
Themenheft 70: Digitalität | Daten | Deutungen. Zukünfte der Medienpädagogik
Herausgegeben von Ada Fehr, Jessica Kühn, Julia Schreiber-Kehrhahn
und Annekatriin Bock

«Digitale Medien im Selbststudium sind wie das Salz in der Suppe»

Mediendidaktische Deutungen von Vorstellungen über digitale Medien im Sprechen mit und über Metaphern zum hochschulischen Selbststudium

Lars Gerber¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, welche Vorstellungen (Hochschul-)Lehrende über digitale Medien im Selbststudium haben und wie diese Vorstellungen durch Metaphern sprachlich sichtbar werden. Ausgehend von der Annahme, dass Metaphern das Denken, Sprechen und Handeln prägen, wurde im Rahmen einer Design-Based Research Studie in drei Iterationen ein Online-/Hybrid-Workshop mit insgesamt 39 Teilnehmenden durchgeführt. Die Teilnehmenden formulierten und erläuterten 77 Metaphern nach dem Muster eines expliziten Vergleichs zum Selbststudium und zur Rolle digitaler Medien im Selbststudium. Die metaphorischen Konzepte, die auf dieser Basis mittels Metaphernanalyse rekonstruiert wurden, zeigen differenzierte Deutungen digitaler Medien im Hochschulkontext. Dabei treten unterschiedliche Verständnisse von Lehren, Lernen und der Rolle digitaler Medien zutage. Konzepte wie digitale Medien «als Hilfsmittel», «als Zubereitung von essbaren Speisen» oder «als (geführte) Suchbewegung» betonen jeweils spezifische Aspekte von Verantwortung, Unterstützung und Wissensaneignung. Digitale Medien werden dabei meist funktional-instrumentell verstanden – etwa als «Werkzeugkasten» oder «Zutaten». Die Studie macht sichtbar, welche metaphorischen Vorstellungen die (Hochschul-)Lehrenden zur Artikulation nutzen, und eröffnet Reflexionsräume für eine kritisch-reflexive Gestaltung eines digital unterstützten Selbststudiums sowie für die mediendidaktische Professionalisierung von (Hochschul-)Lehrenden in einer Kultur der Digitalität.

«Digital Media in Self-Study Are like Salt in the Soup». Media-Didactic Readings of Conceptions of Digital Media Through Metaphors of Self-Study in Higher Education

Abstract

This article explores how teachers in higher education conceptualize digital media in the context of self-study and how these conceptions become visible through metaphors. Drawing on the assumption that metaphors shape our ways of thinking, speaking, and acting, a design-based research study was conducted in three iterations through an online/hybrid workshop involving a total of 39 participants. Participants formed and elaborated on 77 metaphors, each structured as an explicit comparison relating to self-study and the role of digital media within it. Using metaphor analysis, the study reconstructs metaphorical concepts that reveal differentiated interpretations of digital media in higher education. These interpretations reflect varying understandings of teaching, learning, and the role of digital technologies. Concepts such as digital media «as tools», «as cooking edible meals», or «as (guided) exploration» each highlight specific dimensions of responsibility, support, and knowledge acquisition. Digital media are predominantly framed in functional-instrumental terms – such as a «toolbox» or «ingredients». The study shows how teachers in higher education articulate their media didactic and media pedagogical perspectives through metaphors, and opens up critical-reflective spaces for designing digitally supported self-study. It also contributes to the ongoing professional development of teachers within a culture shaped by digitality.

1. Einleitung

Technische Innovationen, gesellschaftliche Transformationsprozesse und bildungspolitische Entwicklungen prägen Hochschulbildung und stellen Wissenschaft und Praxis vor Herausforderungen (z. B. Wannemacher et al. 2025; Ständige Wissenschaftliche Kommission 2022; Bauer et al. 2020). Insbesondere die Wirkmacht digitaler Technologien bestimmt die Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen für die Hochschullehre: «Digitale Technologien bringen digitale Medien hervor, [...] [aus denen unterschiedliche] mediale Artikulationen hervorgehen können», die Lernprozesse nicht nur ergänzen, sondern «die Art und Weise im Umgang mit Wissen [...] verändern» können (Verständig 2020, 9, 11). Studierende sind dabei Teil einer häufig vornehmlich durch (Hochschul-)Lehrende gestalteten hochschuldidaktischen Praxis. Angesichts dessen braucht es ein Verstehen der Vorstellungen von digitalen Technologien und sozialen Praktiken, um pädagogische Handlungsaufforderungen nicht auf technische Problemlösungen zu reduzieren (Ruge und Schwaiger 2023). Ein Ansatz kann die mediendidaktische Professionalisierung von (Hochschul-)Lehrenden mittels hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sein. In solchen kommunikativen Räumen, in denen über die

veränderten Rahmenbedingungen systematisch nachgedacht wird, können auch Perspektiven thematisiert werden, die über Vorstellungen von digitalen Medien als souverän zu nutzenden Werkzeugen hinausgehen. Anknüpfend an internationale und nationale Befunde zu Vorstellungen von (Hochschul-)Lehrenden (z. B. Ferguson 2020; Wegner und Nückles 2013; Visser-Wijnveen et al. 2009) wird mit der Studie ein Beitrag zur kollektiven mediendidaktischen Professionalisierung geleistet. Zum einen werden Sprach- und Denkmuster zum Selbststudium als Reflexionsanlässe eines Bereichs mediendidaktischer Handlungspraxis offengelegt, zum anderen Möglichkeiten dargelegt, «Prozesse der Reflexivität» (Fede und Roszner 2023, 473) in einem hochschuldidaktischen Angebot zu verankern. Dies knüpft an die Forschung zu «Beliefs» im Allgemeinen und zu «Conceptions of Teaching» und «implizitem Wissen» im Spezifischen an. Diese Konzepte beeinflussen die Lehrpraxis von (Hochschul-)Lehrenden und sind nur durch Reflexion zugänglich (Visser-Wijnveen et al. 2009). Metaphern können einen Zugang zu den kollektiven Sprach- und Denkmustern sowie zu den subjektiven Vorstellungen eröffnen (Rau und Kosubski 2019; Schmitt 2017). Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Metaphern, die (Hochschul-)Lehrende zur Beschreibung des Selbststudiums verwenden, ihre Vorstellungen vom Lehren und Lernen in diesem Kontext widerspiegeln. Zugleich beeinflussen diese Metaphern ihr didaktisches Handeln und die Integration digitaler Medien. Dabei stellt sich sowohl die Frage, welche Verständnisse von Studium und speziell zur Rolle digitaler Technologien im Sprechen über Selbststudium und digitale Medien sichtbar werden, als auch diejenige, welche Implikationen sie für die Gestaltung von hochschulischer Bildungspraxis bergen.

