dass Professionalität wesentlich darin besteht, mit Offenheit, Krisen, Spannungen und nicht auflösbaren Widersprüchen des pädagogischen Handelns umgehen zu können.

Ergänzend macht die systemtheoretische Perspektive deutlich, dass Professionalität grundlegend gesellschaftstheoretisch zu verorten ist. In Anlehnung an Luhmann ist sie im Kontext funktional differenzierter, autopoietischer Funktionssysteme zu verstehen, die jeweils eigenlogisch auf spezifische gesellschaftliche Probleme bezogen sind und ihre Kommunikation über bestimmte Medien und Codes organisieren. Professionalität erscheint damit nicht primär als individuelles Merkmal, sondern als Teil systemisch strukturierter gesellschaftlicher Ordnungen (Helsper, 2001, S. 91).

Ein wesentlicher Aspekt funktionaler Differenzierung besteht darin, dass moderne Gesellschaften nicht mehr durch eine einheitliche Rangordnung ihrer gesellschaftlichen Bereiche

bestimmt sind. Vielmehr gibt jedes Funktionssystem der eigenen Funktion den Primat und behandelt andere Systeme als Umwelt. Gesellschaftliche Ordnung erweist sich damit nicht als hierarchisch, sondern als plural, systemrelativ und durch die Eigenlogik unterschiedlicher Funktionssysteme geprägt (Luhmann, 1987, S. 34).

Zusammenfassend wird deutlich, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen einerseits in der reflexiven Bearbeitung krisenhafter und widersprüchlicher Handlungssituationen besteht und andererseits in gesellschaftliche und systemische Ordnungen eingebettet ist, die seine Möglichkeiten und Grenzen mitbestimmen.

Ergänzend weist Terhart (2011, S. 208) darauf hin, dass Professionalität im Lehrer*innenberuf nicht nur struktur- oder kompetenztheoretisch, sondern auch berufsbiographisch verstanden werden kann. In dieser Perspektive erscheint Professionalisierung als längerfristiger Entwicklungsprozess, in dem Kompetenzaufbau, die Herausbildung eines beruflichen Habitus, Erfahrungen von Kontinuität und Brüchen sowie auch Belastungserfahrungen und deren Bewältigung eine zentrale Rolle spielen. Gerade mit Blick auf frühe Professionalisierungsphasen lässt sich damit zeigen, dass der Umgang mit digitalen Anforderungen nicht nur als situative Bewältigungsaufgabe, sondern auch als Teil einer berufsbiographischen Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit zu begreifen ist.

Neuere Überlegungen von Helsper verdeutlichen zudem, dass Reflexion für pädagogische Professionalität zwar ein Strukturfordernis darstellt, jedoch nicht als unbegrenzte Steigerungsforderung missverstanden werden darf. Vielmehr ist danach zu fragen, in welchen institutionellen und biografischen Kontexten Reflexion ermöglicht, eingefordert und praktisch wirksam wird, ohne in normierende Reflexionsanforderungen umzuschlagen. Professionalisierung ist damit nicht nur auf die Notwendigkeit reflexiver Auseinandersetzung verwiesen, sondern auch auf deren konkrete kulturelle und organisationale Ausgestaltung angewiesen (Helsper, 2025, S. 68f).

Vor diesem Hintergrund kann Professionalisierung auch als Prozess der Herausbildung eines beruflichen Habitus verstanden werden, in dem sich strukturelle Anforderungen, institutionelle Erwartungen sowie reflexive und auf den Umgang mit Belastungen bezogene Orientierungen in spezifischen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern verdichten. Der berufliche Habitus ist dabei nicht als bloße Fortsetzung früherer Habitusformen zu verstehen, sondern als deren Überformung und Weiterführung unter den Bedingungen beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken (Kramer & Pallesen, 2017, S. 8), die sich in der Professionalisierung von Lehrpersonen biografisch und schulpraktisch ausbilden (Helsper, 2018, S. 129).