Anknüpfend an den Diskurs zum Potenzial von Metaphern als Forschungs- und Reflexionsinstrument (z. B. Weller 2022; Rau und Kosubski 2019; Kerres 2017) werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse einer vertiefenden Metaphernanalyse vorgestellt. Im Fokus steht die Fragestellung, mit welchen Metaphern (Hochschul-)Lehrende ihre Vorstellungen zur Rolle digitaler Medien im Kontext des Selbststudiums beschreiben. Zur Beantwortung dieser Frage wird ein im Kontext der Lehrer:innenbildung bekanntes Untersuchungsdesign (z. B. Rau und Kosubski 2019; Visser-Wijnveen et al. 2009; de Guerrero und Villamil 2002) an einer Universität in Deutschland und einer Universität in der Ukraine¹ erprobt. Als Ergebnis dieser Untersuchung werden vier metaphorische Konzepte präsentiert und diskutiert. Zum besseren Verständnis und zur Einordnung der Ergebnisse werden einleitend theoretische Grundlagen der kognitiven Metaphertheorie dargestellt und ein Überblick über den aktuellen Stand der empirischen Forschung im Kontext von Professionalisierung unter Bezugnahme zur Hochschuldidaktik gegeben (Kap. 2). Anschliessend wird das methodische Vorgehen präzisiert (Kap. 3), es werden die empirischen Ergebnisse vorgestellt (Kap. 4) und deren Relevanz für die

1 Die Durchführung erfolgte im Rahmen des DAAD-Förderprogramms «Ukraine digital» zur Unterstützung von deutsch-ukrainischen Hochschulk Kooperationen, um das Lehrangebot in der Ukraine für Studierende weiterzuentwickeln.

mediendidaktische Handlungspraxis sowie für die mediendidaktische Professionalisierung von (Hochschul-)Lehrenden diskutiert (Kap. 5).

2. Theoretische und empirische Einblicke zur Forschung mit und über Metaphern im Kontext von Professionalisierung

Zunächst wird das Selbststudium in der Digitalität als «widersprüchlicher Handlungsbereich» (Helsper 2021) hochschul- und mediendidaktischen Handelns beleuchtet, um die Bedeutung der reflexiven Auseinandersetzung für ein professionelles didaktisches Handeln zu betonen (Kap. 2.1). Dieser Beitrag geht von einem breiten Verständnis dieser beiden Handlungsfelder aus und plädiert für eine integrative Perspektive. Anschliessend wird die kognitive Metapherntheorie als methodischer Zugang eingeführt, um implizites Wissen und Überzeugungen sichtbar zu machen und gezielte Reflexionsanlässe in Professionalisierungsprozessen zu gestalten (Kap. 2.2).

2.1 Reflexion von Selbststudium in der Digitalität als Beitrag zur kollektiven mediendidaktischen Professionalisierung

Die tiefgreifende Durchdringung und Prägung unserer Gesellschaft durch digitale Medien stellt neue Anforderungen an ein professionelles mediendidaktisches Handeln (z. B. Hauk-Thum und Noller 2021). Didaktische und pädagogische Fragen sind eng mit technologisch-medialen Entwicklungen verknüpft (Grünberger und Münte-Goussar 2017), wodurch sich die Strukturbedingungen (Stalder 2016) des didaktischen Handelns im Bildungskontext Hochschule verändern. Besonders das Selbststudium ist relevant, da es einen grossen Teil des studentischen Workloads ausmacht und von hohen Anforderungen an die Selbstorganisation, -steuerung und Eigenverantwortung sowie von Ambivalenzen im Kontext der Unterstützung geprägt ist (Brockmann et al. 2023). Vorstellungen der (Hochschul-)Lehrenden zu Gestaltung und Anforderungen des Selbststudiums bleiben jedoch oft vage (Brockmann et al. 2023; Gerber 2023a). Eine Sichtung von Praxispublikationen zum Thema Selbststudium im Zeitraum zwischen 1997 und 2021 lässt den Schluss zu:

«Statt einer expliziten Darstellung des eigenen Begriffsverständnisses wird vielmehr der Versuch [von den Autor:innen] unternommen, das eigene Konzept des «Selbststudiums» durch eine Vielzahl von Ergänzungen mit attributiven Adjektiven näher zu beschreiben» (Gerber 2023a, 88).

Konkret wird etwa vom mediengestützten, digitalen, eigenverantwortlichen, angeleiteten, betreuten, geführten, individuellen und ergänzenden Selbststudium gesprochen (Gerber 2023a) – eine Herausforderung, die besonders relevant für eine kritisch-reflexive Hochschullehre im Kontext digitaler Technologien (z. B. Hofhues et al. 2020)

ist, die über eine reine Technologienutzung im hochschulischen Lernen und Lehren mit Medien hinausgeht. Eine Möglichkeit zur Bearbeitung kann die mediendidaktische Reflexion von Gestaltungsperspektiven und Auswirkungen digitaler Technologien und Medien auf das Lehren und Lernen im Selbststudium sein. Für das didaktische Handeln in einer Kultur der Digitalität stellt die mediendidaktische Professionalisierung deshalb einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Entwicklung von (Hochschul-)Lehrenden dar (Merkt 2023; Bellinger 2023; Hugger 2001).

In Bezugnahme auf den erziehungswissenschaftlichen Professionsdiskurs und anknüpfend an ein strukturtheoretisches Professionsverständnis, bei dem die Strukturlogik des Berufs des:der (Hochschul-)Lehrenden sowie dessen:deren konstitutive Antinomien und Widersprüche im Mittelpunkt stehen (Helsper 2014), ist für professionalisierte pädagogische Praxis die Reflexion der Widersprüche des beruflichen Handelns und der Folgen eine wesentliche Bedingung. (Hochschul-)Lehrende benötigen für eine professionalisierte didaktische Praxis einerseits praktisches Können, andererseits kritische Reflexionsfähigkeit, die Kritik gegenüber der Praxis ermöglicht (Kramer 2020). Der Reflexivität wird eine herausgehobene Bedeutung beigemessen, da das «Handeln einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis sowie Wissen und Können bedürfe» (Labede e tal. 2023, 14). Reflexion kann dabei als eine «rekursive [...], referenzielle [...] bzw. selbstreferenzielle [...] Figur [...] des Denkens» (Häcker 2017, 26) verstanden werden. Laut Aufschnaiter et al. (2019, 148) bezeichnet der Prozess der Reflexion eine strukturierte Form der Analyse, bei der eine Verbindung zwischen individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten sowie Einstellungen oder Überzeugungen und dem eigenen situationsbezogenen «Denken und Handeln hergestellt wird, mit dem Ziel, [...] das eigene Denken und Verhalten weiterzuentwickeln».

Der vorliegende Beitrag folgt dabei einer an Dertinger (2024) angelegten Perspektive, die auf mediendidaktisches Handeln bezogen wird. Das mediendidaktische Handeln steht in einem Zusammenhang mit implizitem Wissen, Orientierungen an «Conceptions of Teaching» und institutionellen Rahmenbedingungen. Implizitem Wissen wird dabei eine handlungsleitende Funktion zugesprochen, welche bei genauerer Betrachtung zu einem differenzierteren Verständnis des mediendidaktischen Handelns beitragen kann (Dertinger 2021). Für die weitere Argumentation ist bedeutsam, dass das implizite Wissen und die Einstellungen von (Hochschul-)Lehrenden ihr eigenes mediendidaktisches Handeln beeinflussen können und es somit einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen didaktischen Handlungspraxis im Kontext des Selbststudiums in der Digitalität bedarf. Ein tiefergehendes Verständnis dient nicht allein einer deskriptiven Erklärung hochschulischer Praxis mit digitalen Medien, sondern auch der kollektiven Professionalisierung sowie der Konzeption und Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten.