Zusammenfassend wird deutlich, dass der professionelle Umgang mit digitalen Medien weder auf technische Kompetenz noch auf individuelle Belastbarkeit reduziert werden kann. Vielmehr zeigt sich Professionalisierung im Zusammenspiel von reflexiver Medienbildung, der Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit und Widersprüchen sowie der biografischen Herausbildung eines beruflichen Habitus. Vor diesem Hintergrund richtet sich der folgende empiri-

sche Teil auf die Frage, wie angehende Lehrpersonen digitale Anforderungen wahrnehmen, bewerten und im Horizont ihrer professionellen Entwicklung deuten.

4 Forschungsdesign

Zur Untersuchung der Rolle digitaler Medien im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen wurde eine standardisierte quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt. Deskriptive quantitative Studien widmen sich der Verbreitung und Ausprägung einzelner Merkmale in größeren Grundgesamtheiten bzw. Populationen; die Auswertung erfolgt deskriptivstatistisch anhand von Häufigkeiten, Mittelwerten sowie Tabellen und Grafiken (Döring, 2023, S. 149, 602). Ziel der Erhebung war es, Einschätzungen zur Nutzung digitaler Medien im Kontext schulischer und privater Praxis sowie zur wahrgenommenen eigenen Medienkompetenz und zu professionsbezogenen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Anforderungen zu erfassen. Die Datenerhebung wurde zwischen dem 15. Januar und dem 30. Juni 2025 durchgeführt und richtete sich an Lehramtsstudierende sowie Lehrpersonen.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 125 Lehramtsstudierende und Lehrpersonen. Die Stichprobe ist durch eine deutliche Dominanz weiblicher Studienteilnehmender gekennzeichnet ($n = 117$), während männliche Befragte ($n = 8$) deutlich unterrepräsentiert sind. Hinsichtlich der Altersstruktur zeigt sich ein klarer Schwerpunkt im jüngeren Alterssegment: Die Mehrheit der Befragten befindet sich im Alter zwischen 20 und 24 Jahren ($n = 78$) sowie zwischen 25 und 29 Jahren ($n = 26$). Ältere Altersgruppen sind mit 13 Personen im Alter von 30 bis 39 Jahren beziehungsweise 7 Personen im Alter von 40 bis 49 Jahren deutlich geringer vertreten. Eine Person machte keine Angabe zum Alter.

Die Stichprobe ist darüber hinaus durch einen hohen Anteil an Personen ohne eigenständige Unterrichtserfahrung ($n = 77$) sowie an Berufseinsteiger*innen mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung ($n = 41$) geprägt und bildet damit in besonderer Weise eine Phase der professionellen Übergangssozialisation ab. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden befanden sich 42 Personen noch in der Ausbildung ohne Unterrichtstätigkeit, während 3 bereits parallel unterrichteten. Die erhobenen Daten spiegeln demnach weniger etablierte schulische Praxisroutinen wider als vielmehr Prozesse der professionsbezogenen Orientierung und Habitualisierung im frühen Stadium der beruflichen Entwicklung.

Hinsichtlich der Schulform zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich der Primarstufe (Volksschule: $n = 80$), während andere Schulformen nur in geringem Umfang vertreten sind. Insgesamt ermöglicht diese Zusammensetzung Einblicke in die Rolle digitaler Medien im Kontext beginnender professionsbezogener Kompetenzentwicklung sowie in reflexive Auseinandersetzungen mit digitalen Anforderungen innerhalb früher Professionalisierungsphasen.

Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe – insbesondere des hohen Anteils an Lehramtsstudierenden, Berufseinsteiger*innen und der starken Repräsentation der Primarstufe – lassen sich die Ergebnisse nicht im Sinne einer repräsentativen Aussage auf die Gesamtheit der Lehrpersonen verallgemeinern. Vielmehr bieten sie explorative Einblicke in professionsbezogene Orientierungs- und Reflexionsprozesse unter Bedingungen digitaler Transformation.

4.2 Fragebogen

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden Einschätzungen zur Nutzung digitaler Medien in schulischen und privaten Kontexten erhoben, wobei der Fokus auf der Verwendung digitaler Werkzeuge in unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Unterrichtsphasen lag. Darüber hinaus wurden Nutzen- und Kompetenzzuschreibungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext erfasst sowie Frustrationserleben und wahrgenommene Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigt. Ergänzend wurden Einschätzungen zu berufsbezogenen Anforderungen sowie zu infrastrukturellen Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene erhoben.

Die Konzeption des Fragebogens erfolgte in einer ersten Entwicklungsphase im Frühjahr 2024. Im Anschluss wurde er in einer Pilotphase mit 32 Studierenden erprobt und auf Grundlage der daraus resultierenden Rückmeldungen adaptiert. Die Umsetzung der Datenerhebung erfolgte mittels der Online-Befragungssoftware UniPark.

Die Verbreitung des Fragebogens erfolgte über die Plattform www.schooltools.at sowie über Lehrveranstaltungen der Aus- und Weiterbildung im Lehramt, was den vergleichsweise hohen Anteil an Lehramtsstudierenden in der Stichprobe mit erklärt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte deskriptivstatistisch.

Schooltools ist eine digitale Plattform für Lehrpersonen, auf der mittlerweile über 1.500 Tools und Materialien für Unterricht, Schulorganisation und pädagogische Praxis gebündelt sind. Darüber hinaus werden auf der Plattform eigene digitale Werkzeuge entwickelt, erprobt und weiterentwickelt, um praxistaugliche Unterstützungsangebote für den schulischen Alltag bereitzustellen. Zugleich ist Schooltools.at Teil eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts der KPH Wien/Niederösterreich, das die Nutzung digitaler Instrumente in unterschiedlichen Unterrichtssettings untersucht und Impulse für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Plattform liefert.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde zur Selbsteinschätzung im Umgang mit digitalen Medien

Die Auswertung der Fragebogendaten zeigt ein differenziertes Bild hinsichtlich der subjektiven Einschätzungen der Befragten im Umgang mit digitalen Medien. Im Folgenden werden die zentralen Befunde entlang der erhobenen Items dargestellt und interpretiert.

Die Aussage „Ich finde es einfach mit digitalen Medien zu arbeiten“ erfährt eine deutlich positive Zustimmung, wie in Abbildung 1 ersichtlich: 69 Personen antworteten mit „Trifft eher zu“ und 34 Personen mit „Trifft voll und ganz zu“. Lediglich sechs Personen äußerten Skepsis, eine Person stimmte gar nicht zu. Dies verweist auf eine ausgeprägte wahrgenommene technische Handlungsfähigkeit innerhalb der Stichprobe. Zugleich lässt sich vermuten, dass alltagsnahe und routinierte Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien hierzu beitragen, was vor dem Hintergrund der überwiegend jungen und noch in Ausbildung befindlichen Stichprobe plausibel erscheint.

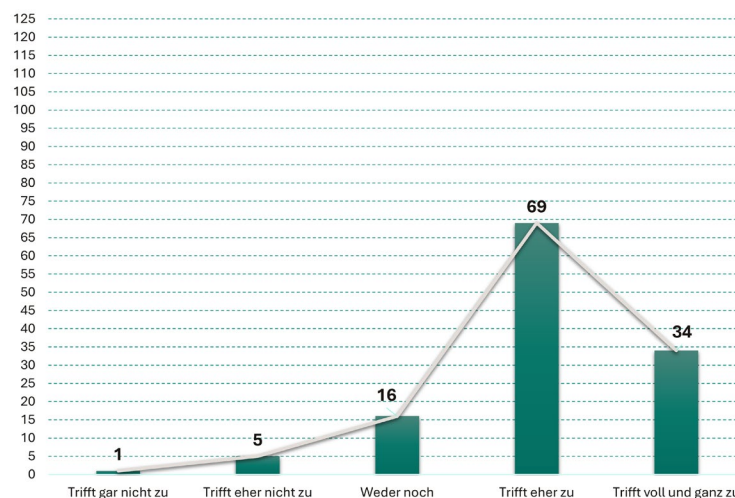


Abbildung 1: Ich finde es einfach mit digitalen Medien zu arbeiten. (Eigendarstellung)

Zugleich zeigt die Auswertung der Aussage „Ich habe oft Probleme, wenn ich versuche, digitale Medien zu benutzen“ in Abbildung 2 ein differenzierteres Bild: 65 Personen stimmten eher nicht zu, 30 gar nicht – doch 15 Personen stimmten eher zu, zwei voll und ganz. Obwohl die Mehrheit keine nennenswerten technischen Schwierigkeiten berichtet, ist ein relevanter Anteil von 17 Befragten (ca. 14 %) von wiederkehrenden Problemen betroffen. In Verbindung mit den hohen Zustimmungswerten zur allgemeinen Handhabbarkeit zeigt dieser Befund, dass hohe Selbstsicherheit im Umgang mit digitalen Medien technische Schwierigkeiten nicht vollständig ausschließt – auch in einer Stichprobe, die überwiegend durch Lehramtsstudierende in frühen Professionalisierungsphasen geprägt ist.