2.2 Kognitive Metapherntheorie: Metaphern als Zugang zu Vorstellungen von Lehrenden an Hochschulen

Ein möglicher methodischer Zugang zur Rekonstruktion von Vorstellungen und implizitem Wissen ist die *kognitive Metapherntheorie* (Lakoff und Johnson 2014). Sie geht davon aus, dass unser «nichtreflektiertes Alltagshandeln» und unsere «Alltagssprache» weitgehend durch metaphorische Konzepte geordnet sind (Lakoff und Johnson 2014, 11 f.). In der Auseinandersetzung mit Metaphern in Bildungs- und Lernkontexten bekräftigen Rau und Kosubski (2019, 85), dass sich «über die Rekonstruktion [dieser] metaphorische[n] Konzepte [...] u. a. Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der sprachlichen Mittel der eigenen Wissenschaftssprache sowie der Alltagssprache bestimmter Zielgruppen [eröffnen]». Dies kann als Beitrag zur Relationierung von Theorie und Praxis sowie von Wissen und Können im Rahmen einer Reflexivität mediendidaktischen Handelns und Bewusstwerdung eigener impliziter Vorstellungen verstanden werden. Zur Analyse orientiert sich dieser Beitrag an der systematischen Metaphernanalyse von Schmitt (2017), als eine Einbettung der Metapherntheorie (Lakoff und Johnson 2014) in eine hermeneutisch geprägte sozialwissenschaftliche Forschungstradition (Schmitt et al. 2022). In der systematischen Metaphernanalyse (Schmitt 2017) werden Metaphern nicht als rhetorische Figuren verstanden, sondern als zentrales Element, das durch sprachlichen Rückgriff auf einen sinnlich-konkreten Bedeutungsbereich (Quellbereich) erst Rückschlüsse auf implizite und reflexiv nicht direkt verfügbare «individuelle und kollektive Vorstellungen» (Rau und Kosubski 2019, 82) über abstrakte und komplexe Sachverhalte (Zielbereich) zulässt. Als «Metapher» kann in Anlehnung an Lakoff und Johnson (2014) somit grundlegend eine Bedeutungsübertragung «von einem Bereich auf einen anderen» (Schmitt 2017, 39) verstanden werden. Zur Analyse können diese metaphorischen Ausdrucksweisen in der Terminologie von Lakoff und Johnson (2014) auf individueller, kollektiver und kultureller Ebene zu «metaphorischen Konzepten» gebündelt werden (Schmitt 2017). Dieses Analyseverfahren ermöglicht es, «Phänomene der sozialen und individuellen Konstruktion von Bedeutung» im Kontext hochschul- und mediendidaktischer Handlungspraxis auf besondere Weise zu beschreiben (Schmitt et al. 2022, 7). Zu dieser Bedeutungskonstruktion können auch die im vorliegenden Zusammenhang in den Blick genommenen Vorstellungen von (Hochschul-)Lehrenden gezählt werden. Grosse Relevanz können diese Erkenntnisse für eine in Bezug auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden sensible Entwicklung von Reflexionsanlässen zur hochschul- und mediendidaktischen Professionalisierung in Weiterbildungsangeboten bieten (Gerber 2025).

Metaphern als Reflexionsinstrument werden in der englisch- und deutschsprachigen Debatte der Hochschuldidaktik diskutiert und bereits erfolgreich in Studien über die Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden zu unterschiedlichen Themenbereichen untersucht (z. B. Scharlau 2020; Rau und Kosubski 2019; Schiefner-Rohs 2014; Koc 2013; Wegner und Nückles 2013; Visser-Wijnveen et al. 2009). Die empirischen Beiträge zeigen, dass metaphorische Konzepte in verschiedenen hochschuldidaktischen

Kontexten zentrale Denkmuster sichtbar machen. Rau und Kosubski (2019) identifizieren fünf dominante Metaphern von Studierenden zu digitalen Medien, etwa als «Hilfsmittel» oder «Gefahr». Scharlau (2020) analysiert disziplinäre Unterschiede anhand von Metaphern von Wissenschaftler:innen/Lehrenden wie dem «Rand» und «Zentrum», die Statusverhältnisse innerhalb der Fachkulturen widerspiegeln, oder dem «Hantieren» das für fachkulturelles Denken charakteristisch ist. Wegner und Nückles (2013) zeigen, dass Metaphern von Studierenden wie «Gartenpflege» oder «Gehirntraining» unterschiedliche Lernkonzepte repräsentieren und mit Motivation sowie Lernstrategien zusammenhängen. Visser-Wijnveen et al. (2009) nutzen vorgegebene Metaphern, um Lehrkonzepte von Lehrenden in der Hochschullehre zu erfassen. Die Befunde verdeutlichen, dass Metaphern nicht nur Ausdruck individueller Kognitionen sind, sondern sich zu metaphorischen Konzepten sprachlich verdichten lassen.

3. Methodisches Vorgehen und Datenmaterial

Die Studie untersucht metaphorische Konzepte zum Selbststudium anhand der systematischen Metaphernanalyse von Schmitt (2017), um über die Analyse von Metaphern einen Zugang zur Vorstellungswelt von (Hochschul-)Lehrenden zu eröffnen (Kap. 3.2). Die Erhebung wurde mit Teilnehmenden eines hochschul- und mediendidaktischen Lernsettings durchgeführt (Kap. 3.1), in dem sie über eigene Metaphern nachdachten und ihnen Ausdrucksweisen anderer Teilnehmender als Anregung zur Reflexion unterschiedlicher Perspektiven zur Verfügung gestellt wurden.

3.1 Instrument zur Datenerhebung, Kontext und Sample

In dieser Studie wurden Methoden zur Sammlung sprachlicher Äußerungen verwendet, um gezielt Daten zu implizitem Wissen und Vorstellungen von Selbststudium und der Rolle digitaler Medien zu erhalten. Die Teilnehmenden wurden in einem «hochschul- und mediendidaktischen Workshop» gebeten, bestimmte Sätze zu vervollständigen und zu erläutern. Sie waren aufgefordert, Metaphern in Form eines expliziten Vergleichs nach dem Schema «[Selbststudium] ist wie ..., weil ...» bzw. «[Digitale Medien im Selbststudium sind] wie ..., weil ...» zu formulieren (Visser-Wijnveen et al. 2009). Diese individuellen Metaphern und Erläuterungen werden potenziell differente Vorstellungen über die Rolle und Aufgaben von Studierenden und Lehrenden sowie die Bedeutung digitaler Medien im Kontext des Selbststudiums zum Ausdruck bringen.

Die Datenerhebung fand innerhalb der Erprobung einer Intervention im Rahmen einer Design-Based Research Studie (Gerber 2025) an der Universität Vechta statt. Die Intervention zielte auf die (Weiter-)Entwicklung einer didaktischen Artikulations- und Reflexionsfähigkeit sowie einer Gestaltung kooperativer und kollaborativer Selbststudiumselemente mit digitalen Medien ab (Gerber 2023b). In drei Iterationen (SoSe 2022,

SoSe 2023, WiSe 2023/24) wurden Reflexionsanlässe zur Gestaltung des Selbststudiums erprobt. Eine ausführliche Darstellung zur Gestaltung dieser Reflexionsanlässe findet sich bei Gerber (2025). Die folgende detaillierte Beschreibung des Samples und der Erhebungssituation soll wesentlich zur Nachvollziehbarkeit der formulierten Metaphern beitragen.

Erhebungszeitpunkte		Erhebung 1	Erhebung 2	Erhebung 3
		Sommersemester 2022	Sommersemester 2023	Wintersemester 2023/2024
Institution/Ort		Universität Vechta	Universität Vechta	Universität in Luzk
Teilnehmende nach Status	N	12	9	18
	Hochschullehrende	2	2	13
	wiss. & künstl. Mitarbeitende	5	3	3
	Lehrende mit besonderem Fokus auf Lehre	5	4	2
Explizite Vergleiche	Selbststudium ist wie ...	15 ²	9	18
	Digitale Medien im Selbststudium sind wie ...	13	8	14

Tab. 1: Sample-Übersicht.

An den drei Durchläufen der Lernsituation bzw. Erhebungen nahmen zwölf, neun und 18 Personen teil. Die Teilnehmenden sind zu je einem Viertel als wissenschaftlich-künstlerische Mitarbeitende oder Lehrende mit Fokus auf Hochschullehre sowie fast zur Hälfte als Professor:innen an der Universität Vechta bzw. der Universität in Luzk beschäftigt (siehe Tab. 1). Die wissenschaftlich-künstlerischen Mitarbeitenden gestalteten in ihrer Lehrtätigkeit vornehmlich einzelne Lehrveranstaltungen mit einer häufig fachdidaktischen Ausrichtung. Bezogen auf die Tätigkeitszeit in der Lehre und Fachzugehörigkeit können die Teilnehmendengruppen als heterogen beschrieben werden. Im Folgenden wird der Begriff «Lehrende» als Sammelbezeichnung für alle Teilnehmenden mit Lehraufgaben verwendet, darunter wissenschaftlich-künstlerische Mitarbeitende, Lehrende mit einem Fokus auf Hochschullehre sowie Professor:innen. Die Lehrenden sind zwischen weniger als zwei Jahren und mehr als zwanzig Jahren in der Hochschullehre tätig. Die

² Dieser Beitrag ist eine erweiterte Datenanalyse basierend auf Gerber (2025). Anders als dort wurden nicht erläuterte Metaphern einbezogen, da ihre Häufigkeit Rückschlüsse auf die Verteilung metaphorischer Konzepte erlaubt.

Lehrenden der Universität Vechta lehren in den Geistes-, Sozial-, Naturwissenschaften oder in Mathematik mit einem besonderen Fokus auf die Lehrer:innenbildung. Hingegen waren die teilnehmenden Lehrenden aus der Ukraine in den Fächern Germanistik und Anglistik tätig, weshalb nur ein geringer Teil der Antworten aus dieser Iteration in englischer Sprache vorliegt.³

Zur Erarbeitung und Datenerhebung entsprechender Satzvervollständigungen standen den Teilnehmenden 20 Minuten zur Verfügung. Die Lehrenden hatten dabei die Option, mehrere explizite Vergleiche zu formulieren. Im Sommersemester 2022 wurden 28 explizite Vergleiche, im Sommersemester 2023 17 und im Wintersemester 2023/2024 32 (davon elf in englischer Sprache) zum Selbststudium bzw. digitalen Medien im Selbststudium formuliert (siehe Tab. 1). Insgesamt umfasst das Datenmaterial demnach 77 ausformulierte Satzvervollständigungen bzw. explizite Vergleiche. Für eine Zusammenführung in einem Datenkorpus sprach, dass in den Satzvervollständigungen zum Selbststudium im Quell- und Zielbereich auch Aspekte adressiert wurden, die in den Satzvervollständigungen zu digitalen Medien im Selbststudium betont wurden.

3.2 Vorgehen zur Analyse der Metaphern und metaphorischen Konzepte

Die methodische Durchführung folgte dem von Rau und Kosubski (2019) in Orientierung an Schmitt (2017) und weiteren empirischen Forschungsprojekten (z. B. Koc 2013; de Guerrero und Villamil 2002) entwickelten Vorgehen zur Analyse von Metaphern und der Rekonstruktion metaphorischer Konzepte. In einem zirkulären Vorgehen wurden drei Analyseschritte (Rau und Kosubski 2019) mehrmals durchgeführt:

1. Zerlegung der Metaphern zur Identifikation der Quellbereiche sowie der Elemente des Zielbereichs: Dies erfolgte gemäss der dekonstruierenden Zergliederung nach Schmitt (2017). Dabei wurden in Anlehnung an Marsch und Krüger (2007) explizite (bewusst gewählte) und implizite (unbewusst verwendete) Metaphern unterschieden. Ziel war die Erfassung aller relevanten metaphorischen Elemente. Konkret bedeutet dies, dass «ein Wort, eine Redewendung oder eine szenische Narration» als versprachlichte Metapher und kleinste Analyseeinheit erfasst wurde (Schmitt 2017, 472) und folglich die Anzahl metaphorischer Elemente die Anzahl expliziter Vergleiche übersteigt.
2. Kontinuierlicher Vergleich der Quell- und Zielbereiche zur Rekonstruktion der Bedeutungsübertragungen: Dies erfolgte zunächst für die jeweils einzelnen von den Lehrenden formulierten Textprodukte aus explizitem Vergleich und Erläuterung.

3 Nach Schmitt (2017) sind Metaphern kognitive Phänomene, deren konzeptuelle Strukturen sprachübergreifend vergleichbar bleiben, auch wenn sie sich sprachlich unterschiedlich äussern. Daher erscheint es als zulässig, metaphorische Ausdrucksweisen auch dann gemeinsam zu analysieren, wenn sie in unterschiedlichen Sprachen vorliegen. In diesem Beitrag bleiben kulturelle Variationen dessen ungeachtet.

3. Bündelung zusammenhängender Bedeutungsübertragungen zur Rekonstruktion metaphorischer Konzepte: In vergleichender Betrachtung der identifizierten metaphorischen Elemente und rekonstruierten Bedeutungsübertragungen erfolgte die Rekonstruktion kohärenter Bedeutungsübertragungen von einem Quellbereich zu einem Zielbereich.

Um eine Diskussion jeweiliger Lesarten und individueller Rekonstruktionen sowie eine kommunikative Validierung sicherzustellen, wurden zentrale Zwischenschritte und vorläufige Ergebnisse auf (Arbeits-)Tagungen vorgestellt und im Austausch mit Fachkolleg:innen reflektiert und weiterentwickelt.

4. Metaphorische Konzepte zur Beschreibung des Selbststudiums und der Rolle digitaler Medien

Ausgewählte Ergebnisse dieser Metaphernanalyse werden in der von Rau und Kosubski (2019) in Anlehnung an die von de Guerrero und Villamil (2002) sowie Lakoff und Johnson (2014) vorgeschlagene Notation anhand von Ankerbeispielen präsentiert. Metaphorische Konzepte werden mit GROSSBUCHSTABEN dargestellt. Explizite metaphorische Ausdrücke sind **fett gedruckt** und implizite Metaphern *kursiv* markiert (Rau und Kosubski 2019). Die folgenden im Datenmaterial dominanten metaphorischen Konzepte illustrieren, wie Lehrende digitale Medien im Selbststudium metaphorisch beschreiben:

- ALS HILFSMITTEL
- ALS ZUBEREITUNG VON ESSBAREN SPEISEN
- ALS ZUGÄNGE ZU (GEORDNETEN) WISSENSRÄUMEN
- ALS (GEFÜHRTE) SUCHBEWEGUNG

Die von Schmitt (2017) konzipierte Auswertungsmethode zielt nicht auf die alleinige Rekonstruktion metaphorischer Konzepte, sondern vielmehr auf deren reflektierte Interpretation. Nach einer einführenden Beschreibung des Konzepts werden zunächst ausdruckerweiternde sowie ausdrucksreduzierende Implikationen betrachtet. Diese Mechanismen werden von Lakoff und Johnson (2014, 10–13) als «highlighting» und «hiding» bezeichnet. Die Analyse der selektiven Ausgestaltung des metaphorischen Konzepts ist insofern «interpretationsrelevant» (Schmitt 2017, 504), als dass sie Einsichten dazu geben kann, wie ein komplexes Thema konkret verhandelt wird. Eine vergleichende Diskussion der metaphorischen Konzepte für ein differenziertes Bild erfolgt in Kapitel 5, da ein abstraktes Phänomen in aller Regel nicht nur durch ein einziges, sondern durch verschiedene metaphorische Konzepte strukturiert wird.