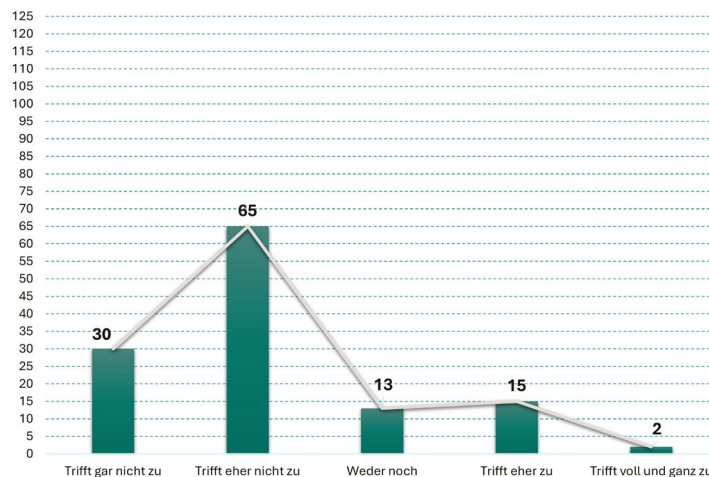


Abbildung 2: Ich habe oft Probleme, wenn ich versuche, digitale Medien zu benutzen.
(Eigendarstellung)

Hinsichtlich der wahrgenommenen Effizienzwirkung digitaler Medien zeigt Abbildung 3 einen positiven Befund: 52 Personen stimmen der Aussage „Digitale Medien helfen mir, eine Menge Zeit zu sparen“ eher zu, 38 Personen voll und ganz. Gleichzeitig verneinen 97 der 125 Befragten die Aussage „Ich finde das Arbeiten mit digitalen Medien sehr frustrierend“ (51 „Trifft gar nicht zu“, 46 „Trifft eher nicht zu“); keine Person stimmt ihr voll und ganz zu. Dies deutet auf eine überwiegend positive Grundhaltung gegenüber digitaler Medienarbeit hin, die auch vor dem Hintergrund der vielen Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen in der Stichprobe zu interpretieren ist.

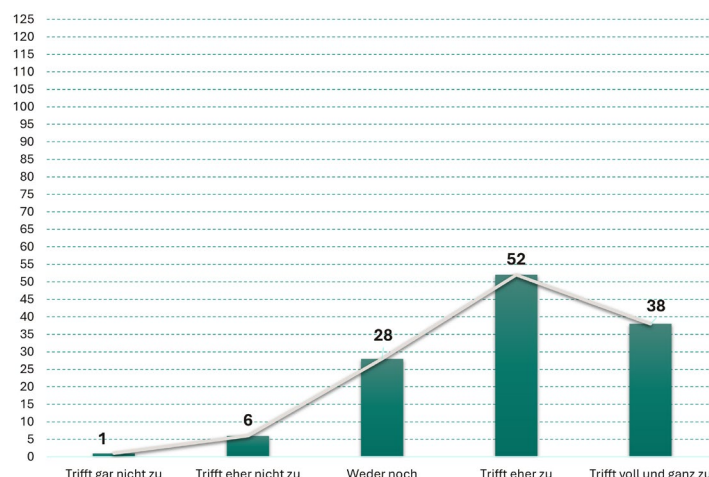


Abbildung 3: Digitale Medien helfen mir, eine Menge Zeit zu sparen. (Eigendarstellung)