4.1 DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS HILFSMITTEL

Das metaphorische Konzept *«DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS HILFSMITTEL»* fokussiert funktional-instrumentelle Aspekte und beschreibt digitale Medien als Mittel bzw. Werkzeuge zum Erreichen eines bestimmten Lernziels bzw. Zwecks im Selbststudium. Kennzeichnend für dieses Konzept ist unter anderem die ausdrückliche Nutzung der Begriffe *«Hilfsmittel»* oder *«Werkzeug»* in elf Satzvervollständigungen und Erläuterungen. Zentral ist dabei, dass sowohl Lehrende im Rahmen von mediendidaktischen Gestaltungsentscheidungen als auch Studierende bei der Gestaltung ihres Lernprozesses im Selbststudium eine Wahl treffen: Sie können sich für *«passende Tools»* (22-I1-1) zur Erreichung eines konkreten Verwendungsziels aus einer *«unerschöpfliche[n] Auswahl»* (23-I2-7) *«entscheiden»* (22-I1-2) bzw. einzelne *«Hilfsmittel»* *«auswählen»* (23-I3-12) oder sich bewusst dafür entscheiden, auf sie im Lernprozess und zur Gestaltung von Lehr-Lernaktivitäten zu *«verzichten»* (22-I1-2).

Die metaphorischen Elemente des expliziten Vergleichs und der zugehörigen Erläuterungen verbildlichen verschiedene Perspektiven auf digitale Medien als Mittel zum Erreichen eines bestimmten Zwecks oder Lehr-Lernziels für Lehrende und Studierende. Beispielsweise werden digitale Medien von Lehrenden bei der Gestaltung von Lernaktivitäten für das Selbststudium genutzt, um unterschiedliche Studierende *«anzusprechen»* (22-I1-3), *«für mehr Abwechslung»* (23-I2-4) zu sorgen sowie Inhalte in Materialien zu *«visualisieren»* (23-I2-2) und *«more vivid»* (23-I3-5) zu gestalten. Zum anderen wird eine Auslagerung von Lehraufgaben durch beispielsweise *«automatic assessment[s]»* beschrieben, die eine Reduktion des Zeitaufwands für Lehrende versprechen (23-I3-3). Die Metapher des *«Notnagels»* (22-I1-8) betont hingegen einen provisorischen Charakter digitaler Medien für Lehrende. So ermöglichen sie ihnen, Elemente ihrer Lehrtätigkeit (hier *«Lehrinhalte anbieten»*) auch unter *«pandemischen Beschränkungen»* zu erfüllen (22-I1-8). Digitale Medien für Studierende werden auch als *«Hilfsmittel»* bezeichnet, die *«Aufgaben erleichtern»* (23-I3-8) und ein effektiveres Lernen (23-I3-5) ermöglichen. Ziel ist es, den Studierenden im Selbststudium durch digitale Medien *«bessere Ergebnisse»* (23-I3-6), das *Finden «eigene[r] Interessen»* (22-I1-11) und *«Selbstständigkeit»* (22-I1-12) zu ermöglichen.

Die Eignung von Medien als *«Mittel zum Zweck»* (22-I1-3) wird jeweils in Abhängigkeit von bestimmten Handlungsweisen, *«Wissen»* (22-I1-1) und *«verschiedene[n] Fähigkeiten»* (23-I3-6) oder *«Kontext[en]»* (22-I1-3) dargestellt. Dabei wird häufig die *«präzise»* (23-I3-8) und *«klug[e]»* (23-I3-8) bzw. *«korrekt[e]»* (23-I3-8) Handhabung durch Studierende betont, die Medien das *«Hilfsmittel»* bzw. *«Werkzeug»* im Selbststudium einsetzen. Exemplarisch ist dafür die Erläuterung eines expliziten Vergleichs: *«[...] der Besitz [...] befähigt noch nicht, einen Nagel in die Wand zu schlagen»* (22-I1-2). Dabei zeigt sich, dass die Lehrenden im Workshop die dem metaphorischen Konzept zugeordneten Metaphern vor allem aus der Perspektive eines souveränen Umgangs mit digitalen Medien diskutierten.

4.2 DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS ZUBEREITUNG VON ESSBAREN SPEISEN

Das Konzept *«DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS ZUBEREITUNG VON ESSBAREN SPEISEN»* umfasst metaphorische Elemente, die digitale Medien im Selbststudium als *«both – the food an the utensils for the food preparation»* (23-I3-11) beschreiben. Das metaphorische Konzept basiert auf 13 Satzvervollständigungen und Erläuterungen von Lehrenden.

Dieses Konzept hat eine bestimmte Struktur, die aus den folgenden Bereichen besteht: der Vorbereitung von Speisen und dem Essen. Zur Vorbereitung der *«Zubereitung des Gerichts»* (23-I3-10) bzw. für das Selbststudium müssen zunächst digitale Medien als *«essenzielle Bestandteile»* (23-I2-2), wie *«Pilze»* (23-I3-2), *«kitchen utensils»* (23-I3-11) im Sinne von Zutaten und Werkzeugen zur Herstellung des eignen *«food»* (23-I3-11) oder als *«Tablett»* (23-I2-1) zur Präsentation, *«[ge]sammel[t]»* (23-I3-2) werden. Ziel ist es, für Studierende *«[more] edible [food]»* (23-I3-11) bzw. interessante Materialien in *«neue[n] Zusammenstellungen servieren [zu] können»* (23-I2-1). Dazu sind Speisen in Form von digitalen Bildungsmaterialien *«zu gestalten»* (22-I1-13) bzw. *«her[zu]stellen»* (23-I2-2), wobei Lehrende versuchen, den individuellen *«Geschmack»* (23-I2-1) von Studierenden zu treffen bzw. die *«verschiedene[n] Lern-Vorlieben an[zu]sprechen»* (22-I1-3). *«Immer»* (23-I2-1) *sind* die *«Inhalte variabel an[zu]passen»* (23-I2-1): *«Manches schmeckt besser mit, manches besser ohne»* (23-I2-5). Es gibt Studierende, die *«mögen es sehr süß, und andere mögen es eher deftig»* (23-I2-5). Die Bildungsmaterialien und Inhalte sollen auf die Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt sein, um sie *«leckerer und gesünder»* (22-I1-9) zu machen. Für diese individuellen Veränderungen benötigen Studierende und Lehrende *«chef-skills»* (23-I3-11) und müssen eine eigene *«cuisine»* (23-I3-11) im Sinne eines Könnens und Wissens im Umgang mit digitalen Medien bzw. von Lehrkonzepten entwickeln, um das *«gewünschte Ergebnis»* (23-I3-10) bei den Studierenden zu erzielen.

Dabei ist *«mehr nicht immer besser»* (23-I2-5), sondern es *«kommt auf die Mischung aus allem an»* (23-I2-5). Digitale Medien werden so zu Zutaten, die je nach Bedarf dosiert, verändert oder ergänzt werden – *«Zucker»* (23-I2-5), *«Schnittlauch auf dem Butterbrot»* (22-I1-9) oder *«Salz beim Kochen»* (23-I2-2) verweisen auf Details, die einen Unterschied im Lernprozess machen können. So *«sind [digitale Medien] nicht das Hauptgericht, sondern eine Beilage»* (23-I3-2) und demnach metaphorisiert als ein ergänzendes und separates Element im Selbststudium. Das *«Hauptgericht»* (23-I3-2) bleiben für Lehrende die jeweiligen Lerninhalte.

Die Aufbereitung bzw. der Konsum von Lerninhalten wird grundlegend als lebensnotwendig beschrieben. *«You must eat to survive»* (23-I3-11). *«You can't always eat your food raw»* (23-I3-11). Die gemeinsame Idee ist, dass digitale Medien eine Voraussetzung sind – unverzichtbar für das menschliche Leben bzw. Lernprozesse. *«It's like a food for a living organism»* (23-I3-11) oder *«like water to dry land»* (23-I3-5).

4.3 DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS ZUGÄNGE ZU (GEORDNETEN) WISSENSRÄUMEN

Das Konzept «DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS ZUGÄNGE ZU (GEORDNETEN) WISSENSRÄUMEN» umfasst metaphorische Elemente, die digitale Medien als Zugang ermöglichende Objekte bzw. (physische) Orte beschreiben. Das metaphorische Konzept basiert auf 14 Satzvervollständigungen und Erläuterungen von Lehrenden und umfasst u. a. explizite Vergleiche wie beispielsweise «*Digitale Medien im Selbststudium sind ein Schlüssel*» (23-I3-1), «... **a safe and comfortable place**» (23-I3-3) oder eine «... **Bibliothek**» (23-I3-7).

Durch Verben wie «*bekommen*» (23-I3-7), «*anbieten*» (22-I1-8), «*teilen*» (23-I2-2) oder «*öffnen*» (23-I3-1) wird die zugangsschaffende und inhaltsbereitstellende Funktion digitaler Medien wie die eines «**Archivar[s]**» (23-I3-7), als «*Modern education platform*» (23-I3-3) betont. Als «**passende Schlüssel**» (23-I2-1) «*öffnen*» (23-I3-1) sie «*abgeschlossene*» (23-I2-1) «**Türen**» (23-I3-1) zu «*strukturieren*» (23-I2-2) und «*sortieren*» (23-I3-7) «*Wissensquellen*» (23-I3-1). In Form von «**Brücken**» (22-I1-7), «**Sprossen einer Leiter**» (22-I1-11) oder «**eine[r] durchlässige[n] Membran**» (22-I1-6) machen sie eine «**neue Welt des Wissens**» (23-I3-7) bzw. «**the realm of education**» (23-I3-3) «*flexibel zugänglich*» (23-I2-2).

Die Beschreibung digitaler Medien als (physische) Orte erfolgt anhand von unterschiedlichen metaphorischen Elementen, wie u. a. «... **a virtual library**» (23-I3-12) und «... **ein unendlicher Bibliothekssaal voller Bücher [...]**» (23-I3-7). Diese Metaphern ergänzen den Zielbereich des Zugangs zu Informationen in Form einer räumlich erfahrbaren Sammlung (veröffentlichter) Informationen. Mit «**Universum von Wissen**» (23-I3-7) oder «... **ein unendlicher Bibliothekssaal [...]**» werden digitale Medien als grenzenloser Informationsraum konstruiert. Des Weiteren betonen Metaphern wie «*Kommunikationsplattformen*» (22-I1-7) Räume, in denen Kommunikation organisiert, ermöglicht und gesteuert wird. Die Metapher «*[...] mal Arenen*» (23-I3-12) zeichnet wiederum ein Bild eines dynamischen, potenziell sogar konflikthaften Austauschs. In diesen «**Arenen**» (23-I3-12) treten unterschiedliche Positionen, Meinungen oder Interessen sichtbar in den Wettstreit. Digitale Medien sind so für Lehrende nicht nur Informationsspeicher, sondern auch kommunikative bzw. soziale Räume.

4.4 DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS (GEFÜHRTE) SUCHBEWEGUNG

Das metaphorische Konzept «DIGITALE MEDIEN IM SELBSTSTUDIUM ALS (GEFÜHRTE) SUCHBEWEGUNG» umfasst alle metaphorischen Elemente, die digitale Medien im Selbststudium als Elemente einer Bewegung in einem Prozess bzw. als (Wissens-)Suche auf einer Entwicklungsreise beschreiben. Diese Merkmale werden von Lehrenden in 29 Satzvervollständigungen und Erläuterungen genutzt. Das Konzept hat dabei eine bestimmte Struktur, die mindestens aus den Elementen Startpunkt, Zielpunkt und Richtung besteht. Ziel der Suchbewegung bzw. des Lernens im Selbststudium ist es, «*Wissen*» (23-I3-9)

zu **finden** (22-I1-11), das *«darauf wartet»* (23-I3-7), *«gefunden»* (22-I1-4) zu werden, und so **neue Perspektiven [zu] gewinnen** (23-I3-7). Die Suche bezieht sich auf digitale Medien als **Wissenscontainer** (23-I3-9) oder *«[...] Schatztruhen»* (23-I2-1), die mit *«eine[r] Fülle von Ressourcen und Informationen»* (23-I3-7) als **Schätze** (22-I1-10) von Lehrenden *«gepackt»* (23-I2-1) wurden. Sie stellen *«[nicht] bewegliche»* (23-I2-1) Orientierungspunkte im Lernprozess dar, die *«nacheinander [von Studierenden ge]nutzt»* (22-I1-11) werden sollen.

Für diese **learning journey** (23-I3-12) bzw. dieses **personalized, interactive adventure** (23-I3-12) müssen sich Studierende zunächst für *«neue Methoden»* (23-I3-14) bzw. ein Vorgehen entscheiden – beispielsweise **Fahrradfahren statt zu Fuss gehen** (23-I3-12). Passend zum Vorgehen müssen Objekte ausgewählt werden. Das können zum einen digitale Medien als Hilfsmittel zur Fortbewegung sein, die als **Boote unterschiedlicher Qualität** (23-I2-8), als **Einrad** (23-I2-6), als **normale[s] Fahrrad** (23-I2-6) oder als **Mountainbike** (23-I2-6) metaphorisiert werden. In Form einer expliziten Übertragung und Narration wird z. B. argumentiert, dass eine **Gangschaltung** (23-I3-6) genau wie digitale Medien die Wahl unterschiedlicher Geschwindigkeiten ermöglicht – beispielsweise *«zu beschleunigen»* oder *«zu entschleunigen»* (23-I3-6) im Lernprozess. Zum anderen **unterschiedliche Ausrüstung** (23-I3-12) wie *«ein zweites Paar Schuhe [...]»* (23-I2-3), **orthopädische Hilfen** (22-I1-12) oder *«[...] a parachute, a helmet, and glasses»* (23-I3-3), die Studierende **kaufen/anziehen** (23-I2-3) müssen. So ermöglichen digitale Medien neben dem **Laufen** (23-I2-3) *«gerade[r] Strecken [mit] Standard-Aufgaben»* (23-I2-6) auch das Begehen *«ganz neu[er]»* und *«kreative[r] Wege»* (23-I3-06) im Lernprozess.

Die Bestimmung der Richtung kann durch Studierende *«auf eigene Faust»* (23-I3-7) erfolgen oder digitale Medien bieten metaphorisiert als **Kompass** (23-I3-13) Orientierung für **die richtige Richtung** (23-I3-13) bzw. *«führen»* (23-I3-13) als **huge helping hand** (23-I3-3) oder **guide** (23-I3-3), um nicht im Prozess verloren zu gehen (23-I3-3). Als **moonlight** bieten digitale Medien **clearness** und **confidence** (23-I3-4) für die nächsten Schritte im Lernprozess und helfen wie **Musik beim Sport** (22-I1-4) beim **Durchhalten** (22-I1-4) trotz Anstrengungen.