Besonders aufschlussreich ist die Gegenüberstellung von Zeitersparnis und pädagogischer Skepsis: Die Aussage „Ich finde, dass digitale Medien beim Lernen und Lehren behindern“ zeigt in Abbildung 4 eine breit gestreute Verteilung. 32 Personen lehnten sie gänzlich ab, 49 eher, während 33 weder zustimmten noch ablehnten und elf Personen eine zustimmende Haltung einnahmen (8 „Trifft eher zu“, 3 „Trifft voll und ganz zu“). Mehr als ein Drittel der Befragten positioniert sich damit nicht eindeutig – ein Hinweis auf eine deutliche Ambivalenz gegenüber

dem didaktischen Potenzial digitaler Medien jenseits ihrer technischen Nutzbarkeit. Angesichts der Zusammensetzung der Studienteilnehmer*innen ist davon auszugehen, dass ihre pädagogische Urteilsbildung zu digitalen Medien vielfach noch nicht durch eigene Unterrichtsroutine gefestigt ist. Dies könnte die ambivalente Einschätzung ihres pädagogischen Nutzens erklären.

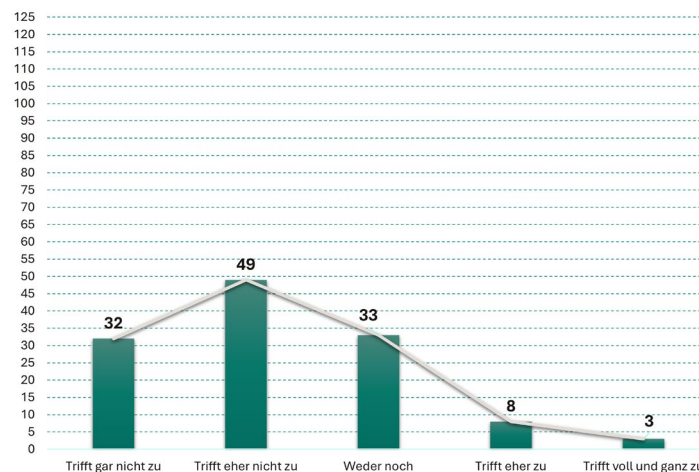


Abbildung 4: Ich finde, dass digitale Medien beim Lernen und Lehren behindern. (Eigendarstellung)

Schließlich zeigt die Selbstwirksamkeitseinschätzung in Abbildung 5 im Umgang mit digitalen Schwierigkeiten eine klare Tendenz: 70 Personen stimmen der Aussage „Ich kann normalerweise mit den meisten Schwierigkeiten umgehen, auf die ich während der Nutzung digitaler Medien stoße“ eher zu, 29 voll und ganz. Keine Person lehnte die Aussage vollständig ab, lediglich zehn stimmten eher nicht zu. Diese ausgeprägte digitale Selbstwirksamkeitsüberzeugung korrespondiert vor dem Hintergrund der befragten Personen mit der anfangs beschriebenen Leichtigkeit im Umgang mit digitalen Medien.

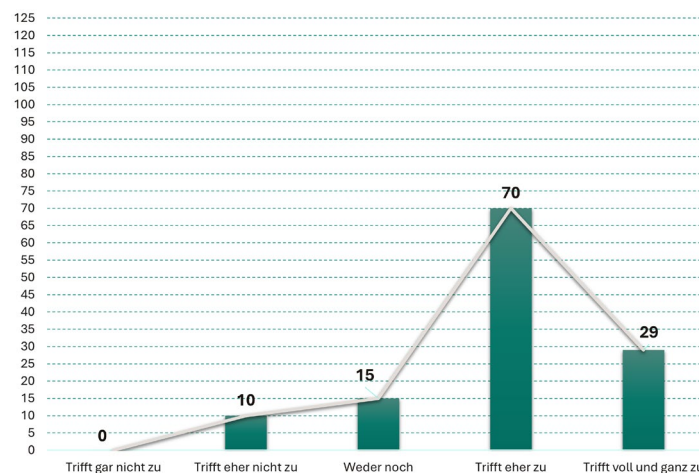


Abbildung 5: Ich kann normalerweise mit den meisten Schwierigkeiten umgehen, auf die ich während der Nutzung digitaler Medien stoße. (Eigendarstellung)

Die Befragten zeigen gleichzeitig hohe technische Selbstwirksamkeit, ausgeprägte Effizienzwahrnehmung und geringe Frustrationserfahrungen einerseits sowie pädagogische Vorbehalte und eine nicht aufgelöste Unsicherheit hinsichtlich der Lernwirksamkeit digitaler Medien andererseits. Dieses Nebeneinander widersprüchlicher Haltungen, das sich nicht auf einfache Technikbegeisterung oder -ablehnung reduzieren lässt, wird im Folgenden als produktive Ambivalenz konzeptualisiert.