Digitale Medien sind demnach unverzichtbar für die Fortbewegung. **You cannot get any further in the current educational environment without digital media** (23-I3-11). Neben der Notwendigkeit für die Bewegung sind sie allgegenwärtig. Sie sind *«unsere Lebenswirklichkeit»*, *«unser Alltag»* (23-I2-2), sie *«sind [...] überall»* (23-I2-4) und *«leicht verfügbar»* (22-I1-11). Jene Akzentuierungen führen zu damit verbundenen Herausforderungen, *«nicht davon abgelenkt [zu] werden»* (23-I3-8) und nicht *«das Ziel aus dem Blick [zu verlieren]»* (22-I1-11). Digitale Medien können im Selbststudium aber auch Irrwege eröffnen. **Nicht alles, was glänzt, ist Gold!** (23-I2-1). Manche digitalen Medien wirken zunächst vielversprechend, sind aber bei genauer Betrachtung wenig hilfreich. Andererseits **glänzen [nicht alle Hilfreichen] wie Gold** (23-I2-1) für Studierende.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Für die Praxis der kollektiven mediendidaktischen Professionalisierung von Lehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten erscheinen die vorgelegten Ergebnisse aus zwei Gründen interessant.

Zum einen offenbaren die entstandenen Metaphern ein vielfältiges Spektrum an originellen Ausdrucksweisen zu Vorstellungen und Erwartungen von Lehrenden an digitale Medien im Selbststudium. Die Metaphern stellen damit durchaus einen Indikator dafür dar, dass die Formulierung von Metaphern geeignet ist, um sich an die zu rekonstruierenden Orientierungsrahmen für mediendidaktisches Handeln im Kontext des Selbststudiums anzunähern. Im Untersuchungsdesign eröffnen die von den Lehrenden selbst gewählten Metaphern einen doppelten Zugang: einerseits zu explizit zugänglichem Wissen und im Zuge der Datenerhebung vermutlich sprachlich leicht artikulierbaren Vorstellungen (Welche Metapher wird ausgewählt?). Andererseits kann auch implizites Wissen in der detaillierten Beschreibung der Metapher sowie der Darlegung ihrer relevanten Charakteristika zutage treten (Wie wird die Metapher erläutert?). Die vergleichende Analyse der rekonstruierten metaphorischen Konzepte macht zwei «Conceptions of Teaching» als für die Lehrenden handlungsleitend deutlich: zum einen einen Orientierungsrahmen, der das Erreichen curricularer Ziele fokussiert. Digitale Medien erscheinen hier primär als «HILFSMITTEL» oder «ESSBARE SPEISEN», die den Lehrenden ermöglichen, vorstrukturierte Lernwege zu gestalten und Studierenden Materialien in der passenden Form bereitzustellen. Zum anderen zeigt sich ein eher allgemeinbildungsorientierter Rahmen, in dem Lehre als «SUCHBEWEGUNG» und gemeinsamer Aushandlungsprozess von Bedeutung in der Digitalität verstanden wird. Digitale Medien werden als «WISSENSRÄUME» konzipiert, in denen es sich zu orientieren gilt. Beide hier skizzierten «Conceptions of Teaching» machen deutlich, dass mediendidaktisches Handeln im Selbststudium eng mit impliziten Orientierungen der Lehrenden verknüpft ist. An dieser Stelle bleibt es diesbezüglich gleichwohl bei einem selektiven Ausschnitt der «Conceptions of Teaching», da innerhalb der Studie die Lehrenden nicht systematisch zu ihrer Lehrpraxis befragt wurden. So finden sich im Datenmaterial auch Ausdrücke, die nur selten expliziert wurden und sich nicht zu empirisch gesättigten Konzepten verdichten liessen. Nur wenige Formulierungen betonten negative Aspekte von digitalen Medien (z. B. «ein Spielzeug») oder metaphorisieren die Gestaltung des Selbststudiums in einem gemeinsamen Quellbereich als Gartenarbeit (z. B. «Gartenwerkzeuge»). Erstes ist vermutlich mit Blick auf den Kontext der thematisch einschlägigen Weiterbildung nachvollziehbar, da die Lehrenden vermutlich eher am Gegenstand interessiert waren. Bedeutsam ist dabei jedoch, dass sich diese Formulierungen durchaus ausgeprägter in anderen Gruppen von Lehrenden und Studierenden finden lassen (z. B. Rau 2020; Koc 2013; Saban et al. 2007).

Zum anderen bieten sich in der vergleichenden Betrachtung der rekonstruierten Konzepte Möglichkeiten zur Relationierung für wissenschaftliche Theorien sowie verschiedene Diskussions- und Reflexionsanlässe für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote. Die rekonstruierten Konzepte betonen jeweils unterschiedliche Aspekte von digitalen Medien und bringen diese metaphorisch im Kontext des Lehrens und Lernens im Selbststudium zum Ausdruck. Die Erkenntnisse der Metaphernanalyse können im Vergleich mit den Metaphern der hochschuldidaktischen und medienpädagogischen Fachsprache Anschlussstellen und Leerstellen markieren. Wie bereits Rau und Kosubski (2019) deutlich machen, ist das Konzept «DIGITALE MEDIEN ALS HILFSMITTEL» begrifflich gut anschlussfähig an das «Arbeitsmittelkonzept» sowie «Lehrmittelkonzept» von Tulodziecki et al. (2021). Zugleich konnte die verbreitete Metaphorisierung von Medien als «Raum» (Kerres 2017) nur vereinzelt im Konzept «DIGITALE MEDIEN ALS ZUGÄNGE ZU (GEORDNETEN) WISSENSRÄUMEN» identifiziert werden. Die Konzepte fokussieren zum grösseren Teil den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten im Sinne der Aneignungsmetapher des Lernens (Wegner und Nückles 2013). Offenheit im Lernprozess und eigene Gestaltungsoptionen von Studierenden deuten sich vornehmlich im Konzept «DIGITALE MEDIEN ALS (GEFÜHRTE) SUCHBEWEGUNG» an. Die Thematisierung und Reflexion von Differenzen kann für die Praxis der mediendidaktischen Professionalisierung als Potenzial verstanden werden, Reflexionsprozesse zwischen Vorstellungen von lehrenden Praktiker:innen und wissenschaftlichen Vorstellungen anzuregen (Rau und Kosubski 2019).

Ziel dieses Beitrags war es, metaphorische Konzepte zu identifizieren, die Vorstellungen von Lehrenden zur Rolle digitaler Medien im Kontext des Selbststudiums zugänglich machen. Die metaphorischen Konzepte können als Impulse für die Konzeption und Weiterentwicklung von Reflexionsanlässen und Weiterbildungsangeboten zur kollektiven mediendidaktischen Professionalisierung genutzt werden.

Literatur

- von Aufschnaiter, Claudia, Amina Fraij, und Daniel Kost. 2019. «Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung». *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (1): 144–159. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2439>.
- Bauer, Reinhard, Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Jörg Hafer, Anne Maria Thillosen, Benno Volk, und Klaus Wannemacher, Hrsg. 2020. *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Bellinger, Franziska. 2023. *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung: Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien*. Bd. 52. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970827>.