Dieser Befund deckt sich mit dem theoretischen Verständnis von Medienbildung nach Bettinger und Jörissen (2022, S. 88), die Medienbildung als relationale Perspektive begreifen, die Bildungsprozesse in den durch digitale und vernetzte Medien geprägten Welt- und Selbstverhältnissen analysierbar macht. Die Gleichzeitigkeit zustimmender Einschätzungen zu Effizienz und Handhabbarkeit einerseits sowie pädagogischer Skepsis andererseits kann darauf hindeuten, dass die Befragten digitale Medien in frühen Professionalisierungsphasen nicht allein als Werkzeug, sondern zunehmend auch als strukturierendes Element professionellen Handelns wahrnehmen.

5.2 Professionstheoretische Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich im Rahmen der strukturtheoretischen Professions- theorie nach Helsper (2021, 2022) einordnen. Helsper (2022, S. 58) betont, dass professionel- les Lehrerinnen- und Lehrerhandeln durch spezifische Antinomien geprägt ist, also durch strukturell angelegte Widersprüche, die nicht aufgelöst, sondern nur professionell bearbeitet werden können. Die beobachtete Ambivalenz der Befragten gegenüber digitalen Medien – zwischen gefühlter Kompetenz und pädagogischem Vorbehalt sowie zwischen Zeitersparnis und wahrgenommener Lernbehinderung – kann als Ausdruck eben solcher Antinomien ver- standen werden.

Dass Medienhandeln in der Stichprobe noch nicht vollständig routinisiert erscheint und pädagogische Urteile über digitale Medien im Unterricht noch deutlich schwanken – was an- gesichts des hohen Anteils an Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen im Rahmen der Befragung erwartbar erscheint –, kann darauf hindeuten, dass sich der Lehrer*innenhabi- tus im Sinne Helspers (2021, S. 57) noch im Aufbau befindet. Die Befragten befinden sich über- wiegend in einer Phase der professionellen Übergangsozialisation. Sie verfügen über private Medienroutinen, die technische Sicherheit vermitteln, jedoch noch nicht notwendig über jene professionell reflektierte Medienkompetenz, die für eine bewusste didaktische Integration digitaler Medien erforderlich ist (Cramer & Rothland, 2022, S. 1169).

Das schließt an die von Bettinger und Jörissen (2022, S. 82) herausgearbeitete Unterschei- dung zwischen Schule als Medioumgebung und Schule als reflexivem Ort der Auseinander- setzung mit Medialität an. Wer digitale Medien nutzt, vollzieht damit noch keine pädagogisch- reflexive Aneignung. Die vorliegenden Daten legen nahe, dass private Medienroutinen mit Fokus auf frühe Professionalisierungsphasen nicht automatisch zu professioneller Medien- kompetenz führen.

5.3 Bezug zum Wohlbefinden und zur professionellen Resilienz

Die Ergebnisse sind darüber hinaus im Kontext der aktuellen Forschung zum Wohlbefinden von Lehrpersonen zu lesen. Mair (2024, S. 105) zeigt, dass berufliche Anforderungen dann motivierend wirken, wenn sie als bewältigbar wahrgenommen werden. Diese Bedingung scheint für den Umgang mit digitalen Medien in der vorliegenden Stichprobe überwiegend gegeben zu sein. Die hohe digitale Selbstwirksamkeit der Befragten kann als möglicher Schutzfaktor interpretiert werden, der im Sinne professioneller Resilienz dazu beiträgt, digitale Anforderungen nicht als Belastung, sondern als handhabbare Herausforderung zu erleben.

Zugleich zeigen die Daten, dass pädagogische Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtskontext bestehen bleiben. Gerade diese Unsicherheiten stellen im Sinne von Bettinger und Jörissen (2022, S. 83-84) keine Defizite dar, sondern können als Ausgangspunkte professioneller Reflexion produktiv gemacht werden. Resilienz bedeutet in diesem Verständnis nicht Technikbegeisterung, sondern die Fähigkeit, Ambivalenzen auszuhalten, Unsicherheiten zu reflektieren und Spannungen produktiv zu bearbeiten.