- Brockmann, Nils Arne, Henrik Pruiskens, und André Mersch. 2023. «Hybrides Selbststudium – das Prozessmodell des DigikoS-Projekts». In *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen*, herausgegeben von Heike Rundnagel und Katharina Hombach, 65–81. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973989>.
- Dertinger, Andreas. 2021. «Medienpädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen in einer mediatisierten Welt: Der Habitus als Bindeglied zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und pädagogischem Medienhandeln». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 16 (Jahrbuch Medienpädagogik): 1–27. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.10.X>.
- Dertinger, Andreas. 2024. «Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die medienpädagogische Professionalität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21 (Jahrbuch Medienpädagogik): 187–213. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb21/2024.09.08.X>.
- Fede, Manfred, und Sybille Roszner. 2023. «Professionalität/Professionalisierung». In *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, herausgegeben von Matthias Huber und Marion Döll, 467–475. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_58.
- Ferguson, Leila E. 2020. «Teacher Beliefs in Higher Education». *Proceedings fra Læringsfestivalen 2020* 4 (1).
- Gerber, Lars. 2023a. «Was ist Selbststudium? Gestaltungsdimensionen des Selbststudiums im erweiterten Bildungsraum». In *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen*, herausgegeben von Heike Rundnagel und Katharina Hombach, 83–93. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763973989>.
- Gerber, Lars. 2023b. «Auf dem Weg zur gemeinsamen Gestaltung des begleiteten Selbststudiums im hybriden Bildungsraum: Entwicklung von und erste Erfahrungen mit einem hochschul- und mediendidaktischen Qualifizierungskonzept». In *Digitalisierung in der Hochschullehre: Perspektiven und Gestaltungsoptionen*, herausgegeben von Lorenz Mrohs, Miriam Hess, Konstantin Lindner, Julia Schlüter und Sven Overhage, 345–363. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gerber, Lars. 2025. «Vorstellungen zum Selbststudium metaphorisch verstehen? Einblicke in eine Design-Based Research-Studie zur Entwicklung hochschuldidaktischer Reflexionsanlässe». *die hochschullehre* 11: 53–65. <https://doi.org/10.3278/hsl2447w>.
- Grünberger, Nina, und Stephan Münte-Goussar. 2017. ««Medienbildung in der Schule» oder «Schule im Medium»». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27: 121–132. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.04.05.X>.
- De Guerrero, María C. M., und Olga S. Villamil. 2002. «Metaphorical Conceptualizations of ESL Teaching and Learning». *Language Teaching Research* 6 (2): 95–120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr1010a>.

- Häcker, Thomas. 2017. «Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». In *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, herausgegeben von Constanze Berndt, Thomas H. Häcker, und Tobias Leonhard, 21–45. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hauck-Thum, Uta, und Jörg Noller, Hrsg. 2021. *Was ist Digitalität?: Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Digitalitätsforschung/Digitality Research. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>.
- Helsper, Werner. 2014. «Lehrerprofessionalität: Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., herausgegeben von Ewald Terhart, 149–170. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart, Deutschland: utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>.
- Hofhues, Sandra, Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Aßmann, und Taiga Brahm. 2020. *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster: Waxmann.
- Hugger, Kai-Uwe. 2001. *Medienpädagogik als Profession: Perspektiven für ein neues Selbstverständnis*. München: kopaed.
- Kerres, Michael. 2017. «Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik». In *Jahrbuch Medienpädagogik 13*, herausgegeben von Kerstin Mayrberger, Johannes Fromme, Petra Grell, und Theo Hug, 15–28. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_2.
- Koc, Mustafa. 2013. «Student Teachers' Conceptions of Technology: A Metaphor Analysis». *Computers & Education* 68: 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.024>.
- Kramer, Rolf-Torsten. 2020. «Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt». In *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*, herausgegeben von Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps, und Stephanie Winter, 275–288. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21220>.
- Labede, Julia, Katharina Müller, und Sascha Schanze. 2023. «Forschungsbasiert. Reflektiert. Handlungsfähig. Entwicklungslinien der Lehrer:innenbildung an der Leibniz Universität Hannover im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Leibniz-Prinzips». In *Reflexiv handlungsfähig: Entwicklungslinien und Ergebnisse der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover*, herausgegeben von Julia Gillen, Julia Labede, Bettina Lindmeier, Katharina Müller, Andreas Nehring, und Sascha Schanze, 13–24. Baden-Baden: Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783985721269>.
- Lakoff, George, und Mark Johnson. 2014. *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 8. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Marsch, Sabine, und Dirk Krüger. 2007. «Vorstellungen von Biologielehrern». In *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften*, herausgegeben von Ute Harms und Angela Sandmann, 253–272. Innsbruck: Studienverlag.

- Merkt, Marianne. 2023. «Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession». In *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Rüdiger Rhein und Johannes Wildt, 357–378. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.25656/01:31883>.
- Rau, Franco. 2020. «Lernsituationen mit Metaphern und Wikibooks. Fallstudien zu Entwicklungspotenzialen einer integrativen Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.fr.X>.
- Rau, Franco, und Ilaria Kosubski. 2019. ««Digitale Medien sind wie Pilze»: Eine Analyse studentischer Metaphern zu digitalen Medien». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 36: 81–96. <https://doi.org/10.21240/mpaed/36/2019.11.14.X>.
- Ruge, Wolfgang B., und Silke Schwaiger. 2023. «Von der Toolisierung zur Enkulturation der Digitalität: Förderung einer neuen Lernkultur anhand des Writing Lab der FHWien der WKW». In *Digitale Kulturen der Lehre entwickeln*, herausgegeben von Lorenz Mrohs, Julia Franz, Dominik Herrmann, Konstantin Lindner und Thorsten Staake, 117–132. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43379-6_8.
- Saban, Ahmet, Beyhan Nazli Kocbeker, und Aslihan Saban. 2007. «Prospective Teachers' Conceptions of Teaching and Learning Revealed through Metaphor Analysis». *Learning and Instruction* 17 (2): 123–139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>.
- Scharlau, Ingrid. 2020. «Fachkulturen unter der Lupe: Metaphern in Reflexionen über die Lehre». *die hochschullehre*, 6 (25): 376–387. <https://doi.org/10.3278/HSL2025W>.
- Schiefner-Rohs, Mandy. 2014. «Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen». In *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*, herausgegeben von Klaus Rummler, 68–78. Medien in der Wissenschaft 67. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.978.38309/31423>.
- Schmitt, Rudolf. 2017. *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>.
- Schmitt, Rudolf, Julia Schröder, Larissa Pfaller, und Anne-Kathrin Hoklas, Hrsg. 2022. *Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse: Anwendungen und Anschlüsse*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2022. «Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)». Herausgegeben von Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn: SWK. <https://doi.org/10.25656/01:25273>.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2021. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. 3., Durchgesehene und Aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838557465>.

- Verständig, Dan. 2020. «Das Allgemeine der Bildung in der digitalen Welt». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 39: 1–12. <https://doi.org/10.21240/mpaed/39/2020.12.01.X>.
- Visser-Wijnveen, Gerda J., Jan H. Van Driel, Roeland M. Van Der Rijst, Nico Verloop, und Anthony Visser. 2009. «The Relationship between Academics' Conceptions of Knowledge, Research and Teaching – a Metaphor Study». *Teaching in Higher Education* 14 (6): 673–686. <https://doi.org/10.1080/13562510903315340>.
- Wannemacher, Klaus, Elke Bosse, Maren Lübcke, und Alena Kaemena. 2025. *Wie KI Studium und Lehre verändert. Anwendungsfelder, Use-Cases und Gelingensbedingungen*. Arbeitspapiere 87. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Wegner, Elisabeth, und Matthias Nückles. 2013. «Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8 (1): 15–29. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-8-01/04>.
- Weller, Martin. 2022. *Metaphors of Ed Tech*. Issues in Distance Education Ser. Athabasca: Athabasca University Press.