Damit lässt sich die beobachtete Ambivalenz der Befragten als Hinweis auf einen möglichen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung deuten. Die Gleichzeitigkeit positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und pädagogischer Vorbehalte kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Befragten digitale Medien nicht unreflektiert übernehmen, sondern beginnen, diese in ihrer Komplexität wahrzunehmen. In der strukturtheoretischen Lesart (Helsper, 2021) ist die bewusste Wahrnehmung von Widersprüchen eine notwendige Bedingung für die Entwicklung professionellen Urteilsvermögens.

5.4 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde, dass angehende Lehrpersonen digitale Medien überwiegend als handhabbar, zeitsparend und im Umgang mit Schwierigkeiten als bewältigbar einschätzen, zugleich jedoch pädagogische Vorbehalte und Unsicherheiten hinsichtlich ihres didaktischen Potenzials artikulieren. Diese Gleichzeitigkeit von technischer Selbstwirksamkeit und pädagogischer Ambivalenz lässt sich nicht vorschnell als Defizit deuten, sondern kann als Hinweis auf einen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung gelesen werden. Im Horizont der strukturtheoretischen Professionstheorie kann dies als Ausdruck der Auseinandersetzung mit Ungewissheit, Widersprüchen und nicht routinierbaren Anforderungen verstanden werden, während das Konzept der Medienbildung deutlich macht, dass digitale Medien nicht nur Werkzeuge, sondern strukturierende Elemente pädagogischer Praxis sind. Die Ergebnisse legen somit nahe, dass gerade die reflexive Bearbeitung ambivalenter Medienerfahrungen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit und Resilienz in frühen Professionalisierungsphasen leisten kann, wobei diese Erkenntnisse aufgrund der Befragten insbesondere auf Lehramtsstudierende und Berufseinsteiger*innen der Primarstufe bezogen bleiben.

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Konsequenz, medienpädagogische Angebote nicht auf technische Anwendungskompetenzen zu beschränken, sondern gezielt Räume für Reflexion, fallbezogene Auseinandersetzung und die Bearbeitung professionsbezogener Spannungen zu schaffen. Zukünftige Forschung sollte daran anknüpfen und insbesondere längsschnittlich untersuchen, wie sich medienbezogene Orientierungen, professionelle Selbstdeutungen und resilienzförderliche Praktiken im Verlauf der Berufseinmündung weiterentwickeln. Darüber hinaus wäre zu prüfen, wie digitale Lern- und Unterstützungsangebote, etwa über Plattformen wie Schooltools.at, so gestaltet werden können, dass sie nicht nur Handlungssicherheit fördern, sondern auch reflexive Professionalisierungsprozesse nachhaltig unterstützen.

Literatur

- Annemann, C., Menge, C., & Gerick, J. (2024). Beanspruchung von Lehrkräften durch digitale Medien in der Schule: Deskriptive und latente Profilanalysen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(3), 439–461. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00435-8>
- Bettinger, P., & Jörissen, B. (2022). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 81–93). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl., Bd. 658). Suhrkamp.
- Cramer, C., & Rothland, M. (2022). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1165–1187). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Engel, J., & Jörissen, B. (2022). Schule und Medialität. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 615–635). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2024). *Resilienz* (7. Aufl.). UTB.
- Helm, C., Aistleitner, T., & Große, C. S. (2025). *Lehrkräftebefragung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht – 2024: JKU Bildungsbarometer #10*. Johannes Kepler Universität Linz. <https://doi.org/10.35011/JBB.2025-10>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von*

- Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/5949-04>
- Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156-02>
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus: Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Julius Klinkhardt.
- Mair, C. (2024). Motivation und Engagement von Lehrpersonen – Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit? *Nachhaltig gesund? Bewegen, essen, kompetenzorientiert lernen*, (10), 92–109.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen.* Robert Bosch Stiftung.
https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. (2024). Medienhandeln, Medienkompetenz und Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht. In S. Aßmann, S. Grafe, A. Martin, & B. Herzig (Hrsg.), *Medien – Bildung – Forschung: Integrative und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 21–35). Julius Klinkhardt.
- Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (7. Aufl.). Cornelsen.